

**LA FORMACIÓ INICIAL EN MESTRES
D'EDUCACIÓ FÍSICA A LA UNIVERSITAT DE VIC:
UN ESPAI DE RELACIÓ ENTRE LES ACTIVITATS
D'APRENTATGE I LA REFLEXIÓ DE LA
PRÀCTICA DOCENT**

GEMMA TORRES CLADERA

Programa de doctorat: Educació Inclusiva

Tutora: Dra. Núria Simó Gil

Departament de Pedagogia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Vic, 1 de juliol de 2015

Som el que fem per canviar el que som
(Galeano, 1940-2015)

Índex

Agraïments	9
Justificació de la investigació	11
Capítol 1. Pregunta i metodologia de la investigació	15
1.1 Pregunta i objectius de la investigació	15
1.2 Metodologia de la investigació	21
1.3 Estructura de la tesi	33
Fonamentació teòrica	39
Capítol 2. La formació inicial de mestres de primària en Educació Física	39
2.1 La formació inicial en mestres de primària	40
2.2 La menció d'Educació Física en la formació inicial del mestre de primària.....	56
2.3 La relació de la teoria i la pràctica en l'aprenentatge del Grau de mestres de primària.....	61
Capítol 3. L'aprenentatge reflexiu en la formació docent.....	77
3.1 Les emocions en l'aprenentatge reflexiu	78
3.2 El procés reflexiu en l'aprenentatge transformador	81
3.3 Nivells de reflexió en l'aprenentatge docent	87
3.3.1 Requisits de la reflexió en l'aprenentatge docent	90
3.4 L'aprenentatge pràctic basat en les experiències dels estudiants	97
3.5 L'aprenentatge autònom en la formació pràctica de l'estudiant	107
3.5.1 Les activitats d'aprenentatge una proposta pràctica en la formació de l'estudiant	113
Capítol 4. L'aprenentatge del Pràcticum en Educació Física.....	121
4.1 Significat i contextualització del Pràcticum en la formació docent	122
4.2 Posicionaments del Pràcticum en la formació docent	128
4.3 L'adquisició de competències professionals en el Pràcticum	133
4.4 Possibilitats d'organitzar els espais d'aprenentatge del Pràcticum	138
4.4.1 Formalització del Pràcticum en la Universitat de Vic.....	143
4.5 La vinculació del Pràcticum a l'aprenentatge docent	148

Proposta pràctica.....	155
Capítol 5. Estructura i disseny de la proposta pràctica.....	155
5.1 Estructura de la proposta pràctica.....	155
5.2 Els participants en la recerca.....	156
5.3 Planificació i dinàmica de la proposta pràctica.....	157
5.3.1 Seqüència formativa de la proposta pràctica.....	157
5.3.2 Trajectòria curricular dels estudiants en la menció d'Educació Física ...	159
5.3.3 L'espai formatiu del Pràcticum en la proposta pràctica.....	162
5.3.4 L'entorn de treball dels estudiants en la proposta pràctica.....	172
5.3.5 Les activitats d'aprenentatge: instruments de la proposta pràctica.....	175
5.3.6 Procés d'elaboració i seguiment de les activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica.....	186
5.3.7 Elaboració de l'informe del procés de l'estudiant en les activitats d'aprenentatge.....	189
Capítol 6. El pensament pràctic dels estudiants en el procés de formació de l'aprenentatge docent.....	195
Procés de relació de les dimensions d'estudi en la proposta pràctica.....	195
6.1 Les emocions en la pràctica docent.....	196
6.1.1 Afrontar les estratègies metodològiques.....	197
6.1.2 Vivències en les intervencions pràctiques.....	201
6.1.3 Pensaments entorn de l'escola i de la matèria d'Educació Física.....	203
6.1.4 Què aprenc de l'estudiant durant el desenvolupament de les emocions en la pràctica?.....	207
6.2 Procés de reflexió sobre la pràctica docent.....	210
6.2.1 Reflexió sobre els agents implicats en la pràctica docent.....	211
6.2.2 Nivells de reflexió dels aprenentatges.....	218
6.2.3 Què aprenc de l'estudiant en el procés de la reflexió pràctica?.....	232
6.3 Relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent.....	235
6.3.1 La Didàctica de l'Educació física i el Pràcticum motors de coneixement teòric i de la pràctica docent.....	238
6.3.1.1 Aportacions de la Didàctica de l'Educació Física en la formació docent de l'estudiant.....	238
6.3.1.2 Les experiències dels estudiants en el Pràcticum d'Educació Física.....	242

6.3.1.3 Valoracions dels estudiants en el procés de formació docent .	247
6.3.1.4 Consideracions en l'aprenentatge de l'estudiant.....	261
6.3.2 Què aprenc de l'estudiant en el procés de relació teoria i pràctica en la pràctica docent?	266
Conclusions de la recerca, propostes de millora, limitacions de l'estudi i perspectives de futur	273
El paper de les emocions en l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant	274
El significat de l'aprenentatge reflexiu en la pràctica docent	278
El debat entre la teoria i la pràctica en el pensament de l'estudiant	284
Del disseny a la valoració de les activitats d'aprenentatge.....	288
Limitacions de l'estudi i perspectives de futur	295
Bibliografia i webgrafia.....	301
Annexos.....	314
1. Taules que complementen la informació del marc teòric	314
2. Informes dels 10 estudiants que participen en la proposta pràctica	314
3. Diari de la investigadora	314

Agraïments

Una tesi és un èxit fruit de la constància i la insistència que es fa realitat. Quan vaig començar a escriure la tesi, la persistència va ser el compromís de portar-la a terme. Des que la Universitat de Vic em va concedir el permís de finalització de tesi, aquesta paraula m'ha acompanyat anés a on anés, i s'ha transformat en la pell que m'ha vestit com a investigadora.

Una tesi avança amb l'acompanyament de moltes persones. Elles m'han ajudat de maneres diferents, donant sentit, suport i compromís a la investigació, i a més a més amb paraules, gestos i mirades de complicitat. Cada una d'elles es mereix un agraïment perquè de ben segur la seva presència ha estat determinant.

En el meu cas, voldria agrair a la Núria Simó el seu respecte i suport com a persona i professional, per haver present en el desenvolupament de la meva formació personal i professional. Des dels meus inicis com a doctoranda, la Núria impartia els cursos de doctorat, després va dirigir-me el treball de Diploma d'Estudis Avançats (DEA) i en l'actualitat és tutora de la meva tesi doctoral. És una persona que es mereix tot el meu reconeixement perquè va confiar en mi i va mostrar il·lusió, ganes i compromís de treball.

La possibilitat d'optar al permís de finalització de tesi concedit des de la Universitat de Vic m'ha servit per impulsar el meu treball amb més immediatesa, un aspecte que agraeixo. Alhora, vull destacar el suport dels companys i amics de la Facultat d'Educació els quals han sabut comprendre'm, m'han ofert suport i paraules d'ànims i s'han adaptat als meus temps de treball. També voldria agrair als estudiants participants de la recerca (Cristian, Mireia R., Mireia P, Marc, Sergio, Judith, Isaura, Marcel, Anna i Marina) com van portar a terme les activitats, facilitant-me-les via correu electrònic tot contribuint a enriquir-me amb els seus escrits.

Voldria destacar el suport de la meva família, que s'ha conformat en aquests darrers períodes amb trobades escasses per la redacció de la tesi, segurament, sense entendre massa bé què era allò que m'ocupava i em preocupava. Tanmateix, m'han respectat i acompanyat amb les demandes i necessitats que els hi he plantejat durant el meu treball. I finalment, vull recordar aquest període tan ric d'experiències acompanyada de molts bons amics¹ de diferents àmbits, els quals d'una manera o altra m'han ajudat a portar a terme aquesta investigació.

¹ En aquest estudi utilitzaré conscientment formes neutres en la redacció quan sigui possible, per agilitzar el llenguatge i facilitar la lectura, cosa que no vol dir que també en certs moments utilitzi el gènere femení o masculí indistintament, sense menysprear situacions socials de gènere.

Justificació de la investigació

El context educatiu i la millora de la pràctica docent són aspectes de reflexió presents en la meua formació acadèmica i professional. En aquest sentit vull destacar els meus anys treballats com a professora d'Educació Física (1997-2003) i la possibilitat d'estar treballant en el context universitari des del mateix contingut (2004 fins a l'actualitat). Vaig iniciar la trajectòria de formació investigadora amb el treball de recerca, Diploma d'Estudis Avançats (DEA) (Torres Cladera, 2011) el qual m'orienta en el procés de la investigació en l'aprenentatge universitari. En aquesta línia, comprendre les pròpies accions, i plantejar i reflexionar entorn a l'adequació del coneixement a la situació present, em fa ser una persona crítica amb els aprenentatges. Efectivament, la voluntat de fer propis els coneixements esdevé una necessitat en la formació. Així doncs, estudiar la Diplomatura de mestre d'Educació Física (1991-1994) i la Llicenciatura d'Educació Física (1992-1997), m'ha possibilitat endinsar-me en la formació educativa de la pràctica docent. La voluntat de participar en la pròpia formació i reflexionar sobre les accions realitzades és i continua sent un dels punts de referència en el context universitari en què actualment estic immersa.

D'aquí sorgeix l'interès d'aquesta investigació, la qual em permet participar en primera persona en l'elaboració, disseny i recollida de dades, pensaments i accions dels protagonistes de la recerca, i fer servir veu a través de l'escriptura i la realització dels informes producte del procés dels estudiants en les vivències pràctiques d'Educació Física. Les experiències que contínuament incorpore a la meua formació professional em porten a assumir responsabilitat, exigència, iniciativa i autocontrol en el procés d'aprenentatge. D'aquí neix la necessitat de poder-ho traslladar al context universitari, amb caràcter actiu per als estudiants, protagonistes dels aprenentatges.

Així, doncs l'entrada en el món universitari i, en la formació inicial de mestres en Educació Física em porta a aprofundir en la cerca d'instruments i estratègies d'acompanyament per a la millora de la futura pràctica docent. Entendre quins processos d'aprenentatge mobilitzen l'estudiant per dinamitzar la pròpia formació, i quines estratègies i activitats poden ser les més encertades des del marc de les matèries acadèmiques que imparteixo, són consideracions que orienten l'estil i, la pròpia pràctica docent.

Recordo que les diferents assignatures acadèmiques que feia quan cursava la carrera de mestre estaven desvinculades de la pràctica professional no s'interessaven gaire la gestió de les emocions, ni en la reflexió de la pràctica ni en la relació entre la teoria i la pràctica. Per tant, no hi havia connexió entre l'entorn acadèmic i l'entorn escolar. El coneixement professional i l'acadèmic esdevenien dues realitats allunyades i diferents.

Els estudiants érem agents passius dels aprenentatges i oblidàvem el procés. Qui aprenia era qui semblava que adquiria més sabers conceptuals. L'aprenentatge autònom quedava obert a les accions dels estudiants, sense cap actuació ni implicació dels professionals de la formació.

La incomoditat i la disconformitat d'aquest procés em genera la necessitat de cercar estratègies, activitats i propostes que contribueixin a la millora de l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant. El contingut de l'Educació Física és el mitjà per desenvolupar aquesta recerca. Des de molt jove m'ha empès l'interès per practicar Educació Física, activitats físiques i esports. Tots ells han estat i són pilars vertebradors de la meva forma de ser, d'estar i de viure.

Per acabar aquest apartat, voldria subratllar la possibilitat d'aportar un granet de sorra a la formació personal i professional de l'estudiant, cosa que suposa un desenvolupament integral en la meva formació, que encara continua. I, alhora la comunitat universitària pot beneficiar-se de l'experiència presentada per a una millora de l'ensenyament de qualitat.

Capítol 1. Pregunta i metodologia de la investigació

Capítol 1. Pregunta i metodologia de la investigació

1.1 Pregunta i objectius de la investigació

La meua proposta de tesi, parteix de la reflexió de la pràctica docent. La pregunta d'investigació formulada és la següent:

- Quines activitats d'aprenentatge relacionades amb la pràctica docent poden contribuir a millorar l'aprenentatge autònom i reflexiu dels estudiants de mestre d'Educació Física?

La pregunta d'investigació m'empeny a dissenyar 10 activitats d'aprenentatges per als estudiants distribuïdes en dues assignatures de quart curs de mestres de primària en la menció d'Educació Física (Didàctica de l'Educació Física i Pràcticum). Aquestes activitats recullen opinions i coneixements del saber acadèmic i de les pròpies experiències sorgides durant l'estada de pràctiques. A partir de la reflexió de l'estudiant a mestre, entesa com un procés d'anàlisi, d'elaboració i qüestionament de les pròpies experiències, vull ajudar als participants de la recerca a construir noves representacions de la seva pràctica que els hi suposi identificar dubtes i plantejar respostes per anar construint així el propi procés d'aprenentatge i progressar cap a l'autonomia i la reflexió docent.

D'acord amb la pregunta d'investigació, els objectius que em plantejo en aquesta recerca són:

1. Dissenyar activitats d'aprenentatge en les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum per promoure l'aprenentatge autònom i reflexiu dels estudiants de mestre en Educació Física.
2. Identificar i comprendre les emocions que els estudiants posen en joc en les intervencions pràctiques.
3. Distingir els diferents nivells de reflexió en l'aprenentatge docent.
4. Comprendre algunes relacions que s'estableixen entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional en l'aprenentatge dels estudiants.
5. Valorar quines activitats d'aprenentatge possibiliten espais de desenvolupament en l'aprenentatge autònom i reflexiu de la pràctica docent.

Articularé el primer objectiu de la investigació, dissenyar activitats d'aprenentatge en les assignatures de Didàctica de l'Educació física i del Pràcticum per promoure l'aprenentatge autònom i reflexiu dels estudiants de mestre en Educació Física, a través de l'estudi de:

- Les aportacions d'investigadors i les publicacions sobre les activitats d'aprenentatge en el context universitari.
- L'anàlisi de continguts referents a l'aprenentatge autònom i reflexiu dels estudiants en pràctiques.
- La descripció del procés de participació de les assignatures com a espais de relació i formació.

El context universitari esdevé l'indret que possibilita el desenvolupament personal i professional dels estudiants i on participo com a professora de la institució. Amb responsabilitat i compromís, intentaré contribuir en la formació de l'estudiant amb l'enfortiment i la conscienciació de l'autoformació. Tot plegat, amb la disposició de presentar activitats d'aprenentatge que parteixen dels propis coneixements i pensaments, i que van incorporant elements de la pràctica docent. La reconstrucció de la millora pràctica i l'autoanàlisi són dimensions de treball que l'estudiant veurà reflectides en les opinions i les accions que formuli.

Per a l'estudiant, el desplegament de les activitats d'aprenentatge escrites comporta la seva implicació, com a conseqüència de la participació i valoració, visualitzant i explicitant amb veu pròpia les necessitats i inquietuds de la tasca docent. L'Educació Física és l'espai d'intervenció i el mitjà a través del qual l'estudiant desplega les accions i pràctiques a l'aula. Aquesta matèria es nodreix de diferents continguts procedimentals, un aspecte que els estudiants agraeixen i valoren en els seus relats.

El segon objectiu de la recerca vol identificar i comprendre les emocions que els estudiants posen en joc en les intervencions pràctiques. La recerca se centra en:

- La recerca bibliogràfica sobre l'aflorament d'emocions dels estudiants en situacions reals a l'escola.
- L'anàlisi dels escrits. Els relats esdevenen una plataforma de presentació de les emocions per als estudiants i alhora permeten interpretar angoixes, inquietuds, i pors en la pràctica docent.

En el transcurs dels escrits dels estudiants, la veu escrita presenta trets emocionals sorgits durant la pràctica professional. Davant l'evidència, que els contextos reals esdevenen espais de projecció d'emocions, l'aprenentatge universitari haurà de plantejar el tractament i planificació d'aquestes per donar seguretat als estudiants en les propostes de millora que faci cadascú.

El tercer objectiu de la investigació, distingir els diferents nivells de reflexió en l'aprenentatge docent, busco:

- La identificació dels tres nivells de reflexió en les activitats d'aprenentatge dels estudiants per tal d'ubicar les dimensions de reflexió en l'aprenentatge docent i, per tant, ser part alhora comprendre aquells continguts d'interès que n'esperonen la reflexió.

La dimensió reflexiva en l'ensenyament universitari esdevé un procés d'aprenentatge al qual l'estudiant necessita accedir-hi. La disposició d'instruments i recursos en les matèries acadèmiques possibilitaran a l'estudiant ser-ne coneixedor i, per tant, ser partícip en la tasca docent.

El quart objectiu, comprendre algunes relacions que s'estableixen entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional en l'aprenentatge dels estudiants, planteja l'estudi de:

- Les aportacions bibliogràfiques d'alguns posicionaments educatius entorn al coneixement acadèmic i la pràctica professional o la relació entre la teoria i la pràctica.
- La opinió dels estudiants sobre la relació entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional en l'aprenentatge docent.

Presentaré aquells posicionaments del coneixement teòric i pràctic² que el context universitari intenta articular per a un desenvolupament integral de l'estudiant. No busco cap recepta per a la relació entre la teoria i la pràctica o entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional. Aporto la consideració que la formació inicial tendeix a un enfocament del professional reflexiu, una teoria que fonamenta les relacions articulant la lectura teòrica de referents amb les activitats pràctiques reals a

² Els conceptes de teoria (com a produccions sistemàtiques elaborades sobre l'Educació) i pràctica (com a acció quotidiana d'ensenyar en les aules d'Educació Física).

l'escola que reverteix en l'elaboració de documents personals. Ambdues teoria i pràctica són realitats separades, dignes de respecte i, a l'hora de relacionar-les, sembla necessari que la contribució de l'una i de l'altra siguin proporcionades. L'aproximació entre el coneixement acadèmic i l'acció docent pot donar-se de moltes formes i cal mostrar una bona disposició per a conèixer-les, malgrat que siguin ambigües o puguin semblar contraposades, si es comparen entre elles. Els estudiants de quart curs van a centres escolars amb la matèria curricular del Pràcticum III³, amb la finalitat d'incorporar i aprendre de les experiències de diferents realitats i les intervencions pràctiques a l'aula d'Educació Física.

Des de les pràctiques escolars, l'estudiant viu una realitat nova i complexa, la qual compta amb un cos de coneixements generals que, orientats per les tutories individuals, permeten argumentar les respostes a les situacions que els requereix l'estructura. Situar l'estudiant responsable de les accions i decisions, contribuir a la reflexió sistemàtica sobre la lectura teòrica i la pràctica escolar ajuden a fer autocrítica i a iniciar un procés de millora en l'aprenentatge docent, aspectes que presentaré en la investigació.

El darrer objectiu d'investigació, valorar quines activitats d'aprenentatge possibiliten espais de desenvolupament en l'aprenentatge autònom i reflexiu de la pràctica docent, el tracto mitjançant:

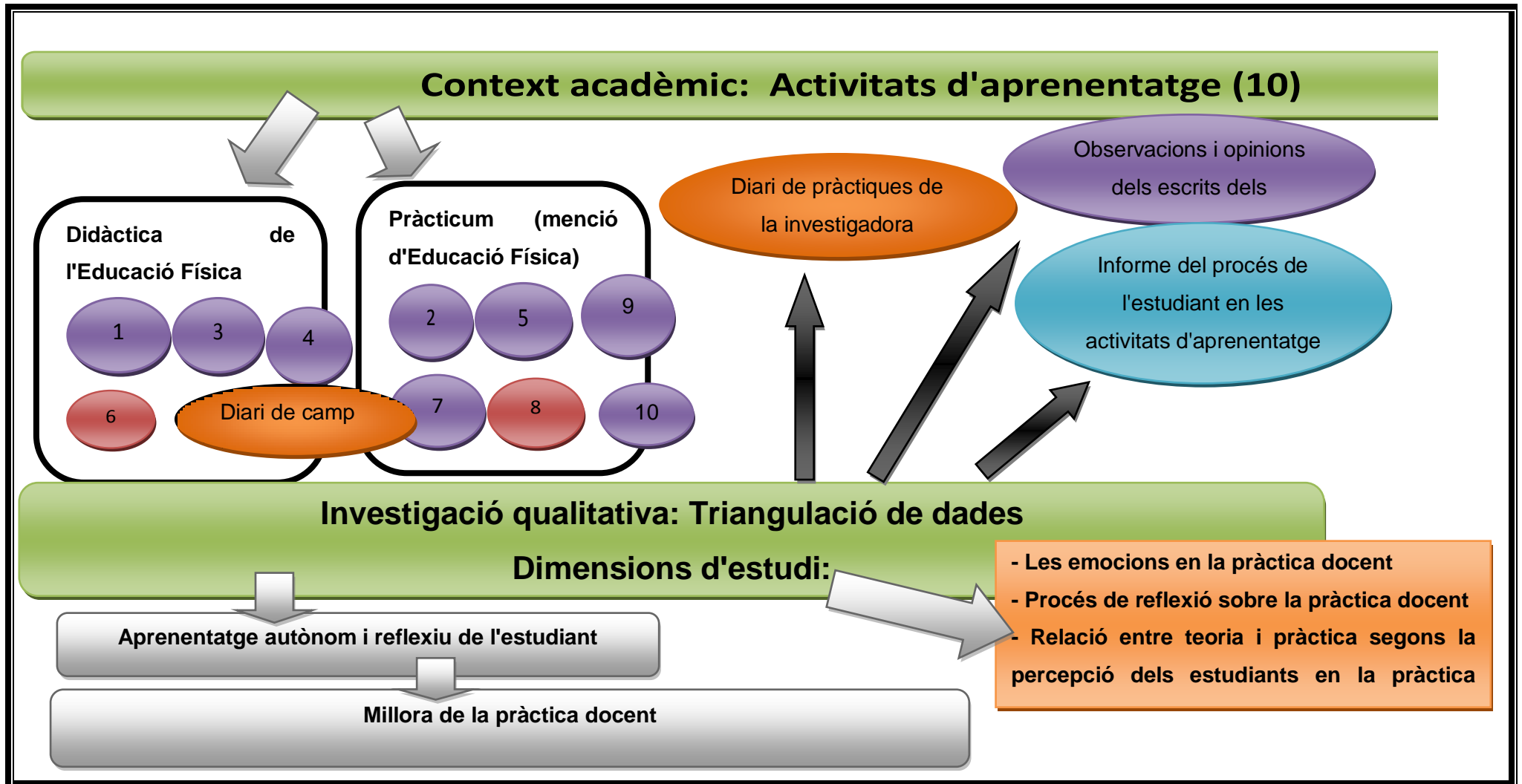
- La selecció d'activitats d'aprenentatge que possibiliten una formació de la pràctica més connectades amb les situacions viscudes als centres escolars i alhora un desenvolupament de l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant.
- La presentació de pautes de millora en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum basades en aportacions personals i dels estudiants pel que fa a la pràctica docent.

Com a docent implicada en el disseny de les activitats d'aprenentatge, enteses com a plataforma d'articulació entre la teoria i la pràctica i també com a instruments de desenvolupament en l'aprenentatge autònom i reflexiu en la formació, serà el moment de suggerir possibles orientacions per avançar en l'ensenyament universitari. Un dels reptes d'aquesta recerca i com a professora del grau en mestre de primària d'Educació Física és procurar establir una relació entre la formació acadèmica i la pràctica docent dels estudiants per anar construint la professió.

³ A partir d'ara Pràcticum.

Finalment voldria dir que intento donar visibilitat als objectius durant tota la recerca. Concretament, el marc teòric m'acompanya per elaborar un context d'estudi en el desenvolupament del treball de camp i la seva anàlisi, la qual porto a terme de manera paral·lela a la meva pràctica. Tot plegat possibilita que el procés sigui una oportunitat per reflexionar sobre la pràctica docent. Seguidament, en la figura 1 represento els instruments i elements de la metodologia que permeten portar a terme la investigació:

Figura 1: Instruments i elements de la metodologia de la investigació. Elaboració pròpia.



1.2 Metodologia de la investigació

En el següent apartat recullo la fonamentació metodològica de l'estudi que em possibilita justificar la recollida i la interpretació de les dades pròpies i dels estudiants. La metodologia d'aquesta investigació és qualitativa i, segons Flick (2004), em permet fer l'estudi de les relacions socials causada per la varietat d'aspectes que cal investigar. Sosté que actualment l'anàlisi de les narracions és limitat en espai, temps i situacions. Per a Geertz (1994) el coneixement i la pràctica s'estudien com a coneixement i pràctica locals. Continuant amb aquesta idea, en la metodologia qualitativa els participants i la investigadora formem una part explícita de la producció de coneixement. Les subjectivitats de l'investigador i d'aquells que s'estudien formen part del procés d'investigació. Les reflexions de l'investigador sobre les accions i les observacions en el context, les impressions i sentiments, etc., es converteixen en dades interpretatives amb documentació de diaris de camp (Flick, 2004).

El significat del context social és construït i reconstruït contínuament pels protagonistes, que anoten com és viscuda, sentida i experimentada l'experiència (Schwandt, 2007). És una perspectiva que estudia les interpretacions que les persones fan de la realitat social i de la seva relació (Denzin i Lincoln, 2012). Es tracta, en definitiva, de comprendre com els participants experimentem, interpretem i reconstruïm els propis significats.

En la mateixa línia, MacMillan i Schumacher (2007) consideren la investigació interactiva qualitativa la manera com els investigadors recopilen les dades en situacions reals per interacció amb persones seleccionades (els estudiants) en el propi entorn (el context escolar i l'aula d'Educació Física). La investigació qualitativa descriu i analitza les conductes socials col·lectives i individuals, les opinions, els pensaments i les percepcions. L'investigador interpreta fenòmens segons els valors que els estudiants li faciliten. Els estudis qualitatius, en aquest cas, són importants perquè identifiquen i expliquen les valoracions dels participants en les pràctiques educatives.

Durant el transcurs d'un any acadèmic, els estudiants comparteixen coneixement acadèmic i pensament professional, i com a investigadora, incorporo les pròpies vivències, les enregistro en un diari de camp fruit de les reflexions i els contactes amb els estudiants. Tot plegat, se situa en un moment i un context determinat i irrepètible per als participants. Aquesta singularitat esdevé un tret identificatiu del procés de reflexió en l'anàlisi qualitativa d'aquesta experiència.

Actualment, per eines de recollida d'informació s'entenen aquells instruments, estratègies i anàlisis documentals emprats pels investigadors. Efectivament, són els mitjans tècnics que s'utilitzen per fer efectius els mètodes (Arnal, Latorre, i Rincón, 1992). Flick (2004) sosté que una fórmula en la recollida de dades és l'entrevista episòdica, la qual aplega el coneixement narratiu dels participants entorn de les experiències del context on actuen. Concretament el coneixement episòdic s'organitza a partir de les experiències i s'associa a situacions i circumstàncies concretes. El desenvolupament de la situació en un context determinat és l'eix principal on es construeix el coneixement. Segons cada entorn, les entrevistes episòdiques faciliten la presentació de les experiències d'una manera general i, comparativa i alhora s'especifiquen les situacions. És a dir, s'orienten cap a les representacions socials, i d'aquesta manera cap a una combinació de pensament i coneixement individual i social. La variació entre narracions de situacions que els estudiants han experimentat personalment i la descripció d'exemples de caire escolar, més generals, porta a la complementació de dades que configuren les representacions socials.

Des d'aquest estudi es visualitzen les entrevistes a partir de les activitats d'aprenentatge formulades als estudiants amb la finalitat d'enregistrar accions, experiències o situacions concretes i remarcables. Contextualitzar les activitats d'aprenentatge en diferents moments del procés formatiu em permet captar aquelles situacions, fets o pensaments considerats rellevants i d'interès pels estudiants.

Una altra eina amb la qual he decidit recollir el procés dels estudiants és a partir de l'elaboració d'un informe que aglutina el treball fet durant el desenvolupament de les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum. En aquest informe s'aplega tot el material escrit de l'estudiant al llarg del curs acadèmic. Es reuneixen 10 activitats d'aprenentatge on els estudiants descriuen i valoren coneixements i pensaments de les vivències viscudes en el procés de la investigació. Per Denzin i Lincoln (2013), les interpretacions subjectives se centren en un protagonista i en l'anàlisi de les accions. Així, la recerca d'informació de l'estudiant i l'explicitació del pensament propi de l'acció esdevenen aspectes d'interès a l'hora interpretar la pràctica docent. Per a Lara Guijarro i Ballesteros (2007) l'informe és una manera ordenada de recollir informació per exposar la investigació duta a terme. L'elaboració de l'informe parteix d'una sistematització de la redacció a partir de la presentació de l'estudiant i de les activitats plantejades així com les respostes que se'n descriuen i, acaba amb les pròpies aportacions interpretatives del contingut que es tracta per a cada activitat i estudiant.

La darrera eina de recollida de dades és el diari de camp de la investigadora en què es recull la informació del procés de la pràctica docent i la reflexió pròpia. És un

instrument que recull experiències i problemes, amb les situacions o amb els participants, així com l'aplicació de la metodologia. A més a més, s'hi inclouen fets rellevants, qüestions de poca importància o fets perduts en la interpretació des de la perspectiva personal de l'investigador (Flick, 2004). Per a l'estudiant, les anotacions en el **diari de camp** són un acompanyament a l'hora de resoldre aspectes de planificació i programació en les intervencions pràctiques, ja que durant l'estada al centre escolar el contacte és escàs o inexistent i les relacions s'estableixen de manera voluntària per correu electrònic.

El **diari de camp de la investigadora** es considera una eina important en els processos d'investigació ja que ajuda a comprendre des d'un punt de vista personal el desenvolupament que s'està produint en els participants (Lara, Guijarro i Ballesteros, 2007). La recollida de pensaments o accions que s'anaven succeint durant el període donava la possibilitat d'anotar fets, reflexions i valoracions. El diari és una eina de recollida d'informació incorporada a la investigació-acció que aporta informació d'utilitat per a la recerca. Es tracta d'un espai que aglutina dades que deixen constància del pensament en cada situació. És un instrument narratiu que reuneix pensaments i creences recollides en el moment en què passen o just després, la qual cosa proporciona "una dimensió de l'estat emocional" a l'acció en la persona (Latorre, 2006:61).

Per tal de continuar argumentant la metodologia de la investigació, cal esmentar la triangulació, una estratègia de qualitat en la metodologia qualitativa. S'utilitza per anomenar la combinació de mètodes, grups d'estudi, entorns locals, temporals i perspectives teòriques diferents que s'ocupen d'un fenomen. Concretament la triangulació de dades, emprada en aquest estudi, es refereix a la utilització de diferents fonts de dades. Un subtipus de la triangulació de dades és la diferenciació entre, temps, espais i persones, i proposa estudiar els fenòmens en diferents dates i llocs, i per part de diferents subjectes (Denzin i Lincoln, 2012). Els autors apunten que les persones i el grup, i l'entorn local i temporal hauran de comprendre la implicació en l'estudi de manera conscient i sistemàtica. Per tant la relació entre la triangulació i la qualitat de la investigació qualitativa rau en què la triangulació pretén estendre les activitats de la investigadora en el procés, emprant més d'un mètode. Flick (2014:67) defineix el concepte de triangulació de la manera següent:

La triangulació inclou la captura per part dels investigadors de diferents perspectives sobre un problema portat a estudi, o en la resposta a les preguntes d'investigació [...]. També, la triangulació fa referència a la combinació de diferents classes de dades sobre l'aprofundiment de les perspectives teòriques que s'apliquen. Aquestes s'han de tractar i aplicar en la mesura d'igualtat i seguint les pautes de la lògica. Al mateix temps, la triangulació hauria de permetre arribar al coneixement per diferents nivells, el

qual va més enllà del coneixement d'un enfocament i contribuint a promoure la qualitat de la investigació.

Seguint la línia de Denzin (2001), la triangulació de dades es refereix a la utilització de diferents fonts de dades com quelcom diferent a la utilització de mètodes diversos en la seva producció. La triangulació de dades possibilita a la investigadora aconseguir el màxim de benefici teòric a partir de l'ús de mètodes. Concretament, l'autor diferencia la triangulació de dades estudiant el mateix fenomen en moments diferents, en llocs i persones diferents. Així, els moments són els espais de treball desenvolupats en les assignatures combinant període universitari i període d'estada al centre de pràctiques amb la representació escrita de les activitats per a cada estudiant. Cadascun és únic i particular, i viu situacions, experiències i accions diferents, que representa de forma escrita segons el moment precís i la situació destacada.

La triangulació tindrà una major fonamentació si s'articulen les dades amb la conseqüent interpretació, i s'aconsegueix ser més idoni i exhaustiu en la comprensió del problema que s'estudia. Si els mètodes que s'empren tenen qualitats diferents, efectivament els resultats no seran idèntics. Es pot esperar que siguin resultats complementaris o convergents⁴ (Flick, 2004; Kelle i Erzberger, 2004)⁵. Les opinions escrites dels estudiants tenen un encaix comú emmarcades en una mateixa temàtica, tanmateix les respostes són diferents en determinats moments i a vegades, però, complementàries.

L'enfocament interpretatiu plantejat per Bergmann (1985)⁶ considera que les activitats d'investigació que cal registrar i analitzar són les activitats socials en la forma que es presenten. Així doncs, el que proposo en aquest estudi és l'anàlisi dels escrits dels estudiants i el diari de camp personal, partint de la triangulació de dades (el diari de camp de la investigadora, les activitats escrites dels estudiants i l'informe del procés de l'estudiant en la realització de les activitats d'aprenentatge). Una triangulació que pren importància per l'intent de relacionar diferents classes de dades (Hammersley i Atkinson, 2001). Tanmateix Bergmann considera que aquestes diferenciacions de dades poden combinar-se i tendir cap a un enfocament reconstruccionista. Es pot aconseguir el primer nivell de diferenciació (enfocament interpretatiu) analitzant les dades de les converses escrites dels estudiants i el diari de la investigadora. Mentre que el segon nivell (enfocament reconstructiu) s'assoleix utilitzant l'anàlisi de l'informe

⁴ Convergència significa que els resultats encaixin entre sí, es complementin entre sí, o es trobin en un mateix nivell, però no cal que siguin congruents.

⁵ A: Flick (2014:73).

⁶ A: Flick (2014:77).

del procés de l'estudiant i les aportacions de quatre⁷ d'ells, a partir d'entrevistes després d'un any d'haver finalitzat la recollida de dades.

Per optar al criteri de qualitat de la investigació qualitativa utilitzaré més d'un instrument de recollida de dades, amb la possibilitat d'obrir el ventall de la interpretació i la reconstrucció de la recerca. Per tant, la promoció de la qualitat en la investigació prové de la combinació de l'anàlisi dels escrits dels estudiants, l'informe⁸ escrit del procés fet per cada estudiant i l'explicació dels continguts presents en el diari de camp de la pròpia pràctica. Les vivències dels estudiants esdevenen coneixement general quan els episodis -en el nostre cas, les experiències i els pensaments- es descontextualitzen i perden memòria en temps i situació. En efecte, perdrà especificitat de la situació quan es traslladi a altres situacions semblants amb relació de conceptes i normes generals. Tanmateix l'enfocament interpretatiu per a les pràctiques socials s'hauria de combinar amb un enfocament reconstructiu per analitzar els punts de vista i els significats més enllà d'una situació o activitat actual per tal que la transformació del pensament individual esdevingués significatiu al context. Les preguntes que es proposen als estudiants s'inclinen a aquesta consecució, combinant qüestions i narracions que se centren en situacions específiques vinculades a continguts d'interès als estudiants: les emocions en la pràctica docent, el procés de reflexió de la pràctica docent i la relació entre el coneixement acadèmic i professional en la pràctica dels estudiants. Malgrat que l'intent és reconstructiu, l'anàlisi de les informacions es situa en un posicionament interpretatiu.

Tal i com sosté Flick (2014:84): "el "coneixement del món compren diferents components: parts clarament episòdiques les quals són situacions específiques amb trets de tipus local, temporal, etc; concrets; i parts clarament semàntiques amb conceptes i relacions que s'extreuen de les situacions concretes, i de les formes de combinació, com són els esquemes d'esdeveniments i processos". Segons la combinació entre el coneixement concret-episòdic i abstracte-conceptual, el significat narratiu esdevé un procés cognitiu que organitza les experiències humanes en episodis temporalment significatius. Les diferents preguntes o activitats d'aprenentatge apunten a aplegar diferents tipus de dades (narracions, arguments, explicacions de conceptes). Aquestes activitats formulades presenten la puntualització de les

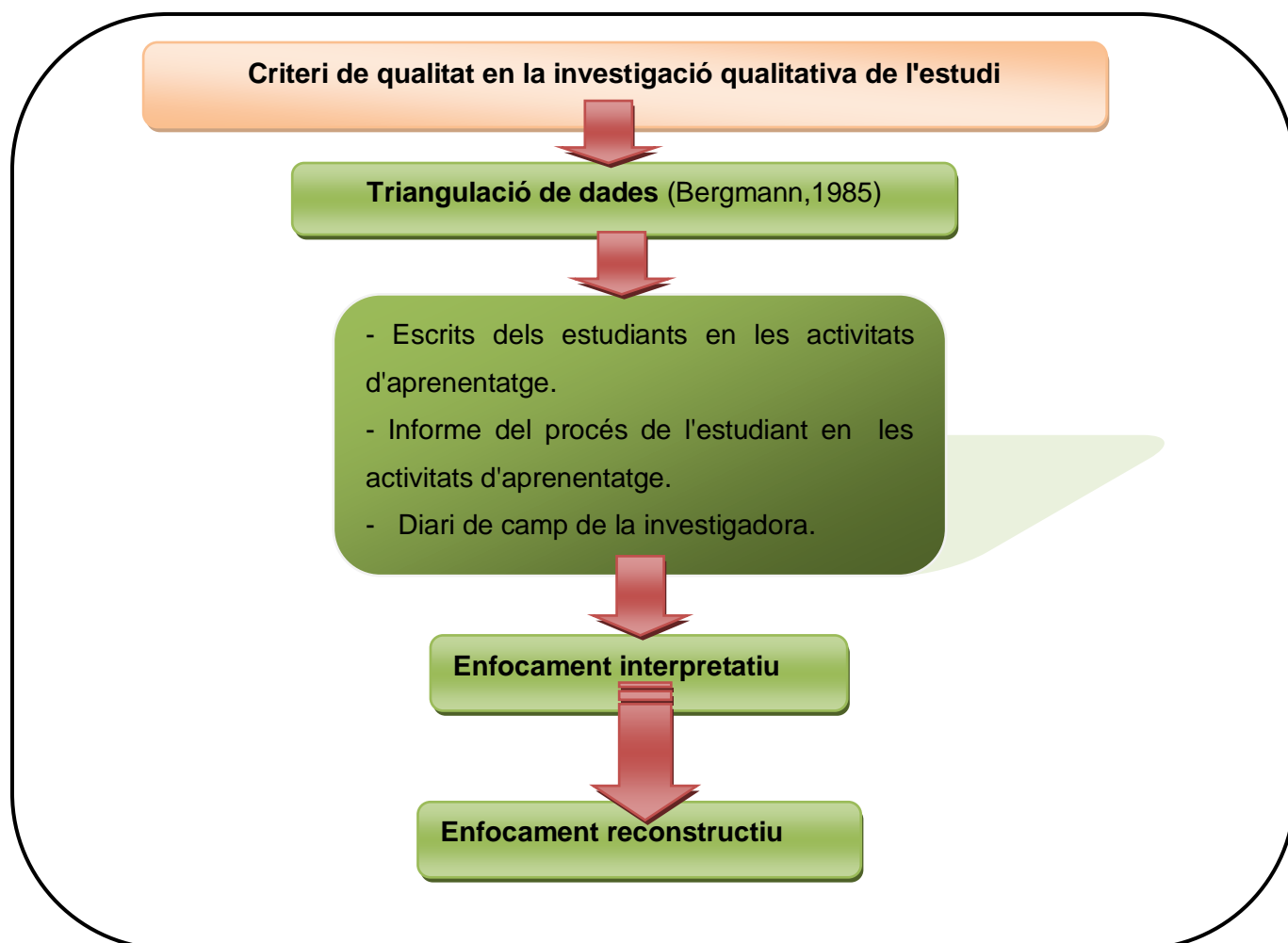
⁷ A tots els estudiants participants els vaig proposar fer una trobada i entrevistar-los a partir d'unes qüestions que explico en la proposta pràctica. Només quatre van respondre, dels quals dos van enviar-me la informació via correu electrònic i amb els altres dos vàrem fer una trobada de manera individual per compartir el procés i el pensament de l'estudiant durant el període analitzat.

⁸ S'hi afegeixen les opinions dels estudiants després d'un any d'haver finalitzat la recollida de dades.

situacions viscudes i narracions en diferents nivells de concreció, així com per exemple, en situacions extremes de pensaments subjectius o estereotípics. Per tant, les activitats escrites apleguen pensaments generals que es concreten amb la quotidianitat de les intervencions i vivències a l'escola i a l'aula d'Educació Física.

En la figura 2 presento el procés d'anàlisi de les dades de la investigació:

Figura 2: Procés d'anàlisi de les dades. Elaboració pròpia.



Per tant, l'enfocament que em facilitarà respondre als objectius plantejats anteriorment s'articularà des d'una vessant interpretativa s'orientarà cap a un enfocament reconstructiu basat en la reflexió de la pròpia pràctica, que té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de forma no lineal, és a dir, la concreció dels objectius, la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes es produeix de forma cíclica i recurrent. A més de comprendre i analitzar el fenomen, em situo en el que Cochran-Smith i Lytle (2002) conceptualitzen sota el tema de "la investigació del professorat". Segons els aspectes que van sorgint durant la pràctica, puc donar-los un significat a partir d'un procés de reflexió, d'interpretació i en alguns casos de reconstrucció d'aprenentatges teòrics.

Comparteix amb aquestes autores la importància de fer explícit el rol del docent en els processos de producció de coneixement a les aules, resolució de discrepàncies entre les intencions i la realitat, investigació de les relacions entre la teoria i la pràctica, i reflexió sobre el context més immediat. Tots aquests aspectes són clau per comprendre millor els contextos particulars en cada aula. Així, doncs, la pròpia investigació em permetrà millorar i transformar les meves pràctiques d'ensenyament.

L'estudi de casos em possibilita entendre els pensaments i les decisions preses pels estudiants durant la realització de les activitats. Parteixo de dos casos, és a dir, dues assignatures de quart curs de formació inicial, la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum, de les quals 10 estudiants en fan el seguiment continuat. L'estudi de casos és una recollida formal de dades presentades com una opció interpretativa que n'inclou l'anàlisi, a més dels redactats dels estudiants en acabar el cicle. Com a investigadora elaboro 10 informes del procés viscut per cada estudiant a partir de 10 activitats d'aprenentatge que formen part de les assignatures. Stenhouse (1990) descriu el registre de casos com un repertori teòricament moderat que compacta l'acció i les dades. Elliott (1993) l'identifica com una selecció de dades ordenades en funció de la relació amb les preguntes dels estudiants. Així, doncs, els participants responen a 10 activitats i en faig una selecció de les narracions per tal d'elaborar un informe per a cadascun d'ells.

En aquesta investigació subscriu la idea de Schön (1998) quan apunta a la necessitat d'observar i reflexionar sobre les nostres accions per convertir-les en coneixement. El professional reflexiu és un investigador de la pràctica, entesa com una pràctica autoreflexiva i canviant amb la finalitat de millorar-la. Entenc l'educació com una acció intencionada, amb propòsits i regles socials. L'ensenyament deixa de ser un procés reflexiu sobre la pròpia pràctica que aposta per una major comprensió de les pràctiques i entorns educatius. A partir de les paraules anteriors, plantejo la meua pràctica docent com un procés reflexiu fruit de les dades recollides en la pràctica, que analitzo i interpreto, i tendeix a reconstruir noves propostes per a futures accions. Aquest procés és el que Schön (1992) anomena pràctica reflexiva i per tant el pràctic reflexiu esdevé un model de professional que aborda problemes relatius a l'educació. Una pràctica reflexiva que exigeix actuacions de naturalesa deliberativa.

Continuant amb la meua pràctica, la investigació-acció és la metodologia que fa esdevenir una professional reflexiva. El propòsit és comprendre les situacions que plantejo amb els estudiants per millorar la qualitat educativa i, concretament en els espais de les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum desplegar 10 activitats escrites als participants. El cicle de la investigació - acció comprèn quatre moments: planificació, acció, observació i reflexió (Latorre, 2003). Escudero (1990)

estableix el disseny del projecte d'investigació-acció a partir de les següents fases: (1) identificació inicial del propòsit que cal indagar, (2) elaboració d'un pla estratègic raonat d'actuació i (3) reflexió sobre la situació per extreure aspectes del procés.

Entenc la investigació-acció com una experiència contínua i dialèctica de l'aprenentatge en espiral en la que, per mitjà de la interacció, tots els implicats descobreixen, redescobreixen, aprenen i ensenyen. La persona és el propi subjecte d'investigació, per la qual cosa la transformació de la realitat investigada suposa una transformació del mateix investigador. L'acció es vincula a l'afectivitat i al pensament. La persona sempre està compromesa en el procés d'aprenentatge, en la investigació, és a dir, en la seva totalitat (Pérez Serrano, 1994).

Com a professora i tutora de les assignatures cerco identificar aquells pensaments i accions que es qüestionen els estudiants a través de les seves pràctiques. Les emocions, el procés de reflexió sobre la pràctica i la relació entre coneixement acadèmic i professional són aspectes argumentats a partir d'opinions i valoracions. Personalment utilitzo aquesta informació per analitzar i construir futures situacions educatives i desenvolupar-me com a docent reflexiva i autònoma capaç de transformar la pròpia pràctica. És a dir, interpretar la pràctica a partir de les evidències escrites que els estudiants experimenten a l'aula d'Educació Física per reestructurar les pròpies accions i construir un coneixement crític que englobi la comprensió i la intervenció de les situacions educatives i del context acadèmic en l'àmbit professional.

El procés d'investigació-acció es conceptualitza amb l'elaboració de les activitats d'aprenentatge com a projecte i estratègia d'acció, caracteritzat per una espiral dialèctica entre l'acció (planificació, disseny i elaboració de les activitats d'aprenentatge) i la reflexió (redacció d'un 'informe per a cada participant a partir de l'elaboració de les activitats i la recollida d'aspectes d'interès en el diari de la investigadora), de manera que ambdós moments s'integren i es complementen (Carr i Kemmis, 1986). Una espiral que combina diferents cicles com a procediment per millorar la pràctica. Per tant, per aconseguir el potencial total de millora i canvi, un cicle d'investigació-acció no és suficient. Es necessita temps perquè s'incorporin canvis de comportament a partir de la reflexió en el procés, ja que cada situació s'intenta millorar.

Així doncs, em considero investigadora reflexiva que em baso amb la pràctica i amb el context social de les persones coma punt de projecció per a l'aprenentatge professional. En aquesta situació, a més a més, es genera un procés adaptat de la promoció entre la teoria, la pràctica a l'aula d'Educació Física, les personalitats dels estudiants en formació i la implicació de la investigadora en l'acció. També, com a protagonista cerco arribar a formes d'acció que ajudin a superar el problema present

decisions que afecten el propi exercici professional. Per a Lara Guijarro i Ballesteros (2007) la investigació-acció es caracteritza per ser una investigació activa i vinculada a la millora de la qualitat de l'educació i a la innovació educativa. D'aquesta manera la investigació en la pròpia pràctica necessita fugir de grans resultats perquè els implicats (estudiants i professora) puguem saber en quines condicions i amb quins objectius s'han obtingut els resultats i, decidir si les condicions de les pròpies pràctiques són vàlides com a referents per a futures accions.

Els principals trets que defineixen la investigació-acció en aquest estudi són:

- Optar a una unió de la teoria i la pràctica perquè sigui oberta, flexible, participativa, assequible al participant, i sobretot compromesa amb la resolució de problemes pràctics. Per a Escudero (1986:16) "un dels compromisos més decisius per superar el binomi teoria pràctica [...], com fer possible que pràctica i teoria es trobin en un espai comú. Suposa una reflexió crítica per elaborar teories des de la praxi, dirigides a transformar la realitat". Per tant, la teoria i la pràctica són dos elements que s'ajuden per generar acció-reflexió.

- Orientada a la millora de l'acció a favor del context social. Stenhouse (1990) opina que la investigació-acció beneficia als altres que no participen en la comunitat investigadora. Així, doncs, des de l'experiència d'aquesta recerca tinc la intenció de plantejar aspectes que poden tenir interès en la formació docent. Goyette (1988:200) identifica dues propietats de canvi "un canvi social i un canvi individual, amb finalitat pròpia o al servei d'un canvi social". Efectivament, com a investigadora aspiro a modificar aspectes de la pròpia pràctica i alhora incorporar en el context acadèmic noves accions per als estudiants i també pròpies.

- Partir de problemes pràctics que sorgeixen dels propis interessos i dels estudiants per una millora de la futura pràctica professional davant situacions concretes i d'utilitat, i així comprendre les diferents situacions evidenciades.

- El protagonista de la investigació és l'estudiant com a autor dels escrits sobre les situacions dins l'aula d'Educació Física. També, participo en la meua investigació perquè visc directament els propòsits i els objectes d'estudi, els analitzo, els interpreto i els reconstrueixo cap a futures pràctiques més compromeses amb el context social on estan immerses. El procediment de la triangulació proporciona diferents respostes per abordar a la realitat.

- "Interès per les característiques dels participants en la formació com a presa de consciència i modificació de les habilitats, actituds, valors i normes de la persona implicada" (Lara Guijarro i Ballesteros, 2007:233). Per a Stenhouse (1987), caldrà dur a terme un procés autoreflexiu i crític de la reflexió d'aquestes temàtiques.

Entrant en el context d'estudi, en els espais de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum he reunit els diferents escrits dels estudiants, he elaborat un informe per cada participant i que ho presento a l'annex, i he anotat els propis pensaments en el diari de camp. Tot plegat he recollit i diferenciat tres dimensions d'estudi:

1. Les emocions en la pràctica docent.
2. El procés de reflexió sobre la pràctica docent.
3. La relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent.

Cada una d'aquestes temàtiques prenen significat a partir de les descripcions, les anotacions i les valoracions dels estudiants, que tot seguit organitzo en la següent taula:

Taula1: Graella de la metodologia d'anàlisi de l'estudi. Elaboració pròpia.

Triangulació de dades	Dimensions d'estudi	Elements d'anàlisi		
<ul style="list-style-type: none"> • Escrits dels estudiants en les activitats d'aprenentatge • Informe del procés de l'estudiant en les activitats d'aprenentatge • Diari de pràctiques. 	1. Les emocions en la pràctica docent	1.1 Abordatge de les estratègies metodològiques	1.1.1 Estratègies de control i organització de grups	
		1.2 Vivències en les intervencions pràctiques	1.2.1 Planificacions curriculars	
		1.3. Pensaments entorn de l'escola i de la matèria d'Educació Física	1.2.2 Experiències en la tasca docent	
	2. Procés de reflexió sobre la pràctica docent	1.3.1 El context educatiu i la matèria d'Educació Física	2.1 Agents implicats en la pràctica docent	2.1.1 Diàleg i debat en la pràctica docent
		2.2 Nivells de reflexió dels aprenentatges	2.2.1 Primer nivell de reflexió; segon nivell de reflexió; tercer nivell de reflexió	
	3. Relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants segons la pràctica docent	3.1 Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum: motors de coneixement teòric i de la pràctica docent	3.1.1 Aportacions de la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum en la formació docent de l'estudiant	
			3.1.2 Les experiències dels estudiants en el Pràcticum d'Educació Física	
			3.1.3 Valoracions dels estudiants en el procés de formació docent	
			3.1.4 Consideracions docents en la formació de l'estudiant	

Durant tot el procés de descripció i anàlisi de les accions i experiències a l'escola, els estudiants emfatitzen el caràcter afectiu (inquietuds, necessitats, angoixes...) de les intervencions i vivències en la pràctica docent. El primer aspecte d'estudi se situa en el caràcter emotiu de les experiències en la pràctica docent (les emocions en la pràctica docent) a partir de tres aspectes d'anàlisi: el primer és l'afrontament de les estratègies metodològiques (estratègies de control i organització de grups); el segon és el de les vivències en les intervencions pràctiques (planificacions curriculars i experiències en la tasca docent) i el darrer és el dels pensaments entorn de l'escola i de la matèria d'Educació Física (el context educatiu i la matèria d'Educació Física).

La següent dimensió d'estudi compren l'anàlisi del procés de reflexió sobre la pràctica docent dels estudiants en dos moments: el primer, els agents implicats en la pràctica docent (el diàleg i el debat en la pràctica docent) i el segon, els nivells de reflexió dels aprenentatges (identificació del pensament reflexiu en tres nivells de reflexió).

La darrera dimensió d'estudi tracta la relació entre la teoria i la pràctica sobre la percepció dels estudiants en la pràctica docent. A partir dels coneixements teòrics de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum, els estudiants articulen els elements d'anàlisi següents: aportacions de la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum en la formació docent de l'estudiant, les experiències dels estudiants en el Pràcticum d'Educació Física, les valoracions dels estudiants en el procés de formació docent i, finalment, les consideracions docents en la formació de l'estudiant.

Cadascuna d'aquestes dimensions i elements d'estudi s'analitza des d'un enfocament interpretatiu que tendeix a un plantejament reconstructiu tant pel que fa a la millora de la pròpia pràctica docent com a l'experiència professional dels estudiants.

1.3 Estructura de la tesi

En el marc de l'ensenyament universitari de la formació inicial de mestres de primària en Educació Física, l'estudiant gestiona molts coneixements entre els quals destaco l'aprenentatge autònom i reflexiu en el context de les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum. Són modalitats planificades que es cursen el darrer any del grau de mestres. Sóc professora i tutora concretament de 10 estudiants. Així, doncs, des d'aquest estudi puc intervenir com a participant i alhora com a investigadora de l'evolució del procés de realització de les activitats i indagar en la millora de la pràctica docent dels estudiants i la meva. En aquesta línia, la veu escrita de l'aprenent de mestre, a través de la realització de 10 activitats d'aprenentatge, em possibilita conèixer les opinions, valoracions i inquietuds que genera durant la proposta pràctica d'aquest estudi. L'evolució de les activitats suggerides em permet analitzar i interpretar algunes dimensions d'interès per a la tasca docent, tot mobilitzant aspectes de desenvolupament de l'aprenentatge autònom i reflexiu per a l'estudiant.

La formació inicial de mestres d'Educació Física és l'espai de presentació d'aquest estudi. Generar vincles d'unió entre dues assignatures acadèmiques pròpies de la menció d'Educació Física (Didàctica de l'Educació Física i Pràcticum), comporta compaginar el coneixement acadèmic i el contacte real de la pràctica professional. L'explicació de les experiències i les intervencions pràctiques en el centre escolar desperta l'aflorament d'aspectes afectius i qüestionaments de la millora de la pràctica docent de l'estudiant. Les relacions i intervencions que es produeixen en les aules d'Educació Física, així com l'experiència en l'elaboració d'escrits, m'ajuda a construir juntament amb el diari de camp, un espai de reflexió entorn a l'aprenentatge autònom i reflexiu de la tasca docent. La tesi s'estructura de la manera següent: Plantejo **la pregunta i la metodologia de la investigació**. Després faig la **fonamentació teòrica**, on presento els conceptes teòrics dels referents pedagògics entorn dels quals s'articularà la investigació. El context d'estudi se situa en la formació inicial de mestres de primària en la menció d'Educació Física de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Concretament les matèries curriculars de la Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum de la menció configuren els espais de relació i desenvolupament de l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant. La proposta de dissenyar i contextualitzar les activitats d'aprenentatge possibilita buscar ponts d'unió entre els coneixements teòrics i la pràctica professional, el desplegament del caràcter emotiu dels estudiants en el desenvolupament de la tasca docent i els nivells de reflexió en les pràctiques, temàtiques necessàries per abordar la proposta pràctica.

Continua amb la **proposta pràctica**, l'espai de contextualització, recollida i anàlisi de dades. Es concreten les dimensions d'estudi i els elements d'anàlisi dels participants en el treball de camp. Deu estudiants de quart curs de la carrera i jo mateixa participem directament en l'estudi. La descripció personal del procés i la realització dels estudiants de les activitats d'aprenentatge esdevenen aspectes d'interès i de reflexió en la pràctica docent de la investigació. En aquesta línia, la veu escrita dels estudiants en els seus relats, la interpretació de la pròpia pràctica com a espai formatiu, les idees que transmeten, els sentiments i necessitats que descriuen, les relacions que s'estableixen entre els coneixements acadèmics i la pràctica docent, a més a més, de les valoracions de les assignatures, contribueix conjuntament a comprendre, analitzar i interpretar les dades en el marc en què es desenvolupa l'estudi.

Tot seguit, a les **conclusions, propostes de millora, limitacions de l'estudi i perspectives de futur** ofereixo respostes als objectius plantejats en la investigació, plantejo els interrogants que se m'han generat en el transcurs de la investigació i descriu les futures línies de recerca. Acompanyo cada apartat amb aportacions personals complementades amb aspectes descrits i analitzats en la recerca. El treball finalitza amb la **bibliografia i annexos** (taules que complementen la informació del marc teòric, informe dels estudiants i diari de la investigadora).

Fonamentació teòrica

**Capítol 2. La formació inicial de mestres de primària en
Educació Física**

Fonamentació teòrica

Capítol 2. La formació inicial de mestres de primària en Educació Física

L'emergència i evolució de les institucions de formació del mestre d'educació primària no es poden desvincular de la concepció de l'escola. El constant creixement en el camp de la formació del professorat i de les didàctiques específiques (entre elles l'Educació Física) té un punt de partida en els debats curriculars a partir de la reforma educativa de 1990, i que en l'actualitat encara hi són presents.

Amb el període de la reforma educativa, la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, 1/1990 de 3 d'octubre), l'Educació Física es configura com a matèria curricular de l'escola i, a més a més, es fixa l'obligació que l'imparteixin mestres especialistes. Aquest va ser el factor més decisiu del creixement (institucional, teòric, pràctic i social) de la didàctica de l'Educació Física. Així es presenta com una matèria de formació acadèmica que permetrà a l'estudiant accedir al món professional amb les garanties que ofereix la formació inicial.

La regulació i els constants canvis en la formació docent, afegint l'entrada de les institucions universitàries en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) modifica el pla d'estudis de la formació inicial de mestres de primària cap a una formació més generalista amb la desaparició de les especialitzacions, i evidentment també la de l'Educació Física. En aquest context de formació s'aposta per un mestre amb coneixements més generals, el qual tindrà la possibilitat d'accedir a la menció d'Educació Física amb una càrrega de formació específica menor que als plans d'estudis anteriors. Tanmateix, amb aquesta modificació institucional i legislativa, les escoles de primària continuen apostant per mestres especialistes que coneguin el contingut d'Educació Física i ofereixin qualitat en la matèria (Torres Cladera, 2011). Efectivament, l'estudiant podrà optar al coneixement i a l'aprofundiment de l'Educació Física en el context universitari com qualsevol altra matèria que configura la formació de mestres.

Continuant en aquesta línia, en els apartats següents descriu les característiques del model de formació de mestre entès com un professional reflexiu compromès i implicat en el context social i en processos d'ensenyament i aprenentatge en l'entorn escolar. Es tracta de propostes relacionades amb el futur docent, professional de l'ensenyament, coneixedor de la matèria i de les habilitats didàctiques per ensenyar, diagnosticar i facilitar l'aprenentatge als escolars, amb gran capacitat d'adaptar-se a diferents contextos educatius tot configurant unes actituds crítiques, reflexives,

innovadores i transformadores de cara a la millora personal i professional. És una formació on la presència de les experiències d'aprenentatge esdevenen punt de partida en el procés d'aprendre a ensenyar un procés en què intervenen concepcions i perspectives diverses per donar forma i estructura a l'articulació de la teoria i la pràctica en la formació de l'estudiant reflexiu i compromès amb la formació.

2.1 La formació inicial en mestres de primària

Considero la formació inicial com el conjunt d'afers i activitats que deliberadament intenta ajudar els candidats a docents a adquirir les habilitats, disposicions, coneixements, hàbits, actituds, valors, normes, etc., que els capacitin per accedir a la professió. És una etapa integrada en un procés de desenvolupament professional continuat que es caracteritza per ser un període curt, insuficient i condicionat per la formació posterior, és a dir, la formació contínua que orientarà el desenvolupament professional. La formació inicial hauria de renunciar a les fórmules que donen la impressió de ser un saber adquirit i definit. L'estudiant haurà d'adquirir els mitjans per a la formació continuada, que significa decantar-se per un aprenentatge social, afectiu i personal, a més d'un bagatge metodològic que garanteixi autonomia intel·lectual.

Efectivament, la formació docent és el procés de preparació i capacició mitjançant el qual s'aprèn a ensenyar o s'està en condicions d'afrontar la pràctica professional de l'ensenyament. En aquest cas, la matèria en qüestió és l'Educació Física. Tanmateix, la formació inicial és un tema ampli i complex perquè no hi ha evidències concloents que un sistema sigui millor que l'altre: el que es fa necessari és definir posicionaments i intentar presentar argumentacions convinents. El projecte educatiu comporta no només la matèria d'ensenyament, sinó també com s'educa i per a què. Així doncs, l'estudiant a mestre haurà de conèixer què, quan, com i per què ensenya per tenir clara la comprensió del model que articula. Benejam (1986) apunta que el mestre adquireix els coneixements acadèmics necessaris a les facultats corresponents, la formació professional als centres educatius i la resposta al per què, prové de la pròpia opció pedagògica. Seguint la mateixa idea, l'autora considera que la preparació del mestre s'haurà de fonamentar a partir de tres temàtiques: la preparació acadèmica, la preparació professional i la formació personal.

En primer lloc hi trobem la formació acadèmica del docent, que no se centra en aprendre coneixements per després ensenyar-los o transmetre'ls. Caldrà buscar una formació intel·lectual que desenvolupi les capacitats i habilitats mentals pròpies de la persona que aprofundeixi en el camp del coneixement, dotar-la de recursos i coneixements instrumentals, rigor metodològic, sentit crític, capacitat de diàleg, estímul

pel treball intel·lectual, consciència de la complexitat i relativitat del coneixement, i al mateix temps fer-li comprendre la necessitat d'una formació permanent. És una proposta que es complementarà de l'acompanyament universitari com a institució més propera a la formació dels ensenyants. Serà des de la proposta pràctica d'aquest estudi on incidiré en algunes d'aquestes característiques. Els relats dels estudiants descriuen continguts de la formació acadèmica que li possibiliten identificar aprenentatges i poder-los reformular.

Hernández Arteaga (2009) reflexiona sobre la responsabilitat social de la Universitat en un món de constants incerteses, on el futur docent es caracteritza per ser investigador de la construcció del coneixement, modificant la pròpia pràctica en el procés d'ensenyament i aprenentatge, i així donar una resposta eficaç al conjunt d'una societat transformadora. Perquè aquesta situació sigui possible, la universitat haurà de treballar per assolir una doble funció: investigar i ensenyar, incorporant les realitats dels estudiants amb la maduresa i experiència dels docents investigadors. Així, doncs, es fonamentarà un ambient d'ensenyament, aprenentatge i investigació, a partir d'un interès pel desenvolupament teòric i la utilitat pràctica del coneixement. Posada (2004) afegeix que en els processos d'ensenyar i aprendre sempre apareixen preguntes que demanen respostes: és l'actitud investigadora. S'entén com la manera vivencial i pràctica de conèixer, motivant la capacitat de dubte, recerca, reflexió permanent i sistemàtica a través de preguntes que són rellevants per als continguts que s'aprenen. D'aquí sorgeix la importància d'integrar el coneixement des de la interdisciplinarietat, generant aprenentatges aplicables a situacions complexes i provocant l'autonomia personal de l'estudiant. S'aproparà el vincle i la participació del docent i de l'estudiant en la planificació, organització, desenvolupament i avaluació de les estratègies d'aprenentatge. Com a docent universitària, formar i ensenyar són funcions que necessiten anar acompanyades d'un discurs pedagògic per generar la construcció del coneixement i la formació de les persones, ciutadans i professionals, proporcionant eines necessàries per conèixer, interpretar i comprendre la complexa realitat del context. D'aquesta manera, s'aconseguiria la intervenció i compromís de manera reflexiva i crítica dels participants en el procés de transformació social que aportaria una millor qualitat a l'entorn de les persones.

En segon lloc, la preparació professional se situa en una formació específica orientada a la capacitació docent per fer-se càrrec d'un grup de nens en una classe, formar part d'un claustre i ser conscients del model educatiu que vehiculen. La proposta de Benejam (1988) aposta per una transparència entre la teoria basada en el coneixement i la pràctica basada en les experiències. Considera que s'ha de reduir al màxim la relació temporal i proposa una formació teòrica i pràctica simultània, de

manera que no es presenti la divisió de períodes de pràctiques escolars separades i aïllades de la resta de les activitats de formació. Day (2005) defineix la reflexió docent com un procés d'anàlisi, elaboració i qüestionament de les pròpies experiències. Des d'aquest posicionament els futurs mestres podran construir noves representacions partint de les situacions pràctiques. La formació docent no pot transmetre únicament el coneixement acadèmic com un conjunt de conceptes i procediments estandarditzats ja que la naturalesa dinàmica del sistema educatiu fa difícil generalitzar comportaments a altres situacions. Mena i García Rodríguez (2013) apunten que la investigació educativa aposta per formar professionals crítics reflexius, on els estudiants puguin iniciar les teories sobre l'ensenyament i els aprenentatges a partir de la informació de la pròpia pràctica. Per a Imbernón (1990) l'estudiant es forma i es desenvolupa quan adquireix un major coneixement de les diferents situacions que experimenta. Per això, la unió entre la teoria i la pràctica, experiència i reflexió, i acció i pensament esdevenen característiques significatives pel desenvolupament personal i professional.

Al darrer apartat, la formació personal, es considera que no només s'ensenyava el que un sap, sinó el que un és, i la personalitat de cadascú és el resultat del que es crea i valora. Els centres de formació de mestres poden ajudar els estudiants a desenvolupar la pròpia personalitat a través d'experiències valuoses i significatives, però també és cert que la professió docent exigeix unes capacitats personals que no tothom té. La mateixa autora Benejam (1988) resalta les següents: capacitat d'autoacceptació com a autoimatge positiva, capacitat d'empatia o d'establir relacions i comunicacions amb altres persones, autonomia o capacitat de mantenir les pròpies conviccions, actitud dinàmica i activa o disposició participativa, actitud oberta al diàleg, flexible, i tolerant, un sistema axiològic positiu cap a l'educació i sentit de l'ètica professional entesa com el professional de l'ensenyament responsable dels resultats de les pròpies accions. Per tant, la formació de la personalitat de l'ensenyant no pot reduir-se a una assignatura i a uns crèdits, perquè cal aconseguir que s'explicitin les teories que són fruit de la pròpia construcció personal i del comportament i si, a més es fa de manera conscient s'articularen processos de canvi i transformació. Imbernón (1997) considera que la formació inicial proporciona un bagatge sòlid en l'àmbit cultural, psicopedagògic i personal, capacitant al futur docent per assumir la tasca educativa en tota la seva complexitat, actuant amb la flexibilitat i el rigor necessari, és a dir, recolzant les accions en una fonamentació vàlida. Serà indispensable establir una preparació que proporcioni un coneixement i generi una actitud que valori la necessitat d'una actualització permanent en funció dels canvis que s'esdevinguin, ser creadors d'estratègies i mètodes d'investigació, cooperació, anàlisi, i reflexió, i construir un estil rigorós i investigador. Soler Mata (2000), seguint la idea de Pérez Gómez (1999) en la

formació inicial del mestres d'un professional reflexiu, afirma que només és possible en un context d'investigació-acció en relació constant amb l'entorn escolar i social que envolta l'estudiant, una formació inicial que inclogui formes de treball institucionalitzades que permetin avançar en aquesta línia, des del pla d'estudis i en el pla d'estudis.

Per a De Vicente (1993) els futurs mestres hauran d'incorporar un conjunt de coneixements, habilitats, destreses i competències, a més d'un sòlid sistema de creences i valors, de rutines establertes juntament amb un alt poder d'intuïció. Necessiten estar ben equipats per fer front a la complexitat de l'ensenyament, una activitat caracteritzada per la singularitat, la immediatesa, la complexitat i la conflictivitat de les situacions que es generen. Durant el període de formació inicial caldrà ajudar els futurs docents a "clarificar el que es considera valuós per ensenyar, obtenir coneixement de base sobre les matèries i els estudiants i desenvolupar habilitats i compromisos inicials per ajudar a aprendre" (Feiman-Nemser i Buchman, 1989:375).⁹ Per a altres autors, aprendre a ser docent significa alguna cosa més que adquirir coneixements i destreses, alguna cosa més que competència professional (Gimeno Sacristán, 2008) o competència pràctica (McNamara i Desforges, 1979:237).¹⁰ Significa també l'adquisició dels interessos, els valors i les actituds que caracteritzen la professió. Tot plegat perquè l'ensenyament es concep com una activitat social i els docents com a professionals reflexius capaços de "provocar l'emancipació de les persones, quan descobreixen que tant el coneixement teòric com la pràctica educativa són construccions socials de la realitat que responen a interessos polítics i econòmics respecte a un espai i a un temps i que, per tant, poden canviar-se històricament" (Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, 1992:421). Són uns professionals que a) disposen del coneixement necessari sobre allò que han d'ensenyar i les habilitats per fer-ho, b) analitzen la seva pràctica, entesa en les seves connexions amb els propòsits i fites seguides i amb les conseqüències que se'n desprenen, c) són conscients que l'ensenyament és una activitat amb conseqüències morals i ètiques i, les decisions es prenen d'acord amb aquestes, i d) són sensibles a les necessitats de tots els estudiants i accepten la diversitat (intel·lectual, racial, física i social): (Zeichner i Liston, 1987).

Al costat de la formació acadèmica, la que els futurs docents reben a la Universitat a través de les diferents disciplines que es consideren fonamentals, el Pràcticum representa una part indispensable de la formació professional. El terme Pràcticum fa

⁹ A: Pérez Gómez, Barquín Ruiz i Angulo Rasco (1999:379).

¹⁰ A: Pérez Gómez, Barquín Ruiz i Angulo Rasco (1999:379).

referència a totes les varietats d'observació i experiències d'ensenyament que tenen lloc en els programes de formació inicial dels docents (Zeichner, 1992). Per a Contreras (1987:221) el sentit del Pràcticum en la formació inicial no consisteix solament a "fer pràctiques" sinó en a què els estudiants realitzin "aprenentatges pràctics". Això significa que els coneixements que es proporciona als estudiants han de ser útils per tal que entenguin la realitat i orientin la seva pràctica entorn d'aquesta realitat, per la qual cosa la pràctica ha de fer-hi referència i ha de permetre que se'n faci una anàlisi i una reflexió. És necessari, per tant, que els plans de formació diversifiquin els tipus d'experiències pràctiques que s'ofereixen als estudiants, i que assegurin la connexió constant de les disciplines teòriques amb la realitat escolar. D'aquesta manera, es garanteix la possibilitat que els estudiants puguin anar incorporant a les pròpies estructures de pensament el coneixement al que, tant des de la teoria com de la pràctica, van tenint accés.¹¹ Una línia de pensament que comparteixo amb Soler Mata (2001) és que qualsevol proposta de pràctiques, seminaris, intercanvis o activitats opcionals han de plantejar situacions problemàtiques, de manera que els estudiants es vegin motivats i orientats a interactuar i dialogar, a interrogar i resoldre, a innovar i no solament reproduir. Caldrà plantejar i desenvolupar propostes diversificades, flexibles i personalitzades en el context curricular. Caldrà desenvolupar situacions particulars amb capacitat d'incentivar la reflexió pràctica, promovent actuacions que siguin significatives i rellevants per a la formació personal i global de l'estudiant, sense oblidar que l'activitat formativa se centra en l'experiència de les relacions, viscuda en un context històric, físic i social (Honoré, 1980).

Piqué (2010:39) considera que "una formació inicial que prepari per a la pràctica docent és necessària i és possible. Cal que la formació dels estudiants estigui en contacte amb la realitat professional i que els permeti conèixer de prop les situacions que tenen lloc a l'aula". La complexitat de la realitat escolar reclama que els futurs professionals desenvolupin un criteri propi a l'hora de prendre decisions sobre la seva acció educativa. És a dir, que siguin capaços de reflexionar sobre el que volen fer, sobre el que realment fan i sobre el resultat que n'obtenen. És per això que aquest criteri propi s'hauria d'adquirir a través de l'anàlisi de situacions professionals comunes i problemàtiques des del principi de la carrera, com a base d'una formació inicial. Aconseguir aquesta professionalització per part dels estudiants en formació, entesa com la capacitat de construir la pròpia pràctica i els propis mètodes, serà possible si estan en contacte amb els nens i amb docents experimentats. Continuant en la

¹¹ Seran aspectes que tractaré en apartats posteriors.

mateixa línia, les facultats haurien d'oferir una formació orientada cap a la pràctica reflexiva i proporcionar les ocasions perquè, quan calgui intervenir a les aules, es creïn esquemes generals de reflexió i de regulació de l'acció. Així no caldria establir una formació inicial que seguís posant l'accent en el domini dels sabers i deixés en segon terme l'aprenentatge de la seva transferència i de la seva mobilització. Els docents trebalem pel suport al canvi en la transformació de la formació inicial, entesa no com una transmissió de continguts, sinó de construcció d'experiències formadores, mitjançant la creació i el foment de situacions d'aprenentatge que contribueixin a formar competències (Perrenoud, 2004).

Davant el concepte de professionalització docent, Perrenoud (2004) analitza la diferència entre professió i ofici, aportant que totes les professions són ofici, mentre que no tots els oficis són professions. L'ofici de l'ensenyant des d'un punt de vista tradicional, destaca el coneixement d'uns sabers concrets que havia de transmetre i convertir al mestre en un transmissor i reproductor de conceptes, hàbits i valors culturals. Des de fa unes dècades es considera important el domini tècnic i pràctic dels processos d'ensenyament i aprenentatge, en el sentit d'una formació veritablement professional (Altet, 1994; Perrenoud, 2004).

Perrenoud (2001) proposa deu criteris que responen a la formació professional d'alt nivell i els aprofundeix a la seva obra. Tanmateix en aquest apartat tan sols els anomeno i en descriu els principals aspectes d'interès per a l'estudi: 1) una transposició didàctica fonamentada en l'anàlisi de les pràctiques i de les transformacions, 2) una adquisició de competències professionals que identifiquin els sabers i capacitats necessàries per a l'acció docent, 3) un pla de formació organitzat al voltant de les competències, 4) un aprenentatge a través de problemes, 5) una articulació veritable entre la teoria i la pràctica, 6) una organització modular i diferenciada, 7) una avaluació formativa centrada en l'anàlisi del treball, 8) temps i mitjans d'integració i de mobilització d'allò après, 9) una associació negociada amb els professionals, i 10) una selecció de sabers, favorable a la mobilització en el treball. Així, doncs, l'autor afirma que la formació inicial analitzarà la realitat amb precisió. Per això considera que les pràctiques hauran d'evolucionar i descriure les condicions i les dificultats de treball del context, com a base de l'estratègia d'innovació. Insisteix en marcar les línies d'una transferència didàctica a partir de les pràctiques efectives dels docents per cercar la distància òptima entre la quotidianitat i els continguts i objectius de la formació inicial. També, és del parer que no es forma directament per a les pràctiques, sinó que es tracta d'identificar, a partir del treball real, els coneixements i les competències per aprendre en les condicions requerides. El reconeixement d'una competència passa no només per identificar les situacions que cal mobilitzar, dels

problemes que cal resoldre, de les decisions que cal prendre, sinó també per l'explicació de sabers, de les capacitats, dels esquemes de pensament i de les orientacions ètiques. Entenc una competència com l'aptitud per fer front eficaçment a un conjunt de situacions similars, mobilitzant a consciència, i de manera ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament. Aquests recursos es construeixen durant la pràctica, per acumulació de sabers d'experiència o per la formació de nous esquemes d'acció, enriquint o modificant el que Bourdieu anomena *habitus*. No es tracta de seguir una fórmula, sinó de disposar d'esquemes relativament diferenciats per apreciar el sentit i el desordre, i tenir en compte el moment i l'activitat d'adoptar la solució. No hi ha cap saber establert amb relació a les situacions, sinó que cada ensenyant desenvoluparà esquemes més o menys eficaços o funcionaments interns dels que l'interessat desconeix el procés exacte, ja que els activa inconscientment.

Una de les funcions de la pràctica reflexiva consisteix en permetre que el practicant es conscienciï dels propis esquemes, i en el cas que siguin inadequats, els actualitzi. Per exemple, l'estudiant pot cridar amb un estat de nerviosisme exagerat a l'hora de la classe d'Educació Física, no fer cas d'alguns nens involuntàriament o crear conflictes sense comprendre el per què. Llavors, no es poden posar en pràctica els sabers, s'activa un *habitus* sense intenció malgrat tingui o no efecte, sense una representació clara del què passa (Perrenoud, 2004). La pràctica pedagògica és una intervenció singular en una situació complexa que mai es tornarà a repetir exactament igual. Evidentment, es troben punts en comú però mai els suficients per plasmar-los automàticament, excepte en petits detalls com, per exemple, encendre el llum de l'aula d'Educació Física. L'estudiant s'haurà d'adaptar a situacions parcialment noves o totalment noves depenent del context en què es trobi i podrà respondre traslladant esquemes de respostes creades anteriorment però en un context diferent i per tant les respostes també seran diferents o quasi diferents. Tanmateix, correspon a la formació inicial desenvolupar els recursos bàsics i entrenar-los en la seva mobilització (Perrenoud, 2004). Per a l'autor s'ha d'evitar la dicotomia teoria i pràctica i afirma que la formació és pràctica i teòrica a la vegada, també reflexiva, crítica i amb identitat. Aquesta unitat es presentarà en qualsevol moment i espai, en classes i seminaris, sobre el terreny i en situacions de formació encapçalades per diferents formadors que hauran de treballar junts: seguiment de memòries, grups d'anàlisi de pràctiques o reflexió conjunta sobre problemes professionals. Aquest fet significa que l'articulació de la teoria i la pràctica es pot fer en qualsevol lloc, però els formadors es caracteritzen per: a) sentir-se igualment responsables de l'articulació teoria-pràctica per poder-hi

treballar, i b) ser conscients de participar en la construcció dels mateixos sabers i competències. S'aposta per unitats de formació específicament concebudes per articular la teoria i la pràctica en una temàtica determinada.

Martínez Bonafé (2010) a l'hora de posar en debat la formació del docent s'inclina per un subjecte ètic i diferencia la "formació per a la submissió" i la "formació per a l'autonomia". En el primer cas, el programa de formació parteix de la idea que l'estudiant està mancat de coneixement i experiència. Serà la institució que el socialitzarà en relació amb un conjunt de sabers acadèmics. En el segon cas, la formació per a l'autonomia, hi ha un reconeixement de l'estudiant com a ciutadà amb capacitat per implicar-se en una experiència formativa i accedir a la pràctica professional de la docència. S'identifica la raó, la voluntat i la capacitat per establir un discurs dialogant, on la paraula i l'experiència subjectiva són reconegudes en el context formatiu i, permet a l'estudiant modificar el propi desenvolupament professional, en un context de formació que el podrà qüestionar. L'autor afirma que "l'ideal formatiu situa el pla de les competències en un pla d'equivalència amb les virtuts polítiques abans que en l'exclusivitat de les destreses tècniques" (Martínez Bonafé, 2010:134). Afegeix el reconeixement del ciutadà i la marca històrica del context social en la formació del docent:

És un abandonament de la nostra pròpia capacitat d'autonomia per respondre per nosaltres mateixos, per construir la nostra pròpia veu docent. Un mestre que es desenvolupa professionalment en el camí que marca la seva pròpia voluntat de seguir aprenent a ser mestre.

De Vicente (2003) planteja quatre característiques bàsiques per dotar als futurs mestres en la seva formació inicial: 1) coneixement del contingut, de la pràctica, de la didàctica del contingut, del saber deliberatiu i de l'autonomia del coneixement, 2) recursos i oportunitats de reflexió i col·laboració personal i en equip sobre la pràctica i 3) formar creences per la construcció moral i el compromís social, 4) identitat, en una professió reconstruïda i dins una cultura professional que s'ajusti en un context determinat. Són qüestions que l'autor analitza i valora en la seva proposta, la qual afegeix que la formació inicial s'ha de construir de manera que es pugui anar integrant, estructurant i transformant els coneixements professionals que van arribant de l'experiència i de la seva reflexió crítica. Vol crear una consciència de la professió com un procés continuat de maduració i desenvolupament professional, en la que el futur docent no només és professional, sinó que és persona, que va canviant i aprenent, que és individu d'una comunitat i que aquest procés comença en la formació inicial.

En l'apartat següent, presento algunes idees al voltant de dos paradigmes professionals que poden actuar a l'hora de construir perspectives professionals, en la formació inicial, i que Domingo (2008) descriu detalladament a la seva tesi doctoral, de la qual en destacaré algunes consideracions. Es tracta de dues línies que presenten diferent gradació en un mateix apartat però amb característiques similars i que detallo tot seguit:

El paradigma tècnic-positivista és el posicionament que proposa un model professional on la persona està preparada per respondre eficientment qualsevol exigència que se li pugui presentar en una situació professional mitjançant les competències en les quals ha estat format. Es tracta, doncs, d'una persona especialitzada en la tècnica per aconseguir el que se li demana. Aquest futur professional té un coneixement instrumental i fraccionat de la pròpia professió en contra d'una dimensió intel·lectual més global. Ha estat format en competències,¹² és a dir, sembla tenir el saber necessari per portar a terme amb eficàcia unes determinades tasques, que sumades a d'altres tasques especialitzades d'altres professionals, se suposa que donen resposta a la globalitat de la problemàtica que s'està tractant.

El mestre o aprenent que es posiciona en aquest marc, optarà per un disseny pedagògic i didàctic tancat, en què els objectius i les estratègies d'aprenentatge estaran determinats. L'ensenyament que promou aquest tipus de model és idèntic per a tots els estudiants i les variacions contextuals són mínimes. L'estudiant dóna importància als resultats d'aprenentatge en contra dels processos formatius dels infants. Es tracta, d'un futur docent que abandona la mirada individualitzada i es centra en els resultats esperats del grup. El disseny es tecnifica oblidant la dimensió humana i individual de l'ensenyament-aprenentatge. En aquest posicionament, els dissenys i aplicacions són realitats diferents, de manera que hi ha experts centrats en la funció reflexiva i el disseny, mentre que n'hi ha d'altres que porten a terme les activitats planificades. Es produeix una separació entre la teoria i la pràctica en la professió; el mestre aplica la teoria que descobreixen els investigadors. La formació del docent respon a una perspectiva positivista quan s'executen models tecnològics d'adquisició de coneixements i destreses. La preocupació rau en precisar els objectius i en controlar els resultats i no tant en els processos d'aprenentatge que condueixen al canvi. És el que s'anomena "pedagogia per objectius",¹³ i pretén cercar els objectius de manera exhaustiva. Tendeix a identificar els objectius amb els resultats

¹² En aquesta concepció, la idea de competència es refereix a sabers aplicats més concrets, mesurables a una aplicació quasi mecànica.

¹³ La pedagogia per objectius té com a finalitat bàsica dissenyar el procés educatiu, buscar la millor forma d'actuar; no cerca sistematitzar el coneixement pedagògic ni explicar les raons que justifiquen la realitat.

d'ensenyament-aprenentatge i converteix la didàctica del mestre en una enumeració d'objectius i activitats mancats de sentit global. És un perfil de docent que planteja un tipus de coneixement tancat que transmet en diferents contextos d'intervenció, sense tenir-hi en compte les diferències. És un mestre científic que aprèn dels experts i de la teoria i decideix les actuacions i competències que cal desenvolupar en funció dels resultats que vol aconseguir (procés - producte). No es qüestiona ni discuteix les finalitats dels sistema educatiu, ni revisa els models teòrics que recolzen la seva pràctica; actua d'acord amb els objectius fixats. La seva tasca professional es basarà en resoldre problemes més que qüestionar-los o plantejar-los. Es tracta d'un perfil docent de caràcter resolutiu i executor que es posiciona per models tecnològics d'adquisició de coneixements i destreses.

El paradigma crític-reflexiu es tracta d'una alternativa al paradigma anterior i representa aquells models basats en la participació activa i crítica del docent. Aplega diferents models, tots ells identificats amb l'expressió de "professional reflexiu". Pérez Gómez (1992) parla de paradigma interpretatiu com a contrapartida al positivisme. En els models de paradigma crític alguns destaquen la idea de reflexió (Schön, 1998), altres destaquen la d'investigació (Stenhouse, 1987), d'altres es posicionen en la dimensió crítica (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez i Bourdieu, 1985).

Tots aquests models se centren en els processos formatius de la persona més que en els resultats o productes. En aquest tipus de paradigma, els mètodes tenen validesa per a la creació de situacions de comunicació. Les realitats educatives són espais complexos, dinàmics i sempre oberts pel fet de ser la persona el centre d'interès. El futur mestre es troba en un treball professional immers en situacions que ha d'analitzar i comprendre abans de dissenyar i estructurar la intervenció en un determinat context. Els dissenys són adaptats al màxim a la realitat i sempre oberts, fugint de l'aplicació mecànica d'estratègies tancades elaborades per altres entorns.

En el paradigma reflexiu, el futur docent serà agent actiu de la construcció del saber professional perquè no aplica directament estratègies preestablertes sinó que les construeix a partir de cada necessitat concreta. Aquest professional disposa d'un ampli ventall d'habilitats personals per a la investigació, l'anàlisi, la reflexió i la creació, amb l'exigència de la implicació en la innovació i el compromís personal.

Des de la perspectiva crítica-interpretativa, la reflexió sobre l'ensenyament i les pròpies pràctiques docents, incorpora el valor ètic per analitzar, reflexionar, decidir i actuar. En la formació del docent, inicial i en servei (també rep el nom de formació continuada o permanent), es fan presents els següents principis que plantegen (Calderhead i Shorrock, 1997:16):

[...] ajudar els professors a analitzar, discutir, avaluar i canviar la seva pròpia pràctica; augmentar la pròpia consciència dels professors dels contextos en els que treballen; capacitar els professors per valorar els assumptes morals i ètics implícits en la seva pràctica; enfortir els professors per adquirir major control sobre el propi creixement professional i influenciar les direccions futures de l'educació.

En aquest fragment, els autors plantegen que el disseny i desenvolupament de programes de formació de docents es troben entre dilemes com: contingut davant procés, desenvolupament personal davant de desenvolupament professional, desenvolupament de la supervivència davant de desenvolupament progressiu, suport davant de desafiament, reproducció davant d'innovació, i teoria davant de pràctica. Aquest darrer aspecte tindrà interès en apartats posteriors d'aquesta recerca però volia avançar que en aquest enfocament la teoria i la pràctica deixen de diferenciar-se per convertir-se en relació. Desapareix la separació entre teoria i pràctica, entre investigadors i practicants. El coneixement teòric i el coneixement pràctic deixen d'estar enfrontats per generar un nou tipus de coneixement. De la complementació de la teoria i la pràctica esdevé cohabitar, entès com crear l'espai de retroalimentació d'una a partir de l'altra (De Vicente, 1988:256-257):

Així, el professor pren del vessant teòric el coneixement que ha produït a través de la investigació i en ocasions ho aplica, en d'altres ho adapta i quasi sempre ho reconstrueix, en funció del contacte amb aquest altre saber (igualmente generador de teoria) que neix de la seva experiència. I el saber teòric beu del saber pràctic, detectant problemes no resolts per aquest o ajudant a fer explícits coneixements tàcits. La teoria i la pràctica no només es complementen sinó que estan condemnades a cohabitar.

La diferència entre persones que es dediquen a la teoria i les que es dediquen a la pràctica queda superada. Les dues es converteixen en una comunitat de construcció i col·laboració conjunta. Les diferències desapareixen a favor d'una tasca comuna en l'estudi de la realitat.

En el paradigma crític-reflexiu, el futur docent optarà per una professionalitat on es troba en pressió constant per la necessitat de comprendre l'ensenyament i la necessitat de ser capaç de dur-la a terme, tenint en compte que l'aprenentatge d'ambdues necessitats es produeix de diferent manera i en diferents contextos. És una pressió que augmenta quan s'enfronten la cultura de la universitat, que destaca la comprensió teòrica, i la cultura de l'escola, que afavoreix l'acció.

Davant d'aquesta situació, en l'enfocament crític-reflexiu, el futur mestre dissenyarà models didàctics oberts i donarà importància a les diferències individuals dels infants. Serà un professional que dissenyarà estratègies centrades en mètodes generals en les que tindran cabuda les experiències complexes de les persones. Des del context acadèmic s'haurà de buscar la fórmula per elaborar experiències riques i generadores

d'aprenentatge, i oblidar-se de les explicacions dels objectius que cal assolir. Serà un tipus de mestre que organitza l'anàlisi de la realitat i del coneixement amb la idea d'una investigació-acció. Es tracta de la interacció amb la realitat a partir de la reflexió i acció seguint una dinàmica circular. L'acció es recolza en la reflexió encaminada a entendre el context de la pràctica (Dewey,1998; Schön,1998; Korthagen, 2001).

La investigació-acció és un procediment important per a la formació i el desenvolupament professional del mestre, gràcies a l'acció cooperativa que implica i el treball en equip, mitjançant l'acompanyament, l'orientació i l'avaluació dels propis problemes i presa de decisions per a millorar, analitzar o qüestionar la pràctica social o educativa (Imbernón, 1998:137).

Es tracta d'una metodologia que fa afrontar als docents problemes i reptes en la pràctica diària. Implicada en aquest procés, sensible i compromesa amb la professió d'educar, ensenyar i aprendre, qüestiona i busca les respostes sobre tot allò que escolto de la pròpia acció docent i també dels estudiants que m'acompanyen en la pròpia formació.

