

Un pràcticum de qualitat i una memòria reflexiva. Orientacions per a l'excel·lència

María Paola Ruiz Bernardo
Robert García Antolin
Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
Rosa Mateu Pérez
Ana Belén Górriz Plumed
Carla Colomer Diago
Paula Escobedo Peiró

Col·lecció «Sapientia», núm. 130

UN PRÀCTICUM DE QUALITAT I UNA MEMÒRIA REFLEXIVA. ORIENTACIONS PER A L'EXCEL·LÈNCIA

María Paola Ruiz Bernardo
Robert García Antolin
Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
Rosa Mateu Pérez
Ana Belén Górriz Plumed
Carla Colomer Diago
Paula Escobedo Peiró

GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL I GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

■ Codi de les assignatures: MI1025, MI1039, MP1026, MP1039, MP1041
(Pràcticum II Menció Educació Física), MP1042 (Pràcticum II Menció Música)

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 130
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2018

ISBN: 978-84-17429-04-1
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia130>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDIX GENERAL

PRESENTACIÓ	7
CAPÍTOL 1. LA QUALITAT DEL PRÀCTICUM EN ELS GRAUS DE MESTRE: CURRÍCULUM, APRENENTATGE I EXPERIÈNCIA	13
1.1. Introducció.....	15
1.2. El component curricular	16
1.3. La situació d'aprenentatge.....	21
1.4. L'experiència personal.....	24
1.5. A manera de conclusió.....	25
CAPÍTOL 2. LA REFLEXIÓ I LA INNOVACIÓ EN EL PRÀCTICUM	27
2.1. Introducció.....	29
2.2. Què és reflexionar?	30
2.3. Nivells de reflexió	32
2.4. Models i tècniques que ajuden a sistematitzar la reflexió	35
2.4.1. Model de formació reflexiva ALACT	35
2.4.2. Mètode R5.....	37
2.4.3. La investigació-acció.....	40
2.5. Conclusions	45
CAPÍTOL 3. LA MEMÒRIA DE PRÀCTIQUES	49
3.1. Introducció.....	51
3.2. Estructura	52
3.2.1. Aspectes contextuais i anàlisi metodològica.....	52
3.2.2. Projecte/Programació	54
3.2.3. Valoració	56
3.2.4. Conclusions sobre el període de pràctiques	57
3.3. Format	58
3.3.1. D'on obtenir la informació?	58
3.3.2. Citació	58
3.3.3. Format i llenguatge	60
BIBLIOGRAFIA	63
ANNEX 1. LECTURES RECOMANADES	71
ANNEX 2. ASPECTES CONTEXTUALS I ANÀLISI METODOLÒGICA	79

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Xifres clau de les pràctiques externes del GMEI i GMEP a l'UJI. Elaboració pròpia.	19
Taula 2. Què són les pràctiques reflexives? Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)	31
Taula 3. Diferència entre reflexió i pràctica reflexiva. Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016).	31
Taula 4. Nivells de reflexió. Elaboració pròpia	33
Taula 5. Objectius de la investigació-acció	42
Taula 6. Guió de la memòria de pràctiques	52
Taula 7. Esquema de la unitat didàctica-projecte	55

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Processos en els quals intervé la coordinació de pràctiques externes. Elaboració pròpia	18
Figura 2. Esquema del model de formació reflexiva ALACT. Font: Korthagen, 2010.	36
Figura 3. Esquema del model de formació reflexiva R5. Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)	38
Figura 4. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció. Font: Latorre (2003, 32)	43
Figura 5. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció segons Whitehead (1989).	44

PRESENTACIÓ

Aquest llibre és fruit d'un treball que està desenvolupant-se des de fa dos anys, a través del Seminari Permanent d'Innovació Educativa per a la Millora del Pràcticum dels graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de la Universitat Jaume I de Castelló.

El principal objectiu del llibre és col·laborar en els processos de millora de la qualitat del pràcticum. Per això tractem de sistematitzar processos que ajuden als alumnes a vincular la teoria amb la pràctica i, per tant, realitzar les reflexions necessàries per a instal·lar-se d'una manera crítica i proactiva en el rol del mestre que necessita la societat actual.

Mitjançant aquest material didàctic en concret es pretén aconseguir que l'estudiant siga capaç de reflexionar i millorar la seua pràctica docent, així com després saber plasmar aquests aprenentatges en una memòria escrita, tan ben redactada per merèixer aspirar a la màxima qualificació.

En aquesta obra s'arreglen tres eixos clau entorn dels quals es construeix la bastida necessària per a aconseguir l'objectiu de millorar els aprenentatges en el període de pràctiques externes. Aquests són: qualitat, pràctiques reflexives i memòries excel·lents. El recorregut de l'obra transita del general al concret; és a dir, d'establir què volem aconseguir, com fer-ho i finalment, com plasmar-ho a través d'un producte, que és la memòria.

Per tant, l'estructura que es planteja per a aquest llibre és igualment en tres capítols, un per cada eix esmentat, tal com descrivim a continuació.

En el primer capítol tractem el tema de la qualitat en el procés de pràctiques externes, ja que aconseguir una millora dels processos, en aquest cas d'aprenentatges, està íntimament lligada a un cicle de qualitat. Encara que la qualitat tinga moltes definicions possibles, nosaltres apellem a la més propera en l'àmbit pedagògic, i és per això que ens basem en la proposta de Zabalza (2013) per al desenvolupament d'aquest capítol. Aquest autor se centra en tres elements que es constitueixen com a indicadors d'aquesta qualitat: 1) el component curricular, 2) la situació d'aprenentatge i 3) l'experiència personal.

En el segon capítol s'aborda el tema de les pràctiques reflexives i el seu conseqüent trànsit a la millora i la innovació. En concret, en aquest capítol s'exposa: què és reflexionar, com mesurar aquesta reflexió a través de diferents nivells i com sistematitzar la reflexió mitjançant tres mètodes diferents que ens proposa la bibliografia precedent.

El tercer capítol concreta, per mitjà d'exemples, els dos eixos anteriors, és a dir, fan evident la qualitat i la reflexió en els aprenentatges realitzats en el pràcticum i que pretenen donar-ne evidència en els escrits que arpleguen les memòries.

Sens dubte, de manera molt propera a la nostra realitat, aquest llibre és una eina necessària tant per als alumnes del pràcticum, com per als tutors i supervisors. A partir d'aquestes propostes els alumnes poden posar en pràctica una revisió i millora constants de les seues accions en les escoles, tot cercant el contrast de la teoria i la pràctica, i la generació de la comprensió i un nou coneixement. També pot ser útil als tutors i supervisors per a orientar i acompanyar els alumnes. A més, aquest material es presta perquè cada tutor pugui organitzar els seminaris dedicats a la formació pròpia que ha de rebre l'alumne durant les pràctiques.

OBJECTIUS PEDAGÒGICS DE L'OBRA

Els objectius pedagògics que aquesta obra vol aconseguir en relació amb el públic al qual va dirigit, és a dir, els alumnes de pràcticum dels Graus de Mestre/a, són els següents:

- Ser conscients de la importància dels esforços, en termes de qualitat, que s'estan aconseguint en les pràctiques.
- Fomentar la implicació activa dels alumnes en la millora del propi procés, col·laborant amb la Comissió de coordinació de pràctiques externes.
- Orientar les pràctiques cap a un model basat en les pràctiques reflexives.
- Conèixer models i tècniques que ajuden a sistematitzar unes pràctiques reflexives.
- Conèixer els elements necessaris per a l'elaboració de la memòria que reflectisca la capacitat de reflexió i de comunicació com a futurs professionals de la docència.

Aquests objectius específics estan dirigits a afermar i enfortir algunes competències clau que apareixen en les diferents guies didàctiques de les assignatures de pràcticum dels graus en Mestre/a. Aquestes competències fan referència al fet que l'alumne siga capaç de:

- Participar en l'activitat docent i aprendre a saber fer, actuant i reflexionant des de la pràctica.
- Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.
- Adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de la gestió d'aquesta.

CONTINGUTS

Els continguts d'aquesta obra giren entorn de millorar la qualitat dels aprenentatges que es produeixen en contrastar la teoria amb la pràctica de l'activitat docent. Per això, els capítols estan ordenats gradualment: s'inicien amb la importància del

pràcticum i la seua qualitat com a context perquè tinga lloc un aprenentatge reflexiu, pautes per a fer factible la reflexió des del contrast de la teoria i la pràctica; i finalitzen amb la possibilitat de plasmar aquests aprenentatges en una memòria, com a producte del contacte amb la realitat i la reflexió.

A més, per a ampliar els continguts i facilitar l'aprenentatge, proposem un conjunt de lectures complementàries (annex 1). I encara que moltes ja estan citades en la bibliografia, farem especial èmfasi en aquelles que ens serveixen de suport didàctic per a exemples durant el desenvolupament dels continguts.

