

El Pràcticum com a estratègia de professionalització en la formació inicial docent. Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

El context de treball és per excel·lència l'escenari de desenvolupament professional. A la formació inicial l'escola és un espai privilegiat per apropar-se a la pràctica, validar l'elecció formativa per adquirir les competències que requereix l'exercici docent.

En la formació dels futurs ensenyants el centre escolar facilita l'adquisició d'un conjunt de sabers i competències que es reconeixen i s'identifiquen amb la dimensió col·lectiva de la professió, amb una identitat social composta per funcions d'una certa exclusivitat en el seu exercici (Correa Molina i Gervais, 2011). Per a Shulman (1998) la docència suposa, a més de la inclinació de servei, la comprensió d'un cos de teories, el domini d'actuacions pràctiques, l'exercici d'un judici en condicions d'inevitable incertesa on no és possible fer una aplicació directa de coneixements i habilitats; la necessitat d'aprendre de l'experiència com a interacció de la teoria i la pràctica i una comunitat professional que es preocupa per la qualitat de l'educació i el desenvolupament de la professionalitat.

L'escola és l'espai indispensable de formació inicial, a partir del qual és possible la interacció teoria – pràctica. Els futurs ensenyants viuen i experimenten l'activitat docent, comproven l'adequació de la seva elecció formativa i inicien la seva inserció professional. En aquest sentit, l'escola és un context formatiu si afavoreix a l'aprenent la posada en joc de recursos interns i externs (Le Boterf, 2002), per donar resposta a situacions escolars reals: d'ensenyament- aprenentatge, d'atenció a la diversitat, de treball en equip i coordinació, de planificació, de revisió, de gestió, ...

Atenent a la potencialitat del Pràcticum com a dispositiu formatiu essencial, podem plantejar-nos: quines activitats a la facultat i a l'escola són formatives; quina responsabilitat han d'assumir les i els estudiants en l'activitat escolar; quin és el lloc del Pràcticum en el pla d'estudis i quina relació es planteja amb les diferents matèries.

En el text que teniu a les mans el grup MIF-Practicum¹ presenta línies de reflexió sobre temàtiques que s'han reconegut claus. El document s'articula en dos grans apartats: en el primer es descriu de forma general la situació actual i en el segon es proposen àmbits de reflexió i de millora.

1. Definició i actualitat del Pràcticum en la formació de mestres

El Pràcticum representa un espai curricular apte per demostrar la integració de les competències adquirides pels estudiants, constituint-se com un pont imprescindible entre la teoria i la pràctica professional (Zabalza, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Tot i la diferència epistemològica entre les

¹ Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Lleida (UdL), Universitat de Girona (UdG), Universitat Rovira i Virgili (URV-Tarragona), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat de Vic (UVic), Universitat Internacional de Catalunya, (UIC), Universitat Abat Oliba, (UAO- CEU).

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

formes de produir i utilitzar el saber teòric a les aules universitàries i el saber pràctic a les escoles, totes dues dimensions educatives són igualment interessants i són necessaris els vincles entre elles. Les pràctiques universitàries adquireixen sentit davant la necessitat d'apropar l'aprenentatge acadèmic a la realitat professional i, a banda de beneficiar la futura inserció laboral, tenen especial rellevància perquè situen, en un marc real, els continguts rebuts durant la formació (Villa y Poblete, 2004) reduint-ne la *virtualitat* de les competències dels programes quan es desconnecten de la pràctica (Jonnaert, 2002).

L'Agència per a la Qualitat Universitària (AQU) considera el Pràcticum com l'element més clarament professionalitzador dels estudis i com *"[...] l'espai i el procés en el qual es despleguen moltes de les competències característiques dels futurs professionals, basant-se en l'aprenentatge reflexiu, el compromís amb la pròpia formació i les competències comunicatives, socials i emocionals."* (AQU, 2009: 18).

1.1. Sentit epistemològic del Pràcticum

La formació de mestres és una formació acadèmica professionalitzadora on els sabers sorgeixen no solament de la recerca, sinó també de l'experiència. La coherència educativa, la millora escolar i el desenvolupament professional docent depenen, en gran mesura, de la relació que s'estableixi entre la teoria i la pràctica, entre el coneixement i l'acció (Álvarez, 2012). En els plans d'estudi dels Graus en Educació, el Pràcticum fa possible l'adquisició i desenvolupament de les competències a partir de la realitat, incloent mètodes i procediments d'aprenentatge sistematitzats adequats per a l'aprenentatge des de l'activitat (Jaques, Gibbs, & Rust, 1993) i, alhora, ha de fer possible la creació de nou coneixement a partir de la pràctica (Cochran-Smith, 2002).

La Unió Europea recolza una major participació dels contextos professionals a la formació superior, considerant estratègica la utilització dels entorns laborals com a espais d'aprenentatge, basant-se en una lògica d'eficiència educativa (Comissió Europea, 2012), amb un exercici de la professió que requereix un domini pràctic i un cert grau de racionalització del procés de treball (Lang, 1999).

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i la implantació dels graus han afavorit el desenvolupament de millores i innovacions en la docència universitària, a nivell organitzatiu i metodològic, amb uns Pràcticums amb més pes als estudis², amb un contacte amb l'exercici i els professionals més ampli, amb més possibilitats d'incidència en els processos de millora de l'ensenyament a l'educació infantil i primària, àdhuc en els resultats d'aprenentatge dels alumnes (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Aquesta activitat en ambdós escenaris, universitat i escoles, a la formació inicial és fonamental (Ros, Martínez, & Prats, 2015), ampliant la possibilitat d'establir relacions entre els sabers provinents de l'experiència i els sabers científics. Aquesta experiència més àmplia a l'escola ha de permetre l'adquisició d'un coneixement també pràctic, més procedimental, d'execució i d'aplicació, que permeti resoldre de manera progressiva les diferents situacions que es presenten a les aules dels centres escolars (Fuentes, 2011 i 2014). Els canvis i l'experiència dels darrers anys, amb un pla d'estudis de quatre anys i amb l'ampliació de l'activitat a l'escenari professional,

² Fins a 50 crèdits ECTS sobre els 240 crèdits del total dels estudis, que es realitzaran en els centres seleccionats com a centres de formació en pràctiques del grau mitjançant conveni entre l'administració educativa i les universitats (Orden ECI/3854/2007; Orden ECI/3857/2007).

requereixen una reflexió sobre el model i la seva contribució a una identitat ajustada a les necessitats professionals per a l'educació dels ciutadans del s. XXI.