Per a Zeichner (1995) el moviment de la pràctica reflexiva apareix en intentar fugir de la centralització i el control de les escoles i dels centres de formació docent on es desenvolupa una visió del docent com a tècnic. Aquesta funció consisteix en l'aplicació del que els altres, no presents a les aules, volen que facin i en l'acceptació de models de reforma educativa on els docents són participants passius. Així ho descriu Paris (1993:149):¹⁴ "es considera que els professors són consumidors del saber curricular, però no es creu que disposin de les destreses necessàries per crear o criticar aquest saber". Sembla que el moviment de la pràctica reflexiva suposa el reconeixement que els docents hauran de prendre un paper actiu en la formulació dels propòsits i fites de la seva tasca, així com de liderar el desenvolupament curricular i la reforma escolar. La reflexió significa també el reconeixement que la producció de nous coneixements sobre l'ensenyament no pertanyen exclusivament als centres superiors, universitats i centres d'investigació i de desenvolupament, i el reconeixement que els docents també tenen teories que poden participar en un coneixement per a l'ensenyament. Fins i tot, quan es parla de la capacitació del docent, Zeichner (2005) observa una falta generalitzada de respecte cap al saber artesà dels docents per part dels que es dediquen a la investigació educativa coneguda com a "base de coneixements" de l'ensenyament, sense comptar amb l'opinió dels docents (Cochran-Smith i Lytle, 2002).

¹⁴ A: Zeichner (2005:75).

El concepte de professional reflexiu possibilita reconèixer el paper de la pràctica dels docents; el que Schön (1994) anomena "coneixement-en-acció". Des de la perspectiva del futur docent com a individu, significa que el procés de comprensió i perfeccionament de la tasca docent partirà de la reflexió sobre la pròpia experiència. Alhora, la reflexió significa el reconeixement que el procés d'aprendre es perllonga durant tota la carrera professional (lifelong learning), on la formació inicial només és una preparació perquè els estudiants comencin a ensenyar. Korthagen (2011) anota que és tasca de la formació inicial ajudar a la interiorització de les habilitats i destreses necessàries per estudiar la tasca docent i perfeccionar al llarg del temps, juntament amb el compromís de responsabilitzar-se del propi desenvolupament professional, Per a Zeichner (1995b:80) la integració del concepte "ensenyament reflexiu" en la formació inicial del docent en els Estats Units, i que considera també en d'altres països, haurà de superar quatre aspectes que entorpeixen la promoció del desenvolupament docent:¹⁵ 1) l'interès per ajudar els docents a que repeteixin millor les pràctiques indicades per les investigacions i l'omissió de les teories i el mestratge de les pràctiques docents, 2) un pensament que es desenvolupa des de qüestionaments tècnics, on les destreses i estratègies docents estan desvinculades de les temàtiques ètiques relatives al que s'ensenyava, 3) la promoció de les reflexions dels docents, passant per alt el context social i institucional on té lloc l'ensenyament, i 4) l'interès en ajudar els docents a reflexionar de manera individual sense tenir en compte la interacció social per clarificar pensaments i accions. Poder superar aquests posicionaments tan presents en la formació inicial permetria donar entrada a l'ensenyament reflexiu en la formació docent. El mateix autor considera que caldrà defensar el desenvolupament de la formació reflexiva del docent en relació amb la lluita a favor d'una major justícia social. Considera una pèrdua de temps quan els formadors de docents tracten d'ajudar els estudiants a reflexionar sobre les dimensions socials i polítiques de l'ensenyament, així com dels contextos en els quals es desenvolupa l'ensenyament, si els formadors no estan disposats a complir les demandes sol·licitades de la investigació crítica, o si les institucions escolars i universitats s'hi mostren contràries. L'alternativa que en proposen, en ocasions, és una formació del docent sense posicionament polític en la que no hi caben els plantejaments sobre qüestions d'equitat i justícia social. Des d'aquesta perspectiva, Zeichner apunta que qualsevol pla de formació docent haurà de prendre un posicionament, encara que de manera implícita, sobre la forma institucional i els contextos socials actuals de l'escolarització. Afirmar que les societats que es consideren

¹⁵ Són quatre formes que descriu de manera general en l'apartat.

democràtiques estan moralment obligades a atendre la dimensió de reconstrucció social de la pràctica docent, malgrat les dificultats que poden sorgir.

Continuant amb el tipus d'aprenentatge que hauria d'estar present en la formació docent, Esteve, Ko Melief i Alsina (2010) a través del projecte Comenius 2.1¹⁶ diferencien des de la perspectiva de la formació inicial, tres paradigmes de formació: aprenentatge deductiu (aprenentatge com a conversió del coneixement teòric a la pràctica), aprenentatge en la pràctica (aprenentatge a través de l'experiència i l'error), i aprenentatge realista (aprenentatge com a connexió entre les experiències dels futurs mestres en la pràctica i el coneixement teòric). Aquest darrer és el que considero més idoni per al tractament de les experiències¹⁷ dels estudiants. La formació realista o de la realitat planteja la integració de la persona en les pròpies experiències personals, els coneixements teòrics sobre el que és ensenyar i aprendre així com les seves experiències a l'aula, com aprenen, i tot plegat a través de la reflexió. Des d'aquest enfocament, en aquest cas la formació inicial no consisteix a rebre uns coneixements teòrics per aplicar-los més tard a la pràctica. Per a Korthagen (2001), els estudiants en formació haurien d'arribar a conèixer moltes maneres diferents d'actuar i poder-les comprovar a la pràctica i poder disposar de criteris per saber quan, què i per què és convenient i així poder reflexionar sobre la situació de manera sistemàtica.¹⁸ La pràctica és el punt de partida per l'aprenentatge professional i el context és un espai didàctic que promou activament el vincle entre teoria i pràctica a l'aula i personalitat dels estudiants en formació amb les pròpies exigències.

Es tracta d'un plantejament lligat a la realitat i basat en l'aprenentatge reflexiu com a principi general de la formació, juntament amb la teoria sociocultural de Vygotsky (1978),¹⁹ en la idea del professional reflexiu de Schön (1992) i en la visió realista de l'educació de Freudenthal (1991),²⁰ segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent serà un coneixement creat per la mateixa persona en formació i no un coneixement ja creat anteriorment i transmès per tercers. L'eix central de la formació el forma un aprenentatge que s'inicia des de l'experiència i la pràctica, i es duu a terme a través de la reflexió, de manera que la persona és conscient del propi procés.

¹⁶ El Projecte Comenius 2.1.: "Aprendre en i a través de la pràctica: Professionalització dels futurs professors europeus mitjançant l'aprenentatge reflexiu" (Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk i Korthagen, 2005).

¹⁷ Per a Korthagen (2011) aprendre de les experiències implica l'adquisició de coneixements, actituds i habilitats amb respecte a un mateix i el seu entorn, a través d'observacions pròpies o mitjançant una reflexió sistemàtica amb condicions de supervisió.

¹⁸ És un procés pràctic i teòric. en el qual construïm i valorem coneixements a partir de la reflexió i la investigació col·lectiva (diàleg i deliberació) amb la intencionalitat d'aprendre i millorar la pròpia intervenció educativa en qualsevol context social.

¹⁹ A: Esteve, Melief i Alsina (2010:12).

²⁰ A: Esteve, Melief i Alsina (2010:12).

L'experiència és el punt de partida del desenvolupament professional, però per aconseguir un paper productiu caldrà examinar-la de manera regular (individual i col·lectiva).

Per portar a terme els aspectes descrits, la intervenció formativa acompanyarà i guiarà l'estudiant en formació cap a pràctiques d'indagació, amb un tipus d'activitats que prioritzen el desenvolupament de la capacitat d'indagar en l'acció docent i en un context determinat, de manera que l'estudiant creï noves estructures mentals durant l'aprenentatge. Per posar-ho en marxa Esteve (2009) considera replantejar els paràmetres de la formació inicial de mestres i ho concreta amb els següents punts:

- a) Concedir la formació com a co-construcció de coneixement i no com a transmissió (a partir dels sabers previs dels estudiants aplicant estratègies i procediments de construcció compartida del coneixement).
- b) Fomentar el treball en col·laboració entre iguals (el treball de col·laboració ben guiat per experts ajuda a generar processos de reflexió: a partir de la interacció entre els membres, cada estudiant verbalitza el propi discurs interior, és a dir, els propis pensaments, idees i representacions del món i del context. Verbalitzar implica fer conscient el procés d'aprenentatge).
- c) Acompanyar la construcció del procés de reflexió, individual i de grup (ajudar a partir de la intervenció pedagògica a que l'estudiant en formació segueixi el propi procés i fer aflorar inquietuds i necessitats, escoltar, construir sobre el que ja aporta, guiar, orientar, aconsellar. Ha de ser un acompanyament que asseguri el traspàs progressiu del control del procés d'aprenentatge al propi estudiant en formació).
- d) Fomentar processos d'autoregulació per impulsar l'autonomia del futur docent (l'estudiant ha d'aconseguir per sí mateix canviar o millorar aquells aspectes però també buscar solucions i avaluar-les, cosa fonamental per l'aprenentatge autònom).
- e) Incidir de manera progressiva en el desenvolupament de les competències professionals (la formació ha d'encaminar-se no només al coneixement del saber i del saber fer, sinó també a les qualitats personals vinculades amb la presa de decisions i l'intercanvi d'informació entre iguals. La competència professional ha d'expressar l'harmonia i la integritat del sentir, el pensar i el fer de la persona en l'actuació professional. Un professional serà competent no només perquè manifesta conductes que expressen l'existència de coneixements i habilitats que li permetin resoldre adequadament els problemes professionals, sinó també perquè sent i reflexiona sobre la necessitat i el

compromís d'actuar d'acord amb el propis coneixements, habilitats, motius i valors, amb flexibilitat, dedicació i perseverança, en la solució dels problemes de la demanda professional).

El meu plantejament sobre els estudis de Grau de mestres de primària de la Universitat de Vic opta clarament per aquest segon paradigma crític-reflexiu. Tanmateix s'ha d'acceptar que la formació d'aquest tipus de professional comporta reptes complexos. Considero que és la que s'adequa millor a la professió d'un mestre caracteritzat per un caràcter dinàmic, canviant, incert i complex. Sóc del parer que una formació tècnica i acrítica no capacita el mestre per gestionar les inestabilitats de la professió. Una formació crítica-reflexiva ajuda a estar millor preparat i més segur de les situacions innovadores que comporta aquest tipus de treball i pot fer del docent un intel·lectual transformador²¹ (Giroux, 1990:178) que combini la reflexió amb la pràctica educativa:

"Si es creu que el paper del l'ensenyament no pot reduir-se a l'ensinistrament en les habilitats pràctiques sinó que, al contrari, implica l'educació d'una classe d'intel·lectuals vital pel desenvolupament d'una societat lliure, llavors la categoria d'intel·lectual serveix per relacionar l'objectiu de l'educació dels docents amb els principis necessaris per desenvolupar una ordenació i una societat democràtica".

Cal destacar que un professional reflexiu és un intel·lectual capaç de fer-se càrrec d'una pedagogia contextualitzada socialment i política que es planteja com a objectiu explícit de la pràctica, la transformació social. Considera que el docent no és neutral davant la realitat, ha de reflexionar i donar sentit a la reflexió que realitza a les escoles i universitats, amb una perspectiva de canvi educatiu i social.

El compromís actual amb la formació docent apunta a posar en pràctica un seguit d'accions encaminades a desenvolupar coneixements i actituds del mestre durant la seva trajectòria vital. Ser conscients que les vivències acumulades en el procés de formació inicial condicionarà la forma com el futur mestre entengui el seu paper en l'escola i en la societat. I també la forma en què percebi la necessitat d'indagació i innovació per millorar les seves pràctiques educatives.

El significat de la formació docent no és només dotar els alumnes de recursos per completar el currículum²² sinó que cal capacitar-los per llegir la realitat sociocultural en la qual es troben, ser capaços de sintetitzar el conjunt d'informació, anticipar-se a les

²² El currículum ha de ser considerat un producte cultural, nucli de relacions entre educació, plaer, identitat social i construcció de la subjectivitat; una forma institucionalitzada per a la producció d'identitats individuals i socials.

necessitats de canvi, d'adaptació i transformació social. I tot plegat integrar-ho en propostes d'acció i de transformació curricular. Serà important formar en coneixements i en actituds cap a una participació i compromís crític més ampli amb les necessitats de construcció de les identitats individuals i socials.

Qualsevol ensenyament dins l'àmbit universitari hauria de proporcionar les capacitacions professionals i la formació humana que la societat actual exigeix. La universitat, entre les seves funcions al servei de la societat, té la de preparar per a l'exercici d'activitats professionals que exigeixen l'aplicació de coneixements i mètodes científics, i també la creació científica. Cal considerar l'ensenyament com una professió i amb una cultura específica, i reclamar uns coneixements, habilitats i actituds professionals per al desenvolupament professional que estableix la formació inicial dels mestres.

El perfil formatiu s'orientarà cap a una formació vinculada al desenvolupament de l'activitat docent en els corresponents nivells del sistema educatiu, integrant els aspectes bàsics i necessaris i propis, com és en aquest cas, els de l'Educació Física. Un dels propòsits professionals és l'impuls d'una actitud indagadora a la pràctica que sigui crítica i transformadora, un posicionament orientat a afavorir un nivell adequat d'aprenentatge, de canvi i de justícia social amb el creixement individual i col·lectiu dels participants.

2.2 La menció d'Educació Física en la formació inicial del mestre de primària

Si desglosso el terme docent en Educació Física,²³ el mot docent fa referència a qui ensenya (professor/a, ensenyant, mestre/a), és a dir, a la persona que, en possessió del títol acadèmic corresponent, es dedica a ensenyar. Quan parlo d'Educació Física em refereixo a l'àrea curricular que s'imparteix en els centres educatius, tant a l'Educació Primària com a l'Educació Secundària. Per tant, la pràctica de l'Educació Física es correspon amb el món professional de l'ensenyament, desenvolupada en el context escolar i el seu objectiu és la d'educar els nens, nenes i joves. En aquest sentit, diferencio clarament un camp professional, l'Educació Física davant d'altres accions com són les activitats físiques (pràctica esportiva, activitats recreatives o de manteniment físic, etc.) que es poden realitzar en diferents llocs i que poden ser

²³ Extret del treball de recerca (Torres Cladera, 2012).

dirigides per altres professionals (entrenadors, tècnics esportius, tècnics d'animació, etc.). Per això, és necessari establir i saber quina és la intencionalitat de la pràctica professional i on es desenvolupa l'acció. En aquest cas, la contextualització són els centres educatius que comporta un camp professional clarament diferenciat.

Abans de continuar amb la descripció del concepte de construcció professional de l'estudiant de mestre en Educació Física, cal aturar-se en la contextualització de la proposta de grau i en el significat de menció, malgrat que no sigui un element de l'estudi.

En les directrius de la Declaració de Bolonya de l'any 1998 en el procés de Convergència Europea, l'especialitat de l'Educació Física desapareix del grau de mestres de primària. La titulació de mestre té un sentit més generalista perquè el nou grau el capacita per ser mestre d'Educació Primària, i l'Educació Física esdevé una menció.²⁴ Els futurs mestres que rebin formació de grau en Educació Primària podran optar, entre les especialitats, a la d'Educació Física, com una menció que els qualificarà per impartir aquesta àrea a les escoles. La formació de grau pretén capacitar-los per observar i respondre millor a les demandes dels escolars, així com connectar (des d'una perspectiva interdisciplinària i transversal) els continguts genèrics i els específics d'una especialitat com és, l'Educació física i una professió com és la de mestre. En el cas de la Universitat de Vic en el grau de mestres de primària s'ha perfilat un pla d'estudis²⁵ seguint les línies de treball de les competències (Perrenoud, 2010).

El referent de qualsevol professional ha de ser el seu perfil. La necessitat de construir la identitat personal i professional, com un camí que, partint dels contextos socials i culturals, va construint la pròpia identitat amb les situacions i els canvis que es va trobant i resolent. En aquest context, la formació dels professors es dissenya sobre el conjunt de trets professionals atenent a les activitats que desenvoluparan en el context d'actuació. Quintanal, Domingo i Martínez García (2007) descriuen el perfil professional com el conjunt de capacitats i competències que identifiquen i

²⁴ Les denominacions de mencions tenen assignades un mínim de crèdits per garantir la formació adequada d'un especialista, en aquest cas d'Educació Física. S'inclou en el marc d'un increment global de crèdits de la titulació de mestre d'Educació Primària amb una formació generalista més àmplia i amb possibilitat de dotar la tasca docent d'un sentit més integral (Fraile, 2008).

²⁵ L'estructura dels ensenyaments universitaris queda recollida en la normativa oficial regulada per l'Administració educativa (RD 55/2005 i successius) i cada universitat es responsabilitza del disseny i de la concreció de les competències pròpies de cada títol. Així doncs, el responsable de la matèria concretarà, en les anomenades "guies docents" de l'assignatura segons el títol, les competències i els resultats d'aprenentatge que l'estudiant ha d'aconseguir en cursar cada matèria. I també la seqüència dels continguts i la metodologia utilitzada amb concordança amb les línies que proposa l'Espai Europeu d'Estudis Superiors (EEES) (Díaz del Cueto, 2013).

caracteritzen la formació d'una persona amb el propòsit de responsabilitzar-se del desenvolupament de funcions i tasques de la professió docent. Aquest perfil es caracteritza per ser flexible i polivalent per tal de facilitar l'adequació a la diversitat i a les situacions canviants.

El professional de l'ensenyament que desenvolupa el contingut de l'Educació Física és el responsable de la naturalesa i la qualitat educativa a l'aula (pista o gimnàs) i al centre educatiu. Per tant, l'Educació Física es correspon amb el món professional de l'ensenyament en el context escolar i el seu propòsit és l'educació integral dels escolars utilitzant el cos i les possibilitats de moviment, com un mitjà específic d'aquesta àrea curricular. Estimula i proporciona aprenentatges que són importants per al desenvolupament de totes les capacitats i potencialitats dels infants, contribuint a aportar a la persona una major qualitat de vida, integració social i afirmació de la personalitat (Romero Cerezo, 1997 i Romero i Cepero, 2002). Per això, el docent que descriu s'identifica amb aquesta professió i amb la menció d'Educació Física perquè li agrada fer classes d'Educació Física, i a més la reconeix com a matèria curricular i pretén proporcionar veritables experiències educatives als infants. Aquestes experiències tenen com a objectiu que s'adquireixin aprenentatges importants mitjançant els coneixements, les actituds, les capacitats i les competències necessàries per a la pròpia formació, i participació activa en la societat. D'aquí sorgeix la necessitat de que qualsevol institució universitària juntament amb el professorat hauran de proporcionar als estudiants de mestres experiències d'aprenentatges prou riques perquè puguin analitzar les pràctiques i qüestionar-les des d'un posicionament crític per tal de comprendre-les, compartir-les i transformar-les segons els contextos implicats.

Pel que fa a la construcció del professional en Educació Física, Hernández Álvarez i Velázquez Buendía (2010) manifesten que els sabers que cal desenvolupar en el mestre d'Educació Física han d'estar vinculats amb les pròpies manifestacions culturals de l'àmbit de l'activitat física, de com desenvolupar els processos d'ensenyament i del coneixement de la realitat històrica i sociocultural del context. No es tracta que només coneguin el currículum educatiu i el de l'Educació Física, sinó que tinguin la capacitat de percebre, analitzar i interpretar la seva realitat sociocultural. D'aquesta manera han de ser capaços d'assumir l'exercici professional en tota la seva complexitat, tenint la capacitat bàsica d'adaptar-se amb la flexibilitat i rigor necessaris per portar a terme la tasca educativa. Per tant, no n'hi ha prou amb proporcionar coneixements i destreses per als processos d'ensenyament-aprenentatge i de l'Educació Física com a matèria. Cal generar actituds que qüestionin el propi procés mitjançant l'acció i la reflexió, que estiguin oberts a la formació durant el

desenvolupament professional i a la innovació educativa. O, com apunten els mateixos autors, s'ha d'entendre la pràctica de l'Educació Física com un compromís ètic amb la millora de la pròpia societat i de les persones immerses en els processos educatius com a ciutadans que són. Aquestes actituds es promouran des de la formació inicial, les decisions adoptades com a docents i les accions que s'arriben a realitzar. Plegades seran objecte de reflexió, d'anàlisi i interpretació ja que sempre hi ha quelcom que es pot millorar en tota tasca docent.

Existeix un debat sobre la utilitat que té la formació inicial sobre el desenvolupament professional dels docents (Imbernón, 1997; 2009) on es presenten diferents teories, fruit de diferents investigacions i referències teòriques de la formació en Educació Física. Considero que en el camp de la didàctica i la formació del docent hi ha la necessitat d'un replantejament epistemològic del discurs didàctic sobre qüestions relatives a la utilitat del coneixement didàctic aplicat als problemes reals de la pràctica diària. Apareixen crítiques que fan referència a la immobilitat, l'existència d'un cert desenfocament i una manca de relació entre la teoria i la pràctica en la formació del docent. Serà necessari que el professional de l'Educació Física incorpori uns coneixements bàsics i aplicats a aquesta matèria, una capacitat crítica, intel·lectual i pràctica, un esperit actiu i innovador, un rigor metodològic i conceptual en els plantejaments, així com un coneixement de la realitat i una actitud reflexiva i col·laborativa amb el col·lectiu escolar i la societat.

Continuo aquest apartat presentant quatre línies d'actuació que poden contribuir a promoure una millora en la qualitat de la formació inicial del docent en Educació Física i que és important tenir en compte en els aprenentatges universitaris:

En primer lloc, qualsevol proposta d'actuació en la formació s'encaminarà a la necessitat de potenciar actituds favorables a una reflexió sobre la pràctica (Hernández Álvarez i Velázquez Buendía, 2010) en els futurs docents. La possibilitat de promoure activitats de formació en les que sigui possible fomentar un diàleg reflexiu amb situacions que es puguin trobar els futurs mestres i en les que sigui possible que l'estudiant en formació faci explícites les creences, pensaments o teories implícites que, sobre l'ensenyament i la matèria, s'han configurat en la seves vivències prèvies i actuals.

En segon lloc, caldrà fomentar el convenciment que l'acció pràctica és font de coneixement, no solament pràctica sinó teòrica. Fenstermacher i Soltis (1999) proposen interpretar el coneixement obtingut de la reflexió i la investigació de la pràctica en la pròpia intencionalitat i els fonaments del docent per a l'acció. El coneixement teòric i el pràctic es validen en l'acció docent i constituirà una font potencial de construcció de saber. Aquesta concepció de l'ensenyament possibilita que

el docent es mostri com a agent actiu en la indagació i la conseqüent construcció del propi saber. Seguint en aquesta direcció, Imbernón (1994) planteja que cal incorporar pensaments de tipus pràctic-reflexiu en els processos de formació, com a base per construir coneixements.

En tercer lloc, cal superar la cultura de la individualitat per passar a desenvolupar actituds favorables al desenvolupament professional, promoure activitats i situacions en les que el treball en grup sigui una possibilitat de millora individual i col·lectiva. Elliott, (1993) planteja el concepte d'autonomia en un àmbit d'actuació professional a partir del treball col·laboratiu dels docents amb compromís personal.

En quart lloc, cal procurar desenvolupar la capacitat creativa dels futurs mestres. L'actuació creativa del docent permetrà donar respostes personals en la línia definida per Giroux (1990) de reconeixement del caràcter únic de la persona dins una realitat social singular. Des del desenvolupament de la capacitat creativa (dimensió artística) de la professió docent, cal atendre la necessitat de respostes variades a situacions canviant en cada moment. És una concepció que ve d'una posició de flexibilitat de la formació i d'explorar alternatives i realitzar opcions personals. I, per últim considerar la necessitat de formació social (compromís social) com a part integrant del procés de formació.

El sentit d'aquests quatre aspectes (actitud favorable a una reflexió sobre la pròpia pràctica i el foment del diàleg reflexiu; el coneixement teòric i pràctic confluent en l'acció docent com agent actiu en la indagació i construcció de coneixement, el concepte d'autonomia en l'àmbit professional del treball col·laboratiu dels estudiants, i el desenvolupament de la capacitat creativa a partir d'un caràcter únic immers en la construcció d'un compromís social) determinen el paper del futur mestre d'Educació Física segons com entengui l'àrea curricular, i accentua la necessitat d'analitzar els aprenentatges universitaris -en aquest cas d'Educació Física- per conèixer si aquests aspectes s'expliciten i s'evidencien en les experiències i aprenentatges dels estudiants. La capacitat d'aprenentatge com a capacitat de generar nous coneixements i noves formes d'acció relacionats amb el context s'haurien de fer des de les universitats i institucions educatives, i evidentment des de la pròpia persona. El coneixement de l'estudiant entès com a identitat de conviccions i de significats conscients o inconscients que sorgeixen de l'expressió íntima, s'expressa en accions de la pròpia pràctica que es construirà a partir d'experiències riques i significatives i el context universitari és l'espai on dur-ho a terme.

En aquest estudi, i en el context universitari de mestres de primària la menció d'Educació Física pretén ser una aposta en l'aprenentatge del terreny de les experiències, i l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum, els espais

que relacionen i donen significat a les experiències de l'entorn universitari i a les experiències del context escolar. Però han de caracteritzar-se per ser valuoses, riques i adequades als aprenentatges. Serà necessari determinar la validesa de la qualitat educativa de les experiències i del seu resultat final per poder ser consistents en l'aprenentatge professional.

2.3 La relació de la teoria i la pràctica en l'aprenentatge del Grau de mestres de primària

En l'apartat següent presento les relacions entre la teoria i la pràctica, i el coneixement acadèmic i la pràctica professional, amb el propòsit de reflexionar al voltant dels aprenentatges dels estudiants. Cal que la pràctica estigui encaminada a una formació inicial que sigui significativa, crítica i reflexiva, complementària de la teoria que nodrirà una pràctica de millor qualitat. Aquesta simbiosi entre conceptes acompanya la matèria d'Educació Física cap a un espai de treball d'aprenentatges significatius i de qualitat per a l'estudiant en formació.

L'articulació de la teoria amb la pràctica²⁶ en la formació docent és un debat present en qualsevol àmbit educatiu. Els futurs mestres incorporen diferents aprenentatges com el coneixement teòric, el pràctic, el personal i l'aprendre a ensenyar que significa l'adquisició de bagatges diversos i contextualitzats en la pràctica, amb l'experiència com a aspecte dinàmic dels sabers. Aprendre a ensenyar implica relacionar-se amb tasques d'ensenyar, com l'acte d'ensenyar i com la presa de consciència de com s'està ensenyant, per això és necessari que l'aprenentatge sigui pràctic. Aprendre a ensenyar es relaciona amb assolir competències i habilitats com a docents, en un període d'iniciació en el qual els futurs mestres aprenen i integren les normes, valors i conductes pròpies de la cultura escolar de la que formaran part (Faúndez, 2004).

En la formació professional, les experiències en un determinat context educatiu esdevenen instantànies, ja que s'apropen a la pràctica professional. L'experiència és una imitació de la pràctica i, per això, per a Zeichner (1993) les experiències pràctiques són varietats d'observació i de vivències docents en situacions recents, a les que incorporen alhora els sabers acadèmics i les pràctiques d'ensenyament. Tot plegat, permet que els futurs docents tinguin la possibilitat d'investigar sobre el procés d'aprendre a ensenyar i d'establir relacions entre l'escola i la universitat.

²⁶ Considero els conceptes de la teoria i la pràctica com a sinònims de coneixement acadèmic i professional.

Estudiar el grau de mestre de primària durant quatre anys té com a objectiu aprendre a ensenyar i comprèn com a mínim dos components. El primer, que s'anomena "teòric", està relacionat amb la discussió de diferents teories pedagògiques i de diferents problemes que es puguin presentar a l'aula, amb la identificació de diferents marcs teòrics per a l'acció del mestre durant la intervenció. I el segon, que s'anomena "pràctic"²⁷ està relacionat amb el desenvolupament de recursos i la resolució de situacions pràctiques, amb la coordinació de les interaccions a classe i el domini d'estratègies d'instruccions, és a dir, amb la capacitat d'enfrontar-se a situacions canviant de gran complexitat, com són les situacions reals a les aules (Lago i Jiménez, 1997).

Un dels elements que intervé de manera decisiva en aquest objectiu d'aprendre a ensenyar és l'estada de pràctiques,²⁸ una pràctica professional que té gran importància en la formació inicial, entesa com la preparació de professionals de l'ensenyament, aportant a l'objectiu d'aprendre a ensenyar el component de reflexió des de l'experiència personal dins l'aula. La immersió en l'Educació Física durant les pràctiques escolars no és la primera que fan els estudiants en formació ja que han estat estudiants de primària i secundària i d'universitat. Però sí que és la primera des d'un posicionament com a docent (durant el segon curs de grau duen a terme pràctiques d'observació²⁹ i, a tercer, pràctiques d'intervenció amb les quals participa en qualsevol matèria. I serà a quart curs quan es projecti l'estada més llarga de pràctiques al centre amb una intervenció directa en la menció). Continuant en aquesta línia, la ubicació d'un model mental o la combinació de models sobre el que és ensenyar i com s'ensenyà, el que és aprendre, el paper del mestre, les interaccions a l'aula d'Educació Física i altres idees, són considerades part del bagatge teòric après durant la formació acadèmica.

Parteixo de la necessitat de construir la relació teoria-pràctica, el coneixement acadèmic i professional, com a nucli integrador de les disciplines, les quals des de l'ensenyament universitari permeten interactuar amb l'entorn educatiu, per la qual cosa possibiliten un aprenentatge significatiu i de coneixement pràctic en formació. La unitat teoria i pràctica hauria de ser un dels eixos d'estructuració de les matèries acadèmiques que es duen a terme en les pràctiques i en la investigació. L'estudiant

²⁷ Els conceptes teòric i pràctic no són termes separats ni contraposats. Hi ha un component teòric en l'aprenentatge pràctic i a l'inversa.

²⁸ L'estada de pràctiques, pràctiques escolars o Pràcticum s'utilitzaran per contextualitzar la vivència d'experiències a l'escola.

²⁹ Són un tipus de pràctiques en què l'estudiant observa les accions i presa de decisions del mestre a més dels aprenentatges dels infants. L'estudiant no intervé activament en cap moment.

s'inicia amb l'aprenentatge de continguts teòrics i, alhora, en la pràctica de veure i d'interpretar la unitat teoria i pràctica en les matèries. Per a Faúndez (2004), des d'un inici, l'estudiant estaria en contacte amb el context educatiu i amb els professionals, interpretant, en la mesura que sigui possible, la realitat educativa com a pràctica social, en una determinada societat, fonamentant-se en la teoria que seria més sistemàticament treballada per les disciplines. Considero un pensament que recull la intenció d'un ideari que cal aconseguir. Cada un d'aquests components (context escolar, estudiant, professionals, societat i saber teòric) se situaran en unes determinades posicions perquè aquests siguin significatius en l'aprenentatge de l'estudiant. La fórmula no és única sinó que dependrà de diferents casualitats i circumstàncies.

La relació entre la realitat educativa i la pràctica pedagògica hauria d'estar present en la major part de la formació amb l'objectiu d'establir la vinculació de la teoria i la pràctica, participant de l'experiència personal i la mirada de l'estudiant. Tot plegat amb la possibilitat d'investigar a través de l'activitat pràctica en diferents disciplines i situacions. Així, s'estableix una relació entre la teoria de les disciplines i la reflexió d'aquestes per poder incitar als estudiants a la problemàtica de la pràctica educativa, motivant-los a cercar noves estratègies, nous camins teòrics i noves fórmules d'establir la relació pedagògica entre teoria i pràctica. Libâneo (2001:87)³⁰ ho descriu així:

Si volem que el mestre treballi en un enfocament socio-constructivista i que planifiqui i promogui a les classes situacions en que l'estudiant estructurí idees, analitzi els seus propis processos de pensament (encerts i errors), expressi els seus pensaments, resolgui problemes... en una paraula, faci pensar, és necessari que el seu procés de formació tingui també aquestes característiques.

Una possible forma de solucionar els problemes de desarticulació entre la teoria i la pràctica és promoure entre els docents en formació el desenvolupament d'una actitud crítica en sotmetre's al procés de pràctiques perquè no considerin que ensenyar és tan complex o simple com el que s'observa. I, per tant, és important que els estudiants coneguin diferents contextos, diferents formes de pensar i d'abordar el procés d'ensenyament. Per això és important que la formació inicial motivi la formació permanent a través de la reflexió sobre la teoria i la pràctica per a la presa de decisions i la recerca i la innovació en les sessions, en aquest cas, d'Educació Física. La pràctica reflexiva estimula l'anàlisi de creences de l'ensenyament i de l'aprenentatge i la transformació de teories educatives en l'acció, superant la rutina de la pràctica:

³⁰ A: Faúndez (2004:102).

Aprenem a ser mestres quan som conscients del que fem i el per què ho fem, quan donem raons i reflexionem sobre els orígens i les conseqüències de les nostres conductes i de la dels altres. En el procés d'aprenentatge, quan el mestre té les seves pròpies teories i creences fortament arrelades per al període de socialització previ com a estudiant (Vaillant i Marcelo, 2001:51).

Una formació pràctica permet als estudiants adquirir el coneixement de què cal necessari fer i de com fer-ho. Estic d'acord que la formació professional és una construcció personal que es recolza en accions pràctiques quotidianes en les sessions, acompanyada de la reflexió i de l'anàlisi d'aquestes accions, que es realitza juntament amb altres companys o professors. Aquesta combinació d'ensenyaments, d'aprenentatges i de participants implicats en l'entorn de l'estudiant s'hauran d'organitzar en un espai comú de debat. Zeichner (2010) planteja la idea del tercer espai o espai híbrid com el context on el coneixement acadèmic (que representa les diferents formes de saber i l'habilitat que ofereix el context universitari) i el coneixement pràctic que existeix a la comunitat convergeixin en noves formes menys jeràrquiques en l'aprenentatge del docent. L'autor destaca que les persones presenten múltiples discursos per donar sentit a la realitat, i que els tercers espais impliquen el rebuig de binaris com el coneixement pràctic i l'acadèmic, i la teoria i la pràctica. La creació d'espais híbrids o tercers espais possibiliten la trobada del professorat de la universitat i educadors de l'escola, i el debat d'aspectes del coneixement pràctic i acadèmic per millorar l'aprenentatge dels futurs mestres. Zeichner (2010:132) considera que aquest tipus d'espai permet, "una relació més igualitària i dialèctica entre el coneixement teòric i el pràctic en l'aprenentatge dels mestres en formació". Cochran-Smith i Lytle (2002) coincideixen en que hi ha tres concepcions diferents de l'aprenentatge del docent que guien les iniciatives per promoure una formació dels ensenyants. Les tres provenen d'idees diferents sobre la pràctica i del coneixement de l'acció, i sobre com aquestes es relacionen amb el treball docent. El primer enfocament és el coneixement per a la pràctica, on els investigadors de les universitats generen el coneixement formal i la teoria perquè els estudiants els utilitzin per a la millora de la pròpia pràctica. El segon enfocament és el coneixement en la pràctica, on el coneixement més important en la docència és el coneixement pràctic, entès com la combinació de la pràctica i de les reflexions que fan els docents. I el darrer enfocament és el coneixement de la pràctica, i en especial voldria assenyalar la indagació com a actitud. És un posicionament que descriu les diferents opcions que prenen els docents i altres persones que treballen conjuntament en una comunitat d'indagació davant el coneixement, la relació que té amb la pràctica i els objectius escolars. Prendre una actitud d'indagació significa que els docents i els estudiants treballen dins una

comunitat per generar coneixement local, preveure la pròpia pràctica i teoritzar sobre ella, interpretant les conclusions i les investigacions d'altres. Continuant en aquesta línia, permet una millor comprensió de les relacions entre el coneixement i la pràctica així com la manera en què la indagació esdevé informació, es relaciona amb la pràctica i els docents aprenen mitjançant aquesta metodologia dins les comunitats. En aquest darrer enfocament, a diferència dels dos anteriors (coneixement per a la pràctica i coneixement en la pràctica), el saber no es divideix en teoria i pràctica, sinó que s'assumeix que el coneixement que els docents necessiten per ensenyar es genera quan aquests consideren que les aules i els centres són llocs d'investigació explícita i alhora tenen en compte els coneixements i la teoria, els materials per generar interrogants i les diverses interpretacions. Els estudiants a docents aprenen quan construeixen coneixement localitzat en la pràctica mentre treballen en el context de comunitats indagadores que teoritzen i elaboren el propi treball, connectant amb aspectes socials, culturals i polítics:

La base d'aquesta concepció teòrica - pràctica és que els docents, en tots els estadis de la professió, juguin un paper molt important en la generació del coneixement de la pràctica, fent de les aules i escoles llocs d'indagació, connectant el propi treball als centres amb assumptes més generals i adoptant una perspectiva crítica sobre la teoria i les investigacions dels altres (Cochran-Smith i Lytle, 2003:69).

El coneixement de la pràctica no planteja que els estudiants generin una sèrie de conceptes formals nous o complementaris sobre les pràctiques expertes en l'ensenyament. Els estudiants hauran de qüestionar-se els propis coneixements i la pròpia pràctica i la pràctica i els coneixements dels altres per establir una relació diferent amb el coneixement. Seguint amb aquesta idea, la docència consisteix en construir i reconstruir marcs que permetin entendre la pràctica, una dialèctica entre la teoria crítica i l'acció. Per tant, els estudiants haurien de teoritzar constantment, negociar i indagar els significats que extreuen de les aules i de la seva vida escolar mentre busquen la connexió entre el propi treball quotidià i els moviments més amplis per a la igualtat i el canvi social.

Destaco de Grundy (1991) la identificació de la perspectiva tècnica, pràctica i reflexiva o crítica en la formació inicial per posicionar els coneixements teòrics i pràctics. Ampliant cada una d'aquestes perspectives, de la perspectiva tècnica en l'intent d'assolir la formació i capacitació professional amb coneixements teòrics que permetin dominar la matèria i aprendre a ensenyar als nens. L'expert és el que té el coneixement i l'estudiant (futur mestre) és un receptor passiu del coneixement amb poca participació en el procés de formació (Pascual, 2008). L'academicisme universitari implica l'adquisició de coneixements de diferents matèries o assignatures

que integren el currículum formatiu que proporciona les competències necessàries per a l'activitat professional. A través dels coneixements teòrics, que s'adquireixen en la formació inicial, s'ensenyen les aplicacions pràctiques. La teoria dona resposta a la pràctica, és a dir, el coneixement acadèmic s'identifica amb el coneixement pràctic. La teoria, entesa com un coneixement fonamental, és bàsica i prioritària mentre que l'adquisició de destreses i la seva aplicació pràctica ve més tard. Des d'aquesta perspectiva, l'Educació Física dependrà de les característiques i habilitats del mestre per gestionar la classe i tenir l'alumnat el major temps possible fent les activitats motrius (així s'aconsegueixen més aprenentatges motors). Cal una bona organització i disciplina. Els continguts de l'Educació Física estableixen models d'actuació propis per a l'aprenentatge, com els d'instrucció directa, en els quals les tasques estan preestablertes, els nens reproduïen unes activitats en funció dels objectius i de la seqüenciació, i l'avaluació es fa a través de proves objectives (test de condició física i d'habilitat motriu). Aquest és el model de formació inicial dels futurs mestres basat en l'entrenament. Les competències procedimentals apreses amb aquest model s'aplicaran després en el desenvolupament de les pràctiques professionals. En aquest sentit, la investigació didàctica busca aconseguir docents eficaços i la utilització de mètodes amb la finalitat de realitzar una pràctica de qualitat tècnica en l'Educació Física.

L'objectiu de la formació inicial de futurs docents s'ha basat en l'aprenentatge d'un model donat, fixat per la tradició, establert pels centres, per textos oficials, per publicacions redactades per experts que han donat lloc a activitats rutinàries, acrítiques i irreflexives. En aquest cas, es pretén que el futur docent aprengui a ensenyar l'habilitat motriu atenent a les indicacions del professorat universitari. La formació inicial ofereix receptes de la pràctica que cal reproduir fidelment, d'aquí la poca possibilitat d'anàlisi i reflexió de la pràctica (Torres Cladera, 2011). El coneixement teòric no serà vàlid per aplicar-lo en tots els contextos i situacions on es desenvolupin les classes d'Educació Física. El caràcter professional de la formació docent necessita la fusió de la teoria i la pràctica. Cal un llarg procés de formació del pensament pràctic, no només d'esquemes teòrics, sinó d'estratègies d'intervenció, reflexió i valoració de la pròpia intervenció (Pérez Pueyo, 2007).

Un pas següent en la formació ha estat la perspectiva pràctica, més centrada en el procés i la implicació que podrà adoptar l'estudiant durant l'acció. La teoria compren esquemes mentals que ajuden a resoldre els problemes de la pràctica, que serà quan s'aprèn. L'ensenyament és un procés de presa de decisions i el mestre és el professional que pensa i pren decisions en les situacions d'ensenyament segons processos de pensament. Així la formació anirà encaminada a que l'estudiant pugui

ser capaç de rebre més informació sobre les situacions educatives, que elabori estratègies de pensament per resoldre problemes i que eviti rutines buscant més variabilitat en les situacions. La investigació que ha predominat en aquest discurs de formació del docent és la interpretativa. Aquest tipus d'investigació assenta les seves bases sobre l'aprofundiment i interpretació de la realitat. Les situacions educatives possibiliten a l'estudiant activar processos de reflexió i de presa de decisions. Aquest plantejament apunta a una formació que aborda processos on el docent desenvoluparà la seva capacitat reflexiva i la recerca del seu propi estil d'ensenyament, tot sabent modificar les seves decisions i la manera d'afrontar-les a la pràctica. Seguint en aquesta línia, l'estudiant i el professorat construeixen les seves pròpies propostes a través de les accions. Així, a més de saber de la matèria, haurà de saber ensenyar-la; sense oblidar que es troba en l'àmbit educatiu, i per tant les seves intervencions, no exemptes de valors, estaran impregnades d'una responsabilitat vers la formació integral dels participants.

Sancho i Hernández-Hernández (2014) afirmen que la formació docent és un procés continuat d'aprenentatge al llarg de la vida i que les experiències procedents de la universitat són l'inici d'un camí que es desenvolupa en diferents àmbits socials i culturals. La preparació dels mestres no és un afer unitari sinó canviant i localitzat en contextos socials i culturals determinats:

L'educació del professor tendeix a situar-se dins un àmbit local, estès com aprendre dels múltiples contextos canvians de les institucions de l'àmbit local i subjecte a la interpretació i a les interaccions socials entre les persones i els grups (Sancho i Hernández-Hernández, 2014:72).

Comparteixo la idea dels autors sobre l'interès de com s'expressen els estudiants sobre el seu pas per la universitat i en quina mesura donen sentit a les interaccions dins la comunitat d'aprenentatge acadèmic. Explorar aquestes relacions possibilita d'alguna manera reconèixer la configuració de les identitats i pensaments dels participants per mitjà de processos d'interpretació d'experiències a partir de la participació, la implicació i la pertinença a una comunitat de pràctiques de tipus local. Per a De Vicente (1993), la planificació, el pensament interactiu i les característiques dels docents s'entenen en un context on es combinen teories, creences i valors que incorpora el mestre sobre el seu paper i sobre la dinàmica de l'ensenyament i de l'aprenentatge. La docència de l'Educació Física no està exempta d'aspectes emocionals ni de valors. Les situacions d'ensenyament han d'orientar-se al desenvolupament personal i social dels protagonistes.

Un altre enfocament és la perspectiva indagadora i reflexiva amb un sentit crític. Pretén donar resposta al discurs tècnic, i se centra fonamentalment en resoldre les situacions pràctiques, sobretot aquelles que estan absents de reflexió al voltant de l'Educació i dels problemes contextuais (socials, polítics, etc.), i que sovint són presents en els centres universitaris responsables de la formació, en aquest cas de l'Educació Física. Actualment, els programes de formació de mestres s'enfoquen amb una perspectiva del docent com a professional de l'educació reflexiu i resolutiu (Schön, 1998). La reflexió implica cert tipus d'experiència en la que els participants interpreten situacions mitjançant plantejaments i resolució de problemes, situació que considero que s'hauria de propiciar des de la formació inicial.

Dewey (1998) estableix la distinció entre l'acció rutinària, que és la que prenen molts docents i estudiants influenciats per la tradició, en la que la realitat es dona per suposada, i l'acció reflexiva que és una consideració activa sobre la pràctica, afrontant els problemes que sorgeixen, responen i buscant les solucions per resoldre-les. Per tal que el futur docent sigui reflexiu és necessari que s'obri intel·lectualment (cal qüestionar-se què fa i per què ho fa), que tingui una actitud de responsabilitat i compromís (ser conseqüent amb el que fa) i treballi amb sinceritat (responsabilitat dels propis aprenentatges).

Destaco, en aquest context, que la formació inicial haurà de plantejar debats sobre la incidència que té l'Educació Física en el gènere, la col·laboració, l'ètnia, els mitjans de comunicació, els grups socials dominants, etc. per tal de trobar futurs professionals de la docència compromesos amb la transformació social, que superin la reproducció de models establerts (Tinning, 1992). És la perspectiva que aposta per un model de formació inicial basat en la reflexió de la pràctica, que permet pensar en les pròpies teories, els esquemes de funcionament i les pròpies actituds. Es necessita el desenvolupament d'esquemes de pensament i d'accions flexibles que possibilitin el judici raonat del context singular i l'experimentació reflexiva de propostes alternatives i fonamentades per a la millora dels processos educatius. Així, doncs, cal un programa de formació inicial que es planteja en el desenvolupament de la capacitat docent per analitzar i reflexionar sobre la pràctica, per tenir un sentit crític dels processos que es desenvolupen a l'escola, buscant més qualitat, com una millora professional, com una revisió del discurs educatiu i una contribució a la resolució dels problemes socials (Torres Cladera, 2011). Continuant en aquesta línia, destaco la idea de pensament pràctic:

La formació del pensament pràctic ha de començar per problemes pràctics concrets que els futurs docents experimentin en contextos reals, promoure la reflexió sobre les experiències, els contextos i els efectes en els sentiments, desitjos, pensaments i conductes dels nens i les nenes i d'ells mateixos com a futurs docents. L'ensenyament

no es justifica en sí mateixa, pel que el docent fa, sinó per com aprenen els nenes i les nenes, la qual cosa implica estratègies com ara dissenyar activitats autèntiques, construir sobre el coneixement previ dels nens i nenes, desenvolupar interaccions que els ajudin a incrementar les pròpies qualitats i recursos, aplicar procediments de seguiment i avaluació que permetin al nen i nena a conèixer els punts forts i febles, les falses concepcions i dubtes, contrastar la intervenció constant entre les pròpies emocions, desitjos i expectatives, pensaments i conductes, així com experimentar formes creatives per autoregular-se i per intervenir de manera satisfactòria sobre el propi context (Pérez Gómez i altres, 2010:101).

Els coneixements teòrics que es van aprenent en les diferents matèries s'han de basar en problemes pràctics d'ensenyament (situacions educatives en el desenvolupament del currículum) que, a partir del debat i la reflexió, desenvolupin aplicacions pràctiques i habituïn els estudiants a analitzar les condicions sobre les que podrien actuar com a docents. La intervenció pràctica en el desenvolupament d'una o varies matèries curriculars, en aquest cas el Pràcticum i la Didàctica de l'Educació Física, del pla d'estudis universitari, pot ser una bona ocasió per aprendre la pràctica professional mitjançant l'opció metodològica interpretativa de finalitat reconstructiva. És una manera no només d'entendre la pràctica docent mitjançant la planificació, l'acció i l'anàlisi, sinó també d'accedir a una cultura professional a partir de la reflexió i l'explicitació de pensaments i experiències pròpies i dels altres.

El futur docent haurà de tenir un coneixement orientatiu del currículum oficial de la matèria i saber com adaptar-lo al context sociocultural on es desenvoluparà. Donar respostes reals a aquestes necessitats suposa, per una banda, l'adquisició d'uns determinats coneixements sobre l'educació en general i, en particular, de l'Educació Física. També caldrà tenir uns coneixements didàctics sobre el desenvolupament de competències i continguts:

Les competències són combinacions dinàmiques de recursos personals, complexos sistemes de comprensió i acció que inclouen: saber pensar, saber dir, saber fer, i voler fer. Es posen en joc per comprendre la complexitat de les situacions en les que es pretén actuar, i per dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar les determinades actuacions (Pérez Gómez i altres, 2010:99).

D'altra banda, el futur mestre s'iniciarà en la pràctica docent a l'aula d'Educació Primària fent activitats d'Educació Física a partir de les bases adquirides amb altres matèries del pla d'estudis. Es busca un professional que conegui el concepte global de la professionalitat, que elabori i desenvolupi el seu propi currículum a partir d'uns coneixements previs i que articuli la pràctica i la reflexió a partir de plantejaments col·laboratius i d'investigació. Aquests propòsits poden ser possibles si la comunitat universitària i escolar treballa conjuntament per dissenyar, experimentar i valorar activitats d'aprenentatge que siguin de qualitat per a l'estudiant en formació.

Per a construir coneixements professionals caldrà construir referents pràctics que donin significat i intencionalitat a la teoria, i que alhora la teoria educativa acompanyi i dirigeixi l'acció. Per integrar la teoria i la pràctica aposto per un pla d'estudis que concedeixi tant a la preparació de la pràctica com a la seva realització i valoració un paper central en els estudis al llarg de tot el procés. Un bloc de pràctiques escolars que compti amb la participació de tot el professorat universitari, coordinat per la didàctica general i específica de cada etapa. Opto per un aprenentatge pràctic que incorpori la capacitat de decisió i per l'elecció i utilització flexible dels mitjans i estratègies per portar a terme les decisions.

La pràctica és contingent i necessita un procés constant de deliberació. La valoració que segueix a la deliberació sobre l'acció, les decisions que es prenen durant l'acció i la reflexió crítica que segueix a l'acció demanen un procés sostingut de fonamentació que conflueix a la teoria, alhora que l'omple de sentit i de justificació. El procés de deliberació té la voluntat de rebre coneixements i aprenentatges, de manera que el saber pràctic es perfecciona mitjançant l'estudi i la comunicació amb els altres (Benejam, 2002). L'autora considera necessari formar els futurs docents en la pràctica per poder descobrir els límits de les pròpies teories, expectatives, aspiracions, motivacions i capacitats, i així els estudiants aprendran a decidir accions oportunes. Després de l'experiència a l'aula es posarà en marxa la reflexió sobre les conseqüències de les decisions preses i consideraran, juntament amb professors i companys, altres alternatives adequades i possibles. Aquesta pràctica reflexiva es desplegarà amb una nova acció que entrarà de nou en qüestionament personal i debat col·lectiu. La persona experimentada, com diu Gadamer (2007), és una persona escarmentada, la qual és prudent perquè ha vist la necessitat de ser cauta i responsable. El caràcter reflexiu del saber prudent augmenta l'autoconeixement i també la capacitat d'empatia i, de fet, comporta a obrir-se a noves experiències.

La reflexió sobre la pràctica demana la participació de les didàctiques específiques, en aquest cas, la Didàctica de l'Educació Física. Cal conèixer la matèria a partir de la pràctica per poder identificar els conceptes rellevants i seleccionar i organitzar els sabers, per tal de detectar les dificultats i els èxits en l'aprenentatge, per establir ponts entre els continguts i proposar procediments adequats. Tot plegat serveix per guiar les activitats i per interpretar els pensaments. A través del coneixement didàctic pràctic s'aprèn: a detectar les idees prèvies dels estudiants, es practiquen els aprenentatges i es negocien els significats, s'arriba a saber com gestionar i tractar la diversitat dels alumnes i les seves representacions mentals, a identificar els obstacles per a un aprenentatge, a motivar-los, a compartir un problema o dubte, a animar un debat, a

estimular la participació i l'autoestima i a potenciar actituds coherents. És des de la pràctica didàctica que la formació de mestre adquireix sentit i propòsit.

Benejam (2002:94) amb la qual coincideixo, destaca dues línies per integrar la teoria i la pràctica en la formació inicial. D'una banda, el professorat universitari haurà d'incorporar un coneixement pràctic directe de l'etapa escolar per a la qual forma als estudiants. Aquest professorat és contractat pel seu reconeixement docent. Aquest coneixement pràctic hauria de renovar-se contínuament ja que res serveix per sempre. De l'altra, cal que els mestres i tutors de pràctiques (en aquest cas són els mateixos professors de la universitat) rebin una preparació específica teòrica i pràctica per participar en l'aprenentatge dels futurs docents i formar equip amb el professorat universitari³¹ (si no, són tutors de pràctiques).

Rozada (2006:35) argumenta que "la formació inicial no millorarà pel fet d'augmentar les hores que s'hi destina (fent una clara referència als estudis de grau dins l'Espai Europeu d'Estudis Superiors) si aquesta circumstància no propicia que s'aconsegueixi una relació més plena entre la teoria i la pràctica", fonamentada directament en l'aprenentatge d'experiències a l'aula escolar. Destaca que la distància entre la teoria i la pràctica coincideix amb la que es presenta entre la universitat i l'escola. No es pot dir que la pràctica sigui una cosa allunyada de la universitat, que ha de reconèixer que es troba en l'àmbit de la teoria, com a espai d'investigació i d'ensenyament d'allò que es fa: donar classes a nens a les escoles. Així, doncs, Rozada (2006) considera que no és necessari forçar molt la realitat del nostre país per admetre que en l'ensenyament, tradicionalment, la teoria i la pràctica resideixen en institucions diferents que esdevenen contextos culturals ben diferents: l'acadèmic universitari i el de les escoles. Aquesta idea es farà palesa en la proposta pràctica d'aquesta investigació, concretament en les respostes dels estudiants en les activitats escrites, que valoren aquest distanciament com un fet real entre l'entorn acadèmic i el professional.

Tanmateix, considero que és possible que la teoria i la pràctica, associada als suports institucionals de la universitat i l'escola respectivament puguin distanciar-se dels contextos i generar un altre tipus de teories i de pràctiques no tant estrictament connectades a ambdues institucions, establint nous tipus de relacions. Cal escurçar distàncies entre la universitat i l'escola com a expressions extremes d'una teoria i una pràctica molt distanciades. S'haurà d'intervenir amb el reconeixement de les teories amb la pràctica de fer classes com un pas més vers una pràctica diferent. Serà una pràctica caracteritzada per quatre aspectes: a) reflexionar per prendre consciència del

³¹ L'autora considera que, a més d'un coneixement teòric el professorat universitari ha de tenir un profund coneixement de l'escola.

pensament amb el qual es regeixen les pràctiques d'ensenyament en cada context educatiu, b) argumentar les observacions de les pràctiques amb la disposició d'intentar canviar o modificar, si s'escau, les pràctiques dels aprenents a les aules, c) estar predisposat a analitzar la pràctica i explorar-la per poder intervenir en aquells aspectes que es donen per fets, i d) tractar les pràctiques com un conjunt de problemes que es pensen dins i fora del context, que s'apliquen per poder qüestionar-les generant interès intel·lectual a fi que l'estudiant a docent orienti una part de la seva professionalitat cap a les teories (Rozada *et al.*, 2006).

Per treballar el tractament de la interacció entre la teoria i la pràctica es descriu la metodologia dels problemes professionals. Són problemes vinculats a la pràctica, és a dir, problemes en els quals s'enfronten els aprenents en l'exercici de la professió (problemes pràctics professionals). En el tractament i anàlisi de qualsevol problema pràctic professional s'hi presenten dimensions teòriques i dimensions pràctiques. A les escoles els estudiants s'enfronten a situacions complexes, i que exigeixen prendre decisions complexes. Per això cal disposar d'un bagatge de coneixements, estructurats amb certa lògica, que permetin que aquesta lògica de la pràctica pugui fer front a la situació. Es tracta de fer interaccionar la teoria i la pràctica, intentant superar una ruptura molt habitual a la professió i que durant la formació inicial costa molt d'aconseguir, ja que l'estudiant en té poca experiència i bagatge.

Destaco el posicionament constructivista que entén l'aprenentatge com un procés permanent de reconstrucció conceptual i vital, de reestructuració continua de les formes de representació, comprensió i actuació, de les experiències i reflexions que cadascú viu amb els objectes, persones i contextos que envolten l'experiència personal i professional. Aquesta idea es presenta en els següents principis (Pérez Gómez, 2010):

- La pràctica no hauria de considerar-se només una aplicació directa de la teoria, sinó un escenari complex, incert i canviant, on sorgeixen interaccions que val la pena observar, relacionar, contrastar, qüestionar i reformular, per tal que esdevinguin espais i processos generadors de nous coneixements (Schön, 1993). La interacció permanent de la pràctica i la teoria conforma un cercle creatiu i dinàmic que engrandeix el coneixement i transforma la realitat.
- La vida quotidiana i personal, social i professional del ciutadà en general i de l'estudiant o docent de manera particular és un escenari complex, incert, imprevisible, ple de valors i pressionat per respondre a les immediateses. El pensament pràctic és el que regeix les nostres interpretacions i accions.
- El pensament pràctic sembla l'espai adequat per comprendre la relació tan complexa dels elements lògics i racionals amb els emotius i motivacionals del

nostre sistema d'interpretació i acció. Aquest pensament incorpora un conjunt d'imatges i mapes que porten informacions, relacions lògiques, rutines, hàbits, desitjos i connotacions emotives (Schön, 1998; Korthagen, 2011; i Pérez Gómez, 2010). Els significats o representacions que es construeixen i es reconstrueixen en les interaccions tenen components cognitius, components emocionals, conscients i inconscients integrats en la complexa representació. Aquests significats esdevenen la base cognitiva, afectiva i de comportament de cadascun de nosaltres.

- Aprendre de manera òptima, educativa, suposa reconstruir, reestructurar i reescriure d'una manera conscient i sistemàtica el conjunt de representacions o significats, de comprensió i d'acció, que cada un de nosaltres hem construït al llarg de la nostra història personal, amb les interaccions dels diferents escenaris quotidians, a partir d'un procés de socialització singular. L'ensenyament orientat ajudarà l'estudiant a aprendre de manera autònoma a construir els propis significats, dirigir el propi aprenentatge, estructurar les pròpies experiències i construir les pròpies teories, contrastades i informades.

La relació entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic en la formació universitària és una de les temàtiques més controvertides i permanents. Tanmateix les institucions i el professorat de formació haurem de treballar plegats en l'aprenentatge de l'estudiant i acordar quin posicionament prenem perquè aquesta vinculació sigui la més conforme a la realitat social. Des de la meua proposta pràctica, pretenc fer emergir els pensaments i posicionaments dels estudiants entorn d'aquestes temàtiques a partir de les explicacions viscudes en el context acadèmic i professional, concretament a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum, i que descriuen i valoren quan fan les activitats d'aprenentatge (Marcelo, Yot Domínguez, Mayor Ruiz, Sánchez Moreno i Murillo-Esteba, 2014). Aquestes valoracions evidencien el posicionament dels estudiants entorn de la problemàtica existent i que transmeten immersos en el problema.

A partir dels escrits i valoracions dels estudiants, analitzaré una de les dimensions d'estudi d'aquesta recerca la relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent, una dimensió present a les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum. Els estudiants descriuen els pensaments, valoracions i creences de la relació entre la teoria i la pràctica amb preguntes formulades al llarg de l'estudi.

Capítol 3. L'aprenentatge reflexiu en la formació docent

Capítol 3. L'aprenentatge reflexiu en la formació docent

L'aprenentatge reflexiu en l'ensenyament universitari rep influència de contextos de tradició anglosaxona (Bolton, 2010; Brockbank i McGill, 2002). Tal com diu Perrenoud (2004), després dels primers treballs de Schön (1998) la incorporació d'estratègies basades en l'aprenentatge reflexiu ha inspirat moltes experiències de formació.

La presència de l'aprenentatge reflexiu en el context universitari proporciona un excel·lent espai per planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Esdevé una guia per comprendre les dificultats que se'n desprenen, l'orientació professional i l'assessorament acadèmic. És un entorn útil en els processos de revisió i acompanyament per a l'anàlisi de les pràctiques professionals des d'un plantejament reflexiu. Schön (1998) descriu la pràctica reflexiva com un diàleg entre el pensament i l'acció a través del qual l'estudiant aprèn noves i millors habilitats, integrant la teoria i la pràctica, el pensament i l'acció. Osterman i Kottkamp (1993) consideren que l'aprenentatge reflexiu és un fenomen polifacètic. Descriu la naturalesa individual del procés d'aprenentatge i la importància de la comprensió global en l'adquisició del coneixement i la seva planificació. Així doncs, l'aprenentatge reflexiu és un procés de reflexió sobre el coneixement d'una situació amb l'ajuda de les fonts personals. Entre aquestes fonts destaco el paper de l'experiència i de la reflexió sobre aquesta experiència com a procés encaminat a la construcció del coneixement, l'aprenentatge i la professió.

Tot seguit presento cinc apartats que donen sentit al capítol. Al primer, descriu la importància del tractament de les emocions en el context de l'aprenentatge universitari. Al segon, plantejo el procés reflexiu en l'aprenentatge transformador entès com a pensament crític personal i compartit en l'entorn universitari. Al tercer, presento els nivells de reflexió en l'aprenentatge docent que un professional de l'educació haurà de conèixer i als quals haurà d'accedir al llarg el procés formatiu. El pensament pràctic se sustenta amb el coneixement en l'acció, la reflexió en l'acció i la reflexió sobre l'acció per desenvolupar una pràctica docent reflexiva compromesa amb un mateix i amb el context social. Al quart apartat, explico l'aprenentatge pràctic basat en les experiències dels estudiants. Les experiències personals viscudes en els entorns professionals i acadèmics possibiliten la construcció d'una pràctica professional amb diàleg reflexiu. És el context universitari i el professorat els encarregats de planificar i organitzar estratègies didàctiques per promoure la reflexió i així desenvolupar les habilitats de pensament i d'autoregulació en l'aprenentatge, habilitats necessàries per aconseguir

un aprenentatge autònom i responsable al llarg de la vida, un aspecte que desenvoluparé en el darrer apartat d'aquest capítol.

3.1 Les emocions en l'aprenentatge reflexiu

La formació inicial no pot abraçar tota la formació professional sabem que serà llarga i permanent. Caldrà escollir aquells elements que són fonamentals en la formació i assumir renúncies raonables en aquells espais d'aprenentatge allunyats d'aquest entorn. Serà imprescindible definir les prioritats formatives des del punt de vista de l'estudiant i analitzar les situacions professionals més comunes i problemàtiques durant la carrera, com a base d'una formació inicial. Tampoc no, es poden oblidar els pensaments orientats a les angoixes, les incerteses, les pors i la poca experiència professional dels estudiants, que els fan porten a dramatitzar certes situacions i obviar-ne d'altres.

Perquè els processos d'aprenentatge siguin favorables cal establir una relació directa entre la motivació i l'aprenentatge. La ciència pedagògica accepta l'estreta correlació entre la dimensió emocional de la persona i la seva capacitat d'aprendre en una situació determinada. Pozo et al. (2009:181) afirmen:

La investigació educativa continua indagant una qüestió concreta: la dificultat d'entendre la bidireccionalitat entre motivació i aprenentatge. Els alumnes no aprenen perquè estan desmotivats o no estan motivats perquè no aprenen?...la motivació sembla continuar relacionada a un nombre elevat de professors amb factors afectius i emocionals i no tant cognitius.

Afegeixen que la motivació s'entén com un estat, una condició prèvia a l'aprenentatge, i no com un procés que es construeix quan l'estudiant aprèn i això el motiva per l'esforç que, suposa construir nous coneixements. Aquesta idea de la psicologia en el context universitari considera que l'emoció té poc tractament amb el coneixement. Les emocions i sentiments són entesos com a elements no fiables, irracionals i no han estat objectes de consideració. Aquesta resistència continua present en els processos cognitius de l'Educació Superior perquè els estudiants i els professors hem entès que calia ignorar les emocions i desconfiar-hi. Però McGill i Brockbank (2002) plantegen un gir en el tractament de les emocions i proposen el risc d'incorporar-les en benefici de l'aprenentatge. Rogers (2011) destaca que en un entorn contínuament canviant la finalitat de l'educació haurà de facilitar el canvi. La participació activa i intencionada de cada persona possibilitarà l'inici del propi aprenentatge. Disposar de les experiències significatives pròpies juntament amb el suport de la qualitat de la relació entre el

professor i l'aprenent establirà un aprenentatge més compromès per part de l'estudiant.

Formar principiants és precisament formar d'entrada a persones capaces d'evolucionar, d'aprendre amb l'experiència, que siguin coneixedores de la reflexió sobre el què voldrien fer, sobre el què realment han fet i sobre el seu resultat (Perrenoud, 2004). Des d'aquest punt de vista, la formació inicial prepararà per al futur ensenyant l'estudiant a reflexionar sobre la seva pràctica, a centrar-se en determinats temes, establir models i, a exercir la capacitat d'observació, d'anàlisi, de pensament i de comunicació. Cap d'aquests aspectes s'aprenen del no res sinó que cal cercar fórmules que permetin reflexionar per actuar durant i després de l'acció, i que aquesta reflexió esdevingui sistemàticament aprenentatge. Per això, el repte és proporcionar actituds, hàbits i maneres de fer en els mètodes i en els posicionaments reflexius. També és crear espais per a l'anàlisi de la pràctica, de les aportacions i de les reflexions sobre la forma com es pensa, es decideix, es comunica i es reacciona en una sessió. I, a més a més, comptar amb contextos de treball sobre un mateix, sobre les pors, les incerteses i les emocions, per afavorir el desenvolupament de la persona i de la futura professió. S'aconseguirà formar practicants reflexius a través d'una pràctica reflexiva que esdevingui un aprenentatge d'aquelles situacions presents i tal com destaca Meirieu (2009) el que no se sap fer només s'aprendrà a fer, fent-ho. Continuant en aquesta línia, valdrà la pena conèixer les condicions dels estudiants a l'aula i en les pràctiques professionals per incorporar-les a la formació de l'aprenentatge reflexiu. En la formació, alguns hi busquen receptes teòriques i pràctiques sense tenir en compte el que proporcionen, especialment en la formació reflexiva. Segurament es desenvolupa una relació entre el saber i la professió que no convida a la reflexió. Potser és perquè els objectius de la formació inicial que segueix el paradigma reflexiu no s'expliciten amb la possibilitat de desplegar-se en la formació inicial.

Perrenoud (2004) assenyala les característiques dels estudiants per entendre les condicions inicials a l'hora d'introduir l'aprenentatge reflexiu en la formació. En destrio les més significatives per a aquest estudi. Així, doncs, un estudiant es troba entre dues identitats, a punt d'abandonar el paper d'estudiant pendent d'examen per esdevenir el professional responsable de les pròpies decisions. L'estrès, les angoixes, les diferents pors prenen gran importància durant el període de l'estada a l'escola però aniran minvant amb l'experiència i la confiança. La gestió del temps (de preparació, de correcció, de treball, etc.) no és molt segura en les intervencions pràctiques i sovint provoca desequilibris, tensions i fatiga. Generalment, se sent l'estudiant sol en el nou context escolar, ja que no té els seus companys d'estudi per compartir sentiments o

opinions, i a vegades se sent poc integrat amb els nous companys de la professió. Es troba entre dues opcions: seguir els models apresos durant la formació inicial o continuar amb les fórmules vigents en l'àmbit professional. Té la percepció que no domina o, si més no, no de la millor manera, els moviments més elementals de la professió i mesura la distància entre el que s'imaginava i el que viu, sense saber que aquesta separació és normal i que no té res a veure amb la incompetència o fragilitat personal sinó que representa la pràctica autònoma en relació amb tot allò que ha conegut.

Sancho i Hernández-Hernández (2014:49) recolzen la idea de Tenti (2010) sobre la tasca docent, la qual necessita l'adquisició i utilització de determinats coneixements i habilitats. A més, incorporen les aportacions de Polanyi (1988) per diferenciar entre el coneixement personal i tàcit o coneixement pràctic de Bourdieu (2008). Concretament, Fernández (2000) incorpora les idees de pensament tàcit de Sternberg i Wagner (1985) i Sternberg, Agner i Okagaki (1993) com una seqüència complexa de condicionants implícits que orienten la pròpia actuació. Polanyi (1967) ho defineix com la base invisible de tota acció intel·ligent. El pensament tàcit és considerat un conjunt d'esquemes implícits que l'estudiant desenvolupa per prendre part en les situacions concretes basades en les experiències i objectius personals. Aquests esquemes permeten interpretar i intervenir sobre l'entorn i sobre la capacitat d'adaptar-se. En aquest cas, no pretenc que l'estudiant apliqui de manera tècnica i rutinària regles, models predeterminats ni receptes sinó que passi un filtre a través de les pròpies idees de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'educació.

Opino que les emocions esdevenen un aspecte significatiu en el pensament i comportament de l'estudiant i evidentment no es poden obviar. La presentació de l'Educació Física es dona en un context d'emocions i sentiments. La implicació del cos, el moviment i les relacions socials que s'estableixen entre els participants possibilita crear lligams entre les emocions, la pràctica i els participants. L'estudiant a docent manifesta diversos estats emocionals procedents de la gestió de les intervencions pràctiques i dels lligams amb els infants i el context escolar. Per això, una de les dimensions d'estudi d'aquesta recerca és les emocions en la pràctica docent. Poder recollir els pensaments i emocions de l'estudiant, em possibilita comprendre-les i incorporar-les en la meva futura pràctica.

3.2 El procés reflexiu en l'aprenentatge transformador

L'aprenentatge a les universitats no es pot desvincular del debat dels darrers anys sobre les finalitats que tenen (Barnett, 1992; Harvey i Knight, 1996). Una de les finalitats de la universitat és estimular condicions d'aprenentatge que siguin transformadores per a l'estudiant en dos sentits. D'una banda, exerceix canvis en els participants i per tant, els reforça, i de l'altra, els potencia. L'aprenentatge transformador es construeix mitjançant el desenvolupament de la capacitat crítica de l'estudiant, implicat i participant juntament amb altres ens, inclosos els professors, en un procediment que s'ocupa de la transformació crítica. Per a Harvey i Knight (1996) l'educació és més que el domini d'una matèria. S'encamina a comprendre els canvis en els coneixements i capacitats dels estudiants. La participació en l'acció transformadora implica anar i tornar entre la pràctica i la reflexió.

L'aprenentatge críticament transformador a més de deconstruir significats i de veure les actituds, mites i formes que es donen per suposades, fa una reestructuració mitjançant la reconceptualització i la reconstrucció, per convertir-se en un procés continuat. Es caracteritza per ser sempre canviant en l'evolució de la persona, la base de la qual està en l'experiència de l'ensenyament universitari. Presenta l'esforç d'incloure una sèrie de qualitats per promoure aquest tipus d'aprenentatge que envolta el pensament i la persona, així com la pròpia acció. El procediment és complet. L'aprenent és un participant actiu, compromés i realitzador i es genera una interacció continua entre la pràctica i la reflexió.

Un altre autor que ha estudiat les finalitats de la universitat en les societats democràtiques occidentals és Barnett (1997) el qual té en comú amb Harvey i Knight (1996) la idea que l'aprenentatge sigui críticament transformador. Per a Barnett el pensament crític s'interpreta partint del coneixement de la persona i la societat. La reflexivitat no és només una condició de la societat i un mitjà perquè les persones afrontin la incertesa o un recurs per respondre amb eficàcia el canvi. La capacitat de ser reflexiu implica també el compromís d'una forma d'aprenentatge com és el diàleg reflexiu, una capacitat que l'estudiant podrà utilitzar per transformar la pròpia relació amb les assignatures (tant dins cadascuna, com entre elles), amb sí mateix i amb la societat. Per estimular i promoure l'estudiant en aquest posicionament, l'ensenyament universitari necessita que el coneixement i la pràctica vagin alhora. Harvey i Knight

(1996) apunten que la pràctica en el context universitari és de caràcter transmissor³² i caldrà promoure un caràcter transformador amb les diferents formes per aconseguir-ho. L'existència d'una relació entre el que es diu i el que es practica possibilita accedir a l'aprenent transformador,³³ sempre que participi en activitats i processos que permeti iniciar-s'hi. S'estarà en condicions d'exercitar el pensament crític amb els companys dins l'assignatura, així com de reconèixer la relativitat del saber, què és i segueix sent, socialment construït. Per altra banda, en reconèixer les possibilitats del jo i el lloc del jo en la societat, així com del saber, l'estudiant pot participant del diàleg amb altres, reconstruir les formes de veure's un mateix, el saber i la societat i la manera d'actuar-hi. Per tant, quan l'estudiant s'adona d'aquest posicionament en els àmbits del saber, del seu jo i de les seves accions potencials participarà en un sentit emancipador del jo i en el món de l'acció.

El diàleg és el mitjà per iniciar processos a través dels quals una persona pot convertir-se en aprenent críticament reflexiu. Tant des de l'interior de les assignatures com més enllà dels seus límits, serveix per reconèixer i treballar amb la relativitat del saber, per conscienciar-se dels problemes de la diversitat i del seu poder. Els aprenents necessiten una forma de discurs, el diàleg reflexiu amb els altres que permeti trencar paradigmes assentats en el propi món. Sóc del parer que hi ha una responsabilitat del professorat en l'ensenyament universitari i de les institucions per aconseguir la comprensió i la pràctica del diàleg reflexiu en l'aprenentatge transformador dels estudiants. També considero la necessitat d'una implicació de compromís personal. Buber (1995) apunta que l'aprenentatge és un procés social que permet comunicar la interdependència entre professors, estudiants i entre els mateixos estudiants. Perquè el diàleg reflexiu sigui eficaç cal la relació entre les parts, les quals generen correspondència afectiva, és a dir, el tu m'afecta.

Els docents en l'ensenyament universitari haurem d'incloure les tres dimensions en la pràctica professional (el saber, el jo i el món) per tendir a un canvi de posicionament resultant de la pràctica reflexiva. Per tant, un docent que treballa i se situa en els tres àmbits serà un referent per a l'estudiant. Un facilitador de l'aprenentatge críticament reflexiu s'alimenta de les relacions entre el professor i l'estudiant, l'estudiant i l'estudiant, i entre ambdós. El tema d'estudi esdevé una òptima relació d'aprenentatge com a mútua, oberta, estimulante, contextualment conscient i caracteritzada pel diàleg. Però conjuntament haurà de donar suport el departament, institució i centre per poder

³² Com a forma d'ensenyament didàctic en què la informació és en una sola direcció i l'estudiant participa poc o molt poc en el propi aprenentatge. El professor expert comunica el saber a l'estudiant.

³³ El concepte transformador es refereix a que s'estimula l'estudiant perquè es converteixi en pensador crític segons les normes i requisits de l'assignatura.

desplegar les oportunitats de participar en aquest context on hi és present el diàleg reflexiu.

Continuant amb aquest debat entorn a l'aprenentatge reflexiu com a aprenentatge transformador, situant el pensament crític de l'estudiant i el diàleg reflexiu, caldrà aturar-se en el significat de la reflexió i la seva importància en l'aprenentatge de l'ensenyament universitari, per promoure el potencial d'un aprenentatge profund (és l'aprenentatge actiu que pretén entendre l'essència principal de la temàtica, establir connexions i extreure conclusions) i significatiu (és l'aprenentatge que integra nous coneixements amb els anteriors a partir d'una transformació i assimilació d'aquests coneixements). El mitjà que transmet la reflexió és la pràctica reflexiva. La capacitat de comprendre una pràctica reflexiva reforça la qualitat del procés educatiu per promoure un aprenentatge adequat a l'ensenyament universitari. La reflexió és una característica humana que consisteix en un procés de pensament en el que es modifiquen les idees, coneixements i experiències en d'altres pensaments i intencions que esdevenen o poden esdevenir accions socials que alhora són estímuls per al nostre pensament (Devís, 1996). La reflexió s'haurà d'entendre com a experiència. En general, reflexionar és pensar però, en educació, la reflexió porta la connotació de fer deliberacions, eleccions, prendre decisions, etc. (Bárcena, 2005:147).

Un dels iniciadors del tractament de la temàtica de la reflexió en l'ensenyament va ser Dewey (1998) que, a principis del segle XX va diferenciar entre l'acció rutinària³⁴ i l'acció reflexiva.³⁵ Aquesta té en compte els supòsits de qualsevol creença o forma de pensament i les conseqüències que es desprenen de l'acció són per incorporar aquests coneixements o creences. Així doncs, les característiques per a una acció reflexiva són: a) una actitud imparcial amb l'intent de veure els diferents aspectes d'un argument, per saber altres alternatives i reconèixer la possibilitat que les creences puguin ser equivocades. b) una actitud de responsabilitat, és a dir, tenir en compte les conseqüències a les pròpies accions, i c) l'interès necessari per seguir amb l'acció reflexiva.

Des d'aleshores depenent de la tradició o tendències que es presenten, han aparegut diverses formes d'entendre la reflexió i l'aprenentatge reflexiu fins al punt de considerar-se termes ambigus i problemàtics. Per això han aparegut diferents enfocaments per clarificar, conceptualitzar i estructurar l'ensenyament reflexiu. Pel

³⁴ Està influenciada per la tradició i l'autoritat, donant per suposat els objectius, els quals es centren en els mitjans que permeten aconseguir unes finalitats en concret.

³⁵ Quan Zeichner (2010) analitza el treball de Dewey afirma que els mestres no haurien de reflexionar sobre tot i en tot moment: es refereix a un equilibri entre la reflexió i la rutina entre pensament i acció.

propòsit d'aquest estudi centraré l'apartat següent en les aportacions de Schön (1994) i Zeichner (1993).

Schön (1994) considera que la reflexió és pròpia d'una bona pràctica i diferencia entre la reflexió en l'acció i la reflexió sobre l'acció. La reflexió en l'acció és un procés de pensament sobre el que fem mentre ho estem fent. I la reflexió sobre l'acció és un procés de pensament realitzat després de l'acció, o després d'un cert període d'acció, amb més tranquil·litat per a l'anàlisi i deslliurat dels condicionants immediats que poden ser un impediment en la reflexió en l'acció (per exemple el context espaciotemporal). La reflexió sobre l'acció es considera la més adequada en la formació i perfeccionament professional perquè és la reflexió més realista ja que el mestre o company pot afavorir un suport col·laboratiu i en canvi, la reflexió en l'acció queda a la disposició individual de qui la fa.

En la formació de mestres, Tinning (1992) conceptualitza l'expressió pràctica reflexiva en lloc d'aprenentatge reflexiu per aplegar més context. Per a l'autor, la pràctica reflexiva és una disposició intel·lectual que va més enllà del que passa a les aules. És a dir, també implica la dimensió política i ideològica inherent a l'educació i a la contextualització. Tanmateix, en aquesta recerca utilitzaré el concepte d'aprenentatge reflexiu en l'àmbit universitari ja que els estudiants tenen l'espai i les activitats d'aprenentatge per descriure i per iniciar-se en aquest procés, tot i que utilitzi el significat de la pràctica reflexiva com a concepte genèric.

La pràctica reflexiva és una metodologia en què els principals elements de partida són les experiències de cada participant en el seu context i la reflexió sobre la seva pràctica. Es tracta d'una opció formativa que parteix de la persona i no del saber teòric, que té en compte l'experiència personal i professional per a l'actualització i la millora de la tasca docent (Domingo, 2009). Es considera una pràctica que se centra en l'autoformació, donat que converteix la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat diària. La importància d'aquesta metodologia té el punt de partida en la pràctica a l'aula d'Educació Física i l'estudiant a docent participa en l'activitat.

Sparks-Langer i Colton (1991) van investigar el pensament reflexiu en els docents, i van detectar la presència de tres elements que potenciaven el desenvolupament del pensament reflexiu: l'element cognitiu, l'element crític i l'element narratiu. Domingo (2008) planteja d'altres aplicacions de la pràctica reflexiva per comprendre-la i plasmar-la de formes diferents, però en aquest estudi en destaco aquestes tres:

- L'element cognitiu és la característica del pensament reflexiu que aporta els coneixements propis que un futur mestre necessita per prendre decisions a l'aula. Val a dir que l'organització i estructuració dels coneixements és variat en cada moment

degut a les diferents xarxes cognitives. Així, els mestres més experimentats, comprenen possiblement millor les situacions problemàtiques de l'aula i responen amb més immediatesa i èxit. Per tant, estan més preparats per afrontar els canvis en la planificació i resoldre millor les incidències del context:

[...] perquè 1) gran part de la rutina i del contingut estan disponibles per als docents amb experiència en la memòria en forma de llibrets automàtics³⁶ i 2) perquè els seus esquemes són rics i els permet considerar ràpidament els indicis que mostra l'entorn i, quines són les estratègies adequades per accedir a la situació (Sparks-Langer i Colton, 1991:38).

- L'element crític és la dimensió del pensament reflexiu que té relació amb les qüestions vinculades a la justícia social, a l'ètica en l'educació i la manera de resoldre els qüestionaments, que planteja l'aula.

- L'element narratiu és el pensament reflexiu que es relaciona amb les narracions dels docents. Les descripcions sobre les pròpies experiències a l'aula, presenten moltes formes i compleixen funcions diferents. En aquest context se situen els diaris docents. L'escriptura ajuda a construir el pensament pràctic reflexiu sobre les vivències objectives i subjectives que han estat útils en la proposta pràctica d'aquesta recerca:

Els relats sobre els esdeveniments crítics de l'aula, els diferents tipus de registres o diaris, els informes per a conferències confeccionats pels mestres conjuntament amb supervisors o mentors, les entrevistes que es fan als propis alumnes, etc., constitueixen altres categories del discurs narratiu del docent. L'aspecte fonamental de l'element narratiu del pensament reflexiu consisteix en que aquests relats, de qualsevol de les formes, permetin contextualitzar l'experiència a l'aula tant per part del docent com d'altres persones i, per tant, ens porten a una comprensió més rica del què passa i de la construcció de la realitat per part del mestre que la que tindria en el cas que aquest element no hi fos. Els informes narratius són molt comuns en l'actualitat, especialment durant la formació del docent i en la investigació qualitativa sobre les pràctiques a l'aula [...] i evidentment proporciona maneres més eficaces d'estimular la pràctica reflexiva (Brubacher, Case i Reagan, 2000:41).

El punt de partida és el posicionament de la pràctica reflexiva per transformar o canviar l'estudiant en formació, situant les pròpies pràctiques o experiències viscudes en el context escolar i universitari. Cal poder-les compartir a través de l'escriptura a partir d'un enfocament crític amb la construcció de nous esquemes de pensament connectats i contrastats amb els anteriors. Aquest estudi intenta apropar-se a la pràctica reflexiva com el primer graó en l'aprenentatge conscient de l'estudiant en el context universitari. Així, considero la pràctica reflexiva una metodologia de formació que té com a principals elements de partida les experiències de cada estudiant en el

³⁶ L'autor anomena "llibrets automàtics" a la seqüència de recursos i estratègies automatitzades en la memòria i a punt d'aplicar en un context determinat.

seu context i la reflexió sobre la pròpia tasca pedagògica. És una línia formativa que parteix, per tant, de l'individu i no pas del saber teòric, i que té en compte l'experiència personal i professional per actualitzar i millorar la pràctica professional. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la pedagogia, acostava l'estudiant a la capacitat de formar-se de manera autodidacta. Converteix o pretén convertir la reflexió en i sobre l'acció en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat de cada dia (Esteve, Melief, Alsina, 2010). Des d'aquesta recerca l'estudiant observa l'entorn universitari i escolar: què hi passa, què s'hi fa, per què s'hi produeixen els processos que hi tenen lloc. La intenció és trencar la privacitat sobre l'activitat que es realitza i obrir-la a l'observació i a la reflexió pròpia i compartida per fer-les explícites. S'utilitzarà la narrativa com a relat que permet analitzar la riquesa dels matisos que presenta l'experiència i el que s'ha après d'ella. El propòsit és fer emergir la visió pràctica de cada estudiant i anar construint un desenvolupament personal i professional (Villar, 1988).

Analitzar la pròpia acció docent, reflexionar-hi i construir propostes futures per a la millora dels aprenentatges. Interessar-se per aprendre esdevé el nucli central de l'activitat. Es tracta de transformar la pràctica diària a l'aula en un procés de recerca més que no pas en un d'aplicació, un procés de recerca-acció que l'estudiant i jo mateixa, en els contextos d'intervenció, intentem emprendre de manera crítica en les situacions que se'ns presenten. Es tracta d'entrar a l'aula d'Educació Física amb l'objectiu d'investigar, i no aplicar únicament el què s'ha après a la universitat. Ser crític, introduir-se en un procés de qüestionament, d'indagació, d'anàlisi i d'experimentació, de generació de noves estratègies d'actuació, de reconceptualització i, si s'escau, de qüestionament dels esquemes més bàsics de funcionament. A continuació sintetitzo els principals objectius formatius d'aquesta metodologia a la que tendeixo en el meu posicionament:

- Formar mestres reflexius capaços de resoldre les situacions pràctiques com a professionals experts.
- Ensenyar als futurs mestres a submergir-se en l'espiral contínua d'acció-reflexió-acció que integra bidireccionalment la teoria i la pràctica, el saber i el pensament pràctic, i el compromís social i ètic.
- Proporcionar als futurs docents una metodologia que millori la capacitat de gestionar adequadament l'activitat escolar: la contextualització, la complexitat i la presa de decisions en situacions d'incertesa i immediatesa.
- Argumentar la necessitat de preparació i coneixement de la metodologia per innovar i investigar la pròpia pràctica.

L'estudi de Sancho i Hernández-Hernández (2014) és un treball orientat a perspectives crítiques i transformadores entorn de les relacions entre la universitat i l'escola que ajudin a la construcció de coneixements compartits. Destaquen el pensament de Berliner (2000), quan afirmen que els cursos a la universitat haurien de ser dispositius per accedir als conceptes, els principis, les teories més actuals, complexes i reflexives. L'autor enumera una sèrie de característiques que poden afavorir l'eficàcia docent en la formació inicial. Resumint la seva aportació, l'ensenyament millora dins un context de cohesió i solidaritat, caldrà buscar coherència en relació amb els continguts, avançar per mitjà de l'aprenentatge cooperatiu i oferir l'oportunitat d'aprendre a través d'activitats pràctiques d'aplicació.

Tal com diuen els partidaris de la modalitat de reconstrucció social, Liston i Zeichner (1993) destaquen el caràcter polític i social de l'educació, així com la capacitat de fomentar les relacions democràtiques a l'aula, igualitàries i justes dins l'àmbit social. Continuant amb aquesta idea, la reflexió no pot limitar-se a les circumstàncies del context d'una classe i entendre-ho com un procés individual per a la presa de decisions o la resolució de problemes. També és tractar aspectes polítics i socials més amplis en l'educació i en l'escolarització. És interessant conèixer diferents formes de reflexió i vincular-les amb les experiències d'aquesta investigació a partir dels tres nivells de reflexió que parteixen de les idees d'Habermas (1984) i que identifica Van Manen (1997): la reflexió tècnica, la pràctica i la crítica.

3.3 Nivells de reflexió en l'aprenentatge docent

Van Manen (1997) va suggerir un model jeràrquic de nivells de reflexivitat al voltant de la tasca docent. Segons aquest autor, la pràctica reflexiva presenta tres nivells diferents que poden correspondre's, almenys teòricament, amb el creixement personal del docent des del principiant fins a expert o docent guia. Cada nivell de reflexió presenta uns criteris diferents per escollir línies d'acció docents alternatives. Tot seguit, n'exposaré les principals característiques:

El primer nivell de reflexió s'articula amb l'aplicació eficaç, en l'àmbit a l'aula, de les habilitats i coneixements tècnics per part de l'estudiant i la reflexió se centra bàsicament en dues necessitats bàsiques de la professió. La racionalitat tècnica de Schön (1994) es preocupa de dominar l'aplicació eficient i eficaç del coneixement educatiu. En aquest nivell, ni les finalitats ni els contextos institucionals de l'aula,

escola, comunitat i societat són tractats com a problemàtics. Les principals inquietuds de l'estudiant que reflexiona en aquest nivell són:

- Aplicació eficaç a l'aula, habilitats personals i coneixements tècnics: habilitats de comunicació (ús adequat de l'idioma), efectiu comunicador (amb pares, companys, alumnes), clima afectuós (alumnes, pares i professors per parlar, escoltar, llegir, escriure, calcular). I les habilitats interpersonals: resolució de problemes a l'aula, interconnexions amb altres àrees i coneixement de la matèria o contingut didàctic i de la pràctica (exemples, explicacions, demostracions).

- La reflexió s'aplica a la selecció i ús adequat de les estratègies didàctiques que s'utilitzaran a l'aula: organització del temps de pràctica, control del grup, compliment dels continguts, aplicació de diferent material, realització adequat del contingut, resolució de problemes, organització de les sessions i planificació dels continguts.

Les aportacions des d'aquest primer nivell possibiliten a l'estudiant reflexionar per a la millora de l'eficàcia en les habilitats personals i coneixements de l'àrea d'Educació Física. Es preocupa per com comunica els continguts, quina posició corporal adopta, com organitza el material d'Educació Física, quin control del grup té, la gestió del temps de pràctica, etc. El contingut d'Educació Física es caracteritza per ser una matèria de tipus procedimental on el cos i el moviment dels participants són un dels trets més significatius en l'aprenentatge. L'estudiant de mestre coneix aquesta casuística i necessita dominar i controlar la situació. Durant la seva formació l'aprenentatge d'estratègies didàctiques dur a terme la tasca i la formació la centra en adquirir recursos i estratègies per resoldre les situacions més immediates a l'aula independentment dels nens i del context on se situa. És un nivell de reflexió que l'aprenent haurà d'experimentar per accedir a un nivell pràctic.