CAPÍTOL 1.
LA QUALITAT DEL PRÀCTICUM
EN ELS GRAUS DE MESTRE:
CURRÍCULUM, APRENTATGE
I EXPERIÈNCIA

1.1. Introducció

Durant els últims anys, sobretot a partir de la implementació dels títols de grau en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, les pràctiques externes (també denominat *pràcticum*) s'han vist reforçades en el pla d'estudis pel seu increment en el nombre de crèdits. En el context de la Universitat Jaume I, el *pràcticum* dels graus en Mestre/a d'Educació Infantil (GMEI) i Primària (GMEP) arriba a representar el 18 % dels crèdits de la titulació, una xifra que s'incrementa fins al 40 %, quan solament ens referim al tercer o quart curs.

Aquest fet posa de manifest la posició privilegiada que ocupa el programa de pràctiques en la formació dels nostres futurs mestres, atès que els brinda una oportunitat imprescindible d'aprenentatge en el context real a l'inici del seu desenvolupament professional docent. A més, permet a l'alumnat conèixer el funcionament d'un centre educatiu, ja que relaciona teoria i pràctica, i emmagatzema la més directa experiència de com treballa un docent d'acord amb la realitat de l'aula.

Entre els objectius més importants d'aquest període de pràctiques externes, destaca aquell que cerca crear professionals competents, la formació acadèmica dels quals els permeta donar resposta a les demandes actuals i futures. Per això, és necessari fomentar la necessitat de crear mestres reflexius que els ensenye en tot moment a respondre als nous reptes, i possibilita l'adequada preparació dels joves del demà.

Ara bé, atès que el discurs sobre la necessitat d'un programa de pràctiques en el currículum universitari sembla estar plenament madur, el debat ha d'orientar-se més a analitzar les condicions perquè aquest es done amb garanties (Zabalza 2004) i a proposar millores per aconseguir un augment de la qualitat. Actualment la qualitat de la formació que s'ofereix en l'educació superior, així com la seua millora, fan referència a unes constants que integren la investigació i la innovació al mateix temps que l'existència de sistemes d'avaluació i d'acreditació d'aquesta (López 2006). Per això, és necessari establir mecanismes que ajuden a sistematitzar l'esmentada qualitat del *pràcticum*, entre els quals la creació d'estructures encarregades del seu manteniment i millora, tal com suggeria Zabalza (2004). Aquesta labor es realitza des de la Comissió de coordinació de les pràctiques externes dels graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Educació Primària, a través del Seminari permanent d'innovació educativa (SPIE).

Així, des del citat equip de Coordinació, amb el suport de la direcció acadèmica de la titulació i gràcies a la participació de diferents implicats del procés (estudiants, tutors, centres...), es van engegant importants iniciatives dins del procés de convergència europea que s'han mostrat beneficioses i que han suposat importants

avanços en la formació dels futurs mestres i, en particular, en el programa de pràctiques externes.

En aquest primer capítol farem una síntesi dels aspectes més significatius del programa de pràctiques que, al mateix temps, han afavorit l'avanç en termes de qualitat del programa, d'acord amb els tres axiomes de qualitat que proposa Zabalza (2013): (1) component curricular, (2) situació d'aprenentatge i (3) experiència personal. En els pròxims apartats ens ocupem de descriure cadascun d'aquests.

1.2. El component curricular

En un treball anterior (García, Pérez, Ripollés, Salvador i Solsona 2007), ja advertien sobre alguns dels reptes als quals la titulació de mestre de la nostra universitat s'enfrontava amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Un d'aquests es referia al plantejament de nous compromisos d'actuació per part dels actors implicats en el procés d'estada en pràctiques. En aquest àmbit revisem els principals aspectes relacionats amb convenis entre aquests agents, el model de col·laboració entre institucions, així com les iniciatives proposades relatives als recursos informàtics i personals.

a) Un conveni basat en la col·laboració interinstitucional

En l'actualitat podem destacar tres estructures o institucions el treball coordinat de les quals està resultant fonamental pel que fa a la gestió i l'organització del pràcticum: la Comissió mixta, l'Oficina d'inserció professional i estades en pràctiques (OIEP) i l'equip de Coordinació.

A causa de la necessitat de millorar el procés d'adjudicació de places, es va crear a la fi del curs 2013-2014 una nova Comissió mixta que integrava el trinomi Universitat-Conselleria-Escola, contemplada en el Conveni de Cooperació Educativa entre la Universitat Jaume I i la Generalitat Valenciana en matèria d'estades en pràctiques de data 30 de novembre de 1994. Formen part de la citada comissió el delegat territorial de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, directors de centres públics d'Educació Infantil i Primària de la província, així com una representació dels graus (GMEI i GMEP) de la Universitat Jaume I.

En l'actualitat, la Comissió mixta es reuneix de manera periòdica amb la finalitat d'aprovar el document de pràctiques (drets i deures estudiants en pràctiques, supervisors, tutors), establir el calendari de pràctiques i millorar aspectes organitzatius, com és la demanda de places d'alumnat de pràcticum per part de les escoles. A més, en finalitzar cada curs acadèmic, es revisa com ha sigut el desenvolupament de les pràctiques (tant aspectes organitzatius com acadèmics), s'alini demanades emergents i, en definitiva, s'estableixen les accions necessàries per a millorar el procés en el següent curs acadèmic.

En segon lloc, l'OIPEP és la unitat des de la qual es gestionen les pràctiques de tots els graus i màsters de la universitat. En el cas de les titulacions de GMEI i GMEP, recolza el procés d'estada en pràctiques: s'encarrega de la tramitació dels convenis amb els centres educatius, la gestió dels projectes formatius, el reconeixement als mestres supervisors, l'oferta de places, així com la resolució de possibles incidències. A més, gestiona la plataforma institucional per a l'oferta i l'assignació de places de pràctiques. En aquesta els centres han d'enregistrar els seus supervisors i indicar el nombre de places oferides. A més, a través d'aquesta eina, els estudiants trien durant el primer trimestre de curs el centre on realitzar les pràctiques: primerament els de quart curs (Pràcticum II) i, després, els de tercer (Pràcticum I). Ateses les singularitats de les pràctiques d'aquests graus i atenent les millores proposades a través de les enquestes a estudiants, tutors i mestres-supervisors dels centres, cada curs es realitza des de l'OIPEP un procés de millora de la plataforma per adaptar-se millor la gestió d'oferta de places i oferir un millor servei.

Considerem que l'existència d'aquesta comissió, juntament amb el suport de l'OIPEP, és un fet molt positiu, ja que han fet possible l'avanç en la millora del programa de pràctiques, especialment, la gestió de places a través de la plataforma informàtica, i permet així pal·liar moltes de les dificultats sorgides en els cursos precedents (procés més laboriós, errors en l'assignació, etc.).

Un altre agent fonamental és l'equip de Coordinació de pràctiques externes, integrat per professorat universitari (principalment a temps complet) que té com a missió principal gestionar el procés de pràctiques de l'alumnat. Segons la normativa d'aquesta universitat, ha d'haver-hi un equip de coordinació en aquells graus amb molts estudiants matriculats i, a més, coordinar les pràctiques externes com si es tractés d'un únic grau. En els dos graus de mestre hi ha en l'actualitat un equip format per tres membres per al GMEI i quatre en GMEP. Aquest nombre sembla, a més, ben justificat, tenint en compte del volum de persones involucrades en el programa i el nombre de processos que ha de coordinar, tal com representem en la figura 1.

Processos en els quals intervé la Coordinació de pràctiques externes:

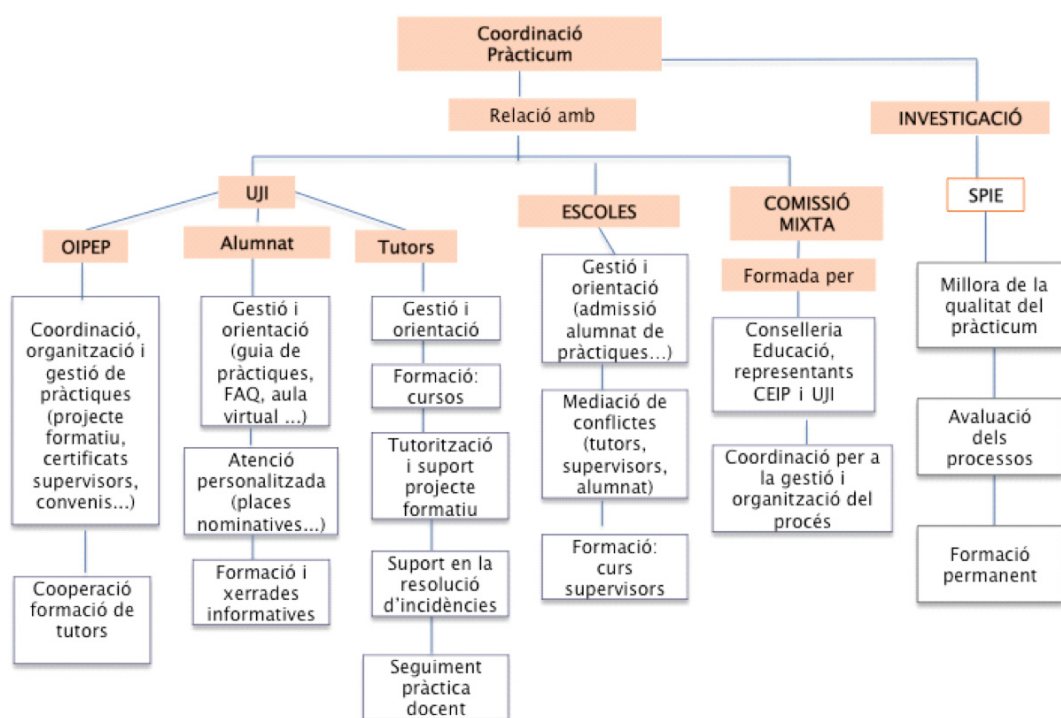


Figura 1. Processos en els quals intervé la coordinació de pràctiques externes.
Elaboració pròpia