La Unió Europea planteja la necessitat d'una formació basada en qüestions importants, que promogui la indagació, la mobilització del coneixement i l'increment progressiu d'una activitat responsable en situacions reals (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015); amb l'articulació d'una dialèctica entre teoria i pràctica i el desenvolupament de la reflexivitat com una competència de segon nivell que facilita i contribueix al desenvolupament de les altres competències. Aquesta relació ofereix als docents en formació l'oportunitat de conèixer, experimentar i desenvolupar l'autonomia de pensament i actuació, la capacitat crítica i de treball en equip i els apropa al que serà la seva activitat laboral (Latorre & Blanco, 2011; Tejada 2006; Zabalza, 2011).

Korthagen i Kessels ressalten la importància de buscar escenaris de pràctiques capaços d'estimular aprenentatges profunds i adaptats a la situació; que responguin a les necessitats del sector; que estiguin vinculats a la investigació; que es realitzin sota formats col·laboratius i que impliquin la resolució creativa de problemes. Per a aquests autors, la investigació ha de ser una postura que es basi en primer lloc en els problemes i els contextos de la pràctica i en les formes professionals col·laboratives per teoritzar, estudiar i actuar sobre els problemes detectats (Korthagen, 2010; Korthagen & Kessels, 2009; Korthagen, Loughran i Russell, 2006). Les escoles, les tutores i tutors escolars, incorporant en el seu projecte la participació en la formació inicial, defineixen també en la seva identitat el compromís amb la professió.

La naturalesa del Pràcticum com a interacció d'activitats acadèmiques i professionals precisa l'acompanyament tant des de la universitat com des del centre escolar, un seguiment atent a l'adquisició de les competències necessàries per a l'exercici de la docència. El potencial formador de l'experiència està relacionat amb la preparació dels docents que assumeixen el seguiment, que en fan la tutoria (Correa, 2011). En general, malgrat la seva transcendència, constatem que no ha rebut l'atenció ni la consideració que es mereix. En algunes universitats catalanes s'està treballant decididament per corregir aquest desajust incoherent amb la transcendència formativa del Pràcticum. L'acompanyament suposa la consideració de la competència dels formadors implicats per dur-lo a terme (Portelance, 2006; Coiduras, Gervais i Correa, 2009) i derivat de la seva definició la formació necessària per aconseguir-la. Les tutores i tutors que acullen l'estudiant del grau d'educació en un grup escolar, exerceixen voluntàriament la tutoria des del voluntarisme, havent rebut una formació escassa i no normalitzada. Quines competències requereix un acompanyament formatiu del Pràcticum? El grup MIF-Pràcticum ha elaborat un document orientatiu amb una relació de competències transversals, basades en el Llibre Blanc d'ANECA (2005) i específiques adaptades d'AQU (2009). En aquests dos documents es fa una proposta de [competències transversals](#) i de [competències específiques](#) per a les tutores i tutors del Pràcticum, de la universitat i dels centres formadors, proposta que es planteja per a la reflexió.

1.2 Modalitats de Pràcticum

El model predominant de Pràcticum ha situat centralment el coneixement sorgit de la recerca, amb una lògica aplicacionista, en una relació descendent teoria-pràctica (Carlson, 1999). Els coneixements troben el seu sentit en la seva aplicació a l'activitat escolar. Aquestes propostes afavoreixen la desconexió entre les activitats universitàries i les escolars. En un model inductiu, les situacions i problemes del treball permeten el desenvolupament del pla formatiu i la concreció del currículum. L'observació, la formulació de qüestions i propostes explicatives promouen la

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

indagació teòrica i permeten algun tipus de solució que pot ser experimentada de retorn a la pràctica. En un plantejament intermedi, l'experiència i el coneixement adquireixen sentit en la seva articulació (Carr, 1996 ; Smith, 2003). Freudenthal (1978) posa l'accent en la rellevància dels dos entorns amb el seu plantejament sobre les teories, basat en la diferència que Aristòtil realitza entre *episteme* y *prhonesi*. La *Teoria amb T majúscula*, provinent de la recerca amb la utilització de conceptes generals que ajuden a comprendre diverses realitats i la *teoria amb t minúscula*, com a coneixement derivat de l'exercici professional, bàsicament perceptual i enfocat a l'acció concreta, centrant-se en aspectes determinats de la situació. Ambdós teories són necessàries, complementàries i en interacció, ja que afavoreixen una comprensió crítica i la presa de decisions.

Els Pràcticums de les titulacions d'Educació Infantil i d'Educació Primària a Catalunya presenten algunes particularitats i diferències, tot i que destaquen les similituds tant en els aspectes pedagògics com en els organitzatius. Aquestes semblances es deuen sobretot, a tres factors: (a) El marc normatiu condiona el desplegament tant en les competències que es contemplen com en el nombre de crèdits assignats a aquesta matèria. (b) La difusió de les experiències de Pràcticum en publicacions, reunions científiques – jornades, simposis i congressos - webs institucionals han estat vies per compartir experiències, inspiradores de canvis en els plantejaments institucionals per fer evolucionar els models. I, particularment, des del programa MIF, de Millora i Innovació de la Formació Inicial de Mestres ([MIF](#)) amb jornades tècniques i diferents iniciatives de recerca i mobilitat. (c) La regulació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat aporta condicions similars en tot el territori, en el reconeixement dels centres formadors, els criteris de la planificació, l'aplicatiu i l'avaluació dels agents que intervenen.

Tant el Grup MIF-Pràcticum com altres grups que investiguen en el marc de la convocatòria ARMIF-2, estudien i experimenten propostes formatives relacionades amb el Pràcticum. El grup MIF-Pràcticum ha elaborat un [mapa](#) descriptiu de les implementacions que en fan les universitats catalanes recollint els aspectes organitzatius, de gestió i administració; el sistema d'acompanyament i tutoria; l'avaluació; la vinculació acadèmica i docent amb els departaments universitaris; la coordinació amb el Departament d'Ensenyament; el model de relació amb els centres formadors, entre d'altres. Totes les universitats catalanes constaten en la documentació i guies la transcendència del Pràcticum en el conjunt del currículum formatiu, el valor i el ressò creixent de tots els agents implicats: universitats – estudiants, docents i govern institucional -, Departament d'Ensenyament – escoles, administració i responsables polítics. Alhora és en el Pràcticum on es constata també la necessitat d'esmerçar més esforços de millora i innovació.

En general es constata la necessitat de progressar en les estratègies de vinculació dels coneixements obtinguts a l'aula universitària, de caràcter més teòric, amb el coneixement provinent de l'experiència, de caràcter pràctic. El treball a la universitat també ha de basar-se en l'experiència a l'escola, aprofitant-la per fonamentar, argumentar, demostrar en processos de reflexió, d'anàlisi i de revisió en forma de debats, fòrums, treballs individuals i d'equip, etc. Els formats de les pràctiques s'han de revisar. La durada de les estades de l'alumnat als centres formadors i els períodes combinats amb les classes a les facultats estan en qüestió. La modalitat de la formació dual amb certes variants del Pràcticum, amb la possibilitat que l'alumnat pugui rebre una remuneració econòmica per les feines associades, és una opció que en algun moment s'haurà de valorar.