El segon nivell de reflexió està basat en una concepció de racionalitat pràctica el problema de la qual es fonamenta en explicar i clarificar els supòsits i predisposicions que sorgeixen de la pràctica i jutjar les conseqüències educatives de l'acció analitzada. Es considera que tota acció va orientada a uns compromisos particulars. El participant reflexiona sobre els supòsits implícits en les pràctiques específiques de l'aula, així com en les conseqüències de l'ús de certes estratègies i recursos com a facilitadors d'aprenentatge. En aquest nivell els estudiants o docents s'inicien en l'aplicació de criteris educatius en la pròpia pràctica per prendre decisions individuals i independents sobre els assumptes pedagògics, personalitzant d'aquesta manera la seva tasca docent. Les característiques d'aquesta dimensió s'organitzen de la següent manera:

- La reflexió dels pressupòsits implícits en les pràctiques específiques a l'aula: indagació i qüestionament de les pròpies pràctiques, ideologia i interpretacions sobre problemes de la pràctica, examinant els alumnes i les seves classes.

- L'anàlisi de les creences que superin els prejudicis i que integrin expectatives cap al compromís professional i moral.

- La reflexió sobre les conseqüències de determinades estratègies del currículum: habilitats en adaptar-se a cada situació segons el repertori d'estratègies en l'ensenyament.

- L'aplicació de criteris educatius a la pràctica de l'ensenyament per a la presa de decisions pedagògiques contextualitzades: construcció i reconstrucció d'aspectes del currículum que afectin a la matèria i al context educatiu.

La contribució d'aquest nivell de reflexió en l'aprenentatge de l'estudiant té per objecte argumentar les habilitats personals i estratègies didàctiques a partir de la determinació del context pràctic: els nens, l'aula d'Educació Física i l'escola. Sorgeix la necessitat d'oferir als estudiants pràctiques escolars variades i riques perquè amb l'acompanyament dels tutors disposin de l'espai i les estratègies de treball necessàries per comprometre's en la pròpia formació.

El tercer nivell de reflexió o reflexió crítica, incorpora criteris morals i ètics en el discurs sobre l'acció pràctica. Les qüestions se centren en quins objectius educatius, experiències i activitats impliquen formes de vida que s'interessen per la justícia, l'equitat, i la societat. Els estudiants i docents es qüestionen els criteris morals, ètics i normatius que es troben immersos en la vida a l'aula i en el procés pedagògic. Destaquen els següents aspectes:

- L'exercici d'una reflexió crítica implica: reflexió sobre l'ofici d'ensenyar, sobre el context social en que té lloc l'educació i sobre els interessos de l'ensenyament. El futur mestre és un agent no només de l'aula sinó també de contextos educatius més amplis (escola, comunitats). Té una preocupació pel treball emocional, compromès amb el benestar dels altres. Hi ha una anàlisi constant dels efectes de les pròpies accions en els alumnes, l'escola i la comunitat, i la presència de la necessitat de compartir i contrastar les experiències i vivències amb el col·lectiu docent. I a més a més, una valoració dels processos d'informació previs a la presa de decisions.

- Qüestionament de criteris ètics, normatius i morals relacionats directa o indirectament amb l'aula: promoció de valors i de pràctiques democràtiques per solucionar els problemes del grup, participar en el desenvolupament del currículum i en la política curricular. Es treballa per a la millora de les condicions de la institució educativa i perquè els infants s'impliquin en el procés educatiu. Preocupació per a la

pròpia pràctica i per les condicions socials en què es desenvolupa (diversitat cultural, social, ètnica i de sexe).

La reflexió crítica incorpora la implicació social en què la pràctica educativa assumeix connotacions culturals i històriques que defineixen una determinada ètica i moral, immerses en un sistema polític. El docent serà el protagonista estratègic de la seva pràctica. És un nivell de reflexió que l'estudiant haurà de conèixer i al qual haurà de tendir en la seva formació però que necessita de l'experiència i de les diferents situacions viscudes per desenvolupar-se.

El docent que es mou en aquests tres nivells de reflexivitat es va transformant en un autèntic professional ja que ell mateix actua com a docent crític del propi procés educatiu (Brubacher, 2000). Seguint aquesta reflexió cap a la recerca de millors mitjans, a banda d'optimitzar el propi procés d'aprenentatge, també influirà en l'estil d'ensenyament i la seva projecció revertirà cap a l'ensenyament.

Els programes de formació inicial de mestres, en general, pretenen estimular la reflexió sobre l'ensenyament i els seus contextos en els tres nivells. Tanmateix, degut a una preocupació històrica dominada cap a la racionalitat tècnica i els criteris instrumentals d'èxit, s'intenta encaminar cap a l'ensenyament universitari potenciant la reflexió en l'utilització de criteris educatius i morals. La possibilitat d'apropar als estudiants els recursos, les estratègies i els espais per accedir als diferents nivells de reflexió esdevé un propòsit de la meua pràctica. Des de la proposta pràctica de la investigació organitzo una dimensió d'estudi en relació al procés de reflexió sobre la pràctica docent de l'estudiant. Organitzo l'anàlisi en dos apartats: el primer, delimitar els agents implicats en la pràctica docent de l'estudiant i el segon, detectar els nivells de reflexió dels estudiants durant les pràctiques a les escoles. A partir dels escrits, recullo informació sobre els pensaments de les pràctiques escolars i acadèmiques per poder incorporar-la en futures intervencions com a fórmules que permetin valorar les accions amb arguments propis de cada nivell de reflexió.

3.3.1 Requisits de la reflexió en l'aprenentatge docent

Brockbank i McGill (2002) presenten quatre requisits de la reflexió necessaris per desenvolupar l'aprenentatge reflexiu i la seva pràctica a l'ensenyament universitari i són els següents: diàleg, procediment, modelatge i posicionament personal. Cadascun d'aquests elements representen la clau en la qualitat de l'aprenentatge. A partir d'aquesta anàlisi, el concepte de reflexió es planteja a partir de dos sentits. En primer

lloc, el procediment o mitjà que es considera una experiència, en forma de pensament, sentiment o acció, mentre està passant o després que hagi passat. El segon sentit, conseqüent del primer, és la creació de significat i la conceptualització partint de l'experiència i la possibilitat de mirar les coses com a diferents del que són que deriva cap a la idea de reflexió crítica.

El primer requisit de la reflexió és el diàleg. La interacció (relació entre el professor i l'estudiant i entre els mateixos estudiants) i el saber són el material de la interacció que arriba a través de la comunicació. La idea de promoure un aprenentatge críticament reflexiu compromet i qüestiona la persona en arribar a l'extrem dels propis coneixements, el sentit del jo i del món perquè sorgeixi una nova comprensió entre el diàleg intern, dins de cadascú, i el diàleg entre individus i amb els altres. El diàleg necessita els altres ja que l'aprenentatge s'ha d'entendre com un fenomen social i al mateix temps individual. Tots vivim immersos en la pròpia biografia personal i en les forces socials que mesuren la nostra forma de veure el món i a nosaltres en ell. El diàleg reflexiu és una relació intencionada en el context en què es dona. Potencia i facilita canvis de posicionaments sobre el sentit de la realitat d'una persona i la seva experiència amb finalitats interactives (Harvey i Knight, 1996; Barnett, 1997). Per tant, si s'examinen de manera explícita les pròpies intencions i els valors, entenc que les intencions tindran sentit amb la pròpia pràctica.

El segon requisit de reflexió és el procediment és a dir la manera de portar a terme una activitat conjunta entre el docent i els estudiants. Aquest procediment pot ser intencionat, articulat pels estudiants i executat pel docent.³⁷ Com a professora estic "modelant" un procediment amb determinades conductes, valors i destreses conjuntament amb els estudiants.

El tercer aspecte de reflexió és modelar. Implica transmetre una forma de ser i de fer. El docent conscient i amb intenció descriu el procediment per acompanyar el desenvolupament de la pràctica professional. Schön (1987) dona importància al modelatge que porta a la imitació eficaç i forma part del procés de compromís amb l'acció, que permet a l'aprenent començar a entendre el que fa per reflexionar. La imitació conscient estableix pautes per l'adquisició d'habilitats necessàries per portar-ho a terme i alhora iniciar-se en la pràctica reflexiva.

El darrer aspecte que influeix en l'aprenentatge de la reflexió és el posicionament personal. Són les preses de decisions que cadascú de nosaltres fem a la vida, partint de les experiència amb caràcter relacional, social i actiu. Cal tenir en compte dues

³⁷ Per dur a terme l'activitat, situo els estudiants a l'aula d'Educació Física amb els propis pensaments.

dimensions d'aquest enfocament: la primera es relaciona amb el contingut que s'aprèn i que és extern al context dels implicats. I, la segona, el context social que el docent i els estudiants aporten a qualsevol situació d'ensenyament i aprenentatge. El context d'aprenentatge és relacional, la qual cosa implica, per exemple, que l'estudiant pot adoptar una actitud inconscient amb el mestre respecte el material fruit d'un posicionament personal. Pot ser atribuït a la classe social, a l'edat, a l'aparent disposició del mestre respecte als alumnes i al fet que l'estudiant es veurà involucrat en "interpretar" algú com a forma de situar-se implícitament davant una persona (Brubacher, Case i Reagan, 2000). Quan s'ensenya no es pot amagar l'entusiasme, l'avorriment o la contradicció pel que fa a determinades parts de les assignatures. Els autèntics sentiments del professorat es poden intentar amagar però acabaran aflorant. Tants els professors com els estudiants haurem de plantar cara a la realitat per comprendre-la i aprendre del que hi passa, construint els propis coneixements amb els altres. I cal fer-ho per mitjà del diàleg entre el docent i els alumnes, amb obertura, confiança, respecte i correspondència mútua. Tot plegat, dóna peu a la participació de la col·laboració respecte al model de transmissió. Per tant, conèixer els requisits de la reflexió com a contribuïdors de l'aprenentatge transformador dels estudiants, engresca al docent a ser explícit amb el procediment, la intencionalitat, el modelatge del procediments utilitzat i el diàleg col·lectiu.

La formació inicial comporta incloure la capacitat reflexiva dels estudiants a través de la pràctica. El context universitari serà l'espai inicial en l'aprenentatge reflexiu conscient. Finalitzada la formació inicial, els estudiants estaran habituats a desenvolupar l'exercici de la pràctica en la professió docent. El principi bàsic del moviment de l'aprenentatge reflexiu implica un reconeixement del docent actiu, amb capacitat de formular propòsits, finalitats del seu treball i de jugar un paper essencial en el desplegament curricular i la reforma a l'escola (De Vicente, 2002). L'aprenentatge reflexiu actua en la persona com una font de constant projecció personal i professional, fomentant l'esperit indagador i investigador. Ha de ser un docent intel·lectual crític i reflexiu que articula la pràctica docent com a pràctica professional (que requereix preparació científica, capacitat de prendre decisions, resolució de problemes, gestió de la complexitat a l'aula escolar, disseny d'estratègies, etc.) i socialment contextualitzada. La formació ha d'estar basada en la reflexió de docents autònoms que promouen una renovació personal continuada, amb creativitat didàctica i no executors de currículums predeterminats. Cal remarcar el component de la dimensió social en el desenvolupament reflexiu, com l'espai de trobada en que tots els implicats en el procés formatiu puguin participar-hi per assolir una millora de la pràctica a través de les explicacions amb les transformacions i els canvis que s'esdevinguin.

A continuació apuntaré les principals particularitats del concepte formulat per Schön (1998) del professional pràctic o professional reflexiu i del docent reflexiu de Zeichner i Liston (1993), dos exemples de l'evolució del desenvolupament professional docent.

Schön (1930-1997) és considerat un pensador destacat en el desenvolupament de la teoria i pràctica de l'aprenentatge del professional reflexiu, un referent en la temàtica de la professionalització. Destaca que la professió docent ha d'entendre's com una activitat reflexiva i artística, i que la teoria és complementària. Per això Schön (1998) proposa la cerca epistemològica de la pràctica implícita en els processos intuïtius i artístics que alguns professionals porten a terme en les incerteses, inestabilitats, singularitats i conflictes de valors.

L'orientació pràctica o reflexió en l'acció sorgeix com a resposta a l'hora de professionalitzar el mestre i com a proposta que té la intenció de superar la relació lineal i mecànica entre una teoria o coneixement científic-tècnic i una pràctica a l'aula que hi està subordinada. Juntament amb altres autors, considero que bona part de la professionalitat del docent i del seu èxit depèn de l'habilitat per manipular i resoldre problemes pràctics a l'aula. I l'habilitat és la integració intel·ligent i creadora del coneixement i de la pràctica. Aquesta habilitat és estudiada en profunditat per l'autor, que la situa en un procés de reflexió en l'acció i assenyala el coneixement d'aquest procés com a condició per comprendre l'activitat eficaç del docent davant de problemàtiques singulars. La pràctica és el centre del procés d'aprenentatge i la teoria acompanya la pràctica de forma significativa. El professional posarà els recursos intel·lectuals al servei de la situació, de manera que a través d'un procés, quasi semiautomàtic, d'anàlisi i cerca d'estratègies o solucions es donin respostes a les necessitats reals de l'aula de manera eficaç.

Per a Schön la reflexió és una forma de pensament, una anàlisi i proposta global que orienta l'acció. Per tant, el coneixement teòric passa a considerar-se un instrument dels processos de reflexió. Però a més a més, aquest caràcter instrumental tindrà validesa si la teoria s'integra de forma significativa. Aquest argument posa de relleu la importància del pensament pràctic com a fonament del professional reflexiu de Schön. Així, doncs, per fer la descripció del model de pensament pràctic cal explicar les tres fases que el componen:

- Coneixement en l'acció
- Reflexió en i durant l'acció
- Reflexió sobre l'acció.

El coneixement en l'acció és el component mental encarregat del saber fer. Es tracta d'una acumulació de coneixements tàcits personals que està vinculat a la percepció, a

l'acció o al judici present en les accions espontànies de la persona. És a dir, és un coneixement implícit³⁸ integrat en l'activitat pràctica sempre present amb la persona que actua. L'autor diferencia dos components: el primer, el saber proposicional de caràcter teòric que correspon allò après a la Universitat (el saber del llibre) i el segon component és el saber-en-l'-acció (el saber està en l'acció), procedent de la pràctica professional tàcita, espontània i immediata. Quan l'estudiant es disposa a realitzar pràctiques en l'entorn acadèmic i escolar incorpora en la seva tasca un bagatge personal de coneixement teòric, pràctic, d'experiències, vivencial, etc, fortament arrelat i on també hi ha espai per als elements inconscients, prejudicis, vivències personals, interpretacions subjectives, etc. Durant la proposta pràctica d'aquesta recerca, les diferents descripcions dels estudiants em serveixen per analitzar la càrrega personal i social a partir de les experiències i creences narrades en un context acadèmic i professional.

La reflexió en i durant l'acció és un coneixement de segon ordre, ja que el primer seria el coneixement en l'acció. També s'anomena metaconeixement en l'acció. Es tracta del pensament de la persona sobre el que fa segons com actua. És un procés de reflexió en l'acció o com una mena de conversa reflexiva en una situació concreta que ve marcada per la immediatesa del moment i la captació in situ de les diferents variables en la situació que es va vivint. És una reflexió que sorgeix de la sorpresa davant d'allò inesperat. Es produeix l'experimentació del moment ja que, si no és així, les respostes rutinàries i espontànies que apareguin contesten al coneixement en l'acció i no es poden considerar com a reflexió en i durant l'acció.

Les aportacions de Schön són destacades per la insistència en que el coneixement es construeix dins i fora de la pràctica. El saber-en-l'-acció i la reflexió-en-l'-acció formen part de la pràctica, succeeixen durant i en la pràctica i no després. La diferència és que la primera (saber-en-l'-acció) acompanya la pràctica habitual i, la segona (reflexió-en-l'-acció) sorgeix davant la sorpresa d'allò desconegut, un canvi de les habituals circumstàncies o una crítica de la manera de fer alguna cosa que porta a la modificació de l'acció. Però el coneixement de la reflexió en i durant l'acció es troba limitat per pressions espacio-temporals i per demandes psicològiques i socials del context de l'acció. Malgrat aquestes dificultats, resulta un espai ric en la formació inicial perquè aquesta reflexió té caràcter crític respecte al coneixement en l'acció. És un tipus de coneixement que corregeix, reorganitza o millora els plantejaments previs i de la pròpia acció:

³⁸ És un component mental que rep diferents noms: teories implícites, concepcions i creences.

Quan parlem del professor ens referim a algú que es submergeix en el complex món de l'aula per comprendre-la de forma crítica i vital, implicant-se afectivament i cognoscitivament en els intercanvis incerts, analitzant els missatges i xarxes d'interacció, qüestionant les pròpies creences i plantejaments proposats i experimentant alternatives i participant en la reconstrucció permanent de la realitat escolar (Schön, 1992:89).

La reflexió sobre l'acció és la fase que correspon a l'anàlisi realitzat a posteriori sobre els processos i característiques de l'acció. Incorpora processos de reflexió simultània que han acompanyat l'acció. És la fase de reflexió que compren el component essencial del procés d'aprenentatge permanent per part de la persona i permet la relació amb el context i l'elaboració d'un disseny progressiu que experimenta i reconduïx de manera contínua amb la reflexió. El coneixement apareix com un instrument d'avaluació, anàlisi, reconeixement i reconstrucció de la intervenció passada. Es tracta d'un coneixement de tercer ordre que analitza els dos anteriors en relació amb la situació i el context propi. L'autor considera que la reflexió es pot fer tant en l'acció com després. La clau per aconseguir aquest vincle és el pensament pràctic el qual no es pot desvincular dels tres components següents: coneixement en l'acció, reflexió en l'acció i reflexió sobre l'acció.

Destaco de l'autor el tractament de la càrrega emocional³⁹ de la pràctica quan afirma que les sensacions de vulnerabilitat i inseguretats bloquegen. Però també han de permetre cercar i processar mecanismes que ajudin a organitzar les idees i prendre decisions davant les incerteses del context. La constant reiteració dels estats afectius i emocionals dels practicants influeix en les pròpies accions a l'aula i en el context escolar, que solen recórrer a la improvisació quan la resposta ha de ser immediata.

Els conceptes de reflexió sobre i en l'acció es basen en una visió del coneixement i de la teoria i la pràctica que trenca amb les perspectives anteriors. Així, la perspectiva tradicional de racionalitat tècnica proposa una separació entre la teoria i la pràctica. La teoria només existeix a les universitats i la pràctica només es desenvolupa a les escoles. D'aquesta manera, el mestre aplica la teoria de la universitat al seu exercici professional a les escoles. No es reconeix el coneixement en l'acció (ni el coneixement immers en les pràctiques professionals dels mestres, ni a les pràctiques presents a les universitats).

La reflexió en plena acció, la més centrada en l'èxit immediat, passa per diferents estadis a partir d'una reflexió de l'individu sobre sí mateix, la seva història de vida, la formació, la identitat personal, professional o de projectes. La reflexió sobre l'acció també ens porta a una reflexió sobre la relació, sobre la nostra forma de crear o de

³⁹ La càrrega emocional s'expressa a través de les expressions d'alegria, frustració, pors, en alguns casos i satisfacció en d'altres.

mantenir lligams amb l'altre, però també sobre les dinàmiques dels grups i de les organitzacions. Val més que subministrar a l'estudiant totes les respostes possibles sobre carregant el currículum acadèmic amb coneixements i disciplines diverses. Una formació orientada a la pràctica reflexiva tendirà a multiplicar les situacions perquè els estudiants a les aules i en pràctiques treballin esquemes generals de reflexió i de regulació. L'organització d'una capacitat d'autoregulació i d'aprenentatge partint de la pròpia experiència i del diàleg amb d'altres, companys o professionals permet una formació docent més compromesa amb els aprenents (Perrenoud, 2004). Serà interessant formar capacitats d'auto-socio-construcció de "l'habitus", del saber fer, de les representacions i dels coneixements professionals. Es facilitarà una relació reflexiva amb el què es fa si s'articula la pròpia pràctica amb un posicionament d'autoobservació, d'autoanàlisi, de plantejament i d'experimentació. L'aprenentatge universitari necessita conèixer les experiències personals dels estudiants com a base per construir un aprenentatge pràctic i reflexiu. Descriure i fer explícites les vivències de l'estudiant genera situacions i incerteses que, compartides amb d'altres esdevindran autèntics processos interns d'aprenentatge.

Liston i Zeichner (1993) estan d'acord amb el concepte del mestre com a professional reflexiu. Incideixen en la reflexió sobre la pròpia experiència i com aquesta es comparteix amb la d'altres. Recolzen una disposició i habilitat per estudiar l'exercici docent i per perfeccionar-lo en el transcurs del temps, a més d'un compromís i responsabilitat del propi desenvolupament professional. En primer lloc, la pràctica professional situa la pròpia professió i les condicions socials del context ja que afirmen que sovint deformen l'autocomprensió dels futurs mestres i dificulten el desenvolupament del treball personal. En segon lloc, destaquen que la pràctica reflexiva ha de potenciar opinions democràtiques i emancipadores, a més de tractar problemes del tipus desigualtat i injustícia que es produeixen a les aules. Reconeixent el caràcter polític de les accions docents, les reflexions s'han d'encarregar d'indagar i qüestionar aspectes com, la naturalesa del gènere de l'ensenyament, el treball del mestre, les relacions entre raça i classe social, l'accés al coneixement escolar i l'aprofitament acadèmic. Són característiques que cal considerar explícitament i no tan sols quedar-se en comentaris abstractes desvinculats del món. Són del parer que els futurs docents ampliiïn la reflexió a situacions socials i polítiques en el seu treball. Un altre aspecte que s'ha de destacar en la pràctica reflexiva és el compromís a favor de la reflexió com a pràctica social. Construir comunitats d'aprenentatge de mestres en les que es donin suport i s'esperonin mútuament amb el compromís de crear les condicions que permetin el canvi institucional i social. Els estudiants necessiten

comprovar que les situacions concretes experimentades estan relacionades amb les dels seus companys.

En aquesta investigació prenc un posicionament transformador a partir del pensament pràctic de l'aprenentatge reflexiu. Els estudiants participants en la recerca descriuen les experiències durant el període acadèmic i la pràctica professional. Posteriorment són lliurades a la professora i retornades amb aportacions per millorar futures intervencions. Em baso en les descripcions de les experiències, i la pràctica i la reflexió sobre elles, amb la finalitat d' aprendre. Com a implicada en el procés, tinc una actitud activa per millorar la pròpia pràctica en el posicionament del pensament pràctic. Intento acostar-me al saber fer aprofitant les vivències anteriors i transformar-les amb accions contextualitzades per tal de dissenyar noves pràctiques més significatives amb el suport dels continguts descrits dels estudiants.

3.4 L'aprenentatge pràctic basat en les experiències dels estudiants

En l'apartat següent descriu els aspectes que caracteritzen l'aprenentatge autònom de l'estudiant en el context d'aquesta recerca. I també presento els instruments de la proposta pràctica, és a dir, les activitats d'aprenentatge que m'han acompanyat en la recollida de dades.

La dimensió de les experiències personals i la reflexió sobre aquestes configuren una de les peces essencials sobre les quals s'inicia la formació (Korthagen, 2001). Però tota experiència no sempre genera aprenentatge de manera automàtica, "cal fer-ne una planificació per aprendre'n" (Perrenoud, 2004:48). Es tracta d'establir unes garanties que permetin fer de les pràctiques vivencials una experiència educativa. L'aprenentatge de les experiències que descriu Domingo (2008:187) "és un aprenentatge que procedeix i es configura a partir de l'experiència personal que viu l'estudiant en trobar-se en contextos professionals". L'aprenentatge a partir de l'experiència implica la dimensió vivencial de l'estudiant i és un aprenentatge que augmenta per la seva emotivitat i pren importància i significat en el conjunt del coneixement. En termes generals, les universitats en termes generals hauran d'abordar la problemàtica sobre la dificultat per assimilar els conceptes abstractes reaccionant amb desmotivació i actituds desinteressades que en dificulten l'aprenentatge. Els objectius de millora de la qualitat de l'educació superior haurien de dotar d'un major contingut pràctic i vivencial les disciplines acadèmiques i els plans

d'estudi universitaris de les titulacions per a una major participació dels implicats, els estudiants.

L'experiència és una potent eina d'aprenentatge i opino que és necessari planificar-la per obtenir resultats, tot i que no s'assegura que si l'experiència es planifica se n'aprendrà. Si es busca expressament un objectiu formatiu, no es pot deixar a les mans de l'estudiant l'aprofitament de la pròpia experiència. Calen garanties que permetin fer de les pràctiques escolars una experiència educativa. Voldria afegir que el desenvolupament personal de l'experiència es regula com a font d'autoconeixement.⁴⁰ Es tracta d'una estratègia per al desenvolupament de la metacognició⁴¹ de l'estudiant, que possibilita un millor coneixement amb el suport de les pròpies vivències en escenaris professionals.

L'aprenentatge a partir de les experiències en el Pràcticum combina la relació de continguts acadèmics i professionals en un mateix espai de formació. Es genera un enriquiment de les vivències amb compromís i responsabilitat entre la reflexió personal i la reflexió compartida amb la tutora. Per tant, perquè sigui formativa l'experiència s'ha de compartir a través de l'escriptura i de la interacció amb els altres. Cal indagar els escrits dels estudiants per establir processos d'aprenentatge i contrastar-los per a una millor relació entre el saber teòric i l'aprenentatge pràctic de la professió. Tot plegat, implica ordenar i donar sentit al conjunt d'operacions i processos presents durant la formació, una bona manera de fer visible el vincle entre experiència i pràctica docent. Cal afegir que la presència de les experiències desperten afectes de motivació, fenòmens d'identificació i de projecció que responen a la sorpresa o a la desmotivació. En aquest sentit, Perrenoud (2004) exposa precisament que l'art entès com a art docent o art d'ensenyar consisteix en l'experiència per construir conceptes i sabers en referència a situacions pràctiques per comparar, explicar i teoritzar. És un plantejament pedagògic sobre la construcció de l'aprenentatge⁴² significatiu de l'estudiant. Destaca un itinerari didàctic a partir de les experiències construint nous sabers i aprenent a transferir els coneixements a nous contextos.

El concepte d'aprenentatge de l'experiència s'entén com l'aprenentatge que es desenvolupa en situacions professionals, a diferència dels aprenentatges que es produeixen en les institucions acadèmiques. És a dir, es porten a terme sense intermediaris directament en contacte amb el context. En aquest estudi, l'assignatura

⁴⁰ o autoconcepte (Fernández, 2000).

⁴¹ S'interpreta de manera senzilla com a autoconeixement del propi estudiant.

⁴² La construcció de l'ensenyament- aprenentatge recopila les aportacions de diferents autors i entén el procés d'aprenentatge com una construcció subjectiva i personals per part de l'aprenent. Les principals característiques provenen de les aportacions d'Ausubel, Vigotsky, etc. Tan sols cito aquesta teoria però no és objecte d'estudi en la recerca.

curricular del Pràcticum és el context més pròxim i real en la formació de la professió. En canvi, l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física incorpora aprenentatge acadèmic tot i que proposo situacions pràctiques que plasmin la realitat més immediata. D'aquesta manera, l'estudiant tindrà opcions per transferir i adaptar les diferents situacions segons el context professional que es trobarà.

Kolb (1984)⁴³ considera que l'aprenentatge de les experiències s'assoleix amb el treball reflexiu sobre allò viscut. Es tracta d'una transformació de l'experiència en consciència dins un procés d'autoafirmació que és present en totes les situacions de presa de decisions i de resolució de problemes en la vida quotidiana. És l'acció, un procés que es va fent, *learning by doing*⁴⁴. La paraula clau per a Zabalza (2002) no és l'acció sinó la *reflexió*. L'aprenentatge és el resultat de la reflexió sobre l'experiència que porta a una acció intencionada de cara a comprovar les hipòtesis que emergeixen de la reflexió. Per això, en la pràctica es consideren terminologies inseparables les nocions d'aprenentatge experiencial (que parteix de l'experiència com a cicle continuat (experiència, reflexió i aprenentatge) i l'aprenentatge reflexiu (que requereix la reflexió). Perquè es produeixi l'aprenentatge de les experiències es necessiten tres elements que interactuen entre sí: experiència, reflexió i aprenentatge. L'autora Esteve (2009:9) ho exposa així:

Des d'aquest prisma, la formació per tant es recolza en la pràctica i el seu eix central el constitueix un aprenentatge que parteix de l'experiència i la pràctica i es porta a terme a través de la reflexió sobre elles. En el nucli del concepte didàctic de l'aprenentatge reflexiu es considera necessari no solament que s'integrin les experiències en el conjunt de coneixements sinó que, a més a més, es reflexioni sobre alternatives d'actuació.

El component de l'experiència és un element important que pot resultar insuficient com a base per al desenvolupament professional. Quan l'estudiant actua en aquest procés com un participant actiu, realitzador, compromès amb el propi aprenentatge, mantenint una relació contínua entre l'acció i la reflexió és quan es pot parlar d'aprenentatge a partir de l'experiència. Aquest aprenentatge pot ser articulats a través de la reflexió sobre experiències passades o a través d'experiències plantejades per la seva finalitat. Amb aquestes condicions de reflexivitat, l'estudiant arribarà a moments de creació que, ben orientats, poden ser constructius i transformadors (Barnett, 1997). En aquest context, la reflexió és l'aplicació o projecció de la ment i la seva funció intel·lectual sobre l'experiència. Tanmateix, és quelcom més que la transferència de coneixements teòrics a la pràctica. L'experiència pràctica incorpora components bàsics de

⁴³ A: Domingo (2008).

⁴⁴ Expressió utilitzada per Dewey.

l'aprenentatge com l'element creatiu, la presència física i el posicionament personal. L'estudiant s'implica amb les múltiples dimensions, com la física, la moral, l'emocional, la sociocultural, etc. La suma d'idees conforma el pensament, però el pensament reflexiu necessita un ordre i una sistematització dirigits a una conclusió acceptable. Només quan aquesta successió d'idees està controlada en una seqüència ordenada es presenta el pensament reflexiu:

Fixar la ment en un tema té similitud a mantenir un vaixell en ruta, ja que implica un canvi constant de posició acompanyat de certa unitat de direcció...el pensament reflexiu és coherent i ordenat (Dewey, 1998:57).

Reprenem la idea de Kemmis (1993) apuntada per Domingo (2008:194-195) que considera la reflexió un procés de transformació de la pròpia experiència acumulada. A través de la pròpia història, en determinats pensaments, compromisos i accions que afecten la tasca diària, utilitzem estratègies com la comunicació, la presa de decisions i l'acció per explicitar-ho.

La reflexió serà una pràctica per als futurs professionals interessats en la investigació i amb inquietuds positives vers el canvi, quan analitzin i interpretin situacions en les que estiguin immersos i en les que actuïn per millorar els contextos reals. Pel que fa a l'aprenentatge de la reflexió, aquesta característica haurà de mostrar-la el professor, el qual crearà contextos de diàleg reflexiu on l'estudiant podrà prendre consciència de les pròpies creences i interessos individuals i col·lectius, analitzar-los i, depurar-los críticament per convertir-los en constructors del propi coneixement experiencial i de la pràctica diària (Porlán 1998).⁴⁵ Des del posicionament metacognitiu de la reflexió sorgeix un lligam entre el pensament reflexiu i el procés educatiu, entre la reflexió i el canvi. Comparteixo la idea de Domingo (2008) quan afirma que els estudiants han d'aprendre a ser reflexius quan acaben els estudis. Estan habituats a realitzar l'exercici docent i a través de la pràctica, iniciada en el període de la formació universitària, per millorar la preparació per a la intervenció educativa i pedagògica a l'aula. Si la capacitat de reflexió és un aspecte bàsic de la formació docent, aquesta també s'ha d'abordar des dels plans d'estudis del títol de grau de mestre i arribar a formalitzar la

⁴⁵ Porlán (1998) descriu la reflexió com un procés metacognitiu. Flavell (1976) citat a Domingo (2008:102) defineix el concepte com "el coneixement que un mateix té dels propis processos i productes cognitius o qualsevol assumpte relacionats amb ells". Des d'aquesta conceptualització, la metacognició es refereix al coneixement que les persones adquirim en relació amb la pròpia activitat cognitiva. Concretament, comprèn el coneixement de les pròpies capacitats, habilitats i experiències en la realització de les diferents tasques que impliquen algun tipus d'activitat cognitiva. Per altra banda, la metacognició es compara amb els processos de control o autoregulació que exercim sobre la nostra pròpia activitat cognitiva quan realitzem una tasca. Per tant la metacognició presenta dues maneres: com a coneixement i com a control de la pròpia activitat cognitiva.

manera d'incidir en la formació per a la reflexió. Tanmateix, el professorat universitari tenim el compromís de canviar les concepcions, actituds, plantejaments, pràctiques, etc. per activar l'aprenentatge reflexiu.

Tot seguit destaco deu consideracions docents per promoure la reflexió a les aules universitàries, les quals han estat referents per organitzar les activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica. Són característiques que han sorgit de la meua experiència i formació teòrica i pràctica, aspectes que inicialment he considerat de manera inconscient en els processos de construcció d'aquesta recerca i que posteriorment he identificat en la fonamentació teòrica i pràctica de la tesi. Són elements que poden beneficiar els plans d'estudis i la formació dels estudiants en la professió. Tan sols presentaré suggeriments que permetin ser considerats en futures propostes en l'aprenentatge reflexiu de la formació dels estudiants:

1. Facilitar situacions d'aprenentatge
2. Obertura als contextos d'aprenentatge
3. Transparència disciplinar del professor
4. Transferència de la responsabilitat a l'estudiant
5. Complicitat didàctica amb l'estudiant
6. Connexions emocionals positives a l'aula
7. Diàleg reflexiu com a mètode didàctic
8. Perspectiva interdisciplinària i transdisciplinària
9. Enfocament holístic de l'aprenentatge
10. Estratègies de treball reflexiu

1. Facilitar situacions d'aprenentatge implica que com a professora hauré de possibilitar als estudiants les oportunitats de desenvolupament personal i potenciar-ne les competències, capacitats i habilitats. Rué (2009) proposa una "nova" consideració del professor com a agent. És a dir, algú amb capacitat d'actuar deliberadament, que faci canvis i es responsabilitzi de les pròpies accions, intervingui de manera flexible i contextualitzada.

Si s'incorpora⁴⁶ aquesta nova funció a l'aula universitària, s'oferirà als estudiants recursos suficients per a l'aprenentatge. Intervindré com a facilitadora i orientadora dels processos reflexius a partir de situacions pràctiques. Les activitats plantejades es

⁴⁶ Pel fet de posicionar-se en un paradigma crític reflexiu amb els estudiants no s'haurà d'oblidar que cal seguir exercint l'autoritat en relació amb l'assignatura acadèmica. Tot plegat, implica responsabilitzar-se de l'avaluació, el rendiment i el desenvolupament del coneixement.

dissenyaran amb poder transformador,⁴⁷ és a dir, activant un aprenentatge de transformació malgrat que no n'expliciti aquesta intenció. Rué (2009:56) situa aquesta funció amb la següent aportació:

La mediació facilita i ajuda a construir i reconstruir el coneixement del propi alumne, aportant-li experiències positives d'aprenentatge. Aquest enfocament d'ensenyament potencia un pensament reflexiu i no només reproductiu, que porta implícitament la utilització d'estratègies metodològiques adequades a la realitat de l'aula.

El diàleg emocional (pensaments arrelats a les creences personals o diferència d'opinions) sorgeix de la relació amb els altres a partir de les activitats o qüestionaments. Efectivament, cal fomentar un diàleg intencionat amb implicació de tots els participants (Fernández, 2000). En la proposta pràctica de la recerca, el disseny i l'elaboració de les activitats d'aprenentatge esdevenen instruments facilitadors ja que possibiliten a l'estudiant transferir els pensaments i accions en format escrit i així, poder valorar personalment les decisions i actuacions realitzades en contextos acadèmics i professionals. És una situació sorgida de la pròpia reflexió a partir de la recerca de referències bibliogràfiques i la contextualització de la proposta pràctica.

2. Obertura als contextos d'aprenentatge. Per facilitar un aprenentatge reflexiu, el professorat universitari potenciarà una actitud oberta en relació amb el context d'aprenentatge amb la presentació de diferents situacions que permetin la participació directa de l'estudiant. Aquesta relació bidireccional (docent i estudiants) possibilita promoure la millora dels recursos propis de la pràctica docent i establir un clima de diàleg amb la finalitat d'articular un aprenentatge transformador d'ambdues parts. La presència d'un espai de participació i d'intercanvi d'opinions possibilita ampliar i modificar les situacions plantejades. Concretament en la meua proposta pràctica, en les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum pretenc establir vincles de comunicació entre els estudiants, proposant activitats d'aprenentatge que connecten les experiències pràctiques amb sabers teòrics i que en ocasions són compartits oralment i elaborats personalment per escrit.

3. Transparència disciplinar del professor. Serveix per afavorir l'aprenentatge reflexiu dels estudiants amb la transparència explícita dels procediments (secrets i desconeguts fins al moment) presents en el programa i en les activitats. Els estudiants hauran de conèixer què s'ha de fer i com s'ha de fer. La claredat sobre les diferents situacions d'aprenentatge els permet entendre millor què han de fer. Com a professora

⁴⁷ El treball del docent no té validesa en aquest context si el que es pretén és transmetre coneixements; s'han de facilitar situacions d'aprenentatge en la pràctica.

acompanyo l'estudiant sense interferir. Per exemple, evito amagar situacions intel·lectuals, dilemes personals i materials que poden ser presents durant el procés de trobada amb els estudiants. Durant l'elaboració de la proposta pràctica informo sobre la manera de realitzar les activitats d'aprenentatge i l'acompanyo. La dificultat arriba a l'hora de compartir opinions i valoracions perquè els espais de trobada han estat inexistents.

4. Transferència de la responsabilitat a l'estudiant. La idea del professor universitari com a facilitador de l'aprenentatge de l'estudiant comporta una transferència de responsabilitat del professor a l'estudiant, un procés que s'haurà de realitzar progressivament a partir de l'estimulació d'elements emocionals que el portin a comprometre's i a posicionar-se en la pròpia capacitat d'aprendre. La possibilitat de crear incertesa pràctica en l'entorn universitari propicia apostar per una formació crítica-reflexiva amb implicació de tots els participants. Com a professora em posiciono a favor de crear més temps d'escolta i d'orientació als estudiants en les diferents experiències a les escoles, supervisant plegats les activitats. Marcelo (2009) afirma que el professor és el que orienta i ajuda tant en qüestions curriculars com en aspectes emocionals, socials i intel·lectuals. Efectivament, ofereixo recursos i estratègies (observació i anàlisi de casos, valoració de la pròpia pràctica, experiències a l'aula universitària i entorn professional, etc.) que fan possible que es responsabilitzin del propi aprenentatge. Serà en aquest context de recerca on els relats dels estudiants prendran importància i l'ajudaran a fer aflorar pensaments i posicionaments en les pròpies accions. Però tampoc asseguro que tots aquests pensaments siguin els únics i reals per l'estudiant. Tan sols exploro els aspectes que l'estudiant considera importants destacar en els escrits els quals en coneix la destinació per a l'estudi.

5. Complicitat didàctica amb l'estudiant. Per a l'ensenyament reflexiu es planteja l'establiment de vincles propers tant intel·lectualment com efectiva entre els estudiants i el docent, i entre els mateixos estudiants. La facilitació d'aprenentatges permet establir relacions menys fixes, menys estandarditzades, més simètriques i en certs moments, innovadores, perquè no es basa en la transmissió jeràrquica del saber. Els vincles que estableixo amb els estudiants són de sinceritat ja que compateixo reflexions escrites que en contextos més acadèmics no es donen. Els relats organitzen intencionadament els pensaments de l'estudiant en la posada en pràctica.

6. Connexions emocionals positives a l'aula. Els docents universitaris no estem acostumats a donar importància als elements emocionals de l'aprenentatge i és fàcil no parar-hi atenció. És important comprometre's amb els estudiants perquè és un motiu de desenvolupament personal en la construcció de la formació pràctica. El compromís docent juntament amb la voluntat d'ajudar els estudiants comporta

plantejar i modificar estratègies adaptant-les a les possibilitats. Malgrat que el tipus d'actitud que en desprengui sigui positiva o negativa. I la meva funció és establir un ambient que estimuli les preguntes i les respostes a l'estudiant per així activar-li el pensament pràctic. També modifico els estímuls per aconseguir una resposta propera a la disposició intel·lectual i emocional desitjades. A més a més, les relacions necessàries per activar l'aprenentatge reflexiu són mútues i no d'una sola direcció, estan obertes a les diferències i a l'incertesa, i no lligades a uns resultats inflexibles. La noció d'aprenentatge el considero un procés social i col·laboratiu en el qual hi participo amb els estudiants. Aquesta proposta es visualitza en la meva recerca quan proposo i analitzo la dimensió d'estudi següent: les emocions en la pràctica docent. Conèixer els sentiments dels estudiants en situacions professionals em porta a incorporar i a tractar l'afectivitat en el procés de formació inicial.

7. Diàleg reflexiu com a mètode didàctic. L'aportació de Flecha (1997) en aquest àmbit és el concepte d'aprenentatge dialògic i en destaca les interaccions. El diàleg reflexiu i intencionat és un element imprescindible en l'aprenentatge reflexiu. El procés dependrà de la coordinació d'activitats que es porten a terme en els diferents contextos de la vida de l'estudiant i no només del què passa en els espais i temps establerts en l'ensenyament universitari. El diàleg introdueix a l'aula universitària aquesta diversitat de vivències i d'elements per pensar i verbalitzar els processos i tasques realitzades des d'un aprenentatge profund i significatiu. La figura que organitzarà el procés per guiar el diàleg reflexiu és el professor⁴⁸ (Domingo, 2008). L'experiència, motivació i implicació en l'activitat passa per construir i reconstruir coneixement en una atmosfera participativa i indagadora que permeti a l'estudiant expressar el seu entorn íntim (pensaments que no s'expressen, judicis pràctics que no es verbalitzen...). El diàleg que fomenta la validesa dels arguments és un diàleg igualitari⁴⁹ entre el professor i l'estudiant i entre els estudiants. Una comprensió conjunta sobre una pràctica facilita abordar aquells sentiments d'abans, de durant i de després de l'acció. Tot plegat té la intenció de fer aflorar aspectes inconscients i emocionals presents en les pròpies accions i compartir-los per apostar per una visió més objectiva de la situació. Un dels espais adients per promoure el diàleg és el seminari. El nombre reduït d'estudiants facilita el bon clima entre uns i altres, i la supervisió del docent resulta més accessible i controlable. Tanmateix, una de les mancances d'aquesta recerca és la no presència d'espais concrets de trobada

⁴⁸ El diàleg que es planteja des de l'aprenentatge dialogant és un diàleg igualitari que es basa en la validesa dels arguments i així el professor no veu qüestionat el seu paper, alhora que augmenta la seva formació amb la necessitat d'incrementar les propostes.

⁴⁹ Permet reflexionar sobre les pròpies pràctiques amb el suport dels que dialoguem, influenciem la següent pràctica i enriqueim l'aprenentatge pràctic de tots els que hi participem.

col·lectiva. Per a l'assignatura del Pràcticum les reunions eren individuals i s'hi planificaven i organitzaven les tasques que calia portar a terme a l'escola i a l'aula d'Educació Física. En l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física la presentació en grup de determinades activitats d'aprenentatge es convertia en la repetició oral dels escrits sense trobar solució a la situació.

8. Perspectiva interdisciplinària i transdisciplinària.⁵⁰ L'aprenentatge reflexiu proposa a l'estudiant aprendre a partir de la seva pròpia pràctica en l'entorn escolar. Quan va a l'aula d'Educació Física, l'estudiant intervé en una realitat viva, de gran complexitat, plena d'interaccions, fortament contextualitzada i sovint intervé amb una resposta única, i on hi conflueixen gran quantitat de coneixements, experiències, creences, etc. La realitat escolar de primària fragmenta molt poc les disciplines del saber. La matèria d'Educació Física sí que ho fa, malgrat que s'haurà de presentar relacionada i unida al context escolar. En aquesta línia, la universitat de la que formo part presenta el Pràcticum a partir del segon i del tercer curs del grau de mestres des d'una perspectiva interdisciplinària i intradisciplinària, i en el quart curs la matèria de treball és l'Educació Física, amb una visió unitària de totes les disciplines. Una altra línia de participació d'aquestes dues disciplines a la universitat és el Treball Final de Grau (TFG), un treball de culminació de tots els aprenentatges i sabers de l'estudiant referent a una investigació a l'aula. Els sabers acadèmics interrelacionats amb apostes de treball coordinats propicien una millor comprensió de la realitat que està vivint el practicant. Des de la recerca, porto a terme dues assignatures on el vincle d'unió són les activitats d'aprenentatge. Organitzar i planificar les assignatures curriculars per preparar l'estudiant en el Pràcticum del quart curs del grau enriqueix la formació de l'estudiant pel fet de transferir, incorporar i connectar diferents continguts.

9. Enfocament holístic⁵¹ de l'aprenentatge significa que s'aprèn de forma global, connectant la dificultat i la complexitat de l'entorn. Un aprenent holístic és capaç de captar les diferències sense perdre la visió conjunta, atenent a la complexitat i al marc complet. Quan ensenya, pot canviar l'ordre i saltar d'una temàtica a una altra sense perdre la coherència ni el sentit. Des d'aquesta perspectiva, l'ensenyament s'entén com a transformador. El Pràcticum afavoreix aquest posicionament de la realitat educativa i aporta que l'estudiant pugui establir relacions cognitives i de les experiències incorporant coneixement professional en el saber, en el saber fer i en el saber estar. Les situacions que viuen els estudiants són vivències que acumulen molts

⁵⁰ Intersecció de diferents disciplines amb possibilitats d'obtenir múltiples versions.

⁵¹ Svensson (1997) citat a Domingo (2008:285) considera que els enfocaments holístics fan referència als significats globals i tracten de contextualitzar el nou material amb el que ja es coneix i busquen els arguments principals.

elements, i interaccions riques i complexes que la realitat presenta al practicant de manera global i unitària. Per això en aquest estudi intento que l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física prengui un posicionament d'acompanyament en el Pràcticum. A través de les activitats d'aprenentatge, l'estudiant podrà relacionar els aprenentatges i els coneixements de les diferents matèries a partir de les preguntes que proposo.

10. Estratègies de treball reflexiu⁵² són metodologies actives⁵³ i participatives que introdueixen a l'aprenent en la pràctica reflexiva. Algunes d'aquestes estratègies d'aprenentatge, sistemes d'avaluació i dinàmiques de treball universitari faciliten els processos reflexius en els estudiants. Anomeno algunes estratègies que acompanyen en els processos reflexius: diari reflexiu individuals o de grup, registre d'experiències, diàleg reflexiu, carpetes d'aprenentatge, treball col·laboratiu entre estudiants, ensenyament de tècniques d'observació sistemàtica, exercicis d'inferència teòrica a partir de casos pràctics, reflexió compartida en els seminaris del Pràcticum, presentació oral i narració d'experiències reals, etc. En la proposta pràctica proposo recursos tant d'utilitat personal com per a l'estudiant. Parteixo de les activitats d'aprenentatge per analitzar casos pràctics per fer recerca de referents teòrics contrastant la pròpia pràctica amb gravacions i finalitzant amb l'elaboració del diari de pràctiques.

Aquestes deu orientacions pedagògiques em permeten reflexionar sobre la creació d'espais de treball en el context universitari. A més de la incorporació de recursos propis també per part dels estudiants quan afronten el coneixement acadèmic i la pràctica professional. El disseny i aplicació de les activitats d'aprenentatge prenen significat en la direcció de la proposta pràctica d'aquesta recerca.

Des de l'ensenyament universitari propicio espais d'aprenentatge i estratègies de referència que presento en forma d'acció o activitat. Stenhouse (1991) aporta de l'ensenyament les estratègies que s'utilitzen perquè els docents i els estudiants en formació compleixin amb la pròpia responsabilitat. Les estratègies d'ensenyament són aspectes de planificació de l'ensenyament i de l'aprenentatge que aglutinen principis i judicis de conducta del docent. Són les tècniques d'acció que s'utilitzen en el procés d'ensenyament i que es van controlant segons els diferents aspectes curriculars de la matèria específica. De manera que l'expressió plural d'estratègies d'ensenyament

⁵² L'exercici de l'aprenentatge reflexiu s'inicia de manera sistemàtica perquè inicialment sembla que els estudiants hi estiguin poc habituats. Després de superar la inseguretats i la incertesa inicials, el practicant adquireix fluïdesa i ja no necessita un seguiment ordenat. Utilitzarà una metodologia reflexiva més flexible i oberta.

⁵³ Entenc per metodologia activa aquella que acompanya els aprenents, que els fa estar actius físicament, intel·lectual i mental.

significa un conjunt d'estratègies de diferents models utilitzats pels docents universitaris. No són presentacions aïllades ni sense sentit (Escribano González, 1995). Les investigacions de la mateixa autora apunten a confirmar la necessitat de generar un ventall ampli de maneres d'ensenyar per respondre a la diversitat d'estils d'aprendre així com d'objectius de l'ensenyament. Les estratègies d'ensenyament són un aspecte important que cal considerar, perquè evidencien que el futur professional ensenyarà i aprendrà tal i com ell ho ha experimentat anteriorment.

A l'apartat següent situo l'aprenentatge autònom en la formació inicial. Aquest aprenentatge va acompanyat d'un reconeixement social de la persona i de les seves responsabilitats. Una de les vies per fomentar l'aprenentatge autònom és el disseny de les activitats d'aprenentatge. L'elecció que se'n fa possibilita una formació més directa i participativa pel que fa als pensaments i a les experiències durant el període acadèmic.

3.5 L'aprenentatge autònom en la formació pràctica de l'estudiant

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) proposa canvis que afecten l'ensenyament universitari, com potenciar que l'estudiant aprengui de manera autònoma i que desenvolupi una sèrie de competències que el facin ser professional docent. La convergència europea estableix un procés de treball per competències, enteses com a actituds o capacitats que preparen l'estudiant per respondre a les demandes de l'entorn professional i laboral, i que li permeten concretar els resultats d'aprenentatge. La competència es defineix com:

Un saber fer complex resultat de la integració, la mobilització i l'adequació de capacitats, habilitats i coneixements utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú. La formació de competències ve determinada pels següents factors: 1) societat del coneixement, 2) cultura de la qualitat i 3) desenvolupament d'un nou paradigma que incorpora els següents canvis: ensenyar a aprendre i importància en els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge (Martínez Lirola, 2009:5).

Des d'aquesta perspectiva, l'estructura dels programes universitaris se centren en l'estudiant bo i accentuant la importància de la qualitat pedagògica del professorat.

El propòsit d'aquest apartat és conèixer com l'aprenentatge universitari acompanya l'aprenentatge autònom de l'estudiant. Destaco quins tipus de dissenys organitzatius disposem el professorat universitari a l'hora d'elaborar activitats d'aprenentatge, un aspecte que es presentarà a la secció següent. La temàtica de la investigació se centra en desenvolupar habilitats de pensament i resoldre situacions futures en la

pràctica professional amb l'ajuda d'activitats d'aprenentatges basades en les experiències dels estudiants.

Per a Rué (2009:81), l'autonomia en l'aprenentatge hauria de ser "considerada una de les principals claus d'èxit formatiu en l'educació universitària, una de les principals competències". En aquest sentit, sosté que el nivell de la formació no prové de la quantitat que un estudiant és capaç de recopilar, sinó de la qualitat d'allò que processa i de la manera com ho fa. Per a Perrenoud (2004), la pràctica reflexiva posa en joc una competència docent essencial, la competència interpersonal, que consisteix en establir un diàleg amb un mateix i a prendre decisions referides a la pròpia pràctica. Un dels propòsits de l'ensenyament és que l'estudiant prengui decisions reflexives conscients. Així, doncs, la capacitat per justificar les decisions i accions dins l'aula esdevé un element important en la pròpia formació reflexiva, en la pràctica.

L'aprenentatge autònom és una forma d'aprendre en la qual l'estudiant assumeix una part important de la responsabilitat i compromís en l'organització del seu treball, que ajusta al propi ritme:

L'aprenentatge autònom, fonament de la tasca discent, és una modalitat de l'aprenentatge en la que l'estudiant es responsabilitza de l'organització del seu treball i, de l'adquisició de coneixements, i els assimila al seu propi ritme (Rico Vercher i Rico Pérez, 2004:15).⁵⁴

Les principals característiques d'aquest tipus d'aprenentatge són:

La presència d'un sistema intens de tutoria en el qual es fa un seguiment personalitzat de l'estudiant per detectar mancances en l'aprenentatge. Aquest tipus d'aprenentatge necessita un major esforç docent ja que caldrà dissenyar una docència no només presencial sinó també relacionada amb l'aprenentatge de l'estudiant quan està fora de l'aula universitària, per exemple durant l'estada de pràctiques. Per tant, assumir responsabilitat del propi aprenentatge afecta tot el procés de formació.

Una altra característica és que demana adquirir unes capacitats i habilitats genèriques i transferibles a qualsevol situació d'aprenentatge (gestió d'informació, maneig de fonts, etc.). L'estudiant haurà d'aprendre a resoldre diferents situacions reals a la vida per mitjà de les competències. Tot plegat comporta la necessitat d'una nova actitud del professorat universitari i dels estudiants, ja que ambdós col·lectius estaran disposats a compartir la responsabilitat de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge (Martínez Lirola, 2009).

⁵⁴ A: Martínez Lirola (2009:6).

Montané (2014)⁵⁵ estudia com s'aprèn a ser docent dins la constitució de la identitat docent. L'autora es basa en Crosswell (2006) per diferenciar dues dimensions del compromís: la personal i el compromís en l'acció. Però assenyala una tercera dimensió de compromís de caire social, ideològic i polític. Concretament la dimensió personal s'ocupa de factors particulars com són les actituds pròpies i les motivacions de forma individual, així com de les experiències personals, creences i conviccions.

El concepte d'autonomia en l'aprenentatge comporta aprendre de manera intencional i deliberada, de manera que l'estudiant pugui establir propòsits i escollir conscientment les tècniques i estratègies més adequades, amb el desig de fer-ho, per el gaudi d'aprendre (Reguant, 2012). Encara que hi hagi una disposició autònoma per a l'aprenentatge, s'haurà de vincular amb les característiques pròpies de l'àrea del saber i de la seva lògica interna. Cada matèria té la pròpia estructura de pensament, de resolució de problemes i d'aprenentatge específic (Aebli, 1991). Així, doncs, un estudiant que cursi l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum podrà incorporar l'aprenentatge autònom durant el desenvolupament de continguts en una sessió d'Educació Física i serà capaç al mateix temps d'afrontar de forma individual i personal, sense ajudes, una tasca de resolució de conflictes. Tanmateix, si és capaç de descobrir els punts febles i buscar-ne les ajudes corresponents segurament, tindrà èxit en el seu propòsit. Per tant, portarà a terme aquelles estructures de pensament necessàries per a futures actuacions a les assignatures. Intento que progressivament assumeixi responsabilitat personal en la planificació, en el control del procés d'aprenentatge i en l'avaluació dels objectius, destacant el desig d'aprendre. Tot plegat amb la finalitat d'una implicació i afectació més directa en les decisions i accions portades a terme. Els mitjans per desenvolupar-ho seran l'escriptura i l'experiència personal.

L'aprenentatge autònom és una forma d'aprendre que ajuda a educar-se per a la vida laboral, professional, familiar i sociocultural, a partir de l'autogestió del coneixement individual i del treball cooperatiu. S'ha d'aprendre amb l'altre per potenciar la intel·ligència creativa, imaginativa, sintètica, disciplinar, l'ètica i el respecte. Implica, doncs desenvolupar habilitats i estratègies d'aprenentatge cognitives, metacognitives, socioculturals, ètiques i contextuais (Chica Cañas, 2010:170-171).

A més d'educar-se a sí mateix s'haurà de conèixer i aplicar les habilitats de pensament per convertir-se en algú capaç d'observar, comparar, contemplar, diferenciar, narrar, prendre decisions, argumentar, explicar i justificar entre d'altres. Aquestes habilitats contribueixen a la construcció de conceptes al voltant d'activitats d'aprenentatge

⁵⁵ A: Sancho i Hernández-Hernández (2014:123-145).

associades amb aspectes pràctics, amb les persones i amb els pensaments. L'estudiant autònom és capaç d'establir àmbits d'actuació per aprendre a aprendre en la societat del coneixement, en la cerca d'un bé comú. L'aprenentatge autònom és important quan s'assumeix aquest procés amb un sentit crític emancipador (Chica Cañas, 2010). L'autor considera que des del posicionament crític s'aprèn a autorregular-se per identificar les fortaleces i febleses respecte a les habilitats que es volen desenvolupar: estratègies d'aprenentatge, madurar la intel·ligència emocional, la intel·ligència de les relacions interpersonals, etc. és a dir, tot el que té relació amb el context. El sentit crític compren la part intel·lectual i moral, entès com un aprenentatge amb responsabilitat social que complementa una relació de respecte i convivència comunitària.

Qui aprèn autònomament acull la seva paraula i la de l'altre per transformar-la en una vivència d'aprenentatge significativa en la societat. Els factors que afavoreixen l'aprenentatge autònom són "la manera com l'estudiant s'educa a sí mateix i aprèn a interactuar amb els companys i amb la societat, a utilitzar i generar coneixement i a establir un full de ruta del propi projecte de vida" (Chica Cañas, 2010:171).

Aprendre a educar-se a un mateix consisteix a prendre consciència d'utilitzar l'aprenentatge amb els recursos i mitjans disponibles. Això significa desplegar un repertori d'activitats que portin a autoregular l'aprenentatge cognitiu, social, cultural, ètic i contextual, buscant l'aprovació de conceptes i la generalització dels altres. L'estudiant aprèn a autogestionar, autocontrolar, autoavaluar i establir plans de millora amb la finalitat d'orientar el seu aprenentatge segons els objectius proposats. Aebli (1991:164) comenta:

No es tracta simplement que l'estudiant adquireixi experiència del propi aprenentatge i del saber corresponent. Volem, a més a més, que s'enfronti amb l'aprenentatge autònom. L'estudiant ha d'aprendre a orientar el procés d'aprenentatge, del qual ha pres consciència, d'una manera correcta, amb èxit. Per això és necessari, en primer lloc, que tingui una idea clara del que és un procés d'èxit en l'aprenentatge. Després ha d'adquirir procediments que l'ajudin a activar el procés i conduir-los a una finalitat. Per acabar, ha d'aprendre a controlar per sí mateix si ha aconseguit el seu objectiu.

Quan l'estudiant s'educa té l'oportunitat d'avaluar els objectius aconseguits des de la perspectiva de l'aprenentatge real i l'aprenentatge ideal. Això significa que contínuament formula preguntes i dona respostes per identificar si aprèn amb èxit, si aprèn a comprendre, a interpretar, a argumentar, a analitzar, a resoldre problemes, a prendre decisions, a treballar en equip; si aprèn de les virtuts per buscar el bé comú i a ser una bona persona. Identifica els èxits per adquirir un saber complex de les matèries en l'àmbit professional.

Un dels èxits en l'aprenentatge depèn de com interactuem amb els companys de manera que es pugui adquirir el domini de les habilitats de pensament. Consisteix en un aprenentatge de creixement individual i de grup per conèixer els àmbits d'actuació sobre preguntes i respostes que reverteixin a la formació de la crítica, de la llibertat, de l'autonomia, del reconeixement i del respecte a l'altre, del treball en equip. També, en la capacitat d'indagar i explorar informació, de la producció de conceptes⁵⁶ i teories, d'acceptar-se o establir un nou coneixement partint d'un problema. Aprendre a interactuar amb els companys és aprendre a compartir les creences, els costums i els valors, i sobre tot, aprendre a ajudar-se. Aebli (1991:84) ho descriu així:

El paper de l'estudiant no ha de ser sempre el de subordinat que exerceix activitats. Ha de tenir l'oportunitat de planificar un treball i guiar un grup en la seva realització. Per això hi ha el treball de grup, realitzat no només en organització igualitària amb igualtat de condicions per a tots els membres, sinó també perquè alguns estudiants prenguin la responsabilitat de la planificació i l'execució d'una tasca. Coneixen el problema de lideratge i l'exerciten.

L'aprenentatge social és una forma de convivència sociocultural, intel·lectual i moral on tots els participants (estudiants i professors) tenim la possibilitat de realitzar diferents papers per prendre consciència dels altres i implicar-nos en un projecte de vida personal. L'aprenentatge adquireix importància democràtica quan l'altre pot aportar i canviar processos cognitius amb la cooperació i la solidaritat del grup, construint un equip qualificat i amb compromís social.

El concepte d'aprenentatge autònom s'incorpora a l'ensenyament amb el desenvolupament personal, l'autoregulació, el lloc de control i l'autonomia. Brockett i Hiemstra (1993)⁵⁷ entenen que la idea d'autodirecció en l'aprenentatge engloba els processos de metodologies d'ensenyament (aprenentatge autodirigit) com les característiques de la personalitat de l'individu (autodirecció de l'estudiant). El punt de partida de la comprensió de l'aprenentatge autodirigit és el concepte de responsabilitat personal. L'aprenentatge autònom implica per a l'estudiant (aquell que aprèn) assumir la responsabilitat i el control intern del procés personal. També rep el nom d'aprenentatge autodirigit, és a dir, un tipus d'aprenentatge on la normativa l'estableix el propi subjecte que aprèn. L'ensenyament de l'aprenentatge autònom conjumina l'autonomia i el desenvolupament personal. Ramsden (1994)⁵⁸ considera que la primera preocupació dels professors en l'Educació Superior hauria de ser animar els

⁵⁶ L'estudiant autònom amb un repertori ampli de conceptes tindrà més oportunitats per relacionar-se amb el coneixement previ i l'adquisició de nous conceptes compartits amb els altres.

⁵⁷ A: Escribano (1995:98).

⁵⁸ A: Escribano (1995:99).

estudiants a que estimin la matèria i que desitgin aprendre per ells mateixos. Aquest tipus d'aprenentatge implica diferents aspectes que cal considerar i que en determinades situacions poden portar a malentesos (Brockett i Hiemstra, 1993)⁵⁹. D'aquesta manera, considero que l'aprenentatge autònom necessita anar acompanyat de la planificació, realització i avaluació de l'experiència en l'aprenentatge com a responsabilitat individual. Cada estudiant podrà avançar al seu propi ritme i passar comptes de les accions i coneixements. Haurà d'aprendre a desenvolupar pautes personals per al plantejament i la resolució de problemes, mentre millora la seva confiança i el concepte d'ell mateix com a estudiant. Són trets que poden quedar poc visibles quan es treballa en grup.

El professorat que utilitza l'aprenentatge autònom en el desenvolupament integral de l'estudiant tindrà un posicionament actiu a l'hora d'intercanviar punts de vista, facilitar recursos i contrastar resultats. Es tracta d'una relació d'ajuda que deixa en llibertat l'estudiant que aprèn. L'aprenentatge autodirigit es descriu com:

Un procés en el que els estudiants assumeixen la iniciativa, amb o sense l'ajuda dels altres, en el diagnòstic de les seves necessitats d'aprenentatge, la formulació de les fites d'aprenentatge, la identificació dels recursos humans i els materials necessaris per a aprendre, la tria i l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge adequades i l'avaluació dels resultats d'aprenentatge (Brockett i Hiemstra, 1993:38).⁶⁰

Les experiències que els estudiants viuen en les pràctiques escolars són tractades i valorades des d'un punt de vista personal. La responsabilitat i la participació en la planificació i elaboració de les intervencions a l'aula d'Educació Física comprometen l'estudiant a reflexionar sobre el procés realitzat i a extreure'n conclusions per a futures accions. És una tasca que necessita un procés d'acompanyament i d'assessorament dels tutors i que l'estudiant portarà a terme personalment amb tota la càrrega emocional, social i de coneixement teòric i pràctic en cada situació.

Identificar els pensaments i opinions dels estudiants a través dels escrits en les activitats d'aprenentatge em comporta reestructurar continguts en l'ensenyament acadèmic, a més de les formes d'actuar i de fer en les pròpies intervencions. En l'apartat següent presento el disseny de diferents tipus d'activitats d'aprenentatge per després concretar les utilitzades en la proposta pràctica.

⁵⁹ A: Escibano (1995:98).

⁶⁰ A: Escibano (1995:99).

3.5.1 Les activitats d'aprenentatge una proposta pràctica en la formació de l'estudiant

Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez Moreno i Murillo (2014) proposen diferents tipus d'activitats d'aprenentatge: assimilatives, de gestió d'informació, aplicació, comunicatives, productives, de les experiències i d'avaluació. Concretament les activitats d'aprenentatge de les experiències són les que analitzo amb més aprofundiment. Proposo activitats de gestió d'informació, activitats de comunicació i activitats d'assimilació que acompanyen les experiències de l'estudiant a l'aula d'Educació Física i a l'escola.

Segons Koper (2004), les activitats d'aprenentatge són necessàries perquè els estudiants aconseguixin objectius formatius. Són activitats curosament seleccionades amb recursos i ajudes necessàries per al desenvolupament i la comprensió d'aquestes. El seu disseny preten orientar a l'estudiant en la recerca de l'objectiu d'aprendre a conèixer les accions a l'aula (Conole i Oliver, 2007). Alhora, l'aprenentatge és considerat un mètode general i comprensiu de descripció del procés d'ensenyament i aprenentatge que es pot considerar, segons Cameron (2007),⁶¹ com a teoria descriptiva de les activitats educatives i els processos. Un disseny d'activitats s'ajustarà al context per transferir els aprenentatges i que aquests siguin més significatius per als participants.

Continuant amb Conole i Oliver (2007), quan el professorat dissenya l'aprenentatge dels estudiants està representant o anticipant una seqüència de fets, processos i relacions comunicant l'itinerari per aprendre un determinat contingut. Un disseny d'aprenentatge proporciona un entorn formatiu per descriure estratègies d'ensenyament i aprenentatge. Adaptar-se al context i a l'intercanvi d'informació entre el professorat o estudiant situa l'aprenentatge en un espai significatiu. Per tant, el disseny de l'aprenentatge⁶² es considera un procés de planificació, estructuració i seqüència d'activitats juntament amb el resultat del propi procés de disseny (Koper , 2004). L'autor destaca les següents funcions: a) representació de la pràctica (capacitat de representar els elements principals d'una activitat d'aprenentatge o una seqüència d'activitats per a qualsevol interessat) i b) orientació útil per a la futura pràctica (capacitat d'estructurar o guiar les activitats). Finalment, cal destacar que un disseny

⁶¹ A: Marcelo *et al.* (2014:336).

⁶² Es diferencien els conceptes de disseny per l'aprenentatge i disseny de l'aprenentatge. El primer és el procés de disseny, planificació i organització de les activitats d'aprenentatge com a part d'una sessió o un programa, en canvi el segon és el resultat, és a dir, els dissenys d'aprenentatge que provenen del procés de disseny.

de l'aprenentatge planteja documentar i descriure una experiència d'ensenyament i aprenentatge per tal que estudiants i docents l'entenguem i la puguem reutilitzar en el propi context formatiu.

Quan vaig planificar i organitzar quines activitats d'aprenentatge havien de presentar-se en la proposta pràctica de l'estudi, un dels objectius del treball era apropar les experiències dels estudiants a l'aula d'Educació Física per descriure-les, conèixer-les i tractar-les. I per poder-les modificar o transformar en futures ocasions. Detallar quins aspectes havien de presentar-se en les activitats em conduïa a que l'estudiant descriuria els pensaments i la pràctica realitzada, a més de marcar aquells aspectes que l'orientarien a una millora de les futures accions. Comprendre quins elements anotats són d'interès en la formació de l'estudiant comporta dissenyar unes activitats d'aprenentatge orientades a la concreció i l'explicitació de situacions específiques que recolliré com a investigadora de la recerca.

Les activitats d'assimilació són aquelles que busquen promoure la comprensió dels estudiants de determinats conceptes o idees que el professor presenta de manera formal oral, escrita o visual i que demanen a l'estudiant: la lectura dels continguts, l'observació de demostracions, l'escolta d'exposicions realitzades pels docents i el desenvolupament de pràctiques d'observació. Les activitats d'assimilació es desenvolupen individualment o en gran grup i es realitzen a l'aula. Els principals recursos utilitzats són informàtics (tipus PowerPoint), audiovisuals (demostracions o vídeos disponibles que es puguin projectar a l'aula) i documentals (guies i continguts del programa de les matèries com articles, informes o escrits específics). Són instruments presents en cada una de les activitats d'aprenentatge.

Les activitats de gestió d'informació permeten la cerca d'informació: com el contrast o la síntesi d'aquestes, la recollida i l'anàlisi quantitatiu o qualitatiu de dades i l'anàlisi de casos, textos, àudios i vídeos. Són activitats en les quals es demana a l'estudiant que busqui informació i, a més valori i compregui la temàtica. Són activitats que es porten a terme tant de manera individual com en petit grup i el paper del professor és el d'orientador o moderador. Els recursos principals són documentals (articles, projectes escrits) i telemàtics (programes d'anàlisi de casos, problemes i qüestionaris). Els estudiants descriuen activitats de gestió d'informació que els ajuden a concretar i acostar posicionaments entre el coneixement acadèmic i el professional. Es tracta d'uness activitats de recerca d'informació que es complementen amb les valoracions dels estudiants a partir de les experiències i realitats viscudes. En efecte, són espais de treball que permeten contrastar les vivències, apropant el saber teòric amb el pensament pràctic.

Les activitats d'aplicació són aquelles que busquen resoldre exercicis o problemes aplicant fórmules, principis o continguts estudiats a classe. Normalment, consisteixen en que els estudiants posin en pràctica conceptes o accions prèviament observades. Són activitats que també es porten a terme individualment o en petits grups i el paper del professor és d'orientador o supervisor.

Les activitats comunicatives són aquelles on els estudiants presenten informació, la contrasten i la debaten per posar-la en comú. Les més comunes són: presentació a l'inici de la matèria, exposició, defensa o posada en comú d'un treball realitzat per l'estudiant, participació en tutories i dinàmiques de grup. Són activitats que poden presentar-se de manera individual (l'estudiant presenta als companys la solució a un problema, exposa davant del grup un treball prèviament realitzat o aporta una opinió en un fòrum temàtic), en petit grup (la defensa o posada en comú de treballs de grup, assistir a sessions de tutoria) o tot el grup (presentació de la matèria, per a la revisió i la correcció d'activitats, pel debat i l'intercanvi d'informació sobre temes d'interès). El paper del professor en les activitats comunicatives és molt variat (orientar o supervisar el desenvolupament d'una activitat en tutories, assessorar o avaluar la realització d'una activitat comunicativa com una exposició, promoure la participació en els debats, etc). A les activitats realitzades en el marc de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física els estudiants incorporen el component comunicatiu, representant les activitats realitzades amb grups reduïts, contrastant els escrits i compartint la informació i les experiències personals. El meu paper en aquestes activitats és d'escolta i de promoure les opinions de tots els participants partint de les valoracions de les experiències presentades.

Les activitats productives són aquelles en les que se li demana a l'estudiant que dissenyi, elabori o creï algun document o recurs com per exemple: redactar un informe, dissenyar un projecte de pràctiques, crear una presentació. Són activitats que es realitzen principalment de manera individual i el paper del professor és el d'avaluador i també d'orientador. El context de presentació de les activitats és indiferent (aula, sala d'informàtica, aula d'Educació Física).

Les activitats de les experiències són aquelles que intenten contextualitzar als estudiants en un entorn professional de manera real i simulada. Degut a la característica d'immersió de les activitats d'experiència tant es poden desenvolupar a l'aula universitària com en una escola fent Educació Física. Es porten a terme de manera individual i el professor fa de supervisor o orientador. L'estructura de les activitats sol consistir en dirigir una sessió pràctica a l'aula universitària o entorn escolar, participar i intervenir en simulacres de docents o estudiants en sessions pràctiques en l'entorn universitari. Els recursos utilitzats poden ser instruments propis

del context d'aula d'Educació Física, recursos humans (persones que donen suport al desenvolupament de les activitats en un context determinat d'aula) i recursos telemàtics (gravacions o entorns virtuals). Es caracteritzen per recopilar els pensaments dels estudiants en la meua proposta pràctica. Reflecteixen la realitat viscuda durant el període de pràctiques i acadèmic i que l'estudiant relata segons les propis interessos i necessitats.

Les activitats de les experiències presenten interpretacions diferents segons la temporalitat. Hi ha tres tipus d'experiències que són les experiències anteriors, les experiències recents i les experiències noves (Esteve, Melief i Alsina, 2010: 43). Les experiències anteriors són les que les persones en formació van tenir quan eren estudiants. Les experiències recents són les adquirides durant l'exercici professional, és a dir, mentre es fa classe. I les noves experiències són aquelles que l'estudiant viu durant la formació.

Les experiències anteriors no es limiten a la vida professional sinó també a aquelles que ha viscut com a estudiant i ha anat configurant les pròpies idees i opinions sobre la professió. No és la teoria apresada durant els seus estudis el que determina l'aprenentatge, sinó la manera com ho ha viscut. Es construeixen esquemes mentals que determinaran els patrons de pensament o d'actuació. Tot aquest recorregut personal i subjectiu de l'estudiant és el que Schön (1998) anomena "coneixement en l'acció", referint-se al dispositiu que s'activa inconscientment quan un professional es disposa a fer el seu treball diari. Domingo (2008) ho descriu com un coneixement implícit inherent a l'activitat pràctica que acompanya permanentment l'estudiant en formació quan treballa.

Les experiències recents són presents tant en els estudiants en formació com en els mestres en actiu perquè són experiències que provenen de la pràctica professional en els centres educatius.⁶³ Quan s'inicia el procés d'aprenentatge a partir de les experiències pràctiques, s'obre un procés de convertir-les en explícites i concretes. La presa de consciència de les experiències i l'encarament⁶⁴ amb un mateix, amb la manera de pensar i fer, amb altres opinions. És el procés que haurà de donar suport la persona en formació a enriquir-se en la professió. Contrastar amb els estudiants noves experiències (a partir de simulacions) enriqueix el nou coneixement pràctic. Les noves experiències es generen a partir de la influència de les experiències anteriors amb les

⁶³ Els estudiants en formació que realitzen les pràctiques en els centres escolars i intervenen en la realització de diferents sessions d'Educació Física.

⁶⁴ Aquest procés encarament personal és un procés complex que pren l'anàlisi crític de la pròpia actuació i formes de pensar com a punt de partida per arribar a aconseguir progressivament una reestructuració dels propis esquemes de pensament a través del diàleg amb els altres, iguals o experts.

recents, ja que a partir d'elles es contrasten i en sorgeixen de noves per fer front a la futura intervenció.

Des de la proposta pràctica, les activitats d'aprenentatge que proposo poden descriure qualsevol tipus d'experiència vinculada a la formació. Dependrà del pensament de l'estudiant que descriurà un tipus o altre de vivència, però que plegades construeixen la personalitat del futur docent.

I finalment les activitats d'avaluació són aquelles destinades a avaluar l'estudiant. Són activitats que responen a un qüestionari d'avaluació inicial, un test de comprovació de coneixements, un examen o entrevistes de coavaluació. Els recursos poden ser informàtics, materials, documentals o audiovisuals (autoavaluació o exàmens dissenyats per respondre a la web, documents o impresos per escrit per a l'avaluació inicial o autoavaluació, gravacions de l'estudiant per observar-se i autoavaluar-se). La finalitat d'aquest tipus d'activitats no està contemplada a la proposta pràctica tot i que en el marc de les assignatures s'avaluen.

Zeichner (1987) destaca que les experiències basades en l'aula són un component necessari i útil en els programes de formació inicial. Però aquestes experiències tindran significat en l'aprenentatge no només pel nombre d'hores realitzades en espais reals sinó per la qualitat de l'experiència i el seu resultat final. Opina que les experiències basades en l'aula porten incorporades un conjunt de conseqüències complex tant desitjades com no desitjades, però que sovint són bastant útils (Zeichner, 1987:178):

Una forma d'acostar la tasca de fomentar actituds més reflexives en els estudiants en formació durant les experiències de pràctiques és la de modificar les condicions materials d'aquestes pràctiques, modificant la forma en què els estudiants utilitzen el seu temps de pràctiques i canviant les relacions de poder (per exemple, els mètodes d'avaluació).

Per aconseguir que l'ensenyament acadèmic esdevingui una realitat més directa durant les experiències de pràctiques cal que es reestructuri la utilització del temps dedicat a l'ensenyament directe dels estudiants en formació i s'aposti per propostes dedicades a estudiar la cultura de l'escola i les relacions amb la comunitat per convertir-se en un "laboratori social". A partir d'aquesta reestructuració, s'espera que els estudiants estiguin més oberts al ventall de possibilitats més enllà del context immediat i es converteixin en productors de la cultura. Des d'aquest posicionament seran d'utilitat les relacions de supervisió (professor de la universitat i tutor de les escoles) per evolucionar cap a una millora de les relacions interpersonals de col·laboració.

Zeichner aposta per un seminari⁶⁵ de base universitària en formació amb l'objectiu d'ajudar a raonar de forma crítica sobre les experiències a les escoles i a la pràctica d'Educació Física. El seminari està relacionat amb les experiències a l'aula i de fet s'hi fonamenta. Tot i els problemes i les preocupacions dels estudiants, el seminari no és un curs orientat a l'adquisició de "coneixements en forma de receptes" per a la solució dels problemes immediats a l'aula sinó que s'analitzen en relació amb qüestions més àmplies d'una classe determinada. El que és important en els seminaris és la manera com es tracten les temàtiques i com s'hi reflexionen. Dels elements que configuren el seminari, l'autor n'anota les següents: 1) ajudar els estudiants a prendre un posicionament "crític" en l'anàlisi de qüestions educatives o problemes d'aula, 2) ajudar els estudiants a veure més enllà dels "paradigmes" que envolta el pensament convencional sobre la pràctica a l'aula, 3) ajudar els estudiants a desenvolupar un sentit de la història de la pròpia classe en particular i estudiar les bases comunes de l'aula i de l'escola, 4) ajudar els estudiants a examinar les pròpies suposicions i prejudicis i la forma en que aquestes afecten la pràctica a l'aula i 5) ajudar els estudiants a examinar de forma crítica els processos de la pròpia inserció social com a mestres.

La decisió de dissenyar activitats d'aprenentatge em serveix per recollir els pensaments dels estudiants durant el període de la recerca. Conèixer o comprendre com els estudiants teixeixen el caràcter docent en la seva formació professional i acadèmica em porta a establir diferents dimensions d'estudi. Entendre com aprenen, s'adapten, reaccionen, es responsabilitzen, es revelen o es conformen quan realitzen la tasca docent durant la formació inicial esdevé interès en la pròpia pràctica. Les opinions i valoracions entorn a les experiències i pensaments al final del període acadèmic, m'han suposat seleccionar tres temàtiques que em conduiran a l'anàlisi i la interpretació de la proposta pràctica de la recerca i de les que tot seguit en presento els enunciats: les emocions en la pràctica docent, el procés de reflexió sobre la pràctica docent i la relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent.

⁶⁵ De la mateixa manera que tenir experiència en una aula no garanteix que els estudiants en formació es facin més reflexius respecte al seu treball. Que en un seminari universitari es disposi de temps per reflexionar no significa necessàriament que es porti a terme la reflexió.

Capítol 4. L'aprenentatge del Pràcticum en Educació Física

Capítol 4. L'aprenentatge del Pràcticum en Educació Física

L'Educació Física és un contingut curricular de menció en la formació inicial del futur mestre de primària.⁶⁶ L'aprenent de mestre cursa diferents matèries de les quals algunes són pròpies de la menció. Les referents al Pràcticum de l'Educació Física es presenten a quart curs. Es tracta d'un Pràcticum amb la possibilitat de desplegar aquells coneixements acadèmics (estratègies, recursos i continguts) a l'aula d'Educació Física partint de l'anàlisi de la l'escola i dels infants.

Un professional de l'educació disposa del coneixement necessari sobre allò que ensenyarà i de les habilitats per fer-ho. També haurà de tenir criteri propi amb autonomia de judici, és a dir, ser capaç d'expressar i defensar les raons, donant justificacions i aportant evidències que recolzen les decisions preses i accions portades a terme. Seguint la línia de Zeichner (1987) és indispensable analitzar la pròpia pràctica tenint en compte els propòsits i les conseqüències morals i ètiques que es desprenen de les accions.

En el marc del Pràcticum i en la formació inicial la diferència entre la teoria i la pràctica, el coneixement acadèmic i la pràctica professional es presenta en totes les vivències, pensaments i accions dels estudiants. Tant Zeichner (1987) com Korthagen (2011) consideren que la relació d'ambdues és dialèctica amb el següent procés: l'estudiant partirà de les experiències i a través de la reflexió i el debat per arribar a establir teories que a la vegada es relacionin amb altres teories que provenen de la investigació acadèmica.⁶⁷ Així l'estudiant que cursi la menció d'Educació Física tindrà la possibilitat de construir el seu propi coneixement professional a partir dels interrogants i dels problemes relacionats amb les experiències que apareixen a partir de la pràctica. Continuarà vinculant les pròpies idees amb experiències que provenen d'altres professionals en formació, de tutors i també amb resultats científicament fonamentats.

El procés de Convergència Europea de l'Educació Superior concedeix al Pràcticum un protagonisme més gran del que ja tenia en anteriors plans de formació. Els estudis de mestres han estat un dels pilars fonamentals, no només per la construcció en la formació acadèmica i professional, sinó també per la riquesa d'experiències que s'obtenen. El Pràcticum suposa un moment de trobada amb la realitat, no només amb

⁶⁶ Veieu capítol 2.

⁶⁷ Els autors coincideixen en el perill que existeix per part dels estudiants de rebutjar el coneixement generat a la universitat.

els professionals i amb els nens, sinó també amb els propis sentiments, les pors i les futures esperances. Implica un nou procés de socialització però, com destaquen Fuentes Abeledo i González Sanmamed (2010), existeixen interessos polítics i ideològics en l'estudi del coneixement de i per l'ensenyament, que solen quedar marcats, d'una manera o altra, en la vivència dels estudiants.

A més d'estar influenciats per la perspectiva dels seus professors universitaris, els futurs mestres també ho estaran per les vivències recollides durant l'experiència en la pràctica educativa, les diferents formes de pensar dels mestres, les diferents maneres de procedir i entendre l'educació, de solucionar els problemes de l'aula, de relacionar-se amb les famílies, etc. Per tant, un punt important per l'estudiant és la reflexió d'allò viscut, de l'experiència, de l'opinió personal i del coneixement del que és o no adequat i, sobretot, què es considera una bona pràctica docent o quins camins cal seguir per aconseguir ser mestre.

L'objectiu de les pràctiques externes és proporcionar un ensenyament i aprendre des de la base, de les vivències reals i personals, dels docents i del context escolar. En aquest sentit, autors com Kolb (1984), Shulman (2005) i Zabalza (2011) coincideixen en afirmar que el coneixement de la realitat i la seva reflexió sobre ella són elements clau com a base d'un bon ensenyament per a futurs docents.

4.1 Significat i contextualització del Pràcticum en la formació docent

El terme "pràcticum" utilitzat en el context dels plans d'estudis del grau de mestres de primària és el que anteriorment s'anomenava "pràctiques d'ensenyament". Ambdues expressions, pràcticum i pràctiques provenen de la paraula grega "praktiké" i que significa "acció" o "praxi" i, en un sentit més general, "pràctica". En l'àmbit de l'educació i de la formació de mestres significa la formació pràctica que adquireixen els estudiants en el context universitari. Malgrat que provenen de la mateixa etimologia els significats de pràctica i pràcticum no són sinònims, ja que expressen matisos diferents des d'una posició formativa. Domingo (2008) destaca que en programes de formació inicial de mestres s'inclouen la realització de "pràctiques escolars" en centres educatius. Les pràctiques són experiències concretes formatives previstes en diferents moments de la formació universitària dels futurs mestres. L'expressió pràcticum inclou tot l'espai formatiu com a referent per a la futura pràctica professional i és més ric i ampli que les pràctiques concretes en els centres escolars. En el context català s'utilitza el terme Pràcticum per anomenar aquesta part professional del pla d'estudis

que apropa als estudiants en als escenaris professionals. Efectivament, la idea de pràctica està present en diverses matèries del pla d'estudis de mestres, en diferents situacions universitàries i també en el context d'aprenentatge de l'Educació Física. Les pràctiques en la formació universitària es poden entendre com a situacions didàctiques que s'apropen a les pràctiques professionals reals a partir de la simulació, i que es realitzen a l'aula universitària, al gimnàs, etc. Són de caràcter pràctic i permeten establir una relació entre activitats teòriques i pràctiques, concedint al coneixement teòric el suport dels principis que guien l'acció i la pràctica. Des d'aquest posicionament les pràctiques estan associades a un context instrumental d'activitats, a un conjunt de sabers concrets per fer funcionar la dinàmica d'una classe i en aquest cas, del contingut de l'Educació Física. Però, les pràctiques d'ensenyament comporten "practicar" la funció de mestre en un espai professional real i esdevé la finalització d'aquelles pràctiques prèvies. Són pràctiques professionals que ofereixen un pont entre el context acadèmic i el professional. Informen a l'estudiant d'unes accions institucionals que tenen lloc dins i fora de l'àmbit universitari, en diferents contextos. Considero que el Pràcticum té un significat més ampli que les pràctiques concretes ja que inclou tots els aspectes de la formació professional del futur docent.

El procés de Convergència en l'Espai Europeu d'Educació Superior comporta la transformació en la concepció pedagògica, passant d'un model centrat en l'ensenyament a un model centrat en l'aprenentatge, basat en el treball de l'estudiant i l'establiment de les condicions idònies perquè es produeixi. Els plans d'estudis universitaris recullen la necessitat i la obligatorietat de que els estudiants del grau de mestres realitzin pràctiques relacionades amb la futura professió durant el període de formació. Aquesta formació anomenada Pràcticum connecta la relació de l'estudiant amb la realitat professional. El Llibre Blanc de la titulació de Grau de Mestres, editat per l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i l'Accreditació (ANECA, 2005), presenta el resultat del treball d'un conjunt d'universitats espanyoles, amb l'objectiu específic de realitzar estudis i supòsits pràctics útils per al disseny de títols de grau. S'analitzen, entre altres temes, el perfil professional de mestres i les competències genèriques i específiques de formació disciplinar i professional. Detalla que el Pràcticum és un complement per a l'adquisició de les competències⁶⁸ de coneixement del centre escolar i dels anteriors blocs de matèria, amb caràcter integrador. L'Agència

⁶⁸ Tots els títols adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior disposen d'un perfil de formació en competències. És a dir, s'ha formulat què s'espera dels graduats en termes de competències específiques i transversals. Les competències són considerades combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir d'experiències d'aprenentatge integrades en les que els coneixements i les habilitats interactuen amb la finalitat de donar resposta eficient a la tasca que es realitza.

per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya ha realitzat un estudi exhaustiu sobre el Pràcticum: *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a* (AQU, 2009). És un document de reflexió per a universitats i professionals que presenta recursos per a l'adaptació dels títols universitaris a l'Espai Europeu d'Educació Superior i que destaca la importància i la necessitat d'innovar en el Pràcticum. Els participants en aquesta investigació manifesten que aquestes pràctiques externes són un espai privilegiat d'aprenentatge (AQU, 2009:64):

El pràcticum és un element fonamental i insubstituïble en la formació inicial dels i les mestres. Suposa la immersió de l'estudiant, durant determinats períodes, en centres educatius amb la finalitat de conèixer-los directament, integrar els coneixements teòrics i pràctics en contextos reals, iniciar-se en la pràctica professional i adquirir criteris propis. En el pràcticum es posen en joc les experiències i els coneixements previs assolits per l'estudiant, tant en els centres escolars i la facultat com en altres àmbits; coneixements d'origen i característiques molt variades, tant coneixements conceptuals i teòrics com maneres de fer, actituds i valors. *La intenció del pràcticum és afavorir que la socialització de l'estudiant de Mestre/a en les seves tasques professionals es faci en contextos que ajudin a desenvolupar l'autonomia de pensament i actuació, i la capacitat crítica i de treball en equip.*

Un referent acadèmic i d'experiències és el Simposi Internacional⁶⁹ sobre el Pràcticum i les Pràctiques Externes que es celebra cada dos anys a Poio (Pontevedra). Aquest simposi és un espai de debat i d'intercanvi d'experiències pel professorat universitari encarregat de dissenyar i coordinar les pràctiques en empreses i institucions. Els temes de reflexió de les diferents convocatòries centren l'adaptació d'estratègies i instruments per avaluar la qualitat i el ressò del Pràcticum en diferents escenaris educatius i formatius.

Zabalza (2002) considera el Pràcticum un espai d'aprenentatge pre-professional en el que els estudiants aprenen diferents estils d'inserció en la realitat. Del Carmen (2010) l'entén com l'element fonamental en la formació docent. Comporta la immersió dels estudiants en centres educatius amb la finalitat de conèixer-los directament, integrar coneixements teòrics i pràctics i, adquirir competències professionals en tots els àmbits d'actuació. Es concep com una activitat de la docència universitària. Destaca que no pot ser ni una aplicació directa del que s'ha estudiat en altres assignatures a l'aula, ni una còpia mimètica del que fan els mestres al centre escolar. Apunta una integració reflexiva i crítica dels diferents tipus de coneixements, la qual cosa requereix marcs de reflexió i diàleg, oberts i continuats, en els quals participin els estudiants, els tutors de les escoles i els tutors de la Facultat.

⁶⁹ redaberta.usc.es/poio.