Els membres d'aquesta coordinació són l'enllaç entre la universitat, les escoles i la Conselleria d'Educació. A continuació, presentem alguns dels processos que coordina l'equip de coordinació:

1) Universitat, que inclou gestió de processos amb els següents actors:

- L'OIPEP: la gestió d'ofertes, tràmit de convenis i coordinació del programa *Erasmus + pràctiques*.
- L'alumnat: quant a organització de cursos de formació, procés d'assignació de centres, gestió de places nominatives i resolució d'incidències.
- Professors-tutors: en el procés d'assignació d'estudiants, organització de cursos de formació i recolze en la supervisió i resolució d'incidències.

2) Escoles: diferenciem a dos nivells:

- Equip directiu: suport en la publicació d'ofertes en la plataforma informàtica, resolució de consultes, mediació de conflictes.
- Supervisors: seguiment de l'alumnat, gestió de certificats, resolució de dubtes i organització de cursos de formació.

3) Conselleria d'Educació: reconeix els mestres que realitzen la supervisió d'estudiants de pràctiques i valida l'oferta de pràctiques que realitzen els centres.

A més, cal afegir-hi les labors d'investigació que realitza la Coordinació des del seminari permanent (SPIE). La finalitat principal és l'avaluació del procés i orientar el programa cap a la millora contínua comptant amb la participació de tots els agents implicats en aquest, seguint els pressupostos de la investigació-acció (Kemmis i Taggart, 1988). Formen part del SPIE els membres de la Coordinació i altres professors que tenen interès a millorar el programa.

Com a informació orientativa, oferim a continuació algunes xifres clau del pràcticum (en el curs 2015-2016), per a donar compte del context al que ens referim (taula 1).

Taula 1. Xifres clau de les pràctiques externes del GMEI i GMPE a l'UJI.

Col·lectiu	Nombre
Estudiants	650
Tutors	67
Supervisors	1245
Centres educatius	145

Elaboració pròpia

b) Oferta de recursos materials i personals a la disposició de l'alumnat i professorat

L'equip de coordinació compta amb diferents mitjans d'interacció amb l'alumnat, principalment:

- Una aula virtual. Està activa durant el transcurs del curs escolar i és el canal que permet que l'alumnat estiga informat amb totes les novetats del programa de pràctiques i un repositori on es pot consultar tota la informació actualitzada referent a aquest.
- El LLEU. És el llibre electrònic de l'UJI, que arreplega la guia didàctica de les assignatures de pràctiques i que ampliarem en l'apartat següent.
- Un correu electrònic específic per al pràcticum (denominat *Bústia*: `practicum_mestre@uji.es`). Constitueix un dels principals canals de comunicació entre la coordinació i l'alumnat mitjançant el qual s'atenen dubtes, inquietuds i suggeriments. És important referent a això, posar l'accent en la importància d'utilitzar aquesta eina adequadament. L'alumnat ha de procurar enviar la seua consulta sempre al correu electrònic específic del pràcticum i no dirigir-se a l'adreça d'algun dels coordinadors. D'aquesta manera es pot realitzar un millor seguiment de les consultes per part de la coordinació.

- Reunions presencials. Durant els primers mesos de curs, els coordinadors de pràctiques es reuneixen amb els delegats per informar sobre les directrius del programa. També es realitza una xarrada informativa amb tots els estudiants dels dos graus (GMEI i GMEP), en la qual s'informa del programa i de les novetats del curs, tant els que s'incorporen en període ordinari (la majoria). Per a l'alumnat de Pràcticum II d'ambdues especialitats (Infantil i Primària), es convoca una reunió informativa, amb la finalitat d'orientar-los sobre el pràcticum que poden cursar en el següent curs escolar (calendari, durada de les pràctiques, centres, nombre d'ofertes, matrícula, entre d'altres).
- Formació. Des de la coordinació s'organitzen tallers formatius adreçats als estudiants en pràctiques. Alguns exemples de temes són: foment de la competència reflexiva en les pràctiques, presentació d'una bona memòria i integració de teoria i pràctica.
- Tutories. Es posa a la disposició de l'alumnat un horari d'atenció personal de cadascun dels membres de la Coordinació amb la finalitat de poder atendre les seues inquietuds de manera presencial i que cobreix els diferents torns dels estudiants (horari de matí o vesprada i cada dia de la setmana).

La interacció de la Coordinació de pràcticum amb els tutors de la universitat es realitza a través dels instruments següents:

- Una aula virtual, on els tutors reben comunicacions i directrius relatives al pràcticum.
- Un correu electrònic. Igual que l'alumnat, els tutors comuniquen els seus dubtes, inquietuds i suggeriments a través d'aquest fòrum.
- Reunions presencials. Abans d'iniciar el període de pràctiques es realitza una reunió als tutors per a informar sobre la vicissituds del pràcticum del curs en qüestió i informar sobre les directrius de les activitats a desenvolupar (visites als centres, tutorització d'estudiants, documentació a emplenar, incidències d'estudiants i calendari...).
- El document de pràctiques en el qual es detallen tots els aspectes organitzatius, funcionals i d'avaluació del pràcticum.

La coordinació de pràctiques externes té com a competència l'assignació d'alumnat i centres als tutors, ja indicat anteriorment. S'assignen estudiants indistintament dels dos graus de formació de Mestre i s'atén l'agrupació dels estudiants que tutoritza en un o en pocs centres pròxims els uns dels altres. A més, tal com s'indica des de la Comissió Mixta, es tracta que hi haja un únic tutor per centre, encara que en alguns casos pot haver-hi tutors de les pràctiques de Menció, que són supervisats per professorat d'àrees específiques (Didàctica de l'Expressió Musical, Música i Didàctica de l'Expressió Corporal).

c) Un document de pràctiques per a guiar l'aprenentatge i supervisió del procés

En la guia de pràctiques es detalla tots els aspectes organitzatius, funcionals i d'avaluació del pràcticum. Es tracta de la guia publicada en el LLEU i és, en

definitiva, un document d'orientació que estableix unes directrius bàsiques per a estudiants, professors-tutors (universitat) i mestres-supervisors (centre). Aquest document de pràctiques es va millorant cada curs, tenint en compte els resultats de les avaluacions i les propostes de la comissió mixta.

Així mateix, en aquest document apareix recollida, fonamentalment, la informació següent:

- Competències genèriques i específiques
- Calendari
- Selecció de les places del pràcticum
- Drets, deures i funcions del professor-tutor
- Funcions del mestre-supervisor
- Activitats de l'estudiant
- Criteris d'avaluació
- Aspectes organitzatius (assistència, horaris...)
- Guió de la memòria (sobre aquest aspecte, ens detindrem en l'últim capítol).

Com pot observar-se, el document de pràctiques arreplega informació no solament acadèmica, sinó també organitzativa, per això és fonamental que qualsevol estudiant que vaja a cursar el pràcticum el consulte prèviament amb deteniment.

1.3. La situació d'aprenentatge

Les pràctiques no solament consisteixen a assignar als estudiants als col·legis durant un temps determinat, sinó que hem d'assegurar-nos que comptem amb un projecte que es preocupa per assegurar una experiència d'aprenentatge. I això depèn de diferents factors, entre els quals nosaltres arrepleguem els següents:

a) Agrupació del període de pràctiques externes en dos cursos acadèmics

En el disseny del pla d'estudis inicial, els agents ocupadors van considerar molt important que l'estudiant en pràctiques poguera implicar-se en un període llarg en un centre i, d'aquesta manera, observar la progressió del seu alumnat, així com ser partícip de la dinàmica del centre. És per això que actualment els crèdits de pràctiques estan concentrats en els últims cursos, on es distribueixen més o menys equitativament els 44 crèdits que establia l'ordre ECI/3857/2007, de 27 de desembre.

En el model de diplomatura, previ a la proposta de Bolonya, l'estudiant romanien en el centre de pràctiques assignat durant dotze setmanes, distribuïdes en tres cursos (Pràcticum I: 1 setmana; Pràcticum II: 4 setmanes; Pràcticum III: 7 setmanes). En canvi, amb els plans d'estudi de grau, el programa s'ha ampliat a un total de 25 setmanes, en un total de dos cursos (Pràcticum I: 10 setmanes; Pràcticum II: 15 setmanes), la qual cosa facilita la labor organitzativa i pot donar més continuïtat a l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge. Al mateix temps, els estudiants del

GMEP, amb millor expedient acadèmic, que opten a Menció, poden realitzar en quart curs els crèdits corresponents amb un mestre supervisor especialista.