Les formes de participació i d'interacció de l'alumnat de pràctiques als municipis i barris de destí, als centres formadors i a les aules, i també l'adquisició conscient, significativa i

introspectiva de les competències personals, professionals i prosocials són, probablement, la principal font d'innovació i de millora dels Pràcticums en la formació de mestres.

Són aspectes que actualment també preocupen altres països. A Finlàndia el Pràcticum en la formació inicial dels mestres és cada cop més rellevant i són els municipis i les escoles qui s'estan implicant i prenent iniciatives per influir en la seva formulació i aplicació. La responsabilitat dels pràcticums es desplaça, o és reivindicada pels centres escolars, que es posicionen a favor del model de formació dual, amb vinculació directa i real amb el món laboral real, en tots els sentits, horaris, responsabilitat, remuneració, etc., impulsant la formació en competències professionalitzadores, per sobre de la formació teòrica més acadèmica (Hargreaves, 2000; Hilton, 2010; Murray i Wishar, 2011), citats per Inmaculada Gálvez (UC) i López Martín (UNED), 2013.

El procés de millora dels Pràcticums iniciat a Catalunya no conduirà a la igualtat dels Pràcticums de totes les universitats catalanes. No és el que es pretén. Previsiblement, en el conjunt de les universitats catalanes es produirà un canvi en profunditat i en diferents aspectes. De fet, el Projecte Tuning - *Tuning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003), redactat amb la finalitat de guiar la construcció dels nous graus derivats del procés de Bolonya, diu en la introducció: *“les universitats no cerquen la uniformitat en els seus programes de titulació o qualsevol forma prescriptiva o definitiva dels currículums europeus, sinó simplement punts de referència, convergència i enteniment mutus. La protecció de la rica diversitat de l'educació europea, dels països i les seves universitats, s'ha de mantenir, no restringir...”*

La idiosincràsia i l'estil de cada universitat no ha de ser un impediment per aconseguir nivells de qualitat òptims en la formació de mestres en cadascuna d'elles. El treball conjunt beneficia particularment cadascuna de les institucions i al conjunt, si finalment podem garantir una millor formació.

En altres comunitats de l'estat es plantegen problemes similars (Latorre i Blanco, U. De Granada, 2013) i es constaten dificultats importants en el Pràcticum, per exemple, el fracàs en la integració teoricopràctica dels continguts formatius, la falta de preparació dels tutors i tutores, la mancança d'experiències enriquidores, la manca de suport als tutors dels centres de pràctiques, la prevalença del desenvolupament d'habilitats tècniques, l'escassa coordinació entre les experiències de camp amb la resta de matèries del grau, l'excés de treball dels estudiants que perjudica l'interès i la motivació en els processos d'aprenentatge, etc. Aquests inconvenients són un obstacle molt important, limitador dels objectius de la formació de mestres i una font de frustracions personals i socials que s'ha d'afrontar i solucionar amb urgència.

1.3 Construcció de la identitat professional

El Pràcticum té un paper fonamental en el procés d'adquisició de les competències professionals. Els escenaris socioprofessionals es configuren com a escenaris d'aprenentatge i formació (Tejada & Ruiz, 2013). El concepte de professionalització té un caràcter multidimensional. Bourdoncle (2000) hi considera cinc aspectes: la professionalització de l'activitat, passant d'una activitat que es realitza des del voluntariat a l'activitat com a ofici; el reconeixement d'un grup que desenvolupa funcions similars; el desenvolupament d'un cos de sabers que distingeixen les accions i funcions d'aquest grup que les exerceix de les d'altres; el reconeixement d'aquests sabers i competències com a necessitats formatives i la professionalització de la formació. La professionalització sol afectar, sovint al mateix temps, aquests cinc aspectes. Perrenoud (2010) distingeix quinze dimensions interdependents, reconeixent cadascuna en un continu de professionalització-desprofessionalització. Per a Altet

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

(2010) la formació docent hauria d'incloure sis característiques principals entre les quals destaca les aptituds per actuar i interactuar davant de situacions complexes, la responsabilitat dels sabers, saber fer i actuar, l'autonomia i la responsabilitat personal en l'exercici de les competències i l'adhesió a les normes col·lectives que conformen la identitat professional.

Per tant, les competències tenen un lligam clar amb el desenvolupament de la identitat, de la gestió del grup i l'actuació reeixida a l'aula en l'ensenyament, l'atenció a la diversitat de singularitats, la planificació, l'avaluació i el treball en equip. Això es tradueix en coneixements, habilitats, actituds, metacognició, pensament estratègic i pressuposa presa de decisions conscient i intencional, alhora que serveix per definir el sentit i els continguts de la formació d'una manera pràctica i referida a l'exercici professional. Les competències no només pertanyen al rang dels aprenentatges operatius i pràctics, sinó que cobreixen un espectre de dimensions més ampli, les anomenades competències del tercer nivell, que impliquen un domini superior de l'activitat professional com ara els aspectes tècnics o de gestió, la motivació personal i la relació amb els altres, la creativitat, la capacitat d'analitzar críticament el propi treball i el compromís social i ètic, entre d'altres (Zabalza, 2009, 2011).

La pràctica és un marc i estratègia rellevant, però no és suficient si no s'entén l'experiència com a matèria primera per a l'anàlisi, per realitzar processos de confrontació amb el saber formalitzat. La importància d'aquesta anàlisi rau en la possibilitat de revisar l'acció docent una vegada finalitzada, per apropar-nos a les intencions i constatar les necessitats de millora en l'actuació, o bé valorar els progressos i identificar els aspectes en els quals seria necessari un desenvolupament personal o professional més destacat; construir i reconstruir coneixements de manera autoregulada.

Partint d'un concepte de la formació en sentit ampli, sembla necessari planificar continguts vinculats al desenvolupament de les competències professionals (dimensió intel·lectual i dimensió pràctica), juntament amb les personals i socials de caràcter més transversal. El Pràcticum ha d'oferir l'oportunitat per aprendre i relacionar els coneixements assimilats a partir de la implicació personal i l'experiència. És el que Marcelo (2009) defineix com a *aprenentatge actiu* a partir del desenvolupament de projectes de treball professionals. La Guia d'Avaluació de les competències del Pràcticum de Grau de Mestre de l'agència destaca les següents dimensions o blocs competencials (AQU, 2009):

- a) Col·laboració en una institució: participar, implicar-se, ser responsable, treballar en equip amb la resta de professionals, comprendre la institució o àmbit de treball, les seves normes i característiques, l'organització i el funcionament.
- b) Actuar professionalment en un context: fer el que se suposa que s'ha de fer en la professió, activar els coneixements i les habilitats personals i interpersonals necessàries per dur a terme la tasca professional.
- c) Investigar i innovar en un context: reflexionar, analitzar, investigar per descobrir, avaluar, demostrar i / o millorar el context concret.