Juntament amb la formació acadèmica, la que els estudiants reben a la universitat a través de les diferents matèries que es consideren fonamentals, el Pràcticum representa una part indispensable de la preparació professional. Fa referència a totes les varietats d'observació i experiències d'ensenyament que tenen lloc en els programes de formació docent (Zeichner, 1992). El sentit del Pràcticum té en compte el context en què els futurs docents desenvoluparan el propi treball amb la necessitat de construir i portar a terme el pensament pràctic, aquell que orienta i governa tant la interpretació de la realitat com la intervenció educativa (García Pascual, 1994). Contreras (1987) indica que el significat del Pràcticum no és només "fer pràctiques" sinó que els coneixements que es proporcionin als estudiants han de servir-los per entendre la realitat i per orientar la pròpia pràctica, per tant hi han de fer referència en forma d'anàlisi i de reflexió.

El Pràcticum esdevé un espai per analitzar el coneixement de i per a l'ensenyament: per a la reflexió sobre què i com coneixen els docents i, com i qui construeix, sistematitza i difon el coneixement a partir de la pràctica. En definitiva, quines orientacions són les més pertinents perquè els processos d'aprenentatge i la formació siguin efectius. A més d'una oportunitat per a l'aprenentatge de l'ensenyament per part del futur docent, representa una possibilitat per a l'anàlisi del coneixement que es produeix en l'ensenyament i, per tant, d'entreveure els vincles i les opcions de relació entre el coneixement de l'ensenyament, el coneixement per a l'ensenyament i el coneixement en l'ensenyament, el que cada estudiant pugui construir en la pròpia activitat docent⁷⁰ (González Sanmamed i Fuentes Abeledo, 2011).

Criado del Pozo, Marcos Malmierca, García i Martínez (2009) afirmen que el Pràcticum té l'objectiu d'estimular el coneixement pedagògic per a la reconstrucció i l'enriquiment personal i professional. Aquest objectiu es pot segmentar en diferents dimensions que tenen possibilitat de treballar en qualsevol de les titulacions del grau de mestres de primària:

- Prendre consciència que la pràctica educativa és quelcom complex i multidimensional.
- Reflexionar individualment i en grup sobre què són les pràctiques. Es tracta d'entendre per què les coses són com són i quins comportaments segueixen.
- Dissenyar, desenvolupar i experimentar de manera raonada i automàtica propostes de treball alternatives.
- Analitzar i avaluar la pròpia actuació pràctica de forma reflexiva i crítica. L'estudiant ha de ser conscient de què està aprenent, quines dificultats té, quins encerts, etc.

70 La metàfora "dins/fora" que utilitzen Cochran-Smith i Lytle (2002) també representa una imatge en l'anàlisi de la condició ambigua que simbolitza el paper del futur docent en el Pràcticum.

- Utilitzar les pràctiques per contrastar els coneixements teòrics amb els coneixements pràctics.
- Desenvolupar actituds de responsabilitat professional, treball en grup, resolució de problemes i respecte a les diferències.

Són molts els matisos que aporten les definicions però considero el Pràcticum una matèria rellevant de la formació inicial i que constitueix un conjunt multidimensional. Acceptant que són variats i diversos els models existents del Pràcticum, tots estableixen una relació dels estudis acadèmics amb la formació professional en centres educatius.

Des d'un punt de vista teòric, les actuals perspectives del Pràcticum comporten una superació de la idea de la pràctica com l'estricta aplicació de coneixements teòrics. Es tracta d'un camp d'investigació més dinàmic en el que es treballa intensament amb aprenentatges de les experiències que generen el Pràcticum en els estudiants que estan afavorint nous plantejaments en la formació universitària. S'identifica com una oportunitat d'alt valor formatiu des d'un punt de vista qualitatiu. Se'n reconeix la riquesa, autenticitat i especificitat pròpia en el conjunt de la formació universitària. Tanmateix, des del punt de vista pràctic, és possible que es puguin detectar algunes manifestacions d'una interpretació amb dimensions pobres i pèrdua del valor específic (Zeichner, 2010).

Un dels reptes més interessants d'aquesta matèria és aconseguir la transferència de la reflexió en tots els àmbits docents. Reflexionar no és simplement explicar la pròpia experiència (el que fan molts estudiants en les seves memòries i diaris de camp) sinó ser capaç d'arribar més enllà de l'experiència viscuda, saber descodificar-la, donar-hi referència, valorar-la i integrar-la en els propis esquemes cognitius (Zabalza, 2013).

Seguidament, destaco tres aportacions a les consideracions del significat del Pràcticum. En primer lloc, que els estudiants facin explícits els seus aprenentatges. Per això és imprescindible combinar al mateix període de pràctiques, sessions en els centres escolars amb l'assistència d'espais de reflexió en la facultat d'Educació, de manera que es produeixi una unió significativa entre la teoria i la pràctica. En aquest sentit resulta interessant el model d'aprenentatge de les experiències de Kolb (1984) que parteix de la reflexió abans de l'acció, per tornar a reflexionar sobre aquesta i així successivament per aconseguir una millora constant. La riquesa de l'aprenentatge de les experiències dependrà tant del valor formatiu de l'experiència com dels procediments i dispositius posats en marxa per promoure la reflexió (grups de discussió, tutories, diaris de pràctiques, activitats escrites, etc.). També, cal tenir en compte, la proposta de Korthagen (2001) que considera que l'experiència, és a dir, la pràctica és el punt de partida pel docent. Indica que l'experiència no és l'espai per

aprendre "trucs" per resoldre problemes, sinó que és el lloc on s'analitzen les situacions, els dilemes i, on es posen en relació els propis valors educatius i les pròpies pràctiques.

En segon lloc, és imprescindible una formació universitària prèvia a les pràctiques a les escoles, on l'estudiant vagi construint el coneixement sobre l'ensenyament. Proposar activitats que mobilitzin els coneixements i sobretot les pròpies concepcions, idees i experiències viscudes (González Sanmamed, 2011).

En tercer lloc, donat que el Pràcticum es considera entre la construcció del coneixement i la socialització professional, l'estudiant rep experiències, accions, continguts, i també sentiments i emocions. Aquestes darreres incideixen en la dimensió personal i són narrades en les reflexions escrites. Quan els estudiants es vegin immersos en una situació real de l'exercici professional hauran de fer front a les demandes d'altres persones, adaptant-se a les normes de treball i a les exigències del context de pràctiques. Tot plegat, suposa un tipus d'implicació personal molt més profunda i polivalent que escoltar unes explicacions a classe. Quan el Pràcticum es relaciona amb persones, amb característiques i necessitats diverses, es posa en marxa la implicació afectiva dels participants. La presència d'activitats d'aprenentatge, diari de pràctiques, grups de discussió o qualsevol altre sistema que permeti a l'estudiant expressar com viu les experiències i sentiments durant el període de pràctiques possibilita fer conscient l'afectació personal i els canvis que ha experimentat durant el procés (Zabalza, 2012).

En aquest apartat, presento com és el Pràcticum a la Universitat de Vic, concretament a la Facultat d'Educació. La institució l'entén com una experiència formativa estructurada en el pla d'estudis del grau de mestres i orientada a la qualitat personal i professional. Aquesta assignatura curricular pretén ajudar el futur docent a enriquir la formació teòrica i pràctica a través d'una iniciació guiada en la pràctica docent, garantint el suport necessari i la pràctica reflexiva individual i col·lectiva. El Pràcticum permet conèixer un entorn escolar de manera vivencial i observar, analitzar i reflexionar a partir d'experiències reals entorn de la futura professió. A la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, el Pràcticum es distribueix al llarg de tres anys dels quatre en què s'organitza el grau de mestres de primària. A la taula següent exposo de manera esquemàtica els continguts generals dels diferents anys del Pràcticum:

Taula 2: Distribució i orientació general del Pràcticum del grau de mestres de primària a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Elaboració pròpia.

Pla d'estudis	Característica	Finalitat
Pràcticum I (segon curs)	Pràctica d'observació	Conèixer una realitat educativa i reflexionar sobre

Pla d'estudis	Característica	Finalitat
		les situacions i els agents participants
Pràcticum II (tercer curs)	Pràctica d'intervenció didàctica	Actuar de manera guiada per part de l'estudiant dins i fora de l'aula
Pràcticum III (quart curs)	Pràctica d'immersió en la comunitat escolar i intervenció didàctica específica segons la menció o l'itinerari escollit	Realitzar intervencions autònomes vinculades a la menció o itinerari escollit amb participació plena en les activitats de la institució escolar.

Malgrat que aquest estudi se centra en les pràctiques III,⁷¹ no s'ha oblidat el paper que té la resta del Pràcticum (pràctiques I i pràctiques II) a la Universitat de Vic. Confrontem l'estudiant amb el que sap i l'ensenyanen a contextualitzar i mobilitzar a coneixements per orientar les pròpies percepcions i, en ocasions, les accions.

Considero el Pràcticum un punt d'intersecció entre el bon fer i el saber interactuar de la professió docent. Es presenta com la situació acadèmica òptima per abordar la formació professional dels futurs mestres. Es considera una experiència formativa estructurada prevista en el pla d'estudis del grau de mestres i orientada a la qualificació personal i professional. Caldria afegir que afavoreix un enriquiment de la formació teòrica i pràctica del futur mestre a partir de la iniciació guiada en la pràctica individual i col·laborativa. Permet a l'estudiant la possibilitat de conèixer l'entorn escolar d'una manera vivencial i observar, analitzar i reflexionar sobre l'entorn de la professió a partir de les experiències reals.

En el context d'aquesta recerca, el Pràcticum de la menció d'Educació Física de quart curs del grau de mestre és un marc de recerca en la proposta pràctica. Esdevé un espai on els estudiants elaboren i porten a terme les diferents intervencions pràctiques i la realització d'activitats escrites les quals recolliré i interpretaré com a investigadora.

4.2 Posicionaments del Pràcticum en la formació docent

Per comprendre els diferents posicionaments del Pràcticum en els plans d'estudi, presento diversos models formatius del Pràcticum que incideixen en l'aprenentatge de l'estudiant.

Els models formatius expressen la fonamentació de les pràctiques, les teories i l'avaluació. S'entén que el model aporta la teorització prèvia dels plans de pràctiques,

⁷¹ A partir d'ara Pràcticum

amb sentit i justificació. Per tant, els models de Pràcticum són els que engloben la idea i concepte de les pràctiques, amb totes les seves dimensions pedagògiques i didàctiques. A partir d'uns plans de pràctiques concrets es descriuen plantejaments teòrics més o menys sòlids que les justifiquen.

De manera resumida es pot considerar que un model dóna l'oportunitat d'apropar-se als plans de pràctiques i entendre com funcionen, com es concreten i com actuen els referents més rellevants del procés formatiu. Cada model té la seva pròpia visió de la formació docent amb la incorporació del principi orientador del treball dels practicants. Tanmateix, cal destacar que, en algunes situacions pot ser que les pràctiques i les orientacions estiguin mancades de models teòrics. És a dir, que en realitat no tota pràctica professional pren com a referent un model previ. De totes maneres, no és quelcom generalitzat. Es fa necessari conèixer els models teòrics que ajudaran a comprendre i donar sentit a les pràctiques (Domingo, 2008).

Zabalza (2011) diferencia quatre tipus de models de Pràcticum: a) orientat a l'aplicació d'allò après, b) orientat a facilitar l'accés al treball, c) orientat a completar la formació general amb una altra formació més especialitzada i d) orientat a enriquir la formació bàsica complementant els aprenentatges acadèmics amb les experiències als centres professionals. És des d'aquest darrer posicionament que es descriu el Pràcticum en el grau de mestres de primària. Les pràctiques professionals han passat de ser una assignatura més, en fer hores en un centre educatiu, a ser l'eix central del pla d'estudis. Aquest eix possibilita que altres assignatures organitzin els continguts a partir de la formació pràctica com a referència i projectin la transferència de competències a través de la reflexió, la teorització i la sistematització d'aprenentatges teòrics i pràctics. Tant la formació acadèmica com la dels centres escolars són espais de treball que descriuen aquests elements, els quals han de mantenir una relació simètrica.⁷² El recorregut per aconseguir una vinculació interinstitucional ha portat a identificar la relació que s'estableix entre els participants implicats i el paper que tenen entre ells per orientar l'aprenentatge de l'estudiant.

Un primer model es caracteritza per ser de caràcter individualista i amb una estructura unidireccional, amb unitats formatives aïllades. Comporta que els membres implicats desenvolupen la intervenció de manera aïllada sense conèixer res de la resta de les parts implicades. Els estudiants reben orientacions teòriques de la Universitat i el centre educatiu els referents pràctics, i la tasca de l'estudiant s'organitza en relació amb aquests coneixements. Universitat i centre escolar preparen els escenaris per tal que l'estudiant desenvolupi la seva formació pràctica, sense relacionar-se de manera

⁷² La relació parteix de continguts teòrics i pràctics.

compartida. Des del meu punt de vista, és un posicionament que s'oblida de promoure la reflexió dels estudiants més enllà de les observacions de les experiències personals, un espai on no té cabuda la participació activa dels implicats en el pensament pràctic i la reflexió crítica de l'estudiant.

Un segon model que té la voluntat de superar el model anterior, es caracteritza per posar en relació les parts implicades i per organitzar uns protocols que afavoreixin l'acompanyament que el centre escolar i la universitat fan de l'estudiant. Els elements que hi intervenen, a diferència de l'anterior posicionament, reben una influència mútua en la intervenció. El tutor de la universitat i el tutor del centre professional es tenen en compte a l'hora d'organitzar l'espai de formació, coneixent les accions que l'altre fa sobre l'estudiant. Entenen que la formació té lloc amb ambdues institucions, universitat i centre professional. Tanmateix, l'estudiant continua sent un receptor aprenent d'un i altre tutor sense una participació activa. Si el que cerco és que l'estudiant sigui conscient i responsable de les pròpies intervencions i hi reflexioni, aquest model queda lluny de l'objectiu. Es presenta un apropament dels tutors sense compartir informació per a una millora de l'aprenentatge de l'estudiant, en el qual es manté externa la pròpia formació.

El tercer model⁷³ reconeix la intersecció dels processos i aprenentatges que es viuen en cada escenari formatiu. Per exemple, en el procés formatiu participen altres aspectes que no es tenien en compte en anteriors models (motivacions, emocions, experiències prèvies). Cada un dels membres que formen part de les pràctiques aporten al context coneixements teòrics i pràctics que han adquirit en altres escenaris i fan que aquest bagatge tant professional com acadèmic ofereixi referents en la formació. Els membres implicats participen en un context amb interrelació i es nodreixen un de l'altre per poder organitzar i orientar els espais formatius. Considero interessants la implicació de continguts afectius i subjectius dels estudiants per comprendre i teixir el procés formatiu de l'estudiant.

Un quart model coincident amb la implantació de titulacions de l'Espai Europeu d'Estudis Superiors és la implicació dels estudiants com a membres participants. Es caracteritza per donar protagonisme al procés de treball de l'estudiant, veritable responsable de la pròpia formació. L'aprenentatge no el fa sol sinó que es dona en un context social on els involucrats en la funció docent (tutor d'universitat i tutor de centre escolar) tenen una proposta curricular dels mínims que cal aconseguir. Es tracta de construir el perfil professional en el marc del grau de mestre de primària de la

⁷³ L'evolució del segon model es nodreix de les teories sistèmiques, les quals impliquen que allò que influeix en el comportament de les persones té a veure amb la relació que s'estableix amb tots els elements que configuren el sistema.

Universitat de Vic. Cal destacar d'aquest model, la promoció d'un Pràcticum participatiu, reflexiu i dialogant. El propòsit rau en que l'estudiant construeixi el marc de referència de la pròpia pràctica a partir d'elements teòrics i pràctics. Juntament amb l'anàlisi i la interpretació de referents, elabora continguts i experiències significatives durant la pràctica escolar. Així, els continguts de treball són aquells recollits en la proposta curricular de la pròpia acció. La intervenció es dona tant en l'espai de les pràctiques del centre com en l'espai acadèmic de la Universitat. El procés d'interiorització que construeix l'estudiant és el resultat de diferents espais de conversa on personalment es va generant el propi discurs en relació amb els dels altres (Zabalza, 2002). El coneixement, encara que es mantingui com una adquisició personal, va sorgint de les aportacions dels altres i del contrast entre les pròpies idees i la dels altres. L'aprenentatge es contextualitza en un marc cultural, en les institucions i en relació amb els intercanvis (Novella, 2011).

Continuant amb el mateix model, introdueixo el treball per competències. Per a una millora del Pràcticum s'haurà de considerar la relació entre els membres (estudiants, tutor de la Universitat i tutor de centre escolar,) les funcions de les quals es concreten i es comparteixen en un lligam de simetria i igualtat sobre la base de corresponsabilitat en la formació. Això significa reconèixer que cada participant té una experiència que cal compartir, un saber ser i un saber fer. Els estudiants no poden quedar exclosos del procés formatiu, ja que són participants de les pràctiques i protagonistes del propi aprenentatge. Els tres membres principals elaboren un equip formatiu amb funcions compartides i també específiques. Des de l'àmbit de les competències, el context universitari i el professional es converteixen en centres de formació. Els estudiants són l'eix central en la configuració del procés d'ensenyament-aprenentatge. I els tutors del centre escolar, els tutors de la universitat i l'estudiant són responsables de la formació docent. A partir dels referents destacats en aquest darrer model, entenc el Pràcticum tal com el descriu Novella (2011:267):

Un context formatiu on el procés d'ensenyament- aprenentatge (ple de trobades, coneixements, aprenentatges i vivències) es converteix en l'espai que garanteix una formació global respecte els sabers i els coneixements acadèmics i també en una formació integral que prepara l'estudiant per a la vida professional i el desenvolupament personal.

L'estudiant és responsable de la pròpia formació, amb la qual s'ha de comprometre. Serà a partir de les vivències en la pràctica docent quan les podrà compartir per així transformar-les segons les necessitats del context. El saber ser i el saber fer entren en debat amb el context que l'envolta. Caldrà oferir a l'estudiant l'espai per reflexionar abans, durant i després de les intervencions, participant en el diàleg de les

experiències amb els altres. Tot plegat per desenvolupar el què Schön (1998, 2008) anomena "la formació del professional reflexiu implicat en la pròpia pràctica". Per portar a terme un Pràcticum reflexiu, Zeichner (1987) explica que la reflexió no es limita a l'aplicació del coneixement. No és suficient per a l'explicació i la clarificació dels supòsits presents a la pràctica i en l'anàlisi de les seves conseqüències. És necessari arribar a una reflexió sobre els principis i els objectius educatius que incorpori un debat de principis morals, ètics i polítics (Van Manen, 1977). D'acord amb aquesta proposta, destaco la següent aportació:

Aquesta concepció (professional reflexiu implicat en la pròpia pràctica) demana de la noció de "responsabilitat" en la que els estudiants en formació poden començar a identificar les connexions existents entre l'aula i les condicions socials i estructurals més àmplies que influeixen sobre l'aula per tal que això els capaciti per escollir entre vies d'acció alternatives a la llum de les implicacions socials, polítiques i morals (Zeichner, 1987:172).

Acompanyar els futurs docents en la reflexió suposa defensar la idea que per comprendre i millorar el propi ensenyament calen processos d'anàlisi i reflexió sobre la pròpia pràctica. Per aprendre a ensenyar és un procés que comença durant la formació inicial i continua al llarg de tota la vida professional. La tasca d'aquesta formació i la del Pràcticum és ajudar els futurs docents a la consideració del següent objectiu:

Adquirir les disposicions i habilitats per estudiar el propi ensenyament i arribar a ser millors docents al llarg del temps, és a dir, ajudar-los a responsabilitzar-se del propi desenvolupament professional (Zeichner, 1992:297).

Per acabar aquest apartat voldria destacar la idea del professional reflexiu amb la capacitat de dialogar i reflexionar per sí mateix compartint pensaments i emocions entre els propis estudiants. L'objectiu de compartir les experiències en un espai professional com és el Pràcticum possibilita que l'aprenent incorpori i transformi nous aprenentatges, més rics i significatius amb l'ajuda dels tutors i companys en un espai formal com és el seminari. La forma d'aprendre de les experiències és poder-les explicitar a través de l'escriptura i compartir-les o debatre-les entre iguals. Una proposta del Pràcticum és que es basi en aquestes característiques i que a més a més incorpori dimensions de la investigació de Liston i Zeichner (1993:29-31) que es resumeixen en els quatre punts següents: a) preparar els estudiants per analitzar el coneixement, les situacions socials com a problemàtiques, amb caràcter moral i no tècnic, b) donar suport al coneixement socialment construït i amb les relacions dialèctiques entre la teoria i la pràctica, c) establir vincles entre els estudiants i els

professors a través de la col·laboració i l'acompanyament i d) organitzar i fer participar als implicats en l'aprenentatge de l'estudiant.

El Pràcticum és una matèria que es presenta al llarg d'un semestre i s'articula al voltant del treball en escoles i seminaris amb un tutor. Els treballs a les escoles, tant a l'aula com en el context, són "laboratoris socials més que simplement models de pràctiques" (Liston i Zeichner, 1993:31).

M'inclino per una organització i planificació de les matèries curriculars amb caràcter més social on l'Educació Física prengui un paper d'espai de construcció dels futurs docents reflexius. Considero necessària l'existència de les trobades per compartir les diferents experiències amb els estudiants, la participació dels tutors en la formació de l'estudiant, i a més a més, apostar per un model d'escola i professional amb capacitat d'acompanyar l'aprenentatge del futur docent.

4.3 L'adquisició de competències professionals en el Pràcticum

La preparació per al món professional i la formació per a una ciutadania activa hauria de convertir-se en els dos objectius més destacables de l'educació universitària (Martínez Martín, 2008). Seguint aquests propòsits, la universitat com a institució social és un referent en la transmissió dels principis ètics de la professió. Una universitat orientada al progrés comporta vincular la generació del coneixement a la solució de problemes contextuals i a la construcció de competències per al desenvolupament humà. L'espai d'intersecció entre l'àmbit professional i el formatiu és el Pràcticum, i així ho destaca Zabalza (2003, 2006):

El període de formació que passen els estudiants en contextos laborals propis de la professió: fàbriques, empreses, serveis, etc.: per tant, un període de formació [...] que els estudiants passen fora de la universitat treballant com a professionals del sector en escenaris de treball real (Zabalza, 2003:45); i que pretén establir una alternativa o complement dels estudis acadèmics amb la formació en centres de treball (Zabalza, 2006:1).

Parteixo que el Pràcticum no només és l'espai de trobada entre la teoria i la pràctica, sinó la interconnexió entre el món formatiu i el món professional, en el qual es desenvolupen coneixements, habilitats i actituds (competències) pròpies d'una professió. Serà a partir d'aquest context quan la implicació en activitats professionals en contextos i condicions reals serà de compromís per a l'estudiant. En el treball

conceptual de les competències hi ha molts posicionaments i moltes formes d'entendre'ls, i en aquest aspecte assenyalo la proposta de (Tejada, 2012:27):

Un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'exercici professional, definibles en l'acció on l'experiència es mostra com a inevitable i el context és clau [...]. Estem apuntant a la direcció de l'anàlisi i la resolució de problemes en un context particular en el que a partir d'aquesta anàlisi es mobilitzen tots els recursos dels sabers de què disposa l'individu per resoldre eficaçment el problema.

Com a interès d'aquest treball en destaco l'acció, l'experiència i el context professional. Suposa, per al posicionament basat en competències, un pas endavant en la globalitat de les capacitats de la persona i en la reconstrucció de continguts en la formació. Una lògica més productiva, menys acadèmica i més orientada a la solució de problemes professionals.

Aposto per una formació professional integral i continuada que cal entendre més enllà dels plantejaments formals (institucionals) en l'adquisició i desenvolupament de competències com a conseqüència directa del propi aprenentatge. És un posicionament que aglutina tres dimensions de la formació per competències: a) el perfil professional com a referent del disseny curricular, b) l'espai formatiu, integrant la institució formativa i la institució laboral i c) el temps formatiu, que es projecta al llarg de tota la vida ja que afirma que la formació inicial és insuficient i dóna protagonisme a la formació continuada. De les tres dimensions citades en destaco tres aspectes (Bunk, 1994):

1) Els aprenentatges s'orientaran cap a l'acció del participant prenent com a referència el marc social i professional com a situació d'aprenentatge. La transició de les competències (mitjançant accions de formació) es basa en l'acció. El desenvolupament de la competència integrada (competència d'acció professional) necessita d'una formació dirigida a l'acció, és a dir, pot i haurà de relacionar-se amb funcions i tasques professionals en les situacions de treball amb la finalitat que la competència prengui autèntic sentit. Continuant la línia de Bunk (1994) destaco els aspectes de referència de la competència professional que integra els sabers següents:

- Competència tècnica (saber): conjunt de coneixements especialitzats i relacionats amb un determinat àmbit professional, que permet dominar de forma experta els continguts i les tasques pròpies de l'activitat laboral.

- Competència metodològica (saber fer): saber aplicar els coneixements a situacions professionals concretes, emprant els procediments més adequats, solucionant problemes de forma autònoma i transferint les experiències apreses a noves situacions.

- Competència participativa (saber estar): conjunt d'actituds i habilitats interpersonals que permeten a la persona interactuar en el propi entorn laboral i desenvolupar la seva professió.

- Competència personal (saber ser): característiques i actituds personals vers un mateix, els altres i la professió, que possibilita una òptima realització de l'activitat professional.

2) Cal tenir presents els escenaris d'actuació professionals on l'acció i la pràctica són referents i recursos formatius. La competència no es pot separar de les consideracions específiques del context. Des d'aquest enfocament, Levi-Leboyer (1997:27)⁷⁴ argumenta que la formació en el context professional és superior a qualsevol tipus de formació per "les experiències obtingudes de l'acció, de la responsabilitat real i de fer front a problemes concrets, aportant realment competències que cap altre ensenyament no serà capaç de proporcionar". No significa que en cada context s'exigeixi una competència particular, sinó que la pròpia situació demana una resposta contextualitzada. És a dir, amb els recursos disponibles de la persona, en una acció es poden obtenir la solució o la resposta més adequada per a la situació gràcies a la flexibilitat i l'adaptació.

3) L'experiència és imprescindible per a l'adquisició de les competències i les competències poden ser adquirides al llarg de tota la vida. El desenvolupament de les competències ve per l'evolució dels escenaris professionals, ja que constitueix un procés d'adquisició amb caràcter dinàmic. Des del context de desenvolupament de les competències, amb la vinculació de les experiències d'aprenentatges, Levi-Leboyer (1997)⁷⁵ proposa dues dimensions per a què les experiències siguin favorables al desenvolupament: la dificultat i el desconeixement. Així, quan una activitat planteja dificultats i és desconeguda té més possibilitats de ser valuosa en el desenvolupament de les competències. Tanmateix, com apunta l'autora, s'hauran de considerar els estils d'aprenentatge per saber si les experiències (difícils i desconegudes) són aptes pel desenvolupament.

El posicionament del treball per competències suposa una relació entre el que aporta la persona al procés professional i el que l'organització pot facilitar (per exemple, temps, espais de reflexió, possibilitat de realitzar el grau de responsabilitat acordada, etc). Tot procés d'aprenentatge incorpora una integració tant d'informació com d'experiència, reinterpretant els coneixements preexistents, a l'hora que se'n

⁷⁴ A: Tejada i Ruiz Bueno (2013:95).

⁷⁵ A: Tejada i Ruiz Bueno (2013:97).

construeixen de nous. L'aprenentatge esdevé més efectiu quan inclou referència professional i està vinculat a la resolució de situacions reals. S'incrementa la percepció de la utilitat i la motivació en el propi procés d'aprenentatge i també en la seva aplicació. La rapidesa de l'experiència augmenta la probabilitat que l'aprenentatge sigui significatiu i genera reptes emocionals. D'aquesta manera, s'incrementa la dimensió social, emocional i cognitiva d'aprenentatge i de desenvolupament de les competències.

Perquè les competències s'identifiquin amb les experiències dels estudiants en el període d'estada al centre cal que tinguin les característiques següents (Eyler *et al.* 2003)⁷⁶:

- Ser positives, significatives i reals per als participants.
- Promoure el treball en equip i la participació en la comunitat a través d'experiències de cooperació.
- Fer front a problemes complexos i situacions diferents.
- Presentar experiències que permetin desenvolupar una visió global. Aprendre a resoldre problemes reals per trencar la fragmentació curricular i potenciar la transdisciplinarietat necessària per a les situacions professionals i socials.
- Oferir oportunitats per participar en la solució de problemes: escollir els participants, adquirir coneixements sobre el context específic, fer front als desafiaments i tenir en compte el coneixement general i abstracte.
- Tenir oportunitats per adquirir hàbits de pensament crític. Desenvolupar la capacitat d'identificar les qüestions més importants en una situació real per fer front al problema.
- Promoure l'aprenentatge significatiu perquè els resultats són immediats, implicant la presa de decisió. Escollir les millors opcions i actuar amb certa incertesa.

Des de la meua proposta pràctica, els estudiants expliquen experiències en les activitats d'aprenentatge que assenyalen els estats de pensament en les pròpies realitats singulars. Identifiquen vivències positives i negatives, aquelles planificades en la pròpia intervenció com aquelles elaborades pel mestre d'Educació Física. Analitzen les activitats segons l'èxit obtingut i en algunes ocasions s'obliden de dissenyar tasques que siguin diferents i que esdevinguin un repte per als infants. La possibilitat de combinar dues assignatures, la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum, una continuïtat en la formació integral de l'estudiant, possibilita la participació d'una visió més global de la situació, aspectes valorats positivament per l'estudiant. A partir de la realització de les activitats d'aprenentatge, l'estudiant elabora reflexions després de la intervenció pràctica i les analitza tenint en compte l'aula d'Educació física, l'escola, els participants i el context social on està immers.

Opino que les matèries acadèmiques no són suficients per aprendre competències professionals malgrat que les aules universitàries i els centres escolars són espais importants per aprendre competències docents. Tal i com apunta Tejada (2006) la

⁷⁶ A: Tejada i Ruiz Bueno (2013:98).

formació de competències professionals comporta partir de situacions i problemes reals -experiència, pràctica (acció) i context-, combinant processos formatius interns i externs. Afirmar que l'aprenentatge de les competències és sempre funcional; la seva vinculació amb el context i la necessitat de l'acció comporta plantejaments metodològics i organitzatius oberts, múltiples, variats i flexibles.

La referència a les situacions autèntiques de formació docent venen condicionades pel context (Tigchelaar, Melief, Rijswijk i Korthagen, 2010 i Zabalza, 2011). Per promoure les competències en situacions d'aprenentatge com és el Pràcticum, els mateixos autors descriuen les següents aportacions:

- La presència de situacions autèntiques com a font d'especialització de les competències.
- La implicació de l'estudiant com a protagonista i agent de la pràctica.
- La promoció de la competència, a la pràctica i als recursos.
- La presència d'una comunitat que acompanyi els estudiants i col·labori amb ells.
- La informació de l'avaluació a l'estudiant i la valoració de la tasca.

El Pràcticum possibilita el desenvolupament de la pràctica contextualitzada i lligada a la teoria a partir d'una dimensió crítica i reflexiva sobre la pròpia pràctica docent, alhora que incentiva l'autonomia, la responsabilitat, l'ètica i l'anàlisi continuat per trobar una solució raonada i innovadora als problemes que aquesta pràctica planteja, esdevenint un espai adequat d'aprenentatge professional (Latorre i Blanco, 2011). Des de l'adquisició i desenvolupament de competències, el Pràcticum és el procediment més adequat per començar a crear saber sobre la realitat contextualitzada de l'entorn professional; saber fer per començar a gestionar procediments; recursos i estratègies en l'entorn professional; i saber ser i estar entre els mitjans i recursos que constitueixen l'escenari professional. Zabalza (2012) afirma que durant el període de formació s'haurà d'implicar el saber més (saber coses que abans no se sabien), el saber fer més (saber i manipular recursos amb més destresa de la que es tenia i amb millor capacitat per emprar-los en contextos reals), el ser un mateix millor (sentir-se més satisfet, més complet, més pròxim a la idea de professional) i estar en millors condicions per treballar i col·laborar amb altres persones.

Si bé hi ha autors que valoren que el Pràcticum és un espai imprescindible en la formació de futurs docents perquè els estudiants "no tenen la possibilitat de conèixer aquest context laboral fins que ingressen, per la qual cosa les pràctiques externes es converteixen en l'espai més proper" (Rodríguez *et al.* 2012:72). Per a altres autors, encara hi ha centres educatius que no serveixen com espais i temps d'experimentació ni reflexió. Més aviat són llocs de reproducció social i cultural en què les realitats són

producte de "rutines" o models i, per tant, fugen de propostes innovadores d'aprenentatge i noves concepcions d'escola i ensenyament (Gimeno Sacristán, 2012:11). Més enllà de la fonamentació teòrica del Pràcticum amb modalitats formatives en l'adquisició de competències en escenaris professionals existeix tot un conjunt de problemàtiques que en certes situacions comporten una confrontació educativa. Em refereixo específicament a factors relacionats amb l'organització i la gestió de recursos i factors contextuals en l'escenari professional (cultura, suport de la institució, etc.). Però l'èxit d'aquesta modalitat formativa necessita la col·laboració i la qualitat de la mateixa (institucions, innovacions, etc.) en la que l'acompanyament⁷⁷ s'afegeix com a aspecte principal en la formació.

Tant l'assignatura del Pràcticum com la Didàctica de l'Educació Física són espais per explicitar les activitats d'aprenentatge en forma d'escriptura. Les explicacions dels estudiants destaquen aquelles situacions, pensaments i accions que experimenten durant el període d'estada a l'escola. La informació obtinguda l'analitza, interpreto i reconstrueixo en forma de nous coneixements que m'acompanyaran al llarg de la recerca.

4.4 Possibilitats d'organitzar els espais d'aprenentatge del Pràcticum

La presència de diferents trobades durant el Pràcticum disposa el context per a la participació, el compromís i la responsabilitat tant dels estudiants com dels tutors en l'aprenentatge docent. Identifico tres espais d'aprenentatge en la formació pràctica: el centre de pràctiques, la universitat (seminaris i tutories) i el treball personal de l'estudiant. Planella i Vilar (2003) destaquen tres espais formatius on és difícil identificar les fronteres que els defineixen (espai d'assaig, espai d'immersió, espai vivencial i d'autoconeixement).

L'espai d'assaig és el lloc on l'estudiant estableix contactes, obté coneixements i experimenta a partir de l'observació i participació de la vida, la dinàmica i la pròpia pràctica quotidiana, integrant certes habilitats, estils i actituds presents en la realitat professional. Aquesta proximitat queda garantida per l'acompanyament i guiatge del referent professional que crea entorns de seguretat i de traspàs de responsabilitat. L'estudiant exerceix i assaja progressivament la diversitat d'actuacions, estratègies i tècniques que són presents en les intervencions educatives. Aquest espai permet que

⁷⁷ L'acompanyament dels diferents tutors de les institucions (universitat i escola).

els continguts treballats en la formació acadèmica puguin ser transferits a la pràctica professional per donar-los un significat i reconstruir-los amb la pròpia intervenció. Tot plegat, per poder realitzar un procés de contrast, redefinició i comprensió que proporcioni diferents coneixements conceptuals, tècnics i ètics, per ser elaborats, qüestionats i rectificats, i així s'integrin com a aprenentatges significatius. L'espai d'assaig és el que identifico com el context on es realitza l'experiència professional, el centre de pràctiques. La intervenció en aquesta organització és familiaritzar-se amb el context, infants i mestres de l'escola.

L'espai d'immersió en el centre de pràctiques és on l'estudiant desenvolupa la pràctica professional de forma contextualitzada. El Pràcticum es converteix en el moviment principal amb el món professional, on es van coneixent i identificant les funcions i competències professionals. L'estudiant en primera persona podrà conèixer, exercir i també posar a prova la seva vocació i compromís. La convivència i regularitat estable en un centre de pràctiques possibilita gaudir d'una visió més profunda de la professió. El Pràcticum entès com espai d'immersió s'orienta a la realització d'activitats professionals amb l'ajuda del tutor. L'estudiant portarà a terme accions pràctiques com més ajustades a la realitat possible. Cal acompanyar el procés de l'estudiant i apropar-lo a la professió, la vivència i el contacte amb els problemes i la realitat professional.

L'espai vivencial i d'autoconeixement de la pràctica és el que s'identifica com la part real de la formació. Se situa en un treball de reflexió i comprensió significativa respecte de la relació i l'acció educativa i professional en els entorns concrets. L'experiència de sentir-se puntualment i temporal com un professional és el que responsabilitza l'estudiant a elaborar a prendre consciència del sentit i complexitat de la pràctica. Representa un treball personal d'identificació de les competències, així com de les pròpies dificultats, limitacions per descobrir la necessitat de rectificar actuacions realitzades. L'estudiant desenvolupa un treball personal de clarificació, reflexió i anàlisi de la pròpia vivència per comprendre-la i integrar-la, i d'aquesta manera poder elaborar de forma crítica i reflexiva els diferents reptes que implica l'aprenentatge de la pràctica.

En cadascun dels espais d'aprenentatges de la formació pràctica es generen continguts de treball tant per a l'estudiant com per al pel tutor de la universitat i per al tutor del centre escolar. Plegats ens responsabilitzem de provocar intencionalment la reflexió i teorització de, des de i per a l'acció: "Són els responsables de significar la pràctica des de la teoria i la teoria des de la pràctica" (Novella, 2011:270-271).

Una evolució significativa del Pràcticum és la introducció i sistematització del seminari, entès com un espai estable de supervisió de l'estudiant. Es considera un espai de

docència presencial en el qual els participants pertanyen a un mateix àmbit (en aquest cas mestres de primària d'Educació Física). Així comparteixen continguts referencials juntament amb l'intercanvi d'experiències. Els seminaris es caracteritzen per ser espais de grup de reflexió teòrica sobre la pràctica i de diàleg permanent amb un mateix, amb els altres i amb el context immers (Zabalza, 2002). El tutor d'universitat crearà les condicions per desenvolupar un espai amb la funció de punt de referència per a l'estudiant, el qual viu experiències intenses i qüestionables en l'exercici professional. Serà en el seminari on l'estudiant aportarà allò que ha experimentat i descobert pel fet de ser un espai d'ajuda mútua, formativa i d'aprenentatge. Els tutors d'universitat acompanyen tant el procés d'immersió i d'observació participativa de l'estudiant en la realitat social i educativa com el procés de creació i aplicació d'una proposta pràctica. Els seminaris s'organitzaran per potenciar la reflexió, l'observació, la crítica, l'adaptació a la realitat, la flexibilitat i la interrelació dels sabers. Però aquests mai no són iguals i no es pot pretendre que ho siguin. Cada grup i cada curs aporten elements propis i particulars que fan que la relació educativa sigui única i irreplicable, que els continguts que es construeixin siguin aquells descrits pel grup i que cada participant aportï sentit a la pròpia evolució, amb la particularitat que les propostes siguin les que demani el grup. Són considerats llocs d'oportunitats i reptes que permetran que cada estudiant aprofiti segons les necessitats, interessos, bagatges i disposicions. El participant decideix quin grau d'implicació i dedicació està disposat a afrontar, però caldran uns mínims establerts per garantir-ho (Liston i Zeichner, 1993).

Així, doncs, considero els seminaris matris de pensament per a l'estudiant on es potencien les competències d'autonomia professional, formativa i creativa. Cada seminari pren formes diferents però comparteix un marc de funció docent que fa que l'estudiant passi de ser el centre de l'aprenentatge a impulsar l'aprenentatge com un membre formatiu més. Les sessions de seminari són una estratègia imprescindible per entendre les experiències d'observació i d'intervenció en la realitat escolar. Sóc del parer que el Pràcticum inclou pràctiques en els centres, el treball de seminaris i tutories individuals. Són dimensions fonamentals per al treball en grup a partir del debat, d'intercanvi d'experiències, de consulta de dubtes i de seguiment als estudiants per part dels tutors de la universitat. Des del grau de primària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, els seminaris presenten un format de planificació del pla de treball durant el període d'estada a l'escola. Els estudiants no podran explicar les vivències perquè encara no s'han donat. L'organització i planificació dels seminaris són previs a l'estada a l'escola. En canvi, en el procés del Pràcticum s'aposta per tutories individuals, algunes de les quals són pautades des de la coordinació de pràctiques i d'altres sol·licitades per interès de l'estudiant.

L'espai de la tutoria universitària entenc com un element de qualitat i innovació que facilita el procés d'acompanyament per assistir al desenvolupament i formació integral dels estudiants. La presència de la tutoria com a factor de qualitat esdevé un mitjà per transformar i millorar l'ensenyament universitari. La tutoria facilita millors condicions d'accés a l'aula, reforça processos de transició, millora condicions de permanència i ajuda al desenvolupament del projecte professional i de vida, i a la formació al llarg de la vida (Martínez Clares, Pérez Cusó i Martínez Juárez, 2014). El mateixos autors aposten per la necessitat de crear un pla especial de tutoria universitària. L'anàlisi i reflexió d'aspectes vinculats a les experiències i a les intervencions al centre de pràctiques possibiliten una millora de les respostes i un benefici del propi desenvolupament. També afirmen la tutoria com un procés sistemàtic, planificat, integrat, intencional, continu, dinàmic i, sobre tot, reconegut en la titulació i en la institució. És un factor de qualitat amb implicació institucional que no es pot deixar únicament en mans voluntarioses.

El paper del tutor de la universitat no serà d'expert que indica què i com s'han de fer les coses. Actuarà animant els estudiants a que participin, estimulants a raonar les conclusions, decisions i accions, suggerint la concreció de les experiències, motivant a verbalitzar les accions, els pensaments, resumint les idees suggerides en el grup, i així potenciant un procés d'indagació dels estudiants en la tutoria. Per a Zabalza, Cid i Trillo (2014) la tutoria comporta guiar el procés d'iniciació a la professió i garantir la vinculació entre el discurs acadèmic i el professional. Es tracta d'una activitat orientada a la confluència de diferents agents amb l'oportunitat de clarificar a l'estudiant el nexa entre la teoria i la pràctica a l'aula, in situ, amb la finalitat de poder connectar la realitat escolar amb la professional i aprendre a escollir decisions davant de situacions reals desenvolupant la reflexió crítica i personal sobre la pròpia acció.

El tutor del Pràcticum es converteix en una peça clau de la pràctica professional, ja que proporciona un aprenentatge procedimental i actitudinal així com un marc d'experiències i, de vegades, conceptual. Els estudiants poden situar les pròpies experiències, comprendre-les, analitzar-les i reflexionar-les. El com fer-ho és qüestió d'estils o models però, en qualsevol cas, es tracta d'incentivar i comunicar l'expertesa als estudiants no només mitjançant l'exemple, sinó també des del consell, localitzant les discussions en la pràctica a través de l'anàlisi i estructuració del context, a través de l'ajuda i el suport emocional (Quintanal, 2006).

Com a tutora d'aquesta experiència jugo un paper de referent que acompanya i ofereixo orientacions a l'estudiant en el període de pràctiques a l'escola. Intento promoure la reflexió escrita sobre el què han vist o han fet durant l'estada a partir d'un

diàleg intern i compartir experiències amb ells durant la realització de les activitats d'aprenentatge. Les condicions del context institucional m'ha dut a adaptar-me a la realitat. Així, durant el període d'estada a l'escola (estada extensiva de nou setmanes) les trobades amb els estudiants no es varen planificar. De manera que el propi estudiant decidia intercanviar informació via correu electrònic o en les dues visites al centre de pràctiques. Les trobades al centre escolar prenen un caire organitzatiu i de planificació de treball entre les responsables (concretament la tutora de l'escola i jo). La realització de les activitats d'aprenentatge durant el període d'estada a l'escola la vaig considerar com una opció d'acompanyament i actualització del treball de l'estudiant. Tot i així, les activitats no es van contrastar entre companys més enllà de les consideracions que com a tutora podia aportar via correu electrònic i de forma opcional per part del participant.

Continuant en aquesta línia, la tutoria és lloc d'intercanvi entre tutors universitaris i estudiants i alhora un moment d'apropament a la realitat educativa amb els problemes, dificultats, innovacions, estratègies, etc. observades a través de les experiències amb els interrogants que puguin esdevenir. Tutors i estudiants hem d'aprendre junts. Sóc del parer que cal realitzar una selecció i formació dels tutors acadèmics, i analitzar el perfil i les funcions fonamentals per establir una millor relació. La realitat indica que la figura de la tutora no té una preparació específica per realitzar la tasca. Per altra banda, tampoc no es pot escollir, sinó que és freqüent que formi part de les obligacions professionals. Cal afegir que, a més a més, es té en compte el sentit comú per sobre de la formació especialitzada (Pérez Gómez, Blanco, Barquín Ruiz, i Sola Fernández, 2003).

Per establir lligams entre la teoria i la pràctica caldrà dominar diferents estratègies didàctiques per apropar l'estudiant a la conscienciació i l'explicitació de l'aprenentatge reflexiu, introduir-lo en la capacitat de contrastar la realitat de l'aula on realitza les pràctiques amb els coneixements apresos durant la carrera i que a través d'aquesta comparació descobreixi punts forts i febles per poder actuar en conseqüència. Gálvez Criado *et al.* (2007:272) consideren que:

El professor universitari ha de posar en funcionament les pròpies competències professionals com a professor, com a organitzador i planificador, com a tutor, com a orientador dels estudiants i guia del procés, com a capdavanter del grup d'estudiants, com a persona que motiva i coordina activitats, etc. El professor haurà de dissenyar activitats i recursos educatius, diagnosticar els problemes dels estudiants per poder orientar-los, guiar-los i recolzar-los de manera individual i de grup. En definitiva, acompanyar-los en les seves tasques per poder aconseguir l'èxit acadèmic, professional i personal.

La tutoria es replanteja i es redefineix en l'actualitat com un servei d'atenció als estudiants, per informar, formar i orientar al llarg del procés acadèmic, professional i personal. Els espais de convergència en Educació Superior declaren com a principis bàsics, l'aprenentatge autònom de l'estudiant i la necessitat de definir els perfils acadèmics i professionals de les noves titulacions per a l'adquisició de les competències que han de desenvolupar en el propi treball i en la vida; ambdós casos, l'orientació i l'acció tutorial,⁷⁸ adquireixen un paper determinant en el procés formatiu dels universitaris, però com exposen Álvarez Rojo, Asensio Muñoz, Clares López, Del Frago Arbizu i García Lupión (2009) és important conèixer quines són les competències docents que el propi professorat considera fonamentals per reorientar la seva pràctica professional en el context universitari que he presentat en l'apartat anterior.

4.4.1 Formalització del Pràcticum en la Universitat de Vic

Per conèixer el propòsit del Pràcticum, caldrà analitzar i valorar la planificació curricular i els elements explícits i estructurals de la matèria en el grau de mestres de primària d'Educació Física de la Universitat de Vic.

El Pràcticum com qualsevol proposta curricular, es troba formalitzada per unes competències per formar els estudiants, uns objectius, uns continguts d'ensenyament-aprenentatge, una organització de les pràctiques, una metodologia i una avaluació. Cadascun d'aquests components estaran marcats, establerts, i tindran la seva expressió escrita perquè sigui accessible a tots els que participem en el procés formatiu. Un Pràcticum ben desenvolupat a nivell curricular i ben integrat en el conjunt del pla d'estudis pot esdevenir l'eix vertebrador del currículum formatiu dels futurs mestres, una matèria que s'haurà d'incloure en el pla d'estudis i el professorat vinculat en el grau haurem de participar-hi per establir connexió amb la resta de les matèries formatives (Esteve, Alsina i Pastells, 2010). Així, la teoria i la pràctica queden cohesionades i integrades facilitant als estudiants la bidireccionalitat entre una i l'altra. És un currículum integrat entre els continguts de les matèries teòriques i el contingut del Pràcticum possibilita un plantejament holístic, propiciant que, a mesura que avança en el procés, l'estudiant estableixi relacions cognitives i d'experiències, interdisciplinars i intradisciplinars que apunten a la construcció del saber, el saber fer i el saber estar de la professió (Domingo, 2014).

⁷⁸ També tutoria.

La possibilitat que les diferents matèries troncal i obligatòries de cada curs acadèmic participin en els Pràcticums de la titulació de mestres d'Educació primària (i d'Educació Física en aquest cas) permetria desplegar les diferents relacions entre elles des de la globalitat. Aposto per la implicació de cada un dels docents de les diferents matèries, a més de la participació dels estudiants per contrastar el coneixement teòric de l'assignatura amb la realitat de l'aula escolar, la qual cosa proporciona una visió més completa de la formació, en aquest cas, de l'Educació Física. Rozada (1997) apunta que caldria dissenyar i elaborar guies i orientacions de l'assignatura que l'estudiant desenvoluparà durant el període de les pràctiques i, si es donés el cas, realitzar activitats d'assessorament, en relació amb la matèria, a aquells estudiants en pràctiques escolars que ho demanin. Cebrián de la Serna (2000) destaca que, quan tornen de les pràctiques professionals, els estudiants reunits a l'aula universitària amb els companys, haurien de tractar amb els docents de les assignatures integrades en els diferents Pràcticums aquells aspectes de més interès. En aquesta idea, els docents acompanyen en la connexió i reconstrucció del coneixement teòric de l'estudiant que ha quedat condicionada per l'experiència a l'aula d'Educació Física i a l'escola. Estic d'acord amb el plantejament d'una proposta formativa de tipus global que doni sentit al Pràcticum i que enriqueixi el desenvolupament personal i professional des de la relació de matèries.

Seguint amb la formalització estructural de l'assignatura del Pràcticum, presenta una organització peculiar, diferent de la resta de les matèries amb els següents elements: professorat responsable, seminaris de grup i tutorització, estada en centres de pràctiques autoritzats pel Departament d'Ensenyament i calendari de realització (cada Pràcticum presenta un calendari particular). Concretament la Universitat de Vic inicia el procés de participar en la carrera del grau de mestres de primària en el curs 2009-2010⁷⁹ i descriu el Pràcticum o pràctiques externes⁸⁰ amb les consideracions següents: Esdevé una de les matèries centrals del pla d'estudis. Les pràctiques externes representen l'espai i el moment en què els estudiants posen en acció el que han après en les assignatures anteriors. Alhora que el què observen i aprenen als centres escolars serà utilitzat per donar un significat més contextualitzat i profund als continguts de la professió. El Pràcticum de cada curs es porta a terme en centres escolars d'Educació Primària d'acord amb el conveni de col·laboració per a la realització de les pràctiques del grau de mestres d'Educació Primària que estableix la Universitat de Vic i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁷⁹ R. Decret 1393/2007 que estableix l'ordenació dels Ensenyaments Universitaris Oficials.

⁸⁰ Vegeu el lloc: guia de l'estudiant <https://campus.uvic.cat/FC.php>.

Tots els Pràcticums seran tutoritzats per mestres dels centres escolars⁸¹ i per professorat de la universitat. La seva organització comprèn el període d'estada al centre, seminaris dedicats a la formació i tutories individuals per al seguiment de l'estudiant. Tot seguit, presento el Pràcticum de quart curs del grau de mestres de primària. És una assignatura obligatòria de 18 crèdits. L'objectiu principal es concreta en la realització d'una intervenció autònoma vinculada a la menció⁸² escollida per l'estudiant. Els objectius proposats des del pla d'estudis són:

- Conèixer el context i el treball educatiu que es desenvolupa a l'escola de pràctiques i participar en la seva dinàmica general.
- Analitzar i reflexionar en relació amb les funcions i la pràctica docent del mestre de l'àrea (vinculada a la menció o itinerari d'optativitat de l'estudiant) dins l'equip de mestres de l'escola.
- Analitzar el currículum de l'àrea i reflexionar sobre diferents metodologies i concepcions dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge que hi intervenen.
- Planificar, desenvolupar i avaluar, d'acord amb els tutors, una intervenció educativa dirigida als alumnes de l'aula.
- Adquirir més seguretat i coneixements en relació a la tasca de fer de mestre, particularment sobre l'àrea triada, i saber vincular aspectes teòrics i conceptuals tractats al llarg del Grau amb la realitat viscuda al centre.
- Reflexionar de forma sistemàtica, crítica i constructiva sobre la pròpia pràctica.

Cada un d'aquests propòsits s'hauran d'anar construint en el marc del context escolar amb el suport, si els estudiants ho sol·liciten, del tutor assignat a la universitat.

L'organització de la matèria preveu vuit sessions de seguiment per preparar l'estada extensiva de pràctiques organitzada al darrer semestre de quart curs. Les sessions es combinaran amb trobades prèvies a l'estada a l'escola, visites al centre i conferències en el marc de les activitats acadèmiques transversals. Al final d'aquest període cal que el tutor i l'estudiant hagin fet un mínim de quatre tutories personalitzades per dissenyar i elaborar el pla de treball.

Es faran sis dies complets d'estada al centre (matí i tarda), repartits en dos períodes, durant el primer semestre, per conèixer-lo i, més específicament, contactar amb el professorat de l'àrea, analitzar-la i observar les metodologies i dinàmiques de treball

⁸¹ Els mestres que realitzen la funció de tutors a l'escola tenen un paper cabdal en la formació de l'estudiant, tot i que en aquest estudi no han tingut cap espai d'anàlisi.

⁸² Des de la coordinació de la menció es concretaran les tasques que l'estudiant haurà de realitzar, així com el disseny del document de la memòria escrita.

que es porten a terme. L'objectiu és que al final del semestre es pugui tenir avançat el disseny de la intervenció educativa que es desenvoluparà a l'aula durant l'estada intensiva. Durant quatre trobades els estudiants participaran en sessions de formació transversal organitzades des de la coordinació del grau amb l'objectiu de tractar i aprofundir aspectes lligats a la formació del mestre que convé treballar abans de finalitzar el grau. En el curs en què situo la meua proposta pràctica, la coordinació va dinamitzar la temàtica de la consciència postural del futur mestre a l'aula amb la presentació d'orientacions corporals per a una millora física i anímica del docent.

L'estada intensiva consta de nou setmanes i, durant un mínim de cinc, l'estudiant desenvoluparà i avaluarà la intervenció didàctica planificada. També participarà en la dinàmica del centre i de l'aula, fent especial atenció al treball didàctic en què pugui col·laborar. Cap al final d'aquesta estada, el tutor de la universitat visitarà el centre de pràctiques per entrevistar-se amb el tutor de l'escola i fer la valoració de les pràctiques de l'estudiant. La facultat d'Educació de la Universitat de Vic organitza el Pràcticum en tres fases: planificació (disseny del pla d'acció i formació prèvia), seguiment (observació i intervenció en el centre educatiu) i avaluació (avaluació del procés el Pràcticum). El fet que es determini una organització temporal de les pràctiques escolars és producte de la relació institucional amb els centres educatius i està directament relacionat amb el calendari docent dels professors de la universitat. En l'anàlisi dels models de col·laboració de les institucions (partenariado interinstitucional) Zabalza (1998) destaca la dimensió basada en el partenariado equilibrado. Tant la institució acadèmica com els centres escolars tenen un paper propi assumit i reconegut per les dues parts. El mapa de competències sobre el perfil professional estableix els aprenentatges específics que cal desenvolupar en dos escenaris: la universitat i l'escola. Així, la col·laboració institucional ve pautaada pel propi model formatiu i es garanteix l'autonomia de cada una de les parts implicades.

El document final o memòria de l'estudiant en el Pràcticum és un recull de diferents experiències pautaades per un guió de treball. S'intenta personalitzar al màxim el procés formatiu de cada estudiant. Per això, s'estudien diferents iniciatives per tal que el treball escrit de l'estudiant sigui el més pròxim a la realitat. Amb l'objectiu d'introduir innovacions, destaco el format carpeta d'aprenentatge (portafoli) que inclou diaris personals, reflexions a partir de situacions viscudes a l'aula escolar, reflexions guiades i evidències d'aprenentatge a través de pràctiques realitzades. Una aproximació a aquest propòsit és el disseny i elaboració de les activitats d'aprenentatge que proposo en aquesta recerca. Els estudiants disposen de l'espai per expressar i narrar les situacions, pensaments i experiències més rellevants durant el període d'estada a l'escola, per la qual cosa s'apropen al paper de mestre en Educació Física.

Una altra consideració que cal tenir en compte és la relació que s'estableix entre l'estudiant i els agents implicats (tutor de la universitat i tutor del centre escolar). Es descriu com un conjunt de vincles interpersonals d'alt valor formatiu que guia i enriqueix la formació pràctica de l'estudiant. La tutorització és l'encarregada de portar a terme la formació pràctica a la dimensió individual i professional de cada estudiant. Zabalza (1998:18) descriu el tutor en l'àmbit de la formació inicial com:

Aquella persona experimentada que rep l'encàrrec de participar en la formació i inserció laboral d'un jove aprenent proporcionant-li la guia i el suport necessari i animant-lo a fer el treball de la forma que sigui més positiva tant per a ell com per a aquells a qui afecta.

Concretament, l'estudiant disposa de dos tutors: la primera és la tutora de la universitat que en aquest cas sóc jo. L'objectiu de qualsevol tutor és incentivar la reflexió amb argumentació didàctica per justificar l'acció. El tutor intenta articular el flux bidireccional entre el coneixement teòric i la pràctica professional, de manera que un i altre no quedin desvinculats. Com a tutora hauré de treballar per donar una formació orientada a la indagació amb la meua pròpia pràctica i de l'estudiant amb constant comunicació amb les persones que formen part de la institució escolar. El segon tutor és qui treballa a l'escola i qui acull i acompanya a l'estudiant durant la seva estada. Amb la intenció de promoure la integració de l'estudiant en la comunitat educativa, el tutor (mestre d'Educació Física, en aquest cas) porta a terme un treball d'orientació en estreta col·laboració amb el tutor de referència a la universitat. És un mestre que intenta transmetre la seva experiència educativa, introduint unes actituds i qualitats com una actitud oberta i dialogant per transferir certes habilitats i dominis, una capacitat de treball en equip, etc. Per acabar aquest apartat, destaco el treball de Zabalza (1998), que detalla tres consideracions que conviden a la reflexió:

1. El Pràcticum és important a les carreres perquè serveix per aconseguir alguns objectius dels perfils professionals. Per optar a aquest compromís és necessari que estigui plenament integrat en l'estructura global de la carrera.
2. El Pràcticum necessita un clar desenvolupament curricular en el que s'expliciti la fonamentació teòrica de les pràctiques que s'han de realitzar, el seu sentit i els seus objectius, la seva articulació interna i una metodologia en la que es concedeixi importància al treball en equip.
3. El Pràcticum exigeix una intervenció activa per part dels formadors universitaris abans, durant i després de les pràctiques.

Efectivament, es tracta d'una assignatura que demana una estructura i una sistematització dels elements curriculars, així com la participació d'agents educatius, tot plegat per oferir a l'estudiant un espai d'aprenentatge òptim per a les necessitats de la futura formació personal i professional.

4.5 La vinculació del Pràcticum a l'aprenentatge docent

L'aprenentatge dels continguts en el context universitari s'orientarà a fomentar l'autonomia mitjançant la realització d'activitats que, contextualitzades en diferents entorns d'aprenentatge, demanin la selecció, organització i aplicació d'una estratègia d'acció. Zabalza (2012) apunta que les "bones pràctiques" docents esdevenen un dels principals propòsits de l'aprenentatge universitari, ja que desenvolupen una cultura d'innovació i generalització de les millors experiències docents. La posada en acció de bones pràctiques exigeix el domini dels eixos que estructuraven les competències: el saber, o pensament en constant millora, l'acció, o aplicació i transformació d'allò conegut i sabut, projectat constantment en la realitat docent, i tot plegat en coherència amb les actituds i valors socials.

Aposto per una formació docent que s'organitzi per ajudar els estudiants a relacionar les situacions reals amb el coneixement. El professor escoltarà el participant per construir experiències substantives d'aprenentatge:

Una "experiència substantiva" és la que no té un sol recorregut, permet desenvolupar una actitud investigadora i dóna sentit a les pròpies vides (aprendre per un mateix) i a les situacions de l'entorn que ens envolta (d'allò local a la globalitat) (Hernández-Hernández, 2000:42).

Esteve (2009) analitza les tasques bàsiques de la formació de mestres i n'assenyala quatre de fonamentals que poden ser perfectament acceptades com a propostes que cal aconseguir en el marc curricular del Pràcticum: perfilar la pròpia identitat professional, entendre que l'aula d'Educació Física és un sistema d'intencions i comunicacions, organitzar l'aula per a un treball ordenat i acceptable, i adaptar els continguts d'ensenyament al nivell de coneixement dels estudiants. En qualsevol proposta educativa i especialment en la formació inicial, la relació de la teoria i la pràctica esdevé un dels aspectes fonamentals: saber què i com s'aprèn amb la teoria i saber què i com s'aprèn amb les experiències pràctiques representa un dels punts més rellevants. Diversos autors han analitzat i exposat reflexions que ajuden a comprendre la complexa relació entre la teoria i la pràctica en la formació del professorat (Ball i Cohen, 1998; Barbier, 1996; González Sanmamed i Fuentes

Abeledo, 1994, 2000; Perrenoud, 1994, 2004; Shulman, 1998),⁸³ Convé afegir que en qualsevol programa de formació docent es dóna especial atenció al pes i importància de les aportacions teòriques i el temps i el valor de les situacions pràctiques que s'ofereixen.⁸⁴

Seguint amb la consideració en l'aprenentatge docent, en el concepte aprendre a ensenyar (learning to teach) s'articulen diferents indagacions, reflexions i anàlisis des dels quals s'identifiquen mecanismes que incideixen en l'aprenentatge professional. Concretament destaco les investigacions del Pràcticum en l'aprenentatge de l'ensenyament com un doble procés de la construcció del coneixement professional i de la socialització professional.

La influència de les pràctiques externes en la socialització professional apunten a estudis orientats a una perspectiva dialèctica. Es dirigeixen cap a l'anàlisi i la valoració de les influències que exerceixen els diferents elements, personals i institucionals que configuren els processos de formació i aprenentatge professional docent (González Sanmamed, 1995; Zeichner, 1995). En la revisió de diverses investigacions, els autors Griffin (1986) i Watts (1987)⁸⁵ coincideixen en què durant les pràctiques externes els estudiants experimenten un canvi negatiu en les seves actituds envers els nens, la disciplina, l'ensenyament i ells mateixos: estan disposats a utilitzar mètodes de disciplina en comprovar que el control de la classe els resulta més difícil del que esperaven. Estan preocupats per acabar el temari en el temps previst i es tornen intransigents, més autoritaris, menys flexibles i menys preocupats per les necessitats dels nens. També, apunten que les actituds i valors dels estudiants són més conformes amb les del tutor de l'escola. Sembla que en una primera etapa, quan són estudiants observadors, solen manifestar cert desacord amb les conductes del tutor de l'escola. Després es produeix una fase de transició, quan ambdós comencen a establir relacions de col·laboració, malgrat que aquestes siguin jeràrquiques. En la darrera etapa, la perspectiva dels estudiants recull conductes d'indisciplina a l'aula i la manera de canalitzar els propòsits i de fer front als problemes d'aprenentatge. Malgrat que l'estudiant tingui assignat un tutor d'escola amb creences moderadament diferents a les seves, aquesta dissonància es resol amb el temps a través d'un canvi en les actituds de l'estudiant: la feblesa de la discrepància de l'estudiant i les limitacions de les situacions i organitzacions incideixen en que es faci un gir vers el posicionament

⁸³ A: Fuentes Abeledo, Raposo Rivas, i González Sanmamed (2006:278).

⁸⁴ Al Simposi Internacional de pràctiques que se celebra a Poio (Pontevedra) (redaberta.usc.es/poio) es poden trobar exemples de plans de pràctiques de moltes de les universitats estatals i estrangeres en les que es detalla la durada, l'organització i els diferents mecanismes d'avaluació utilitzats.

⁸⁵ A: Fuentes Abeledo *et al.* (2006:279).

del tutor de centre. Els mateixos estudis, manifesten que la influència del tutor de la universitat és escassa i anirà d'acord amb el nivell d'implicació i d'acompanyament en l'experiència i el treball acadèmic del Pràcticum.

Un altre dels aspectes que destaquen com a importants és la influència socialitzadora de les pràctiques externes en el context en que es porten a terme: les característiques de la classe i de l'escola, i el clima de relacions, normes i valors de la comunitat educativa afecten els estudiants sobretot en la configuració de sentiments d'èxit o fracàs en l'experiència de les pràctiques a l'escola. L'opinió positiva dels estudiants reflecteix la implicació i la participació personal de les intervencions a l'escola i que han experimentat bones relacions amb el tutor de l'escola i alumnes.

D'altra banda, l'impacte a la universitat és indirecte, a partir dels valors, creences que transmeten, així com les normes que s'expliciten en el programa curricular. Es considera que cal cert grau de suport i assistència a l'experiència formativa, així com al paper i la capacitat d'intervenció dels tutors universitaris (González Sanmamed, 2001). Caldrà entendre l'ensenyament segons concep Bullough (1991), com fer-se mestre és un procés que engloba no només les diferències biogràfiques, de personalitat, o de concepcions de l'ensenyament, sinó també de diferències del context. Britzman (1991) reconeix que els futurs mestres busquen receptes per avançar segons cada situació sense interessar-se per les raons i circumstàncies. També, consideren que la realitat de l'escola és única i tendeixen a racionalitzar les estructures establertes. Per resoldre aquestes situacions, des de l'ensenyament universitari es proposen exemples d'escoles ideals que a vegades dificulta encara més l'aprenentatge de la professió. S'obvia la quotidianitat de la realitat escolar i es plantegen estructures escolars poc habituals que caldria compaginar-les amb realitats diferents.

L'efecte de les pràctiques externes en el desenvolupament professional ha estat investigat gràcies al seguiment realitzat pels estudiants durant el seu període de Pràcticum. S'intenta esbrinar els mecanismes i processos de construcció de coneixement professional que elaboren i revisen, a partir de les experiències prèvies, i les condicions i característiques del context. Calderhead (1997) fa un seguiment del procés d'aprendre a ensenyar en deu estudiants de primària i identifica tres fases durant l'experiència, en què cada una d'elles provoca determinades conseqüències en l'aprenentatge professional. Parla d'un primer moment, caracteritzat per l'ansietat dels estudiants degut a les pressions dels tutors i els nens. Poden entrar en conflicte amb les pròpies idees, optant per prendre una actitud còmoda amb les expectatives del context i assumint conductes i rutines dels models que observen. Cap a la meitat de l'experiència, els estudiants es fan conscients que la seva experiència s'avaluarà i els preocupa demostrar la competència. Tanmateix, en certs moments mostren un clar

desacord amb els tutors, sobretot quan són concepcions diferents de l'ensenyament, quan expressen les seves dificultats per comprendre-les o quan es comparen amb les actuacions dels seus tutors. Per acabar, quan han adquirit certa competència, els estudiants són capaços d'experimentar amb diferents tipus de matèries i modificar l'organització de l'aula. Aquesta etapa és descrita pels diferents tutors com una situació en la qual els estudiants troben el propi estil. Però si es vol que el Pràcticum esdevingui un espai per iniciar i promoure el procés de desenvolupament professional, s'haurà d'organitzar de manera que els estudiants en formació rebin el suport necessari per fomentar la capacitat reflexiva i disminuir l'impacte de l'avaluació.

L'estudiant que es prepara per ser mestre es pot qüestionar si el que aprèn avui li servirà pel dia de demà. De fet, la demanda al professorat universitari és d'incorporar més manifestacions pràctiques del què ensenya. Es percep la necessitat de relacionar la realitat més immediata amb el coneixement teòric après per així vincular el què passa a l'aula amb un desenvolupament de continguts teòrics en la formació. Cal recuperar el paper del coneixement pràctic del professor en l'educació i, d'acord amb Moral Santaella i Pérez García (2009), acceptar-ho com una característica bàsica de la professió docent.

El coneixement pràctic o coneixement en acció, Schön (1998) l'atribueix a processos de reflexió que l'estudiant activa en entrar en contacte amb la pràctica, és a dir, quan articula cognició i experiència. Però per generar coneixement pràctic l'estudiant necessita saber com fer-ho. D'aquí s'evidencia aquesta manca d'investigació sobre com s'estableixen ponts entre el coneixement i l'acció en educació (Aranda i Álvarez, 2010).

Arribat aquest punt, considero que l'aprenentatge universitari haurà de formar futurs docents en la preparació acadèmica, la preparació professional i la formació personal de l'estudiant. Haurà de ser un ensenyament acadèmic que li permeti aprofundir en el coneixement, en la recerca de recursos i estratègies, amb sentit crític, amb capacitat de diàleg, amb consciència de la complexitat i relativitat de la situació. Caldrà que sigui una preparació professional que es caracteritzi per un procés d'anàlisi, elaboració i qüestionament de les pròpies experiències a partir de l'aprenentatge reflexiu en el pensament pràctic, a més d'una formació personal amb responsabilitat i compromís per a una transformació constant de les pròpies experiències. L'Educació Física serà el contingut de treball dels estudiants en l'aprenentatge docent. Les experiències són descrites des de l'Educació Física tant en l'entorn universitari com en el context escolar. Els estudiants relaten la reflexió entorn de la pràctica d'aquelles situacions que els esperonen. La relació entre el coneixement teòric i el pensament pràctic forma una simbiosi entre conceptes, procediments i actituds que se situen en el context

acadèmic i el professional. L'estudiant i jo com a investigadora de la pròpia pràctica incorporen aprenentatges durant el període formatiu. Les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum són els espais que possibiliten desplegar aquests aspectes en format d'activitats d'aprenentatge. L'explicitació de pensaments i experiències singulars i úniques que viuen els estudiants són la base d'aquest estudi que determino en tres dimensions: les emocions durant els període de pràctiques, el procés de reflexió sobre la pràctica docent i la relació entre el context acadèmic i la pràctica professional. Els relats guiats són narratives que Rivas (2009) descriu com les formes de mirar i comprendre el procés formatiu des del punt de vista personal. Prendre consciència de la importància de reflexionar des de la pròpia pràctica, presentant explícitament els interessos, motivacions, històries, experiències, etc. en primera persona m'obre la porta a investigar sobre el que senten, pensen, diuen i fan els estudiants durant el període formatiu i així identificar aquelles evidències que poden ser significatives en la construcció de la professió. Tot plegat suggereix a l'estudiant la implicació i responsabilització de les pròpies accions i decisions. Valorar les observacions, impressions i accions dels participants en els escrits em permet comprendre com se sent i viu l'estudiant durant el procés formatiu. Em considero participant en l'aprenentatge reflexiu que evoluciona cap a una transformació personal, del saber i del context, partint de les pròpies experiències en el context acadèmic i la pràctica professional.

Proposta pràctica

Capítol 5. Estructura i disseny de la proposta pràctica

Proposta pràctica

Capítol 5. Estructura i disseny de la proposta pràctica

En aquest apartat següent pretenc contextualitzar la proposta pràctica i donar a conèixer el procés que he seguit, així com el disseny i l'elaboració de les activitats d'aprenentatge que he proposat als estudiants participants en la investigació.

5.1 Estructura de la proposta pràctica

La proposta pràctica s'organitza d'una banda amb la realització de 10 activitats d'aprenentatge escrites que porten a terme 10 estudiants, i de l'altra, amb la planificació i la presentació del procés que he seguit en el context de l'estudi. Com a investigadora i professora participo en dues assignatures curriculars (Didàctica de l'Educació Física i Pràcticum), les quals combinen coneixement acadèmic i pràctica docent. Efectivament, l'aplicació de la proposta pràctica es concreta en les dues assignatures, enteses com el marc de contextualització de la recerca, de les quals en sóc la professora i em sento implicada en el procés de la millora pràctica. Els participants de la recerca són estudiants que cursen ambdues matèries i plegats participem en la investigació.

La sistematització de la recollida d'informació en les activitats d'aprenentatge, l'elaboració de l'informe i del diari de camp que fa cada estudiant durant el curs acadèmic possibilita obtenir un seguit de dades per triangular. La metodologia qualitativa de perspectiva interpretativa amb finalitat reconstructiva comporta analitzar els escrits i extreure conclusions a partir dels objectius formulats en la recerca, ressaltant les dificultats detectades en el procés i proposant línies futures d'intervenció, que permetin interpretar la situació i projectar accions futures en el context social.

Per proporcionar als estudiants recursos i experiències professionals útils en la formació de l'aprenentatge autònom i reflexiu em plantejo contextualitzar l'àmbit de recerca on he portat a terme la meva proposta, la formació docent. L'assignatura de Didàctica de l'Educació Física que s'estudia en el primer semestre del quart curs de mestres de primària de la menció i el Pràcticum, organitzat en tres períodes, dos d'ells en el primer semestre de tres dies, i el tercer període de nou setmanes en el segon semestre, situen el context de la proposta pràctica. L'assignació de 10 estudiants en l'acompanyament de les pràctiques escolars, determina la tria dels participants. Cada estudiant descriu 10 activitats d'aprenentatge orientades als fets i situacions en què experimenten, tant en el context acadèmic com en el professional. Les dades que es

recullen dels escrits dels estudiants en cada activitat, de l'elaboració d'un informe segons el procés de cada estudiant i del diari de la investigadora són analitzades amb visió interpretativa de base qualitativa. La triangulació m'acompanya en l'anàlisi de les dades, la investigació- acció em permet reflexionar sobre el procés seguit per poder proposar futures modificacions i incorporacions en la pròpia pràctica. Per acabar, l'anàlisi i la interpretació de la informació possibilita assolir els objectius plantejats amb les conclusions de la recerca.

Arribats a aquest punt, és el moment de presentar els participants de la recerca, implicats en el procés i realització de les activitats d'aprenentatge.

5.2 Els participants en la recerca

Els estudiants participants de la recerca eren alumnes de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic als quals, com a professora del grau de mestres de primària en menció d'Educació Física, els hi vaig impartir l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum de la menció durant el curs acadèmic 2012-2013. Dels 31 estudiants que van cursar l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, vaig fer el seguiment de 10 estudiants⁸⁶ matriculats en el Pràcticum.

L'elecció de 10 estudiants en la recerca la vaig fer per motius de caràcter personal i laboral. Concretament, el primer motiu, de tipus personal, era la participació en la investigació, en el seguiment i en la recollida de dades. El disseny i aplicació de les activitats d'aprenentatge configuren els eixos d'unió d'ambdues assignatures, de les quals n'era partícip com a professora i tutora. I el segon motiu, de tipus laboral, va ser perquè impartia diferents assignatures en el grau de mestres de primària en Educació Física i en el grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, i ja tenia molta càrrega lectiva⁸⁷.

Els estudiants adquireixen coneixements i recursos en l'ensenyament universitari per poder-los aplicar en el context escolar. Cal que la teoria i la pràctica vagin plegades per tal que s'integrin en entorns reals i siguin compreses en la pràctica docent, la qual està impregnada d'emotivitat vers els aprenents. La proposta de plantejar activitats d'aprenentatge emmarcades en el context acadèmic i escolar de l'estudiant, possibilita recórrer a un pensament reflexiu que relacioni continguts teòrics i pràctics en el procés de formació docent. Els escrits dels estudiants, l'elaboració de l'informe del procés dels

⁸⁶ Quatre estudiants que cursaven el grau al matí i sis estudiants que cursaven el grau a la tarda.

⁸⁷ L'elecció de deu estudiants va ser per motius propis de la recerca. Els estudiants assignats en el Pràcticum també realitzaven el Treball Final de Grau, implicant una major càrrega lectiva.

aprenents i el meu diari de pràctiques esdevenen elements d'anàlisi en la recerca. La implicació dels participants va ser completa ja que van presentar tots els documents escrits. M'incloc en aquest estudi pel disseny de la proposta, el seguiment de les activitats, la realització de l'informe de cada estudiant del procés que es va seguir i la realització del diari de camp. Al mateix temps, estic immersa en el propi procés de formació docent ja que prenc el paper de professora i tutora de les assignatures.

5.3 Planificació i dinàmica de la proposta pràctica

En el següent apartat descriu la seqüència formativa de la proposta pràctica així com la trajectòria curricular dels estudiants en la menció d'Educació Física, i l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum. En la mateixa línia, especifico les activitats d'aprenentatge plantejades, enteses com a instruments de recollida de dades. A continuació, presento el procés d'elaboració i seguiment de les activitats d'aprenentatge i, finalment descriu el procés de realització de l'informe de l'estudiant en els escrits.

5.3.1 Seqüència formativa de la proposta pràctica

Per portar a terme el desenvolupament de la proposta pràctica distingeixo cinc fases, les quals em permeten formular, descriure i analitzar les dades obtingudes durant el procés del treball de camp. En la seqüència formativa de la proposta pràctica proposo els apartats següents: fase 1 (disseny i elaboració de les activitats d'aprenentatge), fase 2 (elecció dels participants), fase 3 (aplicació i realització de les activitats d'aprenentatge), fase 4 (recull dels escrits dels participants i elaboració de l'informe de cada estudiant) i fase 5 (anàlisi de les dades dels estudiants i de les pròpies).

En la fase 1, **disseny i elaboració de les activitats d'aprenentatge**, duc a terme el treball de formular i escollir aquelles temàtiques en forma d'activitats escrites que van ser proposades als estudiants a l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum. L'elecció de 10 activitats d'aprenentatge articulades al llarg d'un curs acadèmic pretén contribuir a l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant en formació. Les activitats estan formulades perquè l'estudiant descriu, opini, contrasti i valori diferents experiències observades i reals de la pràctica docent tant des d'un punt de vista acadèmic com professional.

La fase 2, **elecció dels estudiants**, és el punt en què des de la coordinació de pràctiques de la menció d'Educació Física,⁸⁸ sol·licito integrar 10 estudiants de Pràcticum d'Educació Física en el treball de camp de la recerca. S'accepta la proposta i els estudiants són informats prèviament de que els seus documents escrits seran utilitzats per a la investigació.

En la fase 3, **aplicació i realització de les activitats d'aprenentatge**, durant el curs acadèmic 2012-2013 proposo quatre activitats que presento en apartats posteriors, a 31 estudiants que cursen l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. En el transcurs d'aquesta matèria es porten a terme dos períodes de pràctiques de tres dies respectivament, i el període acadèmic del primer semestre finalitza amb el recull de cada una de les activitats proposades. Tanmateix en la recerca només són utilitzats els escrits dels 10 participants assignats en el Pràcticum.

En la fase 4, **recull dels escrits dels estudiants i elaboració de l'informe de cada estudiant** a partir de cada una de les activitats escrites, coincideix amb el període de recollida dels escrits⁸⁹ en les dues assignatures i d'elaboració dels informes de cada estudiant. En cada activitat plantejo aportacions i correccions de caire personal i en ocasions són compartides amb el grup d'estudiants, concretament durant el desenvolupament de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. En el període del Pràcticum, l'aprenent no disposa d'espais de trobada en el context acadèmic. Els contactes són via correu electrònic per lliurar la documentació i informar de situacions determinades a la tutora. Les dues visites⁹⁰ concertades en el centre de pràctiques poden esdevenir espais de relació amb l'estudiant.

La darrera fase de la proposta pràctica, **anàlisi de les dades dels estudiants i de les pròpies**, és l'espai on es conjuminen i tracten les dades obtingudes dels escrits dels estudiants en les activitats d'aprenentatge, de l'elaboració de l'informe del procés de l'estudiant en les activitats i del propi diari de camp. Plegades, s'analitzen des d'una perspectiva interpretativa amb trets reconstructius de caire qualitatiu que em permet posicionar-me com a professional reflexiva en l'estudi de tres dimensions d'anàlisi (les emocions en la pràctica docent, el procés de reflexió sobre la pràctica docent i la relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent).

Tot seguit, en la següent taula presento la seqüència formativa de la proposta pràctica així com una descripció general de cada fase:

⁸⁸ En sóc membre participant.

⁸⁹ La via de lliurament de les activitats és el correu electrònic.

⁹⁰ Sovint aquestes visites presenten dos formats. Un, amb trobada de les dues tutores i l'altre amb l'assistència de l'estudiant i les tutores.

Taula 2 : Seqüència formativa de la proposta pràctica. Elaboració pròpia.

Seqüència formativa de la proposta pràctica	Descripció general
Fase 1: Disseny i elaboració de les activitats d'aprenentatge	Preparació de les activitats d'aprenentatge que aplico a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum.
Fase 2: Elecció dels estudiants	Acceptació de 10 estudiants participants en la proposta pràctica. Seran informats del treball de camp.
Fase 3: Aplicació i realització de les activitats d'aprenentatge	Seguiment i aplicació de les activitats d'aprenentatge als 31 estudiants durant l'assignatura però continuo amb 10 estudiants del Pràcticum.
Fase 4: Recull dels escrits dels participants i elaboració de l'informe de cada estudiant a partir de cada una de les activitats escrites	Les activitats proposades són realitzades durant l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum. Finalitzada la recollida de totes les activitats, elaboro un informe del procés de cada estudiant.
Fase 5: Anàlisi de les dades dels estudiants i pròpies	Estudi de les dades obtingudes i analitzades des d'una perspectiva interpretativa i reflexiva.

5.3.2 Trajectòria curricular dels estudiants en la menció d'Educació Física

El programa curricular del grau de mestres de primària dissenyat per la FETCH de la Universitat de Vic, comprèn matèries de formació bàsica, matèries obligatòries, matèries optatives pròpies de la menció, treball de fi de grau i pràctiques externes. En aquest estudi l'Educació Física esdevé el mitjà que propicia el desenvolupament de la tasca docent i per aquest motiu presentaré el contingut en les diferents matèries que acompanyen a la menció.

Durant el primer curs del grau de mestres de primària, l'estudiant cursa 6 crèdits en l'assignatura obligatòria d'Ensenyament de l'Educació Física. Aquesta assignatura té el propòsit de donar a conèixer el significat i la importància de l'Educació Física en el context educatiu a partir d'experiències passades dels estudiants durant la primària i la secundària. L'estudi es vincula amb els elements curriculars de l'àrea d'Educació Física, i es presenten estratègies organitzatives d'aula. Es concreta amb el coneixement de l'àrea d'Educació Física i amb la disposició d'eines metodològiques per adreçar-lo. Si bé es tracta d'una assignatura de caràcter general per a tots els futurs mestres, ha de permetre iniciar el camí d'aquells estudiants interessats en aprofundir en la menció.

En el segon curs del grau de mestres, l'assignatura obligatòria de 6 crèdits és la de Fonaments de l'Educació Física⁹¹ i té el propòsit d'ampliar aquells elements curriculars de l'àrea d'Educació Física que permeten aprendre, elaborar, dur a terme i avaluar diferents activitats d'Educació Física.

En el tercer curs del grau de mestres de primària, l'estudiant té la possibilitat d'escollir dues optatives (12 crèdits obligatoris) d'Educació Física i iniciar-se en l'acreditació de la menció⁹². En el cas de l'Educació Física caldrà cursar quatre assignatures, dues a tercer i dues a quart. Les línies d'actuació de la menció són formulades de manera que l'estudiant s'impregni d'una vivència en la pràctica que li permeti reflexionar i millorar el propi procés d'aprenentatge. Els objectius propis de la menció són:

- Oferir als futurs mestres la possibilitat d'aplicar i complementar els continguts de l'àrea d'Educació Física.
- Proporcionar eines i recursos en la pràctica de l'Educació Física per atendre les necessitats de l'àrea.

Les dues optatives que es proposen a tercer curs són: Condició física saludable i Habilitats motrius i esportives.

Taula 3: Programa curricular de les optatives de la menció de tercer curs del grau de mestres de primària a la Universitat de Vic. Elaboració pròpia. Curs 2012-2013.

Optatives de la menció	Crèdits	Objectiu
Condició física saludable	6	Dotar a l'estudiant de les eines necessàries per orientar el treball de la condició física a l'Educació primària cap a una activitat saludable, des d'un punt de vista teòric i pràctic i contextualitzant les propostes realitzades.
Habilitats motrius i esportives	6	Conèixer les habilitats motrius i esportives dins el context de primària en el marc escolar i extraescolar. Es tracta d'una assignatura amb molta càrrega pràctica on es buscarà aplicar els diferents conceptes treballats.

I en el quart curs del grau de mestres, l'estudiant té la possibilitat de cursar dues optatives de la menció, el Pràcticum i el treball de fi de grau:

⁹¹ En el curs 2013-2014 es reestructuren continguts en les diferents assignatures vinculades a la matèria d'Educació Física però no ho presento ja que no és objecte d'estudi, en aquesta investigació.

⁹² Per obtenir el títol de graduat en mestres de primària en menció d'Educació física és imprescindible fer el Treball de Fi de Grau i el Pràcticum III vinculats a la menció. Dels 30 crèdits optatius que cal cursar, un mínim de 24 han de ser de les assignatures optatives de la menció. Així, del conjunt d'assignatures que formen la menció pretenen capacitar al futur mestre d'Educació Física perquè pugui aplicar, mitjançant eines i recursos, la pràctica d'aquesta àrea en diferents contextos escolars.

Taula 4: Programa curricular de les optatives de la menció a quart curs del grau de mestres de primària a la Universitat de Vic. Elaboració pròpia. Curs 2012-2013.

Optatives de la menció	Crèdits	Objectiu
Educació Física i Projectes Escolars	6	Reconèixer el caràcter global del currículum. Dissenyar propostes d'Educació Física relacionades amb elements de la vida social i cultural de l'alumnat. Integrar i emprar entorns no habituals de pràctica en el desenvolupament de la proposta d'Educació Física a primària. I elaborar, analitzar i avaluar projectes d'Educació Física interdisciplinaris.
Didàctica de l'Educació física	6	Apropar l'estudiant a l'aprofundiment dels diferents elements curriculars per tal que en pugui analitzar, elaborar i avaluar correctament tots els components a partir de la pràctica docent. Alhora, és un espai de reflexió per al futur mestre en el seva formació professional i personal on es plantegen propostes de millora pràctica en l'àmbit de l'Educació Física.

Durant els dos primers cursos acadèmics, els estudiants aprenen les bases de la professió amb diverses matèries acadèmiques. Es tracta d'aspectes de reflexió teòrica i plantejaments de la futura pràctica docent que aniran esdevenint la caixa d'eines per realitzar les pràctiques externes a les escoles. És a tercer i a quart curs, juntament amb les assignatures optatives de la menció quan els estudiants aprofundeixen en els espais professionals, inclosa l'àrea d'Educació Física. L'estructura de cursos i semestres acadèmics té un sentit que va de la generalitat de la professió fins a l'especificitat de la professionalització.

En el treball de camp de la investigació utilitzo l'espai de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física per introduir les activitats d'aprenentatge, les quals em serviran per iniciar el procés d'estudi. La matèria es cursa en el primer semestre a quart curs i com a professora organitzo els continguts curriculars per crear un espai de treball per poder desplegar la proposta pràctica. L'assignatura pretén aprofundir en la utilització d'instruments i recursos de planificació en la sessió, i alhora disposar d'eines per prendre decisions en la futura tasca docent. Un espai que, d'una banda, aporta coneixements de tipus curriculars en el contingut de l'Educació Física i, de l'altra, esdevé un context de reflexió per a la futura formació professional i personal, on es plantegen propostes de millora pràctica. En aquest darrer context, és on té justificació el seguiment del treball de camp. L'estudiant duu a terme una sèrie d'activitats d'aprenentatge escrites basades en l'observació, l'enregistrament i les experiències pràctiques en les quals compagina coneixements acadèmics amb els dos períodes de tres dies d'estada al centre de pràctiques. Són activitats que permeten a l'estudiant

sentir-se identificat amb la professió anotant, valorant i aportant coneixements, pensaments i accions per a la futura pràctica docent.

Com a professora avanço documentació bibliogràfica i lectures per a un treball personal de l'estudiant i, de vegades, ho he complementat amb debats, les aportacions dels quals s'han transformat en exposicions literals dels documents escrits. La decisió de lliurar la documentació via electrònica ha servit per aglutinar els escrits del treball de camp i alhora anotar aportacions als estudiants immediatament després de l'entrega. També l'anàlisi de les activitats de cada estudiant m'ha permès elaborar l'informe del procés de cada un. Per acabar l'apartat, voldria dir que l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física ha estat una matèria de relació interessant amb el Pràcticum. Dels 31 estudiants que cursaven l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, 10 són els participants que segueixen tot el procés plantejat en la recerca.

Al punt següent descriuré el Pràcticum des de l'interès de la recerca. Ubicaré la matèria en el context general de la FETCH i en el grau de mestres d'Educació Física i exposaré aquells components d'estudi que utilitzo en la proposta pràctica.

5.3.3 L'espai formatiu del Pràcticum en la proposta pràctica

L'espai formatiu del Pràcticum adquireix un paper essencial en la formació global d'un mestre de primària competent⁹³ en Educació Física. És l'enllaç que connecta el món formatiu i el món professional i que permet el desenvolupament de les competències professionals. Per a un gran nombre d'estudiants, el Pràcticum és el primer espai de professionalització, mentre que d'altres arriben a l'ensenyament i ja tenen o han tingut experiències professionals properes o lligades a l'exercici de l'ensenyament de l'activitat física.

En el pla d'estudis de la FETCH el Pràcticum III o pràctiques externes constitueix una matèria obligatòria de 18 crèdits, es duu a terme a quart curs del grau de mestres de primària i incorpora el tret d'especialització, en aquest cas, en la menció d'Educació física. A diferència de les pràctiques anteriors (Pràcticum I i Pràcticum II), en el Pràcticum III⁹⁴ el compromís de l'estudiant és més actiu i reflexiu en totes aquelles activitats pròpies de l'àrea d'Educació Física i del context escolar, d'aquesta manera contribueix a la professionalització del futur docent. El Pràcticum l'entenc com a punt de partida de la carrera professional de cada estudiant, a través del qual comença a

⁹³ Em refereixo a mestre competent en el sentit que les capacitats o recursos es mobilitzen veritablement durant la pràctica professional.