A més, es va convenir que solament podrien accedir al pràcticum aquells estudiants amb 107 crèdits cursats i superats (que representa el 80 % dels crèdits corresponents als dos primers cursos del grau), per la qual cosa s'assumia que era necessària més preparació des de les aules universitàries, abans de realitzar les pràctiques.

b) Prioritat en un procés complet d'aprenentatge

Un altre aspecte important que s'ha realitzat després del primer any d'implantació del nou grau és el canvi realitzat en el calendari del període de les pràctiques, ja que actualment s'aglutinen durant el segon semestre del curs (gener-maig). Si bé en el pla d'estudis estaven previstes durant els dos semestres, es va haver de modificar aquesta planificació per a atendre les demandes dels col·legis i la dels estudiants. Així, era important que l'estudiant poguera viure tot el procés complet, aspecte que queda arrelat també en la memòria: identificació de l'entorn on desenvolupar les pràctiques, planificació docent dels mestres en formació i valoració tant de l'aplicació com de la seua estada al centre educatiu. En l'àmbit organitzatiu, els exàmens semestrals es van reorganitzar i es van fixar abans d'iniciar les pràctiques i, d'aquesta manera, els estudiants poden implicar-se molt més en les tasques dins del centre escolar.

c) Reforç de les estructures de coordinació per a sistematitzar la qualitat del pràcticum

Com apuntàvem anteriorment, existeix una guia de pràctiques en la qual es detallen tots els aspectes relatius al programa de pràctiques amb la finalitat d'assegurar una experiència d'aprenentatge. També es fa referència a l'actuació pràctica en l'aula, on el mestre-supervisor és el que estableix els criteris més adequats per a aquesta planificació, consensuats amb l'alumne. Així mateix, s'indica que al final del període de pràctiques, el supervisor informarà al professor-tutor sobre l'acompliment de l'estudiant.

Però un cop arribat en aquest punt hem de preguntar-nos: realment podem afirmar que oferim una experiència d'aprenentatge i que aquesta siga de qualitat? Aquesta premissa ha fet que ens plantejem des de la Coordinació de pràctiques externes encetar un procés per a aconseguir promoure i assegurar aquest aprenentatge, basat en la investigació-acció i amb vocació per la millora contínua del programa, en el marc d'un Seminari d'Innovació Educativa (SPIE).

La investigació-acció suposa una forma de producció del coneixement científic basada en la reflexió dels propis subjectes implicats en el procés (Elliott 1990, Kemmis i McTaggart 1988). S'investiga amb els actors i no als actors, per això encara que la iniciativa d'aquesta millora de la qualitat parteix de l'equip de coor-

dinació, proposem la participació també d'altres agents clau com són: l'alumnat, professorat universitari, personal docent de les escoles en les quals desenvolupen el pràcticum així com de l'administració educativa.

Els objectius específics de la qual es concreten a continuació:

- Realitzar un diagnòstic sobre les percepcions dels alumnes i els professors universitaris sobre els punts a millorar en la formació de grau en Mestre/a, per proposar millores que garantisquen la qualitat de la formació i l'orientació a l'aprenentatge dels alumnes.
- Estudiar a través de les memòries del pràcticum els punts que provoquen més ambigüitat amb la finalitat d'establir criteris clars d'avaluació que permeten construir una rúbrica per a aquest fi.
- Afavorir un espai de reflexió, tant per als alumnes com per als docents, que ens ajude a entendre les causes i cercar les solucions o millores als problemes detectats. I es facilita d'aquesta manera que els participants visquen la investigació-acció com a procés de millora i ho aprenguen per a utilitzar-ho en les seues tasques docents (formació al llarg de la vida).
- Millorar les pràctiques docents del professorat de la titulació a través de la reflexió compartida que afavoreix la investigació-acció com a metodologia didàctica.

El procés està integrat per quatre fases o moments interrelacionats: planificació, acció, observació i reflexió. Cadascun dels moments implica una mirada retrospectiva, i una intenció prospectiva que formen conjuntament una espiral acte-reflexiva de coneixement i acció. Aquest model es representa en una espiral de cicles, cadascun dels quals comprèn quatre moments. I) planificació: previsió de necessitats i suports per a l'execució del projecte; II) acció: posada en pràctica de les activitats previstes per a la recollida d'informació; III) observació: seguiment i avaluació de les activitats realitzades; IV) reflexió: sessions per a compartir les reflexions i conclusions sobre els resultats d'aquest primer cicle i fer propostes de millores futures en els cicles següents (amb el començament d'un nou cicle d'investigació-acció).

Per exemple, en el marc de l'activitat del seminari, es va realitzar un taller per a posar en comú millores en el pràcticum amb la participació de docents universitaris (tutors de pràctiques) i estudiants. Després d'una anàlisi de la situació de partida (mitjançant una anàlisi DAFO), es van concretar diferents accions de millora a escometre i les propostes de la qual s'han anat integrant en els cursos posteriors, després de l'aprovació prèvia en la reunió de la Comissió Mixta. Algunes de les citades accions es refereixen a: un redisseny de la taula de valoració dels aprenentatges de l'estudiant (ampliació del rang de puntuació de 4 a 10 punts), el disseny i la impartició d'un curs de formació dirigit a tutors i supervisors, la inclusió d'una anàlisi específica del context del centre al començament del pràcticum, així com l'organització de tallers a estudiants i professorat acadèmic per a aconseguir unes pràctiques més orientades a la reflexió.

1.4. L'experiència personal

Més enllà dels elements curriculars i organitzatius del programa, ens trobem amb l'estudiant, l'autèntic protagonista del pràcticum. Cada curs, comptem amb prop de 800 estudiants que han conegut la realitat escolar fora de les aules universitàries a través de l'estada en pràctiques. Com indica Zabalza (2004), les característiques particulars en les quals es desenvolupen aquestes, les emocions i les actituds dels estudiants, així com el tipus d'activitats que duen a terme fan d'aquest programa una etapa molt especial en la seua formació.

Si bé cadascun ha experimentat una vivència personal particular, sí que ens sembla rellevant incloure l'experiència d'alguns d'aquests, que extraïem d'una anàlisi de contingut preliminar en una selecció de memòries. De la citada anàlisi emergeixen diversos aspectes que es valoren com a positius en el que respecta a la contribució de les pràctiques com una experiència personal:

a) Ajuda a comprendre la responsabilitat d'educar:

- m'he adonat que l'educació no és un joc, perquè és una gran responsabilitat tenir en les teues mans l'educació de les noves generacions,
- m'he adonat que és possible una millor escola i, sobretot, una escola per a tots.

b) Permet connectar amb la realitat del centre:

- les pràctiques són imprescindibles en una carrera com aquesta, ja que com millor s'aprèn i es coneix la realitat del centre és estant allí.

c) Confirma la vocació cap a l'ensenyament:

- després de la realització de les pràctiques, puc reafirmar que és això al que vull dedicar-me la resta de la meua vida,
- ha sigut gratificant realitzar aquestes pràctiques perquè és en aquestes on descobreixes si és vertadera la teua vocació i si val la pena tot l'esforç utilitzat, i la veritat és que no defrauda en absolut,
- (...) estic seguríssima i molt orgullosa de la carrera que he triat,
- (...) tot això m'ha fet comprendre i assimilar el que he après a més d'haver-me assegurat que vull ser mestra,

d) Fomenta la construcció del coneixement a través de la relació teoria-pràctica:

- els conceptes de les assignatures teòriques que estudiem en la carrera necessiten totalment ser consolidades sobre la base d'una realitat (l'escola),

- fins que no vas a una escola i comences les teues pràctiques no saps realment com funciona perquè és allí on realment aprens per la pròpia experiència,
- fins que no arribes a l'escola no saps com portar-ho a la pràctica,
- (...) són necessàries per a una millor assimilació i comprensió de la teoria treballada durant el grau.

e) Augmenta la percepció d'autoeficàcia:

- un aspecte que m'agradaria destacar és la confiança dipositada en mi a l'hora de...
- he acabat sent una mestra a la qual estimen molt i que no volien que se n'anara.

A més, en els últims cursos s'han integrat altres experiències molt destacables que han permès el desenvolupament de la dimensió solidària de l'alumnat de mestre, com són el Programa de Pràctiques Solidàries en Països Empobrits, coordinat des de l'Oficina de Cooperació al Desenvolupament i Solidaritat (OCDS) de la Universitat Jaume I, així com altres projectes en col·laboració amb la Conselleria d'Educació.