Aquestes dimensions permeten vincular i integrar la presència dels estudiants en el context centre (dimensió a), amb la seva actuació en el context grup - classe on es realitzen les pràctiques (dimensió b) i la seva predisposició cap a la innovació (dimensió c). L'estudi integrador sobre les competències que es feia al projecte de competències clau del DeSeCo (2002) coincideix amb les dimensions destacades a la guia de l'AQU (2009), ja que impliquen la selecció i l'activació de competències

transversals lligades a l'acció. Al mateix temps estan en sintonia amb el Tuning (González & Wagenaar, 2003) i es vinculen amb les del disseny de les titulacions de Grau de Mestre (Orden ECI/3854/2007; Orden ECI/3857/2007):

- Adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de la seva gestió.
- Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per fomentar un clima que faciliti l'aprenentatge i la convivència.
- Controlar i fer el seguiment del procés educatiu i en particular el d'ensenyament i aprenentatge mitjançant el domini de les tècniques i estratègies necessàries.
- Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.
- Participar en l'activitat docent i aprendre a saber fer, actuant i reflexionant des de la pràctica.
- Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es puguin establir en un centre.
- Regular els processos d'interacció i comunicació en grups d'estudiants.
- Conèixer formes de col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.

Cal dissenyar un Pràcticum compatible amb l'adquisició d'habilitats específiques que serveixi al mateix temps als estudiants per madurar com a persones i per desenvolupar i / o reforçar qualitats transversals del pensament i la conducta. El procés formatiu de l'assignatura ve afavorit per la reflexió que es realitza abans, durant i després d'actuar, i perquè això sigui possible és necessari un procés de seguiment de l'alumnat de pràctiques. En definitiva, segons Tejada (2006) un Pràcticum per competències contemplaria competències d'acció professional relatives a: competències tècniques (saber), competències metodològiques (saber fer), competència participativa (saber estar) i competència personal (saber ser).

Ara bé, des d'aquest nou paradigma es fa necessari un perfil de professor universitari que sigui una persona coneixedora del camp de treball per al qual forma professionals i que assumeixi amb responsabilitat la relació teoria-pràctica en la formació inicial del professorat. El tutor ha de saber gestionar i manejar una situació professional complexa, actuar i reaccionar amb pertinència, combinar els recursos i mobilitzar-los en un context, saber transferir, saber aprendre i aprendre a aprendre.

2. Propostes per al debat

L'ensenyament com a professió s'aprèn amb el seu exercici. Per això l'adquisició de les competències professionals requereix observar l'aula, la planificació d'intervencions d'ensenyament amb l'alumnat d'educació infantil o primària, gestionar i conduir grups, proporcionar les bastides necessàries i adaptar les activitats a un alumnat divers, promoure el teixit dels aprenentatges etc. La pràctica i la reflexió són un binomi ineludible en la formació docent.

Aquest segon bloc del document proposa la reflexió sobre quatre grans temàtiques que es consideren claus en l'anàlisi del Pràcticum. (1) En el Pràcticum (2.1) al pla d'estudis ens qüestionem sobre els moments, la relació amb la resta de matèries i les aportacions mútues que potencialment poden ser considerades. (2) En la selecció i formació de tutores i tutors (2.2), ens demanem si cal considerar unes competències per a l'acompanyament, un perfil i formació específiques per exercir la tutoria. (3) En l'avaluació formativa del Pràcticum (2.3) presentem algunes idees relatives a la sistematització de procediments d'observació i seguiment que permetin proporcionar bastides per al desenvolupament professional en base a l'observació i el seguiment de

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

l'estudiant en la seva experiència com a docent en formació. Finalment, (4) amb el compromís social i Pràcticum (2.4) ens apropem a l'anàlisi sobre la implicació dels diferents agents en el Pràcticum dels Graus d'Educació i en el desenvolupament professional a la formació inicial. En els reptes de futur per a la millora de la formació inicial de mestres s'hauran de compartir i abordar tots ells conjuntament.

2.1 El Pràcticum al pla d'estudis

Els moments del Pràcticum

La situació del Pràcticum en els estudis, cursos i semestres forma part de les decisions pedagògiques i organitzatives en la configuració del pla d'estudis com a dispositiu formatiu. Si entenem el Pràcticum com una matèria d'aplicació de la teoria, model descendent de la teoria a la pràctica (Carlson, 1999), les Ciències de l'Educació han d'anticipar l'experiència escolar. Si concebem l'escola com un lloc d'aprenentatge, des de la pràctica, amb experiències potencialment formatives al costat de professionals experts, llavors el Pràcticum pot situar-se a prop de l'inici de la formació inicial, articulant-se al llarg dels graus i establint la seva relació amb les diferents matèries del pla d'estudis.

El Pràcticum ha d'incorporar des de l'inici i en tots els cursos l'observació i la intervenció atenent a l'activitat professional a l'aula i fora de l'aula, alhora que ha de plantejar una activitat de l'alumnat de responsabilització progressiva. El darrer curs ha d'assegurar una activitat constant durant tot el període, fent-se càrrec de l'ensenyament i aprenentatge del grup sobre continguts concrets.

El plantejament institucional, els recursos intermedis i l'experiència de l'alumnat

En el plantejament o anàlisi del Pràcticum sembla necessari estudiar i qüestionar l'encaix en el pla d'estudis i la seva coherència a tres nivells (Albero, 2010 y Boudjaoui, 2011): (a) Amb el plantejament institucional, on es manifesten els ideals que es persegueixen, el docent que imaginem al finalitzar el grau, amb les competències per a la seva inserció professional; (b) En relació als recursos funcionals o d'organització del temps, dels espais formatius, la documentació que es genera per a la concreció i la informació dels grans objectius, amb les diferents matèries, els programes, les guies, les accions i activitats amb l'alumnat; i, finalment, (c) Les experiències reals com a dispositiu viscut per conèixer-ne l'eficiència: l'assoliment dels objectius plantejats i els decalats. Si al finalitzar la formació, institucionalment es vol tenir

un practicant autònom, responsable i reflexiu, un professional capaç d'analitzar qualsevol situació educativa, de prendre decisions en els límits de la seva responsabilitat i d'intervenir sol o en equip,

cal planificar (o analitzar) l'articulació dels recursos intermedis i l'acompanyament que han de fer possible el desenvolupament d'aquesta autonomia i responsabilitat en l'ensenyament i aprenentatge en el context concret de l'aula i dels centres escolars, la contribució de les diferents matèries i avaluar-ne els resultats, com a evidències d'adquisició i desenvolupament dels aprenentatges.