⁹⁴ A partir d'ara Pràcticum.

adquirir experiències, resoldre situacions, planificar actuacions, desenvolupar programes, acompanyar els nens en el seu procés de formació, etc. Aquesta experiència permet a l'estudiant incorporar els elements bàsics per iniciar-se en la professió. En aquest sentit, el Pràcticum és un dels aspectes clau de la formació integral per a la professió. És una eina bàsica per a l'articulació de l'aprenentatge de l'estudiant, ja que és l'espai que facilita la connexió entre la teoria i la pràctica. Permet l'intercanvi entre el món acadèmic i el professional. Estableix el pont teoria-pràctica tot duent a terme un exercici de reflexió sobre l'acció per dotar-la de contingut teòric, però alhora es construeix des de l'experiència. Aquesta retroalimentació permet a l'estudiant donar sentit als aprenentatges que ha fet i continua fent.

L'organització curricular del Pràcticum a la FETCH de la Universitat de Vic s'estructura en vuit sessions de tutorització i el període d'estada a l'escola. Les sessions de tutorització tenen la finalitat de plantejar el seguiment de la intervenció educativa que cada estudiant farà durant el període d'estada a l'escola. Per aquest motiu les sessions de tutoria es combinaran amb sessions de visita i estada a l'escola assignada, a més de conferències en el marc de les activitats acadèmiques transversals.

L'estada prèvia a l'escola serà de sis dies complets (matí i tarda), repartits en dos períodes durant el primer semestre. És una estada per conèixer el centre i contactar amb el mestre de l'àrea, per analitzar i observar les metodologies i dinàmiques de treball. L'objectiu és que al final del semestre s'hagi avançat en el disseny de la intervenció educativa que es desenvoluparà a l'aula d'Educació Física durant l'estada intensiva.

Les sessions de formació transversal són quatre i els estudiants participaran en sessions organitzades per la coordinació de pràctiques del grau amb l'objectiu de tractar i aprofundir en aspectes relacionats amb la formació del mestre⁹⁵.

El període intensiu d'estada a l'escola té una durada de nou setmanes amb horari d'escola de pràctiques (matí i tarda). L'estudiant realitzarà i avaluarà la intervenció didàctica planificada. També participarà en la dinàmica del centre i en l'aula d'Educació Física, dedicant una atenció especial al treball didàctic en què pugui participar. Cap al final d'aquesta estada, la tutora de la Universitat de Vic visitarà el centre de pràctiques per entrevistar-se amb la tutora de l'escola i fer la valoració de les pràctiques de l'estudiant.

Les sessions de tutories amb l'estudiant són programades per la coordinació de pràctiques de cada menció i l'objectiu de l'àrea d'Educació física és dur a terme diferents tasques escrites on l'estudiant analitzi i reflexioni sobre els continguts

⁹⁵ La temàtica del curs 2012-2013 és la posició corporal del mestre a l'escola.

treballats durant l'ensenyament universitari tot combinant-los amb les experiències viscudes al centre de pràctiques. Precisament en aquest espai és on plantejo als 10 participants que desenvolupin les activitats del treball de la proposta pràctica per escrit. Per avaluar el Pràcticum es presenta un guió de treball a l'estudiant amb les principals orientacions perquè faci la memòria de les pràctiques, un document que té com a objectiu consolidar un període formatiu que connecta la part teòrica i la part pràctica en l'ensenyament universitari. L'acompanyament de l'estudiant es fa amb la supervisió⁹⁶ de la tutora del centre escolar i la tutora de la Universitat. El contacte dels 10 estudiants i jo, tutora de pràctiques, es proposa des de la coordinació de la menció. Els espais de seminaris⁹⁷ són substituïts per les tutories i la menció decideix el format de l'organització.

En aquest sentit, els tutors responsables del grup d'estudiants creen les condicions perquè les sessions siguin espais d'aprenentatge, i per tant, és responsabilitat seva generar situacions d'ensenyar i aprendre com a experiència compartida. En el marc de les sessions de tutoria es tracten continguts que poden ser útils a l'estudiant per programar i intervenir en el centre escolar. La tutoria esdevé un punt de trobada perquè l'estudiant pugui compartir aquells aspectes conceptuals i metodològics que sorgeixen en la tasca professional.

El paper de la tutora de la Universitat és acompanyar els estudiants i estar oberta i disponible a les seves demandes i necessitats. Es proposen tutories individuals pel seguiment del treball, el contacte amb l'escola i la resolució d'aspectes de tipus més personal o emocional durant el període de pràctiques. En les primeres trobades, els estudiants busquen respostes ràpides en la planificació i gestió de les intervencions en el centre. A mesura que avança l'estada, les tutories prenen un caire més professional entorn a les necessitats del context i de la pròpia pràctica. Durant el període de pràctiques no hi ha gaire relació entre la tutora i l'estudiant. Tanmateix, els estudiants van respondre positivament a la realització de les activitats d'aprenentatge que es van enviar via correu electrònic.

Parteixo de la idea que ser tutora implica oferir eines i pautes perquè l'estudiant pugui iniciar un procés d'immersió en el context docent. Intento vetllar per oferir a l'estudiant un desenvolupament formatiu reflexionat on pugui aplicar els diferents sabers adquirits

⁹⁶És un procés d'intervenció pedagògica que tracta d'actuar sobre l'activitat mental de l'estudiant, afavorint les condicions perquè els significats que construeix siguin rics i ajustats a la realitat. Efectivament, la formació es troba vinculada a les situacions concretes que els estudiants plantegen.

⁹⁷ El seminari entès com un espai grupal de reflexió teòric sobre la pràctica i de diàleg permanent amb un mateix, amb els altres i amb el context on està immers no es presenta tal i com es fa a les pràctiques.

i que, amb la pràctica, en pugui reconceptualitzar i transformar el significat. Així, la proposta d'activitats d'aprenentatge possibiliten desplegar aquestes capacitats. Com que durant el procés d'estada a l'escola no es presenta cap espai de trobada, plantejo fer el seguiment de les experiències a partir de la documentació escrita. Per tant, el treball personal promou l'aprenentatge autònom i l'aprendre a aprendre de la professió, ja que intenta que les activitats desvetllin continguts d'interès entorn de les pròpies vivències. Les activitats que es plantegen són d'observació i valoració de les intervencions pràctiques, i l'estudiant es responsabilitza de participar activament i implicar-se en les diferents accions a l'aula d'Educació Física i a l'escola.

En resum, els espais formatius del Pràcticum són gestionats per pautes de la coordinació de pràctiques de la FETCH i seran cada menció i itinerari⁹⁸ el que decideixin les tasques i continguts que es duran a terme. Des de la coordinació es pauta un calendari de treball que planifica les estades. Es proposa un mínim de quatre trobades (tutories) per re-programar les tasques realitzades i per fer la supervisió i el seguiment del procés de l'estudiant al centre escolar.

El calendari de les activitats de seminari, les tutories individuals i de grup, la durada de l'estada a l'escola i les activitats que s'han de realitzar són elements comuns a totes les pràctiques de la FETCH. En el període de preparació previ a l'estada de pràctiques, les activitats de tutoria⁹⁹ són espais on participa tot el grup d'estudiants. El propòsit de la trobada és informar dels aspectes institucionals i d'avaluació del Pràcticum (la taula 5 de descripció del període de preparació prèvia a la primera estada de pràctiques es pot veure a l'annex). En el període de nou setmanes d'estada a l'escola, la tutora de la Universitat i l'estudiant disposen d'unes pautes d'organització que es poden veure a l'annex, a la taula 6 de descripció del període d'estada a l'escola i les sessions de tutoria.

L'estada de pràctiques finalitza amb l'elaboració d'una memòria que segueix un guió preestablert des de la coordinació de pràctiques i la menció d'Educació Física. Durant l'estada a l'escola i a partir de les diferents intervencions, l'estudiant recull informació i evidències de la seva participació les presenta en un document escrit. Durant el procés de realització de la memòria, l'estudiant disposa de tutories individuals (per via digital o presencial), que tenen la funció d'acompanyar i acordar l'entrega de determinats

⁹⁸ Són matèries d'especialització proposades des de la Universitat de Vic. No són reconegudes oficialment des del Departament d'Ensenyament.

⁹⁹ El pla de treball de pràctiques inclou sessions de tutoria individuals i en grup, activitats formatives de tipus transversal, on tots els estudiants del grau participen en les exposicions i temàtiques presentades per un professor de la Universitat, extern al Pràcticum. Les sessions de tutoria són el conjunt de trobades que assenyalen des de la coordinació de pràctiques i de la coordinació de la menció.

documents escrits que l'estudiant elabora durant el període d'estada a l'escola. Es tracta d'activitats que l'ajuden a dissenyar la memòria de pràctiques. Algunes són les plantejades a la proposta pràctica i les descriuré més endavant. La descripció del pla de treball de la redacció de la memòria es pot veure a la taula 7 de l'annex. El calendari de les pràctiques d'Educació Física té l'objectiu d'estructurar, organitzar, elaborar i realitzar la memòria. Com a tutora i investigadora de la recerca, els espais de tutoria són utilitzats per introduir la proposta pràctica de les activitats d'aprenentatge i alhora algunes d'elles formen part del document de la memòria (vegeu la taula 8 l'annex). En el transcurs de les sessions de tutoria¹⁰⁰ s'informa de les activitats i funcions que cal realitzar a l'escola i també es resolen dubtes i qüestions vinculats al context escolar. Des de la coordinació de la menció d'Educació Física s'organitzen dues xerrades amb dos mestres de primària per explicar les experiències a l'aula d'Educació Física i a l'escola.

Des de la coordinació de primària s'organitzen quatre sessions de tallers transversals per a tots els estudiants amb professorat extern al Pràcticum i, concretament aquest curs, el contingut de treball s'ha basat en la posició corporal del mestre en la tasca diària escolar.

En les dues primeres estades de pràctiques, es plantegen diverses activitats vinculades al coneixement del context, de l'escola, del tutor i de la pròpia pràctica docent en Educació Física. Cada activitat és lliurada a la tutora per fer un seguiment de les accions. El retorn d'informació es realitza a la tutoria o per correu electrònic segons cada circumstància. Concretament, les tasques que s'han de realitzar durant el primer període són d'observació i descripció del centre escolar i, a més a més, de la pràctica docent de la tutora d'Educació Física:

Taula 9: Activitats que cal fer durant la primera estada al centre de pràctiques de tres dies. Elaborat per la coordinació de pràctiques d'Educació Física de la qual sóc membre participant.

PRIMERA ESTADA AL CENTRE

DATES: 17 AL 19 D'OCTUBRE

Objectius:

- Conèixer el centre i el context escolar
- Observar i reflexionar sobre la pràctica docent del mestre d'educació física

Tasques que cal realitzar els tres dies:

- Conèixer el centre i el seu RRI (reglament de règim intern)
- Conèixer el tutor/a referent i altres referents de l'estada (director/a, cap d'estudis, etc)
- Conèixer el departament d'Educació Física: espais, materials, etc
- Observar mínim dues sessions d'Educació Física
- Reflexionar sobre la pràctica docent del mestre d'Educació Física al centre

¹⁰⁰ En són tres.

Tasques que cal lliurar (al tutor/a de la Uvic a la tutoria que es faci la setmana del 22/10):

- Trets distintius de l'escola (1 full màxim), on es recullin les característiques més destacades extretes a partir del RRI i de la vivència d'aquests tres dies
- Trets distintius de la pràctica del mestre d'Educació Física (1 full) a partir de l'observació de les sessions¹⁰¹

En el primer període de pràctiques plantejo als estudiants l'observació i descripció de la pràctica docent de la mestra per a la proposta pràctica. L'últim punt de la taula 9 forma part de la memòria de pràctiques i també de la proposta pràctica i l'explicaré en el proper apartat.

Després de la primera estada de pràctiques la coordinació de la menció convoca una trobada amb el grup d'estudiants, la qual tutoritza, on es posen en comú les activitats presentades. La finalitat d'aquest espai és compartir l'experiència dels estudiants en les diferents realitats escolars per tractar d'incorporar actituds més obertes i flexibles a les observacions durant la segona estada a l'escola. Malgrat l'intent de recollir experiències, la sessió es converteix en un debat caracteritzat per la repetició oral de les activitats, ja que el principal interès dels estudiants és conèixer les destinacions dels altres companys i els tutors assignats.

La finalitat de les tasques de la segona estada de pràctiques consisteix en aprofundir aspectes de l'Educació Física en la pràctica docent i el disseny de les sessions. Es planteja observar i analitzar aspectes vinculats al contingut, a les accions de la tutora i a les pròpies intervencions per extreure'n les primeres valoracions. Són observacions incorporades en la proposta pràctica, que formen part del procés de formació docent de l'aprenent reflexiu i autònom.

Taula 10: Activitats que s'han de realitzar durant la segona estada al centre de pràctiques de tres dies. Elaborat per la coordinació de pràctiques d'Educació Física de la qual sóc membre participant.

SEGONA ESTADA AL CENTRE

DATES: 3 AL 5 DE DESEMBRE

Objectius:

- Observar i reflexionar sobre la pràctica docent del mestre d'Educació Física
- Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica docent en educació física

Tasques que cal realitzar els tres dies:

- Observació, valoració i reflexió sobre la pròpia pràctica docent del mestre d'Educació Física al centre
- Realització, valoració i reflexió sobre la pròpia pràctica docent en una sessió d'Educació Física al centre

Tasques que cal lliurar (al tutor/a de la Uvic a la tutoria que es faci la setmana del 19/12) via correu del tutor/a i portar-ho el dia de la tutoria:

- Una anàlisi i valoració dels elements que observen els estudiants (organització de

¹⁰¹ Activitat utilitzada en la proposta pràctica (activitat d'aprenentatge 5).

l'espai, del material, control del grup, temps útil, comunicació, relació, etc) a partir de l'anàlisi de la intervenció del tutor/a d'Educació Física del centre (1full)

- Una anàlisi i valoració dels elements que observen els estudiants (organització de l'espai i del material, control del grup, temps útil, comunicació, relació, etc) a partir de l'anàlisi de la intervenció de la pròpia pràctica (1full)
- Decisions que cal prendre en properes intervencions (1full)¹⁰²
- Un esbós de les dues unitats didàctiques que es duran a terme. Haurà d'incloure:
 - Cicles i cursos destinats
 - Títols provisionals
 - Objectius d'àrea que cal assolir (màxim tres per unitat didàctica)
 - Criteris d'avaluació referents (màxim tres per unitat didàctica)
 - Competències que cal desenvolupar (màxim dues per unitat didàctica)

Els estudiants envien les activitats escrites via correu electrònic a la tutora de la Universitat i en la trobada es comparteixen. De nou, aquesta reunió esdevé un punt de retrobament entre els estudiants per compartir experiències més enllà de les activitats que cal debatre. El principal contingut de treball de les tutories és la necessitat de resoldre accions entorn d'aspectes de disseny i elaboració de les sessions d'Educació Física. Efectivament, ambdues tutories de grup prenen un caire resolutiu d'aspectes formals i tècnics sorgits durant les pràctiques. La presentació oral de les activitats dels estudiants en el grup s'encamina a aconseguir solucions immediates a les dificultats generades durant la pràctica.

Les tutories individuals i de grup són espais poc eficaços perquè caldria organitzar-se a partir de les presentacions d'experiències i de les necessitats dels estudiants més enllà de les explicacions de les activitats realitzades a l'escola. Les tutories pretenen tenir una funció formativa, d'exposició de continguts i de presentació d'objectius de les accions. L'espai de debat entre iguals és escàs i es veu reduït per les necessitats que es generen en cada context de pràctiques.

Cal assenyalar que, si bé les dues unitats didàctiques¹⁰³ que l'estudiant dissenyi, apliqui i avaluï al centre de pràctiques són una part essencial en les pràctiques, no resulten menys importants altres aportacions en la dinàmica del centre. Per tant, entenc que unes bones pràctiques haurien de possibilitar el desenvolupament de les unitats didàctiques, però al mateix temps no descuidar l'observació, la participació i la valoració en altres accions del mestre d'Educació Física. Des de la coordinació de pràctiques es recomana a l'estudiant utilitzar eines per recollir observacions, descripcions i reflexions en relació amb les experiències viscudes durant el període de pràctiques, per tal de disposar en tot moment de la informació necessària per a la posterior elaboració de la memòria. Per això pot ser útil la confecció d'un quadern de

¹⁰² Les tres activitats assenyalades en cursiva configuren activitats de la proposta pràctica (activitat d'aprenentatge 5).

¹⁰³ L'estudiant dissenya, executa i avalua dues unitats didàctiques d'Educació Física al centre de pràctiques, les quals són l'espai d'intervenció en la tasca docent.

treball com ara un diari de pràctiques¹⁰⁴. El diari de pràctiques¹⁰⁵ constitueix el suport sobre el qual es fonamentarà la memòria de pràctiques i serà de gran ajuda a l'hora de "fer la memòria" i redactar-la¹⁰⁶. Es tracta d'un instrument emprat en la proposta pràctica que està present en una activitat d'aprenentatge, però que alhora s'utilitza per recollir les opinions i valoracions considerades importants pels estudiants durant el període d'estada a l'escola.

El diari de pràctiques em serveix de suport per recollir informació. Em serveix per: a) conèixer la dinàmica de l'escola i el treball del mestre d'Educació Física, b) reflexionar sobre la pròpia pràctica i aportar-hi aspectes de millora i c) recollir altres aspectes d'interès de les pràctiques. En aquesta línia i com a tutora ofereixo a l'aprenent un guió per elaborar el diari de pràctiques i poder descriure pensaments i decisions personals i professionals. És un diari que també he utilitzat com a investigadora i participant de la proposta i on anoto observacions o valoracions del procés:

Taula 11: Pauta per a la realització del diari de camp.

<p>Pauta per a la realització del diari de camp</p> <p>Data:</p> <p>Durada:</p> <p>Lloc:</p> <p>Sessió núm.:</p> <p>Persones implicades en la sessió:</p> <p>Descripció de la sessió: Evidències més rellevants que expliquen el que has fet en la sessió de classe, com a: aspectes que has observat, frases literals que vols escriure que ha dit algú, etc.</p> <p>Reflexió sobre la sessió: Impressions que has tingut, emocions que has sentit, reflexions que</p>

¹⁰⁴ Hauria de servir bàsicament per: a) recollir informació descriptiva sobre les activitats observades o realitzades durant l'estada a l'escola i b) reflexionar sobre les diferents estratègies didàctiques, metodològiques i organitzatives que s'utilitzen a l'aula i al centre per després poder-ne aportar valoracions i fins i tot fer-ne modificacions.

¹⁰⁵ El diari de pràctiques és una estratègia formativa dins la metodologia reflexiva. L'observació i la indagació són elements essencials per ser analitzats des d'un posicionament crític que permet emprar el registre sistemàtic del què passa en el centre i en l'aula. En aquesta investigació, he presentat als estudiants algunes accions sobre l'elaboració del diari.

Paral·lelament a un posicionament reflexiu en la formació de mestres es necessita una forma escrita per acollir l'essència dels protagonistes. Per a Bruner (1997) el pensament narratiu ens ajuda a donar sentit a les nostres vides i als successos en els que estem implicats quan se'n componen relats. Aquests escrits comuniquen qui som, què fem, com ens sentim i per què seguim un determinat procés d'acció i no un altre. Bolívar (2002:7) afirma que: "la narrativa es dirigeix a la naturalesa del context, específica i complexa dels processos educatius. El judici del mestre és important en aquest procés, que inclou aspectes tècnics i dimensions morals, emotives i polítiques". La forma narrativa vindrà des d'aquest estudi dels relats d'experiències docents, valoracions personals, observacions, etc., com a recurs que respon a les necessitats del model de formació. El relat de les experiències d'aula poden aconseguir la transformació de l'autor-estudiant i els seu context. Aquests esdeveniments crítics marquen la manera de fer i de pensar de l'estudiant a mestre qui, tenint en compte els relats i les narracions dels altres, va explorant les pròpies imatges, accions i efectivament, maneres de concebre l'Educació (Cochran-Smith i Lytle, 2002).

¹⁰⁶ Al diari de pràctiques l'estudiant hi anota descripcions de la realitat i també valoracions personals juntament amb creences i pensaments.

t'has fet de forma subjectiva. Aspectes més rellevants que t'han fet reflexionar sobre la sessió: quines preguntes i qüestions t'han sorgit, com vols continuar, aspectes que poden ser fonamentals en la pràctica reflexiva, etc.

El diari de pràctiques o fets significatius, com també l'anomeno en les activitats d'aprenentatge, contempla incorporar processos d'aprenentatge reflexiu a partir de l'escriptura, i oferir a l'estudiant la possibilitat de connectar les pròpies experiències d'aula amb altres situacions presents, passades o futures, així com amb els coneixements teòrics. Fruit d'aquesta connexió, naixerà un nou coneixement pràctic que enriquirà la pròpia mirada sobre la pràctica docent. Per què no totes les anotacions enregistrades en el període de pràctiques quedin en format anecdòtic, caldrà analitzar-les, valorar-les i, si fos el cas, modificar-les i millorar-les. Continuant en aquesta línia, els fets considerats importants per l'estudiant valoraran a la proposta d'activitats d'aprenentatge i a la memòria de pràctiques¹⁰⁷.

Oferir la possibilitat de reflexionar de manera sistemàtica en aquestes pràctiques implica facilitar l'acompanyament de l'estudiant en un procés de reflexió personal i de millora vers la futura professió. Com que les tutories són escasses i no asseguren el procés reflexiu i autònom de l'estudiant pel poc temps que s'hi destina i pel volum de continguts que s'hi presenta, caldrà fer-ne una valoració i apostar per un espai de reflexió que permeti convertir les vivències en nous coneixements.

Considero que les activitats d'aprenentatge amb descripcions contextualitzades i més directes de les pròpies intervencions pràctiques evidencien una major participació i implicació de l'estudiant en el procés de la professió. Per tant, aposto per escriure els pensaments de manera explícita fruit de les accions immediates de la pràctica i així, l'estudiant optarà per una construcció del propi aprenentatge ja que el compromís personal és el que ho mou.

La coordinació de pràctiques i la d'Educació Física presentem una proposta de guió de la memòria de pràctiques amb els següents apartats:

Taula 12: Guió de la memòria de pràctiques d'Educació física.

Proposta de guió: MEMÒRIA DE PRÀCTIQUES III. EDUCACIÓ FÍSICA

- 1) Presentació
- 2) L'escola de pràctiques: presentació del centre i elements més destacats del seu projecte educatiu de centre
- 3) Organització i planificació de l'àrea d'Educació Física a l'escola de pràctiques
- 4) Anàlisi de l'alumnat a qui aniran dirigides les unitats didàctiques
- 5) Anàlisi de les competències i els indicadors que cal desenvolupar en les unitats

¹⁰⁷ A la primera part de la memòria es presenten descripcions generals i als darrers apartats les valoracions són més personals.

didàctiques

- 6) La unitat de programació: planificació, desenvolupament i avaluació
- 7) Valoració global de les Pràctiques
- 8) Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge
- 9) Bibliografia
- 10) Annexos
 - a) Materials i documents que complementin els diferents apartats de la memòria (quadern de pràctiques, gravacions de les diferents intervencions, altres tasques realitzades a l'escola)
 - b) Presentació dels fets significatius

La informació dels apartats 7 i, 8, i dels annexos de la memòria de pràctiques són utilitzats en la proposta pràctica de la investigació, concretament en les activitats d'aprenentatge 7 (reflexió sobre dos fets significatius durant l'estada de pràctiques), 8 (analitzar i valorar la pròpia intervenció, a partir de dues gravacions que s'enregistren en espais de dues a tres setmanes de diferència en el centre escolar), 9 (valoració global de les pràctiques) i 10 (valoració sobre el propi procés d'aprenentatge).

A més a més de definir, descriure i explicar fets¹⁰⁸ o situacions, caldrà fer una valoració raonada d'un conjunt d'elements (apartat 6 de la memòria i activitat d'aprenentatge 7 de la proposta), els quals hagin impressionat l'estudiant durant el període d'estada a l'escola.

En l'activitat de les orientacions per a la valoració general de les pràctiques i reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge¹⁰⁹ (apartat 7 i 8 de la memòria, i 9 i 10 de les activitats d'aprenentatge), l'estudiant exposa i reflexiona entorn d'aquells elements que considera més significatius de les experiències i aprenentatges realitzats al llarg del període de pràctiques (preparació, estada al centre i elaboració de la memòria), així com de les tutories, del pla de treball i del procés de valoració personal del període acadèmic i escolar com a futur docent.

Les orientacions per l'estudi i elaboració de la redacció de la memòria de pràctiques en la menció d'Educació Física possibilita a l'estudiant aprofundir en els processos de desenvolupament i organització d'aquesta àrea curricular. Considero interessant incorporar determinats aspectes de la redacció de la memòria. En primer lloc, recull de manera explícita i detallada el treball del protagonista i, en segon lloc, ordena i relata aspectes d'interès personal i professional per a l'estudiant i per a la comunitat acadèmica, la qual cosa és valorada per tots els participants.

¹⁰⁸ Són fets significatius presentats en el diari de pràctiques.

¹⁰⁹ En el guió de la memòria de pràctiques es proposa resoldre aquest apartat responent a qüestions com: el que han suposat les pràctiques per a un mateix, el significat personal sobre què vol dir fer de mestre d'Educació Física a l'Educació Primària, quin és el lligam teoria-pràctica-experiència, la relació amb els nens i les nenes, el treball en equip a l'escola, les expectatives de futur que tenen els mestres, etc. Tot plegat per poder entendre i reconstruir la futura formació docent.

L'estudiant participa en el centre de pràctiques portant a terme, entre altres, tasques educatives, diverses sessions d'Educació Física contextualitzades en dues temàtiques o unitats didàctiques¹¹⁰ programades i dissenyades prèviament amb el vist i plau de la tutora de la universitat i la tutora del centre escolar. La preparació i realització de les unitats didàctiques són enteses com espais d'intervencions d'aprenentatge on els estudiants organitzen les activitats, dissenyen les metodologies, seleccionen els materials, etc, i que posteriorment analitzaran i valoraran segons les accions i decisions preses. Cada sessió i activitat queden enregistrades en un document útil i breu amb la funció de resumir la pràctica que es durà a terme. La posada en escena de les pròpies accions permet a l'estudiant fer-ne una valoració, un aspecte cabdal en el compromís personal de l'aprenentatge docent. Quan l'estudiant acaba les intervencions, valora el treball realitzat: el contingut d'Educació Física, la relació establerta amb els nens, la metodologia emprada, l'entorn d'aula i de centre, etc, i presenta aquells aspectes que considera interessants modificar o transformar en futures intervencions pràctiques. La descripció escrita acompanya a l'estudiant a la reflexió en i sobre la pràctica descobrint aspectes implícits que sovint poden quedar oblidats.

Efectivament, les experiències directes i reals dels estudiants són d'interès en la recerca i per això les descripcions entorn de les intervencions a l'aula d'Educació Física em permeten conèixer aquelles opinions, necessitats i emocions que l'estudiant viu en les accions i que sovint queden oblidades i poc tractades en el context universitari. A més a més, l'observació a través de gravacions permet a l'estudiant visionar accions i actituds que enriqueixen els propis relats juntament amb l'acompanyament de la tutora.

Per concloure aquest apartat, voldria comentar que l'acció de les pràctiques és un dels eixos al voltant del qual giren els espais formatius i els agents que hi participen: el centre, les tutories individuals i de grup, la tutora del centre escolar, la tutora de la universitat, i el propi estudiant, com a actor.

5.3.4 L'entorn de treball dels estudiants en la proposta pràctica

En el següent apartat presento les principals característiques de l'assignatura de Didàctica de l'Educació física i del Pràcticum, que han estat els espais que m'han permès participar i projectar la proposta pràctica d'aquesta recerca. Concretament a

¹¹⁰ O també unitats de programació.

l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física en sóc professora i en el Pràcticum, tutora.

La posada en pràctica de les activitats d'aprenentatge es van iniciar durant el primer semestre del curs 2012-2013 amb 31 estudiants que cursaven l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. Més endavant, la coordinació de pràctiques va assignar la tutorització dels estudiants del Pràcticum. En vaig tutoritzar només 10¹¹¹ i va ser amb ells amb qui vaig desplegar la proposta pràctica. Així, doncs, vaig descartar el seguiment de la resta d'estudiants perquè durant el procés del Pràcticum no podria accedir a ells pel fet de no ser-ne tutora.

L'assignatura de Didàctica de l'Educació Física del grau de mestres en menció d'Educació Física cursada a quart s'ofereix a dos grups¹¹², un al matí i l'altre, a la tarda. L'assignatura té una durada de 15 setmanes amb dues hores i mitja de treball acadèmic amb el grup classe. És en aquest espai on inicio la primera recollida de dades amb la proposta de presentar als estudiants la realització d'activitats d'aprenentatge vinculats a observacions, experiències i reflexions entorn a la futura tasca docent. Pretenc que l'estudiant esdevingui protagonista de les situacions presentades a partir de l'observació pràctica i les valoracions compartides a través de pensaments i coneixements apresos per elaborar-ne de nous i incorporar-los en futures accions. Efectivament, la possibilitat d'accedir a un ventall de recursos i instruments per promoure el pensament pràctic de l'estudiant, li permet equipar-se amb recursos i participar en situacions noves i experiències reals amb responsabilitat i compromís.

En el marc de l'assignatura es duen a terme cinc activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica, que són el tret de sortida per a l'observació i l'anàlisi de diferents situacions pràctiques articulades en el context acadèmic i en el centre de pràctiques. D'aquestes cinc activitats escrites, tres són pròpies de l'assignatura, és a dir, realitzades i desenvolupades en el context de l'assignatura, i les altres dues són presentades en el context de les pràctiques escolars i analitzades i tractades a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física.

En cada una de les activitats d'aprenentatge, l'estudiant participa en la presa de decisions i reflexions de coneixements teòrics i pràctics que compartirà amb la resta de companys. Descriure i analitzar diferents accions on l'estudiant es pot veure reflectit en la professió possibilita que les descripcions i els relats expressin les potencialitats

¹¹¹ L'elecció de 10 estudiants va ser acordada amb el coordinador de pràctiques de la menció d'Educació Física per necessitats personals en la recollida de dades de la recerca i alhora per la impossibilitat d'assumir més estudiants ja que en tutoritzava d'altres del grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i del màster de professorat de secundària en Educació Física.

¹¹² De tots dos grups en sóc la professora, i el pla de treball de l'assignatura és el mateix.

formatores docents. Així, el conjunt d'aquestes tenen sentit a l'hora d'identificar la singularitat de l'estudiant en el procés de construcció de la professió. Però aquesta subjectivitat s'haurà de tractar i transformar amb l'ajuda de la professora i els companys per poder apropar-se als coneixements teòrics i pràctics segons cada moment i situació.

Així, doncs, l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física és l'espai en què l'estudiant té contacte directe amb el món acadèmic i amb companys amb la mateixa casuística. L'estudiant podrà establir connexions entre la teoria i la pràctica, la realitat acadèmica i escolar, les metodologies i les experiències, i optar a la possibilitat d'anar construint de manera responsable i conseqüent l'aprenentatge professional des del context universitari.

La segona assignatura implicada en la proposta pràctica d'aquesta recerca és el Pràcticum, pràctiques externes o pràctiques escolars, on cada estudiant portarà a la pràctica els aprenentatges apresos en contextos únics i diferents. Serà aquí on es desenvoluparan les altres cinc¹¹³ activitats d'aprenentatge que configuren la proposta pràctica d'aquesta recerca. L'assignatura s'inicia en el primer semestre amb dues estades de tres dies i en el segon semestre amb una durada de nou setmanes. Durant les tres estades l'estudiant viu i conviu amb la institució escolar i les persones involucrades. Cada proposta d'activitat plantejada inclou el contingut pràctic i reflexiu de l'estudiant com a eix vertebrador de les pròpies accions. Les observacions i valoracions són personals i en algunes ocasions les puc compartir amb l'estudiant, però en cap cas es presenta l'opinió dels companys de la universitat. Durant la realització de l'estada intensiva, no es porten a terme tutories de grup ni seminaris a la universitat. Com a tutora dispenso de dos contactes presencials¹¹⁴ amb la tutora de l'escola i amb l'estudiant, si ho sol·licita.

El procés i realització de les activitats d'aprenentatge escrites tenen l'objectiu de descriure i reflexionar sobre situacions viscudes, intervencions a l'aula, pensaments propis, interrogants sorgits en la pràctica, etc. És el propi estudiant qui articula coneixements teòrics i pràctics segons els aprenentatges adquirits, sense ser contrastats o debatuts més enllà de les inquietuds i compromís que a l'estudiant li puguin generar.

En el següent apartat presento les 10 activitats d'aprenentatge com a material de recollida de dades de la proposta pràctica. Apleguen opinions, posicionaments i

¹¹³ Es presenten set activitats d'aprenentatge que es fan durant les pràctiques externes, però n'hi han dues que són analitzades en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. Les 10 activitats es duen a terme en el context universitari i durant l'estada a l'escola.

¹¹⁴ Les visites es planifiquen a l'inici de l'estada per contactar amb la tutora del centre escolar i en finalitzar l'estada, per conèixer el procés formatiu i recollir l'informe d'avaluació de l'estudiant.

pensaments dels estudiants en el procés de realització de les dues assignatures curriculars amb la finalitat de potenciar un desenvolupament personal i professional en la tasca docent.

5.3.5 Les activitats d'aprenentatge: instruments de la proposta pràctica

Les activitats d'aprenentatge són els instruments que em permeten recollir la informació per a la proposta pràctica, i les presento en dues assignatures: la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum. Dues realitats d'aula que combinen el context acadèmic i l'escolar per intentar desvetllar el procés de formació de l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant.

Les descripcions i anàlisis de la proposta pràctica concorren a qüestionar aspectes sobre els plantejaments i coneixements de l'aprenentatge universitari. Com a participant i implicada en la recerca, prenc la responsabilitat d'acompanyar i modular l'aprenentatge de l'estudiant d'acord amb les influències del context. Comprendre i identificar aquelles activitats que propicien situacions de reflexió i d'interès per a la millora de la pràctica esdevé un procés de formació i compromís personal com a investigadora. Desplegar accions que permeten participar de manera directa i activa amb els propis actes dóna peu a incorporar recursos en formació.

Es tracta d'activitats que utilitzen el marc teòric, i la teoria respon a les decisions de la pràctica docent, complementant les propostes i guiant els interrogants. En aquest punt, es proposen lectures i recerca d'informació, s'analitzen les pròpies experiències i la d'altres per justificar les estratègies didàctiques observades. Es busca produir coneixement nou o transformat, fruit del procés d'ensenyament-aprenentatge. Efectivament, sense el contingut teòric, l'aprenentatge experiencial perd identitat ja que cal una intersecció entre l'activitat, els referents teòrics inicials i l'anàlisi de la pròpia pràctica perquè el canvi es pugui incorporar de manera reflexiva i personal en properes intervencions. Descriure les pròpies experiències a partir de la narració permet fer emergir en l'estudiant els sentiments, inquietuds i, angoixes de la pràctica docent i així, des del context universitari, comprendre les necessitats i actuar-hi.

La proposta pràctica presenta 10 activitats d'aprenentatge que combinen el context acadèmic i professional de l'estudiant. L'ordre de presentació, organització i desenvolupament de les activitats tenen sentit en l'espai de realització de les assignatures cursades ja que, a mesura que avança el procés, les activitats presenten

un major grau d'aprofundiment tant en opinió com en implicació de l'estudiant en l'acció.

La primera activitat d'aprenentatge es troba a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. Concretament, a partir d'un cas pràctic, una situació d'aula d'Educació Física gravada, amb nens de primària, els estudiants observen aquelles estratègies metodològiques utilitzades pel mestre a l'hora d'organitzar les relacions dels participants. L'activitat presenta dues parts: una primera part de caire individual on l'estudiant descriu la situació que observa, fa una recerca bibliogràfica per poder conèixer les opinions de diferents autors i formula una opinió personal, i una segona part, on grups de quatre¹¹⁵ estudiants creen debat conjunt per enriquir-se de les opinions dels altres, contrastant informació i elaborant una nova proposta que podrà utilitzar-se en futures accions. En la taula 13 presento els apartats en què organitzo l'activitat. El disseny de la taula es formula a partir de preguntes obertes i d'aquesta manera els estudiants concreten accions i decisions:

Taula 13: Presentació de l'activitat 1 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 1. Fes una descripció breu de la situació sorgida on el mestre utilitza estratègies metodològiques a l'hora d'organitzar els nens a l'aula d'Educació Física. Pots ajudar-te de les següents preguntes:

- Què hi passa?
 - Quins elements principals hi destacaries?
 - Com resoldries aquesta situació per implicar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge? La lectura i l'anàlisi de l'article de recerca que has trobat t'ajudarà a completar aquest apartat
 - Proposa de 8 a 10 indicadors d'anàlisi que observis en la situació escollida
- Busca una font d'informació (article, llibre) que estigui relacionada amb l'àmbit didàctic que analitzes i anota la bibliografia

Aquesta primera activitat d'observació i de recerca d'informació té com a objectiu construir un lligam entre el coneixement teòric adquirit en l'entorn acadèmic i la situació pràctica observada. El suport i el debat amb companys d'aula possibilitaria la modificació o transformació d'aquelles teories apreses de manera individual i subjectives en d'altres de caire més objectiu per incorporar-les en futures accions. El motiu de proposar una activitat d'aprenentatge d'observació i d'anàlisi, contrastant referents bibliogràfics i opinions de companys d'aula, em sembla una bona manera de qüestionar-se consideracions personals que sovint estan incorporades i que caldria discutir. Tanmateix, l'experiència de crear debat entre els mateixos companys va

¹¹⁵ El motiu de formar grups de 4 o a vegades de 6 estudiants és de tipus organitzatiu, amb la possibilitat d'anotar les aportacions entre companys i debatre les opinions sorgides.

quedar en una simple presentació de l'activitat, aspecte que hauré de dinamitzar en futures intervencions.

La contextualització de la primera activitat d'aprenentatge amb la segona activitats rau en la descripció de situacions reals que afecten la futura professió. La primera activitat es contextualitza en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i la segona, en el Pràcticum, les observacions de les quals cada estudiant formalitza en accions reals i particulars.

Efectivament, la proposta de la segona activitat d'aprenentatge se situa en el primer període de pràctiques¹¹⁶, dels tres que configuren el Pràcticum. L'estudiant fa el primer contacte amb el centre escolar i l'objectiu de viure i conèixer amb els nens i els mestres, i conèixer l'escola i l'aula d'Educació Física. Durant aquesta estada, el practicant duu a terme una activitat escrita a partir de l'observació de tres aspectes: 1) trets identificatius del mestre d'Educació Física, 2) aportacions després de les observacions realitzades en les sessions d'Educació Física i 3) diferències entre les assignatures cursades a la carrera de grau i la realitat escolar en què es troba.

Taula 14: Presentació de l'activitat 2 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 2. Observa i descriu tres aspectes concrets durant l'estada de pràctiques:

- Trets identificatius del mestre d'Educació Física
- Aportacions després de les observacions realitzades en les sessions d'Educació Física
- Diferències entre les assignatures cursades a la carrera de Grau i la realitat escolar en què et trobes

Continuant en aquest apartat, l'estudiant pren una actitud d'observació i familiarització amb el context, acompanyant la tasca docent del tutor d'Educació Física i creant les primeres relacions amb la institució i les persones. Així, doncs, en aquest espai suggereixo la descripció d'aquestes accions per conèixer les primeres impressions i observacions de l'estudiant en un context real. El primer aspecte de l'activitat és anotar les característiques identificatives i rellevants del mestre d'Educació Física en la pràctica docent. Molts estudiants entren per primera vegada a l'aula d'Educació Física per descriure les accions del mestre. La possibilitat de participar en la tasca educativa facilita l'enriquiment de recursos estratègics i maneres de fer i estar a l'aula. Per adaptar els nous coneixements a futures intervencions, l'estudiant elabora i reformula supòsits teòrics i pràctics acadèmics estables i coneguts en d'altres més flexibles i contextualitzats. Seguint amb el segon aspecte d'anàlisi, l'estudiant valora i proposa

¹¹⁶ Amb una estada de tres dies de durada al centre escolar.

trets de millora en properes pràctiques. Les valoracions en situacions reals esdevenen més autèntiques per als aprenents perquè el lligam entre el coneixement i les accions arriben més ràpidament degut a la peculiaritat de la situació pel fet de participar-hi. Així, doncs, després d'observar la sessió d'Educació Física amb tots els agents participants (nens i mestre), continguts i estratègies emprades, etc., és el moment que l'estudiant formuli una opinió reflexionada de la pràctica. En el tercer aspecte d'anàlisi emplaço a l'estudiant a contrastar els aprenentatges acadèmics amb la realitat contextualitzada. Per comprendre la relació entre la teoria i la pràctica, cal saber què opinen els estudiants de la temàtica ja que en són els principals protagonistes del procés formatiu.

Continuant en aquesta línia, es tracta d'una activitat que combina descripció, valoració i diferenciació entre les observacions i les opinions personals fruit dels coneixements acadèmics i professionals del context. És un espai que acompanya a explicitar pensaments de la pràctica docent. L'activitat és de tipus individual i l'estudiant la lliura via correu electrònic o en una trobada de tutoria. És una tasca que no es comparteix entre iguals i queda en una simple presentació. La no presència d'espais de trobada col·lectiva durant aquest primer període no m'ha permès compartir ni contrastar les formes de pensar ni de fer dels estudiants. La responsabilitat de presentar l'activitat m'ha comportat recollir les particularitats, necessitats i relacions que estableixen els aprenents entre el context escolar i les persones.

La tercera activitat d'aprenentatge de la proposta pràctica que es duu a terme a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, apropa l'estudiant a l'anàlisi i la valoració de dues situacions reals d'aula d'Educació Física gravades en dos contextos i mestres diferents. La temàtica situa el paper de la mestra en el seguiment de les activitats. Continuant amb el mateix procediment de la primera activitat, però amb dues realitats diferents, l'estudiant descriu cada una de les situacions i en ressalta els aspectes que considera característics del mestre i la seva tasca docent. La recerca bibliogràfica és compartida amb els companys de l'assignatura, que escullen plegats els elements en comú que es consideren principals. Perfilar i acompanyar la construcció de la identitat del futur docent possibilita a l'estudiant incorporar maneres de ser, de fer i d'estar que a vegades queden poc visibles.

Es tracta d'una activitat que enllaça amb la primera proposta plantejada on l'estudiant observa la situació sense ser-ne partícip, tot realitzant una recerca bibliogràfica per entendre i contrastar les decisions que prendrà. La dificultat de les observacions rau en la comparació i l'anàlisi de dues mestres d'Educació Física amb comportaments totalment diferents. Considero que l'objectiu de la primera activitat i d'aquesta tercera és similar i repetitiu en resultats, aspecte que hauré de tenir en compte per no excedir-

me en nombre de propostes. Tanmateix, la tercera activitat suposa un major nivell de complexitat respecte a l'anterior ja que l'observació de l'estudiant és de dues situacions i els aspectes que li cal valorar són més nombrosos. He de ressaltar que el temps i la dinàmica de treball van ser poc acurats i els estudiants repetien novament els escrits marcats sense aportar res més, més enllà d'incorporar aspectes d'altres companys. Tot seguit presento l'activitat i les seves pautes.

Taula 15: Presentació de l'activitat 3 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 3. Fes una descripció de la situació que es presenta (Cas I i Cas II)

- Què hi passa?
 - Quins elements principals hi destacaries?
 - Com resoldríes aquesta situació per implicar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge?
 - Proposa de 8 a 10 indicadors d'anàlisi que observis en la situació escollida
- Incorpora autors que complementin les teves valoracions a les teves aportacions
- Segona part (anàlisi i valoració compartida). Posada en comú de les respostes anteriors (es farà a l'hora de classe)
 - Compartiu les vostres respostes i anoteu en quins aspectes esteu d'acord i en quins no, referent a les vostres opinions
 - Fes una proposta d'actuació després d'analitzar la situació de manera individual i compartida

La quarta activitat d'aprenentatge es duu a terme durant la segona estada de pràctiques però es contextualitza en el marc de la matèria de la Didàctica de l'Educació Física. En els tres dies de pràctiques, l'estudiant fa una o varies activitats d'Educació Física. Pren el paper del mestre tot participant en el disseny i l'elaboració de les sessions, així com en la tria de continguts de l'àrea. Després d'observar els trets identificatius del mestre, d'intervenir en les sessions d'Educació Física i d'ubicar l'escola, és el moment de demanar l'opinió de l'estudiant entorn del compromís personal del mestre d'Educació Física i saber quines característiques assenyalen al docent com a més rellevants. L'interès d'aquesta activitat qüestionada amb aspectes d'identitat professional suposa contrastar continguts teòrics amb experiències pròpies. Explicitar els pensaments de la professió i el compromís a construir un perfil docent fa que l'estudiant cerqui fórmules per escollir aquells trets imprescindibles i observables de la tasca docent.

Taula 16: Presentació de l'activitat 4 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 4. Respon a la següent pregunta contrastant les teves experiències amb la recerca d'informació bibliogràfica:

- Com hauria de ser el mestre d'Educació Física?

Entendre el pensament de l'estudiant, els vincles que construeix, els coneixements que articula, les necessitats demandades per la professió i les experiències personals, concedeix a l'ensenyament acadèmic la possibilitat d'aplegar aquells continguts que l'estudiant considera principals per a la professió. La formació inicial passa per comprendre l'estudiant amb les seves vivències i contrastar-les amb una realitat de coneixements i sabers on s'han d'incorporar, fer-les pròpies per anar construint una identitat personal amb compromís i responsabilitat professional.

Cal destacar que el lliurament de l'activitat és via correu electrònic i no hi ha retorn d'informació ni tampoc debat entre companys. Es tracta d'una activitat individual en què l'estudiant es responsabilitza de les pròpies decisions en l'elecció i posicionament de la proposta. Com a professora recullo les activitats que es retornen, on s'incorporen aportacions i anotacions relacionades amb l'explicitació i concreció més acurada de les experiències a l'escola.

A la següent activitat de la proposta pràctica, organitzada com a cinquena i plantejada en el segon període de pràctiques, l'estudiant observa i descriu tres aspectes durant l'estada al centre: 1) anàlisi de la intervenció del mestre d'Educació Física, 2) anàlisi de la pròpia intervenció pràctica¹¹⁷ i 3) decisions per a properes intervencions.

A la primera part de la proposta, l'estudiant valora la tasca docent del mestre d'Educació Física, aprofundint en aspectes més concrets¹¹⁸ com la transmissió de continguts, la relació amb els nens, l'estratègia emprada, etc. Es tracta d'un espai que permet a l'estudiant explicitar les metodologies i les formes d'actuar del mestre. En el següent apartat, l'aprenent intervé per primera vegada en una sessió d'Educació Física a l'escola. Anotar els aspectes importants de la pròpia pràctica, fruit dels coneixements acadèmics i pensaments pràctics contextualitzats. Conèixer les dinàmiques de treball a l'aula d'Educació Física a partir de l'actuació del mestre i posteriorment de la pròpia intervenció possibilita incorporar noves o diferents estratègies generades per l'experiència. I, finalment, en el darrer apartat, l'estudiant formula futures decisions que el poden ajudar a definir i ajustar noves accions. En resum, és un procés que s'inicia amb l'observació del mestre d'Educació Física i finalitza amb propostes de millora de la pròpia pràctica. La responsabilitat i el compromís són característics d'aquesta activitat.

Taula 17: Presentació de l'activitat 5 als estudiants participants en la proposta pràctica.

¹¹⁷ Aquesta activitat és la primera de les tres propostes que configuren l'anàlisi de les pròpies intervencions pràctiques viscudes durant l'estada a l'escola.

¹¹⁸ En la segona activitat l'estudiant ressalta els aspectes identificatius del mestre d'Educació Física i, en la segona estada, aquests aspectes s'analitzen novament des d'una valoració personal.

Activitat 5

- Anàlisi i valoració dels elements que observes a partir de l'observació de la intervenció del mestre d'Educació Física
- Anàlisi i valoració dels elements que observes a partir de la intervenció de la pròpia pràctica
- Decisions que has de prendre en properes intervencions

Continuant en aquesta línia, la formulació de l'activitat d'aprenentatge rau en entendre les inquietuds, necessitats i pensaments de l'estudiant a l'hora explicitar aquelles característiques de la pràctica docent que considera importants. Ressaltar els trets significatius de les experiències pràctiques em permet detectar quins elements són d'interès i poder-los incorporar en futurs aprenentatges acadèmics. Contrastar informació i enriquir-se de nous sabers permetria a l'estudiant fer un aprenentatge de la professió més enriquidor, un aspecte que no ha estat possible en la proposta pràctica ja que les accions sempre han estat personals. Finalment, voldria comentar que l'estudiant disposa de tutories individuals a l'hora de planificar l'activitat i la pràctica però no n'ha fet ús possiblement per la càrrega acadèmica d'altres matèries o per la distància en la realització de l'estada a l'escola.

Seguint amb la proposta pràctica, la sisena activitat és la darrera tasca escrita en l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física. L'estudiant i tres¹¹⁹ companys més dissenyen i porten a la pràctica una sessió d'Educació Física a partir d'uns elements curriculars treballats prèviament. Partint de la pròpia intervenció, un observador extern, analitza i valora la posada en escena de la sessió. La particularitat d'aquesta activitat és que l'estudiant es pot visionar després de la pràctica ja que es grava en vídeo. L'observació de la gravació i l'anàlisi d'un company en el context acadèmic promou l'interès perquè el participant adopti una actitud crítica i reflexiva del propi aprenentatge i sigui un punt de referència en la seva millora. Tot plegat es fa amb la intenció d'explicitar recursos, situacions i opinions que siguin transferibles a la realitat escolar que viurà.

Taula 18: Presentació de l'activitat 6 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 6. Intervenció i anàlisi de la pròpia pràctica a partir d'un treball escrit, una posada en pràctica i una gravació.

- Treball de recerca en l'àmbit didàctic d'intervenció (escollir una temàtica que calgui observar)
- Les imatges en DVD han de reflectir l'estratègia que es vol analitzar amb una durada de 5

¹¹⁹ Cada component del grup té la funció de gravar la pràctica del company que intervé i alhora analitzar-la. Així, entre ells s'organitzen per ser analitzats per un company seguint el procediment de l'activitat anterior (observació al tutor del centre escolar i anàlisi de la pròpia pràctica) i poder valorar el procés realitzat de manera compartida i reflexiva.

minuts

- Treball d'anàlisi i valoració de la intervenció didàctica:

- Valoració i incorporació de les opinions d'altres companys contrastada amb la pròpia a partir de la gravació
- Aspectes de millora després de les diferents aportacions

La recollida d'informació del registre, l'observació externa d'un company i les pròpies aportacions permeten contrastar diferents aspectes de la pràctica que podran ser transferibles durant l'estada a l'escola. Proposar aquesta activitat en el marc de l'assignatura amb material tecnològic, com és la gravació d'imatges, prepara l'activitat vuitena perquè l'estudiant es familiaritzi amb les gravacions com a recurs per visualitzar la pròpia pràctica i utilitzar-lo en situacions determinades.

La setena¹²⁰ activitat d'aprenentatge s'emmarca en l'assignatura del Pràcticum. L'estudiant descriu aquells fets significatius¹²¹ o situacions més rellevants durant l'estada de pràctiques. L'elecció de la temàtica és personal i lliure i els estudiants recorren al diari de pràctiques per dur-la a terme. Considero que, si els protagonistes descriuen les pròpies accions, l'anàlisi es converteix en anotacions més profundes i valorades, perquè els veritables actors de les descripcions són els propis escriptors de les vivències narrades. Les activitats escrites són l'espai on es poden explicitar les necessitats, els temes d'interès i les inquietuds; són continguts que amb l'acompanyament del tutor de centre¹²², el tutor de la universitat i el treball personal permeten incrementar l'aprofundiment reflexiu i personal de les vivències.

El practicant envia voluntàriament les activitats per correu electrònic, que són retornades amb aportacions personals que pretenen que aprofundeixi en les temàtiques tractades com per exemple: "intenta aprofundir en les teves decisions", "què penses del què has fet?", "pots aportar algun aspecte diferent?", etc. La intenció és que les descripcions incorporin opinions, valoracions i aportacions personals dels fets destacats.

Taula 19: Presentació de l'activitat 7 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 7. Diari de pràctiques ¹²³

¹²⁰ És la segona activitat de les tres que configuren l'anàlisi de les intervencions i vivències pròpies dels estudiants en el context escolar.

¹²¹ Cada estudiant decideix el nombre màxim de fets rellevants que vol descriure, però amb un mínim de dos.

¹²² No tracto l'estudi des de les decisions i ajudes de la tutora del centre.

¹²³ L'estudiant també pot seguir les pautes per a la realització del diari de camp proposades: descripció de la sessió, evidències més rellevants que expliquen el que has fet en la sessió de classe: Aspectes que has observat, frases literals que vols escriure que ha dit algú, etc. Reflexió sobre la sessió: impressions que has tingut, emocions que has sentit i reflexions que t'has fet de forma subjectiva. Aspectes més

- Descriu dos fets significatius o situacions rellevants de l'estada de pràctiques

El diari de pràctiques és un espai de descripció lliure on s'anoten sentiments i experiències de l'escola, de l'aula d'Educació Física i dels participants. Les anotacions són personals i permeten identificar temàtiques i posicionaments d'interès. Val a dir que aquesta activitat d'aprenentatge i les que vindran a continuació es realitzen en el transcurs del període extensiu de pràctiques, amb una durada de nou setmanes. La importància d'aquestes activitats permet visualitzar, aprendre i reflexionar entorn de la pràctica directa i real d'un context únic i irrepetible. Són propostes dissenyades per acompanyar el procés de desenvolupament de l'estudiant, el seu ingrés en la professió i l'aprenentatge de mecanismes de reflexió. L'observació de les situacions educatives complementades amb l'anàlisi i la reflexió personal configuren decisions que tracen el camí cap al coneixement de la complexitat educativa.

Sobre les experiències d'aula d'Educació Física, la següent proposta d'activitat, la vuitena,¹²⁴ és un intent d'analitzar i valorar la pròpia intervenció a partir de dues gravacions que s'enregistren en espais de dues a tres setmanes de diferència en el centre escolar per, així, observar i reflexionar entorn del propi procés realitzat. L'activitat compren dues parts i cada una proporciona les línies per concretar els pensaments, decisions i accions futures. A la primera part de la proposta, pretenc que l'estudiant anoti les pròpies reflexions sobre aspectes de la sessió (impressions que ha tingut, emocions que ha sentit, reflexions a partir d'aspectes subjectius, preguntes i qüestions que sorgeixen, com es vol continuar una vegada s'ha fet l'observació, elements de millora en properes sessions), i la segona part de la proposta aprofundeix en qüestions més relacionades amb l'aprenentatge de la professió (explicació de dos fets que t'hagin sorprès dels alumnes i dels mestres; explicació de dues situacions que t'hagin impressionat de les teves intervencions, decisions preses després de les gravacions observades) i de l'experiència de les pràctiques (reflexió sobre aspectes concrets de fer de mestre, explicant i argumentant les situacions viscudes). Cada una d'aquestes orientacions tendeix a concretar accions, impressions, decisions, pensaments de l'estudiant en la pràctica i a fer emergir els aspectes que consideren d'interès durant aquest procés.

rellevants que t'han fet reflexionar sobre la sessió: quines preguntes i qüestions t'han sorgit, com vols continuar, aspectes que poden ser fonamentals en la pràctica reflexiva, etc.

¹²⁴ Aquesta activitat és la darrera de les tres que configuren l'anàlisi de les vivències personals en el període de pràctiques. Es descriu la valoració de les pròpies intervencions pràctiques a partir d'unes pautes.

Taula 20: Presentació de l'activitat 8 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 8. Consta de dues parts:

1. Reflexió sobre aspectes de la sessió:

Impressions que has tingut, emocions que has sentit, reflexions a partir d'aspectes subjectius, preguntes i qüestions que sorgeixen, com es vol continuar una vegada s'ha observat, elements de millora en properes sessions

2. Qüestions més relacionades amb l'aprenentatge de la professió:

- Explicació de dos fets que t'hagin sorprès dels alumnes i dos dels mestres
- Explicació de dues situacions que t'hagin impressionat de les teves intervencions, decisions preses després de les gravacions observades.
- Experiència de les pràctiques (reflexió sobre aspectes concrets de fer de mestre, explicant i argumentant les situacions viscudes).

La concreció i especificació de l'activitat suposa un pas més en la reflexió i l'aprofundiment de les experiències a l'aula d'Educació Física i a l'escola, que evidencien la tasca de l'estudiant afrontant i justificant decisions, responsabilitats i millores pràctiques per a una futura professió. L'explicitació dels aprenentatges personals i de la professió dóna peu a que l'estudiant s'endinsi en un enriquiment formatiu, participatiu i compromès. L'acompanyament del recurs audiovisual, les valoracions en les intervencions pràctiques i la precisió d'aquestes en contextos reals i singulars, permet donar-li l'oportunitat d'aconseguir una caixa de recursos i estratègies professionals per anar construint una personalitat docent.

La disposició d'una teoria i una pràctica útil i pròpia amb una constant reestructuració, incorporant noves situacions educatives, esdevé una de les finalitats d'aquesta proposta. L'aprenentatge universitari i les diferents experiències en la pràctica escolar possibiliten a l'estudiant incorporar mitjans i generar nous recursos en cada situació, engranant anteriors i nous aprenentatges, i construir noves teories i pràctiques cada vegada més riques i professionals. Tanmateix, aquestes accions no poden romandre a la responsabilitat directa i exclusiva de l'estudiant, i en caldrà un recolzament professional que l'acompanyi en l'orientació de les percepcions, accions i decisions evidenciades. Des d'aquesta proposta, l'espai de trobada és inexistent donat que la planificació curricular del pla d'estudis del Pràcticum no contempla espais acadèmics de debat, a banda dels contactes via correu electrònic o en dues visites de centre. La meua intervenció no va més enllà del seguiment i lliurement de l'activitat. La distància entre el centre de pràctiques i l'estudiant, a més de la impartició de classes durant aquest període acadèmic fa que es doni un arraconament del seguiment del practicant durant el període intensiu d'estada a l'escola.

El plantejament d'aquesta activitat és el producte de l'aplegament de les accions dutes a terme en tot el procés de la proposta presentada. Amb això vull dir que a través d'aquesta activitat es poden identificar els pensaments, reflexions i decisions de l'estudiant que considera cabdals durant el període d'estada a l'escola. Concentrar totes aquestes experiències en una sola activitat m'ha permès agrupar els pensaments, el procés de reflexió i les percepcions dels estudiants en un sol espai d'aprenentatge. Tot i així, l'estudiant ha afrontat aquesta tasca reproduint els arguments de les anteriors activitats i en ocasions deixant espais inacabats. Atribueixo aquest fet al poc seguiment que vaig poder fer de l'estudiant i l'activitat durant la seva realització tot i que la insistència via correu electrònic va ser reiterada però insuficient. Acabant amb les dues darreres activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica, la novena¹²⁵ activitat pretén concretar l'opinió dels estudiants en la valoració global de les pràctiques al centre escolar. És una tasca que es presenta al document de la memòria i que recupero per a la proposta. La possibilitat de conèixer el procés de pensament de l'estudiant després del període d'estada de pràctiques em dona una visió general i objectiva de l'experiència.

I en la darrera activitat d'aprenentatge, la desena, extreta també del document de la memòria, s'anota la reflexió del procés d'aprenentatge realitzat al llarg del grau de mestres de primària. Recollir opinions sobre altres inquietuds i necessitats formatives personals i professionals, no contemplades en les activitats anteriors, permet acabar de perfilar el posicionament global de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.

Taula 21: Presentació de les activitats 9 i 10 als estudiants participants en la proposta pràctica.

Activitat 9.

- Valoració global de les pràctiques en el centre escolar

Activitat 10.

- Reflexió del propi procés d'aprenentatge realitzat al llarg del grau de mestres de primària

La intenció de recuperar dues activitats del document de la memòria de pràctiques em permet agrupar les darreres opinions dels estudiants en la valoració del procés global dels aprenentatges. És un cicle que es tanca amb les descripcions, decisions, aportacions i accions dels estudiants entorn dels coneixements i experiències rebudes. Des d'aquesta perspectiva i com a tutora de pràctiques recullo via correu electrònic les

¹²⁵ Les activitats d'aprenentatge novena i desena són de tancament del procés acadèmic i em permeten aglutinar el procés de valoració final del període de pràctiques així com la carrera del grau de mestres de primària d'Educació Física.

activitats del document de la memòria de pràctiques, les quals no es comparteixen ni es debaten més enllà de la qualificació final de la memòria entregada.

En conclusió, el procés d'elaboració de cada activitat d'aprenentatge té com a objectiu explicitar els sentiments, accions, pensaments, coneixements i valoracions de l'estudiant a partir d'una pràctica externa que evoluciona cap a la pròpia experiència contextualitzada en un centre escolar únic i irrepetible. En l'annex a la taula 22 presento l'organització de les activitats d'aprenentatge en el conjunt de les dues assignatures del curs acadèmic 2012-2013, la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum.

5.3.6 Procés d'elaboració i seguiment de les activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica

Com a participant en l'elaboració i el seguiment de la proposta pràctica tinc el propòsit de presentar el procés realitzat en aquest projecte de treball. A l'hora de realitzar les activitats d'aprenentatge i presentar-les als estudiants vaig preguntar-me per què ho feia, quines activitats podien ser les més interessants per implicar la participació dels estudiants de manera directa i activa en la darrera etapa acadèmica i quina utilitat podria aportar en l'ensenyament universitari. Entendre i respondre a aquestes qüestions em comporta un enriquiment en la pròpia pràctica.

Durant el temps que porto treballant a la Universitat de Vic a la FETCH, ja el 2004 tutoritzo estudiants de primària d'especialitat¹²⁶ d'Educació Física. La distribució dels estudiants als centres escolars, les visites a les escoles, l'acompanyament en el procés de les experiències pràctiques i l'elaboració de la memòria final em porten a qüestionar-me diferents aspectes, dels quals en ressalto quatre: el primer és si des de l'ensenyament universitari comptem amb una planificació, gestió i seguiment de l'estudiant per facilitar l'experiència professional en el procés formatiu; el segon, si combinem coherentment els coneixements teòrics i pràctics perquè la transferència sigui la més propera al context; el tercer, si les matèries acadèmiques presenten punts en comú de treball per articular el Pràcticum com a espai d'aprenentatge dels coneixements i sabers; i el darrer aspecte és, si treballem els estats emocionals durant el Pràcticum per poder-los gestionar i tractar en espais de debat.

¹²⁶ Anterior diplomatura de mestres amb durada de tres anys.

La voluntat de continuar formant estudiants reflexius i autònoms durant el període de pràctiques em semblava insuficient pel que feia a les trobades i tutoritzacions dels aprenents, ja que el que comptava era la realització i presentació d'una memòria com a procés de finalització. A mesura que els cursos acadèmics i les pràctiques escolars avançaven, el contacte de l'estudiant amb el centre de pràctiques, la revisió i l'avaluació de la memòria em representaven espais rics d'aprenentatge. Per això vaig decidir plantejar la temàtica de la tesi en una proposta pràctica sobre la visualització i explicitació dels aprenentatges dels estudiants en contextos pròxims a la professió.

L'assignatura del Pràcticum situa l'estudiant al centre de la posada en pràctica dels coneixements i sabers apresos fins al moment. La matèria busca l'equilibri entre l'ensenyament acadèmic i el professional, el disseny i la organització d'instruments per a la pràctica i la realització d'un document que sintetitzi el procés d'aprenentatge. Tanmateix, és un espai amb un potencial de treball que es resumeix tan sols en el lliurament d'un document descriptiu i pautat. La possibilitat d'elaborar una proposta pràctica articulada amb deu activitats d'aprenentatge dóna peu a que l'estudiant parteixi de descripcions directes i vivencials posi en joc opinions i decisions que l'afecten directament. Es tracta de l'observació d'accions docents i de les pròpies intervencions contrastades amb referents bibliogràfics i complementades amb opinions i decisions personals. Les tasques d'observació es contextualitzen en diferents àmbits. Concretament, l'estudiant valora l'actuació de la mestra d'Educació Física a través d'un exemple d'experiència d'aula enregistrada en una escola. Una altra activitat vinculada a l'observació és la que l'estudiant viu en el període de pràctiques, on descriu la pràctica de la tutora d'Educació Física. L'aprenent dóna el seu parer sobre les estratègies utilitzades per la mestra i en cerca informació per elaborar una reflexió pròpia a partir de la realitat del moment. En ambdues observacions, l'estudiant va incorporant eines procedimentals i estratègies per a la pràctica.

A mesura que passen els dies al centre de pràctiques, l'estudiant viu i conviu en l'entorn escolar, tot realitzant les primeres pràctiques i valorant-ne l'actuació. S'inicia un procés de reflexió personal, participatiu i compromès segons les accions realitzades. L'estudiant és el protagonista de les evidències i de la manera com les argumenta. El grau d'implicació i participació a l'aula, les reiterades intervencions docents amb els nens i les pròpies valoracions personals són aspectes rellevants d'aquest estudi. El reconeixement de les intervencions i el comportament de determinades preses de decisions capacita l'estudiant per entendre la professió d'una determinada manera. Des de la singularitat i la particularitat del context, l'aprenent incorpora estratègies i emprèn el camí cap a la construcció de teories que, contrastades amb els sabers apresos, reformula segons cada situació. Continuant en aquesta línia, serà una

necessitat crear una simbiosi entre la teoria i les pràctiques fruit de les diferents matèries cursades durant el grau. Per aquest motiu, caldrà oferir a l'estudiant situacions úniques en què l'anàlisi de les respostes sigui immediat. L'escriptura com a eina fonamental per donar compte d'aquesta reflexió entorn de la realitat acompanya l'estudiant en el procés de retroalimentació personalitzada, la qual cosa possibilita el camí de l'aprenentatge autònom i reflexiu, i fa pròpies les decisions preses en les pràctiques. La lectura de les composicions dels estudiants m'apropa a les seves necessitats, inquietuds, sentiments i angoixes, que incorporo al meu diari personal.

El fet de dissenyar i posar en pràctica les activitats d'aprenentatge suposa participar en el procés de formació, i m'enriqueixo amb l'anàlisi i la valoració de les accions. Aplegar qüestions que l'estudiant considera interessants, descriure-les i aprofundir-hi és imprescindible per desenvolupar aprenentatges reflexius i compromesos en les millores realitzades. A mesura que l'estudiant coneix l'escola de pràctiques i s'hi habitua, les propostes d'activitats escrites es vesteixen d'un anàlisi acurat i una valoració més profunda de les intervencions. Després de les descripcions realitzades entorn de les observacions del mestre i de la pròpia pràctica a l'escola, plantejo analitzar la pràctica a partir de l'enregistrament audiovisual. Primer, la gravació es realitza en un context estable i habitual, l'acadèmic, i després es trasllada a un entorn canviant i imprevisible, l'escola. L'enregistrament d'imatges acompanya la participació i l'interès d'incorporar amb més detall els aspectes sorgits a l'aula d'Educació Física i poder-los estudiar amb més deteniment.

Una darrera temàtica vinculada a l'objectiu de les activitats d'aprenentatge és que l'estudiant anoti el procés de formació del grau de mestre en primària d'Educació Física i del Pràcticum. La determinació de suggerir aquestes activitats permet indagar el pensament, explicitar les demandes i les necessitats, i comprendre la formació personal des d'una visió més completa de l'aprenent.

Tot seguit presento en una taula les activitats d'aprenentatge ordenades segons l'aplicació de la proposta pràctica.

Taula 22: Elaboració i presentació de les activitats d'aprenentatge. Elaboració pròpia.

Elaboració i presentació de les activitats d'aprenentatge dels estudiants participants en la proposta pràctica:

- Activitat d'observació i anàlisi (presentació de casos reals) de l'actuació d'un mestre de primària d'Educació Física **(activitats 1 i 3)**.
- Activitats d'observació directa i valoració de la intervenció del mestre d'Educació Física de l'escola de pràctiques **(activitats 2 i 5)**.
- Activitats d'observació de la pròpia intervenció pràctica i experiències viscudes al centre **(activitats 4 i 5)**.
- Activitats d'observació després de la intervenció pràctica a través de gravacions d'imatges

pròpies (**activitat 6 en el context acadèmic i activitat 8 en el context escolar**).

- Activitats de valoració del procés de la pròpia formació universitària i de les pràctiques externes realitzades en el darrer curs acadèmic (**activitats 7, 9 i 10**).

Les activitats d'aprenentatge són els instruments de recollida de dades que descriuen i valoren els estudiants a partir del contrast entre el coneixement teòric i el pensament pràctic de les experiències viscudes. Són tasques d'observació que els estudiants identifiquen, i plantegen aspectes de millora amb reflexió i compromís. La seva qualitat és producte d'una combinació entre responsabilitat, implicació i maduresa dels aprenents. Tanmateix, les respostes dels participants s'haurien de complementar amb debats entre professionals i companys per tal de construir noves perspectives de pensament pràctic que fugin de la individualitat de les accions. Seguint amb aquesta línia, considero que, com a investigadora i implicada en el disseny i seguiment de les activitats d'aprenentatge, aquestes activitats perden sentit en el conjunt de l'ensenyament universitari si no van de la mà d'altres assignatures, que acompanyin plegades el procés del Pràcticum. La participació de la matèria de la Didàctica de l'Educació Física és un exemple per crear un espai d'aprenentatge on l'estudiant percebi sinèrgies entre els coneixements i les accions i estableixi processos de reflexió contextualitzats a partir de les pròpies intervencions i vivències.

5.3.7 Elaboració de l'informe del procés de l'estudiant en les activitats d'aprenentatge

Durant la realització de les activitats d'aprenentatge personalment duia a terme una tasca paral·lela¹²⁷ que tot seguit descriuré. Primer de tot, cada participant de la recerca em va donar el seu vist i plau per utilitzar les descripcions i poder-les tractar. A mesura que recollia les activitats de cada període, les emmagatzemava en diferents carpetes fins a finalitzar els lliuraments i el curs acadèmic. Així, en aquesta primera fase, vaig aplegar 10 carpetes i en cada una d'elles hi havia les 10 activitats organitzades cronològicament, de manera que l'estudiant hi era present en totes. Durant aquest procés anotava diferents aspectes i situacions al diari personal que l'he utilitzat a l'anàlisi de la proposta.

El segon pas va servir per identificar quines característiques eren més significatives per als participants de manera que, a poc a poc, vaig confeccionar les dimensions

¹²⁷ M'enviaven les activitats per correu electrònic.

d'estudi de la proposta pràctica. En cada una de les activitats assenyalo les característiques més destacables i justificades per estudiant.

La tercera fase consisteix la elaborar un document personal on ajunto totes les activitats tractades i ordenades cronològicament per cada participant. Com ja he descrit, prèviament a l'informe faig una selecció dels continguts més rellevants de cada activitat, que fonamenten les dimensions d'estudi de la proposta pràctica. Considero l'informe un espai d'informació útil tant per a la recerca com per a l'aprenentatge de l'estudiant i pròpia. Pretenia elaborar el document i fer-lo arribar a l'aprenent, un any després de la seva realització. La possibilitat de contactar i poder compartir el procés de treball realitzat em permetia conèixer l'opinió dels protagonistes. Així, doncs, vaig enviar un correu electrònic a tots els estudiants i convidar-los a una trobada, prèvia lectura de l'informe. El missatge enviat va ser el següent:

Taula 23: Carta adreçada als estudiants després d'un any de la recollida de dades.

Benvolgut i benvolguda,

durant el curs 2012-2013 a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i les pràctiques a l'escola vares fer diferents activitats que m'han servit per dur a terme el treball de camp de la tesi doctoral.

Una vegada finalitzat el teu període acadèmic en el marc del Grau de mestres de primària en Educació Física, m'adreço a tu per demanar-te la possibilitat de poder compartir les teves activitats, dissenyades en format informe, per conèixer la teva opinió i valorar-ne el procés realitzat després d'aquest període.

Si estàs interessat/da en rebre l'informe de les activitats i poder debatre inquietuds i nous pensaments, t'agairia que m'enviessis un correu per poder lliurar-te la documentació i convocar-te a una trobada de treball amb la resta de participants.

Salutacions cordials.

La resposta per correu electrònic va ser de quatre estudiants, dos dels quals vàrem fer una trobada en períodes diferents, i els altres dos varen respondre les preguntes via correu electrònic. En l'informe de cadascun d'aquests estudiants s'anoten les aportacions d'aquesta entrevista. Les preguntes anaven adreçades a quatre aspectes principals:

Taula 24: Preguntes per plantejar a l'entrevista.

- Dóna la teva opinió sobre l'anàlisi que faig de l'informe i del procés que has fet des de l'actualitat
- Com vas viure en el darrer any de la carrera la relació entre reflexió teòrica i pràctica en el període del Pràcticum que vas fer a l'escola
- En perspectiva, com valores les sensacions d'incertesa, d'inseguretat, por, etc., que et generaven les pràctiques
- Després d'un any, quines són les coses que valores com a més positives del que vas aprendre de les pràctiques de 4rt? Per quina raó?

L'interès per contactar amb l'estudiant i compartir valoracions entorn del procés d'aprenentatge personal, la relació entre la teoria i la pràctica, els diferents estats emocionals durant el període de pràctiques i l'aprenentatge conscient durant el període acadèmic, esdevenen qüestionaments d'interès i beneficiosos per comprendre el desenvolupament personal i professional de l'estudiant. A més a més, permeten incorporar millores futures en la meva pràctica. Tot i que les respostes han estat insuficients pel que fa al nombre de participants, les incorporo en la recerca.

Per acabar l'apartat d'estructura i disseny de la proposta pràctica i iniciar el procés d'anàlisi i interpretació de les dades, voldria assenyalar que la realització de les activitats d'aprenentatge per part dels estudiants, el seguiment del diari de pràctiques de la investigadora i l'elaboració de l'informe del procés de l'estudiant sobre les activitats d'aprenentatge, constitueixen estructures essencials per articular les dimensions d'estudi que tot seguit presentaré.

Capítol 6. El pensament pràctic dels estudiants en el procés de formació de l'aprenentatge docent

Capítol 6. El pensament pràctic dels estudiants en el procés de formació de l'aprenentatge docent

En el següent apartat presento l'anàlisi de dades a partir de les dimensions d'estudi en les quals baso la proposta pràctica d'aquesta investigació.

Procés de relació de les dimensions d'estudi en la proposta pràctica

L'anàlisi de dades és fruit de la triangulació de la documentació recollida al meu diari de pràctiques, dels escrits dels estudiants en les activitats d'aprenentatge i de l'informe del procés de l'estudiant en les activitats d'aprenentatge. L'articulació d'aquesta documentació em dona peu a plantejar tres dimensions d'estudi, les quals fonamenten la proposta pràctica d'aquesta recerca. La primera relaciona **les emocions dels estudiants en la pràctica docent**. Evidenciar les necessitats, inquietuds, por i incertes davant les estratègies metodològiques a l'aula d'Educació Física, sobretot les relacionades amb el control i l'organització del grup. Continuo amb la presentació de les vivències en les intervencions pràctiques on els estudiants expressen sentiments a l'hora de planificar les sessions d'Educació Física i, a més a més, de quina manera fan front a la percepció de les experiències de la situació i a la futura tasca docent. I finalment, exposo quins pensaments generen el context educatiu i la matèria d'Educació Física, uns aspectes (afrontar les estratègies metodològiques, vivències en les intervencions pràctiques i pensaments entorn de l'escola i de la matèria d'Educació Física) accentuats pel caràcter emotiu dels aprenents.

La segona pretén donar a conèixer **el procés de reflexió sobre la pràctica docent**. Els estudiants generen pensament entorn de les accions i per tant caldrà fer una reflexió sobre els agents implicats en la pràctica docent que mitjançant el diàleg, el debat i l'acompanyament ofereixen suport a l'estudiant. Alhora, per entendre el procés de reflexió de l'aprenentatge docent situaré els nivells de reflexió que mobilitzen les intervencions dels estudiants.

I finalment, la tercera **la relació entre la teoria i la pràctica¹²⁸ segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent**. L'enllaç que estableix l'aprenent entre la teoria i la pràctica en la pràctica docent s'estudia a partir de les aportacions de les assignatures acadèmiques de la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum. Són

¹²⁸ També anomenada "coneixement acadèmic i professional".

espais de treball en què els estudiants argumenten aspectes vinculats al procés i l'evolució de la pròpia formació docent.

El posicionament adoptat en aquesta recerca se situa en el pensament pràctic dels estudiants, concretament en el procés de formació de l'aprenentatge docent a partir de tres dimensions d'estudi: les emocions en la pràctica docent, el procés de reflexió sobre la pràctica docent i la relació entre la teoria i la pràctica en la percepció dels estudiants en la pràctica docent.

6.1 Les emocions en la pràctica docent

Per analitzar les descripcions dels estudiants des d'un plantejament emotiu, inicio l'apartat amb ressenyes del meu diari de pràctiques que m'han acompanyat a presentar les emocions com a temàtica que cal tenir en compte en la formació docent. Junt amb els escrits que van fer els estudiants en les activitats d'aprenentatge i l'elaboració de l'informe del procés de l'aprenent,¹²⁹ destaco tres elements d'anàlisi. Precisament el caràcter emotiu del pensament pràctic dels estudiants es focalitza en afrontar les estratègies metodològiques de la pràctica, en ressaltar les vivències en les intervencions pràctiques i en apuntar els pensaments personals entorn de l'escola i de l'Educació Física.

Així, doncs, paral·lelament al procés de recollida de dades anoto en el diari de pràctiques, els aspectes que observo i que m'interessa recollir després de les trobades amb els estudiants. Concretament presento tres fragments que identifiquen l'efecte de les emocions en els alumnes en diferents moments. Al primer apartat assenyalo com la primera presa de contacte amb un nou context escolar els causa inquietud:

Estan inquiets per començar, no tenen cap referència del centre escolar i volen tenir-ho tot controlat. He intentat explicar les tasques que cal realitzar a l'escola des de situacions diferents en què es poden trobar, ja que en cada activitat d'observació i anàlisi s'hauran d'adaptar a les circumstàncies. Estan molt pendents de com és el centre, si podran fer sessions d'Educació Física, com serà la tutora i quins alumnes tindran. La novetat és un tret que et transmeten i volen tenir-ho tot previst abans d'anar a l'escola. La possibilitat d'una estada de tres dies permet fer la primera presa de contacte i tranquil·litzar l'estudiant pel que fa a les preocupacions que els pot generar aquesta assignatura. Personalment m'agradaria poder conèixer cada escola i els seus tutors per orientar l'estudiant i treballar més d'acord amb les possibilitats del context. (3 d'octubre de 2012)

¹²⁹ En finalitzar cada temàtica, presento algunes aportacions del procés dels estudiants que han aportat aspectes significatius al propi aprenentatge.

A l'apartat següent, una vegada realitzada la primera estada al centre de pràctiques de tres dies retornen a l'activitat acadèmica. Les activitats presentades descriuen vivències amb sentiments de satisfacció.

Primera sessió de valoració a la primera visita al centre de pràctiques. Els estudiants expliquen les seves vivències a l'escola de manera molt viva i estan molt animats a poder realitzar el període de pràctiques extensiu de nou setmanes. Penso que l'estudiant que s'enfronta a les pràctiques amb una actitud positiva i de predisposició serà més receptiu amb les realitats que viurà. Segurament intentarà buscar solucions, cercar informació, preguntar i implicar-se en les dinàmiques de l'escola i en les pròpies intervencions per a una millor intervenció. (24 d'octubre de 2012)

El darrer apartat que apunto del fragment del diari de pràctiques és com els estudiants transmeten inquietuds entorn de les estratègies metodològiques tant en el control i l'organització de grup com en la planificació i la realització de les sessions d'Educació Física. Una de les recomanacions que proposo és dur a terme el propi diari de camp per anotar aquells aspectes personals o professionals que viuran.

No els preocupa què es trobaran a l'escola ja que han fet dues estades de tres dies. Els preocupa si podran fer sessions, si podran controlar el grup, fer activitats adequades i aptes per a tots, saber resoldre conflictes quan es generin, planificar i gestionar les sessions d'acord amb la realitat [...]. Els demano que durant les pràctiques tinguin una o dues hores de temps lliure per seure i escriure el seu diari de camp perquè puguin apuntar inquietuds, sensacions i emocions, i sobretot que descriguin què han après, que anotin les vivències més recents i sorprenents que facin que el diari s'ompli d'experiències reals i situacions rellevants i directes. Penso que si el diari es fa a casa després de la jornada, moltes vegades es perd el sentit, i la frescor de les vivències queda oblidada (13 de desembre de 2012)

Les expressions recollides en format escrit permeten detectar sentiments, alegries, inquietuds, por, incerteses, neguits i també satisfaccions i motivacions en la pràctica sobre el saber, el ser i el saber fer en situacions reals a l'aula d'Educació Física.

En el transcurs de la proposta pràctica, l'àmbit emotiu va evolucionant: s'inicia amb sentiments d'inseguretat, neguit, angoixa, frustració i preocupació, i finalitza amb sentiments de satisfacció, seguretat i confiança en el context escolar i les intervencions pràctiques, fruit d'una situació més familiar i còmoda dins el context escolar.

6.1.1 Afrontar les estratègies metodològiques

En les actuacions pràctiques, assenyalo la utilització i aplicació d'estratègies metodològiques per fer front a l'agrupament i el control del grup, a l'adaptació i a la gestió de les activitats i a l'elaboració i les planificacions de les sessions. Totes aquestes actuacions són d'interès per a l'estudiant ja que a la pràctica li cal controlar i dominar aquests aspectes. Destaco els sentiments de preocupació que plantegen els

estudiants en l'elaboració i aplicació curricular de les activitats, en el bagatge de les experiències i en el disseny de la planificació pràctica:

Tenia força neguits pel que feia a l'agrupament de l'alumnat, com i quan era millor donar consignes o adaptar les activitats a tots els participants. Per tant, crec que aquests neguits desapareixerien amb la planificació prèvia de les sessions i amb l'experiència adquirida gradualment durant els anys de professió docent. (CA:4.1)

En tot moment vaig tenir el control del grup i la seva atenció fent participar l'alumnat al màxim. Referent a l'organització, vaig poder realitzar diferents mètodes com són l'organització de tot el grup classe i l'organització de dos grups diferents. (SM:5.1)

Al següent exemple, l'estudiant descriu el grau de satisfacció de la pròpia intervenció en el control del grup de les sessions d'Educació Física. D'altres estratègies i habilitats personals que apunta són els aspectes comunicatius i d'optimització en el temps de pràctica. Considera que és responsable de les accions dels nens i les nenes i en descriu els comportaments:

En tot moment m'he sentit molt còmode davant dels alumnes tenint el control del grup sense posar-me nerviós i sobretot transmetent als alumnes tranquil·litat i confiança [...]. Penso que vaig ser un bon orador, cosa que vaig demostrar en el moment de resoldre els dubtes dels meus alumnes [...]. Sóc el responsable del seu procés i ells no dubten mai en fer-me arribar els seus dubtes. A més, crec que les tècniques d'organització que faig servir per fer les explicacions són les adequades [...]. En tot moment estan atents i m'escolten. L'única millora que veig que es pot optimitzar és aquest marge de temps entre l'explicació i la posada en pràctica. (SM:8.1)

Les emocions són un mitjà per expressar les situacions imprevisibles que sorgeixen de la resposta immediata i de la gestió de les activitats. Justificar una actitud de conformar-se i d'excusar-se en situacions no controlables és un aspecte que cal ressaltar. En aquest cas, el recurs del diari de pràctiques permet evidenciar la resposta sobre la revisió de l'acció i el grau d'implicació durant l'estada de pràctiques:

18/02/13. Avui m'he sentit indefens davant els alumnes. He tingut la sensació de tenir pocs recursos a l'abast per gestionar la sessió. Trobo normal que els alumnes estiguin més esverats a l'hora d'Educació Física [...]. Quan els alumnes em deien que no volien seure, que tenien ganes de començar la sessió, he vist que el temps estava com parat. Penso que amb el poc temps que estaré a l'escola m'és difícil establir segons quines pautes o normes. (MPO:7.2)

Giddens (1992:201)¹³⁰ afirma que "l'emoció i la motivació estan intrínsecament connectades". En aquest exemple, a més a més de la motivació, l'estudiant entén la

¹³⁰ A: Brockbank i McGill (2002:61)

responsabilitat com una càrrega docent. També el diari de pràctiques és el recurs de reflexió en l'aplicació d'activitats:

24/01/13. El fet de portar la classe m'ha motivat molt. En algun moment he vist molta responsabilitat i no és fàcil portar un grup d'alumnes, però me n'he sortit bastant bé. Els alumnes estaven atents a les meves explicacions, i quan no ho estaven he sabut buscar alguna estratègia per cridar-los l'atenció. Les activitats han anat bastant bé, tret de l'activitat de tirar pilotes que alguns no sabien quin objectiu tenia. Penso que hauria d'haver remarcat més les normes i aclarir tots els dubtes abans de començar la sessió. (MPO:7.1)

La necessitat de resoldre aspectes estratègics davant la immediatesa de la realitat, comporta imitar i aplicar les metodologies utilitzades pel mestre d'Educació Física, malgrat que els resultats no siguin els esperats. La immediatesa per prendre decisions porta l'alumne a incorporar fórmules d'actuació iguals a les del mestre, sense considerar ni contrastar els coneixements adquirits ni reflexionats en la formació acadèmica:

Un altre sentiment [...]. Sovint em sentia frustrat. Quan he passat per aquests moments he intentat fer ús de les estratègies d'organització del mestre, és a dir, aixecar la mà fins que tots els infants guardessin silenci i estiguessin atents. Però, sovint, desisteixo. Després de comentar-ho amb el mestre tutor d'Educació Física, he arribat a la conclusió que és important seguir amb l'estratègia fins al final i, llavors, quan tothom hagi guardat silenci, comentar-los per què és útil aprofitar el temps i fer-los participants de la dinàmica de la sessió. (CA:8.3a)

És preocupació dels estudiants l'elaboració i el disseny previ de les activitats, així com fer-ne una aplicació exacta i calculada. La planificació i la posada en pràctica es perceben com a elements distants i es descriuen com a vivències negatives en la formació rebuda. La següent estudiant ressalta l'acompanyament de la tutora, tot experimentant un procés de canvi a mesura que va rebent informació dels seus aprenentatges. Les vivències i el bagatge pràctic són argumentats positivament durant l'estada a l'escola:

Haig de dir que al principi estava insegura. Tot i que ho tenia tot ben planificat i programat, no coneixia massa bé el tarannà de la mestra i tampoc coneixia els alumnes. A cadascuna de les sessions, la mestra em feia un informe, tot dient què calia que millorés i què estava fent bé, tot això em va ajudar a que anés millorant la meua intervenció. A mesura que passaven les sessions, em sentia més segura, sentia que tenia el control del grup, coneixia els alumnes i per tant, sabia quins eren els seus punts forts i els seus punts febles. (JS:9.1)

En el cas següent, l'estudiant valora l'aplicació curricular de les activitats i l'adaptació als canvis contextuals com una tasca carregosa:

Pel que fa a les tasques el més feixuc és realitzar les programacions i preparar el material per a les sessions, ja que sovint has d'anar modificant les sessions sobre la marxa depenent de les característiques del grup i de la seva motivació. (MM:9.1)

La incorporació de metodologies pròpies del mestre d'Educació Física condiona a l'estudiant a buscar pretextos i a justificar les accions que duu a terme. La inseguretat en la presa de decisions el condiona i prefereix supeditar-se a estratègies desconegudes o disconformes:

M'he sentit bastant còmode, primer he explicat totes les estacions, una per una, fent demostracions amb alguns alumnes [...]. Si fos el mestre i tingués més temps per fer les programacions deixaria que els alumnes fossin més autònoms a l'hora de realitzar les estacions: en tenir poques sessions he preferit fer demostracions [...]. (MM:8.1)

En el darrer exemple vinculat a la planificació i a la pràctica, detecto un distanciament d'ambdues, fent ús del concepte "improvisació" com a recurs per gestionar les noves i inesperades situacions:

Resulta frustrant quan, després d'haver passat moltes hores preparant i pensant quines activitats podrien anar millor i quines no, els infants es carreguen la preparació fent l'activitat amb facilitat [...] Aquí és on entra en joc la improvisació docent, adequant les activitats i realitzant modificacions sobre la pràctica. Això és el que he intentat fer al llarg de la sessió, és a dir, buscar alternatives perquè participés tot l'alumnat (proporcionant pilotes a cadascun o traient-ne, dir tots els noms dels colors més d'una vegada perquè tothom travessés el paracaigudes). (CA:8.2b)

Els estudiants argumenten la presa de decisions per la necessitat de definir estructures sistematitzades de planificació i control de les sessions d'Educació Física. Tanmateix, les principals preocupacions entorn de la intervenció pràctica rau en l'organització i el domini del grup. En cada moment se'n qüestionen la fórmula estratègica per aplicar-la en les diferents sessions. La posada en escena de pensaments, sistemes i esquemes individuals permet incorporar elements de "l'habitus". Perrenoud (2004) considera que els esquemes que té cada persona, permeten respondre davant de determinades situacions segons les diferents representacions mentals. Es manifesta la importància d'aprendre a fer conscient "l'habitus" per comprendre i interpretar les accions en la professió docent.

La matèria d'Educació Física és un contingut bàsicament de tipus procedimental que necessita recolzar-se en estratègies i tècniques per desenvolupar-se. Els estudiants posen en pràctica aquelles estratègies metodològiques treballades en l'aprenentatge acadèmic i de forma sistemàtica les apliquen en els contextos educatius. Però es necessita una adaptació dels instruments. Efectivament, caldrà cercar estratègies que siguin flexibles i ajustables a cada situació i per això la proposta pràctica d'aquest estudi és oferir material metodològic i didàctic útil per la pràctica docent. Tanmateix, detecto la manca d'immediatesa en l'anàlisi del context de l'estudiant a l'hora de generar decisions flexibles i variables en les accions a l'aula d'Educació Física.