1.5. A manera de conclusió

Com a conclusió general, podem afirmar que s'ha avançat, i molt, en termes de qualitat en el pràcticum de les titulacions de GMEI i GMEP des de la incorporació a l'EEES. Tenint en compte els criteris de Zablaza (2013) en els quals ens hem basat en aquest capítol, el pràcticum:

- té elements que li donen cohesió *curricular* (com ara la col·laboració entre institucions, oferta de recursos i canals de comunicació i una guia de pràctiques),
- que permeten un *aprenentatge* i el desenvolupament de les competències i els coneixements assolits al llarg dels estudis (gràcies a l'articulació del propi procés i l'existència d'una estructura de coordinació per a la millora contínua),
- i aprofitar-lo com una experiència professional i personal única (on comprenen la responsabilitat d'educar, coneixen la realitat, reafirmen la seua vocació i connecten teoria i pràctica).

Tanmateix, hi ha possibilitats de millora en la formació inicial dels futurs mestres. Encara que algun dels reptes del nostre pràcticum ja s'han anticipat en el text, volem concretar-los establint com a eix de referència l'horitzó temporal. A manera de síntesi, les pròximes línies de treball que poden afavorir en un augment de la qualitat del programa són les següents:

a) A curt termini:

Continuar amb la formació dels agents clau del procés (tutors i supervisors), millorar els instruments d'avaluació dels aprenentatges, així com incorporar innovacions en la plataforma tecnològica (en la publicació d'ofertes, selecció i assignació).

b) A mitjà-llarg termini:

Continuar dissenyant instruments per a avaluar la competència reflexiva en l'estudiant, agilitzar els temps de publicació de places i assignació, dissenyar mecanismes de tutorització complementaris a la visita presencial, potenciar l'ús d'eines d'avaluació més centrades en el procés de pràctiques que en els resultats (avaluació formativa), gestionar l'assignació de professors-tutors des de la Coordinació de pràctiques (en lloc des de les àrees específiques de coneixement), aconseguir un augment del compromís per part de tots els agents involucrats, dinamitzar el seminari com un espai per a l'intercanvi d'experiències personals de l'alumnat, tutors i supervisors.

Aquestes propostes hauran de ser discutides i confirmades des de la Coordinació de pràctiques i el SPIE, mitjançant accions participatives i col·laboratives en les quals formen part les veus dels estudiants, docents universitaris, mestres i equips directius dels centres educatius, així com interlocutors governamentals.

L'enfocament metodològic de la investigació-acció ens permet dur a terme un procés en bucle o espiral, de manera que cada conjunt d'iniciatives es recolza en l'anterior. Tot això amb la complexitat que suposa liderar un programa amb les característiques descrites, en un entorn dinàmic i canviant com el que ens ocupa, en què s'està estudiant la posada en marxa d'un nou pla d'estudis dels GMEI i GMEP. Això tindrà un impacte en l'organització de pràctiques, per tant haurem d'estar preparats per a gestionar adequadament els canvis i facilitar la transició a la nova estructura, una vegada estiga aprovada.

CAPÍTOL 2.
LA REFLEXIÓ I LA INNOVACIÓ
EN EL PRÀCTICUM

2.1. Introducció

El pràcticum és un període fonamental per als estudiants de mestre en la construcció de vincles entre la teoria i la pràctica, encara que això només es pot concretar, a mesura que es produeixen escenaris reflexius que examinen i contrasten ambdós tipus de coneixement i permeten desenvolupar processos cognitius que reconeixen el valor i el sentit que cadascú té en la realitat educativa (Bautista, 2009). Per tant, com indiquen Domingo i Gómez (2014), s'aconsegueix la millora en l'educació quan aquesta està vinculada a la capacitat de reflexió sobre la pràctica, perquè només és possible millorar allò del que som conscients. No en va, només a través de (re)pensar la pràctica i les seues pròpies intervencions, estarà el docent en condicions de millorar en la seua professió i enriquir els processos d'ensenyament i aprenentatge (Belvis et al. 2013).

Tenint en compte el que s'ha dit anteriorment, és el futur mestre «el que ha de veure per si mateix i a la seua pròpia manera les relacions entre els mitjans i els mètodes emprats i els resultats assolits. Ningú més pot veure-ho per ell i no pot veure-ho simplement perquè algú li ho “diga” encara que la manera correcta de dir-li-ho pugui orientar la seua percepció per veure-ho així i ajudar-lo a veure el que necessita veure» (Schön 2002:28).

Per a això, la utilització de la metodologia reflexiva és fonamental per tal d'aconseguir aquest aprenentatge en l'alumnat, ja que podrà anar constituint una pràctica pedagògica imbuïda de valors, coneixements, capacitats i destreses, en la qual, no només pose en pràctica el coneixement generat per altres, sinó que contribuïska a analitzar la seua pròpia pràctica i la dels diferents agents educatius per a la posterior millora i transformació de l'ensenyament i adaptar-la a les necessitats del context i no sent un simple aplicador de programes des d'una perspectiva tècnica (Reynolds 2011).

Podem englobar en quatre els principals objectius formatius que pretén aquesta metodologia (Domingo i Gómez 2014):

- Formar professors reflexius capaços de resoldre situacions pràctiques com a experts professionals.
- Ensenyar als mestres a submergir-se en l'espiral contínua d'acció-reflexió-acció, que integra bidireccionalment la teoria i la pràctica, el coneixement formal i el coneixement pràctic, el criteri científic i el compromís ètic i social.
- Proporcionar als mestres una metodologia que millore la seua capacitat de gestionar adequadament l'aula escolar: la contextualització, la complexitat i la presa de decisions en situacions d'incertesa i immediatesa.

- Augmentar en els docents la preparació metodològica per innovar i investigar a partir de la seva pròpia pràctica.

Com podem observar, les pràctiques reflexives transformen la pràctica diària a l'aula en un procés d'investigació més que en un d'aplicació. On s'analitzen les situacions en què s'enfronta l'alumnat i no només s'hi aplica el que s'ha après. D'aquesta manera es realitza un procés d'investigació-acció en el qual utilitzant el pensament crític s'indaga, s'analitza, s'experimenta i es generen noves actuacions arran dels resultats extrets posant en marxa noves estratègies i noves investigacions.

A causa del que hem exposat anteriorment sorgeix la qüestió següent: com poden els alumnes de mestre realitzar aquesta metodologia de pràctiques reflexives? A continuació, donem resposta a aquesta pregunta partint del concepte de reflexió, dels diferents nivells que podem trobar i continuant desenvolupant diferents models i tècniques per a la realització d'aquesta metodologia. Tenint com a base la importància de les pràctiques en l'aprenentatge dels futurs mestres i com és possible generar processos reflexius durant aquest període.

2.2. Què és reflexionar?

La pràctica docent és complexa per moltes raons, dins de les quals podem destacar la diversitat en les característiques dels alumnes, les diferents tasques que tot docent ha de realitzar en un dia de classes, la necessària interacció amb el context, les situacions impredecibles i, per descomptat, la manera d'ensenyar del professor. Per això, reflexionar sobre el quefer d'un docent és bàsicament una invitació a pensar en les accions educadores que es donen en un ambient d'aprenentatge i és un instrument fonamental per a millorar no sols la professionalitat, sinó també la qualitat de l'ensenyança.

L'origen del concepte de reflexió com a element formatiu es remunta a Dewey, que considera la reflexió «un examen actiu, persistent i acurat de tota creença o suposada forma de coneixement a la llum dels fonaments que la sostenen i les conclusions a què tendeix» (Dewey 2007: 25). Es tracta d'una manera diferent d'afrontar, interpretar i intentar transformar el quefer quotidià, que pot tindre lloc durant i després de l'acció. Com indica Rodrigues (2013), la reflexió en la pràctica suposa un procés cognitiu actiu i deliberatiu en el qual, a partir de situacions reals succeïdes en una aula, es desencadenen pensaments que impliquen la reordenació d'idees i la creació d'alternatives per a actuar en la realitat. El professor ha de pensar en els alumnes, en el procés d'ensenyança, etc., i la seua pràctica docent és una tasca complexa. Com indica Shulman (1987), la reflexió implica: revisar, reconstruir, tornar a actuar i a analitzar de manera crítica la pròpia actuació docent i el rendiment dels alumnes, així com proporcionar explicacions sobre les evidències trobades.

La pràctica reflexiva s'erigeix, d'aquesta manera, en una metodologia de formació en què els elements principals de partida són les experiències de cada

docent en el seu context i la reflexió entorn de la seua pròpia pràctica professional. Com es pot observar en les taules 2 i 3, que es presenten a continuació, es tracta d'una opció formativa que parteix de la persona, de la seua pròpia experiència personal i professional per a la millora de la seua tasca docent. És un procés que el mestre ha d'usar constantment per adonar-se del que succeeix a l'aula i per a autoavaluar el seu exercici, amb la finalitat de detectar situacions problemàtiques que repercuteixen en el desenvolupament de competències en els seus alumnes, en l'èxit dels propòsits plantejats, dels continguts i en el seu creixement professional. No obstant això, hem d'incidir en la necessitat de diferenciar una mera reflexió d'una pràctica reflexiva, ja que aquesta última és un mètode d'aprenentatge.

Taula 2. Què són les pràctiques reflexives?