Teoria i Pràctica o Pràctica i Teoria, les matèries i el Pràcticum

Entenem la relació teoria – pràctica com una possibilitat d'integració d'aprenentatges, de mobilització de coneixements i competències en els dos sentits: de la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria. El coneixement empíric obtingut des de l'experiència, *phronesis*, és també una manera d'aproximació al coneixement científic,

Episteme. En aquest sentit sembla necessari considerar el saber professional (Zeichner, 2005), o *teoria amb t minúscula* (Freudenthal, 1978) a l'aula universitària.

- Quina és la presència a les diferents matèries de les situacions educatives reals?
- ¿Quan l'escola, l'aula, les situacions i intervencions del docent o del docent en formació s'analitzen a l'aula universitària com a font de coneixement pràctic i d'anàlisi des de la teoria?

La realitat pot comprendre's com a matèria primera d'anàlisi des de cadascuna de les matèries de forma disciplinar o interdisciplinar. Això exigeix al docent universitari un apropament a la realitat escolar, no solament des de les Ciències de l'Educació, sinó també des del coneixement de l'activitat professional al centre escolar.

Com a docents universitaris cal plantejar-se quin lloc ocupa en el Pràcticum i en cadascuna de les diferents matèries del pla d'estudis el *coneixement artesà* dels docents escolars, el seu saber i punts de vista, la seva expertesa, la seva reflexió sobre l'experiència. Molts problemes escolars troben resposta en l'actuació docent, per això cal considerar les teories presents en la pràctica docent com a *coneixement en acció* (Zeichner, 2005). Sovint es promou la idea que les solucions dels problemes escolars es troben a la universitat, menyspreant el saber professional i mantenint una posició subordinada de la pràctica en relació a la teoria.

Quina presència té el coneixement professional en els nostres recursos docents, en les lectures proposades als nostres programes.

En la formulació de les diferents matèries hauríem de formular-nos:

- Com contribueix la (meva) matèria al Pràcticum? i
- Com contribueix el Pràcticum a la (meva) matèria? O també,
- Quins coneixements per a la pràctica? Quins coneixements sobre la pràctica? Quins coneixements de la pràctica?

En una formació professionalitzadora, ¿les matèries han de subministrar recursos com a coneixements i procediments mobilitzables per comprendre la realitat i transformar-la? La(es) realitat(s) ens interpel·la(en) i pot(den) ser considerada(es) en el nostre programa?

Quines activitats en el Pràcticum?

L'eficiència formativa de qualsevol activitat a la facultat o a l'escola, en l'escenari acadèmic o professional, és una altra qüestió d'interès.

- Quin problema planteja l'activitat, quins coneixements entren en joc i són necessaris per resoldre-la o desenvolupar-la, quines competències mobilitza?

En el context escolar, l'adequació de les situacions de treball i les tasques que realitza l'estudiant han d'argumentar-se en el seu potencial formatiu, d'adquisició de les competències docents i de desenvolupament de l'autonomia. Per a Tardif (2006), una formació basada en competències ha de considerar: (a) L'ús dels recursos que s'han mobilitzat i combinat en la situació; (b) La determinació dels recursos que s'haurien d'haver utilitzat i (c) La documentació de la trajectòria o del procés: què s'esperava en cada moment i què s'ha aconseguit.

Quina relació es dona entre l'activitat en els dos contextos? (a) Quan la relació és inexistent podem parlar d'experiències juxtaposades. La desconexió de les activitats

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

d'un context i un altre es correspon més a formacions paral·leles, amb baixa integració entre aprenentatges i experiències independents. (b) En una relació associativa hi ha un reconeixement i comunicació entre ambdós contextos i una certa harmonització i articulació de les activitats a l'escola i a la facultat. (c) En una relació integrativa, no és la universitat qui dirigeix l'activitat a l'escola (dinàmica aplicacionista o deductiva, de la teoria a la pràctica), ni de l'escola a la universitat (dinàmica inductiva o de la pràctica a la teoria). Els agents formadors, escola i universitat, acorden i desenvolupen coordinadament el pla formatiu, guiat per l'acció i la reflexió permanent. La relació i coherència entre les activitats d'un context i de l'altre és més fàcil si els agents compromesos comparteixen una cultura sobre la professió i la formació per a la docència, disposen de documentació elaborada conjuntament i es reuneixen de forma assídua per abordar assumptes relacionats amb l'organització, el plantejament pedagògic i la formació dels docents que hi participen.

Desenvolupament de l'autonomia i exercici de la responsabilitat

El Pràcticum és l'estratègia adoptada i organitzada per la universitat per tal que les i els docents en formació experimentin i desenvolupin al llarg dels cursos un grau d'autonomia suficient en l'exercici professional. Finalment han d'estar en condicions de gestionar el grup classe i exercir l'ensenyament, mobilitzant les competències assolides al llarg del pla d'estudis.

La progressivitat del pla d'estudis i del Pràcticum ha de fer possible que al darrer curs l'estudiant desenvolupi el seu "Pràcticum en responsabilitat", de forma que pugui demostrar un nivell satisfactori d'adquisició de les competències per a la planificació, la intervenció a l'aula, l'avaluació de les situacions i de l'aprenentatge realitzat per l'alumnat en el qual ha intervingut.

Pràctica reflexiva?

La reflexió sembla ser clau per aprendre a partir de la pròpia experiència (Correa Molina et al, 2009). Si la millora en la intervenció docent dels professionals experimentats s'associa a la reflexió sobre la pràctica, sembla necessari que els plans d'estudis de formació inicial incloguin aquesta dimensió (Calderherad i Gates, 1993; Correa Molina,; Schön, 1983, 1992). Però de quina reflexivitat parlem? Zeichner (1995, 2005) ens adverteix que sota una aparença semblant de plantejaments sobre el lema de *pràctica reflexiva* hi ha grans diferències de perspectiva respecte l'ensenyament, l'aprenentatge, l'escolarització, l'ordre social.

- Quines estratègies cal mobilitzar per a la pràctica reflexiva?
- Quines pràctiques a la universitat la promouen?

2.2 Formació i selecció de tutors

L'acompanyament o mediació d'un expert és una de les funcions formatives essencials en el Pràcticum. La tutoria ha de garantir l'explicitació i l'anàlisi de l'activitat professional i la millora de la pràctica. L'existència de dos contextos formatius fa necessària una doble tutoria, des de la universitat i des de l'escola, i la delimitació de les funcions que han d'exercir. Les expectatives en relació a les tutores i tutors escolars i universitaris són elevades. S'espera d'ells un seguiment constant i un suport efectiu per garantir l'assoliment de les competències docents, amb un treball coordinat i complementari.