Durant l'aplicació dels documents escrits, els estudiants fan visibles els estats emotius causats per les intervencions pràctiques d'Educació Física, especialment quan els resultats no són els esperats. Manifesten la seva decepció entre el distanciament del coneixement après i l'aplicació pràctica real. Però a mesura que l'estudiant incorpora més bagatge en l'aplicació de les estratègies d'aula, les emocions positives despunten entre els documents escrits dels aprenents.

A l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum les emocions no han estat tractades. Caldrà fer-ne una revisió i incorporar-les en l'aprenentatge de l'estudiant. Valorar des de l'entorn acadèmic les emocions implica que com a professora n'hauré de facilitar el desplegament a l'estudiant des d'una relació individual entre estudiant i professora.

6.1.2 Vivències en les intervencions pràctiques

Els aspectes emotius són presents en les valoracions dels estudiants durant les intervencions pràctiques. Cal destacar dels documents dels estudiants aquelles vivències pròpies articulades en aspectes com la planificació curricular o les experiències en la tasca docent.

El primer aspecte que l'estudiant accentua en els escrits és la importància de les planificacions curriculars. La inexperiència de presentar sessions d'Educació Física en el context escolar és descrit amb nerviosisme:

Estava molt nerviosa, ja que era la primera vegada que feia una sessió d'educació física amb alumnes reals, és a dir amb nens i nenes, ja que fins ara només havia fet sessions amb els companys i companyes de la universitat. (MC5.1)

Continuant amb una altra estudiant, anota en el diari de pràctiques l'escàs domini del contingut de la llengua anglesa. Tant és així que superar aquest repte és viscut com una preocupació:

4 de Febrer de 2013 [...]. Quan vaig sentir que les classes s'havien de fer en llengua anglesa em vaig preocupar i em vaig fer un seguit de preguntes: Acceptava el repte de fer les classes en un nou idioma o feia com d'altres que feien les classes en català? Què passava si m'equivocava?. En el nostre camí sempre ens trobarem amb reptes i som nosaltres que hem de decidir si afrontar-los o no [...] Després de fer aquesta petita reflexió vaig pensar que havia d'acceptar aquest repte, potser no podria fer la classe sencera en anglès pel meu nivell en aquest idioma, però si podia esforçar-m'hi i intentar-ho [...]. Al final, la meua sessió es va veure posposada amb motiu del Carnaval i ho faré la setmana següent però, en català. (MC:7.1)

Un altre exemple del diari de pràctiques és l'estat de confiança fruit de la sistematització de la pràctica. El control i el domini en l'àmbit de treball origina situacions d'estabilitat i seguretat per part de l'estudiant:

20 de febrer de 2013. Les impressions són molt positives, ja que he pogut comprovar que no és el mateix fer la mateixa sessió la primera vegada amb un grup que no pas fer-la per segona vegada amb un altre grup, perquè ja saps com afrontar els dubtes, ja t'anticipes al que poden dir, i fins i tot ja tens més preguntes per formular. Aquest és l'exemple de la primera activitat, m'he sentit molt més còmoda explicant i resolent els dubtes avui que no pas amb l'anterior grup. (AS:7.1)

Les vivències en la pràctica docent es vertebraren en la necessitat de resoldre la millora de la pràctica a partir de les estratègies metodològiques. La relació que mantinc amb l'estudiant durant el període intensiu del Pràcticum és per via correu electrònic. L'estudiant m'informa del disseny i l'elaboració de la planificació curricular realitzades a l'aula d'Educació Física.

El segon aspecte que cal destacar de les emocions orientades a les vivències en les intervencions pràctiques són les experiències de la tasca docent. Concretament, la càrrega emocional és evident al llarg dels documents escrits. La utilització de suports audiovisuals (gravacions reals de la pròpia pràctica) proposats als estudiants, donen peu a conèixer les decisions preses sense interferències de temps ni d'espais d'acció:

He pogut observar a través del vídeo la meua inseguretat i el meu nerviosisme causat per la meua timidesa i la por a equivocar-me. (IO:6.1)

Les emocions són visibles durant tot el període de pràctiques i l'estudiant ho argumenta tant en les accions com en les decisions preses. El sentiment d'angoixa en les situacions noves i el reconeixement de que cal esbrinar un model de pràctica i seguir-lo, desperta la necessitat de qüestionar -se una pràctica (ja que la teoria és descontextualitzada) que cobreixi les necessitats de la professió docent:

Tot allò que és nou és quelcom que ens angoixa i ens fa estar nerviosos, ja que, pel fet de no haver-ho fet abans, no ho dominem del tot i ens sentim insegurs. És una sensació de no saber ben bé si allò que estàs fent ho estàs fent bé o no. Inclús havent-ho parlat amb el mestre tutor d'Educació Física del centre m'he quedat amb la mateixa sensació. Està bé allò que els faig fer? Ho podria fer d'una altra manera? Ho podria fer millor? Crec que els docents hem de buscar noves alternatives i solucions per a l'aprenentatge dels i les alumnes, i és en la pràctica (no sobre el paper) on podem cercar alternatives i modificacions que es tradueixin en l'optimització de la pràctica docent. Al llarg de la sessió he experimentat diverses emocions i sentiments que m'han fet sentir bé i d'altres que m'han desagradat o que no he considerat com a bones. (CA:8.1)

Les reflexions entorn de l'aprenentatge dels nens és la principal preocupació de l'estudiant. El convenciment de la professionalització docent i dels interrogants que li generen, l'empeny a cercar solucions a les situacions que planteja:

Així, si bé m'ha agradat sentir-me realitzat quan he observat que els infants feia allò que, més o menys havia previst i havia explicat, també és cert que no m'he sentit gaire bé quan alguns infants estaven nerviosos i es dispersaven fàcilment, no sabia com solucionar-ho!

Quan arribava aquesta sensació no parava de reflexionar sobre si s'ho estaven passant bé, si els semblava interessant i motivant l'activitat, si hauria d'haver canviat ràpidament a un altre joc o mantenir-lo, entre d'altres sensacions i reflexions. (CA:8.2a)

Continuant amb el mateix estudiant, reafirma la professió de mestre com l'escollida. Superada la desconeixença de l'alumnat, l'estudiant organitza les activitats d'Educació Física amb més seguretat i fluïdesa:

Vull fer esment de la sensació més gran que he pogut sentir fins ara, la sensació d'estar segur que aquesta és la meua feina, que és ser mestre, allò que vols ser, perquè passi el que passi et sents a gust i realitzat quan observes els infants gaudir i aprendre.

La relació amb el grup classe pot marcar la dinàmica general de les activitats [...]. Així, des del meu primer dia a l'escola vaig observar que els infants estaven a gust amb mi, també, suposo, que és per la novetat que represento [...]. La meua relació amb els infants fa que les activitats flueixin i no s'interrompin gaire, amb la qual cosa podem fer més activitats de les previstes i es pot disposar de més temps per a la reflexió final. (CA:8.3b)

Schön (1992:153) es refereix a la càrrega afectiva de la pràctica quan apunta que "el fet de tirar-se de cap a les aigües d'acció sense saber realment què necessita saber provoca un sentiment de pèrdua". Es generen sensacions d'inseguretat que sovint no ajuden a organitzar les idees ni a prendre decisions davant les incerteses que es presenten en la pràctica. Efectivament, les emocions dels estudiants influeixen en les pròpies accions a l'aula d'Educació Física i en el context escolar, el qual es caracteritza per ser singular i imprevisible. Mantinc una actitud propera amb l'estudiant per poder contrastar informació personal i professional. La via de relació és el correu electrònic i trobades de tutories individuals segons les necessitats personals de l'estudiant.

6.1.3 Pensaments entorn de l'escola i de la matèria d'Educació Física

Les situacions que desperten emocions també s'argumenten en els pensaments de l'estudiant en el centre educatiu i en la matèria d'Educació Física. En l'exemple següent l'aprenent es qüestiona un debat intern fruit d'una tradició de menyspreu i desinterès de l'àrea d'Educació Física entorn del col·lectiu de mestres de l'escola a on

es troba, un col·lectiu que amb la implantació dels plans d'estudis dels graus de mestre de primària s'està intentant canviar. Efectivament, qualsevol estudiant independentment de l'itinerari o menció que hagi triat, cursarà dues matèries d'Educació Física amb l'objectiu de conèixer i entendre l'àrea des d'una formació personal i el benestar individual i social de l'individu:

Les concepcions de l'àrea d'Educació Física dels i les mestres. M'he trobat amb la sorpresa en alguna sessió d'arribar al gimnàs i que hi hagi un o dos alumnes que els han castigat sense fer educació física a l'hora anterior perquè "és l'àrea que més els agrada". Llavors, com els agrada i "no és gaire important", se la poden saltar? Crec que aquest debat hauria de concloure d'una vegada per totes, trobo que la generació de mestres que sortim actualment hem d'intentar seguir amb la visió de la generació sobre el canvi de mentalitat, en general, de l'àrea: Educació Física o gimnàstica?. (CA:8.7)

En aquest cas, l'estudiant reconeix l'equip docent, un col·lectiu involucrat i implicat en l'organització del disseny i realització de qualsevol tipus de tasques:

L'equip docent, és un equip de mestres molt ben avingut, amb molta implicació i amb moltes ganes de treballar i ajudar als seus alumnes. Saben plantejar activitats molt diverses, divertides i diferents amb el poc material que tenen, ja que mostren un grau d'implicació molt elevat i fins i tot, dediquen hores a la preparació de material pels alumnes fora del seu horari escolar. (MR:8.1)

El diari de pràctiques és un instrument útil per captar les emocions dels estudiants ja que té una part de descripció objectiva de les accions i una de subjectiva, dels pensaments i posicionaments personals. Destaco l'argumentació de l'estudiant amb la justificació d'emprar les metodologies del tutor, malgrat la intenció de voler utilitzar noves idees. L'estudiant es refugia en les maneres de fer del tutor, que ja estan incorporades, i apunta que se sent insegur per la poca experiència. Finalment, es qüestiona el funcionament del centre i l'escàs valor de la matèria en determinades situacions:

22 de gener de 2013. Quan m'han dit que el tutor no vindria he pensat en fer sessions diferents a les que duia el mestre, però per no variar i improvisar he preferit seguir fent el que feia el tutor. Segurament m'ha fallat una mica de preparació, que no ha estat possible i la comunicació amb els alumnes [...]. M'ha sorprès l'organització del centre quan falta algun mestre. Hi ha un mestre de guàrdia que s'encarrega de fer les classes, el problema és que ningú no "s'atreveix" a fer Educació Física, per tant fan lectura o altres activitats. Si són pocs dies encara, si no fins a les dues setmanes no poden demanar un substitut es noten les retallades. (MM:7.2)

Fer evident les emocions en el context de l'aprenentatge universitari des del coneixement, la didàctica i la pedagogia amb les pròpies vivències i accions pràctiques ofereix a l'estudiant formar-se en l'aprenentatge autònom i reflexiu de la professió. Es tracta d'una formació docent que cerca convertir la reflexió entorn de l'acció en un

hàbit conscient i que s'integri en l'activitat diària (Esteve, Melief i Alsina, 2010). L'autoformació a partir de l'experiència personal al centre de pràctiques necessita anar acompanyada de l'explicitació a través de l'escriptura de les activitats que duen a terme els estudiants per així tenir la possibilitat de fer aflorar una visió pràctica i crítica, i anar construint un desenvolupament personal i professional (Villar, 1998). Continuant amb aquesta línia, voldria dir que durant el procés de la proposta pràctica no vaig adonar-me de la importància de les emocions, pensant que eren volàtils i de poca consistència per a l'aprenentatge. Tanmateix, a mesura que les descripcions traçaven necessitats, angoixes, inquietuds o pors, no podia esquivar-les, ja que es tractava d'una temàtica preocupant en el desenvolupament de la pràctica docent. Per això, incorporar i fer explícites les emocions facilita l'aprenentatge però, a més a més, caldrà tractar-les i portar-les a debat en l'àmbit acadèmic, qüestió que no vaig tenir present en un inici. Per a Domingo (2008), la formació a partir de la vivència real amb emocions incorpora més significat al conjunt del coneixement. Per tant, l'experiència emocional que es genera als centres de pràctiques, entesos com a espais socials, esdevé un element d'aprenentatge si es planifica i s'incorpora en el coneixement de l'aprenent. No es pot garantir un aprenentatge educatiu en el tractament de les experiències si queda en mans de l'estudiant o en mans dels centres de pràctiques, ja que no assegurarem una formació d'autoconeixement. Per això, la implicació de l'ensenyament universitari, el centre de pràctiques, els estudiants i els tutors són peces clau de l'èxit d'aquest procés formatiu. Des d'aquest estudi, la possibilitat d'afrontar i incorporar les emocions en el coneixement des de la coordinació de les dues assignatures, la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum podria ser una oportunitat per a la reflexió i el tractament de les emocions.

Zabalza (2002) apunta que l'acció no té sentit sense la reflexió, perquè l'aprenentatge és el resultat de la reflexió sobre l'experiència, una acció intencionada que es genera a partir de la reflexió. L'autora Esteve (2009) considera que l'experiència, la reflexió i l'aprenentatge són un trinomi inseparable en el desenvolupament personal i professional de l'estudiant, un desenvolupament que apunta a ser més complet si, les emocions són tractades i valorades en el moment i la situació en què es presenten. Per tant, la construcció de la professió a partir de les emocions necessita vivències reals i la incorporació d'un treball personal i reflexiu del participant sobre allò que ha viscut per tal de poder-les integrar en els propis aprenentatges de manera conscient. El posicionament de l'aprenentatge autònom incorpora l'aprendre a aprendre, incloent la presa de decisions i les vivències contextualitzades en un espai social, per reflexionar i participar de manera cognitiva i afectiva per a millorar la pràctica. Rué (2009) considera que el nivell de formació prové de la capacitat que té l'estudiant de

processar les accions i la manera com fer-ho. Però sóc del parer que la quantitat d'experiències en què l'estudiant pot intervenir de manera vivencial no són determinants per a la formació de la qualitat d'aprenentatge. Des de l'àmbit acadèmic caldrà oferir recursos a l'estudiant perquè faci una intervenció pràctica de qualitat amb la possibilitat de transmetre una forma de fer i ser. Així, Brockbank i McGill (2002) consideren que la pràctica docent es modela amb consciència i intenció, en un posicionament personal fruit de les decisions que es prenen davant d'experiències amb caràcter relacional, social i actiu. Aquest estudi ha evidenciat que el tractament de les emocions és un aspecte important que cal incorporar a les assignatures i especialment al Pràcticum, quan les vivències i les emocions són més directes i reals. No es pot deixar l'estudiant sol davant la complexitat de la professió sense haver-lo nodrir abans del caràcter afectiu en la tasca docent. Afrontar els sentiments en situacions diferents possibilita adquirir un aprenentatge més general de la professió. En canvi, si l'aprenent es concentra en les emocions, bloqueja el desenvolupament i no avança en el propi procés. Per tant, des d'aquest estudi i confirmant la importància de les emocions projectades en les vivències pràctiques, serà imprescindible tractar-les amb debats, lectures o casos per fer-les accessibles a l'estudiant i poder-les afrontar quan es presentin noves situacions, un aspecte que he anat transformant des d'aleshores.

Altres espais, com els seminaris, també poden evidenciar el treball de les emocions. Els estudiants i la professora presenten situacions reals i en formulen respostes generals per ser contextualitzades en els diferents entorns escolars. El tractament i el reconeixement d'elements afectius permet localitzar aquells aspectes forts i febles de la personalitat. Presentar-los com a virtuts enlloc de defectes i poder-los detectar i canalitzar condueix a incorporar el posicionament personal i professional de la tasca docent des d'un punt de vista emocional. Caldrà reformular aquestes intencions i entendre-les com a necessàries per avançar en l'aprenentatge. El meu posicionament és facilitar l'explicitació de les emocions dels estudiants en els espais de tutories i en les assignatures, escoltar-los i qüestionar situacions i accions pròpies, però ha quedat en mans dels estudiants trobar fórmules per afrontar-les. Per concloure aquest apartat, voldria destacar que durant el període intensiu de les nou setmanes de pràctiques (del 21 de gener al 22 de març) vaig anotar alguns pensaments sobre quins canvis i modificacions al voltant dels pensaments i les emocions havien incorporat o modificat en l'aprenentatge docent:

Després d'algunes visites als centres de pràctiques i de parlar amb alguns dels estudiants em comenten que estan molt a gust fent classes d'Educació Física i còmodes al centre. Concretament en CA està molt satisfet de les vivències que s'està

trobant tot i que continua estant nerviós quan ha de proposar les intervencions amb els nens. Em demana si és habitual trobar-se en un estat de tensió constant i quan li passarà. En aquest cas, només escolto el què explica ja que té tant a dir que només em deixa escoltar-lo. Tot i així noto que ha modificat la seva actitud davant les accions perquè s'avança a oferir solucions a aspectes que li han anat sorgint.

Per altra banda, la IO està insatisfeta amb l'acompanyament d'un mestre d'Educació Física i es prepara les activitats amb una actitud de desinterès i indiferència, una situació que ella personalment em comenta. Davant aquest fet i a través d'una trobada entre l'estudiant, la tutora que està poques hores amb ella i jo ens plantegem com solucionar la insatisfacció de l'experiència i l'acompanyament del mestre. La IO demana modificar l'horari per assistir a altres sessions amb altres mestres i finalment ho resollem d'aquesta manera. A vegades em pregunto com podem gestionar les emocions dels estudiants davant experiències que no són satisfactòries i que poden provocar l'abandonament de la carrera. Espero que a partir d'ara, la IO estigui millor. (13 de febrer de 2013)

6.1.4 Què aprenc de l'estudiant durant el desenvolupament de les emocions en la pràctica?

En el darrer apartat presento aquells trets característics que els estudiants han descrit en les activitats d'aprenentatge, les quals esdevenen un motor del procés de formació. En els exemples següents mostro anotacions entorn a les reflexions sobre els estats afectius experimentats durant la pràctica docent i que analitzo en l'informe de cada estudiant.

Els participants valoren els sentiments des d'un posicionament inicial d'angoixa, per i incertesa possiblement pel desconeixement del context, els mestres i els alumnes. A mesura que aquests aspectes s'incorporen en la quotidianitat de l'estudiant, els sentiments passen a ser controlats i incorporats a la pràctica. En efecte, s'evidencia inicialment un estat d'inseguretat que, a mesura que adquireix més domini del context educatiu, es transforma en la necessitat de millorar les intervencions pràctiques.

Concretament, en el primer exemple l'aprenent (CA) contrasta la diferència de sensacions entre les emocions que experimenta a l'escola i la universitat ("les emocions són més intenses en l'escola que a la Universitat quan fas activitats aplicades. A l'escola són situacions noves, diferents i desconegudes. Els primers contactes amb els nens, l'escola i l'aula d'Educació Física són emocions del tipus: incertesa i por. Però amb el suport del tutor, el coneixement del centre i dels nens, les emocions es transformen en positives"). Necessita cercar un espai per compartir sentiments ("dificultat en la professió, duresa, neguit i pressions en contacte amb els nens i nenes"). Argumenta que l'exigència de la professió ho requereix ("crec que tots els docents hauríem de gaudir d'espais i temps per compartir les sensacions i les idees que tenim entre nosaltres, alleugerant neguits i pressions que ens provoquen les situacions que cal afrontar a diari"). Per això, considera que els seminaris propicien la

funció de dialogar i compartir sentiments, impressions, resoldre dubtes, etc. ("el fet de poder compartir les idees amb un grup de persones que se senten d'una manera semblant a la teva ajuda a comprendre que els neguits i algunes pors són normals [...]. Al llarg de les assignatures de pràctiques, he trobat a faltar alguns espais on ens poguéssim reunir els estudiants en pràctiques per compartir les nostres impressions i les nostres experiències a les diferents escoles on ens trobàvem").

L'experiència en diferents estades de pràctiques queda palesa amb un sentiment d'incertesa en la planificació de les activitats i el resultat ("en anteriors estades de pràctiques ja m'havia passat"). Hi ha un sentiment de neguit i preocupació per la poca connexió entre la planificació prèvia i el resultat obtingut, però aquest estat queda resolt amb el recolzament i l'argumentació del mestre i tutor de pràctiques.

Les expressions de l'estudiant són present al llarg dels escrits ("m'ha agradat sentir-me realitzat, també és cert que no m'he sentit gaire bé, resulta frustrant"). Detecta les situacions i en busca les conseqüències i solucions ("la improvisació docent, adequant les activitats i realitzant modificacions sobre la pràctica"). Per acabar, assenyalo que és un estudiant immers en la necessitat de l'educació de les emocions a l'escola i als mestres, ja que en el transcurs de les activitats constantment ho evidencia ("trobo que és imprescindible, en un futur immediat, ampliar la nostra formació, com a mestres i persones en l'àmbit de l'educació emocional, amb la possibilitat de dissenyar i posar en pràctica activitats per dur a terme aquesta tasca amb els nostres infants de la millor manera possible, preparant-los per viure en societat i adaptar-se, sense por a expressar públicament a una altra persona els sentiments que en aquells moments li passen per dins").

El següent exemple, l'estudiant (MM) s'amoïna per les decisions que ha de prendre en la pràctica docent tant a l'hora d'elaborar les activitats com en el grau de participació dels nens en les activitats. La comparativa entre com creu que ha de ser un mestre d'Educació Física ("vocació, motivació cap els alumnes i formació continuada") i els exemples reals de la pràctica, indica que l'estudiant es preocupa per cercar la relació entre aspectes teòrics ("trets característics de la professió de mestre") i aspectes pràctics ("descripció de les vivències"). Tanmateix, les aportacions en el context de les emocions és poc significativa respecte a l'estudiant anterior (CA) ja que aporta opinions i decisions personals sense tenir en compte el context de l'escola i de les persones implicades.

El posicionament de les emocions en el següent estudiant té a veure amb el seu caràcter. Les anotacions en les diferents activitats giren entorn de la personalitat i la manera de fer ("molt nerviosa per fer la primera sessió d'educació física amb nens i nenes reals, ja que fins ara només havíem fet sessions amb els companys i

companyes de la universitat). Així, analitza les habilitats i coneixements ("l'habilitat en comunicar i adreçar-se als nens i nenes, la resolució del mestre en situacions sorgides en l'aula d'Educació Física, la desconeixença de continguts com la llengua anglesa creant incertesa i preocupació"), i en la selecció i utilització adequada d'estratègies didàctiques ("la utilització del contingut d'educació física en l'àmbit aquàtic i l'experiència docent en l'aplicació del contingut") com a aspectes d'interès en la posada en pràctica.

Una estudiant valora el seu estat emocional en l'aplicació d'estratègies didàctiques com el control del temps i les estratègies per una millor eficiència de les accions. És una persona que es descriu com a nerviosa però que evoluciona a mesura que té un control i un domini de l'escola i dels alumnes. Fa evident l'estat d'incertesa i preocupació davant la presentació de continguts que no controla, l'organització del temps de pràctica i la necessitat de superació i esforç personal de la professió. Es preocupa per generar un clima afectuós amb els nens a partir de la presentació de les activitats. També es caracteritza per ser una persona tímida i així ho descriu, afirmant que el període de pràctiques li ha suposat un canvi de personalitat, més oberta amb relació a les persones de l'escola ("sempre he estat una persona molt tímida i pel fet d'estar amb nens, mestres i haver-nos de relacionar he millorat la confiança. Penso que he estat més oberta i m'he relacionat amb els altres mestres, tot preguntant i interessant-me per la feina i pels infants").

En el darrer exemple, l'estudiant (MR) descriu en les activitats d'aprenentatge un procés d'interès en formar-se ("volia aprendre al màxim"). Per això les seves aportacions a la temàtica de les emocions són sempre positives, predisposada a aprendre ("durant tota la meva estada a l'escola vaig tenir una actitud positiva, perquè tenia clar des del principi que volia aprendre al màxim i enriquir-me de tots aquells aspectes que es donen a una escola, com: maneres de fer i conèixer el dia a dia de l'escola. A més, he intentat quedar-me amb les coses bones i impregnar-me'n").

La presència de les emocions és evident al llarg del procés dels escrits dels estudiants. Comença amb estats d'intranquil·litat i incertesa pen començar el períodes de pràctiques als centres educatius i iniciar la posada en pràctica de la professió. Però, després la situació es modifica i tendeix a centrar-se en l'interès per millorar la pròpia pràctica. El tractament de les emocions evolucionarà segons els interessos i els trets personals de cada estudiant. Davant d'aquest posicionament caldrà tenir en compte les emocions des de diferents espais de trobada on el debat esdevindrà vincle d'unió entre l'aprenentatge de la professió i les emocions.

6.2 Procés de reflexió sobre la pràctica docent

En el següent apartat pretenc captar l'opinió dels estudiants al voltant dels elements que consideren importants destacar per a una millora de la pròpia intervenció. Els pensaments, les reflexions i els qüestionaments dels participants em permeten identificar aquells aspectes que s'haurien de tractar en l'aprenentatge universitari perquè siguin d'interès i de formació professional. Els escrits m'han acompanyat en la deliberació dels pensaments pràctics realitzats a l'aula d'Educació Física. Per Gimeno Sacristán et al. (2012) l'ensenyament universitari necessita crear espais d'aprenentatge orientats a afavorir una formació activa i autònoma. Les activitats d'aprenentatge basades en les experiències reals per a Marcelo, Yot, Mayor, Murillo i Pardo (2014) són mecanismes d'aprenentatge en les vivències dels participants.

He organitzat el procés de reflexió dels estudiants sobre la pràctica en relació amb dues temàtiques d'anàlisi: Els agents implicats en la pràctica docent i la reflexió sobre els nivells de reflexió dels aprenentatges. Comprendre i incorporar aquells elements de pensament pràctic considerats de primera necessitat a l'hora de desenvolupar la tasca docent permet reorientar continguts acadèmics com a recursos més pròxims i d'interès per l'estudiant des de la formació, per així acompanyar-lo cap a un procés de reflexió personal i de millora pràctica, un acompanyament que l'orienti en la construcció del caràcter personal i professional nodrint-lo d'estructures de pensaments dinàmiques i flexibles. Autors com Liston i Zeichner (1993), Smyth (1987) i Villar Angulo *et al.* (1988) consideren que la reflexió docent es desenvolupa a partir de preguntar-se sobre l'actuació docent, la intencionalitat i les seves implicacions.

Des de la proposta pràctica recullo els documents escrits dels estudiants com a referents del procés de reflexió sobre la pràctica docent. També, el propi diari de pràctiques em serveix per incorporar situacions i pensaments que em sorgeixen en el transcurs de l'aplicació pràctica i finalment l'informe del procés de l'estudiant que sintetitza les accions realitzades. Tot seguit, presento dos paràgrafs del diari de pràctiques que descriuen aspectes de reflexió sobre la pràctica. En primer lloc, les creences i pensaments són observables en les aportacions dels estudiants. Així doncs, suggereixo planificar elements de reflexió que acompanyin l'estudiant en la formació pràctica:

Alguns dels estudiants jutgen el què fa o deixa de fer el mestre i potser haurien de reflexionar sobre el motiu o les circumstàncies pels quals els mestres d'Educació Física ho decideixen fer. Altres estudiants tenen molta cura a l'hora de justificar les accions del mestre, però d'altres jutgen i posen en dubte les accions i decisions sense poder comprendre o fins i tot entendre la situació [...] Amb les trobades, tant de l'assignatura

de Didàctica de l'Educació Física com a la tutoria de les pràctiques, voldria insistir i aprofundir en les valoracions de les intervencions dels estudiants com a docents i que fossin crítics amb les actuacions que realitzen. Em pregunto: com ho faig? quins aspectes els serviran per reflexionar? (24 d'octubre de 2012)

El segon fragment del diari de pràctiques comença amb el replantejament de les activitats de la proposta pràctica presentades en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física. Les respostes observades tendeixen a resoldre aspectes instrumentals d'organització i planificació de les sessions d'Educació Física i de les habilitats personals fruit del context més immediat de la pràctica. Les accions particulars han de generalitzar-se per afrontar la pràctica. A més a més, l'actitud de l'aprenent és clau per adquirir nous coneixements i reflexionar sobre el procés formatiu. Sense la predisposició i la participació de l'estudiant, l'acció reflexiva queda sense sentit. Cal afegir que la responsabilitat del professorat és fonamental i interessant per crear un espai d'aprenentatge perquè l'aprenent dugui a terme els propòsits reflexius:

Crec que hauria de canviar la manera de plantejar les preguntes i escollir aspectes més propis del context educatiu i no tant de l'Educació Física. Tot i que les preguntes són molt generals i aptes per a qualsevol context, els estudiants mantenen els trets de reflexió del primer nivell (Van Manen). Espero que quan facin l'estada a l'escola en el tercer període puguin aprofundir en tots els àmbits treballats i ho puguin contextualitzar a l'escola i en el context on es trobin. A hores d'ara els estudiants ja estan cansats i volen anar de pràctiques [...] Noto que els espais de reflexió que proposo no poden estar imposats, els participants ho han de voler. Hauré de crear trobades més disteses sense cap tipus de pressió ni per acabar continguts ni per generar feina, tan sols espais de converses lliures que puguin encaminar-se a proposar preguntes entorn de les necessitats pràctiques (29 de novembre de 2012)

6.2.1 Reflexió sobre els agents implicats en la pràctica docent

Les aportacions dels estudiants entorn de les impressions i les valoracions de la pràctica docent les recullo en dos apartats que sintetitzen el pensament de l'experiència: les relacions socials de l'estudiant (agents implicats en la pràctica docent) i l'efecte mirall de la pràctica docent.

Concretament, en el primer apartat, **les relacions socials de l'estudiant**, s'observen les aportacions dels estudiants entorn de la relació que s'estableix amb el tutor del centre. Cal identificar quines accions i metodologies emprades pel mestre permeten que el practicant incorpori recursos similars als observats. Però de vegades la imitació és idèntica a l'observada obviant qüestionaments d'utilització i possibles conseqüències.

Les vivències personals i professionals durant les nou setmanes al centre de pràctiques i les relacions entre el tutor i l'estudiant són ressaltades en les activitats escrites. L'estudiant segueix un model, el tutor, el qual el té en compte, observa i sovint imita com a referent en la realització de les intervencions. Es tracta d'un exemple invisible des d'un context universitari i que cada persona incorpora en la mesura de les necessitats de la situació. L'enllaç entre el tutor de centre i l'estudiant s'hauria de fer de manera conscient i així l'estudiant apreciaria el treball i la participació dels diferents col·lectius docents. Des dels aprenentatges universitaris caldria que tutors de centre, tutors d'universitat i estudiants participessin en trobades o seminaris acadèmics. Els tutors de centre són una peça cabdal en la formació de l'estudiant i és per això que la pròpia institució universitària hauria d'incorporar el potencial educador dels mestres a les aules universitàries.

Des d'aquesta experiència, el contacte establert entre els tutors ha estat per via telefònica i amb dues visites en el centre. No s'ha realitzat cap treball comú més enllà d'acompanyar l'estudiant en la pràctica. Considero que els tutors tant d'universitat com de centre hauríem de conèixer-nos i treballar plegats per orientar l'estudiant en l'aprenentatge de la professió. Tanmateix, l'estructura del pla d'estudis, ara per ara, no permet la creació d'espais de connexió entre agents educatius ni tampoc una formació comuna entre mestres i professors de la universitat.

Els diferents exemples que tot seguit plantejo intenten presentar aspectes d'interès de la pròpia pràctica. Sota el paraigua afectiu de les descripcions, l'estudiant ressalta aquells elements estratègics que considera importants en les intervencions. La presència del tutor de centre l'acompanya aportant consideracions i traçant el camí cap a una millor intervenció educativa:

Quan vaig acabar la sessió i la vaig comentar amb el meu tutor, la sensació que vaig tenir és que la meva actuació no havia estat correcta i que hi havia altres formes de fer que els alumnes m'escoltessin. (MP:8.1)

Em va ajudar molt haver observat com el mestre feia les agrupacions i de quina manera ho feia. Vaig fer servir estratègies similars a les seves i em van sortir prou bé [...] Recordo que a la primera sessió vaig donar consignes de forma "dispersa", és a dir, uns grups estaven en una banda de la pista i els altres a l'altra banda. Aquest aspecte però, el vaig corregir a la segona sessió, explicant les coses que havia de dir al grup quan tots els infants estiguessin col·locats en cercle davant meu. (CA:5.1)

El diari de pràctiques, entre altres temàtiques, recull aportacions dels estudiants sobre el pensament pràctic. Schön (1994) considera que el pensament pràctic dona resposta a l'hora de resoldre problemes pràctics a l'aula escolar. Es tracta d'un procés que avança cap a la comprensió de l'activitat eficaç de l'estudiant a docent davant situacions singulars i contextualitzades.

En la següent aportació, l'estudiant observa l'eficiència de les accions i el distanciament entre la planificació i la pràctica. A més a més, dóna veu al tutor de centre, com a agent formatiu i participatiu del procés, el qual observa i comunica coneixements i valoracions de la pràctica de l'aprenent:

Pel que fa a la meva primera sessió penso que tot ha anat prou bé menys la temporització: no he pogut acabar una activitat que tenia programada i l'hauré d'incloure en la següent sessió. Parlant amb el mestre m'ha explicat que és el que més costa, que quedi tot quadrat és complicat i que no em preocupés que el proper dia seguiríem (28 de gener de 2013). (MM:7.2)

Per a Bárcena (2005) la reflexió va acompanyada de la deliberació, de la presa de decisions, i de l'interès dels estudiants per l'aprenentatge. Voldria assenyalar que, perquè aquesta situació esdevingui favorable per a la formació, el professorat haurem de crear espais atractius que generin sabers i qüestionaments propis de la professió. La descripció de l'exemple següent clarifica aquelles valoracions que apunten en quina línia cal avançar en aspectes estratègics d'organització i planificació de les activitats per una millora en la implicació i participació dels nens. Alhora, aporta maneres de fer del mestre que poden ser útils per a la pròpia pràctica:

Alguns aspectes que hauré de millorar són l'ús de les estratègies per organitzar l'alumnat i gestionar l'aula, controlar el temps de la sessió i preparar activitats amb diferents nivells de dificultat per tal d'ajustar-les a la diversitat del grup classe [...] Pel que fa a la gestió de l'aula, trobo important crear i usar una estratègia pròpia que ajudi als infants a saber què han de fer en aquell moment i on s'han de col·locar. Responsabilitzar l'alumnat i fer servir alguna estratègia d'organització ràpida [...] El mestre tutor fa servir un senyal visual i quan aquesta és vista pels alumnes saben que han de col·locar-se al centre del gimnàs i escoltar atents. No descarto fer servir el mateix, ja que els infants hi estaran més familiaritzats (CA:5.1)

El segon apartat d'estudi és **l'efecte mirall de la pràctica docent**. Durant la realització de les activitats d'aprenentatge en el període d'estada al centre, els estudiants observen la pròpia pràctica amb l'enregistrament de dues intervencions pròpies en períodes diferents. Per contrastar l'observació i valorar les decisions preses en la pràctica, i l'actuació docent, l'estudiant ho enregistra. La possibilitat d'analitzar les pròpies imatges després de les intervencions, és un recurs que considero valuós perquè permet visualitzar elements i aspectes que durant la intervenció són obviades. L'autocrítica de les decisions i accions realitzades permet a l'estudiant iniciar un procés de responsabilitat personal en la construcció docent. D'aquí sorgeix l'interès per dissenyar una activitat enllaçant l'enregistrament real i la valoració d'imatges pròpies durant la pràctica, les quals són contrastades amb els escrits dels estudiants.

L'efecte mirall en la pràctica empeny a l'estudiant a observar aspectes personals i professionals. En els exemples següents s'aprecia una necessitat de millora en les pròpies habilitats personals, com pot ser la comunicació corporal, expressiva i verbal de l'estudiant:

Després de veure'm en la primera gravació vaig pensar que havia de millorar certs aspectes com ara que havia de "deixar-me anar" una mica més amb els nens i nenes ja que encara se'm veia amb vergonya. Penso que he millorat la posició del cos en el moment de fer les meves explicacions. (MC:8.1)

La meua intervenció ha sigut molt correcta, es pot observar com el to de veu és alt i clar i arriba a tots els alumnes [...]. Explico les tasques de manera senzilla i entenedora. Considero que el vocabulari utilitzat s'adequa perfectament al nivell dels alumnes i, a més a més, és motivant, ja que tots els reptes estan presentats d'una forma divertida [...]. Acostumo a gesticular en totes les meves explicacions, això m'ha sorprès perquè realment no en sóc conscient [...] El meu paper en el seguiment de les tasques ha sigut sempre d'orientador, mai els he donat la solució als reptes. (MP:6.1)

L'autoobservació de l'estudiant ajuda a explicitar les raons de la planificació de les activitats i la necessitat de flexibilitzar la programació segons les circumstàncies del moment:

Un altre factor és el temps de la sessió, ja que en l'última classe no ho vaig tenir gaire present degut als nervis i a la impaciència de voler realitzar totes les activitats que tenia planejades. En aquest sentit, crec que hauré de preparar les sessions temporalitzant, aproximadament, cada activitat i sabent que, si una activitat funciona la puc allargar. A més, també haig de tenir present que quan una activitat no funciona es pot canviar i passar a una altra de diferent, no cal seguir la programació al peu de la lletra. Per últim, també haig de tenir present de cara a les properes intervencions que a l'aula on realitzaré les programacions hi ha una diversitat força gran d'alumnes, cadascun amb el seu propi ritme d'aprenentatge. (CS:5.2)

La construcció de coneixement sobre la pràctica, la creació d'una xarxa de relacions entre l'experiència i el saber permet afrontar situacions problemàtiques del context escolar. L'estudiant teoritza sobre aspectes tècnics i actituds que li cal resoldre en el complex context que viu. Puntualitza un llistat de característiques que ha de tenir en compte en la propera pràctica ("planificar la sessió i les activitats, organitzar el temps de pràctica amb possibles adaptacions, i motivar a l'alumnat en futures intervencions"). La flexibilitat de la planificació i la posada en pràctica són aspectes tècnics que cal millorar en l'activitat docent i que l'aprenent té molt presents:

Després de la meua pràctica, crec que hi ha alguns aspectes que podria millorar i per tant, també hauria de tenir present en les pròximes pràctiques que realitzi com a docent. Aquests aspectes són: tenir planificada la sessió, és a dir, no preveure que només tindrà temps de realitzar un nombre concret d'activitats, sinó pensar més activitats del compte per si hi ha més temps de pràctica o per si alguna activitat no es pogués realitzar per algun imprevist. Intentar motivar més als alumnes. Durant la meua

pràctica hi va haver unes nenes que no participaven gaire, per tant, hauria de buscar algunes estratègies per animar-les i motivar-les. Però crec que per trobar aquestes motivacions més individualitzades hauria de conèixer més als alumnes, ja que el dia que vaig portar la pràctica, era el primer dia que tenia contacte amb ells i per tant no els coneixia. [...]. A través de la pràctica podré anar corregint errors que vagi comentant durant les sessions i aprendre d'aquests errors, per tenir-los en compte a les pròximes sessions. (MP:5.1)

Per tant, el procés de reflexió recau en l'aplicació eficaç de les habilitats personals i metodològiques de l'àrea d'Educació Física per a un aprenentatge de la tasca docent. L'estudiant necessita sentir-se segur en la professió i controlar i dominar les estratègies de l'àrea. Des del context on participo, la tasca docent no només consisteix en ensenyar continguts de la matèria d'Educació Física, sinó també en definir i plantejar situacions on l'estudiant pugui construir, modificar i reformular coneixements actituds i habilitats. Per això, des de les dues assignatures on desplego aquesta recerca intento que les explicacions siguin el més sinceres possible i demano les opinions i observacions dels participants.

La pròpia pràctica és descrita entorn de les emocions i accions en què es viuen, malgrat les irregularitats i contradiccions de les experiències. La responsabilitat esdevé sensibilitat per captar qualsevol afer del context i la intensitat en què es viu la interacció entre desitjos, propòsits, resistències i possibilitats haurien de ser captats i explicats per abordar-los.

En els exemples següents, els estudiants reiteren la millora d'elements tècnics del currículum i d'habilitats personals en les accions, aspectes considerats importants a l'hora de resoldre la immediatesa del context i la construcció de la professió:

De les activitats que he portat a terme, en milloraria sobretot la comunicació, bàsicament les explicacions i les normes ja que alguns nens no han jugat mai a agafar cues o mai han fet el pi pont, també s'ha de tenir en compte que hi ha alumnes que són immigrants i que han arribat aquest any, fet que dificulta la interacció tant amb mi com amb altres companys de la classe. (MM:5.1)

Sóc conscient que si tornés a repetir aquesta sessió sortiria totalment diferent, ja sigui pel tipus d'alumnat o per la meva experiència en no tornar a repetir coses que no van funcionar. Crec que puc millorar algunes expressions verbals per cridar l'atenció als alumnes i atendre tot el què passa. I com a fet positiu, em destaco la posició corporal de cara als alumnes, el to de veu, el fet de mostrar material vistós i reunir-los a tots abans d'explicar les coses. (AS:8.1)

En el darrer cas, l'estudiant valora la pròpia pràctica combinant sentiments i estratègies curriculars per implicar els nens en els aprenentatges. El disseny i l'aplicació d'activitats d'Educació Física són aspectes importants en l'aprenentatge pràctic. La millora docent s'orienta amb l'aplicació d'elements estratègics tot implicant la participació dels nens en les activitats d'Educació Física:

Hauré de controlar els nervis i saber parlar amb calma tot realitzant les pauses necessàries durant les meves explicacions i intervencions. Plantejaré activitats més mogudes que els jocs que vaig portar a terme durant la sessió, per tal que siguin més dinàmics, actius i divertits per els nens i les nenes alhora que es treballen els continguts i puguin assolir els objectius que em proposo [...]. Tindrè controlat el temps de les activitats, ja que quan vaig realitzar els jocs amb els infants vaig comprovar que un dels jocs es va allargar més del que esperava i vaig tenir menys temps. (MC:5.2)

Sparks-Langer i Colton (1991) consideren que el pensament reflexiu dels estudiants a docents experts es desenvolupa a partir de tres elements: el crític, el cognitiu i el narratiu. Concretament, l'element crític és poc visible en el transcurs d'aquest apartat. Els estudiants fan explícits elements de millora a l'aula d'Educació Física malgrat que els hi manca relació amb qüestions ètiques o de justícia social. Per altra banda, l'element cognitiu és l'aspecte que aporta coneixement propi a l'estudiant per prendre decisions a l'aula d'Educació Física. Així, tot i que l'organització i l'estructuració del coneixement és variat en cada moment, els aprenents busquen xarxes cognitives per poder resoldre millor les situacions més immediates del context. I, finalment, l'element narratiu és l'element del pensament reflexiu que es relaciona amb les activitats d'aprenentatge d'aquesta proposta pràctica. Les descripcions sobre les diferents experiències en l'aula d'Educació Física i sobre el context escolar es visualitzen en els diaris de pràctiques i en les respostes a les preguntes obertes que plantejo en la proposta pràctica, que pretenen fer explícites aquelles vivències considerades més significatives per l'estudiant. Des de la meua intervenció, s'ha presentat l'opció de treballar a partir del diàleg i el debat però les aportacions dels estudiants han estat orientades a resoldre situacions concretes de la pràctica.

Per a Esteve (2009) la formació inicial dels mestres necessita els agents implicats en la formació de l'estudiant per a la construcció del procés de reflexió individual. Comporta ajudar l'estudiant, a partir de la intervenció de les diferents experiències en l'aula d'Educació Física, a que faci el propi procés tot fent aflorar les seves inquietuds i necessitats, escoltant i construint sobre el que ja ha viscut a l'escola. És un acompanyament que s'articula amb la realització d'activitats d'aprenentatge, la cohesió dels tutors tant de la universitat com del centre de pràctiques i la implicació del propi estudiant en formació. L'opció de proposar tutories individuals ha estat present en el pla de treball de l'assignatura. Tanmateix, la resposta ha estat escassa i en ocasions inexistent. La relació amb els mestres de l'escola ha seguit les pautes proposades des de la coordinació de pràctiques; han organitzat el pla de treball i han resol qüestions acadèmiques.

Un intel·lectual transformador (Giroux, 1990) que combina la reflexió amb la pràctica educativa (Imbernón, 1994) és aquell que requereix implicar-se com agent actiu i responsable de les decisions preses. En aquesta recerca, les descripcions dels estudiants són concretes i personals, fruit de l'anàlisi i valoració de les pròpies intervencions en l'aula d'Educació Física. Són respostes que necessiten una solució immediata per posar remei a la realitat en què es troba immers. La contextualització de les intervencions pràctiques m'ha portat a explicitar els aspectes que l'aprenent considera importants en l'ensenyament i a reformular la construcció de nous coneixements en les assignatures, en les quals hauré de contrastar aspectes genèrics i concrets de la matèria d'Educació Física partint de les valoracions dels estudiants.

Per a Barnett (2002) l'aprenentatge transformador va acompanyat d'un coneixement personal (autoreflexió crítica) i social (l'acció crítica), i des de l'ensenyament universitari ens cal proporcionar el valor de la crítica, entesa com que l'objecte d'atenció pot ser un altre diferent del que és. Des de les assignatures curriculars i de la meua pròpia pràctica presento i proposo referents teòrics i pràctics a partir de diferents exemples per tal de poder-los analitzar. Malgrat aquesta forma de treballar, l'estudiant cerca una solució ràpida i única a les propostes plantejades.

Liston i Zeichner (1993) sostenen que el professional reflexiu, i concretament en aquest cas, l'aprenent reflexiu, arrancarà de la reflexió sobre la pròpia pràctica i la compartirà amb la pràctica d'altres amb compromís i responsabilitat professional. Durant el desenvolupament de la proposta pràctica de la recerca, l'estudiant no comparteix espais de diàleg a la universitat ni verbalitza ni comparteix processos reflexius. Les activitats d'aprenentatge són personals i l'estudiant les lliura per via correu electrònic. L'aprenentatge reflexiu necessita un compromís d'implicació i responsabilitat personal però també d'acompanyament dels diferents agents educatius, ja que si no el procés queda incomplet. L'enllaç entre professora i estudiants és el lliurement de les activitats, les quals es retornen amb aportacions i, preguntes obertes, i donen peu a respostes d'anàlisi i valoració, evitant la descripció sistemàtica de l'experiència. L'estudiant les podrà incorporar en properes propostes.

Considero que potenciar l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant implica el compromís de posar al seu abast els recursos que tracen el camí cap al desenvolupament del coneixement personal i professional de la pràctica docent. Sense menysprear la resta d'activitats, apunto que els enregistraments en vídeo esdevenen un instrument d'anàlisi la responsabilitat de l'elaboració i la visualització dels quals recau en l'estudiant. L'observació de les imatges ajuda a l'estudiant a contemplar i contrastar el què fa, com ho fa i per què ho fa, característiques totes elles pròpies pel procés de desenvolupament personal i professional de la tasca docent.

Si la relació entre el tutor del centre, el tutor de la universitat i l'estudiant esdevingués un fet conscient i sistemàtic en el procés de formació, cosa que en aquesta proposta no es dona, segurament la combinació d'experiències, converses i accions produiria a recursos educatius més adequats per incorporar a la tasca docent de l'estudiant. Així, les gravacions i els diferents escrits són instruments d'acompanyament que complementen les trobades amb els participants. Són recursos de formació personal per a la millora de la pràctica i és una opció voluntària de l'estudiant compartir-los amb el tutor del centre i amb el de la universitat.

Les aportacions dels estudiants en els seus escrits són cabdals per detectar aquells aspectes considerats importants durant la formació. Així, el paper de tutor de centre és un referent per a l'estudiant, malgrat que les formes d'actuar poden ser no compartides o discutides. Per altra banda, són aspectes d'interès tant la millora de les habilitats personals per transmetre una ajustada comunicació als nenes com la planificació i el disseny de les activitats d'Educació Física. A més a més, el distanciament entre la planificació i la pràctica recull en les reflexions sobre la millora pràctica.

Entendre quines preocupacions metodològiques, personals i professionals són les més remarcables permet incorporar o modificar des de l'ensenyament continguts d'interès per a l'estudiant, el qual s'ha de sentir participat de la pròpia formació amb el disseny de pràctiques més riques i professionals. Des de la meva intervenció, he intentat oferir instruments, recursos i acompanyaments perquè l'estudiant ho incorpori en la seva pràctica i vagi construint la professió.

6.2.2 Nivells de reflexió dels aprenentatges

Detectar el procés de reflexió, responsabilitat i presa de decisions dels estudiants en les seves accions a partir de la formulació escrita i la realització de les activitats d'aprenentatge em permet distingir les idees, experiències i, necessitats que sovint des de la formació acadèmica es perceben però s'obvien.

Durant les primeres fases d'elaboració d'aquesta tesi, la meva preocupació fou elaborar un decàleg d'aquells elements reflexius que els estudiants marcaven com a més importants durant la pràctica docent. Identificar els diferents paradigmes que planteja Van Manen em semblava cabdal per entendre quins coneixements calaven amb més intensitat en els estudiants durant el procés de formació docent. Tanmateix aquesta proposta ha evolucionat no només per captar aquells sabers que són prioritaris pels estudiants sinó també per qüestionar -me què ensenyo i com ho faig des de la pròpia pràctica universitària.

El context universitari exigeix als estudiants que siguin reflexius i autònoms, capaços de resoldre situacions des de qualsevol context d'aula, educatiu i social. Però quan analitzo les opinions, necessitats i valoracions, la distància entre el que volen i el que se'ls ofereix és gran. Cercar respostes a les incògnites amb un constant acompanyament, contrastant opinions i formes educatives perquè cada estudiant trobi el seu camí docent és una de les principals inquietuds d'aquest treball. Així, doncs, fer aflorar qüestionaments i valoracions considerats importants i articular-los amb els nivells reflexius de l'autor Van Manen m'inicia en un procés de comprensió sobre quines reflexions són d'interès en les pràctiques i com reorientar els continguts d'Educació Física perquè les reflexions tinguin cabuda per a qualsevol context que es presenti.

Van Manen (1977) suggereix un model jeràrquic de reflexió valorant la pràctica reflexiva a partir de tres nivells que responen, almenys teòricament, amb el creixement del pensament crític en la professió. En el que l'autor considera el **primer nivell de reflexivitat** s'hi inclouen totes aquelles aportacions que fan els estudiants entorn de l'aplicació eficaç a l'aula d'Educació Física, de les habilitats i coneixements tècnics entorn de l'acció de la professió.

En el cas següent, l'estudiant accentua aspectes de la pròpia pràctica com ara el clima emotiu per explicar la proposta, la participació i la implicació com a docent, el control i l'organització del grup, i les habilitats comunicatives per captar l'atenció dels nens:

Vaig definir el propòsit de la tasca de manera dinàmica i motivant amb una petita història [...]. Vaig explicar el tipus d'agrupament [...]. Vaig utilitzar un to de veu neutre i no estrident, el qual em va facilitar captar l'atenció [...]. Em vaig col·locar de manera estratègica a l'hora d'informar, ja que la posició que adoptes davant l'alumnat és molt important, primer per cridar l'atenció i segon perquè puguin entendre el contingut que s'ha de treballar [...]. Després de l'explicació i d'assegurar-me que havien entès el que havien de fer, vaig iniciar el joc [...]. Vaig utilitzar un bon llenguatge corporal a l'hora de fer les explicacions, que vaig transmetre amb vitalitat, ja que si no hagués estat avorrit o fins i tot hauria mostrat per part meua una falta d'interès en allò que estava presentant [...]. Sóc una persona molt expressiva i en tot moment gesticulo molt, sobretot els braços i les mans [...]. Vaig utilitzar un vocabulari culte i entenedor per tal de facilitar la comprensió del que estava explicant. (AS:6.1)

L'observació de l'estudiant rau en descriure elements referents a: la dificultat en l'aplicació de la matèria d'Educació Física, la distància entre la planificació i la pràctica realitzada, el control i l'organització del grup, i la gestió del temps de pràctica. A més a més, anota el propòsit d'una millora de les habilitats comunicatives i el repte d'aconseguir-ho per a futures accions:

Veig que no és fàcil portar a terme les sessions d'Educació Física. Tot i tenir-ho tot planejat surten molts imprevistos i aspectes que s'han de canviar. Penso que el control del grup és l'aspecte que cal tenir més en compte ja que els alumnes s'esveren i el

temps no es controla, les activitats no van al ritme al que hauren d'anar, els objectius no es compleixen, i sorgeixen conflictes [...].

En properes intervencions haig de millorar la comunicació, per captar més l'atenció dels alumnes i així tenir-los calms. Penso que no serà fàcil i que hauré d'anar buscant estratègies, però ho aconseguiré. (MPO:5.1)

Un altre exemple de la importància de l'aplicació de determinades estratègies pels aprenents de mestre són el control i la gestió del grup, la transmissió del contingut per captar l'atenció i l'organització de les activitats dels nens de primària:

Organitzo els alumnes en cercle per poder veure fàcilment totes les cares i d'aquesta manera m'asseguro que transmeto els conceptes clau per dur a terme l'activitat [...]. Col·loco tots els alumnes al centre de l'espai de manera molt ordenada [...]. Demano als alumnes que m'expliquin l'activitat en moments determinats [...]. En la tasca vario l'organització del grup, distribueixo de manera ordenada els alumnes i els diferents grups per l'espai i tinc la possibilitat de crear grups homogenis i equilibrats per tal de millorar la tasca. (SM:6.1)

L'estudiant argumenta la pràctica a partir del grau de participació dels nens. Així, posa l'accent en accions com l'organització i el control del grup, el compliment del contingut i les habilitats comunicatives utilitzades:

En primer lloc explico la teoria en la qual es basa la sessió, amb els alumnes en rotllana i asseguts al terra. Penso que la disposició dels alumnes és bona ja que no es dóna l'esquena a ningú i tothom em veu i em sent, un aspecte que potser podria haver millorat és que no hauria de llegir [...].

Seguidament vaig passant per cada grup fent-los de guia i explicant-los com han de dur a terme una part de la sessió, resolent dubtes si s'escau però no explicant-los com han de realitzar els diferents passos [...].

Un altre aspecte són els feedbacks positius proporcionats als alumnes com ara: "Molt bé, molt bé, m'agrada, m'agrada". Penso que és una bona manera d'animar-los durant la pràctica, cosa que pot fer augmentar la motivació i l'interès per la coreografia [...]. Pel que fa a la comunicació hauria de ser més propera i fer servir un lèxic més adequat ja que en un moment dic "Vamos" quan en català és incorrecte (hauria de ser "som -hi!"), que també es pot interpretar com que dono presses. (MM:6.1)

De l'exemple següent voldria assenyalar l'actitud de l'estudiant en resoldre aspectes de contingut pràctic després de visualitzar-se en la gravació i contrastar la pròpia intervenció. Davant el que ella considera un "desastre" pren la decisió de canviar la realització de l'activitat sense qüestionar-se el motiu del seu desconcert:

Pel que fa al joc d'escalfament, va ser un desastre, en el vídeo no es pot observar, però els va costar molt que la pilota no els caigués a terra i que arribés a tots els membres del grup. De manera que vaig pensar que podria haver millorat el joc deixant que la pilota fes un bot a terra cada vegada que l'havia de tocar un company/a diferent, cosa que hauria agilitzat la tasca. (JS:8.1)

De les diferents aportacions articulades al voltant del primer nivell de reflexió, voldria destacar la valoració que fa l'estudiant de l'assignatura obligatòria de primer curs del

grau de mestre de primària (Ensenyament de l'Educació Física), la descripció dels continguts presentats i com pren la decisió de cursar la menció, una assignatura que s'estructura amb la construcció curricular de la matèria d'Educació Física i incorpora estratègies d'aula:

Pel que fa a les assignatures relacionades amb l'Educació Física vull esmentar i parlar de l'Ensenyament de l'Educació Física, la qual em va fer veure en els seus moments la importància que tenia aquesta àrea a primària i la necessitat de conèixer diferents estratègies organitzatives. D'altra banda, durant l'assignatura vaig saber que aquesta seria la menció que escolliria i vaig conèixer diferents activitats de cada bloc de continguts, amb la qual cosa vaig començar a entendre el funcionament del currículum d'aquesta àrea en concret. (MR:10.3)

Per acabar aquest apartat, la següent estudiant valora l'assignatura de quart curs del grau de la menció d'Educació física (Didàctica de l'Educació Física) a partir de la realització de conceptes:

En l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física vaig haver de portar a terme diferents instruments d'avaluació i vaig planificar dues unitats de programació. (JS:10.1)

El primer nivell de reflexivitat, les reflexions apunten a l'aplicació eficaç a l'aula d'Educació Física d'habilitats i coneixements tècnics, a més de la reflexió amb la selecció i l'ús adequat de les estratègies didàctiques utilitzades en la pràctica. Les experiències pràctiques situen aquest posicionament amb exemples com el control i la gestió del grup, el compliment i l'organització del contingut, el disseny de les activitats, la gestió del temps de pràctica i la comunicació docent, entre altres.

Schön (1994) relaciona aquest primer nivell de reflexió amb la perspectiva tècnica del coneixement educatiu. Les finalitats, els contextos, l'aula d'Educació Física, l'escola, la comunitat i la societat no són tractats com a problemàtics. Les preocupacions i valoracions dels estudiants deriven d'una aplicació eficaç i eficient per resoldre les accions immediates.

Des d'aquesta perspectiva la formació docent centra el seu interès en dotar als futurs mestres de coneixements que els permetin dominar la matèria i aprendre a ensenyar. Aprendre des de l'Educació Física ve condicionat per les característiques i les habilitats del futur mestre capaç de gestionar la classe i mantenir els nens fent activitats motrius a partir d'una bona organització i disciplina. L'estudiant està molt pendent de conduir o guiar l'alumnat en l'aprenentatge de l'habilitat perquè si no, s'entén que no aprenen, tot establint ritmes homogenis o similars. Continuant en aquesta línia, el tipus de formació acadèmica sovint és poc real a l'hora de plantejar com hauria de ser l'ensenyament, com han d'aprendre els escolars, quines estratègies

poden seguir en el procés, com poden ser les decisions que es prenen sobre el currículum, sobre el comportament dels escolars, etc. Però, després, quan l'estudiant contacta amb el centre de pràctiques, en un context social i educatiu determinat, s'adona que la realitat de l'ensenyament no es correspon amb els coneixements acadèmics. Ho concep com una espècie de temps perdut i poc útil en el desenvolupament personal i professional de la tasca docent. Incorporar formes d'actuació estandarditzades dels del context acadèmic, pot permetre interpretar implícitament estratègies de comportaments com vicis, mites o prejudicis. Li caldrà adquirir capacitat d'adaptació contextual, tenir un coneixement pràctic que serveixi per resoldre problemes del dia a dia, i prendre decisions de manera autònoma tot fent una reflexió sobre la pràctica.

De tota manera, cal assolir un determinat nivell en la tasca docent per optar a un domini de les classes d'Educació Física, en les quals els practicants han d'experimentar i millorar segons el currículum acadèmic. Malgrat que es pugui considerar un nivell pobre d'aprenentatge en el conjunt de la tasca docent, la seva presència és important en la formació professional ja que els aspectes procedimentals i instrumentals són elements que complementen el conjunt de la formació inicial. Efectivament, des de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física intento oferir als estudiants continguts de la matèria que tinguin aplicació pràctica a partir de la presentació de casos reals de mestres a l'aula i debatre opinions explicitades en les respostes de les activitats proposades. També, com a tutora del Pràcticum procuro acompanyar l'estudiant i qüestionar aspectes més enllà de la singularitat de la situació. Avançant amb la proposta de Van Manen, **el segon nivell de reflexivitat**, situa l'estudiant en la reflexió sobre els supòsits implícits de les pròpies pràctiques a l'aula d'Educació Física, de les conseqüències de la utilització de determinades estratègies i recursos curriculars com a facilitadors d'aprenentatge i també de l'aplicació de criteris educatius de la pràctica a partir de la presa de decisions de la intervenció contextualitzada.

En primer lloc, **en la reflexió sobre supòsits implícits de les pràctiques en Educació Física**, destaco les descripcions de l'estudiant següent lligades al qüestionament i la interpretació de problemes presents en situacions quotidianes. La temàtica d'interès rau en la relació que s'estableix amb els agents implicats en l'educació dels nens, la família i l'escola. Afegeix la necessitat de replantejar el nombre d'alumnes a l'aula d'Educació Física a l'hora de resoldre situacions diàries:

Trobo imprescindible treballar la comunicació entre família i escola, alumnes i mestres o entre docents [...]. No puc parar de reflexionar sobre la ràtio d'alumnes per aula i l'estada d'un únic docent a les sessions. Com hauria anat la sessió si jo no hi hagués

estat? És a dir, s'hauria interromput tota la classe fins que el conflicte hagués estat resolt? El mestre, s'hauria esperat a finalitzar la classe per parlar amb els alumnes implicats? Crec que aquests aspectes són importants perquè és allò que ens trobarem una vegada siguem mestres, és a dir, sols en una aula en la qual poden sorgir conflictes que hem de resoldre. (CA:7.3)

Continuant amb el mateix estudiant, apunta tres situacions que l'han sorprès dels nens: els comportaments, les relacions entre ells, i els diferents ritmes d'aprenentatge. Cada temàtica és descrita des de l'aprenentatge dels nens en les aules d'Educació Física. A més a més, destaca el distanciament entre les planificacions apreses en el context acadèmic i la pràctica, en el context escolar, ressaltant els aspectes curriculars i organitzatius que haurà de modificar en futures intervencions:

Els i les alumnes busquen contínuament el líndar dels mestres nous pel que fa al seu comportament, és a dir, quines coses els són permeses i quines no. Així, a les sessions on he intervingut és on apareixen més visiblement aquests comportaments [...]. El segon fet destacat dels infants té relació amb el seu rol dins la classe [...]. He pogut observar [...] les relacions socials, és a dir, els líders, els marginats i els que es fan amb tothom, entre altres. Per tant, crec que les i els mestres hauríem d'ésser capaços d'apreciar aquests aspectes en les nostres aules i treballar-los per establir unes bones relacions socials globals, entre tot el grup classe [...] El tercer fet es relaciona amb el seu ritme d'aprenentatge.

A la universitat hem pogut preparar unitats de programació per a cada curs i per a una infinitat d'infants. Malgrat tot, aquelles programacions no s'acabaven d'ajustar a la realitat [...] Així, m'he trobat que les meves preparacions de les classes, sovint, eren excessives, és a dir, amb massa feina i moltes coses per fer, i no tenia en compte aspectes importants com són les explicacions o els torns de preguntes, entre d'altres. Després d'algunes intervencions també m'he adonat que és important saber quan parar i quan allargar les activitats, ja que els infants poden estar avorrint-se o bé molt immersos en els jocs i les tasques. (CA:8.5)

El següent estudiant exposa una situació i n'explica la decisió presa, així com la relació que estableix amb l'alumnat:

Hi ha un alumne amb un caràcter molt fort i amb el qual quasi tots els mestres han tingut problemes pel seu comportament. Durant el desenvolupament de la meua unitat de programació d'activitats gimnàstiques va tenir un comportament bo, alguna vegada s'enfadava amb algun company o companya, però em va sorprendre el comportament que va adoptar amb mi, ja que sempre volia ajudar-me i quedar bé. Penso que aquest fet s'ha donat perquè no em fixava en tot el que feia malament i no l'avisava constantment. Per tant, penso que he sabut tenir una bona relació amb els nens, sent propera però a la vegada mantenint el rol de mestre, practicant. (MC:8.3)

En la darrera aportació, l'estudiant observa la necessitat de crear espais de trobada entre el col·lectiu docent per resoldre situacions educatives i ho descriu amb un fet ocorregut durant el període de pràctiques:

La tasca de fer de mestre requereix unes relacions molt bones entre professorat per comentar i conversar sobre aspectes succeïts a les aules, sobre noves maneres

d'aprendre i ensenyar, i activitats innovadores o projectes nous, entre d'altres. Així, he observat que, sovint, els docents poden arribar a un punt d'estrès i ansietat considerables, per la qual cosa les converses i les xerrades informals que es fan a les sales de professors o altres espais de l'escola són imprescindibles per compartir les sensacions, les emocions i els sentiments que ens corren per dins quan ens ha passat quelcom no agradable en alguna de les sessions. Recordo especialment que una mestra va entrar a la tutoria, on estàvem programant amb el mestre d'educació física, amb ansietat i molt nerviosa per com estava anant la seva sessió (ja que els i les alumnes no tenien un bon comportament). Llavors, parlant tranquil·lament tots plegats vàrem compartir breument algunes idees i alguns comentaris per fer-la sentir més bé i que pogués passar aquell mal tràngol. (CA:8.6)

Del segon aspecte d'anàlisi, la reflexió sobre les conseqüències de la utilització de determinades estratègies i recursos curriculars com a facilitadors d'aprenentatge, ressalto diferents temàtiques vinculades a aquest apartat. Concretament, l'estudiant de l'exemple següent descriu en el diari de pràctiques la necessitat d'adaptar-se a l'aula d'Educació Física partint de les circumstàncies i accions dels nens. El distanciament del contingut avaluador en l'entorn escolar i els aprenentatges acadèmics són evidents en la redacció. L'estudiant estableix un diàleg personal i es qüestiona els coneixements universitaris de l'avaluació i de la pràctica. Descriu la seva vivència i la incorporació de la metodologia del tutor de centre. A més a més, considera la necessitat de formular canvis en les metodologies d'avaluació, les quals contempla com a claus en els processos d'aprenentatge:

Considero que des de la universitat hem sortit amb pocs coneixements sobre el procediment d'avaluar [...]. En totes les assignatures no s'aprofundeix suficientment en aquest aspecte de l'avaluació, és a dir, els procediments, mètodes o recursos, entre d'altres. Llavors, quan ens trobem a l'aula i en un àmbit real crec que és natural sentir-se amb neguits i pors sobre el fet de no estar segur de si allò que es vol avaluar està bé o no [...]. Segons el tutor, i crec que comparteixo l'opinió, cadascú ha de trobar el material que li vagi millor, que pot ser una barreja de diversos aspectes i que ha de permetre afrontar l'avaluació amb tranquil·litat i naturalitat [...]. L'avaluació no es redueix a un únic moment [...]. Ell ho argumenta a partir dels estats dels alumnes, ja que un infant es pot trobar fent la tombarella al gimnàs i, el dia de l'avaluació, no fer-la pels motius que siguin (nervis, ansietat, pors, inseguretat davant les mirades dels companys i companyes) [...]. Personalment he cregut oportú fer canvis en l'avaluació de les meves unitats de programació [...]. Crec que ho canviaré per implicar més a l'alumnat en el seu propi procés d'avaluació. D'aquesta manera, ells mateixos seran responsables i crítics a l'hora d'avaluar-se i podran observar tots els progressos que fan [...]. Vull observar si, deixant de banda els recursos avaluadors més tradicionals com són, per exemple, les proves úniques i finals, es poden fer servir altres mètodes que ajudin a superar els neguits o les mancances dels propis alumnes a l'hora de fer les proves finals (20 de gener de 2013). (CA:7.4)

La valoració de l'estudiant el situa en un context determinat d'aprenentatge amb un nen a l'aula d'Educació Física. Tot i la presentació de l'escena, no n'especifica les estratègies emprades ni la valoració personal de la pràctica:

Hi havia un alumne que tenia molta por a fer un element gimnàstic. Vaig pensar que si el pressionava per dur a terme l'activitat seria pitjor. Vaig treballar amb paciència i ajudant-lo a perdre la por i a que agafés confiança en si mateix. Al final l'alumne va aconseguir fer aquest element i estava molt content perquè s'havia superat a ell mateix. Em va agradar veure com aquest alumne superava les seves pors i l'evolució que va anar fent fins a arribar a l'objectiu. (MC:8.4)

En el següent paràgraf, l'estudiant dona la seva opinió dels aprenentatges rebuts en l'ensenyament universitari, ressaltant l'adquisició de recursos per afrontar la tasca docent:

El període formatiu de mestre en Educació Física ha estat molt positiu i satisfactori tant a nivell personal com a nivell d'aprenentatges [...]. Moltes de les assignatures que he cursat m'han donat recursos per poder assolir el meu objectiu amb èxit: transmetre coneixements, actituds, valors als nostres infants, tots aprenem (els mestres i els alumnes). (MC:9.2)

En la darrera aportació d'aquest apartat, l'estudiant justifica la planificació curricular d'acord amb les necessitats dels nens. Construeix un context d'aprenentatge on els participants són protagonistes de les pròpies decisions i la funció de l'estudiant és implicar-los en el procés. Per acabar, considera que l'elaboració dels continguts i recursos d'Educació Física esdevenen motors d'aprenentatge:

Els docents sempre han de captar l'atenció dels discents i motivar-los, perquè aconseguixin un aprenentatge significatiu [...]. Cal conèixer els discents, les seves necessitats, les seves inquietuds, el seu entorn proper, entre d'altres aspectes. Per tenir motivats els alumnes, per dur a terme la unitat de programació dels jocs cooperatius, vaig decidir fer ús d'una història de pirates per poder relacionar les activitats, donar sentit a la unitat de programació i tenir motivats els discents durant tota la posada a la pràctica [...]. Voldria comentar dues de les sessions, en les qual plantejava als alumnes que durant dos dies farien la feina de mestre i, per tant, haurien de posar-se per grups i inventar-se un joc que presentarien a la sessió següent als seus companys. (MR:9.3)

Es considera una anàlisi del segon nivell de reflexió la concepció basada en la perspectiva pràctica, a on es pretén explicar i clarificar supòsits i aspectes que van sorgint, tot valorant les conseqüències educatives de l'acció analitzada.

La participació de l'estudiant en el procés d'aprenentatge possibilita prendre part en les situacions educatives, elaborant estratègies de pensament per resoldre problemes, evitant caure en la repetició i rutines tècniques, buscant més variabilitat en les situacions amb interès personal i amb l'acompanyament dels agents educatius. L'activació i la presa de decisions empeny a l'estudiant a submergir-se en la recerca del propi estil d'ensenyament i en el desenvolupament de la capacitat reflexiva per poder modificar les decisions i afrontar la pràctica. Així, doncs, la possibilitat de participar en processos pràctics a partir de les experiències dona peu a que l'estudiant

construeixi una identitat pròpia i única, i sigui capaç d'adaptar-se al currículum, al context i a les situacions educatives.

Amb la intervenció de l'aprenent a l'aula d'Educació Física s'engega un procés de conscienciació i responsabilitat del context educatiu i en la formació professional. L'Educació física respon a l'educació integral dels escolars utilitzant el cos i les possibilitats de moviment, com un mitjà específic d'aquesta matèria, la qual estimula i proporciona aprenentatges. Experimentar aquestes vivències i poder-les explicitar són aspectes que ajuden a iniciar un procés de formació autònoma i reflexiva. L'espai universitari haurà d'equipar-se de recursos per poder-les tractar i transformar en formació de qualitat. Considero l'ensenyament un procés de planificació i posada en pràctica d'accions, de presa de decisions, on l'estudiant buscarà rebre informació sobre les situacions educatives, dissenyant estratègies de pensament per resoldre problemes, intentant fugir de les rutines de l'ensenyament i buscant més variabilitat de situacions. La plataforma que permet desplegar aquest projecte hauria de comptar amb un equip de professionals docents, els quals plegats treballarien per acompanyar i ajudar l'estudiant tot proporcionant-li instruments d'anàlisi per a les seves intervencions i crear debats per tractar-los. La possibilitat de participar en dues assignatures connectades té com a objectiu emprendre un procés de formació que articula saber i pràctica.

La formació inicial és l'espai considerat propici per abordar el desenvolupament de la capacitat reflexiva i construir un estil personal propi en l'ensenyament. Però el pla d'estudis del grau de mestres necessita crear les condicions perquè esdevingui una línia d'actuació comuna per a tot el col·lectiu docent universitari. Des de la meua petita aportació i articulant dues assignatures on les activitats d'aprenentatge fan de pont, intento que l'aprenent a partir de l'acció i els coneixements acadèmics activi mecanismes reflexius per modificar les decisions i saber com fer front a elles. Basant-se en la pràctica professional es poden elaborar plans d'actuació, fer-ne un seguiment, un replantejament, etc. En aquest sentit, moltes de les aportacions i intervencions d'aquest estudi es dirigeixen a establir lligams amb el col·lectiu docent, a resoldre situacions diàries a l'aula d'Educació Física, a descriure el valor educatiu de les accions i a ressaltar el distanciament de l'ensenyament universitari amb la pràctica docent.

La proposta de dissenyar i aplicar activitats d'aprenentatge per als estudiants rau en poder oferir recursos i connexions entre temàtiques i àmbits, tot facilitant la reflexió i la utilització del pensament pràctic per justificar les decisions i les accions portades a terme en el context escolar.

El tercer nivell de reflexivitat de Van Manen o reflexió crítica, aposta pel coneixement professional de l'aprenent en una nova dimensió que va més enllà de la pràctica de les sessions d'Educació física situar-se en un nivell social més ampli. Per a Kemmis (1993), és situar-se en un mateix, en una estructura d'acció i en la història d'una situació, participar en una activitat social, prenent-hi part, i participar en l'organització d'una forma sistemàticament crítica en la que els subjectes col·laborin per desenvolupar la pròpia pràctica i les pròpies condicions de treball. Reflexionar críticament és participar en l'educació a la manera de Stenhouse (1987), com a professionals amplis o extensius que fan la seva feina, capaços d'estudiar tal de desenvolupar-se professionalment. Smyth (1987) a més a més incorpora condicions ètiques i morals similars a la reflexió pràctica, però també es preocupa per les formes en què les finalitats i pràctiques educatives són sistemàticament i ideològicament distorsionades per aspectes estructurals. Tom (1984)¹³¹ es refereix a una moralitat amplia que no només inclou aspectes relatius a les relacions mestre- infant o al contingut que resulta valuós ensenyar, sinó també a un conjunt de decisions de naturalesa moral i política que conjuminen l'escola i el sistema educatiu en general. Durant el desenvolupament d'aquesta proposta pràctica l'estudiant té l'opció d'explicitar aquest tipus de reflexions amb preguntes obertes sobre les experiències i intervencions pràctiques a l'escola, però amb la possibilitat d'accedir a qualsevol dels tres nivells de reflexió. Tanmateix, aquest estudi no es caracteritza precisament per l'abundància d'escrits vinculats a aquest tipus de reflexió, els quals han estat escassos respecte a les reflexions tècniques o de primer nivell i les pràctiques de segon nivell, les veritables protagonistes d'aquesta investigació. Tot i que l'estudiant té a l'abast les condicions per poder valorar els tres àmbits reflexius, el pensament i les accions es situen en l'anàlisi del primer nivell reflexiu on les necessitats instrumentals de la matèria d'Educació Física esdevenen fonamentals per resoldre la quotidianitat de l'aula.

En els exemples que es descriuen tot seguit s'entreu una representació del tercer nivell de reflexió. Tot i així, les argumentacions entorn d'una perspectiva crítica són escasses envers les referències de comportament pel que fa a la justícia, l'equitat i les necessitats i propòsits de la humanitat.

En els dos exemples següents, els estudiants accentuen els continguts (de tipus emocional i de llengua anglesa) en la formació docent per a una millora educativa en l'aprenentatge universitari i en l'ensenyament de l'alumnat. La presa de consciència de

¹³¹ A: Devís (1996:148).

l'estudiant respecte d'una formació docent que beneficiï la professió i la societat esbossa un enfocament crític de l'ensenyament:

Trobo que és imprescindible, en un futur immediat, ampliar la nostra formació com a mestres i persones en l'àmbit de l'educació emocional, amb la possibilitat de dissenyar i posar en pràctica activitats per dur a terme aquesta tasca amb els nostres infants de la millor manera possible, preparant-los per conviure en societat i adaptar-se, sense por a expressar públicament a una altra persona els sentiments que en aquells moments li passen per dins. (CA:10.4)

Se'ns demana que innovem, que atenguem les necessitats dels alumnes i que ens adaptem als canvis socials del moment. És quan els mestres hem de decidir fer el pas d'innovar i d'anar cap endavant o quedar-nos a on estem, amb el que ja sabem. Puc relacionar aquest fet amb el moment en que hi havia mestres que van intentar fer aquest pas, és a dir, acceptar aquest repte tot i que alguns no dominaven l'idioma (anglès) i l'empraven només per fer algunes parts de la classe [...].M'ha fet reflexionar perquè hi ha mestres a qui els fa por equivocar-se i penso que hem d'entendre que ningú no ho sap tot, ni nosaltres, els mestres. (MC:8.5)

En aquesta darrera observació, l'estudiant valora el sistema educatiu per assolir una millora de les condicions dels nens a l'aula. Planteja una demanda a partir de preguntes obertes. El qüestionament de temàtiques entorn de la vida a l'aula i la necessitat de reflexionar sobre normatives i aspectes ètics són presents en la conversa de l'estudiant:

Durant l'estada de pràctiques la ràtio d'alumnes per mestre ha estat quelcom que sempre m'ha cridat l'atenció. Com és que la ràtio d'alumnes no para de créixer i créixer? No volem oferir una educació de qualitat? No entenc com es pot proposar que un sol mestre o una sola mestra es faci càrrec de 25 o 28 alumnes (ràtio de l'escola G.M.). Com es poden atendre la quantitat considerable de nivells d'una mateixa aula? Com es pot avaluar tot l'alumnat segons les seves característiques individuals? [...]. Observo com per l'aula d'Educació Física hi passen cada dia uns 150 alumnes o més. Llavors, és comprensible que quan els o les mestres tutores dels centres de pràctiques tenen l'ajuda dels mestres en pràctiques de la universitat se sentin més còmodes a l'hora d'afrontar la sessió. Per tant, no ens hauríem de replantejar els papers dels docents incloent-n'hi dos o més per aula?. (CA:7.5)

Per a Brubacher (2000) el professional es va transformant en un docent crític del procés educatiu. El tercer nivell de reflexió permet visualitzar un professional educatiu transformador que es nodrirà de les experiències i les pràctiques amb l'estimulació dels diferents nivells de reflexivitat. La tasca de l'ensenyament universitari serà la d'oferir els instruments i recursos per activar i fer aflorar la reflexió en l'ensenyament dels diferents contextos.

Afavorir el desenvolupament de professionals reflexius, especialment amb enfocaments crítics, és difícil ja que es necessita temps, dedicació i un gran compromís. L'ensenyament universitari caldria que oferís mecanismes on l'estudiant tingui l'oportunitat d'explicar i valorar les seves accions en la professió. Efectivament,

el disseny de les activitats d'aprenentatge incideix en totes les formes o tipus de reflexió i coneixement, ja que totes tenen un lloc en la pràctica reflexiva de l'estudiant per poder interpretar l'ensenyament i l'Educació Física des de diverses perspectives.

Per introduir el pensament de l'estudiant en la seva pràctica no és necessari fer-ho de manera ordenada seguint els nivells de reflexió sinó que, segons les diferents accions, les respostes poden articular-se amb noves relacions entre nivells. Penso que l'ensenyament és complex i global, i no poden existir aspectes o dimensions pures. Presentar temes quotidians i reals, en aquest cas vinculats a l'Educació Física a l'escola, implica tractar temàtiques d'interès dels tres nivells de reflexió.

Emprar instruments descriptius coherents amb el pensament pràctic també possibilita transmetre coneixements i valors. Les estratègies d'intercanvi d'opinions en les primeres activitats d'ensenyament en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, els diaris de pràctiques, el plantejament de problemes i les gravacions de la pròpia pràctica són procediments orientats a generar reflexió des d'una perspectiva transformadora. Zeichner i Gore (1990) consideren que en qualsevol proposta educativa és imprescindible presentar implicacions ètiques dirigides a la reflexió per evitar la instrucció i no confondre-ho amb la reflexió crítica. Caldrà respectar els ritmes d'aprenentatge de la reflexió en cada estudiant i les respostes que donin, ja que cada aprenent presenta experiències, vivències i graus de maduresa diferents, i els gestiona amb explicacions de tipus reflexiu.

En resum, per conèixer quins aspectes i elements d'interès reflexionen i destaquen els estudiants en la pràctica docent m'he plantejat seleccionar-los i ubicar-los en els tres nivells de reflexió que proposa Van Manen (1977). L'autor considera una evolució del creixement personal del docent des de principiant (en el primer nivell) a expert (en el tercer nivell de reflexió). Les activitats d'aprenentatge dutes a terme permeten respondre als diferents nivells de reflexió segons la maduresa i el pensament de l'estudiant. Són propostes que evolucionen amb l'interès del participant que li permetran valorar des d'activitats vinculades a l'observació i a la recerca bibliogràfica fins a argumentacions de les pròpies decisions pràctiques.

Continuant en aquesta línia, els programes de formació s'enfoquen des d'una perspectiva que concep el docent o el futur docent com un professional de la reflexió (Schön, 1998). La reflexió suposa cert tipus d'experimentació en la que els estudiants interpreten situacions mitjançant el plantejament i la resolució de problemes, aspectes que haurien d'iniciar-se des de la formació inicial. Perquè l'estudiant esdevingui reflexiu cal una obertura intel·lectual (ningú no està en possessió de la veritat, caldrà qüestionar-se el que es fa i el per què es fa), una actitud de responsabilitat (ser conseqüent amb allò que es fa) i sinceritat (responsabilitat dels propis aprenentatges).

El tercer nivell de reflexió o perspectiva crítica va més enllà de la reflexió pràctica, aquesta ha d'estar informada socialment i política de forma explícita. No n'hi ha prou amb analitzar i reflexionar entorn de l'acció, sinó que s'han de plantejar els valors i les possibilitats de millora i de canvi social que facin front a les injustícies i desigualtats. Proposar un canvi transformador i emancipador implica oferir processos de reflexió individual i col·lectiva. La formació inicial hauria de plantejar debats sobre la incidència que té l'Educació Física en el gènere, la col·laboració, l'ètnia, els mitjans de comunicació, es grups socials dominats, etc. Tot plegat buscant futurs professionals de la docència compromesos amb la transformació social (Kirk, 1990; Tinning, 1992; Devís, 1996; Pascual, 1992; Zeichner, 2010a, etc.).

No puc oblidar-me de la consideració dels aspectes emocionals en la formació inicial en els que, a més de buscar el desenvolupament personal (equilibri, situacions autoestima), caldrà potenciar actituds de respecte i afavorir les relacions socials. Igualment el futur mestre hauria de desenvolupar la seva autoestima, harmonitzar les seves emocions i comportaments, tenir capacitat per controlar les emocions, tenir l'habilitat per comunicar, potenciant la capacitat d'esforç, etc. amb l'acompanyament d'estructures acadèmiques i professionals que aflorin i explicitin les necessitats de tots ells.

Des d'aquest posicionament, cal que l'ensenyament de l'Educació Física dissenyi activitats d'aprenentatge on hi participi el desenvolupament motriu, reflexionant com s'hauria de fer, com es poden implicar els nens, per què ho fan i què suposa per al seu desenvolupament individual i social. Es busca que els futurs mestres tinguin autonomia i capacitat per adaptar-se a diferents situacions que es puguin trobar, planificant, sabent què és el que volen i com poden fer-ho. En aquest sentit, arribaran a analitzar i reflexionar sobre les possibilitats que tenen per dur-les a terme i què és el que estan aportant per a la millora del procés educatiu i per a una societat millor. Finalment, cal aprendre a valorar el procés que segueixen i a considerar les seves decisions, que poden ser revisades a partir de la valoració que fan en les intervencions dels aprenentatges dels escolars en l'habilitat motriu i en els objectius plantejats.

Cal que l'aprenentatge universitari forneixi l'estudiant de recursos i estratègies per escollir les més adequades a les adaptacions del context. Però si es volen estudiants reflexius i que participin en els propis aprenentatges caldrà considerar el context universitari un espai ric en recursos per fer front a aspectes personals i professionals de la professió.

El coneixement que els futurs docents haurien d'incorporar sobre l'Educació Física seria d'uns coneixements bàsics i una cultura professional, més personal i particular del context on es duu a terme l'acció educativa. Els continguts que s'han d'ensenyar,

les vivències dels nens i, les interaccions són situacions educatives complexes, singulars i canviants en funció del context social i cultural, no es pot generalitzar. Caldrà proporcionar fonaments i crear actituds des de la formació inicial, mitjançant l'anàlisi i la reflexió, per arribar a comprendre i interpretar la realitat educativa que el docent es pugui trobar i poder intervenir-hi, cercant estratègies que propiciïn un acostament al coneixement pràctic mitjançant l'organització de sessions d'Educació Física, debats, trobades, resolució de casos reals, etc. És una manera d'anar coneixent els problemes docents, els factors contextuals on es pugui desenvolupar la pràctica de l'Educació Física, els valors socials que té associats i la contribució que es pugui fer als canvis i millora dels ciutadans. L'assignatura de Didàctica d'Educació Física pretén ser l'espai curricular on es desplega aquest conjunt de continguts, els quals són analitzats i valorats en el desenvolupament de les primeres activitats d'aprenentatge, i que continuen durant el desenvolupament del Pràcticum. Personalment considero que una bona possibilitat de donar sentit a l'assignatura de les pràctiques a l'escola és partir d'una altra matèria que treballi paral·lelament amb el tractament de recursos i instruments aplicables a l'escola. La unió d'ambdues m'ha permès apreciar el treball continuat i significatiu dels estudiants per arribar a una formació pràctica a l'escola i continuar amb la futura professió.

Durant el Pràcticum, els estudiants tenen l'oportunitat de contrastar i reelaborar les pròpies pràctiques, considerant les tasques segons l'acció professional als centres escolars. A través de l'anàlisi i la reflexió de la pràctica, no només poden centrar-se en aspectes tècnics de la sessió, sinó també deliberar sobre problemes pràctics i la seva vinculació amb les finalitats i els valors educatius. El Pràcticum pot ser una bona ocasió per aprendre de la pràctica professional mitjançant la planificació, l'acció, la observació i la reflexió, i, alhora, per accedir a una cultura professional adoptant una actitud de millora com a ensenyant a través de la crítica i la reflexió. A més a més, Romero Cerezo (1995) considera que cal un treball col·laboratiu amb altres companys, la creació d'un grup amb inquietuds de millora de la pràctica, la de l'Educació Física i de la pròpia educació. La manca d'un treball associat entre iguals, o entre l'estudiant i la tutora és visible i en caldrà una reflexió si es volen estudiants que debatin situacions davant un grup i si es volen millorar els pròpies aprenentatges.

En resum, val a dir que al futur docent en Educació Física, com a professional de l'ensenyament, li caldrà conèixer el currículum oficial de la matèria i saber com adaptar-lo al context sociocultural on el durà a terme. Donar resposta a necessitats reals suposa, d'una banda, l'adquisició d'una sèrie de coneixements tècnics sobre l'educació en general i, en particular, de l'Educació Física, i a més haurà d'incorporar una sèrie de coneixements didàctics sobre com desenvolupar els continguts. I de

l'altra, li caldrà iniciar-se en la pràctica docent a l'aula d'Educació Física organitzant activitats i sessions a partir de la base apresada del pla d'estudis. En cada un dels espais d'ensenyament universitari en els quals he participat com a professora i tutora he intentat que l'estudiant empli els continguts de diferents àrees i per tant pugui donar resposta a les activitats plantejades. La poca relació que he establert amb l'estudiant durant el període de pràctiques a l'escola fa que desconegui el procés de l'estudiant en la construcció del pensament pràctic professional. Tanmateix l'elaboració de l'informe de cada estudiant en les activitats em dona pistes del procés d'aprenentatge que ha desenvolupat durant aquest període. Efectivament, aposto per un model de formació inicial que parteixi de la reflexió de la pròpia pràctica, que li permeti repensar els coneixements, els esquemes de funcionament i les pròpies actituds. Li cal desenvolupar esquemes de pensament o accions flexibles que possibilitin el qüestionament raonat del context singular i l'experimentació reflexiva de propostes alternatives i fonamentades per a la millora del processos educatius. D'aquí que plantegi un programa de formació inicial que analitzi i reflexioni sobre la pràctica perquè desenvolupi un sentit crític amb els processos presents a l'escola, cerqui més qualitat, com a millora professional amb una revisió del debat educatiu, i construeixi a la resolució dels problemes socials.

El propòsit de tractar el procés de reflexió sobre la pràctica docent permet interpretar les argumentacions i qüestionaments de l'estudiant en l'acompanyament dels agents implicats en l'aprenentatge docent i en la identificació dels nivells reflexius o continguts sobre els quals els estudiants apliquen la reflexió en les seves experiències. Seguidament, l'apartat que presento dona la visió del procés continuat dels aprenents de mestre recollit en l'informe pel què fa a la pròpia pràctica docent.

6.2.3 Què aprenc de l'estudiant en el procés de la reflexió pràctica?

Els estudiants valoren l'acompanyament dels agents educatius, tutors d'escola i d'universitat a partir de diferents opinions. Així, doncs, davant una decisió presa a l'aula d'Educació Física, l'alumne de pràctiques (MP) respon amb la mateixa estratègia que el seu tutor ("m'imitaven i provocaven als companys...van donar voltes al camp"), s'adona de la seva elecció i argumenta utilitzar la mateixa estratègia del mestre, sense qüestionar-ne el propòsit. El mirall del tutor és un aspecte que cal considerar en la formació docent i possibilita adquirir unes determinades habilitats i maneres d'actuar.

El següent participant (MM) descriu el tutor de l'escola, una persona a qui li atrau la seva feina i que transmet motivació i vocació ("el mestre penso que es pren la feina de manera vocacional, es nota que li agrada allò que fa i està motivat en tot moment,

sobretot es nota com transmet motivació als nens...el tenen com a model i resol dubtes").