Pensar i pensar-se des de l'acció professional docent: Aprendre a saber ser, estar i fer com a docent

- Ser conscient de les implicacions i exigències de la pràctica docent
- Prendre part activa en la formació
- Assumir responsabilitats

Pensar a partir de la pràctica (procés inductiu)

Elaborar teoria comprensiva sobre com sóc, pense, faig i sent.

Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)

Taula 3. Diferència entre reflexió i pràctica reflexiva.

La reflexió sistemàtica sobre la pròpia pràctica professional

REFLEXIÓ	PRÀCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprisa (formació)
Esponània	Metòdica (organitzada)
Instantània	Sistemàtica (fites)
Natural	Instrumentada (instruments)
Improvísada	Premeditada (pensada/planificada)
Casual	Intencional (orientada a l'acció)

Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)

Aquesta manera d'assumir el quefer docent, plasma el que Schön (1987, 9) caracteritza com la tendència de «pensar mentre s'està fent» (reflexió en l'acció). No

obstant això, com indica aquest autor, és difícil de realitzar pel fet que hi ha poc de temps i, en nombroses ocasions, es duu a terme una segona opció, la reflexió sobre l'acció. Consisteix a desenvolupar una capacitat per a tractar de preveure certs esdeveniments abans de la classe i reflexionar sobre el que va succeir per a fer modificacions i aconseguir una millora del ja fet. És una tasca complexa, però també fonamental, ja que a través de la reflexió podem transformar la totalitat de la nostra pràctica docent. És cert que la dita reflexió sol fer-se després de classe, al més prompte possible, per poder rescatar aspectes rellevants de la pràctica educativa que passat el temps no es recordarien.

No obstant això, som conscients que tots els docents no duen a terme aquesta pràctica reflexiva efectiva, sinó que, al contrari, deixen de costat l'enfocament críticoreflexiu per a convertir-se en professors que reproduïxen sense més allò que s'ha establert sense tan sols comprendre la complexitat del fet educatiu. Això és, desenvolupen una professionalitat forjada en la repetició d'esquemes d'actuació apresos durant els primers anys de la vida professional, i deixen de costat la construcció del seu pensament com a professors (Day 2005; Giroux 1990; Imbernón 1994, 2007; Perrenoud 2010; Schön 1983, 2002; Torres Santomé 2006; Whitehead 2009 i Zeichner 2010).

Finalment, d'acord amb les aportacions dels diferents autors i tenint en compte les dificultats que tenen els mestres en actiu a l'hora de reflexionar sobre la seua pràctica, creiem necessari incidir que l'educador s'ha d'erigir com algú que accedeix a la professió amb coneixements previs i que serà capaç d'adquirir un augment del coneixement a partir de les reflexions sobre la seua experiència. Des de la nostra perspectiva, és a partir de la formació inicial quan el futur docent ha d'anar desenvolupant estratègies i habilitats per a realitzar aquesta pràctica reflexiva sistemàtica i efectiva (Loughran 2002) i així, estar en condicions de revisar els seus principis, propòsits i les conseqüències de les seues accions.

Partint d'aquesta premissa formativa, diversos autors han proposat models que classifiquen en nivells aquesta pràctica reflexiva duta a terme pels alumnes en formació (Larrivee 2008; Muradàs i Porta 2007; Pérez 2010; Smyth 1989 i Van Manen 1977).

2.3. Nivells de reflexió

La profunditat de la pràctica reflexiva es caracteritza, per tant, per tindre nivells de complexitat. A continuació, es presenta una taula- resum entorn d'aquests (vegeu taula 4).

Taula 4. Nivells de reflexió. Elaboració pròpia

MODEL	NIVELL
Van Manen (1977)	<p>Tècnic: Aplica eficaçment el coneixement, les teories i les tècniques educatives. En la presa de decisions no considera els contextos d'aula, d'escola, de la comunitat o societat.</p> <p>Pràctic: Centrat en l'anàlisi dels comportaments i en el compliment dels objectius. No avalua les conseqüències educatives de les decisions i pràctiques.</p> <p>Crític: Fa anàlisi crítica de les institucions, tenint en compte criteris morals i ètics en la reflexió sobre l'acció educativa, des d'una mirada autocrítica.</p>
Smyth (1989)	<p>Descripció: Relats sobre creences, ensenyança, decisions, dubtes. Narra situacions viscudes en el procés d'ensenyança i aprenentatge i els problemes enfrontats.</p> <p>Informe: Fa una anàlisi de la qüestió o problema des de múltiples perspectives.</p> <p>Confrontació: Fa una anàlisi dels supòsits i teories relacionats amb el tema o problema, a través de qüestionaments, contrastant la seua pràctica amb les seues teories, creences i valors sobre l'ensenyança.</p> <p>Reconstrucció: Fa un examen de les alternatives i punts de vista de les accions futures en relació amb el problema o situació analitzada i els possibles canvis.</p>
Larrivee (2008)	<p>Inicial: s'enfoca en la funcions d'ensenyança i en les habilitats docents, analitzant les situacions de manera aïllada.</p> <p>Avançat: es consideren les teories i els fonaments de la seua pràctica.</p> <p>Superior: s'examinen les conseqüències ètiques, polítiques i socials de la seua ensenyança, tenint en compte una perspectiva més àmplia del quefer educatiu.</p>
Larrivee (2008) (revisat)	<p>Prereflexió: Reacció a les situacions de l'aula de forma automàtica i rutinària, sense una anàlisi prèvia, on s'atribueix la responsabilitat dels problemes als estudiants o a altres.</p> <p>Reflexió superficial: Les creences i les posicions sobre les pràctiques d'ensenyança són compatibles amb l'evidència de l'experiència, però no es prenen en compte les teories pedagògiques.</p> <p>Reflexió pedagògica: Implica un alt nivell de reflexió sobre les metes educatives, basat en un marc conceptual pedagògic i en l'aplicació de coneixements didàctics o investigacions educatives, així com en les teories que subjauen als enfocaments pedagògics, i les connexions entre els dits principis i la pràctica en l'aula.</p> <p>Reflexió crítica: Es refereix a la reflexió sobre les realitats socials i polítiques, així com de la moral i l'ètica, i les conseqüències de les pràctiques a l'aula, on l'atenció se centra en el context i en les condicions en què es desenvolupen. S'evidencia l'activitat investigadora i la reflexió crítica de les accions d'ensenyança i les seues conseqüències, així com sobre els processos de pensament.</p>

Pérez (2010)	<p>Nivell 0: S'observa absència de parts importants i errors de redacció, estil i ortografia, la qual cosa no permet constatar una activitat reflexiva.</p> <p>Nivell 1: S'observa la presència d'opinions no raonades basades en els altres, i una anàlisi superficial de les activitats d'aprenentatge (basat en impressions, expressió de sentiments, emocions i opinions) que no permet constatar una activitat reflexiva.</p> <p>Nivell 2: S'observa una reflexió mínima centrada en la persona, en els seus interessos, en com és ella o què li ha aportat l'activitat d'aprenentatge sobre la qual reflexiona, amb un baix nivell de desenvolupament d'anàlisi de les activitats d'aprenentatge.</p> <p>Nivell 3: S'observa una reflexió bàsica amb una anàlisi de les activitats d'aprenentatge, dels seus continguts i de les competències que s'està adquirint en relació amb l'exercici professional. S'evidencia la presa de consciència de les seues capacitats i avalua el seu treball, els seus èxits, fortaleces i debilitats.</p> <p>Nivell 4: S'observa una reflexió competent sobre les activitats d'aprenentatge. Evidència que l'alumne té coneixement de les metes, fa una autoavaluació, demostra presa de consciència de les tècniques i estratègies facilitadores de l'aprenentatge posades en pràctica en cada acció o situació, i planteja accions per a enfortir-les o millorar-les, amb actitud proactiva, creativa i autoexigent.</p> <p>Nivell 5: S'observa una reflexió avançada sobre les activitats d'aprenentatge, sobre el procés d'aprenentatge en la seua carrera acadèmica, com a futur professional i personal i s'orienta a la millora en diferents activitats d'aprenentatge i/o competències, posant en pràctica habilitats metacognitives en coherència amb els interessos i les metes personals.</p>
Muradàs i Porta (2007)	<p>Nivell 0. Discurs factual: Descripcions concises sense fonament ni justificació.</p> <p>Nivell 1. Anàlisi: Descripcions detallades.</p> <p>Nivell 2. Explicacions del perquè o per a què: analitzant el sentit de l'acció.</p> <p>Nivell 3. Valoracions i/o crítiques.</p> <p>Nivell 4. Propostes pràctiques i/o millores: altres possibilitats d'acció.</p> <p>Nivell 5. Justificació amb suport científic.</p>

Una vegada descrits sintèticament cada un dels nivells proposats pels diversos autors, no voldríem tancar aquest apartat del capítol sense remarcar l'especial importància que té adoptar un perfil reflexiu durant les pràctiques formatives dels

futurs docents. L'alumnat ha de reflexionar entorn de les experiències i situacions viscudes en les activitats d'observació, col·laboració i intervenció dutes a terme en aquest període formatiu. De la mateixa manera, ha de proposar mesures o actuacions de millora formativa per establir un vincle clar entre els coneixements teòrics adquirits i la pràctica realitzada. Així, creiem que la millor forma és plantejar-los diferents models i tècniques que poden ajudar-los a sistematitzar la seua pràctica reflexiva.