La comunicació i treball en equip amb l'escola, l'observació d'aula, la supervisió, l'assessorament i interacció, l'adaptació i acompanyament a estudiants amb

desenvolupaments diferenciats, ... configuren l'especificitat d'aquestes funcions. Si reconeixem aquesta especificitat i unes competències docents per desenvolupar-la, qüestionem l'exercici de l'acompanyament sense una formació que la garanteixi. El grup MIF ha desenvolupat una proposta de [competències específiques](#) i de [competències transversals](#) per a la tutoria:

Les tutores i tutors escolars

A més de l'interès per la professió i per la formació dels futurs docents, les tutores i tutors escolars requereixen unes condicions i formació específiques. Diferents investigadors han demostrat la importància d'una formació prèvia a l'acompanyament (Beauchesne, Lévesque y Aubry, 1997; Dupuy-Walker y Martin, 1997; Gervais, 1998; Lavoie, Morand y Otero, 1998; Killian y McIntyre, 1986; Sepulveda, 2005) i han constatat diferències significatives en la qualitat del suport, seguiment i supervisió dels estudiants en el Pràcticum entre els que havien seguit un curs i aquells que no ho havien fet. Gervais i Desrosiers (2005) consideren dues dimensions diferenciades: a) la seva experiència i qualitat docent a l'educació infantil o primària i b) la competència com a formadors de docents. Ambdues dimensions són diferents i alhora necessàries.

Model com a docent

- Experiència mínima de 5 anys
- Competència reconeguda com a docent
- Esperit d'equip
- Sensibilitat per la vida i treball a l'escola.

Formador de docents

- Capacitat d'observació, d'anàlisi i de reflexió crítica.
- Obertura a la creativitat i a la innovació.
- Formació per a la supervisió

criteris per a l'exercici de l'acompanyament en els centres formatius del Pràcticum

Una experiència mínima de 5 anys com a exercici docent a l'etapa permetria assegurar el coneixement de l'estructura, del currículum de l'etapa d'educació infantil o primària, la normativa, l'organització del centre, la tutoria, la professió en general. Des del punt de vista formatiu i d'un plantejament socioconstructivista de la formació docent, entenem la imitació i el modelatge com a insuficients. Cal, doncs, la capacitat d'explicar i argumentar les pròpies actuacions, utilitzar un vocabulari i expressió professionals, afavorir la reflexió i el qüestionament, acollir emocionalment, ...

Calderhead (1998) proposa el següent llistat de competències:

- És hàbil formulant objectius adequats.
- Utilitza un vocabulari professional per argumentar sobre l'activitat docent.
- Comprèn com es desenvolupa la professionalitat.
- És un docent competent, capaç de fer demostracions pràctiques.
- Manifesta habilitats per acollir, aconsellar i afavorir la cerca de diferents opcions i solucions a problemes concrets.
- És obert, amb capacitat d'autocrítica amb la seva pròpia pràctica.
- Té interès per la col·legialitat, la professió i el seu desenvolupament.

L'accés a la tutoria en l'àmbit escolar en alguns països es reconeix com un mèrit professional i forma part de la carrera docent, requisit per a l'accés a determinats exercicis professionals en el Departament d'Educació. En els períodes en què s'acull un docent en formació, el tutor o tutora rep també un reconeixement econòmic.

Les competències dels formadors s'adquireixen des de la pràctica i la formació específica; per això es proposa l'articulació d'un curs específic i de formació contínua,

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

en base al seguiment de l'exercici de l'acompanyament amb estudiants concrets, basat en l'experiència i la reflexió, tot cercant respostes a les situacions que es presenten a la pràctica.

Els tutors i tutores universitaris

El desenvolupament de la tutoria i responsabilització de la formació d'un grup d'estudiants en el Pràcticum mereix la mateixa consideració formativa que el de qualsevol altra matèria. L'assignació de docència en el Pràcticum no pot estar subjecta a les necessitats organitzatives de departaments universitaris per ajustar la docència del professorat, sinó prioritàriament a la competència en l'exercici de l'acompanyament i supervisió en el Pràcticum. El repartiment de la tutoria per departaments ha de seguir criteris relacionats amb les necessitats del Pràcticum en la seva dimensió pedagògica. Cal revisar l'assignació amb criteri de proporcionalitat segons la presència d'un departament en els estudis, o en tot cas aquest criteri ha de ser secundari.

Els tutors i tutores universitaris desenvolupen les seves funcions d'acompanyament a la facultat i a l'escola, en ambdós contextos, amb el mandat de guiar i promoure l'adquisició de les competències docents a l'educació infantil o primària en la seva experiència escolar, afavorint l'observació, assegurant la pràctica docent, l'anàlisi, la relació teoria i pràctica, la coordinació amb el docent del centre. Per tant, hauran de conèixer el sistema educatiu i cal valorar-ne l'experiència professional com a docent a l'educació infantil o primària com a forma de garantir el coneixement del sistema educatiu, de la seva estructura i organització, del currículum, del funcionament dels centres escolars i l'exercici de la docència en aquestes etapes. Aquesta experiència i coneixement són bàsics per guiar l'estudiant del Grau d'Educació en el seu Pràcticum. La docència d'una matèria als Graus d'Educació no garanteix la coneixença del sistema educatiu en la seva organització i en la seva actualitat.

La tutora o tutor universitari coneix el programa formatiu dels estudiants que acompanya, amb una visió àmplia, cosa que li permet afavorir la relació entre l'experiència pràctica i el saber teòric, com a mediador entre el saber formal i les tasques realitzades a l'escola, proporcionant utilitat a aquesta relació i promovent una pràctica reflexiva en base als coneixements. Com a tutor o tutora universitària desenvolupa també la seva identitat professional i col·lectiva, reconeixent en la matèria la seva transcendència per a l'adquisició de la competència docent com a competència d'acció³ a l'aula i a l'escola.

Portelance et al. (2006) proposen com a competències de la tutora o tutor universitari:

- Acompanyament personalitzat en la formació de l'estudiant atenent a les seves particularitats i necessitats.
- Desenvolupament de les competències professionals de l'estudiant.
- Apropament integrat de la formació de l'estudiant, des de la globalitat del pla d'estudis.
- Participació d'una comunitat d'aprenentatge.
- Col·laboració i treball en equip.

Selecció de tutores i tutors

Atenent a les funcions específiques de l'acompanyament en el Pràcticum dels graus d'educació:

³ Les competències es donen conjuntament en situacions reals i complexes com a competència d'acció (Echevarría, 1996), que, en rigor, és indivisible.

- És possible plantejar uns criteris que defineixen la formació i selecció dels docents escolars i universitaris que han de desenvolupar la tutoria al Pràcticum?
- De quina manera s'hauria de fer?
- Quines competències haurien de garantir en la seva actuació professional les tutores i tutors escolars i universitaris.
- Quin treball comú haurien de realitzar universitats i departament d'ensenyament per promoure un acompanyament eficient i quines responsabilitats haurien d'assumir?