L'opinió d'un altre estudiant (SM) valora positivament la relació amb la tutora de la universitat ("he tingut sort perquè és responsable i està pels estudiants a diferència d'altres tutors que tenen els meus companys") i alhora reclama més suport en el disseny d'elements curriculars ("en alguns moments veig que em falta més tutorització, sobretot si faig bé o no les unitats de programació"). A més a més, assenyala el lligam de continguts d'Educació Física per planificar la pràctica i la comunicació amb els companys ("a l'hora de desenvolupar les sessions m'ha ajudat el contacte amb la tutora de la universitat amb l'explicació d'alguns jocs i metodologies utilitzades en assignatures de la menció, i també el consell dels companys de classe"). Efectivament, la necessitat d'organitzar els continguts d'Educació Física amb la tutora és un dels aspectes determinants per a l'estudiant.

Continuant amb la valoració d'altres participants, l'estudiant (MPO) apunta la relació de la tutora, amb el companys i el tractament de continguts acadèmics com a elements d'acompanyament en la posada en pràctica a l'escola ("entre la tutora de la Universitat, l'exposició de continguts en l'assignatura de Didàctica de l'educació i el debat entre els companys"). Seguidament, l'estudiant (AP) descriu el resultat de les trobades amb les tutores detallant el procés d'aprenentatge que està experimentant ("he encaixat positivament les crítiques i les recomanacions que m'han fet les tutores, tant de l'escola com de la universitat, perquè sóc totalment conscient que durant aquest temps he estat aprenent i em serviran en un futur proper"). I una altra aportació de l'estudiant (IO) és la valoració del tutor de l'escola, amb el qual no comparteix les metodologies d'aprenentatge ("durant les pràctiques, he tingut dos tutors dels quals he après moltes coses. Del meu tutor, des d'un inici de les observacions vaig poder veure coses que no m'agradaven, això no vol dir que faci les classes malament, sinó que no tenim el mateix punt de vista o que no seguim la mateixa metodologia").

Els estudiants valoren els tutors positivament durant les pràctiques a l'escola tot i que no queda del tot clar quin és el grau d'acompanyament en l'aprenentatge de l'estudiant.

A l'apartat següent argumento els continguts de tipus reflexiu que considero significatius per intervenir en la pràctica docent. Tots els estudiants confirmen la necessitat d'organitzar i planificar cadascun dels elements curriculars abans de fer la sessió d'Educació Física. Necessiten controlar i dominar el conjunt d'estratègies i habilitats personals per poder resoldre la pràctica. Es tracta de reflexions entorn de les demandes més immediates del dia a dia a l'aula d'Educació Física. Així, doncs, l'estudiant (MPO) planteja l'aplicació de coneixements, habilitats i estratègies

didàctiques ("durada de la sessió, importància del contingut, control de la normativa, organització del grup i les activitats, manipulació de material, etc.). En la pròpia pràctica argumenta reflexions sobre l'ús, l'aplicació i necessitat de material per dur a terme les activitats, l'organització i el control de grup, i les habilitats personals entorn de la comunicació docent. Proposa un llistat d'intencions de millora per a futures intervencions ("planificar les activitats, gestionar el temps de pràctica per superar imprevistos, motivar als nens per una major participació...") i, reconeix la manca de presa de decisions davant el canvis pel que fa a les accions dels nens i el replantejament del contingut que havia de presentar ("els alumnes perdien molt temps per fer els grups i gestionar el temps per fer les activitats....he tingut poc temps de pràctica i minuts perduts per organitzar el grup"). I acaba anotant un distanciament entre els coneixements acadèmics i els professionals en l'estructura de les sessions d'Educació Física ("el tema de fer les sessions amb totes les parts, és a dir, escalfament, desenvolupament de la sessió i tornada a la calma i reflexió, disposant del temps necessari el veiem molt fàcil, però un cop estàs a l'escola la cosa canvia. Sempre surten imprevistos").

A l'exemple següent, l'estudiant (AS) descriu elements per a la posada en pràctica ("he utilitzat el material necessari com són les pilotes de diferents colors i mides i els mocadors") a més de la descripció sobre la projecció personal de les pròpies habilitats ("vaig explicar el tipus d'agrupament [...]. Vaig utilitzar un to de veu neutre i no estrident, el qual em va facilitar captar l'atenció. Em vaig col·locar de manera estratègica a l'hora d'informar, ja que la posició que adoptes davant l'alumnat és molt important, primer per cridar l'atenció i segon perquè puguin entendre el contingut que s'ha de treballar"). Efectivament, aspectes com el material, el treball en equip, la relació amb els alumnes, la metodologia, les dinàmiques de les activitats, l'avaluació, el domini dels continguts, l'organització i la planificació prèvia són consideracions que sempre té presents durant la pràctica.

Continuant amb l'exposició d'elements estratègics per a la millora pràctica, la següent estudiant (JS) descriu l'organització i estructura de la sessió i de les activitats, el compliment d'hàbits higiènics en Educació Física, l'eficàcia del temps de pràctica ("després de passar llista, per saber si tots els alumnes portaven el material necessari per fer educació física, vaig preguntar als alumnes què havien fet en la sessió anterior a la meua, fent que els alumnes respectessin el torn de paraula"), l'utilització i gestió del material, el control del grup, l'aplicació de continguts teòrics a l'aula d'Educació Física, la resolució de conflictes a partir de la comunicació i la comprensió de la situació ("en el meu cas no hi va haver pèrdua de temps, el material que necessitava per fer l'activitat ja el tenia a mà, i per tant, vaig aprofitar més temps de pràctica").

Al darrer exemple, l'estudiant (CA) a més d'anomenar elements d'estructura i organització d'aula d'Educació Física, destaca la professió de mestre ("m'agradaria fer esment d'una de les tasques de fer de mestre que considero més importants: la d'acompanyar els infants en un moment tan dolç i important de la seva vida. Llavors, crec que és imprescindible ser conscient d'aquesta actitud i actuar en conseqüència, tant dins els espais escolars com fora").

En resum, els aspectes instrumentals entesos com a estratègies o continguts aplicables a qualsevol context educatiu configuren el conjunt de decisions més rellevants en el procés de reflexió de la pràctica docent (primer nivell de reflexió). Tot i així, aquest darrer estudiant (CA) incorpora en els seus escrits la determinació del context en el que porta a terme la pròpia pràctica, introduint la dinàmica social i definint el mestre com a persona activa (segon nivell de reflexió). Així, doncs, les principals preocupacions durant l'aplicació pràctica en l'aula d'Educació Física apunten a l'organització i la planificació de recursos estratègics i d'habilitats personals per a l'eficàcia de la pràctica i la professió. Tot i que, les respostes dels estudiants tendeixen a aquests continguts, és interessant que tinguin la possibilitat d'escollir posicionaments on les reflexions tinguin un caire de determinació social i crítica a la pràctica, a la societat, a la cultura i a la història amb una ètica i moral concretes.

Després d'analitzar les valoracions dels estudiants en el procés de reflexió de la pràctica docent a partir de l'acompanyament dels agents educatius implicats en la formació i sobre aquells continguts que determinen el nivell de reflexió dels estudiants en la pròpia intervenció és el moment de presentar l'apartat següent: la relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent.

6.3 Relació entre la teoria i la pràctica segons la percepció dels estudiants en la pràctica docent

La darrera dimensió d'estudi d'aquesta proposta pràctica pretén donar a conèixer els vincles que s'estableixen entorn de la relació entre la teoria i la pràctica entesos com a coneixement acadèmic-professional en la pràctica docent. Les aportacions dels estudiants que fan dels escrits s'orienten a identificar aquells sabers teòrics de les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum que l'han acompanyat en l'aplicació de contextos reals. Aspectes com les experiències i valoracions de la formació docent són tractats a través dels pensaments dels estudiants protagonistes de les accions.

Les anotacions realitzades en el meu diari de pràctiques sobre la percepció i el posicionament dels estudiants vers aquesta relació entre la teoria i la pràctica es presenten en diferents trobades, en una de les quals em plantejo una sèrie de qüestionaments:

Em pregunto: convidar un ponent durant el seminari els pot generar més proximitat entre la teoria acadèmica i la realitat a l'aula? establir un entorn de debat entre els estudiants pot despertar inquietuds per conèixer en una realitat escolar desconeguda? Les preguntes que han dissenyat podrien ser adequades per entrevistar el mestre de l'escola a la que aniran a fer les pràctiques?. (26 de setembre de 2012)

A mesura que l'estudiant concreta les observacions es detecta un allunyament entre el coneixement universitari i la realitat escolar. Els estudiants ho viuen de manera sorprenent i aquest distanciament els impressiona. No sé massa com respondre davant el salt diferencial entre ambdues situacions. La reclamació dels estudiants és generalitzada i en cerquen un posicionament que em costa acompanyar:

Estan d'acord en què cada mestre és diferent i fa les sessions d'Educació Física a la seva manera. Alguns estudiants parlen de la gran diferència que es troben entre els continguts que es plantegen a les assignatures de la universitat i el que realment es troben a l'escola. Se senten frustrats i de vegades enfadats per les diferències. La matèria d'Educació Física pot tenir moltes cares segons la predisposició i la formació del mestre. Comprendre i acceptar aquests aspectes no ha de frenar l'estudiant a millorar la pràctica i qüestionar-se les accions. (24 d'octubre de 2012)

Continuant en aquesta línia, la valoració sobre la planificació i desenvolupament del Pràcticum condiciona el treball i les vivències i és l'element de debat de l'estudiant. En el següent paràgraf n'explico els motius i en proposo alternatives:

El fet d'incloure dues estades de pràctiques, crec que li va molt bé a l'estudiant ja que pot familiaritzar-se amb l'escola. Aquests dos períodes de tres dies podent entendre's com una estada de poca durada per prendre part en les dinàmiques del centre. Poder estar una o dues setmanes de pràctiques abans de l'estada final donaria a les assignatures de la carrera i als estudiants més possibilitats de fer una aproximació més real de l'escola i alhora poder debatre sobre les situacions trobades i les preses de decisions realitzades, així com contrastar i debatre els pensaments presentats en els escrits dels seus diaris de camp. (12 de desembre de 2012)

Finalment, voldria dir que la relació entre la teoria i la pràctica és viscuda com un distanciament de conceptes. L'estudiant necessita estar al costat dels professors i afrontar les experiències a l'escola:

Els estudiants comenten que la teoria és molt ràpida d'explicar i d'aprendre però que a la pràctica no saben si ho podran aplicar. Els animo a que ho provin i, les pràctiques són un bon espai per aprendre i poder-ho intentar, ja que tenen tot el suport dels mestres de l'escola i equip directiu. Expressen que hi ha mestres molt "carques" que no deixaran fer noves propostes a les sessions. Entenc la situació però necessito que prenguin part i que s'esforcin per intentar-ho. Penso que quan siguin docents hauran de

fugir de la pressió del context i qüestionar totes les decisions i accions realitzades, ser inconformistes i voler millorar la pràctica. (13 de desembre de 2012)

En l'àmbit educatiu, la teoria i la pràctica en molts moments es perceben com dues realitats autònomes que gestionen coneixements amb diferents graus d'abstracció i es desenvolupen en contextos variats (la universitat i l'escola, generalment), i es troben en una situació de tensió constant: es necessiten i es justifiquen mútuament però també s'ignoren l'una a l'altra. Aquest trencament és un dels principals problemes en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

A l'apartat següent presento les aportacions dels estudiants en el context escolar sobre com interpreten i relacionen la teoria i la pràctica en l'ensenyament i en el procés de desenvolupament professional. La utilització dels escrits recollits en les activitats d'aprenentatge em permeten conèixer les relacions que s'estableixen entre el coneixement acadèmic i l'acció pràctica a l'escola i, alhora, entendre com es poden establir relacions entre elles per poder generar punts de conciliació. Analitzar com l'estudiant estableix ponts entre la teoria i la pràctica possibilita determinar aquelles necessitats en la formació personal i professional que preocupen l'estudiant.

Els vincles generats entre la teoria i la pràctica els haurà d'establir el professorat universitari en un esforç conscient, explícit, crític i obert al diàleg amb d'altres (Álvarez Álvarez, 2011). Apropar ambdós conceptes és una qüestió complexa en la que intervenen molts elements. Sense caure en conclusions reduccionistes, considero que el paper del professorat és destacable en el procés i la construcció d'espais educatius. Efectivament, com a investigadora i implicada en aquest context he tingut la possibilitat d'apostar per relacionar el pensament i l'acció, amb el propòsit de modificar l'acció docent i anar construint un procés de desenvolupament professional de forma participativa i conscient. Tal com sosté Imbernón (2007), la pràctica educativa canvia quan l'estudiant la vol modificar si es troba en condicions per fer-ho i no quan el formador ho decideixi o ho proposi.

Els intents per relacionar la teoria i la pràctica em permeten oferir diversos resultats, però el valor de cercar-hi coherència dependrà del sentit i del disseny de les activitats que es plantegin. Malgrat tot, tractar d'establir enllaços entre pensament i acció és quelcom complex, ja que no es tracta d'un procés lineal, simple ni afortunat per als que ho intentem. Per promoure les relacions intentaré establir constantment ponts de connexió entre cadascuns dels paràmetres. En aquest cas, he procurat que fos així. El contacte establert com a professora amb el coneixement acadèmic a través de lectures i aportacions personals i la revisió de la pròpia pràctica amb informacions i

gravacions reals són essencials per afavorir la coherència dels dos contextos (universitat i escola) i promoure un aprenentatge autònom i de reflexió en la formació. Als apartats següents destaco el diàleg interior que cada estudiant es planteja mentre descriu i informa de la posada en pràctica i el desenvolupament professional de referents orientatius de la professió, els quals es generen a través de persuasions hipotètiques, creences i teories d'ensenyament i aprenentatge en el marc de les assignatures de la Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum com a espais de formació de la pràctica docent.

6.3.1 La Didàctica de l'Educació física i el Pràcticum motors de coneixement teòric i de la pràctica docent

La reflexió del futur docent consisteix en descriure, informar i contrastar les intervencions professionals. D'aquí que la procedència en la interacció teoria i pràctica sigui un dilema constant sobre la vinculació d'aquest binomi de conceptes, dels quals destaco la importància dels coneixements teòrics en les assignatures de la Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum. En aquest context es vertebren escenes i fragments sobre com viuen els estudiants la realització de les matèries acadèmiques d'aquesta proposta pràctica així com el procés de formació docent. Es tracta d'analitzar les formes de reconstruir les opinions i experiències reals prenent com a base uns supòsits acadèmics per valorar els referents que guien les experiències. Les reflexions dels sabers i de les accions, la relació entre la teoria i la pràctica, la coherència pedagògica, la correspondència entre allò que es diu, es pensa i es fa, etc, són presents en el diàleg personal de l'estudiant. Els exemples següents representen evidències sobre les percepcions dels aprenents en la relació entre la teoria i la pràctica en el context de la formació docent.

6.3.1.1 Aportacions de la Didàctica de l'Educació Física en la formació docent de l'estudiant

La tasca de l'ensenyament universitari no és només ensenyar continguts descontextualitzats, sinó definir i planificar situacions en les quals els estudiants puguin construir i reformular coneixements, actituds i habilitats, és a dir, promoure que els aprenents visquin en si mateixos la relació entre experiència i saber (Contreras, 2010). Efectivament, el contingut d'Educació Física no és una finalitat, és un mitjà per

ajudar a fer front a les situacions problemàtiques que envolten a la vida de les persones. Així, doncs, considero el coneixement acadèmic un espai d'aprenentatge de recursos educatius, que de vegades poden ser útils per aplicar-los en l'àmbit escolar i d'altres són poc emprats segons les circumstàncies del context.

Durant la realització de l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física els coneixements teòrics han donat forma al procés de formació docent i a la construcció de la identitat de l'estudiant, les valoracions de les intervencions en la pràctica i les millores en les intervencions docents. Els fragments dels estudiants situen la utilitat de la matèria en la intervenció pràctica al centre escolar tot, mostrant els diferents recursos i estratègies didàctiques i curriculars treballades a l'àrea:

L'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, la qual he utilitzat més i he tingut més en compte durant les meves pràctiques, perquè a partir dels coneixements adquirits en aquesta assignatura he pogut organitzar la unitat de programació amb la part d'avaluació corresponent i he pogut reflexionar de manera crítica i constructiva sobre la meva posada en pràctica. Gràcies a aquesta assignatura he conegut diferents elements curriculars, diferents aspectes que cal tenir en compte per portar a terme una sessió d'Educació Física i els diferents recursos necessaris per avaluar els alumnes. (MR:10.1)

Les aportacions següents es basen en el coneixement de diferents continguts treballats durant l'assignatura amb les observacions de casos, l'aplicació de metodologies i les experiències pràctiques amb els companys. Tot plegat té la intenció que cohabitin el coneixement teòric i el pràctic en l'aprenentatge. Concretament, l'estudiant busca una millora del propi aprenentatge combinant experiències anteriors i nodrint-se de noves:

Tot i aquestes experiències, penso que tant els cicles formatius com la universitat sí que ens donen eines molt necessàries per poder estar a una aula, però les hem d'anar millorant i perfeccionant amb l'experiència real i les diferents situacions que ens podem anar trobant, ja que cada aula i cada alumne són un món diferent. (IO:2.2)

Segons la situació que viu l'estudiant pren una determinació entorn dels aprenentatges acadèmics, utilitzant els casos pràctics de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física com a referents per a futures intervencions. L'aplicació directa de coneixements teòrics no és una fórmula d'èxit en la relació entre la teoria i la pràctica caldrà que l'estudiant "personalitzi" la teoria per fer front al context d'actuació. Cal que acompanyin la tasca professionals capaços d'administrar aquest binomi:

En una sessió, dos alumnes no estaven atents a les meves explicacions i sempre els havia de cridar l'atenció [...]. Vaig aixecar la veu perquè no vaig trobar cap altra alternativa per comunicar-los que el que feien no era correcte. Crec que a partir d'ara

també agafaré l'exemple que varem veure a l'assignatura Didàctica de l'Educació Física, on la mestra resolva un conflicte. (MP:7.1)

En aquest cas, l'estudiant descriu la matèria com un espai d'exposició de continguts i d'elaboració d'estratègies i metodologies didàctiques. Afirmar el suport del treball d'instruments (casos pràctics i programació) per encarar la pràctica. Evidenciar situacions i temàtiques actuals de l'Educació Física són continguts de l'assignatura, la qual intento apropar a l'estudiant en el procés de construcció docent:

El fet d'aprofundir en aquesta menció durant dos anys de carrera, m'ha donat l'oportunitat de posar en pràctica algunes estratègies, metodologies, recursos d'alguna assignatura de la universitat, com és el cas de Didàctica de l'Educació Física. Tots els casos pràctics que els propis alumnes vam portar a terme, intentant posar-nos tant a la pell del mestre com a la de l'alumne, m'han estat de gran ajuda durant les setmanes que he portat a terme les unitats de programació. (AS:10.1)

A l'exemple següent l'estudiant valora els recursos i estratègies treballades i enteses com una ajuda en la formació pràctica. Manté un diàleg allunyat entre les intervencions de l'entorn acadèmic i del professional. Les realitats són diferents i l'estudiant les viu com un continu d'aprenentatges:

El fet de fer pràctiques a l'escola no és el mateix que fer les sessions a la universitat ja que amb els companys, els comportaments i reaccions no són iguals. A més a més, el fet de fer pràctiques ens ajuda ja que és una experiència més, de la que personalment en trec molts aspectes positius i que em serviran com a futura docent. Aquest any a la universitat hem fet l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física on vam dur a terme una tasca que m'ha agradat i he incorporat a les activitats a l'escola. (MC:9.1)

En aquest cas, l'aprenent recorda els darrers dos anys de formació acadèmica, una relació entre continguts teòrics d'Educació Física i possibles aplicacions en contextos reals. L'estat emocional, la relació entre companys i continguts evidencien satisfacció dels propis aprenentatges incorporats:

Pel que fa als dos últims cursos penso que és on realment he gaudit del grau, segurament perquè he conegut millor els meus companys d'universitat i les assignatures han estat més pràctiques i enfocades a la menció d'Educació Física [...]. Vull destacar que els aprenentatges de la menció han estat molts, segurament per la bona combinació entre apartats teòrics i pràctics. (MM:10.2)

A la darrera aportació, evidencio el vincle que s'estableix entre els continguts acadèmics, les pràctiques en el centre escolar i a més a més, l'espai de seminari¹³², com a eix de relació i millora en la tasca docent. Zeichner (1987) i Korthagen (2011) consideren que els conceptes teoria i pràctica han d'entrar en un procés de diàleg on els estudiants parteixin de les experiències (en els centres de pràctiques) i a través de

¹³² Una activitat que forma part de l'assignatura del Pràcticum.

la reflexió i el debat arribin a establir teories que al seu torn es relacionin amb altres teories que provenen de la recerca acadèmica. Conèixer el que fa l'estudiant a partir dels escrits em permet esbrinar quins aspectes són els que prioritza i experimenta. Des de la meva pràctica intento orientar el sentit de les activitats per a un millor engranatge de coneixements, buscant conscientment apropar-los a la construcció docent de l'estudiant:

Al llarg de la carrera s'ha anat lligant molt bé la part teòrica amb la part pràctica, ja que cada any trobem un petit període de pràctiques, sobretot l'estada intensiva al centre escolar. Penso que la part de seminaris de pràctiques ha estat més fluixa i en moltes ocasions es feien activitats força iguals en altres assignatures, crec que és un punt que cal replantejar als seminaris. (SM:10.2)

Les intervencions en l'àmbit de l'Educació Física s'haurien de construir amb el treball dels estudiants en l'exploració i l'experimentació d'idees i de processos teòrics presentats en les diferents matèries, per així poder-les aplicar i transformar segons les diferents situacions pràctiques. Sóc del parer que caldrien canvis estructurals en els plans d'estudis universitaris, de manera que es creessin espais i equips de professionals per fomentar el pensament pràctic. A partir dels referents teòrics s'haurien de formar noves estructures on l'experiència i les intervencions esdevinguin elements d'enriquiment de l'aprenentatge. Des de les diferents assignatures implicades en la investigació i jo com a professora ofereixo a l'estudiant la oportunitat de participació i el desenvolupament de coneixements teòrics a partir de referents bibliogràfics, els quals permeten construir les pràctiques a l'aula acadèmica. Són unes pràctiques que empenyen a l'estudiant a comprendre la flexibilitat i la contextualització de molts aspectes de la futura professió.

La unitat teoria i pràctica és un dels eixos fonamentals d'estructuració de qualsevol matèria acadèmica, i tal com sosté Faúndez (2004), l'estudiant participarà des d'un inici en el context educatiu i amb els seus professionals, interpretant, en la mesura del possible un determinat col·lectiu social, tot vinculant la teoria de les matèries acadèmiques i hi inclourà les experiències personals. Les autores Cochran-Smith i Lytle (2003) consideren que la docència partirà de la indagació com a actitud. Les aules i els centres són llocs d'investigació explícits, on tenen present els coneixements, la teoria i els materials per generar interrogants i interpretacions. Així, des dels centres educatius i acadèmics s'haurien d'oferir espais d'aprenentatge per construir la pràctica localitzada, per teoritzar i elaborar la pròpia intervenció, connectant aspectes personals, socials, polítics i culturals. Des de la vessant acadèmica la relació entre matèries, la celebració de seminaris i els debats conjunts

amb diferents agents educatius són aspectes que cal tenir en compte en la formació inicial. L'explicitació de les intervencions pràctiques, possibilitaria a l'estudiant nodrir-se d'una millor relació entre teoria i pràctica si els coneixements fossin transversals i multidisciplinars. Des de les diferents optatives de la menció d'Educació Física, una proposta seria establir continguts de treball comuns per organitzar les pràctiques a les escoles i així acompanyar a l'estudiant en el desplaçament de la professió.

6.3.1.2 Les experiències dels estudiants en el Pràcticum d'Educació Física

Les aportacions de la formació docent, les intervencions pràctiques i les millores incloses en les intervencions dels estudiants es contextualitzen en aquest espai d'aprenentatge. A l'exemple, l'aprenent descriu l'espai de pràctiques, un entorn de valoració de vivències, de relació entre la teoria i la pràctica contextualitzada i de formació continua en el procés formatiu:

Pel que fa a les pràctiques crec que és una experiència molt positiva, ja que entres en contacte amb el món que estàs estudiant, ja que allà a l'escola és quan observes que els aprenentatges que has adquirit al llarg de la carrera tenen una lògica i que per tant el que has après ho has d'aplicar.

Cal tenir present un concepte que al llarg de la carrera molts docents ens han deixat clar i que és totalment cert. Ara quasi acabada la carrera si vull ser una bona mestra no em puc oblidar de que un bon docent mai no s'acaba de formar i que en tot moment ha d'estar preguntant-se coses i buscant respostes, és a dir, mai haig de donar per acabat el meu procés d'aprenentatge. (MP:10.3)

El projecte Comenius 2.1 elaborat pel grup d'investigadors format per Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk, i Korthagen (2005), tracta l'aprenentatge realista, un aprenentatge que connecta les experiències dels futurs mestres en la pràctica i els coneixements en l'ensenyament universitari, un aprenentatge de les experiències que segons Korthagen (2011) és la implicació de coneixements, actituds i habilitats respecte a un mateix i el seu entorn, a través d'observacions pròpies o reflexions d'altres companys o tutors que supervisen les intervencions. Així, l'assignatura del Pràcticum posa en joc els continguts apresos durant la carrera en un context real i directe per l'estudiant, el qual pren consciència de la mancança d'aprenentatges i la necessitat d'anar-se formant. Des de la meua pràctica intento que l'estudiant combini els aprenentatges i els adapti a cada situació. Aquest acompanyament es realitza a través del contacte directe, en dues ocasions: quan vaig a l'escola o quan presenten les activitats d'aprenentatge via correu electrònic i les retorno amb consideracions personals que han de reflexionar. Proposo estades de pràctiques com les presentades en el pla d'estudis i facilito un

calendari de trobades als estudiants i tutors, els quals hauran de formar-se en aquest àmbit.

Martínez Bonafé (2010) defensa que el debat de la formació docent s'inclini per una formació de l'autonomia de l'estudiant per accedir a la pràctica professional de la docència. El Pràcticum és l'espai on es conjuminen la paraula i l'experiència subjectiva de l'estudiant en formació i on s'explicita el reconegut professional en un context formatiu i on permet modificar la pròpia pràctica amb l'acompanyament dels diferents agents educatius. El fet de qüestionar-la, m'ha permès interactuar amb l'estudiant amb una actitud més participativa i entendre les demandes del procés personal i professional. La possibilitat d'incorporar les necessitats personals fa que des de la pròpia pràctica transformi la meva actuació des d'una implicació d'acompanyament, d'escolta i de qüestionament sobre el procés formatiu experimentat.

Després de finalitzar l'estada a l'escola, l'estudiant elabora una memòria en la que ressalta com a temàtica d'interès la formació continua. El Pràcticum dóna via lliure per continuar aprenent amb la presència d'espais de trobada o seminaris, amb la participació de diferents col·lectius docents per tal d'intercanviar experiències i millorar les accions:

Ara m'adono que, si fos per mi, romandria a la universitat més temps, ja que, després de fer les pràctiques, és quan he observat que sortim de la universitat amb un bagatge molt general i que la formació contínua és la que marcarà les nostres vides professionals, segons les nostres eleccions com a docents [...]. Considero molt important atorgar més pes a aquestes assignatures, ja sigui allargant les estades de pràctiques o fent petits seminaris entre mestres que estan estudiant i mestres que estan exercint, per tal d'intercanviar impressions i opinions[...].

També crec que ha estat possible gràcies a una formació adient, en la qual he pogut observar una part de la teoria del món de l'educació i aplicar-la en les sessions que he fet a l'escola [...].

La formació contínua rep doncs, una especial rellevància a la meva vida personal i professional. Està clar que mai serem experts en res, tot evoluciona i tot canvia a un ritme frenèticament ràpid. La meitat d'allò que sabem avui quedarà obsolet d'aquí a un parell d'anys. Per aquest motiu, doncs, crec que és molt important seguir formant-nos contínuament. (CA:10.1)

Continuant amb la valoració, els estudiants destaquen l'estructura curricular organitzada en tres períodes. Concretament, anoten les aportacions positives de les diferents estades als centres escolars durant el grau i a més apunten les darreres pràctiques ubicades a quart curs,¹³³ on concentren l'aplegament d'aprenentatges cursats en les diferents àrees. Són unes pràctiques que articulen formació i professionalització:

¹³³ Pràctiques III.

Les assignatures de pràctiques corresponents al grau en Mestres d'Educació Primària han estat algunes de les més enriquidores de l'estada a la universitat. Així, aquestes Pràctiques III no han estat cap excepció, ans al contrari, els més de dos mesos que he pogut estar al centre han estat els millors de tot el grau, tant a nivell personal com a nivell de formació i professionalitat. Durant aquest temps he sentit la professió més a prop que mai, fent tasques dins l'escola i desenvolupant unitats de programació o implicant-me en tot allò que podia en el desenvolupament diari del centre escolar. No vull restar importància a totes les altres assignatures del grau, ja que gràcies a elles podem afrontar les pràctiques amb menys angoixes i neguits. [...].
La fàcil adaptació durant el període intensiu ha estat possible gràcies a les estades prèvies que vaig poder fer durant els mesos d'octubre i desembre de 2012. Personalment, trobo que arribar amb un bagatge de coneixença del centre, els infants i el professorat, em va facilitar molt l'adaptació al meu nou rol dins l'escola, el rol com a estudiant en pràctiques. (CA:9:1)

La coordinació de pràctiques de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic planteja l'organització del període de pràctiques a partir de tres estades, les quals dues són de tres dies durant el primer semestre de quart curs i la darrera estada és de nou setmanes intensives durant el segon semestre. Aquest format curricular és el seguit en les diferents mencions i itineraris del grau de mestres de primària. Zabalza (1998) detalla l'existència de diferents apartats en el Pràcticum: a) fase de preparació, b) fase d'acollida, c) fase de planificació, d) moments de revisió i feedback, i e) fase d'avaluació i de reflexió. Tanmateix, el Pràcticum s'organitza entorn de les següents fases: planificació (disseny del pla d'acció i formació prèvia), seguiment (observació i intervenció Al centre educatiu) i avaluació (avaluació del procés del Pràcticum).

Zabalza (2012) considera que les bones pràctiques docents impliquen el domini dels eixos que estructuraven les competències: el saber, o pensament en constant millora, l'acció o aplicació i transformació d'allò conegut i sabut, projectat constantment en la realitat, tot plegat amb coherència amb les actituds i valors més rellevants. a PARTIR D'aquí, la recerca s'orienta a fomentar l'aprenentatge autònom i reflexiu seleccionant, organitzant i aplicant estratègies d'acció que activin Els continguts d'Educació Física amb altres matèries. Però res no tindrà sentit si la realització d'activitats contextualitzades en diferents aprenentatges, la responsabilitat i la participació de l'estudiant no és una demanda.

La darrera valoració d'aquest apartat tracta en les aportacions que fa l'estudiant entorn de la metodologia d'avaluació del Pràcticum, apostant per avaluacions compartides, el desenvolupament de determinats continguts considerats imprescindibles en la formació acadèmica i el tractament dels sentiments i les emocions per fer front a l'entorn social, aspectes tots ells evidenciats en el període de pràctiques:

Les avaluacions finals haurien de ser compartides entre alumnes i mestres, comptant amb ambdues opinions i ambdós punts de vista pel que fa al procés d'aprenentatge que s'ha dut a terme [...].

No pot ser que la universitat obli de dedicar temps i espais per formar els i les mestres en la mediació i la resolució de conflictes a l'aula [...]. Una altra de les assignatures pendents a la universitat ha estat l'educació emocional dels infants [...]. Hi ha temes dels quals no se'n parla a l'escola com, per exemple, els tabús de la mort o de les relacions entre parelles del mateix sexe. Què passa a l'escola? Ens desvinculem de la realitat constantment? [...].

Trobo que és imprescindible, en un futur immediat, ampliar la nostra formació, com a mestres i persones, en l'àmbit de l'educació emocional, amb la possibilitat de dissenyar i posar en pràctica activitats per dur a terme aquesta tasca amb els nostres infants de la millor manera possible, preparant-los per conviure en societat i adaptar-se, sense por a expressar públicament a una altra persona els sentiments que en aquells moments li passen per dins. (CA:10.3)

El pla d'estudis de la formació de mestres de primària en Educació Física facilita que l'estudiant tingui un posicionament generalista de l'educació i que tingui l'oportunitat de contextualitzar-ho en la matèria ja que cada menció determinarà les estratègies de treball formatiu. Entendre l'educació en el context global de l'ensenyament i ser capaç d'articular continguts específics d'Educació Física, dóna peu des d'aquesta recerca a entendre què pensen els estudiants i com ho representen. Les seves opinions reflecteixen el què pensen de l'educació i de l'Educació Física com a conseqüència de les intervencions i vivències acumulades durant el període de pràctiques amb la descripció que en fan.

La necessitat de compartir i crear debat entre els estudiants és imprescindible en l'aprenentatge reflexiu. Buber (1995) afirma que l'aprenentatge és un procés social entre els diferents agents implicats, que crea, una interdependència entre els professors i els estudiants, i també entre els mateixos estudiants. Des d'aquesta recerca, caldria establir espais de trobada per compartir informació durant el període de pràctiques i així l'estudiant no se sentiria aïllat de la seva formació acadèmica. La connexió d'acció, pensament i escriptura no és suficient si no es posa en marxa la relació entre implicats en el procés docent.

Els estudiants valoren les diferents experiències a partir d'unes activitats d'aprenentatge proposades als llarg d'un any en què combinen matèries acadèmiques. L'aprenentatge conscient vindrà si el tutor del centre escolar i el tutor de la universitat fem evidenciar les intervencions dutes a terme i alhora potenciem la reflexió sobre les accions a partir de fer-les explícites a companys i tutors per tractar-les i transformar-les. Per desenvolupar l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'aprenent caldrà un treball de tots els agents implicats en l'educació. Tanmateix, l'estudiant és el màxim representant del propi aprenentatge sempre que les condicions i accions siguin favorables a la participació. Efectivament, el període de pràctiques és un context de formació professional que connecta coneixements i pràctica, inquietuds i necessitats, experiències i pensaments, i alhora esdevé un espai de construcció d'aprenentatges.

Conèixer el què opinen els estudiants permetrà detectar aspectes d'interès en la formació. Explicitar els pensaments, les habilitats, les presa de decisions i les intervencions durant el període de pràctiques dóna peu a traçar futures línies d'actuació per a un benefici en la transformació de l'ensenyament universitari, l'aprenentatge de l'estudiant i la pròpia pràctica.

En resum, en el marc de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, s'han emprat instruments d'anàlisi per potenciar la reflexió i la presa de decisions en contextos escolars. L'estudi de casos i el desenvolupament d'activitats d'aprenentatges prèvies a l'estada a l'escola dota a l'estudiant de recursos que pot incorporar en la pròpia formació. Durant el desenvolupament de l'assignatura, intento establir relacions entre el context acadèmic i les experiències a les escoles. Durant dos períodes de tres dies, els estudiants comencen les primeres trobades al centre. Que l'estudiant pugui viure i experimentar diferents contextos i aquests debatre'ls en la matèria de Didàctica de l'Educació Física permet generar intercanvi d'opinions en el currículum acadèmic, malgrat que no es trobi regulat des d'un punt de vista d'espai de seminari. Per a Harvey i Knight (1996) l'ensenyament universitari promourà un aprenentatge transformador si s'estableix una relació entre el que es diu i el que es practica. Sovint les demandes dels estudiants en les intervencions pràctiques són ben diferents de les accions que duen a terme. Per tant, davant la situació social del context, l'estudiant adopta un posicionament dels que havia defensat i després canvia de parer. Sobretot es veu reflectit en les respostes de millora de la intervenció pràctica i en les observacions de la pràctica del mestre. Serà l'estudiant qui tindrà "la pròpia clau" per iniciar un procés d'aprenent transformador si participa en activitats i processos que li permetin apuntar-s'hi. Per això, les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum són possibles plataformes que projecten espais de trobada d'aprenentatge ja que articulen vivències pròpies en contextos escolars, sent els estudiants els protagonistes dels processos. Des de la meua pràctica elaboro les activitats escrites que em permeten detectar posicionaments, opinions i necessitats personals durant la formació, i tinc la possibilitat de reconstruir la meua intervenció amb les assignatures de les que en sóc partícip.

El contingut d'Educació Física és el marc curricular en el qual es desenvolupa la menció del grau de mestres de primària. Els estudiants escullen l'aprofundiment de continguts acadèmics a tercer i quart curs, i els professors de les diferents assignatures especialistes i responsables¹³⁴ de les matèries intentem proporcionar

¹³⁴ Els professors de les diferents matèries de la menció d'Educació Física fem trobades cada curs acadèmic per coordinar i reorganitzar els continguts i per debatre sobre les necessitats formatives dels estudiants.

experiències d'aprenentatge prou riques per analitzar les pràctiques, per qüestionar-les, comprendre-les, compartir-les i transformar-les. L'assignatura de Didàctica de l'Educació Física és l'espai que aglutina als estudiants de pràctiques amb intenció d'establir diàleg sobre els primers períodes d'estada al centre escolar. Quan s'assignen els tutors de pràctiques, cada estudiant manté el contacte amb ell sense establir trobades conjuntes més enllà de les conferències proposades en el marc de la menció.

6.3.1.3 Valoracions dels estudiants en el procés de formació docent

De Vicente (2003) considera que la formació professional es construeix a partir de la integració, estructuració i transformació dels coneixements professionals que van arribant de l'experiència, de la intervenció pràctica i de la reflexió crítica sobre elles. És una formació professional emmarcada en el paradigma crític-reflexiu on l'estudiant prendrà una actitud participativa i crítica (Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, 1992; Schön, 1998; Stenhouse, 1987 i Zeichner, 1988). Quan l'estudiant s'adona de la importància de continuar aprenent és quan aflora el qüestionament dels coneixements i el raonament de cercar connexions entre el pensament i les accions.

Les realitats educatives són espais complexos, dinàmics, oberts i d'interès per a cada estudiant, que adopta el posicionament d'analitzar cada situació i comprendre-la abans de dissenyar i estructurar la intervenció pràctica. Les propostes que els estudiants presenten sobre les programacions abans de la seva intervenció a l'aula d'Educació Física són discutides i reflexionades conjuntament amb la intenció de ser adaptades a la realitat. Són consideracions que apunto i que els estudiants incorporen malgrat que els costi situar-ho. Per exemple, seria el cas de l'aplicació mecànica i sistematitzada d'estratègies tancades elaborades prèviament i sense conèixer l'entorn escolar.

L'estudiant següent fa una comparativa entre les necessitats de l'escola i la societat bo i reflexionant sobre els seus coneixements. Concretament, la matèria d'Educació Física presenta unes característiques determinades que la fa diferent d'altres matèries, cosa que permet considerar-la d'interès pel context escolar:

Crec que la tasca de fer de mestre requereix una formació permanent i qualitativa. És imprescindible oferir una educació de qualitat que s'ajusti a les necessitats actuals d'una societat "líquida" amb canvis que se succeeixen un rere l'altre. A l'escola ho he pogut observar amb els mètodes d'ensenyament i els continguts que encara avui en dia es volen ensenyar. Potser l'àrea d'Educació Física és la que queda més actualitzada pel que fa als continguts, ja que en no haver-hi (quina sort!) llibres de text ni llibretes amb fitxes que s'haguin de seguir, les programacions es poden adaptar fàcilment a les diverses situacions, incloent-hi, si s'escau, treballs a partir de les noves tecnologies o altres. (CA:8.4)

De vegades la realitat escolar i l'aprenentatge universitari es posicionen de manera diferent entre el desenvolupament professional i l'aplicació de metodologies didàctiques. Aquest aspecte situa l'estudiant entre dues realitats diferents, per la qual cosa no sap com posicionar-se ni quines decisions prendre. Per situar els dos contextos en un mateix pla i fer front a les demandes socials de la professió, considero imprescindible oferir diàleg i debat en l'aprenentatge docent. La formació professional no pot quedar oblidada i els mestres en les escoles i els professors en les universitats haurem d'investigar i actualitzar les estratègies educatives en una societat canviant, on l'aprenent pugui construir plantejaments socials i democràtics comuns.

La formació inicial caldria encaminar-la cap a unes actituds favorables a la reflexió sobre la pràctica (Hernández Álvarez *et al.*, 2006). Per exemple, des del context en què es desenvolupa aquesta recerca pretenc evidenciar aquelles activitats d'aprenentatge en què sigui possible fomentar un diàleg reflexiu personal amb situacions en les que l'estudiant s'hi pugui trobar còmode per poder fer explícites les seves creences i pensaments sobre l'ensenyament i la matèria. Així, doncs, són activitats en què es projecten els aprenentatges, les necessitats i les opinions de forma autònoma. Es creen pocs espais per compartir i comunicar els pensaments i les accions, i els que hi ha, s'ocupen per comentar i resoldre aspectes de programació, sense poder avançar amb perspectives pràctiques i socials del context educatiu. Per exemple, la càrrega de continguts de les matèries moltes vegades deixa poc marge de treball en grup per connectar les activitats d'aprenentatge i la formació docent.

En la següent aportació, l'estudiant destaca l'aprenentatge autònom fruit de l'ampliació i la selecció de coneixements de la professió. La vivència pràctica es concreta en sentiments i valoracions acompanyats d'aportacions de les tutores que els estudiants accepten, tot i que sense saber-ne les conseqüències en les futures actuacions:

En primer lloc tinc una gran satisfacció com a persona ja que m'he format individualment en les pràctiques. He ampliat els meus coneixements sobre la professió. Aquestes pràctiques m'han fet adonar de la importància de l'educació i la importància del rol de mestre. He extret coses que utilitzaré en un futur però d'altres que sé que no faré servir mai. He viscut molts bons moments a l'escola i els recordaré sempre i també he ampliat continguts i els he gaudit. He encaixat positivament les crítiques i les recomanacions que m'han fet les tutores, tant de l'escola com de la universitat, perquè sóc totalment conscient que durant aquest temps he estat aprenent i em serviran en un futur proper. (AS:8.2)

Viure i convida en un context educatiu permet a l'estudiant nodrir-se d'un aprenentatge personal ple d'emotivitat que pren importància i significat en el conjunt del coneixement (Domingo, 2008). Es tracta d'uns sentiments que l'impregnen de motivació durant el procés de desenvolupament personal i professional. Però les

experiències per sí mateixes no són formatives, necessiten ser compartides, tractades i canalitzades per ser significatives i riques en aprenentatges. La interpretació i la realitat que experimenta aquesta estudiant se situa en posicionaments contradictoris. Les observacions que anota són distanciades de la realitat i la intervenció de les tutores fan que l'estudiant prengui consciència del seu aprenentatge per mitjà de l'esforç individual i d'aquesta manera pot canviar la manera de fer i d'estar durant el període de pràctiques.

Cada aprenent té una projecció personal de la tasca docent i per això l'acció dels tutors és imprescindible per acompanyar-lo i guiar-lo segons els pensaments, necessitats, accions i actituds que duu a terme. Concretament l'estudiant va anar modificant accions i actituds de la pròpia pràctica amb insistència i seguiment continuat, tant de la tutora de centre com de mi mateixa, tutora de la universitat. Les activitats d'aprenentatge són descrites amb poc interès i sovint no representen la realitat que descriu la tutora de centre. Gràcies a la relació establerta amb la tutora de l'escola, l'estudiant va avançar en les pràctiques amb més compromís del que tenia quan va començar. En qualsevol espai formatiu on es desenvolupin continguts d'aprenentatge pràctics és imprescindible la implicació de l'estudiant, el tutor de la universitat i del centre escolar. Tots plegats som responsables de provocar la reflexió explícita i la teorització de l'acció, des de l'acció i per a l'acció. Per a Novella (2011:270), "som els responsables de donar significat a la pràctica des de la teoria i la teoria des de la pràctica". Però també, de comprendre què comporta ser mestre compromès amb un mateix, amb els altres i amb el context educatiu i social, una situació que s'ha tractat a l'exemple anterior.

Les següents aportacions dels estudiants apunten l'absència de seminaris en formació i reclamen la seva incorporació per superar situacions personals en la tasca docent. Zeichner (2010) parla d'un tercer espai de trobada de diferents col·lectius docents (estudiants, mestres de centres escolars i professors universitaris) per articular noves formes de millora en l'aprenentatge dels futurs mestres. Brockbank i McGill (2002) apunten que l'aprenentatge de les tres dimensions (el saber, el jo i l'entorn) caldria treballar-lo de forma conjunta, estudiants i professorat amb el material i a través del diàleg reflexiu. La consideració d'un tercer espai o seminari és imprescindible per orientar l'estudiant en un posicionament personal, un procediment de les accions, un diàleg reflexiu de les pròpies intervencions, i un modelatge de l'estudiant com a forma de ser i de fer.

L'organització d'espais de seminaris com a punt de trobada i de debat amb un disseny i una estructura formalitzada permet que l'estudiant i el professorat cerquin les estratègies idònies per als coneixements, les inquietuds i les necessitats de la

professió. Per això, aprendre a gestionar espais col·lectius analitzant i qüestionant afers educatius com a procés de desenvolupament personal i professional és un propòsit que cal tenir en compte en l'organització i la planificació curricular d'un pla d'estudis compromès amb la formació docent. Des d'aquesta recerca, és evident la manca d'espais per a la trobada presencial entre estudiants i tutors, però una proposta per poder crear punts de contacte seria la presència d'un seminari optatiu per a aquells estudiants que veuen possibilitats d'ampliar els coneixements i accions personals i professionals, i també l'ús de les noves tecnologies tipus Skype, el qual permet intercanviar informació i acompanyar a l'estudiant visualitzant-lo.

En les següents descripcions s'evidencia la necessitat de crear un espai de seminari per incorporar els recursos acadèmics, personals i professionals que planteja la professió:

He trobat a faltar, al llarg de les assignatures de pràctiques, alguns espais on ens poguéssim reunir els estudiants en pràctiques per compartir les nostres impressions i les nostres experiències a les diferents escoles on ens trobàvem [...]. M'agradaria saber si hi ha algú que s'hagi sentit com jo, que hagi tingut els mateixos neguits que jo o que s'hagi trobat davant decisions importants al centre. (CA:10.2)

Pel que fa el seminari crec que s'hauria d'enfocar d'una altra forma [...] el seminari d'aquest any, crec que s'ha de canviar la dinàmica, ja que ha de ser més interactiu i d'informacions pròpies de les pràctiques. Ha faltat una explicació del treball que hauríem de fer durant el període de pràctiques. (MP:10.2)

Crec que seria important, de cara a les estades de pràctiques, de reunir-nos tots i totes les practicants per a fer sessions de seminari durant un dia a la setmana. En aquest espai podríem comentar aquells aspectes que ens han sorprès o ens han cridat l'atenció pels motius que siguin. Així, tots i totes ens beneficiaríem de les experiències. (CA:7.2)

Efectivament, es descriu el desig d'establir un espai específic de docència el qual els participants s'identifiquen en un mateix àmbit d'interès, l'Educació Física i la docència, per compartir continguts i intercanviar diferents experiències, tot situant-se com a docents responsables de la pròpia formació i la dels companys. Tanmateix si l'opció presencial és un impediment en la formació inicial de l'estudiant serà necessari la recerca d'altres mitjans per oferir la possibilitat de compartir i debatre situacions i accions docents. D'aquí sorgeix la idea de crear espais optatius acadèmics o la utilització de mitjans tecnològics per acompanyar l'estudiant en la seva tasca. Així, doncs, oferir seminaris optatius i recursos tecnològics a l'estudiant permetria també, potenciar la reflexió, l'observació crítica, l'adaptació a la realitat, la flexibilitat i la interrelació dels sabers docents de manera participativa i directa.

Quan dissenyo les activitats d'aprenentatge pretenc que generin respostes obertes i orientades a que l'estudiant respongui pensant en accions futures i modificacions, que

incorpori noves propostes i opinions compartides amb els tutors, tenint en compte el context determinat d'intervenció amb coherència amb les persones i institucions. En el següent cas, l'estudiant valora la carrera del grau de mestres de primària a partir de dos moments: un primer període de formació de caire generalista durant els dos primers cursos i un segon període d'especialització i d'aplicació pràctica contextualitzada en els dos darrers cursos. L'organització i la planificació curricular del pla d'estudis afecta a la formació de l'aprenent el qual compara els aprenentatges de caire més teòrics i generals en el primer període, i uns aprenentatges més aplicats i pràctics en el segon període amb les pràctiques de la menció d'Educació física. L'estudiant necessita relacionar els coneixements amb la realitat escolar en un mateix espai sense parcel·lacions. Tanmateix, els plans d'estudis de la Universitat de Vic plantegen uns coneixements teòrics en les primeres etapes de formació i uns coneixements més aplicats a la pràctica professional de la menció:

Per analitzar els aprenentatges obtinguts al llarg del grau diferenciaré entre els primers cursos (1r i 2n) i els dos últims (3r i 4t), ho faig així ja que considero que els primers cursos els aprenentatges eren bastant diferents, la majoria d'assignatures eren per crear una base per a les futures assignatures, en canvi a 3r i a 4t l'aparició de les pràctiques II i III i la menció d'Educació Física fan que els aprenentatges siguin més aviat pràctics i enfocats a la menció escollida. (MM10.1)

Parteixo de la idea que les pràctiques als centres escolars són espais de trobada entre la teoria i la pràctica (Zabalza, 2003). Les matèries universitàries necessiten establir espais comuns que permetin plantejaments en què l'estudiant activi l'aprenentatge reflexiu i la presència del compromís del professorat universitari, i que els plans d'estudi facilitin actituds i plantejaments pràctics que siguin el més reals possible. Es tracta d'una formació docent integral i continuada que esdevindrà rica en aprenentatges quan tutors, estudiants i institucions tracem un procés de treball comú. Des d'aquesta recerca, i amb la realització de les activitats, proporciono espais de trobada¹³⁵ perquè els estudiants intercanviïn experiències i valorin les seves accions amb la presència dels altres companys. Però les descripcions recollides s'estructuren sense una aportació o incorporació d'opinions transformadores, tan sols amb les explicacions de les observacions.

Enllaçant amb l'aprenentatge universitari del grau de mestres que s'organitza en períodes de pràctiques que s'alternen al llarg de la carrera,¹³⁶ culminant el període formatiu¹³⁷ amb unes estades a l'escola més autònomes i professionals. Contactar amb

¹³⁵ En el context de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física.

¹³⁶ A segon, tercer i quart curs (Pràctiques I, II i III respectivament).

¹³⁷ A més a més de les pràctiques III, la carrera finalitza amb el treball de fi de grau.

diferents contextos educatius observant, participant, intervenint i valorant les diferents accions, permet aplicar i seleccionar aprenentatges en els diferents contextos reals. Però, unes pràctiques per si mateixes no asseguren l'aprenentatge personal i professional, i caldrà acompanyar els estudiants i actuar perquè puguin ser espais de treball i de desenvolupament formatiu. Com a tutora de pràctiques, em genera molta responsabilitat orientar als estudiants als centres de pràctiques, els quals estan poc preparats a atendre'ls. I si, a més a més, s'afegeix el calendari atapeït dels tutors, tant de centre com d'universitat, l'estudiant queda poc atès. La realització de les activitats d'aprenentatge em permeten conèixer l'estat de l'estudiant i fer-li un seguiment més continuat segons les diferents intervencions i vivències a l'aula d'Educació Física i a l'escola.

La valoració de l'estudiant següent s'orienta en l'organització prèvia a l'estada intensiva a l'escola. Aporta que els dos primers períodes són per conèixer el context i estructurar i dissenyar aspectes metodològics i didàctics en la seva futura intervenció:

Anar a l'escola a observar i conèixer la metodologia, els alumnes, l'entorn i la tutora en dues estades de tres dies, m'ha anat molt bé. Aquest fet va ser molt útil per adequar al màxim la proposta didàctica a les característiques de l'aula i del centre [...]. Un cop feta la planificació la vaig entregar i comentar amb la meva tutora de l'escola, ella em va anar indicant alguns canvis i alguns mètodes que jo havia d'aplicar i introduir a la meva planificació [...]. Tot i que planifiquis no sempre tot surt com t'esperes i has de saber actuar en cada moment de la millor manera possible. (MR:9.1)

Domingo (2008) comenta que els estudiants aprendran la metodologia reflexiva a la universitat, un element imprescindible en la formació docent. Continua argumentant que caldrà cercar la fórmula per abordar la manera de formalitzar la reflexió des dels plans d'estudis del títol de grau de mestres. La mateixa autora planteja 10 propostes docents¹³⁸ que considero interessants i aplicables en qualsevol àmbit acadèmic per a la formació docent. Així, doncs, en l'exemple anterior l'estudiant pren distància entre la teoria i la pràctica, entre la planificació i l'acció. Perquè aquests coneixements cohabitin¹³⁹ en la formació docent, des del meu àmbit d'intervenció he intentat mantenir una relació continuada amb l'estudiant intercanviant per escrit coneixements a partir de les activitats d'aprenentatge, per a una millor relació i convivència de coneixements. Tanmateix, les respostes en les activitats continuen mantenint aquesta segregació de conceptes i per això, considero que tot i fer les activitats de manera individual, caldria compartir-les amb altres companys i crear espais de diàleg i debat per establir xarxes de relació entre sabers acadèmics i pensaments pràctics professionals.

¹³⁸ Proposa deu característiques argumentades en la fomentació teòrica d'aquest treball.

¹³⁹ De Vicente (1988).

Per a la construcció de competències professionals requereixen un procés i desenvolupen coneixements, d'habilitats i d'actituds pròpies de la professió. Zabalza (2003, 2006) considera el Pràcticum un espai de relació entre la teoria i la pràctica, i alhora l'entén com el context d'interconnexió entre el món formatiu i el món professional. Tejada (2006) apunta que la formació de competències professionals comporta partir de situacions i problemes reals combinant processos formatius interns i externs. Des de la meua pràctica i com a professora i tutora parteixo de la participació i la responsabilitat de l'estudiant en l'aplicació de coneixements i accions on les activitats escrites esdevenen una plataforma de visualització de contextos i situacions reals. Però per desenvolupar coneixements, habilitats i actituds en situacions contextualitzades, l'estudiant necessita prendre decisions amb responsabilitat del què, com i per què vol aprendre. Aquest aprenentatge autònom i reflexiu necessita ser compartit per tutors i companys. Si aquesta connexió queda mancada de suport humà, caldrà cercar altres fórmules per acompanyar l'estudiant com, per exemple, les aplicacions tecnològiques. Els contactes per correu electrònic, el qual s'ha utilitzat per retornar i anotar les activitats dels estudiants, a més, de la creació de fòrums virtuals per compartir casos reals, i l'oferta optativa i presencial de seminaris a la universitat permetria una altra combinació formativa per a l'estudiant.

Malgrat que l'estudiant viu la immediatesa de les accions i vol una resposta ràpida del context, des de les matèries s'hauran de facilitar recursos i estratègies el més reals, integrals i directes possibles que esdevinguin coneixements al llarg de la vida. Per això, les respostes dels estudiants passen per concretar situacions i accions, descriure la presa de decisions i anotar accions futures incorporant recursos i estratègies vàlides en aprenentatges diversos.

A l'exemple següent, l'estudiant fa les pràctiques en un centre escolar on l'alumnat viu situacions extremes (socials, econòmiques, personals i afectives). A causa de la particularitat del context, l'estudiant destaca la formació personal i professional en la tasca docent:

Ha estat una gran experiència treballar en una escola amb alumnat d'aquestes característiques, ja que m'ha permès reflexionar com a persona, com a futura mestra i veure una altra manera d'enfocar les coses, per tant m'ha ajudat a reflexionar que amb poques coses es pot ser feliç, innovar i plantejar a l'alumnat activitats molt diferents amb un mateix material. (MR:8.1)

Les situacions que es viuen com a diferents, complexes o conflictives possibiliten incorporar aprenentatges personals i valorar la professió. Les actituds transformadores impregnen el caràcter de les persones amb maneres de fer i d'actuar amb la professió (Giroux ,1990). La decisió de participar activament en el context educatiu i amb les

persones és una elecció de l'estudiant que vindrà acompanyada dels tutors. Tanmateix, el tipus d'institució que acull l'estudiant és essencial per al desenvolupament de la personalitat docent. Des d'aquesta recerca, la tria del centre educatiu i l'acompanyament del tutor de centre no han estat a l'abast de l'estudi. Per això, en cada institució l'estudiant prendrà les pròpies decisions d'implicar-se i sentir-se més compromès amb l'ensenyament i el propi aprenentatge. Serà des de les activitats descrites on interpreto les accions i decisions que prenen, sense intervenir més enllà del consell i l'ajuda que ells mateixos sol·licitin. L'actitud de l'estudiant en aprendre és imprescindible en el procés de formació docent:

Durant tota la meva estada a l'escola vaig tenir una actitud positiva, perquè tenia clar des del principi que volia aprendre al màxim i enriquir-me de tots aquells aspectes que es donen en una escola, com: maneres de fer i conèixer el dia a dia de l'escola. A més, he intentat quedar-me amb les coses bones i impregnar-me'n. (MR:9.2)

L'activitat concretada al diari de pràctiques, descriu com l'estudiant ressalta la percepció de que li manquen coneixements i la necessitat de continuar aprenent:

Nosaltres, com a estudiants, no ho farem tot correcte ja que això aquest ens ho donarà l'experiència, però sí podem posar en pràctica els nostres coneixements i podem aprendre de les situacions que visquem dins i fora de l'aula, ja siguin positives o negatives. (22 de febrer de 2013) (MC:7.2)

El paper del tutor és determinant en l'aprenentatge docent. S'haurà d'estimular a l'alumne a participar raonant les accions i les decisions, motivar-lo a verbalitzar i a qüestionar-se les experiències, els pensaments, les idees en el grup i suggerir-li que s'involucri en el procés d'indagar amb responsabilitat la pròpia formació. L'acompanyament des d'aquesta recerca permet conèixer i comprometre's en processos de reflexió. Analitzar les aportacions i les opinions dels estudiants em situa en un estat de transformació personal i professional. La millora de la pràctica a partir de la recerca de noves maneres d'implicar i conscienciar l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant, permet que plegats, estudiants i professora iniciem fórmules personals per desenvolupar la tasca docent tot i que en ocasions, el context no és el més idoni.

La següent estudiant valora la implicació i l'acompanyament d'un tutor de centre. Tot i que no és recerca d'estudi, l'elecció de **tutors de centre són claus en la formació de l'estudiant** perquè aporten actituds, habilitats i coneixements que poden ser o no beneficiosos per a l'aprenentatge. En aquest cas, l'estudiant considera la tutora com a referent i model que cal seguir. Tanmateix, l'altre tutor de centre està en desacord amb les metodologies observades en les sessions d'Educació Física:

Dels tres anys de pràctiques, només agafaria com a referència una mestra. Ella és tutora de 4rt B, coordinadora d'alumnes en pràctiques i coordinadora del centre. És una mestra que sempre està disponible per als seus alumnes, atenta i discreta amb cada un d'ells. És una persona que viu per a la seva feina. Intentava fer les classes de manera dinàmica [...]. En tot moment em va mostrar confiança i em va deixar fer a mi sola, per adonar-me del que feia bé, del que hauria de modificar, perquè fos el més real i proper a la realitat [...]. Penso que van ser unes pràctiques que em van enriquir i em van fer agafar experiència, dedicació, esforç, constància per acabar obtenint un bon resultat. (IO:6.4)

Durant les pràctiques he tingut dos tutors dels quals he après moltes coses. Amb el meu tutor, des d'un inici de les observacions vaig poder veure coses que no m'agradaven, això no vol dir que faci les classes malament, sinó que no tenim el mateix punt de vista o que no seguim la mateixa metodologia. (IO:9.1)

La necessitat de buscar professionals al centre escolar és imprescindible per completar l'ensenyament de l'estudiant. En aquesta investigació els tutors no han estat assignats per la qualitat de l'ensenyament. Són mestres que decideixen participar per formar-se en la seva trajectòria formativa i investigadora. Des de la perspectiva d'elecció de tutors de centre, no hi ha cap criteri per elegir quin mestre és més adient per acompanyar l'estudiant. Hi ha dos moments els quals els tutors de centre i d'universitat intercanvien informació sobre el procés de treball de l'estudiant. En ocasions l'aprenent es manté extern a la trobada i els tutors debaten aspectes d'avaluació. Gálvez Criado *et al.* (2007) consideren que el professor universitari, com a tutor, haurà de dissenyar activitats i recursos educatius per poder orientar, guiar i recolzar a l'estudiant.

Comparteixo amb Benejam (2002) que els tutors i el professorat universitari haurem d'incorporar un coneixement pràctic directe amb renovació continuada de la realitat. Els mestres i els tutors de les escoles són peces clau en els aprenentatges i en caldria una preparació específica teòrica i pràctica per participar conjuntament en la formació integral de l'aprenent.

Considero que les sessions de tutoria individual i de grup s'haurien de replantejar i redefinir per oferir tota la informació, formació i orientació que sigui d'interès en el context personal, acadèmic i professional. Serien unes tutories compartides per diferents estudiants i diferents tutors d'universitat, la qual cosa faria possible el debat i la manifestació d'opinions entorn de les experiències, i alhora es compartirien les respostes de les activitats d'aprenentatge. Per a Zabalza (1998:18) el tutor en l'àmbit de la formació inicial "és aquella persona experimentada que rep l'encàrrec de participar en la formació i inserció laboral d'un jove aprenent proporcionant-li la guia i el recolzament necessari i animant-lo a realitzar el treball de la forma que sigui més positiva tant per a ell com per a aquells que l'afecten". Però perquè aquesta acció es

dugui a terme, les institucions universitàries i educatives haurien d'apostar per una formació del professorat específica en la tutorització.

L'opinió de la següent estudiant sobre l'aprenentatge de l'Educació Física és positiva i mostra un desenvolupament personal de la professió fruit, de la realitat, la qual la descriu amb temàtiques com: valoració del contingut de l'Educació Física, acompanyament del tutor de pràctiques, aprenentatge autònom en les diferents experiències i necessitat d'una formació continuada:

Les sensacions que m'emporto són molt positives i al mateix temps satisfactòries. Amb aquestes pràctiques he pogut aprendre com són realment les sessions d'Educació Física i sobretot com és ser docent.

Pel que fa a les experiències viscudes com a mestra d'Educació Física, he après a aprendre dels errors i a millorar en les classes següents, així com a portar les classes planificades per tal que les sessions es desenvolupin millor i s'aprofiti el temps al màxim. A més a més, m'agradaria dir que al llarg d'aquestes pràctiques, tant el centre com el tutor de pràctiques m'han deixat molta llibertat per poder dur a terme el que volgués fet que ha condicionat que la meua experiència augmentés [...].

Dic que els meus coneixements i estratègies han estat molts per exemple, perquè he après a resoldre problemes, tot i que crec que encara em queda per aprendre, perquè depenent del tipus d'alumnat cal actuar d'una manera o una altra. (MP:9.1)

A l'hora de millorar la qualitat en la formació docent en Educació Física apunto quatre línies d'actuació que he desplegat en el marc de les dues matèries de l'ensenyament universitari (Giroux, 1990; Elliott, 1993; Imbernón, 1994a; Fenstermacher i Soltis, 1999 i Hernández Álvarez *et al.*, 2006): promoure una actitud favorable a una reflexió sobre la pròpia pràctica i el foment del diàleg reflexiu; connectar el coneixement teòric i pràctic tot confluent en l'acció docent de forma activa en la indagació i construcció de coneixement; implicar l'aprenentatge autònom en l'entorn professional del treball col·laboratiu dels docents; i desenvolupar la capacitat creativa a partir d'un caràcter únic, immers en la construcció d'un compromís social. Cadascun d'aquests aspectes tenen cabuda en l'espai de la recerca. La possibilitat d'introduir i promoure aquestes accions més enllà de la voluntat institucional i educativa vindria del canvi de perspectiva d'afrontar les accions i que els aprenentatges esdevinguessin conscients amb esforç individual per canviar la manera de treure fruit d'un perfil diferent, més implicat en la modificació de les actuacions. Per això la participació i les opinions dels estudiants en el procés formatiu esdevenen una oportunitat per conèixer i aprendre la professió.

L'aprenentatge autònom entès com la capacitat d'aprenentatge per generar nous coneixements i noves formes d'acció relacionades amb el context es desenvoluparà des de les universitats i institucions educatives i evidentment des de la pròpia persona, implicada en la formació. Un aprenentatge que permet adquirir responsabilitat en les

intervencions, actuant de manera individual en la presa de decisions i fent un exercici reflexiu entorn de les pràctiques i les accions pròpies. Des d'aquesta recerca, els elements que permeten articular aspectes d'aprenentatge autònom són fruit de l'interès i la responsabilitat de l'estudiant, implicant-se amb les intervencions, aprofundint en la realització de les activitats escrites i la interpretació que se'n fa. Des de la meua pràctica, ofereixo els recursos i l'acompanyament de les tutories per realitzar les activitats escrites, debatre aspectes d'aula i resoldre situacions problemàtiques compartint un canvi de perspectiva.

Les vivències que són positives, significatives i reals a per l'estudiant esdevenen resultats més immediats per escollir opcions i actuar amb més seguretat davant les incerteses del context. Chica Cañas (2010:171) proposa uns factors que potencien l'aprenentatge autònom com potser el grau d'implicació d'un mateix amb la tasca, amb els companys i la societat. També l'enén com a generador de coneixement i encarregat de dissenyar un full de ruta de projecte de vida.

Eyler, *et al.* (2003)¹⁴⁰ proposa un llistat de característiques que considera que es necessitaran si les experiències esdevenen competents en l'àmbit socioprofessional (positives, significatives i reals). El guiatge i acompanyament que ofereixo des de la meua intervenció em permet valorar la importància dels centre de pràctiques així com del tipus de suport que l'estudiant rep en el procés de formació docent:

Amb aquestes pràctiques he après moltíssim, pel fet de ser tot pràctic és on realment aprens i poses en pràctica tot allò après durant aquests llargs quatre anys, des de les programacions d'educació física, passant pel disseny de tasques o l'estil d'ensenyament per fer les classes. (MM:9.2)

La forma d'expressar l'aprenentatge dels coneixements és posar-los en pràctica. La importància de "la reflexió sobre i en l'acció" de Schön (1992) permet una construcció personal a partir de les accions pràctiques realitzades en les sessions d'Educació Física, acompanyades de la reflexió i de l'anàlisi d'aquestes accions a partir de les impressions escrites en les activitats. El poc contacte amb altres companys i tutors impedeix compartir el debat i l'intercanvi de pensaments i accions, aspecte que caldrà tenir en compte.

Pérez Pueyo (2007) considera que el coneixement teòric adquirit en la formació acadèmica és insuficient per aplicar-lo en els contextos i situacions on es desenvolupi l'Educació Física. Caldrà una fusió entre la teoria i la pràctica, a partir d'un procés de formació del pensament pràctic docent amb esquemes teòrics, estratègies d'intervenció, reflexió i valoracions de les pròpies intervencions. Efectivament, tot i que

¹⁴⁰ A: Tejada i Ruiz Bueno (2013:98).

l'estudiant té molt present el saber teòric en el context escolar, també és conscient i explicita en els escrits la necessitat de contextualitzar-los, tot i que en ocasions li manca un aprenentatge conscient per modificar la capacitat d'acció amb l'esforç i la responsabilitat individual de com fer les coses.

Pérez Gómez *et al.* (2010) parteixen del pensament pràctic com aquelles situacions o experiències pràctiques reals i properes a l'estudiant, que haurà d'aprendre a prendre decisions oportunes. Benejam (2002) afegeix que l'estudiant aprendrà a reflexionar sobre les conseqüències de les decisions preses i a considerar alternatives adequades i possibles. Aquestes consideracions són conegudes després de les intervencions a l'aula d'Educació Física quan l'estudiant valora la seva intervenció amb autoobservació i proposa aspectes que pot millorar des de la pròpia pràctica, accions que a vegades són acompanyades pel tutor de centre i d'altres, demandades pels estudiants amb tutories individuals.

Cal entendre la formació docent dins el context educatiu i social. Els trets que tendeixen a construir el perfil docent són aquells que incorporen l'aprendre a aprendre en els coneixements i les accions. Els elements d'anàlisi de les intervencions didàctiques i les millores dels estudiants es van presentar en les diferents aportacions de l'estudiant.

En l'exemple de l'estudiant següent s'observa la desvinculació entre el context acadèmic i l'escolar, sense explicar-ne el motiu. Apunta que la relació pot ser més o menys propera si es presenta l'acompanyament del tutor de l'escola, tot i que no ho raona:

Des de la universitat ens volen fer veure una realitat educativa que no tindrem quan anem a les escoles. També he de dir que la voluntat dels mestres de les escoles hi pot influir molt. (CA:2.1)

El següent estudiant anota diferències entre la relació de la teoria i la pràctica (universitat i escola), entre els continguts teòrics i pràctics com ara programar, estructurar les parts de la sessió d'Educació Física, fer servir metodologies d'ensenyament (reproducció de models i organització i control dels nens en les activitats) i la realitat pràctica. L'experiència de l'estudiant es troba plena de contradiccions en les dues situacions. Tot i que des del context acadèmic s'intenten oferir recursos i formes d'interacció de coneixements, d'habilitats, d'emocions i d'actituds, no es garanteix el canvi cap a uns esquemes que permetin interpretar, anticipar-se i reaccionar davant situacions complexes. Només queda implicar als

aprenents sobre la seva pròpia pràctica i acompanyar-los en les reflexions per oferir-los flexibilitat de sabers mitjançant el debat i el diàleg entre iguals:

Trobo que hi ha moltes diferències entre el que he vist aquests dies i el que m'han explicat a les assignatures de la universitat. Per començar, el fet de programar, a l'assignatura no paren de dir-nos que ens hem de basar amb el currículum i sembla que a l'escola no s'acaba de dur a terme [...].

Una altra diferència són les parts de la sessió, tot i que diferents autors donen la seva opinió i són molt contradictòries, la majoria creuen que s'ha de fer un escalfament i una tornada a la calma. A Condicionament Físic Saludable ens van explicar que la mobilitat articular era una bona manera per fer escalfament i tornada a la calma [...].

Un altre aspecte és el fet de donar exemples. A l'aula, el mestre en dóna quasi sempre, menys alguna tasca amb la qual els alumnes descobreixen per ells mateixos. A la universitat n'hem parlat i ningú s'acaba de posar d'acord. Per a mi s'hauria de donar l'opció als nens d'esbrinar com fer les tasques, sense l'ajuda d'exemples.

Un altre tema és el fet de separar nens i nenes. Una classe ho ha dut a terme i és un aspecte del qual a la universitat se'n parla molt [...]. A l'escola no hi hauria d'haver separacions d'edat ni de nivell les tasques haurien de ser inclusives. (MM: 2.1)

M'adono de la necessitat de formar un procés permanent de reconstrucció conceptual, reestructuració contínua de les formes de representació, comprensió i actuació, al costat de les experiències i reflexions que cadascú viu amb els objectes, persones, idees i contextos que envolten l'experiència personal i professional. La meva actuació davant d'aquest posicionament respon a la necessitat de la resolució de situacions complexes considerant la pràctica una aplicació directa de la teoria i no un escenari complex, incert i canviant on es produeixen interaccions que val la pena observar, relacionar, contrastar, qüestionar i reformular per ser espais generadors de coneixement. Em caldria solucionar els esdeveniments del dia a dia i en ocasions, obvio per qüestions de la gestió del temps, organització del pla d'estudis o la immediatesa de les intervencions pràctiques, construir un posicionament més integral i conscient per a tots plegats a partir de l'explicació, el debat i el contrastat de la informació.

L'estudiant següent destaca les diferències metodològiques entre contextos educatius. La preparació de les diferents intervencions pràctiques topa amb una realitat complexa i singular de cada moment i posiciona l'estudiant de la manera següent:

A la universitat sí que es parla de com s'han de dur a terme les classes i la gran diversitat d'alumnes que ens podem trobar, però en realitat tot això és molt més complicat del que ens podem imaginar. Ja que hem de fer la classe i sabem el què hem de fer però, per diferents situacions que van sorgint a l'aula, penso que les coses poques vegades surten com ens imaginem. (IO:2.1)

Per a Perrenoud (2001) la formació professional passa per apostar per una veritable articulació entre teoria i pràctica. Entén la idea de formació pràctica com el conjunt de pràctiques sobre el terreny, concretament treballs pràctics, anàlisis de pràctiques o

aprenentatges de situacions reals. Sosté que cal fer front a la dicotomia teoria i pràctica, i tenir en compte que la formació és una, en tot moment pràctica i teòrica alhora, també reflexiva, crítica i amb identitat. I aquesta formació hauria d'estar present a tot arreu, a les sessions a la universitat, als seminaris, a les situacions reals, a les tutories, etc. Per això, opino que als centres de formació universitària calen relacions més estretes amb els centres escolars i també amb els mestres de les escoles. La idea de combinar sessions teòriques i pràctiques és només una condició necessària però no suficient per a una veritable articulació de la teoria i la pràctica. D'aquesta manera, tant els períodes de pràctiques en centres escolars com de sessions acadèmiques s'haurien de poder substituir per sessions amb continguts que vincuessin teoria i pràctica en una mateixa àrea temàtica. Uns espais creats des de l'ensenyament universitari com ara seminaris, tutories compartides i individuals, a més d'un pla d'estudis que prioritzés la reconstrucció del saber i les accions dels participants possibilitarien la formació de la identitat personal i professional de l'estudiant. Però aquest plantejament haurà d'anar acompanyat de la mà del docent universitari, els quals haurem de formar-nos en aquests aprenentatges.

Així, doncs, des de la proposta pràctica intento establir una relació entre la teoria i la pràctica no fragmentada utilitzant els escrits de les activitats d'aprenentatge, les quals són una recopilació de les diferents valoracions i vivències. Cada proposta va acompanyada del coneixement acadèmic i contrastada amb experiències d'aula. Però el procés d'abstracció del coneixement acadèmic té poc a veure amb el coneixement professional si aquest no es troba immers en un context social i escolar. Davant d'aquest distanciament caldrà cercar vies de connexió per generar coneixement en la cultura professional docent.

En l'exemple següent l'estudiant considera l'aprenentatge acadèmic com un espai de formació de continguts teòrics i pràctics¹⁴¹, els quals podran ser utilitzats en el context escolar, entès com un espai real de pràctiques. Destaca la manca de coneixements en determinades temàtiques i l'allunyament entre la teoria i la pràctica:

Veig que són molts els recursos que ens serviran de cara a la futura docència. I que el fet de treballar les assignatures a partir de la teoria i la pràctica m'ajuda a imaginar-m'ho en un context escolar. Tot i així, durant l'estada als centres he pogut veure que la realitat canvia molt [...]. Crec que els aprenentatges que adquirim a la universitat són molt importants i que seran funcionals però també veig que hi ha molts aspectes que un cop a l'escola m'adono que no ho hem treballat, com ara la resolució de conflictes. (MPO:2.1)

¹⁴¹ Des de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física els continguts teòrics s'apliquen en activitats pràctiques, en les quals hi participen tots els estudiants simulant nens de primària. Les pràctiques són manipulades i irrealment per poder visionar els coneixements.

El pensament pràctic l'entenc com a sistema de comprensió i que inclou el saber pensar, el saber dir, el saber fer i el voler fer. El compromís i la implicació activa de l'estudiant és clau per al desenvolupament professional ja que hi participen un munt d'aspectes racionals i emotius, coneixements explícits i implícits, tècniques i habilitats concretes i estratègies i models teòrics (A. I. Pérez Gómez, 2010a).

En resum, la formació docent l'entenc com un procés de "transformació", un procés intern de reorientació i transformació personal que s'aprofita i es recolza amb els diferents coneixements i experiències. L'estudiant s'educa si s'implica i reflexiona de manera directa amb la seva intervenció i amb la dels altres, amb contextos reals, i complexos i imprevisibles a les aules d'Educació Física i als centres escolars reals. Per això, les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum estan entesos com a elements curriculars i jo mateixa, implicada en el procés, acompanyo a l'aprenent en l'ensenyament i la formació tot proporcionant-li oportunitats, metodologies i estratègies d'aprenentatge lligades a la pròpia pràctica.

6.3.1.4 Consideracions en l'aprenentatge de l'estudiant

Cal que l'ensenyament universitari articuli un pla d'estudis d'acord amb les necessitats de la societat i de les persones que participen en el sistema educatiu, una planificació i organització que s'adeqüi als nous esdeveniments socials, oferint debats i ensenyaments que responguin als requisits dels participants, concretament la necessitat d'un seminari com espai específic de docència presencial que acompanya a la reflexió teòrica sobre la pràctica i el diàleg permanent amb un mateix, amb els altres i amb el context on està immers. Si no es compta amb la presència del seminari ni la feina del tutor, no es crearan les condicions per generar coneixement i aprenentatge. El debat, el compartir les opinions de manera presencial o via telemàtica (fòrums de discussió) és imprescindible perquè l'estudiant aprengui de forma responsable, participativa i conscient de les pròpies accions en la futura professió. El seminari permet explicar les experiències que viu l'estudiant a l'escola, i el professorat acompanya el procés d'immersió i observació participativa. Des de les anotacions interpreto que el desenvolupament de l'aprenentatge autònom i reflexiu en la formació es basa en el coneixement d'un mateix per accedir a noves formes d'aprenentatge. Cadascú estructura una forma d'actuar i d'interpretar les accions, a partir de l'elecció d'aprenentatges teòrics i pràctics, els quals cohabitaran en la formació.

Els estudiants pretenen traslladar i adaptar els aprenentatges acadèmics al context pràctic per als quals han estat treballats però no aplicats. Aspectes com la gestió del temps (de preparació, de correcció, de treball, etc), les metodologies i el control del

grup són aspectes on sovint se senten insegurs i dels que tenen poc domini a les aules d'Educació Física i són valorats amb respostes de desequilibris, tensions, reconducció de les accions i frustracions personals. L'acompanyament escolar és valorat positivament però en determinades situacions se senten desprotegits sense els companys d'estudi per intercanviar sentiments, opinions i situacions que els preocupen i no gosen fer-ho amb el tutor o el col·lectiu docent del centre. Es troben entre dos posicionaments, seguir els models, és a dir, les metodologies apreses durant l'aprenentatge universitari o continuar amb les fórmules que l'escola articula en l'àmbit professional. Tenen la percepció de no controlar, o almenys no de la millor manera, els aspectes de la professió i no calculen la distància entre el que s'imaginaven i el que viuen, sense saber que és un allunyament normal i que no té res a veure amb la incompetència o personalitat sinó que representa l'aprenentatge de la pràctica en relació amb tot allò que estan coneixent.

L'aprenentatge de l'estudiant necessita el compromís personal d'aprendre i així reconèixer les inquietuds, emocions, pensaments i alhora explicar-les. La disposició de l'aprenentatge continuat de continguts d'Educació física, de metodologies d'aplicació en el context de les pràctiques i la construcció d'una identitat docent són algunes de les accions més demandades.

Des de la meua intervenció prenc contacte amb l'estudiant per conèixer les opinions, el centre de pràctiques, i el disseny i l'elaboració d'instruments d'anàlisi. Entendre quins coneixements i pensaments es porten a terme possibilita connecta el coneixement acadèmic i la pràctica professional. Identificar les aportacions com a opinions que expliciten el recorregut formatiu cap a la professionalització durant el període de pràctiques permet abordar la recerca de noves formes de treballar els coneixements i pensaments orientats a la construcció del procés maduratiu de la professió des d'ensenyament universitari i des de la meua pràctica. Conèixer les valoracions dels estudiants em permet dissenyar i plantejar noves accions i propostes al voltant de la pràctica, utilitzar instruments i recursos per la construcció de la professió des d'un procés autònom i reflexiu en què l'estudiant participi activament.

Hernández Arteaga (2009) apunta que la responsabilitat del professor universitari és l'aprenentatge dels estudiants amb base en el saber tècnic, pràctic i crític humà aprenent a les aules universitàries i als centres educatius. Considero que com a participant en el context formatiu de l'estudiant intento crear i establir espais acadèmics de participació, però tanmateix són escassos. Tot i així, opto per potenciar l'acompanyament i el diàleg amb l'estudiant, amb la voluntat que esdevingui un procés educatiu.

Per a De Vicente (2003) els futurs professionals reflexius són aquells que indaguen les pràctiques i experiències tot proporcionant oportunitats a la pròpia pràctica per estar informada per la teoria, i alhora oferir la possibilitat de poder provar les teories assimilades en situacions de pràctica guiada. Sii considero que els estudiants indaguen les seves pràctiques amb conseqüències d'aprenentatges, caldrà proporcionar-los diferents situacions per poder qüestionar la pròpia intervenció pràctica. De Vicente (1988) considera que existeix una confrontació entre el coneixement teòric i el pràctic els quals confluiran plegats a generar un nou tipus de coneixement. De la complementació de la teoria i la pràctica esdevé cohabitar, entès com un espai de retroalimentació d'una a partir de l'altra.

Des de l'aprenentatge de l'estudiant, s'espera que disposi de variades oportunitats i alternatives per resoldre els problemes en situacions reals d'aula d'Educació Física o en el context escolar, i no es tracta només oferir-los receptes per ser aplicades. L'organització de les matèries implicades en la proposta pràctica permeten familiaritzar l'estudiant amb el què ha d'experimentar en les situacions reals i li proporciona maneres de fer, front als diferents entorns escolars i de l'Educació Física. Cada proposta s'explicita amb els documents dels estudiants però aquests queden situats en un context únic i particular del centre de pràctiques. El meu posicionament és comprendre l'estudiant a partir de les opinions escrites en les experiències i aprenentatges realitzats. És un compromís que passa per escoltar-lo i entendre el procés que duu a terme durant la pràctica. Saber què escriuen i quin significat donen a les accions i decisions em possibilita incorporar i abraçar aspectes educatius que hauré d'investigar i incloure en la meva pràctica universitària.

Continuant amb De Vicente (2003) el coneixement és el que prové de la pròpia experiència de l'estudiant, un coneixement que s'aprèn des de la pròpia pràctica, per la reflexió i l'experiència. Així, doncs, quan duu a terme les intervencions pràctiques, l'estudiant s'enfronta a situacions diferents i complexes a les que donarà solució de manera immediata, per poder posar en marxa estratègies i de resolució de problemes que de vegades són reflexionades i d'altres intuïtives, però el coneixement que n'extreu li permet construir les pròpies teories. Unes teories "vives", reals, que es construeixen amb la contextualització i es desenvolupen amb agents educatius. Es tracta d'un aprenentatge a partir de les experiències que possibilita elaborar teories amb la reflexió sobre com millorar la pròpia pràctica. És la implicació de l'estudiant per descobrir la pròpia teoria reflexionada sobre la pràctica, tractant d'explicitar-la per escrit per descobrir quines poden ser vàlides, discutides per altres i evidentment, obrint nous enfocaments de millora. Posar a l'abast el diàleg intern de l'estudiant entre el coneixement i la pràctica m'aclareix conceptes i permet que les diferents idees

m'orientin a entendre i revisar la millora del meu aprenentatge. En el context de la proposta pràctica tendeixo a proporcionar oportunitats per buscar i qüestionar les pròpies pràctiques, així com les interpretacions enteses com una ocasió per fer visible les intervencions i els possibles problemes que es puguin generar. Es tracta d'entendre el coneixement a partir de les experiències i els coneixements com a instrument de transformació.

Estic d'acord que la formació docent busqui en l'estudiant l'adquisició d'uns coneixements, habilitats i actituds per afrontar el context escolar de manera autònoma i sistemàticament reflexiva amb èxit. Tanmateix aquesta formació no serà complerta si no es comparteix amb els diferents agents educatius involucrats en l'aprenentatge de l'estudiant (tutora de la universitat, tutora de centre i altres estudiants). Des d'aquest estudi, l'acompanyament de les pràctiques en la formació inicial ha estat escassa i el poc contacte que s'estableix rau en resoldre aspectes tècnics i pràctics, i respondre a la quotidianitat del context sent la principal inquietud per a l'estudiant. Proposo temàtiques quotidianes incorporant recursos bibliogràfics referents a aquells aspectes que es considera important aprendre per optar a una perspectiva més global de la situació i per afrontar-la amb els recursos necessaris.

El camí d'apropar la teoria a la pràctica o a l'inversa esdevé un procés que s'inicia en la formació inicial i que té continuïtat amb la investigació i l'interès del docent en les futures etapes formatives (formació permanent, continuada). Poder oferir els recursos i instruments per acompanyar l'estudiant i construir un engranatge entre teoria i pràctica és l'objectiu d'aquesta investigació. És una relació en la que, a partir dels escrits dels protagonistes es visualitza un major allunyament entre temàtiques del què em suposava. Per tant, m'haig d'esforçar perquè aquesta separació no sigui tan notable. Una de les possibilitats fóra, a partir de les matèries que imparteixo i el seguiment de les pràctiques, fomentar més ocasions de debat entre les situacions reals i properes amb referents educatius. L'estudiant necessita trobar el seu lloc com a futur docent i entendre el seu paper a l'aula d'Educació Física, per això des de la meva pràctica ofereixo diferents instruments del tipus anàlisi de casos i activitats escrites, contrastant la realitat escolar amb referents educatius, gravacions de les pràctiques per reflexionar sobre la pròpia intervenció i opinions contextualitzades, i l'acompanyo en la construcció d'una identitat personal i professional en la tasca docent a partir de l'explicitació dels propis actes. Dissenyar un pla d'estudis amb més presència de debats entre diferents col·lectius educatius i, trobades regulars per contrastar informació sobre la realitat del context educatiu és un aspecte que s'hauria de tenir en compte en la formació docent.

Seguint amb De Vicente (2003), considera que la investigació actual deixa clar que el coneixement de la matèria és insuficient per a l'ensenyament de la professió docent. D'altra banda, el futur docent necessita incorporar una sèrie de coneixements i habilitats que permetin una transformació dels aprenentatges personals i professionals: habilitats de comunicació, habilitats i relacions afectives per resoldre problemes a l'aula i fer front a la complexitat de l'ensenyament, utilitzar la reflexió com a instrument crític de la pròpia pràctica i col·laborar amb companys en la construcció de la professió creant una veritable creença social. Són aspectes que cal considerar en la formació inicial i incorporar a les experiències durant el període de pràctiques, les quals s'haurien de presentar a través de l'escriptura, entesa com una fórmula sistemàtica que s'ha d'incorporar en l'aprenentatge. S'han de plantejar instruments en les àrees curriculars que capacitin els estudiants en la utilització habitual de la reflexió, una tasca que presenta dificultats quan es porta a la pràctica degut a que sovint les accions es volen resoldre immediatament. Per tant, instruments com l'estudi de casos, la realització i l'anàlisi d'observacions en l'entorn acadèmic i professional de sessions d'Educació Física pròpies i d'altres, els grups de discussió¹⁴², la simulació de situacions semi-reals¹⁴³ i les gravacions reals contrastades (pràctiques entre companys de la carrera, pràctiques a centres escolars amb l'acompanyament i l'ajuda del tutor, etc), podran proporcionar informació útil en el propi aprenentatge de la professió, i generar pensament pràctic.

Una possible intervenció per millorar les propostes d'aquesta recerca s'adreçarien a crear espais de trobada entre estudiants, tutors i professionals de l'àmbit per preparar a l'estudiant en l'estada al centre de pràctiques i acompanyar-lo en la construcció d'un perfil professional amb responsabilitat i qüestionament de les accions. Des de l'ensenyament universitari, el professorat de les diferents matèries hauríem de construir continguts comuns amb la col·laboració de l'estudiant per millorar els coneixements i pràctiques amb interès i responsabilitat. El treball de tots els implicats en la formació haurem de caminar plegats en una mateixa línia d'actuació.

Les activitats d'aprenentatge proposades en aquesta investigació estan dissenyades amb el propòsit d'articular i fusionar teoria i pràctica amb una actitud reflexiva i crítica

¹⁴² Han estat escassos i en ocasions inexistents. La realització de les activitats contextualitzades en el primer semestre en l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física, es comparteixen entre tot el grup d'estudiants explicant el què han fet. En l'assignatura de pràctiques, l'aprenent presenta les activitats per correu electrònic o presencialment sense establir espais de tutoria més enllà de la demanada de l'estudiant.

¹⁴³ Les pràctiques semi-reals són aquelles a les que hi manca algun aspecte de les pràctiques reals, per exemple: acompanyament a l'aula del tutor al centre de pràctiques mentre es realitza la sessió d'Educació Física, sessions pràctiques entre companys de carrera, etc. Són el que s'anomenen pràctiques de laboratori.

del participant, apuntant les pròpies intervencions com a pilars d'aprenentatge en la formació docent, unes accions viscudes en primera persona i explicitades en les activitats escrites. Efectivament, es tracta d'una construcció personal recolzada en la vivència de pràctiques reals i quotidianes acompanyades de reflexió i anàlisi de les experiències. D'aquí la importància de "la reflexió sobre i en l'acció" de Schön (1998) que permet la vinculació entre la teoria i la pràctica en l'aprendre a aprendre de l'estudiant. Els conceptes de reflexió entorn de la pràctica suposen la construcció de l'aprenentatge de l'estudiant. Com a implicada en aquest procés segueixo i acompanyo les accions que descriuen en les activitats i en ocasions resolc via correu electrònic situacions estructurals o personals durant el període escolar.

A l'apartat següent analitzo el posicionament dels estudiants durant el procés de realització de les activitats d'aprenentatges vinculades a la relació entre la teoria i la pràctica entès com la relació del coneixement acadèmic i el professional, dissenyades en l'informe de cada participant.

6.3.2 Què aprenc de l'estudiant en el procés de relació teoria i pràctica en la pràctica docent?

Els pensaments dels estudiants vinculats a la relació entre el coneixement acadèmic i el professional o també entre la teoria i la pràctica, els situo en l'informe de cada participant tenint en compte els escrits realitzats durant les diferents activitats d'aprenentatge. L'anàlisi d'aquest apartat s'articula contrastant els diferents escrits, combinant les opinions d'uns i altres al llarg del procés.