2.4. Models i tècniques que ajuden a sistematitzar la reflexió

Si ja hem parlat, en l'apartat anterior, què és reflexionar i la pràctica reflexiva, ara és el moment de plantejar-nos com fer metòdica i sistemàtica aquesta forma especial d'aprenentatge. Per a això es presenten tres models que la bibliografia actual posa davant nosaltres.

2.4.1. Model de formació reflexiva ALACT

Aquest model generat per Fred Korthagen (1985) és un programa de formació reflexiva que es basa en la impossibilitat de formar els futurs docents per a cada situació a la qual puguen veure's enfrontats al llarg de la seua carrera; no obstant això, sí que és possible ensenyar-los a reflexionar sobre les seues experiències com una forma de dirigir el seu propi desenvolupament en l'ensenyament (Calvo, Barba i Navarro 2015). El model proposat per Korthagen (1985) es denomina ALACT perquè pren el nom de la inicial de cadascuna de les cinc fases que ho constitueixen (en anglès: *Action, Looking back on action, Awareness of Essential aspects, Creating alternative methods of actions* i *Trial*).

És un model de caràcter cíclic, tal com es mostra en la figura 2.

Esquema del model de formació reflexiva ALACT

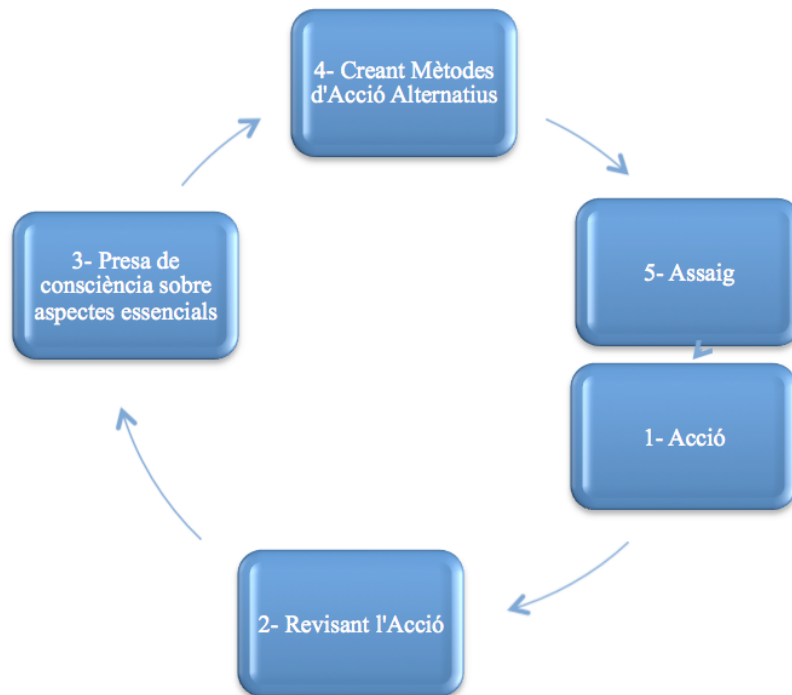


Figura 2. Esquema del model de formació reflexiva ALACT. Font: Korthagen, 2010

Les fases del model ALACT es poden expressar en forma d'interrogants als quals l'alumne/docent intenta donar resposta, i que l'ajuden a sistematitzar cadascuna de les etapes i poden servir per a realitzar registres sistematitzats, per exemple, en el seu diari personal (Korthagen, et al. 2001).

Abordem a continuació cadascuna d'aquestes fases tenint en compte aquests interrogants (Evelein, Korthagen i Brekelmans 2008; Korthagen 1985, 2010; Korthagen et al. 2001):

- Acció: té lloc la selecció d'experiències «valuoses» per a l'alumne/docent sobre les quals puga reflexionar, i no han de ser necessàriament experiències únicament referides a l'aula, sinó que també poden ser referides a les seues competències, sentiments, actituds, futur, etc. La pregunta que pot servir per a aquesta anàlisi inicial de l'acció és: Què ocorre actualment? I aquesta resposta dóna principi a la segona fase.
- Revisant l'acció: en aquesta fase l'objectiu és fer-lo conscient de quins són els motors que han mobilitzat la seua conducta en relació amb l'acció analitzada. Açò és a causa que les persones operen emprant dos sistemes mentals: un de racional, que opera de manera lògica, és conscient, deliberatiu i pràcticament lliure d'emocions; i un d'experiencial, que opera de manera automàtica, que aprèn de l'experiència i que té una forta influència sobre el

comportament humà (Evelein et al. 2008). Precisament el que resulta més complicat per als alumnes/docents és ser conscients del sistema experiencial: mentre ensenyen no solen reparar en els seus sentiments i necessitats, ni tampoc en els dels alumnes. Per a realitzar l'anàlisi l'autor proposa la guia següent: selecciona alguns aspectes de la pràctica i descriu què vas fer com a docent i què va fer l'alumne; com pensaves i senties, i com pensava i sentia l'alumne?; com es relacionen aquests aspectes entre si? Aquestes qüestions ajuden a concretar aquesta fase.

- Presa de consciència sobre aspectes essencials: aquesta fase es justifica en la suposició que els problemes de l'ensenyament, habitualment, s'originen per discrepàncies entre el pensament, el sentiment, el desig i la pròpia actuació, i/o per discrepàncies entre aquests aspectes i els mateixos en els alumnes. Es tracta, per tant, en aquest nivell, que siguem conscients d'aquestes discrepàncies i puguem establir una anàlisi d'aquestes. També aquest és l'espai per a observar la discrepància entre la teoria i la pràctica. Els interrogants que ens poden ajudar a donar continuïtat a aquesta anàlisi són: quines són les conclusions que es deriven de la fase anterior?, emfatitza les discrepàncies oposades.
- Creant mètodes d'acció alternatius: durant aquesta fase es van indagant noves formes d'acció i resolució dels aspectes problemàtics que presentava l'acció inicial i la resposta comportamental a la qual arribem. Per a això es poden utilitzar les preguntes següents: quines són les teues intencions per a la pròxima lliçó? Què esperaves que succeiria i com et vas preparar per a això?
- Assaig: el cicle acaba amb un nou assaig o posada en acció que done lloc a un nou procés d'aprenentatge i inici d'un nou cicle reflexiu. Com observem, aquest model se centra, principalment, a fer-nos més conscients de com ens guiem per certs indicis que provenen de les nostres experiències durant els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, entre els quals, aquells que provenen de l'interior de la persona, com per exemple, sentiments d'irritació i precipitació. Mentre s'ensenyava, a vegades no som conscients dels nostres sentiments i necessitats, ni dels sentiments i necessitats dels nostres alumnes (Korthagen 2010). Aquest enfocament sobre la reflexió també intenta estimular el desenvolupament de la presa de consciència respecte a aquests aspectes implícits, ja que creiem que tenen un augment de l'impacte en el comportament d'aquests futurs mestres que les teories a les quals han sigut exposats durant el procés de formació del professorat. A més, considerem que el desenvolupament d'una consciència sobre els sentiments és un requisit previ per a arribar a ser un mestre empàtic (Korthagen 2010).

2.4.2. Mètode R5

Aquest mètode ha sigut dissenyat i posat en pràctica per Àngels Domingo i M. Victoria Gómez Sères (Domingo 2010). Aquest mètode es basa en una proposta de reflexió metodològica que condueix l'alumne/docent a aprendre de la seua pròpia pràctica professional per mitjà de la reflexió individual i grupal.

El mètode desenvolupa la reflexivitat docent i l'optimitza per mitjà d'una seqüència de cinc fases d'estructura cíclica: situació viscuda en l'aula, reconstrucció del fet, reflexió individual, reflexió compartida o grupal i planificació d'una nova intervenció (Domingo 2010).

Aquest innovador mètode propicia una articulació profunda entre coneixement teòric i pràctic, especialment en l'estudiantat de magisteri, al qual durant la seua formació universitària els facilita que aprenguen a reflexionar sobre la seua pròpia pràctica docent i a construir un nou coneixement a partir d'aquesta.

El mètode basat en la reflexió metodològica indueix a la millora de la formació pràctica i la professionalització dels futurs docents. En la figura 3 es pot observar la seqüència i relació de cadascuna de les etapes del mètode.