Quina formació de tutores i tutors escolars i universitaris

Per a un tutor escolar, l'acolliment d'un estudiant de grau d'educació a l'aula i grup suposa un rol diferent als que li són propis com a tutor de l'etapa d'educació infantil o primària. En qualitat d'expert, transmissor del saber i del saber fer, queda situat en una posició d'ajuda i de mediador en l'adquisició de les competències docents, de revisió crítica de la pràctica i d'avaluació del progrés formatiu. Per al tutor universitari l'acompanyament exigeix una preparació en les funcions de motivació, assessorament, socialització i suport a la reflexió. Em ambdós casos les seves actuacions es fonamenten en la realitat, en els fets i situacions que interpel·len l'ensenyant.

Com a formadors emergeixen dilemes com ara : ajudar vs avaluar; transmetre la professió vs fer reflexionar sobre la professió; observar l'ensenyant vs observar l'alumnat i la classe. Com a problema o preocupació professional: el que no arribem a fer a l'aula i el que voldríem fer.

2.3 Avaluació formativa del Pràcticum

Algunes competències solament poden adquirir-se en espais i contextos autèntics o reals, en el Pràcticum. És l'espai on es fa necessari interpretar les condicions i exigències de la situació, la mobilització dels recursos adequats per respondre-hi de forma pertinent i eficaç. El tractament exclusiu en l'àmbit acadèmic no permetria adquirir-les i el seu tractament seria virtual (Jonnaert, 2002). L'acció a l'aula i a l'escola fa possible mobilitzar les competències i posar-les en evidència, així com la seva observació.

En els darrers cursos i amb el disseny i desenvolupament dels graus hem construït diferents eines d'observació i avaluació que ens han estat d'utilitat per conèixer l'aprenentatge dels estudiants com a docents en formació. Aquests recursos recullen informació de les tutores i tutors d'escola i universitat i sovint del mateix estudiant com a autoavaluació.

Quines competències avaluem i com ho fem?

Si el Pràcticum afavoreix una acció diferent en el context real, aquesta és la intervenció docent a l'aula. Aquesta actuació proporciona una informació valuosa sobre la competència docent de l'estudiant del grau d'educació: la gestió del grup i el clima d'aula, l'ensenyament dels continguts i l'avaluació de l'aprenentatge. El Pràcticum és un espai privilegiat on mostrar la *competència en acció* (Bunk, 1994). Per a Le Boterf (2002) la persona competent :

"[...] sap actuar amb pertinència en un context particular, triant i mobilitzant un doble equipament de recursos: recursos personals (coneixements, saber fer, qualitats, cultura, recursos emocionals, ...) i recursos en xarxa (bases de dades, xarxes documentals, recursos experts, altres professionals, ..." (Le Boterf, 2002:46).

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

En un Pràcticum distribuït en diferents cursos i relacionat amb les matèries és necessari establir quines competències del pla d'estudis s'avaluen a cada curs, quin nivell d'assoliment es demana per a cadascuna d'elles i de quina forma es recull la informació per a la seva avaluació. La progressivitat en el grau d'assoliment haurà de considerar la complexitat de les tasques i l'autonomia en el seu exercici. L'establiment de referents d'actuació docent, a més d'elements formatius, poden guiar l'avaluació de la intervenció a l'aula.

Al darrer curs del grau hauria de demostrar-se un nivell suficient per a la inserció professional en les competències que es mobilitzen en el Pràcticum i, especialment, en aquelles que suposen acció docent i reflexió sobre la pràctica.

Observació de l'actuació docent

L'observació de l'actuació docent a l'aula com a professional en formació en el Pràcticum pot tenir una important potencialitat per a l'aprenentatge si permet un retorn formatiu i una reflexió personal sobre les millores o avenços i les mancances o necessitats. Alguns models d'observació sorgeixen de la necessitat d'avaluar els docents en exercici (Danielson, 2013; Good et al., 2006). El seu interès en la formació inicial rau a proporcionar elements d'anàlisi sobre l'actuació a l'aula, en la informació que proporcionen sobre la qualitat de la relació amb el grup, els recursos utilitzats i el domini dels continguts, les bastides subministrades, la tipologia de les qüestions, la diversificació de l'atenció segons les necessitats de l'alumnat, etc.

L'observació a l'aula té sentit per la informació que subministra sobre l'exercici docent. Tot i que se'n deriva un increment del temps d'acompanyament i tutoria, l'observació s'entén com una necessitat i coherent amb la formació per a l'observació com a estratègia d'avaluació a l'educació infantil i primària i, en general, en qualsevol etapa.

L'observació directa pot realitzar-se pels diferents tutors, universitari o escolar, i també per un altre estudiant, com una forma de coavaluació. En tots els casos complementaris, l'observació requereix formació dels observadors, tutors i tutores escolars i universitaris i estudiants, per compartir els significats de les eines i el treball de retorn.

Evidències d'aprenentatge

Les evidències de competència són les produccions que l'estudiant selecciona com a documents substantius per demostrar les habilitats, les capacitats i les competències assolides (Sunstein i Lovell, 2000). Les evidències relacionen les activitats realitzades amb les competències i són presentades per l'estudiant justificant la seva pertinença i significat en el seu aprenentatge: permeten la constatació de la seva evolució i de les necessitats formatives que es presenten en la pràctica.

Com a testimoni de la competència de l'estudiant i sense esgotar altres possibilitats, es poden representar com: anàlisi de les pròpies actuacions, observacions, planificacions, construcció d'objectes o recursos, anàlisi d'entrevistes, recerques bibliogràfiques, narració d'experiències i estudi d'avaluacions, propostes de millora, síntesis temàtiques, autoavaluacions i coavaluacions, ...

Com a productes poden adoptar formats diferents: elaboracions informàtiques, audiovisuals o multimèdia, maquetes, textos, gràfics, presentacions, ... en diferents possibilitats multilinguatge.

La ubicació d'aquestes evidències en un espai virtual d'accés restringit per als diferents actors – campus virtual, portafoli electrònic, ... – ha d'assegurar una

comunicació fluïda entre tutors escolars i universitaris i l'estudiant, per fer-ne el seguiment, observar l'evolució i com espai de comunicació a la tríada.

2.4 Compromís social i Pràcticum

El Pràcticum, a més d'una estratègia formativa ineludible en una formació professionalitzadora per a la docència, al costat dels professionals que l'exerceixen, pot entendre's com una forma d'implicació de la universitat en aquesta realitat.

La participació a la vida escolar no pot ser neutral i ha de comprendre's com un compromís amb la millora que beneficia els diferents actors: l'estudiant, el centre escolar i la universitat. L'estudiant troba una forma de validar la seva elecció formativa i professional, accedeix a l'activitat docent i adquireix les competències per a l'ensenyament i la configuració de la seva identitat professional. La universitat troba el context per confrontar el saber formalitzat amb el saber pragmàtic, el coneixement provinent de l'exercici docent.