Amb l'estudiant (MR) vàrem realitzar una trobada¹⁴⁴ després d'un any de la proposta. Entre altres aspectes, descriu que els sabers apresos en les diferents matèries han estat d'utilitat per a la pràctica professional i ressalta el lligam de matèries en la menció d'Educació física. L'assignatura de Didàctica de l'Educació Física la evidencia com un espai de relació entre coneixements (disseny i aplicació d'unitats didàctiques i els seus elements) i valora el Pràcticum com el desplegament dels sabers acadèmics (posada en pràctica) afegint un posicionament entorn al seminari i la presentació d'una memòria final.

El participant (MM) descriu el desacord i la inconnexió entre contextos i ho exemplifica amb diferents moments de les activitats escrites ("a la universitat hem parlat i ningú

¹⁴⁴ L'estudiant prèviament havia rebut l'informe i després en la reunió va anar explicant-me aspectes de les activitats que recordava i responent a les preguntes proposades. La recollida de la informació que anava sorgint en la trobada la vaig anar anotant per escrit.

s'acaba de posar-se d'acord"). La separació entre coneixement acadèmic i professional és una perspectiva accentuada durant el transcurs de les descripcions. A més a més, presenta l'organització de les matèries acadèmiques durant la carrera a partir de dos estructures, una de caire generalista i una altra d'especialització ("voldria destacar que els aprenentatges de la menció han estat molts, segurament per la bona combinació entre apartats teòrics i pràctics"). Apunta que ha posat en pràctica tots els aprenentatges de la menció ("al ser tot pràctic passes a la realitat tots els aprenentatges teòrics-programacions, activitats i estils d'aprenentatge [...] Voldria destacar que els aprenentatges de la menció han estat molts, segurament per la bona combinació entre apartats teòrics i pràctics").

La participant (MC) viu la relació entre la teoria i la pràctica segons el grau de coneixements acadèmics apresos ("nosaltres com a estudiants, no ho farem tot correcte ja que això ens ho donarà l'experiència, però sí podem posar en pràctica els nostres coneixements i podem aprendre de les situacions que visquem dins i fora de l'aula, ja siguin positives o negatives"). L'estudiant compara les relacions socials de l'entorn acadèmic i l'entorn professional afirmant que són diferents ("els companys, els comportaments i les reaccions no són els mateixos"). Assenyala l'experiència a l'escola, un espai d'aprenentatge de la professió i posa de relleu la utilització d'una assignatura (Didàctica de l'Educació Física) cursada a la carrera ("vàrem realitzar una tasca que em va agradar i la vaig incorporar a l'escola") com a exemple que podia seguir en futures intervencions. Finalment afirma que l'estada de pràctiques és un espai d'aprenentatge de la professió ("vivint de la vocació, aprenent del mestre o dels alumnes").

El procés del següent estudiant (CA) entén la relació entre la teoria i la pràctica com una complementació de coneixements, un respecte a l'altre. Dóna sentit a la incorporació dels aprenentatges en el context professional i assenyala la necessitat de continuar aprenent i incorporant nous sabers. Considera que els continguts apresos en l'àmbit acadèmic són reals si es traslladen a l'àmbit escolar perquè hi ha nens principals protagonistes de l'aprenentatge. Aquesta afirmació és acompanyada per una descripció de diferents assignatures cursades ("les pràctiques en diferents períodes de la carrera del Grau i la Didàctica de l'Educació Física en el darrer curs") que enllacen els coneixements acadèmics i escolars tant teòrics com pràctics. La reflexió d'ambdues situacions és present al llarg de tota l'activitat ("com a alumne estic segur que hi ha moltes coses que s'escapen quan les observes només teòricament, per aquest motiu és necessària una visió real de la praxis i, més concretament, en un ambient real amb alumnes"). L'estudiant confirma la necessitat d'una valoració i reestructuració de la pròpia pràctica a l'escola per a futures intervencions. La combinació d'elements tècnics

d'una descripció pròpia del docent ("el mestre mai no crida, utilitza un to de veu agradable i càlid, i fa ús d'una planificació general on es descriuen les programacions dels trimestres i concreta temàtiques") combinats amb una reflexió de les conseqüències de l'aplicació de recursos i estratègies docents ("conversa amb seguretat i confiança, comenta i reflexiona sobre la pràctica, organitza l'alumnat de manera gradual per grups i nivells d'aprenentatge"), possibilita articular i argumentar coneixements teòrics amb les intervencions del mestre. Així, doncs, l'estudiant parteix d'un diàleg personal que el condueix a considerar la formació universitària, un espai de poc aprofundiment de continguts i concretament mancada de coneixements en processos d'avaluació ("considero que des de la universitat hem sortit amb pocs coneixements sobre el procediment d'avaluar"). Els coneixements teòrics, construïts en l'àmbit acadèmic i considerats poc importants respecte els pràctics són traslladats a l'entorn escolar ("els docents han de buscar noves alternatives i solucions per a l'aprenentatge dels alumnes, i és en la pràctica i no sobre el paper on podem cercar alternatives i modificacions").

Continuant amb el mateix estudiant destaco les aportacions sobre les valoracions de les activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica i que a partir de la trobada¹⁴⁵ vàrem compartir. Considera que les activitats tenen una finalitat de despertar aspectes de reflexió ("el procés de reflexió i elaboració de les primeres activitats d'aprenentatge es vesteixen d'argumentacions més pobres de continguts. Però, a mesura que les activitats es contextualitzen en la pràctica real, les aportacions són més riques ja que les vivències s'incorporen en l'aprenentatge de la professió. Les activitats més interessants són les gravacions, ja que t'hi observes i et permeten reflexionar després de la pràctica"). Les experiències del context acadèmic combinades amb les professionals i argumentades a través de les activitats escrites donen peu a incorporar-les i valorar-les en la pràctica docent ("altres activitats interessant són les de recerca bibliogràfica contrastades amb les experiències a l'escola. També les activitats que argumenten el perfil del docent, el procés de les pràctiques i l'evolució del procés d'aprenentatge personal i professional al llarg de la carrera. Plegades són importants perquè permeten reflexionar sobre situacions concretes les quals tenen via directa amb la professió"). Així doncs, presenta una descripció i evolució de les activitats i com les incorpora en el propi aprenentatge (el procés de creixement personal és evident ja que, a mesura que llegeixo l'informe, m'adono que afegiria més aportacions, pensaments i argumentacions dels aprenentatges i vivències").

¹⁴⁵ Ressalto l'estudiant que va seguir el procés de la proposta pràctica. Un any després de la realització, vàrem reunir-nos per compartir els aprenentatges i la valoració de la lectura de l'informe.

Continuant amb les aportacions del darrer exemple, l'estudiant (MPO) reclama la necessitat d'un apropament del saber acadèmic al professional en qüestió de continguts, estratègies i recursos. Necessita "receptes a la carta" ("sabers acadèmics") per plasmar-los directament en el context professional. Presenta una descripció dels aprenentatges obtinguts ("Didàctica de l'Educació Física i Pràcticum") però tendint a la necessitat d'incorporar models preestablerts de sessió o de gestió a l'aula d'Educació Física ("veig que són molts els recursos que ens serviran de cara a la futura docència. I que el fet de treballar les assignatures a partir de la teoria i la pràctica, m'ajuda a imaginar-m'ho en un context escolar. Tot i així, durant l'estada als centres he pogut veure que la realitat canvia molt"). Finalment, l'estudiant ressalta la vinculació de continguts teòrics i pràctics acadèmics ("entre la tutora de la universitat, l'exposició de continguts i el debat entre els companys) que l'han acompanyat en la posada en pràctica de les sessions d'Educació Física durant el període de pràctiques.

Les aportacions de les experiències dels estudiants vinculades a les percepcions entorn a la relació entre la teoria i la pràctica o el coneixement acadèmic i el professional recollides durant el procés d'aprenentatge es resumeixen en aspectes d'utilització de coneixements acadèmics per incorporar recursos i estratègies a l'aula d'Educació Física, sobretot sabers relacionats directament amb el darrer any de la carrera (Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum). El distanciament entre el coneixement acadèmic i el professional és un pensament accentuat en les descripcions ja que viuen la realitat escolar com l'espai d'aprenentatge únic més enllà d'incorporar coneixements d'altres àmbits. Tanmateix, donen sentit a la necessitat de continuar aprenent permanentment.

**Conclusions de la recerca, propostes de millora,
limitacions de l'estudi i perspectives de futur**

Conclusions de la recerca, propostes de millora, limitacions de l'estudi i perspectives de futur

En aquest darrer capítol escriuré les conclusions de la recerca juntament amb les propostes de millora, les limitacions de l'estudi i les perspectives de futur que tanquen el procés de recerca realitzat. He presentat i analitzat les línies d'investigació partint d'una metodologia interpretativa i de caràcter reflexiu. A partir de la fonamentació teòrica i de la proposta pràctica tanco la tesi amb una reflexió al voltant de la pregunta de recerca. Tot i que, he anat plantejant diferents conclusions durant l'anàlisi, és en aquest capítol que correspon fer la síntesi de les aportacions més rellevants del treball, argumentant la comprensió de la pregunta de la recerca i reprenent els objectius que m'havia proposat en la investigació.

En el primer apartat faré una síntesi de les meves aportacions a la pregunta de recerca i també presentaré el grau d'acompliment dels objectius que m'havia proposat inicialment. A continuació, exposaré alguns aspectes de millora que no han estat considerats en la recerca i seguiré amb les limitacions de l'estudi i perspectives de l'estudi de futur que poden emergir a partir d'aquesta recerca.

Les conclusions de la recerca fan aportacions als objectius que m'havia proposat amb la possibilitat d'explorar la pregunta principal d'investigació:

-Quines activitats d'aprenentatge relacionades amb la pràctica docent poden contribuir a millorar l'aprenentatge autònom i reflexiu dels estudiants de mestre d'Educació Física?

El desenvolupament de les activitats de la proposta pràctica m'ha permès analitzar els objectius de la recerca plantejats:

- Identificar i comprendre les emocions que els estudiants posen en joc en les intervencions pràctiques.
- Distingir els diferents nivells de reflexió en l'aprenentatge docent.
- Comprendre algunes relacions que s'estableixen entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional en l'aprenentatge dels estudiants.
- Valorar quines activitats d'aprenentatge possibiliten espais de desenvolupament en l'aprenentatge autònom i reflexiu de la pràctica docent.

El paper de les emocions en l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant

Les activitats realitzades pels estudiants evidencien que, durant el període d'estada a l'escola, els estudiants viuen situacions emocionals que descriuen en les activitats d'aprenentatge. En el procés de formació docent és un fet evident i constatable que les experiències reals tenen un paper rellevant. Per a Pérez Echevarría, Pozo, Scheuer, De la Cruz, Martín i Mateo Sanz (2009) els processos d'aprenentatge necessiten una connexió entre la motivació i la capacitat d'aprendre en situacions determinades. Durant el procés de formació a l'escola, l'estudiant es troba immers en diferents situacions que el fan respondre segons les circumstàncies del centre educatiu, de la relació dels mestres i dels nens, i de l'aula d'Educació Física. Viure determinades situacions possibilita que l'estudiant les pugui incorporar però serà el fet de escriure-les el que les farà evidents. L'existència de situacions poc habituals, desconegudes o disconformes provoquen reaccions i emocions que sovint no es tenen en compte. A través de les activitats escrites hi ha el compromís d'explicar-les, ordenar-les i fer-les emergir per tal que no es quedin en aspectes anecdòtics.

En aquest estudi no he dissenyat cap activitat específica per explicar les emocions a l'escola. Serà l'estudiant qui decideix la forma de redactar les pròpies experiències en el transcurs de les diferents activitats d'aprenentatge. El participant explica cada situació depenent de com ho viu i què li suggereix, de manera que els relats prenen un caràcter més o menys afectiu segons el moment que es desenvolupa. La proposta pràctica ofereix l'espai de treball perquè els estudiants puguin descriure les emocions i presentar-les com a continguts que cal considerar en l'aprenentatge de la professió. Concretament, he recollit aquells pensaments més pròxims a l'estudiant i que li provoquen situacions estressants, noves i de reflexió. Continuant en aquesta línia, les característiques més significatives i de caire més emotiu són l'abordatge de les estratègies metodològiques a l'Educació Física (estratègies de control i organització de grup), les vivències durant les intervencions pràctiques (planificacions curriculars i vivències del context) i les opinions al voltant de l'escola i de la matèria d'Educació Física.

L'evidència del tractament de determinades temàtiques amb caràcter afectiu és una realitat. McGill i Brockbank (2002) i Rogers (2011) sostenen un tractament i acompanyament de les emocions des de l'aprenentatge acadèmic. Per això, detectar-les és important però no suficient. Cal crear espais de treball per debatre i orientar l'estudiant en la pròpia gestió i en la identificació de les emocions durant l'estada a l'escola com un fet habitual, de procés i d'aprenentatge en la professió. Al llarg de les

activitats l'estudiant ha explicat els continguts propis de l'exercici però, a més, ha argumentat temàtiques al voltant de les vivències i experiències reals connectades amb pensaments afectius del procés. Així, a mesura que l'estudiant s'habitua al context i incorpora noves experiències, el component afectiu dels escrits prenen un rumb diferent segons l'estudiant i la pròpia realitat. Per exemple, les primeres intervencions a l'aula d'Educació Física són descrites amb sentiments de nerviosisme, de por i d'inseguretat. Quan sembla que l'estudiant controla l'organització i la planificació de les sessions d'Educació Física i el context escolar, l'atenció se situa en la millora de les habilitats personals, comunicatives i de relació de l'aprenent. Per tant, he evidenciat que durant el procés de realització de la investigació, l'estudiant traça el seu propi camí en el tractament i posicionament de les emocions durant l'estada de pràctiques. Són pensaments que es fan més explícits al començament del període a causa de la novetat del context i de les persones. És una coneixença incentivada pel fet d'iniciar-se en les tasques de la professió i la intervenció a l'aula d'Educació Física. El paper de les emocions condiciona estats permanents de pensament en qualsevol persona i per identificar-les i comprendre-les proposo l'escriptura. És a partir de la lectura que m'adono de la importància del procés d'aprenentatge de l'estudiant. Els sentiments són estats que afecten en diferent grau la forma d'actuar de cada participant degut a la subjectivitat i la particularitat del moment. Les emocions s'han de tractar i considero que fer-les emergir a partir de la lectura és una estratègia en l'aprenentatge de la professió. Si es fan visibles i es comparteixen prendran un significat formatiu en la construcció personal i docent de l'estudiant.

Zabalza (2012) destaca la presència d'activitats d'aprenentatge, el diari de pràctiques, els grups de discussió, etc., que ajuden a l'estudiant a expressar com viu les experiències i quins sentiments té durant el període de pràctiques i també a fer-lo conscient de l'afectació personal de les vivències. Aposto per la presentació d'activitats individuals enteses com a estratègies per activar l'autonomia de l'estudiant en la construcció de la professió. Però cal que l'aprenentatge autònom comparteixi i tracti determinades temàtiques, un aspecte que s'ha de considerar en futures actuacions. Continuant en aquesta línia, durant el Pràcticum, l'estudiant viu diferents situacions: l'organització i control a l'aula d'Educació Física, la posada en pràctica dels continguts, la relació amb els infants i els mestres, etc. Tot plegat fa que els participants comuniquin sentiments de poc confort vers el context i que progressivament amb la coneixença de la situació i amb la incorporació de més experiències de la professió, se sentin més implicats en la tasca docent. Les opinions dels estudiants a l'entorn del tractament de les emocions durant la pràctica professional són variades ja que alguns el consideren de poc interès i d'altres útil i necessari en el procés de formació.

L'aprenent no es limita a aplicar de forma tècnica conceptes, models i estratègies sinó que aquestes queden impregnades per les pròpies idees sobre l'ensenyament, l'aprenentatge i l'educació. Això s'evidencia en els relats dels estudiants quan intervenen a l'aula d'Educació Física i valoren el resultat de les diferents accions aportant més o menys intenció i atenció al propi caràcter afectiu. El tret comú dels 10 estudiants és fer la menció d'Educació Física i en diferents moments dels escrits es mostren satisfets del contingut. Així, doncs, l'actitud de l'aprenent esdevé una peça clau en l'adquisició de nous sabers per reflexionar. Cal la predisposició i la participació de l'estudiant perquè l'acció reflexiva tingui sentit.

Durant el procés de recollida de dades he viscut moments d'incertesa, de desafiament, d'inseguretat i de por. La meua relació amb l'estudiant s'ha donat en determinades situacions com, per exemple, a les tutories prèvies a l'estada de pràctiques per organitzar el pla de treball, en el lliurament de les activitats d'aprenentatge per correu electrònic, a la trobada d'aquells estudiants que varen sol·licitar¹⁴⁶ compartir l'informe i, finalment durant la visita al centre de pràctiques en dos moments per avaluar el procés de treball de l'estudiant.

L'elaboració de l'informe ha estat una fórmula per concentrar el treball escrit del pensament pràctic. Per tant, com a implicada en la formació de l'estudiant, la lectura i anàlisi de les seves descripcions, m'han ajudat a comprendre la necessitat d'acompanyar-lo i de dissenyar recursos per tractar el caràcter afectiu de les accions, tot cercant pautes per fer front a les diferents realitats. En situacions determinades de les pràctiques l'estudiant va demanar suport al tutor de centre per resoldre dilemes i incerteses que en ocasions es van solucionar i en d'altres no. També hi ha moments que el conflicte el gestiona personalment i després ho explica a les activitats. Poder enregistrar aquests moments em permet entendre la necessitat del tutor de centre com a agent afectiu en la formació de l'estudiant i que caldrà tenir-lo present en l'aprenentatge acadèmic. Personalment, he acompanyat l'estudiant quan ho sol·licitava resolent qüestions, necessitats i dilemes de la pràctica. Reforçar i potenciar la complexa realitat que relata l'estudiant m'ha permès fer evident que les emocions s'han de treballar com un contingut més en l'aprenentatge universitari i, no obviar la seva presència quedant-se en la intimitat.

¹⁴⁶ Dels 10 estudiants que van participar a l'estudi, tan sols quatre van rebre l'informe. Només dos estudiants van participar individualment a l'entrevista. Els altres dos van contactar per correu electrònic. La resta de participants no van respondre a la petició de participar a la trobada.

A continuació proposo diversos aspectes que cal tenir en compte en la millora de l'aprenentatge de l'estudiant en el tractament de les emocions en contextos de formació docent:

En primer lloc, aposto per un espai acadèmicament planificat per compartir i debatre continguts, experiències i emocions durant el Pràcticum, un espai insuficient fins ara. De la proposta pràctica, les trobades es van fer abans de l'estada intensiva de pràctiques i, es van abordar tan sols aspectes curriculars sobre el compliment i la realització del pla de treball. S'ha de tenir en compte la temporització de les trobades amb els estudiants ja que abans de l'estada intensiva no es presenten experiències reals per poder-les explicar. Quan l'aprenent té més coneixença de l'escola, els espais de tutoria són inexistents. Per això no només s'haurà de considerar la presència de trobades prèvies per organitzar la planificació de treball i el calendari escolar si no també durant l'estada organitzar reunions a la universitat per fer el seguiment de treball de l'estudiant. Així, si els seminaris i les tutories es distribueixen durant el Pràcticum, el tutor podrà programar un treball de les emocions de l'estudiant en l'aprenentatge de la reflexió.

En segon lloc, cal afegir que una de les fórmules per adaptar i transformar el caràcter afectiu de l'estudiant durant les pràctiques és que la institució universitària i l'equip de professors vetllem per oferir recursos i estratègies personals, socials i educatives. L'educació no és neutra i per tant el posicionament social i polític s'ha d'explicitar en els pensaments pràctics dels estudiants. Identificar emocions i pensaments reals des de l'ensenyament universitari i des de programacions universitàries més globals permetria a l'estudiant explicitar i afrontar amb més naturalitat la gestió de les emocions en les diferents situacions escolars.

I, finalment, cal considerar el caràcter afectiu de l'estudiant en totes les fases del procés de reflexió. Efectivament, la participació i la sinceritat de l'estudiant és la descripció de qualsevol dubte, neguit, inquietud, sorpresa que l'afecti en les temàtiques entorn a l'aplicació de les estratègies a l'aula, les habilitats personals, la relació amb l'alumnat, els mestres i l'escola i el context social. De manera que en cada període de pràctiques l'estudiant haurà d'enregistrar el procés d'aprenentatge per estudiar-lo i així, avançar en l'aprenentatge de la professió amb responsabilitat. Per tant, per identificar l'empremta de les emocions en l'aprenentatge reflexiu de l'estudiant, el primer pas és que les reconegui i les expliciti. En aquesta línia, són les activitats d'aprenentatge el mitjà que les evidencia. Posteriorment li caldrà entendre-les, tractar-les i transformar-les. Per això durant la formació docent és imprescindible un espai planificat en el qual es gestioni el component emotiu en què els estudiants i

els tutors participem en el debat per poder fer un retorn de les activitats d'aprenentatge.

El significat de l'aprenentatge reflexiu en la pràctica docent

Quan vaig iniciar aquest estudi tenia l'objectiu d'identificar els diferents nivells de reflexió dels estudiants en els seus relats. Volia conèixer a través de les activitats d'aprenentatge el grau d'aprofundiment de l'escriptura. Comparteixo la idea de la pràctica reflexiva de Schön (1994) ja que els estudiants necessiten trobar-se en situacions reals per poder-les valorar i establir millores en properes intervencions. Viure la pràctica, preparar-la i portar-la a terme per després descriure-la entorn del pensament pràctic possibilita a l'estudiant desenvolupar-se personalment en la pràctica docent. La formació reflexiva sobre la pràctica de Perrenoud (2004) esdevé una formació que compagina la sistematització de la reflexió en les pròpies intervencions a través de l'escriptura i la participació activa de l'estudiant en el propi procés d'aprenentatges. I l'acció de Meirieu (2009) on només s'aprendrà a fer el que no se sap fer, fent-ho.

Les activitats d'aprenentatge de la proposta pràctica són instruments de reflexió escrita que acompanyen l'estudiant a participar en la presa de decisions entorn de la pràctica. El protagonista va organitzant i estructurant la intervenció a l'aula d'Educació Física a través del pensament pràctic, de manera que el què ha descrit coincideix amb el què ha fet. Malgrat que sempre he tingut present aquesta idea, no puc afirmar que sigui generalitzada per a tots els estudiants. Vaig recollir i analitzar les anotacions sense poder-ho contrastar verbalment amb ells. Vaig plantejar l'escriptura perquè l'estudiant actiu i compromès reestructurés l'aprenentatge mitjançant la reconceptualització i reconstrucció dels propis pensaments i accions. Tot i així, no puc afirmar que els continguts descrits a les activitats siguin els pensaments totals i sincers dels estudiants.

Tendeixo a l'estimulació d'unes condicions d'aprenentatge que siguin transformadores Harvey i Knight (1996) i al desenvolupament de la reflexió a partir de preguntar-se sobre l'actuació, la intencionalitat i les implicacions docents (Liston i Zeichner 1993; Smyth 1987 i Villar Angulo *et al.* 1988). Cal tenir la capacitat d'adaptar-se a diferents contextos educatius per configurar unes actituds crítiques, reflexives i innovadores de cara a la millora personal i professional. Les maneres de fer i d'actuar impregnen el caràcter de l'estudiant i la decisió de participar activament en el context i amb les persones genera canvis per reforçar i potenciar el pensament personal i reflexiu.

Quan vaig repartir les activitats d'aprenentatge vaig demanar a l'estudiant que fos franc i sincer, i que valorés les pròpies intervencions fruit de la tasca docent. Penso que ho he aconseguit perquè les descripcions que van presentar mostren les vivències, posicionaments i pensaments d'aquella situació concreta i única. Els estudiants, per exemple, descriuen la relació amb els tutors, la millora de la pròpia pràctica partint de la planificació i l'organització dels continguts de la matèria, el posicionament davant de certes actituds dels mestres i dels infants, etc. Cada una d'aquestes temàtiques és tractada des d'una reflexió tècnica que argumenta l'eficàcia de l'actuació en un determinat context.

Van Manen (1977) distingeix tres nivells de reflexió en l'aprenentatge docent. Són tres nivells de pensament que vaig fer servir per analitzar les experiències dels estudiants en les 10 activitats. Vaig recopilar aquells continguts d'interès que esperaven l'aprenent en la tasca docent. L'autor destaca que el creixement personal del docent des de principiant fins a expert passa pels tres estadis de reflexió. Habermas (1997) diferencia la reflexió tècnica, la pràctica i la crítica en la intervenció professional.

La dimensió de reflexió de l'estudiant se situa en un primer nivell de reflexió. Considero, que malgrat que hi ha moments en què l'estudiant pot aprofundir en el significat dels seus pensaments, no està ni en condicions personals ni d'experiència ni de bagatge docent per fer-ho. Tot i així, l'aprenentatge universitari ha de donar accés al tractament d'instruments reflexius perquè l'estudiant hi pugui treballar. La idea de dissenyar les 10 activitats d'aprenentatge va ser perquè l'estudiant pogués optar a l'aprofundiment reflexiu dels continguts que li proposava mitjançant l'escriptura. Per tant, el disseny de les activitats va sorgir per incentivar el diàleg reflexiu. Primer de tot, les accions d'anàlisi eren pròpies (autoreflexió) i, segon, es van fer en un context únic (l'acció crítica) per establir un vincle entre el que s'escrivia i el que es practicava. L'evolució d'aquesta recerca m'ha servit per conèixer la progressió reflexiva de l'estudiant en diferents situacions pràctiques. Vaig fer servir la descripció i l'observació detallada de les intervencions i també les valoracions personals contrastades amb referents bibliogràfics com a estratègia de treball. Vaig utilitzar la gravació en dues intervencions pràctiques a l'aula d'Educació Física perquè l'estudiant s'adonés de les accions i les valoracions que aportava. Les imatges van ajudar a argumentar el que feia, com ho feia i per què ho feia, característiques totes elles pròpies pel procés del desenvolupament personal i professional docent. Oferir a l'estudiant instruments per construir la professió a partir de la visualització de les intervencions després de ser realitzades. Si es valoren en el moment en què es produeixen, l'estudiant pot obviar el detall. Per això opto per l'enregistrament i la valoració personal després de la pràctica. Aquesta activitat va ser carregosa d'organitzar ja que l'estudiant havia de demanar

permís al centre de pràctiques i instal·lar les càmeres durant la intervenció. Tanmateix, els dos estudiants que vaig entrevistar la van valorar com a positiva. Els ajudava a detectar comportaments, habilitats i accions que no havien considerat, una fórmula d'incentivar la millora de la pràctica. Mostrar aquests enregistraments i descriure unes pautes d'anàlisi entre els companys i els tutors ampliaria el treball de reflexió en el context universitari i de l'estudiant. L'evolució de l'elaboració de les activitats d'aprenentatge és un exemple que s'ha de considerar en el procés reflexiu. Les descripcions inicials tenien una escriptura amb continguts del primer nivell de reflexió. Tot i que l'estudiant encara no havia contactat amb la realitat escolar, podia descriure aspectes de reflexió pràctica degut a les anteriors experiències formades durant els anys de la carrera.

La construcció del pensament pràctic i la creació de lligams entre l'experiència i el coneixement van ser aspectes de reflexió que l'estudiant va viure durant el període d'estada al centre escolar. Els estudiants van teoritzar amb les habilitats de la pràctica docent i amb la presa de decisions de les intervencions. Van aprofundir en les següents reflexions: la planificació de la sessió i les activitats pràctiques, l'organització del temps d'acció, les estratègies de motivació per a l'infant, etc. També destaco les argumentacions al voltant de la millora en el control i la gestió de les habilitats interpersonals, comunicatives i d'estratègies a l'aula d'Educació Física. Gairebé tots els continguts assenyalats se situen en una posició de descripció tècnica del primer nivell de reflexió ja que l'estudiant volia resoldre de manera eficaç les necessitats més immediates. Però hi ha estudiants que van avançar en les explicacions i argumentacions del pensament reflexiu. És una evidència que cada aprenent viu experiències diferents i úniques amb respostes i decisions momentànies. El que puc afirmar és que tots els estudiants han assolit en els seus relats la dimensió del primer nivell de reflexió. La inseguretats per la desconexió del context i la falta d'experiències de la professió no permet establir xarxes de pensaments més enllà de les vivències més recents. Les descripcions són concretes i personals, fruit de l'anàlisi i la valoració de les pròpies intervencions a l'aula d'Educació Física. L'estudiant cerca solucions per a l'ocasió posant remei a la realitat.

Les opinions dels participants m'han permès reformular la construcció de nous continguts en les assignatures plantejades a partir del contrast d'aspectes genèrics amb debats sobre la reflexió pràctica i la reflexió crítica a la matèria d'Educació física. El disseny de les activitats d'aprenentatge permet argumentar descripcions reflexives situades en els tres nivells però l'estudiant les aprofita en poques ocasions. Concretament, els participants que van valorar dimensions de reflexió pràctica van argumentar el context docent amb escasses característiques d'anàlisi. Així, doncs, les

descripcions de l'entorn professional van ser de les habilitats personals i de l'aplicació i de la valoració d'estratègies a l'aula. Tan sols un estudiant va relatar qüestions educatives de caire ètic i moral del pensament crític i de la competència docent.

Bruner (2004) destaca el procés social de l'aprenentatge i com a participant vaig implicar-me de manera emotiva, personal i professional. M'afectaven les decisions i valoracions dels estudiants, les quals quedaven reflectides en el diari de pràctiques de la investigadora i en les descripcions dels estudiants en l'activitat sobre el procés d'aprenentatge en la carrera del grau (activitat 10). Altres consideracions sobre les relacions socials dels estudiants durant el Pràcticum van dirigitades als vincles establerts amb el tutor del centre. Les observacions, les intervencions i l'aplicació de les metodologies del mestre van servir de referent. Així, en algunes ocasions l'aprenent incorpora el model del mestre en la pràctica i en d'altres moments rebutja les accions.

Elaborar els informes, adjuntats a l'annex, m'ha permès conèixer l'evolució del pensament de l'estudiant durant un curs acadèmic i com aquest va dissenyant el propi aprenentatge docent. És un document que hauria d'ajudar a l'estudiant a conèixer les interpretacions del context i alhora crear les bases de pensament docent, una consideració que no vaig desenvolupar. L'informe també pot donar informació a la comunitat universitària a l'hora de comprendre i gestionar els pensaments dels estudiants per dissenyar un pla de formació més articulat a les realitats professionals.

Continuant en aquesta línia, he detectat que els estudiants es preocupen per resoldre, controlar i dominar la immediatesa de les experiències pràctiques en relació amb les habilitats personals i estratègies a l'aula d'Educació Física. Avançar en l'aprenentatge docent significa anar en la línia de crear espais d'experiències per tractar els diferents nivells de reflexió. El context acadèmic i la pràctica professional hauran d'acompanyar aquest propòsit i generar situacions perquè el component tècnic, pràctic i crític de la reflexió sigui atès en totes les seves dimensions d'estudi. Però sense un reconeixement de l'aprenentatge actiu el procés no es realitzarà (De Vicente, 2002).

Els estudiants destaquen situacions de participació, compromís i responsabilitat amb els aprenentatges, sobretot quan descriuen actituds de motivació, d'interès i de participació en la millora de la pràctica. Personalment he recollit documentació que em duu a identificar el nivell de reflexió dels estudiants en els relats, a acompanyar-los en les trobades inicials a l'escola, a planificar i a organitzar el treball a l'aula d'Educació Física, a elaborar l'informe per a cada estudiant i a redactar el diari personal. Destaco les trobades amb cada estudiant, el lliurament de les activitats d'aprenentatge i les diferents consultes per correu electrònic. Tot plegat té l'objectiu de construir una relació oberta, de respecte i de correspondència mútua, oferint estratègies i recursos per accedir a un pensament pràctic. Tanmateix, aquesta proposta de recerca ha

evidenciat la necessitat de la comunitat educativa de progressar perquè el pensament reflexiu s'elabora i es construeix en comunitat. (Zeichner, 1985; Liston, 1991 i 1993; Schön, 1992; Cochran-Smith, 2002 i Brockbank i McGill, 2002). És una comunitat que es construeix a partir del coneixement de l'escola i de la universitat. Per tot plegat, caldrà la intervenció de diferents agents educatius com són els tutors del centre escolar, els mestres i els professionals de l'educació i també els propis companys. Una reflexió crítica necessita l'escolta dels implicats i l'aportació de coneixement dels professionals. S'haurà d'apostar per la combinació de pensaments, posicionaments i decisions que afectin a l'estudiant.

Els continguts de l'Educació Física comprenen procediments (habilitats), actituds (valors i normes) i conceptes (coneixement). Els protagonistes fan servir els diferents elements per presentar-los en les activitats d'Educació Física. Però el focus d'opinions es concentra en els continguts procedimentals com a components més rellevants. El grau de reflexió es fa evident en un nivell tècnic o instrumental degut al disseny de procediments a l'aula d'Educació Física. Tot i així, no hauria de ser d'aquesta manera ja que l'aprenentatge de l'Educació Física presenta components tècnics d'aplicació a l'aula, components pràctics de contextualització a l'entorn de l'infant i l'escola, i components crítics de canvi i compromís social.

En algunes ocasions els participants adquireixen una idea equivocada de la matèria i de la professió. Destaco aportacions que giren al voltant d'opinions poc fonamentades i que redueixen el valor de l'escola i, les metodologies dels mestres a partir de creences i pensaments rígids i opinions inflexibles. Tanmateix, aquestes actituds no es poden debatre perquè els relats són descripcions individuals que els estudiants fan durant el període de pràctiques.

Per acabar puc afirmar que tots els estudiants que han participat en la recerca descriuen continguts de reflexió tècnica, tal com demostren els seus relats. Però els nivells reflexius posteriors, el pràctic i crític tendeixen a tractar-se depenent de cada estudiant i de les experiències i coneixements personals i competencials en la seva formació.

Tot seguit presento aquells aspectes de millora que podrien incentivar el pensament dels estudiants en els diferents nivells de reflexió.

Primerament, oferir els instruments necessaris perquè l'estudiant pugui utilitzar-los en la pràctica docent. En aquest sentit, com a conseqüència d'aquesta recerca o d'algunes característiques del disseny de les activitats d'aprenentatge. Són activitats que hauran de promoure el relat de les experiències que connectades amb el context educatiu permetin incentivar la reflexió de l'estudiant. És una reflexió planificada i acompanyada per professionals.

En segon lloc, caldrà que la comunitat universitària treballi plegada per avançar en la construcció del pensament pràctic. L'estudiant necessita l'experiència i la comunitat acadèmica i la professional per dissenyar el propi aprenentatge reflexiu. En efecte, la majoria d'aprenents han viscut poques experiències en la seva trajectòria professional i necessiten personalitzar els aprenentatges. Amb el contrast de la recerca de les referències bibliogràfiques, de la presentació de bons models docents i de les valoracions contrastades podem acompanyar l'estudiant perquè incorpori instruments que construeixin pensament pràctic i optin a la reflexió dels diferents nivells.

Un darrer aspecte de millora va en la línia de proposar espais de trobada planificats i organitzats des de l'ensenyament universitari per incentivar l'estudiant en la reflexió. es tracta d'unes trobades que s'han de planificar abans, durant i després de l'estada de pràctiques i que no han estat previstes durant l'estada intensiva a l'escola, més enllà de les dues visites acordades en el pla de treball. Sovint, la distància geogràfica entre l'escola i la universitat dificulta el contacte presencial dels estudiants i el tutor. Partint d'aquesta situació proposo dues consideracions. La primera és la utilització de les tecnologies, com l'Skype. L'estudiant i el tutor podrien qüestionar i resoldre situacions a partir de la comunicació. I la segona és convocar dies puntuals de trobades a la universitat, concretament en períodes de pràctiques, i després organitzar trobades per reorientar, acompanyar i planificar situacions, continguts i pensaments amb la participació de mestres, d'estudiants, i de professors d'universitat. La progressió temporal d'espais comuns estableix un procés de formació més ric per a l'estudiant el qual anirà construint la professió a partir de l'experiència. En les trobades caldrà incloure diferents continguts com la resolució d'aspectes organitzatius i de planificació de recursos i d'estratègies i d'habilitats personals per a l'eficàcia de la pràctica i, el compromís ètic i moral contextualitzat.

Voldria destacar la dificultat que he tingut en les reunions amb els tutors dels centres de pràctiques. Són aspectes que devaluen l'aprenentatge de l'estudiant i per tant aposto per tutors amb càrrega específica tant des de la universitat com des de les escoles per aprofundir en el treball professional de l'estudiant.

L'aprenentatge reflexiu no s'assoleix en moments i situacions determinades. El procés és llarg i caldrà que el professorat es posi d'acord per oferir les fórmules més adequades i els continguts més adients en cada etapa acadèmica. L'ensenyament universitari caldrà oferir espais de reflexió planificats d'acord amb la necessitat de la professió i també, presentar a l'estudiant els instruments que l'ajudaran a construir la tasca docent al llarg de la professió.

Cal dir que des de la formació Inicial només podem començar aquest camí de formació en l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant, però que serà la formació permanent la que s'encarregarà d'aprofundir en els nivells superiors de reflexió.

El debat entre la teoria i la pràctica en el pensament de l'estudiant

La relació entre la teoria i la pràctica ha estat present en les valoracions dels estudiants sobretot en les activitats d'aprenentatge 2, 7, 9 i 10. A més, durant aquest temps he viscut la distància que existia entre els sabers teòrics i pràctics. Aquest fet em va portar a presentar l'elaboració de diferents estratègies de treball com les observacions de casos pràctics, l'anàlisi dels mestres a l'escola, les reflexions de la pròpia pràctica i la recerca de referents bibliogràfics en l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física i continuar amb el Pràcticum. L'objectiu va ser construir arguments per conèixer com l'estudiant percebia la relació entre la teoria i la pràctica en el coneixement acadèmic i la pràctica professional. Durant tot el procés he promogut la identificació d'experiències a l'aula d'Educació Física i la realitat educativa amb la pràctica professional. He presentat la teoria acadèmica i el pensament pràctic partint de les descripcions entorn de les experiències més pròximes a la realitat.

Coincideixo amb la idea del professional reflexiu de Cochran-Smith *et al.* (2008), Schön (1998) i Zeichner (2010) entorn dels constants replantejaments de la pròpia pràctica, una pràctica reflexiva que sosté un diàleg entre el pensament i l'acció a través del qual l'estudiant aprèn noves i millors habilitats, integrant la teoria i la pràctica i, el pensament i l'acció. L'estudiant tendirà a resoldre situacions pràctiques com a professional expert a partir de l'espiral continuat d'acció-reflexió i acció que integri la teoria i la pràctica, el saber, el pensament pràctic i el compromís social. Reforçarà la seva capacitat de gestionar l'activitat escolar a partir de la complexitat i la presa de decisions en situacions incertes i particulars. I argumentarà la necessitat de preparació i coneixement de la metodologia de la pràctica reflexiva per investigar la pròpia pràctica.

Dissenyar les activitats d'aprenentatge m'ha impulsat a descobrir un espai d'apropament als estudiants i a la pràctica a l'aula d'Educació Física. Les activitats són pràctiques pel valor acadèmic que tenen i són de reflexió perquè participen de les pròpies valoracions articulant la teoria i la pràctica amb coneixements acadèmics i professionals durant el procés formatiu. Així, l'aprenent ha tingut les condicions per aplicar-les en la pràctica professional partint dels sabers teòrics i pràctics del coneixement acadèmic. Tal i com sostenen Lago i Jiménez Varela (1997), els termes teòric i pràctic no són significats separats ni contraposats, essent present el

component teòric en l'aprenentatge pràctic i a l'inversa. La teoria i la pràctica no són excloents, ni oposades, ni contradictòries, sinó recíprocament necessàries. Per tant, la unitat de la teoria i de la pràctica haurà d'estructurar-se en un sol eix significatiu i construir una relació entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional.

Alguns estudiants consideren l'aprenentatge acadèmic desvinculat de la pràctica professional de manera que la relació entre la teoria i la pràctica queda fragmentada. Ho argumenten a partir dels models docents que viuen a l'escola. Els estudiants es mostren perduts davant el que han treballat en el context acadèmic i la realitat. Descriuen la diferenciació entre els sabers teòrics i pràctics d'un context i de l'altre, destacant la pràctica professional com a model que cal seguir independentment de les contradiccions que se li presenten. Professora i aprenent hem de fer camí per construir la professió des de la reflexió personal. Contrastar informació, fer-la emergir i situar l'estudiant com a protagonista de les pràctiques, promocionant actituds crítiques. Tot plegat són fórmules que ajuden a construir el saber docent de l'estudiant (Hernández Álvarez *et al.*, 2006).

El Pràcticum s'apropa a la consideració de donar significat a les experiències de l'entorn acadèmic i l'escolar. És una matèria que tracta la realitat més directa malgrat que estigui planificada i integrada en un pla d'estudis. Durant aquest període, m'he aproximat a l'estudiant orientant-lo i estant disponible per a les seves demandes acadèmiques i personals en situacions concretes del context. Tot i que els estudiants valoren positivament aquest acompanyament, considero que la falta d'espais de trobada per debatre els escrits i les experiències a l'aula no m'ha permès conèixer el procés de l'estudiant més enllà de la recollida de les evidències.

Els estudiants fan la demanda de revisar i repensar la formació inicial. En aquesta línia, diversos autors han pensat la formació inicial com a objecte d'estudi i han plantejat la necessitat de renovar les tasques en la docència. Des de la humil intervenció com a investigadora valoro el pensament crític i transformador. Conseqüentment, he volgut planificar la pràctica per donar resposta a les característiques socials dels estudiants i educatives del moment. Situo els coneixements que aporto des d'un punt de vista global amb sabers personals, flexibles i únics. La complexitat social que assenyalen Zeichner (1993), Faúndez (2004) i Imbernón (2009) sobre la condició indispensable d'establir un equilibri entre la teoria i la pràctica es portarà a terme amb la participació social de contextos acadèmics i escolars.

Però els estudiants sostenen una manca de coordinació entre els coneixements de la universitat i el context canviant de l'escola i de l'aula. Els resulta difícil coordinar els sabers que se'ls ha ofert a la universitat i el que els sembla que els calen per ser

mestres. Tanmateix no totes les experiències es refereixen a la desvinculació entre la formació universitària i la pràctica professional. Per exemple, hi ha estudiants que van valorar positivament els aprenentatges estratègics que van fer en actuar a l'aula d'Educació Física i els sabers acadèmics apresos. Altres estudiants van reclamar més temps i espais en la formació inicial per aprendre a interactuar amb les estratègies didàctiques i contrastar-les amb la informació dels companys i la tutora.

Zeichner i Gore (1990) comparteixen que el coneixement a la universitat és significatiu i té un impacte considerable en el desenvolupament moral, polític i reflexiu de l'estudiant. Els aprenents van valorar el paper dels tutors i dels professors en el pas a la universitat. Els consideren com a acompanyants en l'aprenentatge, que guien i donen significat a les experiències d'aula. Destaquen aspectes positius d'alguns professors com, la planificació i l'organització del pla de treball, l'oferta d'estratègies didàctiques en les experiències futures, l'habilitat d'escoltar i donar opinió, etc. Marcelo (1994) apunta la importància del tutor per orientar els estudiants i ajudar-los en aspectes curriculars, emocionals, socials i intel·lectuals. En aquesta línia, la motivació personal m'ha servit per donar suport a l'estudiant en el procés d'explicitar experiències a través de relats, en el disseny de les activitats d'aprenentatge, en l'elaboració de l'informe i en la realització del diari de camp. A més, vaig proposar tutories per crear un ambient de confiança i d'escolta als estudiants que ho sol·licitaven. La contradicció va sorgir quan apareixen actuacions a l'escola que allunyaven l'estudiant del seu pensament entre allò que el mestre diu i la pràctica que es porta a terme a l'aula. Hi ha estudiants que descriuen malestar en reconèixer l'actitud passiva del tutor a l'escola a l'hora de reproduir patrons de sessions i activitats poc participatives. Els genera una resposta de silenci desconnectant la possibilitat de modificar els referents preestablerts per altres de diferents. Així, en els relats van descrivint les justificacions dels desacords mostrant-se immòbils, sense poder fer res, a les accions del tutor, a la realitat a l'aula d'Educació Física i a l'escola.

Considero que des de la meva implicació com a investigadora i professora en les dues matèries (la Didàctica de l'Educació Física i el Pràcticum) he estructurat els continguts curriculars de manera que la relació entre la teoria i la pràctica tinguessin un vincle directe amb la realitat. Instruments com l'estudi casos, la gravació de la pràctica a l'aula d'Educació física i, efectivament, el disseny de les activitats d'aprenentatge són exemples clarificadors d'aquesta correlació.

Les propostes de millora s'orienten a suggerir una revisió entorn de la formació inicial que beneficiï a la relació entre els coneixements teòrics i els pràctics, i l'aprenentatge universitari i el context professional.

Primerament, el reconeixement de les aportacions del saber teòric i del pràctic són imprescindibles en l'ensenyament i en la pràctica professional. cal respectar la importància de la teoria i de la pràctica i buscar lligams d'investigació a través de la dialèctica. Serà necessari utilitzar l'observació sistemàtica i directa dels casos reals en totes les activitats proposades. El que l'estudiant diu, el que fa i el que pensa es troba en una constant situació de coherència i de contradicció i això s'ha d'explorar.

En segon lloc, després de la revisió de la gravació l'estudiant va descriure les intervencions en un context de pràctica professional que li va permetre tornar a l'acció, i repensar, modificar i millorar. Es tracta d'una perspectiva d'investigació-acció que connecta la teoria i la pràctica de l'estudiant a través de la reflexió. És una pràctica reflexiva que l'acompanyarà en la millora de les futures actuacions. El professional reflexiu promou el coneixement de les relacions entre la teoria i la pràctica. La sistematització de la reflexió entorn dels referents teòrics i pràctics incentivarà l'autocrítica per iniciar processos de millora. Caldrà oferir instruments a l'estudiant perquè desenvolupi la capacitat de pensar sobre el que fa i el que observa i així captar diferents formes d'expressar i representar la pràctica docent. Continuant en aquesta línia, qualsevol recurs didàctic serà desenvolupat a partir de l'experiència, el pensament personal i l'opinió dels altres.

En tercer lloc, en la direcció de la pràctica, l'estudiant reconeix l'existència de formes de fer que són difícils de qüestionar perquè l'escola i el mestre d'Educació Física les institucionalitzen. La resposta ha estat variada ja que alguns estudiants les detecten sense voler intentar canviar-les conscients que no es pot qüestionar tot, però també per inseguretats i prudència. Efectivament, els escrits dels estudiants fonamenten la presència de determinades situacions, accions, creences i pensaments que caldria debatre tant per millorar-les com per eradicar-les. D'una banda, hi ha exemples d'estudiants que descriuen certes respostes dels mestres davant actituds dels nens que els porten a l'exclusió. D'altra banda, determinades situacions a l'aula d'Educació Física són reconduïdes amb èxit pel mestre.

En quart lloc, per combinar la teoria i la pràctica en l'aprenentatge de l'estudiant, la universitat i l'escola hauran de coordinar acords institucionals. L'estudiant haurà de treballar a partir de la coherència entre les institucions, els coneixements i els pensaments. Si detecta desavinences entre les institucions i les matèries acadèmiques, l'estudiant respondrà amb la fragmentació. Per això, la coordinació de les assignatures serà un aspecte de millora, com per exemple preparar el Pràcticum amb la coordinació de diferents assignatures relacionant els aprenentatges i les realitats.

En cinquè lloc, el Pràcticum se situa en moments puntuals de la carrera del grau. Això provoca una separació entre la formació inicial i el Pràcticum. Mentre l'estudiant està en pràctiques de quart curs se suspelen les classes sense fer trobades entremig, ni per intercanviar pensaments ni per debatre temàtiques sorgides a l'aula. Els estudiants viuen situacions diverses que s'acumulen durant la trajectòria d'altres pràcticums, un aspecte valuós per a l'aprenentatge docent. Una possible proposta de millora seria organitzar intercanvis amb diferents professionals de l'educació per analitzar la realitat escolar, la reflexió sobre la pràctica i, la integració d'idees acadèmiques en la pràctica professional, etc.

Finalment, relacionar teoria i pràctica és una qüestió complexa. Tanmateix, sense ser una idea reduccionista, considero rellevant el paper del professorat en el procés, tot i que l'estudiant és el principal responsable del seu propi aprenentatge. Com a implicada en l'estudi he apostat per relacionar el pensament i l'acció, a més d'anar modificant l'acció dels estudiants i anar acompanyant-ne el desenvolupament professional quan ho sol·licitaven. He relacionat sabers teòrics a partir de les experiències pràctiques cercant referents bibliogràfics que identifiquen les accions. També he presentat casos als estudiants per analitzar i interpretar, he proposat activitats de gravació per valorar la pràctica i investigar a partir d'autors de referència. Tot i així, buscar la coherència entre aquest binomi no és un procés lineal, simple i ple d'èxits pels qui ho intentem. La realitat sempre supera qualsevol intent de control. En tot cas, el que és segur és que intentar-ho amb consciència fa més efecte en el procés del pensament, de l'acció docent i del desenvolupament professional.

Del disseny a la valoració de les activitats d'aprenentatge

Quan vaig començar a planificar i elaborar les 10 activitats d'aprenentatge, la meva preocupació era escollir aquelles en les quals els estudiants poguessin participar en primera persona. L'objectiu era relacionar el coneixement acadèmic i el professional en un context institucional com és el grau de mestre de primària en menció d'Educació Física a la Universitat de Vic. Amb aquesta situació vaig decidir que les activitats s'havien de construir amb la implicació dels pensaments i posicionaments de cada estudiant a partir de les experiències observades i viscudes. És amb la veu de l'aprenent en forma de relat que identifico aquelles accions que l'estudiant considera importants en l'aprenentatge de la professió. He elaborat les activitats d'aprenentatge per comprendre la forma de construir l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'estudiant com a resultat d'organitzar els comportaments, els coneixements i la presa de

decisions durant la pràctica. L'estudiant descriu continguts i sentiments particulars que em permeten identificar trets del procés d'aprenentatge reflexiu.

Vaig dissenyar 10 activitats d'aprenentatge per la varietat de continguts que volia recollir. La proposta de Marcelo, Yot, Mayor, Murillo i Pardo (2014) identifica diferents tipus d'activitats que em possibiliten observar i analitzar els pensaments i accions de forma escrita. Concretament en aquesta recerca he utilitzat les activitats de gestió de la informació, les activitats de comunicació i, les activitats d'assimilació. Cada una d'elles complementades amb l'opinió de l'estudiant entorn de l'experiència i de l'observació al centre de pràctiques. L'elecció d'un tipus o d'un altre d'activitat m'ha servit per conèixer diferents temàtiques que coincideixen amb les dimensions d'estudi de la proposta pràctica. Així, les activitats de gestió d'informació (activitats 1, 3, 4 i 6) han servit perquè l'estudiant cerqués referents teòrics que, contrastats amb les experiències personals a l'aula d'Educació Física, servissin per relacionar diferents coneixements. En algunes ocasions, aquesta recerca es va fer a l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i els estudiants varen intercanviar les activitats i debatre-les. Tanmateix, el resultat va ser poc significatiu, ja que tan sols s'explicaven el que havien descrit sense qüestionar el perquè de la presa de decisions. D'altres ocasions, l'activitat es va fer durant el Pràcticum i l'estudiant ho va lliurar per correu electrònic. Són un tipus d'activitats d'aprenentatge eficients, ja que posen en joc la relació de la recerca d'informació teòrica amb l'opinió personal de l'estudiant en contextos reals d'aprenentatge.

Les activitats de comunicació (activitats 1, 2, 3, 4, 5 i 6) han estat presentades en l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física. Són un recurs molt útil per presentar als companys les debilitats i fortaleces de les observacions estudiades. L'exposició davant els companys és una habilitat que l'estudiant haurà d'incorporar en la professió i per això la incloc en l'aprenentatge de la professió.

També he presentat les activitats d'assimilació (activitats 2, 5, 6, 7, 8, 9 i 10) amb l'objectiu d'aprofundir en continguts de base teòrica. Ha estat una activitat de recerca bibliogràfica que s'amplia amb l'observació i l'opinió de l'estudiant. La voluntat de relacionar el coneixement teòric i l'aplicació pràctica m'ha acompanyat durant el procés i així ho evidencio en el disseny de l'activitat.

Cada una de les activitats que elaboro es caracteritza per incorporar la reflexió a partir de la pròpia pràctica. Per exemple l'observació i l'anàlisi de la intervenció del mestre, la millora de la pròpia pràctica, la planificació de les sessions, l'actuació dels mestres, etc. (activitats 2, 4, 5, 6, 7 i 8).

Una de les preocupacions que he tingut al llarg de la recerca és garantir la qualitat de les experiències que viuen els estudiants. He llegit descripcions sobre experiències

desitjables i altres que no ho eren, però cada una d'elles les he considerades útils per a l'aprenentatge reflexiu i personal de l'estudiant. Els escrits, a més de ser una forma de discurs intern, representen pensaments i creences que donen sentit al que aprèn. En efecte, promou un procés de pensament que implica aspectes de raonament i incentiva a construir la pròpia professió.

L'objectiu d'elaborar activitats d'aprenentatge és crear una dialèctica individual de les experiències a partir de la pròpia pràctica que a vegades es cobreixen o s'amaguen sota altres pràctiques que també formen part dels relats o que estableixen un aspecte per aprofundir. Cal considerar que les representacions dels escrits no es poden generalitzar perquè he plantejat la recerca fent servir la metodologia qualitativa. Cada participant construeix el propi aprenentatge partint d'un procés individual amb relats particulars, contextuals, únics i irrepetibles.

Prenc com a referència diferents models basats en la participació activa i crítica tan pròpia com dels estudiants (Stenhouse, 1985; Schön, 1998; Korthagen, 2001; Dewey, 2007; Zeichner, 2010; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez i Bordieu, 1983). La intervenció formativa que proposo acompanya i guia l'estudiant segons les diferents necessitats.

Les tutories i les activitats realitzades durant l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física manifesten necessitats individuals com l'adquisició de recursos i estratègies a l'aula d'Educació Física, la formació d'habilitats professionals, la creació d'espais d'intercanvi i la relació entre la teoria i la pràctica, i el context acadèmic i la pràctica professional.

Compaginar les pràctiques a l'escola i la realització de les activitats fa que l'estudiant, com afirma Zabalza (2012), en sàpiga més (saber les estratègies d'Educació Física, les relacions amb els estudiants i els mestres de l'escola, la presa de decisions reflexionades que abans no es sabien), sàpiga fer més (saber aplicar recursos i estratègies d'Educació Física amb habilitats personals segons cada moment i situació), sigui millor (sentir-se més pròxim a la idea de professional docent observant i participant de la pròpia formació docent) i estigui en millors condicions per treballar i col·laborar amb altres persones amb compromís i responsabilitat.

Giroux (1990), Rivas (2009), Martínez Bonafé (2010), Perrenoud (2004) i Rué (2009) sostenen que l'aprenentatge autònom compromet l'estudiant. Oferir protagonisme als relats ha afavorit una actitud més personal a l'hora de considerar les diferents alternatives d'intervenció. És una situació que el protagonista aprofita per fer emergir i anotar les qüestions que l'afecten durant la pròpia pràctica. L'activitat d'aprenentatge és comuna per a cada estudiant però pel fet de situar-lo en realitats diferents les respostes són diferents. Per tant, no es poden establir unes pautes d'actuació generals

per a tots els aprenents sinó tot un ventall de possibilitats que puguin ser tractades i transferides a cada història particular.

He seleccionat temàtiques de la matèria de l'Educació Física, el context escolar, les persones de referència en la formació docent (tutors, mestres, nens...) i l'observació i la reflexió de la pròpia pràctica. Chica Cañas (2010) afirma que les activitats són una manera d'educar-se, aprenent a interactuar amb els companys i en la relació social. Durant aquest procés he proporcionat estratègies d'aprenentatge reflexiu com la participació de l'estudiant, la importància de les pròpies experiències, l'explicitació del diàleg personal a través dels relats, la intervenció pràctica en contextos reals, l'opinió sobre la connexió del coneixement acadèmic i professional, la influència de referents teòrics i la meua participació en el procés, a més del contrast de tota la informació amb la intervenció de variables del context professional, social i polític del moment.

Les anteriors aportacions permeten a l'estudiant comprendre la pròpia pràctica i apropar-se a les variables del context. La manifestació dels vincles entre els relats personals i les estructures socials, institucionals, culturals, polítiques, etc. que caracteritza l'escola i la universitat porta a participar en compromís crític per a la construcció d'identitats individuals i col·lectives (Liston, 1993, Cochran-Smith, 2002 i Zeichner, 2010).

Domingo (2014) proposa 10 orientacions pedagògiques que promouen l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant. Aquestes orientacions m'han servit per fer el disseny i la valoració de les activitats d'aprenentatge d'aquesta recerca i proposar algunes millores:

- Facilitar situacions d'aprenentatge. He possibilitat que l'estudiant es comprometés a posar en pràctica i a responsabilitzar-se de les pròpies accions fent les activitats d'aprenentatge. Un compromís que en darrera instància ha estat voluntari i personal. He utilitzat instruments per explicar la pràctica (observacions, recerca bibliogràfica, anàlisi de situacions, valoració de la pròpia pràctica, etc.). L'estudiant és qui té la darrera decisió en l'aprenentatge però, li cal suport per assolir un aprenentatge reflexiu a partir de la pròpia pràctica. L'aprenent ha participat en un aprenentatge on ha pogut analitzar les pràctiques. Com a aspecte s'ha de considerar, caldrà que aquestes valoracions i descripcions es debatin amb altres companys o professionals per integrar-les i transferir-les en l'aprenentatge professional.

- Crear espais d'obertura en l'aprenentatge. En el context d'aquest estudi les tutories i seminaris s'han fet abans i durant els primers dos períodes de pràctiques. El debat ha estat mínim ja que les experiències fins al moment han estat poques. Durant l'estada intensiva al centre, les trobades han estat inexistents. Així, proposo distribuir trobades

abans, durant i després de l'estada a l'escola perquè hi haurà més varietat de pràctiques per analitzar. Continuant amb aquesta idea, la realització de les activitats d'aprenentatge necessiten complementar-se amb les opinions dels altres, compartint i explicant la pràctica. Estic d'acord que l'aprenentatge es construeix amb la implicació del component social. Una de les demandes dels estudiants en els escrits és buscar espais de debat entre iguals durant el període de pràctiques. Malgrat que les activitats d'aprenentatge de l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física han estat dissenyades per compartir valoracions, no han estat abundants perquè les pràctiques a l'aula d'Educació Física encara eren insuficients: són necessàries quan realitzen el Pràcticum.

- Transparència en l'elaboració i realització de les activitats d'aprenentatge. La meva intenció va ser que els continguts escrits fossin personals i sincers. Concretar la realitat amb el contrast de referents bibliogràfics precisa l'elecció en la presa de decisions sobre situacions diàries a l'aula les quals són més pensades i elaborades. En aquest apartat, la proposta de millora seria debatre conjuntament els estudiants i la professora quins continguts de les activitats d'aprenentatge ferien per participar a l'aula d'Educació Física. Efectivament és un aprenentatge personal que responsabilitza i fa implicar l'estudiant.

- Responsabilitat de l'estudiant. Per debatre i passar comptes de les intervencions, l'estudiant necessita sentir-se implicat en els esdeveniments viscuts, adonar-se del propi aprenentatge comporta, entre altres aspectes, expressar l'estat de pensament i sincerar-se amb un mateix. Els informes que vaig preparar confirmen que en determinats participants el caràcter afectiu i la predisposició a participar en el propi aprenentatge desperta un interès més actiu per l'aprenentatge, sobretot quan l'estudiant explica la pròpia pràctica a l'aula d'Educació Física. Però l'experiència no pot quedar-se en la singularitat de l'acció concreta. Li cal el suport del mestre, els tutors i els mateixos estudiants per engegar un procés d'aprenentatge conscient per donar sentit al que aprèn. Les activitats d'aprenentatge ofereixen les condicions per anotar les observacions i accions de la pràctica i per cercar alternatives futures de manera oberta i lliure. La proposta de millora suposa dissenyar un informe conjunt entre l'estudiant i la professora que es pogués elaborar durant el procés de formació i debatre'l després de les experiències en la formació inicial.

- Complicitat didàctica amb l'estudiant. En tot moment m'he sentit responsable del procés de treball dels estudiants. He proposat les activitats d'aprenentatge per tal d'oferir una visió més personal i concreta de les pràctiques. En els diferents escrits els estudiants agraeixen el seguiment i la proposta de treball que vaig presentar. Van estar d'acord en gravar-se i explicar les intervencions a l'escola. Cada estudiant va

decidir el grau d'aprofundiment en les seves descripcions. En l'informe es reflecteix l'evolució i el procés realitzat, que segueix unes pautes úniques i personals. De manera que hi ha estudiants que relaten les pràctiques d'una manera molt viva i real, i d'altres que es mantenen en una descripció superficial dels fets. He donat la possibilitat de compartir l'informe i el procés a cada estudiant, però la resposta ha estat mínima (només 4 dels 10 que han participat a la recerca). La complicitat didàctica amb l'estudiant va servir perquè poguéssim establir vincles entre les demandes professionals i les estratègies didàctiques que vaig presentar. Els aspectes de millora s'orienten a considerar l'informe de l'estudiant com un procés d'aprenentatge en la formació, és a dir, que se li pugui i presentar durant el curs acadèmic i no després d'un any d'acabar els estudis. De tota manera, la distància entre la finalització de la carrera i l'entrega de l'informe va ser per conèixer el posicionament de l'estudiant en les activitats un cop finalitzat el període acadèmic i així incorporar altres pensaments després d'un període de distanciament en la seva realització.

- Les connexions emocionals a l'aula. L'estudiant durant el període d'estada al centre de pràctiques va viure situacions noves, diferents i sovint contradictòries. El caràcter afectiu de les experiències va ser un dels fets més destacats en els relats. Des de l'aprenentatge acadèmic considero imprescindible tractar i compartir les emocions per canalitzar-les, de manera que l'estudiant les expliqui com a fortaleces i debilitats, i les pugui corregir i optimitzar en futures pràctiques. Les emocions com a coneixement del saber, del saber fer i del saber estar han estat un fet evident al llarg de l'estudi. Per això, explicar, compartir i expressar la realitat d'aquests continguts és un avenç en la construcció de l'aprenentatge reflexiu. Caldria trobar planificades amb la presència de diferents professionals per debatre les observacions i les experiències, i l'estudiant les podrà presentar, tractar i afrontar superant prejudicis personals.

- La interdisciplinarietat en el context acadèmic. Els estudiants van connectar continguts acadèmics, personals i professionals en l'assignatura del Pràcticum. Tots els participants van destacar l'assignatura de la Didàctica de l'Educació Física com aquella que oferia més recursos a la pròpia pràctica (elaboració de casos pràctics, recerca d'autors de referència, realització de pràctiques acadèmiques, etc.). Segurament aquesta relació es deu a la proximitat temporal i acadèmica del Pràcticum i de la matèria d'Educació Física. Però també pels continguts tractats i comuns en els dos espais de treball. Sostinc que la institució acadèmica haurà de treballar per vincular continguts i assignatures, de manera que aquestes no quedin fragmentades pel pla d'estudis ni pel professorat. Caldrà treballar conjuntament perquè el Pràcticum sigui l'espai comú d'aprenentatge entre el coneixement acadèmic i la pràctica professional, i la teoria i la pràctica. S'han d'oferir relacions entre conceptes, propostes

pràctiques i experts en diferents matèries per treballar globalment els coneixements. Caldria fer una tria de determinades assignatures amb una aplicació més directa a l'aprenentatge de la pràctica docent. De manera que les matèries deixarien de ser pròpies del professorat i passarien a ser comunes per a diferents professionals, que compartirien continguts amb l'objectiu d'oferir una metodologia de l'aprenentatge reflexiu en la pràctica docent.

- Les estratègies del treball reflexiu. Per promoure i incentivar l'aprenentatge reflexiu he disposat d'instruments de treball que m'han ajudat a identificar un procés de reflexió. El que he utilitzat són: el diari reflexiu individual, el registre d'experiències, l'acompanyament de tutories, les activitats de relació teòrica a partir de casos pràctics, la reflexió compartida, la narració d'experiències reals, la gravació de la pròpia intervenció, la presentació de pràctiques acadèmiques, les observacions i les valoracions de companys, etc. Sistematitzar unes pautes de treball partint de les experiències i les observacions pràctiques, la recollida i anàlisi de dades i la consideració de diferents respostes davant les situacions tracen el camí per a un aprenentatge reflexiu més coherent amb la professió.

L'estudiant haurà de ser el protagonista en cada una d'aquestes aportacions pedagògiques. Si es compleixen aquests components, l'ensenyament universitari podria garantir un aprenentatge més coherent amb la professió. Tanmateix, són característiques que grinyolen si els implicats en l'ensenyament defugen el treball coordinat de continguts, si les institucions acadèmiques eviten un pla d'estudis ordenat en formació acadèmica i pràctica professional, i si els estudiants no s'impliquen en la pròpia formació.

A l'apartat següent descriu algunes estratègies d'ensenyament utilitzades en l'estudi que considero que cal tenir presents en l'aprenentatge reflexiu de l'estudiant. Són aspectes que es presenten en l'elaboració i la realització de les activitats d'aprenentatge i que, a més de les orientacions anteriors, complementaran un aprenentatge més real i personal:

- Promoure l'observació dels estudiants en situacions de casos reals, pràctiques dels companys i pròpies on la recerca bibliogràfica, la pròpia valoració de les situacions i el debat entre iguals siguin formes de treball habituals en el context acadèmic.
- Identificar situacions a l'aula d'Educació Física i a la pràctica docent del tutor com a aspectes que cal considerar en la futura intervenció al context escolar.
- Analitzar i valorar la pròpia pràctica a partir de gravacions portades a terme durant la tasca docent. Reflexionar entorn de les decisions i les intervencions futures destacant fortaleeses i debilitats, poder corregir el que es pugui millorar i promocionar el que estigui donant bons resultats.

- Fomentar el diari de pràctiques amb qüestionaments que permetin descriure pensaments, reflexions, inquietuds i motivacions, i orientar l'estudiant perquè respongui a aspectes concrets i propis de la pràctica docent.
- Conèixer l'opinió de l'estudiant sobre els estudis cursats i la vinculació del procés d'aprenentatge realitzat durant el període acadèmic. La recollida d'aquest tipus d'informació permet al professorat entendre quins aspectes cal destacar durant el recorregut formatiu.

Aquestes consideracions introdueixen a l'estudiant en una realitat coneguda i real de la qual pot extreure elements que l'ajudin a construir l'aprenentatge reflexiu a partir de la pròpia pràctica. Aposto per línies d'actuació en què l'estudiant tingui espais de debat en l'ensenyament universitari. Per tant, l'orientació professional i personal haurà d'incloure des del context universitari l'oferta d'uns plans d'estudi articulats i coordinats amb assignatures i professorat, a més d'utilitzar estratègies de treball on l'estudiant sigui el protagonista de les pràctiques.

Limitacions de l'estudi i perspectives de futur

A l'aparat següent descriu algunes consideracions que he decidit acotar per elecció personal i que considero que han estat les limitacions d'aquest estudi:

- A l'hora de realitzar la recerca bibliogràfica em van anar sorgint temàtiques d'interès però que calia reduir per circumstàncies temporals i contextuals de la investigació. Aspectes com els models de pràctica reflexiva en la formació docent, les teories implícites i el coneixement intuïtiu en el pensament docent, els models d'aprenentatge de les experiències, els Pràcticums i el vincle amb el contingut de l'Educació Física, i la relació de la teoria i la pràctica en l'aprenentatge universitari i, la pràctica professional, esdevenen continguts que per ells mateixos presenten una gran complexitat i riquesa d'estudi.

- Durant aquesta investigació, tot i considerar la influència dels tutors del centre en la formació de l'estudiant, la seva vinculació ha estat presencial sense participar en l'estudi. Els aprenents descriuen la relació amb el tutor i el centre de pràctiques amb consideracions tant positives com negatives. En les activitats d'aprenentatge he apreciat la gran influència dels agents educatius i del context escolar, un aspecte que fins aleshores em semblava important però no tan determinant en el comportament de l'estudiant. Destaco també la meua tasca com a tutora. Considero que em cal formació

per acompanyar l'estudiant en pràctiques, sobretot per proposar-li instruments que l'ajudin a resoldre qüestions de la realitat més immediata. Inicialment em va semblar que seria una tasca assumible pels anys treballats al costat de l'estudiant, però sóc conscient que sempre s'han de buscar noves formes de millora. Des de les institucions universitàries cal acompanyar el professorat en la formació de plans de tutorització del Pràcticum. Aquesta darrera consideració no ha estat estudiada en la recerca per la profunditat de la temàtica i alhora per decisió personal en les línies de treball per les quals he optat.

- Durant el calendari acadèmic de les assignatures de Didàctica de l'Educació Física i del Pràcticum he portat a terme la proposta pràctica de la recerca juntament amb el desenvolupament de la resta de continguts establerts en les matèries, un aspecte que m'ha limitat en espai i temps d'aplicació. El compliment de continguts segons el pla d'estudi m'ha condicionat l'elaboració de la investigació. La possibilitat d'un programa més flexible i més coordinat amb altres matèries hagués enriquit el debat de la recerca. La tria de continguts i matèries més afins al Pràcticum juntament amb la coordinació del professorat compartint espai i temps de treball seria una fórmula òptima per aproximar coneixements i treballar en una mateixa direcció.

- He interpretat els relats dels estudiants elaborant dimensions de pensament. Tanmateix aquestes temàtiques s'han contextualitzat en el moment que vaig analitzar els escrits dels estudiants. El posicionament qualitatiu és interessant en la recerca ja que identifica els pensaments dels estudiants en una situació única, singular i irreplicable. Els participants són protagonistes de les accions amb les seves opinions i valoracions de les propostes plantejades des de diferents continguts. He conegut quines perspectives d'interès són rellevants per a l'estudiant en el procés de formació docent però m'ha calgut compartir tots els informes realitzats i així conèixer les opinions, pensaments i valoracions de cada participant.

- La realització d'un informe personalitzat, producte de la selecció dels escrits de les 10 activitats d'aprenentatge és un instrument que descriu el procés d'aprenentatge de l'estudiant. Tanmateix, va quedar en una proposta. Vaig necessitar mig curs acadèmic per elaborar l'informe i els estudiants ja havien acabat la carrera del grau. De manera que la seva localització em va ser difícil i no vaig obtenir resposta de molts d'ells. L'elecció de recopilar tota la informació a partir d'un informe la considero important per al procés d'aprenentatge de l'estudiant però voler-ne saber el desenvolupament és una opció personal que no puc valorar.

Tot seguit presentaré algunes perspectives de futur que he anat construint i qüestionant, que m'agradaria aportar a la formació inicial com a investigadora:

- Dissenyar un nou programa d'investigació coordinat amb diferents assignatures de l'àmbit de l'educació i l'Educació Física de la Universitat de Vic. M'enriquiré dels coneixements derivats de la investigació; podré aprendre a través dels posicionaments dels implicats i les seves contribucions en la formació inicial a mestre.

- Elaborar, planificar i coordinar l'assignatura del Pràcticum amb un conjunt de professors de la Universitat de Vic. Partint de les activitats d'aprenentatge de la recerca, buscar noves aportacions i complementar les propostes per millorar les activitats d'aprenentatge i així implicar l'estudiant en l'aprenentatge reflexiu de la pròpia pràctica. Suposa elaborar un programa d'estudis on l'aprenentatge inclogui perspectives globals i integradores de la realitat educativa. La implicació, la responsabilitat i el compromís de l'estudiant en aquest programa és important per comprendre les inquietuds i necessitats durant el procés de realització. Una tasca que es podria realitzar conjuntament amb espais de treball comuns.

- Estudiar la incorporació del seminari i les tutories a la Universitat de Vic abans, durant i després dels períodes de pràctiques. Cercar formes de treballar la gestió de trobades i la informació de nous continguts. Trencar la soledat i l'aïllament dels estudiants a través d'espais en els que no només es puguin compartir assumptes professionals sinó també socials, culturals i personals.

- Elaborar un treball conjunt entre els tutors de centre, tutors de la Universitat de Vic i estudiants per debatre els treballs de les activitats d'aprenentatge i proposar aspectes de millora considerant totes les alternatives d'estudi.

- Estudiar i projectar la fórmula amb col·laboració del professorat de la Universitat de Vic de que el pla d'estudis orienti les matèries, a més del Pràcticum i el Treball Final de Grau per afavorir una visió més integradora de la matèria de l'Educació Física. L'ensenyament reflexiu haurà d'estar present com a referent clau en la formació dels futurs docents oferint-lo en les diferents matèries o establint una assignatura pròpia amb continguts com el tipus i estratègies d'aprenentatge, els models de desenvolupament professional, el model de Schön del docent com a pràctic reflexiu, la reflexió i la innovació educativa, la investigació-acció i l'autoavaluació de la pròpia pràctica.

Aquesta tesi ha donat protagonisme als relats dels estudiants. Les descripcions, les experiències i el significat dels pensaments han d'acompanyar el disseny de nous programes de formació inicial en mestre. La realització d'un informe per a cada estudiant a través de les activitats d'aprenentatge orienta futures línies de treball en el procés de desenvolupament en l'aprenentatge reflexiu. Recollir els escrits i valorar-los posa de relleu posicionaments, inquietuds i dubtes que ajudaran a la comunitat universitària a reformular noves estratègies d'aprenentatge.

Sóc conscient que he deixat moltes temàtiques obertes per continuar estudiant però destaco tres aspectes que m'han ajudat a progressar en l'aprenentatge personal. En primer lloc, passar de professora a investigadora gràcies a l'oportunitat de treballar a la Universitat de Vic on continuo formant-me com a docent. La proximitat a la teoria i a la pràctica m'ha obert noves perspectives de formació. El context acadèmic i la pràctica professional esdevenen processos complexos sobre els quals vull continuar investigant.

En segon lloc, el tracte amb els estudiants a partir dels escrits incentivant pensaments m'ha fet implicar-me en la tesi. Tota la recerca bibliogràfica, l'experimentació amb el treball de camp, les interpretacions dels escrits i els coneixements construïts ha estat possible gràcies al treball i a la motivació dels 10 estudiants. En darrer lloc, i complementant l'apartat anterior, gràcies als relats dels estudiants he elaborat un informe construït amb les descripcions personals de les activitats d'aprenentatge. He fet recerca d'informació i he contrastat els comentaris dels estudiants, amb els quals m'he intentat mostrar propera en tot moment. La recerca m'ha fet descobrir i prendre consciència de decisions de la pràctica docent que continuen necessitant investigacions vinculades en la formació inicial.

Per acabar, voldria dir que el recorregut que he fet esdevé l'inici d'un trajecte on el procés del propi aprenentatge no es pot aturar. El meu context acadèmic actual m'ha permès estudiar l'aprenentatge reflexiu i autònom dels estudiants a l'aula d'Educació Física i en el context professional així com en la millora de la pròpia pràctica. Aquesta tesi vol ser una petita aportació a la investigació educativa ja que ajuda a fer explícites les experiències i pensaments que esperonen l'estudiant durant la pràctica professional. Fer-los preguntar-se el perquè de les accions, destacant fortaleeses i debilitats com a futurs professionals, poder corregir el que es pugui millorar i optimitzar el que estigui donant bons resultats són propostes que considero necessàries per a un estudiant que està en procés d'aprendre a ensenyar. El sentit del Pràcticum és oferir significat a l'aprenentatge reflexiu amb experiències que les persones construeixen en

interacció social. El desenvolupament de l'aprenentatge reflexiu i autònom de l'estudiant a partir de la pròpia pràctica comporta donar sentit al que l'afecta per allò conegut i prendre consciència per reelaborar les experiències i millorar-les, per tal de transferir-les a un context professional. La munió d'opinions, de pensaments i de posicionaments hauran de donar indicis a la comunitat universitària perquè pugui reformular els continguts acadèmics i orientar-los a les experiències i observacions dels estudiants i donar sentit al que aprenen.

Bibliografía i webgrafía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. París: Presses Universitaires de France.
- Álvarez Álvarez, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en Educación Primaria*. (Tesi doctoral. Universidad de Oviedo, España). Consultat des de <http://hdl.handle.net/10651/13012>
- Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares López, J., del Frago Arbizu, R., i García Lupión, B. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). Consultat el 17 febrer 2014, des de: <http://dialnet.unirioja.es/biblioremot.uvic.cat/servlet/citart?info=link&codigo=2973042&orden=211255>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco del título de grado en Magisterio*. Madrid: ANECA. Consultat el 15 desembre 2015, des de: www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio.pdf
- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. i Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Aranda, A. F. i Álvarez, J. L. (2010). La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales. *Aula de innovación educativa* 157, 65-71.
- Arnal, J., Latorre, A., i Del Rincón, D. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: a critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Bautista Martínez, B., Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, Á. I., Torres Santomé. [et al.]. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Bautista Martínez, J. i Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (2012). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing and professional development*. Londres: SAGE.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Nova York: State University of New York Press.
- Brockbank, A. i McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, C. i Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Buber, M. (1995). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- Bullough, R. Knowles, G. i Crow, N. (1991). *Emerging as a teacher*. Routledge: Routledge.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14.
- Calderhead, J., i Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. Londres: Falmer Press.
- Carr, W., i Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press.
- Cebrián de la Serna, M. (2000). Las redes y la mejora del prácticum en la formación inicial de maestros. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 14, (1).
- Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente* (tesi doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Chica Cañas, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 6, 167-195.
- Cochran-Smith, M. i Lytle, S. (2002). *Dentro-fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M., i Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. A: A. Lieberman i L. Miller. (Coords.) *La indagación como base de la*

- formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Madrid: Octaedro.
- Cochran-Smith, M. [et al.]. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Londres: Routledge. Taylor i Francis Group.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 61-82.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Criado del Pozo, M. J., Marcos Malmierca, J. L., García, O., i Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso: Revista de Educación*, 32, 201-220.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Vicente, P., Sàenz, O. i Lorenzo Delgado, M. (1888). *La Formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada.
- De Vicente, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.
- De Vicente, P. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. A: M. Romero, J. Gutiérrez, Pérez, i M. Coriat. (Coords), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (41-60). Granada: Universidad de Granada.
- De Vicente, P. i Bolívar, A. (2002). Desarrollo profesional del docente: en un modelo evaluativo de colaboración. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Del Carmen, L. (2010). Formar mestres competents: un repte difícil per al sistema educatiu. *Guix. Elements d'acció educativa*, 368, 59-66.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretive interactionism*. California: Sage Publications.
- Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz del Cueto, M. (2013). Cómo se forma el profesorado de educación física. Las competencias en los planes de formación inicial. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 43, 28–38.
- Domingo À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo. (Tesi doctoral. Universitat Internacional de Catalunya). Consultat des de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9346>
- Domingo, À., i Gómez Serés, V. (2014). *La Práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza y teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-104.
- Escudero, J. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. A: *I Congreso internacional sobre el pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 185-226). La Rábida.
- Escudero, J. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 2, 3-25.
- Esteve, O. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 49, 47-62.
- Esteve O., i Alsina, À. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. A: O. Esteve, i Alsina, À. (Coords.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (7-18). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O., Melief, K., i Alsina, À. (Coords) (2010). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Faúndez, N. (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento educativo*, 35, 96-109.
- Fenstermacher, D. i Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, Á. (2000). Un docente para una sociedad en evolución permanente. Consideraciones en torno al pensamiento tácito del docente. *Revista de educación*, 322, 373-386.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa. Educación crítica*. Madrid: Morata.

- Fuentes Abeledo, E. X. i González Sanmamed, M. (2010). Formación inicial do profesorado: coñecementos e competencias. *Eduga: Revista Galega do ensino*, 60.
- Fuentes Abeledo, E. X., Raposo, M. i González Sanmamed, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e Investigación en psicología y educación*, 13, 277-294.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Hermeneia (Sígueme).
- Gálvez, A., Diéguez, R., Rodríguez, N., Casado, B., Sedeño, A. M., Calderón A. i Zumaquero, L. (2007). ¿Qué son las tutorías y qué entendemos por acción tutorial? *acción tutorial, reflexión y práctica: una experiencia de interacción docente en la universidad de Málaga*. Universidad de Málaga (UMA).
- García Fraile, J. A.; i Saban, C. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Da Vinci.
- García Pascual, E. (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 21, 264-266.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?. A: J. Bautista Martínez (Coords.) *Innovación en la universidad: prácticas, políticas i retóricas* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I. i Bourdieu, P. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 3, 478. Madrid: Akal.
- Girona, C. de treball de la U. de. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (vol. primer). Barcelona: Àgata Segura Castellà.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Sanmamed, M. (1995). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la escuela*, 25, 27-42.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el practicum?. *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Ponència presentada al Symposium Internacional sobre el Prácticum, a Poio (Pontevedra).

- González Sanmamed, M. (2011). El prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: tendencias y buenas prácticas*, 15-29.
- González Sanmamed, M., i Fuentes Abeledo, E. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de educación*, 354, 47-70.
- Goyette, G. i Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Gráinne, C. i Martin, O. (2007). *Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice*. Nova York: Routledge.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. i Husserl, E. (1997). *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. València: Universitat de València.
- Hammersley, M. i Atkinson, P. (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harvey, L., Knight, P. i Buckingham, T. (Coords.). (1996). *Transforming higher education*. Society for Research into Higher Education i Open University Press.
- Hernández Álvarez, J. i Velázquez Buendía, R. (Coords.). (2010). *La educación física a estudio: el profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Hernández Álvarez, J., Velázquez Buendía, R., Garoz Puerta, I., López Crespo, C., López Rodríguez, A., Martínez Gorroño, M. i Castejón Oliva, F. (2006). La formación de conceptos en educación física: ¿Qué saben los alumnos de Educación Primaria?. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física y del Deporte*, 24.
- Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Tumbaga*, 1(4), 185-198.
- Hernández-Hernández, F. (2000). El currículum integrado: una propuesta para la transgresión. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (59-60), 43-44.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (1990). *La formación del profesorado*. Ponència presentada a Jornadas sobre formación del profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (1997). *La Formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2009). *Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Jiménez Aleixandre, M. P., Varela, R. i Lago, J. M. (1997). Puentes entre teoría y práctica: aprendiendo a dar clase en clase. *Aula de innovación educativa*, 65, 75-78.
- Jochems, W., Van Merriënboer, J. i Koper, R. (2004). *Integrated E-Learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. Nova York: Routledge/Falmer.
- Planella, J. (2003). *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- Rivas Flores, J. I. (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho Gil, J. i Hernández-Hernández, F. (Coords.) (2014). *Maestros al vaivén: aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: introducción crítica*. Universitat de València.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Lara Guijarro, E. de. i Ballesteros Velázquez, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Latorre, A. (2006). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre Medina, M. J. i Blanco Encomienda, F. J. (2011). El Practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 9(2).
- Liston, D. P. i Zeichner K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Liston, D. P. i Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- Luis Pascual, J. C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- MacMillan, J. H. i Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. i Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M., Murillo-Esteba, P., Rodríguez López, J. M. i Pardo Rojas, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?. *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Martínez Bonafé, J. (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. A: Pérez Gómez, I. (Coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 107-120). Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1(4), 127-139.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. i Martínez Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria en los estudios de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1).
- Martínez Lirola, M. (2009). Análisis de las competencias desarrolladas en el aprendizaje autónomo y en el presencial: construyendo la autonomía del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 34, 4-14.
- Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. A: M. Martínez Martín. (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí, pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Mena Marcos, J. J. i García Rodríguez, M. L. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas*, 22 (1989-8614), 197-210.
- Moral Santaella, C. i Pérez García, M. P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. A: C. Moral Santaella i M. P. Pérez García. (Coords.) *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 19-44). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Muñoz, F. I. (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. *Revista de intervención socioeducativa*, 13. Consultat el 26 de març de 2014, des de: <http://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/171433>

- Novella, A. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 259–280.
- Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park (California): Corwin Press.
- Pascual, C. (1992). El problema del currículum de Educación Física en la Formación del Profesorado. A: O. Contreras, i L. J. Sánchez García. (Coords.) *Epistemología de la educación física: VIII Congreso de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación Del Profesorado de E.G.B.* (259-266). Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha, Servicio de publicaciones.
- Pérez Gómez, A. I. (2010a). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2010b). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez Gómez, Á. I. (Coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y práctica de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. I., Blanco, N., Barquín Ruiz, J. i Sola Fernández, M. (2003). La situación profesional de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 34-40.
- Pérez Pueyo, Á. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 7(25), 81-92.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Piqué, B. (2010). La formació inicial. Cap a un model formatiu professionalitzador. *Guix: Elements d'acció educativa*, 370, 39-42.
- Porlán Ariza, R. (1998). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, (1681-5653). Consultat el 23 d'abril 2014, des de: http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm

- Puy Pérez Echevarría, M del., Pozo, J. I., Sceuer, N., De la Cruz, M. i Martín, E. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quintanal Díaz, J. (2006). La función tutorial: presente y futuro. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 15, 9-24.
- Quintanal Díaz, J., García Domingo, B. i Martínez García, M. (2007). El perfil docente: capacidades y funciones que se establecen en el marco del EEES. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 131-152.
- Reguant Álvarez, M. (2012). El desarrollo de las metacompetencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de formación del profesorado. Consultat el 15 juny de 2014, des de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42482/8/01.MRA_1de4.pdf
- Rogers, C. R. (2011). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Espasa Libros.
- Romero Cerezo, C. i Cepero González, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero, J., Luís, A., García-Pérez, F. F. i Rozada Martínez, J. M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Co-Ciencia Social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 10, 15-68.
- Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor: ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria: [guía de textos para un enfoque crítico]*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Schön, D., Sancho, J. M. i Hernández, F. (1994). Donald Schön: La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía*, 222, 88-92.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: [Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwandt, T. A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, (California): Sage Publications.
- Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. *Estudios públicos*, 99, 195-224.

- Smyth, W. J. (1987). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres: Falmer Press.
- Soler Mata, J. (2000). Aprender a ser maestro en la escuela rural: Un itinerario dentro de la formación inicial de los maestros. A: *Simposi sobre la Formació Inicial dels Professionals de l'Educació* (pp. 179-186). Girona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Soler Mata, J. (2001). Hacia un modelo abierto de Prácticum: la potenciación de proyectos específicos en la organización del Prácticum. A: *V Symposium Internacional Sobre El Practicum: 29-30 de juny i 1 de juliol de 1998*. Poio: Universidad de Santiago de Compostela. Consultat el 10 febrer de 2015, des de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/soler1.pdf
- Sparks-Langer, G. M. i Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44. Consultat el 5 de desembre de 2013, des de: http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_sparks-langer.pdf
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 58(3), 403-422.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1: Revista de La Facultad de Educación*, 15(2), 19-40.
- Tejada, J., Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 1-20. Consultat el 17 d'abril de 2014, des de: <http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=1745>
- Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M., i Korthagen, F. A. J. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista: en la formación inicial y permanente del profesorado. A: O. Esteve, K. Melief, i À. Alsina. (Coords.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 39-64). Barcelona: Octaedro.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M., i Korthagen, F. (2005). Aprender de la práctica. Un proyecto Comenius 2.1. Utrecht: IVLOS, Universidad de Utrecht. Consultat des de: <http://www.practicareflexiva.pro/2011/05/recursos-en-red/>
- Tinning, R. (1992). *Educación física, la escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Torres Cladera, G. (2011). La presa de consciència de les actituds a l'Educació Física en la formació inicial de mestres de primària. Vic. Universitat de Vic. Consultat des de: <http://hdl.handle.net/2072/105791>

- Torres Cladera, G. i Simó, N. (2012). El pensamiento práctico en la formación inicial en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 39, 70-74.
- Uwe, F. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Vaillant, D. i Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Villar Angulo, L., Martínez Geldhoff, A. i López-Arenas, J. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Villar Angulo, L. (1998). Formación práctica de los maestros. A: M. V. Sotomayot, A. Rodríguez Marcos, i E. Sanz Lobo. (Coord.), *La formación de los Maestros en los países de la Unión Europea* (263-280). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (1996). Los tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. A: *IV Symposium de prácticas internacionales*, Poio, 13-15 junio. Diputación de Pontevedra.
- Zabalza M. Á. (1998). El Prácticum en la formación de los maestros. A: M. V. Sotomayot, A. Rodríguez Marcos, i E. Sanz Lobo. (Coord.), *La formación de los Maestros en los países de la Unión Europea* (169-202). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (1990). La formación práctica de los profesores. A: *II Symposium sobre práctica escolares: 25-27 de setembre de 1989*. Poio: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado: [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M. Á. (2011). El prácticum como socialización profesional. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(6), 11-13.
- Zabalza, M. Á. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1).
- Zabalza, M. Á. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á., i Zabalza Cerdeiriña, M^a. A. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2013). El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria. Madrid: Narcea.

- Zabalza Beraza, M. Á., Cid Sabucedo, A. i Trillo Alonso, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 39-54.
- Zabalza, M. Á. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 37-69.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
- Zeichner, K. M. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. A: A. Villa. (Coord), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.110-127). Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development schools partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. A: F. Alfieri, (Ed.). *Volver a pensar la educación: prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica: volumen. II* (pp. 385-399). Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de práctica en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(0213-8646), 123-149.
- Zeichner, K. M. i Gore, J. (1990). Teacher socialization. A: W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Nova York: Macmillan.

Annexos

(Veure en cd)

- 1. Taules que complementen la informació del marc teòric**
- 2. Informes dels 10 estudiants que participen en la proposta pràctica**
- 3. Diari de la investigadora**