La participació del departament d'ensenyament i de les escoles suposa el compromís amb la professió i el seu desenvolupament. Les i els mestres participants en aquesta formació adquireixen, amb el rol de formadors, un visió més àmplia de la professió, basada en l'autoobservació i observació, anàlisi i reflexió crítica, maneig d'una comunicació específica i coneixement sobre la missió i les funcions de l'organització. Aquest doble rol, com a ensenyant i com a formador, afegeix valor i coneixement a l'escola.

D'acord amb AQU (2009: 41): *el procés de les pràctiques és un procés de formació i enriquiment mutu (entre la universitat i la societat, l'empresa, les institucions), ja que facilita la connexió entre la teoria explicada a les facultats i la pràctica diària en aspectes d'un interès social evident*. Aquesta col·laboració, que enriqueix a tots els participants, és un compromís amb l'ensenyament del futur.

.....

El Pràcticum dels Graus d'Educació suposa una organització complexa com a intersecció entre dos institucions que comparteixen l'interès per la formació dels mestres del futur. Des de la revisió crítica de l'experiència, aquest punt de trobada és una oportunitat per dissenyar i implementar millores i per al desenvolupament institucional, com a institucions que aprenen.

La col·laboració ha d'anar més lluny dels aspectes logístics i properament haurà d'abordar les temàtiques que es plantegen en aquest document, entre les quals destaquem com a prioritàries : la situació del Pràcticum en el pla d'estudis i la seva relació amb les diferents matèries i la formació de les tutores i tutors escolars i universitaris. L'acompanyament requereix una major consideració formativa i en temps per desenvolupar-lo a l'escola i a la universitat.

Aquesta col·laboració també té una dimensió política ineludible. Els docents, tècnics i gestors del departament d'ensenyament i de la universitat han de contribuir des del seu coneixement i experiència en la formació de mestres. Des del Departament d'Ensenyament i des del Departament d'Economia i Societat del Coneixement, responsable polític de la qualitat en la formació superior, s'han d'estudiar iniciatives conjuntes per fer possibles les millores que la formació de mestres requereix com a necessitat prioritària del nostre país.

Bibliografia

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier B. & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI* , 30 (2), 383-402.
- Álvarez Rateike, J. (2011). *Formación académica vs. formación práctica: la eterna disputa. La excelencia universitaria: el compromiso con la calidad*. Obtenido de Educaweb Monográfico 240.
- Álvarez, C., & Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación* , 25 (3), 337-346.
- AQU. (2009). *Guia per a l'avaluació de les competències en el Pràcticum dels estudis de mestre*. Obtenido de http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf
- Boudjaoui, M. (2011a). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 49-69.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionalisation: formes et dispositifs. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation* (35), 117-132.
- Bru, M. Lenoir, Y. (2006). Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: Une collaboration scientifique France-Québec. CRIE-Sherbrooke, CREFI Toulouse – Le Mirail.
- Bunk, G. P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne. *Revue européenne de formation professionnelle*, n.1, 8-14.
- Calderhead, J. Et Gates P. (1993). Conceptualizing Reflection in *Teacher Development*. Londres : The Falmer Press.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* , 19, 5-28.
- Coiduras, J., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar* , 44, 11-29.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional* , 50 (2), 77-95.
- Danielson, Ch. (2013). *The Framework For Teaching*. Princeton: The Danielson Group.
- Echevarria , B. (1996). «Socioeconomía de les professions». En: Echevarria, *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria* , 9(3), 237-258.
- Fuertes, M. (2014). El Practicum en la formación inicial del profesorado. En M. Fuertes, *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado* (págs. 160-197). Saarbrücken: Publicia.

- Gairín, J. [Coord.] (2009). Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase, 1.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Good, T.L., McCaslin, M., Tsang, H.Y., Zhang, J., Wiley, C. R. H., Rabidue Bozack, A. and Tsang, W.H. (2006). How Well Do 1st-Year Teachers Teach: Does Type of Preparation Make a Difference? *Journal of Teacher Education*, 57, 410-430.
- Jaques, D., Gibbs, G., & Rust, C. (1993). *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, 68, (24, 2),. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). (2006). Developing fundamental principles for teachers education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1010-1041.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- Le Boterf, G. (2002). Ingeniería de las Competencias. Barcelona : Gestión 2002. Training Club – PISE.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 7, 7-22.
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de de Docencia Universitaria*. (1).
- OCDE-DESECO. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris: OCDE.
- OECD. (2013). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE 312 -22446 (2007).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE 312 - 22449 (2007).
- Ordre EDU/231/2010, de 7 d'abril, de modificació de l'Ordre EDU/122/2009, d'11 de març, per la qual s'aproven les bases per a la selecció de centres educatius sostinguts amb fons públics com a centres formadors d'estudiants en pràctiques dels graus de mes.
- Paquay, L. (2012). *Les cahiers de recherche du Girsef. Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*. Obtenido de <https://www.uclouvain.be/307046.html>
- Perrenoud, P. (2010). Le processus de (dé) professionalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Éducation*, 8, 121-128.
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE 297 - 19362 (2011).

El Pràcticum com estratègia de professionalització en la formació inicial docent.

Compromís i repte amb l'ensenyament d'avui i de demà

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 318 - 20147 (2010).

Ros, M., Martínez, M., & Prats, E. (2015). *Co volem que sigui la professió docent? Pràctiques, percepcions i polítiques educatives. Perspectives Internacionals d'Educació.* FJB. Obtenido de

http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Presentaci%C3%B3%20catalana%20i%20recomanacions%20Eurydice_111215.pdf

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós-MEC.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York : Basic Book.

Shulman, L. S. (1998). "Theory, practice, & the education of professionals." *The Elementary School Journal*, 98.5: 511-526.

Sunstein, B. S.; Lovell, J. H. (eds.). 2000. *The portfolio standard. How students can show us what they know and are able to do.* Portsmouth: Heineman.

Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement.* Montreal: Chenelière Éducation.

Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias. *Bordon: Revista de Pedagogía* , 58(3), 403-421.

Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia del conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* , 17 (3), 91-110.

Villa, A., & Poblete, M. (2004). (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación de profesorado* , 8(2).

Zabalza, M. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En. En M. Raposo, M. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, & A. Pérez, *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (págs. 45-65). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.

Zabalza, M. (2011). *Revista de Educación. El prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión* , 354, 21-43.

Zeichner, K. (1995). *Volver a pensar la educación* (Vol. II). "Prácticas y discursos educativos". Morata.

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: *Revista Docencia*, núm. 25, pp. 74-85.