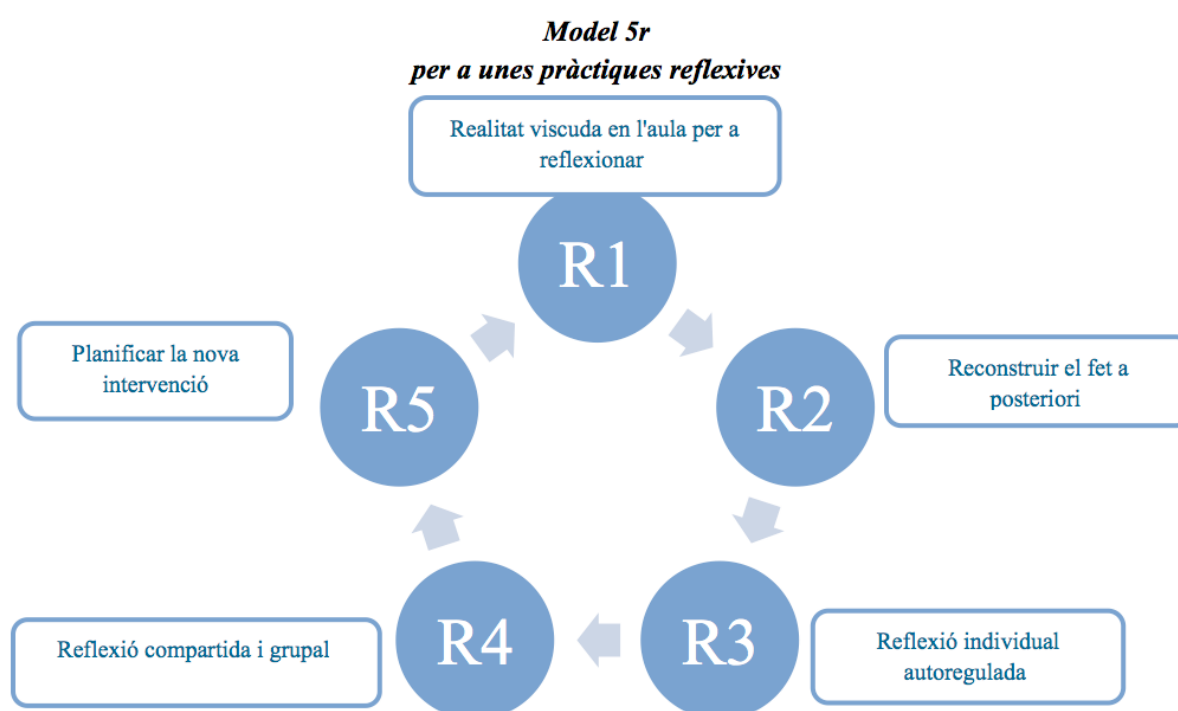


Figura 3. Esquema del model de formació reflexiva R5. Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)

A continuació s'exposen les seues cinc fases i s'inclou un exemple de la seua aplicació a un cas concret:

R1: Fase de reflexió 1. Seleccionar una situació pràctica de l'aula que es vulgui analitzar. Pot tractar-se d'una actuació que ha conduït a un fracàs o a un èxit, un resultat positiu o negatiu. La situació ha de ser concreta.

Per exemple, un alumne de pràctiques està ensenyant divisions en un curs de 4t de primària. Observa que mentre parla, els xiquets estan dispersos, hi ha murmuri i sorolls a l'aula, a més, és quasi l'hora d'eixir al pati i quan ha acabat d'explicar en la pissarra, pregunta si algú vol fer alguna pregunta. Ningú diu res, un silenci incòmode. Els xiquets ixen al pati, però s'ha quedat amb la impressió que els xiquets no han après res sobre les divisions.

R2: Fase de reflexió 2. Reconstruir l'experiència a posteriori. Per això, és necessari recordar-la i escriure-la. El fet d'escriure centra la ment i depura l'acció sobre la qual reflexionar. Al mateix temps és necessari destacar allò que ha actuat com a detonant i que ha fet eixir de la rutina el docent, ja que els obliga a reflexionar en plena acció i a realitzar canvis si el temps ho permet, prendre decisions i replantejar la seua acció, la seua intervenció i qüestionar-se la seua planificació inicial.

Continuem amb l'exemple: L'alumne en pràctiques es qüestiona la situació. Em preocupa que no hagen après. Haurà sigut per la metodologia utilitzada?, per l'horari?, per no haver fet una revisió de les taules de multiplicar abans?

R3: Fase de reflexió 3. Reflexió individual autorregulada (PRI: Pràctica Reflexiva individual).

a) Coneixement en l'acció: Coneixement i bagatge formatiu personal de cada docent -cognitiu, vivencial, teòric, experiencial, emocional, etc.- que es posa en funcionament de forma espontània en l'acció professional i que no explicitem verbalment.

Per exemple: l'alumne en pràctiques reconeix que alguna cosa no va bé a classe.

b) Reflexió en l'acció. Quan un desencadenant (fet o percepció) provoca que el docent, sense parar l'acció, haja de canviar la seua rutina. El fet ocorregut li fa reflexionar mentre actua; li fa revisar, decidir què fer, i decidir com intervenir i solucionar un problema pràctic inesperat.

L'alumne en pràctiques acaba la classe sense aprofundir i pregunta si algú té una pregunta. Dóna una oportunitat perquè els alumnes parlen del que està succeint a classe o tractar de mesurar l'aprenentatge d'aquests. Però no funciona, doncs es produeix un silenci incòmode.

c) Reflexió sobre la «reflexió en l'acció». S'analitza a posteriori la reflexió sobre l'acció i es decideix com millorar la intervenció si es tornarà a donar el cas.

L'alumne en pràctiques pensa que la seua planificació no ha sigut adequada. Li ha faltat fer un repàs previ de les taules de multiplicar, i l'explicació en la pissarra és poc concreta per als xiquets d'aquesta edat, a més per l'horari i la proximitat de l'hora del descans el nivell d'atenció dels xiquets era baix.

R4: Fase de reflexió 4. Reflexió compartida o grupal (PR Grupal). Suposa interacció i contrast amb els altres col·legues o amb el coneixement teòric o d'un mateix. En aquest moment s'activa i desplega la denominada *zona de desenvolupament pròxim* (ZDP) de Vigostky.

L'alumne en pràctiques comenta amb la seua tutora el que ha succeït i la seua impressió de la situació, ella li reconeix que ha observat el mateix i li dona uns consells per a captar l'atenció dels xiquets.

A més, revisa la teoria i confirma la necessitat de replantejar-se la metodologia utilitzada.

R5: Fase de reflexió 5. Planificar la nova intervenció i optimitzar la pròpia pràctica. Què he après d'aquesta situació pràctica?, Què desitge modificar i què desitge mantenir en la meua següent intervenció?, Amb quins coneixements teòrics relaciona amb l'experiència viscuda en l'aula?, Com aquesta experiència influeix o modifica els meus coneixements teòrics?, Què buits intel·lectuals he detectat en la meua formació?, Quins elements subjacents -conscients o inconscients- considera que hauria de variar o superar o potser mantenir?, Si tornarà a repetir-se aquest cas, faria alguna cosa diferent del que fet com a resultat d'aquesta pràctica reflexiva realitzada?

L'alumne en pràctiques després de la reflexió ha après que un tema d'aquest grau de complexitat és millor donar-ho a primera hora quan els alumnes estan més concentrats. A més, la metodologia per a explicar aquests continguts ha de ser eminentment manipulativa i pràctica. I sobretot ha d'aprendre a dominar la seua por de fracassar en una classe i tornar a ensenyar el mateix si fa falta, i vèncer així la frustració que això comporta.

2.4.3. La investigació-acció

La investigació-acció va aparèixer en l'escenari acadèmic, per primera vegada, de la mà del psicòleg social Lewin (1946) i la descrivia com una espiral de passos consecutius i enllaçats que són: planificació, implementació i avaluació del resultat de l'acció.

Posteriorment han aparegut moltes formes d'abordar i definir la investigació-acció. Hem pres com a referència més recent el sumari que realitza Antonio Latorre (2003), el qual cita els autors més rellevants d'aquest tema i al final proposa la seua definició pròpia.

Per a començar a parlar d'investigació-acció educativa, Latorre (2003) veu necessari aclarir què s'entén per això, i diu que s'utilitza aquest terme per a descriure una família d'activitats que realitza el professorat en les seues pròpies aules amb finalitats com ara: el desenvolupament curricular, el seu propi desenvolupament professional, la millora dels programes educatius, els sistemes de planificació o la política de desenvolupament. Aquestes activitats tenen en comú la identificació d'estratègies d'acció que són implementades i més tard sotmeses a observació, reflexió i canvi.

A més, Latorre (2003) hi afegeix que es considera com un instrument que genera canvi social i coneixement educatiu sobre la realitat social i/o educativa, proporciona autonomia i dona poder als qui la realitzen.

Entre els autors clàssics que cita Latorre (2003) per a contextualitzar el ressorgiment de la investigació-acció a partir dels anys setanta, cita Kemmis (1984). Aquest autor diu que la investigació-acció no solament es constitueix com a ciència pràctica i moral, sinó també com a ciència crítica. Per a aquest autor la investigació-acció és una forma d'indagació autoreflexiva realitzada pels qui hi participen (professorat, alumnat, o direcció, per exemple) en les situacions socials (incloent-hi les educatives) per a millorar la racionalitat i la justícia de: *a*) les seues pròpies pràctiques socials o educatives; *b*) la seua comprensió sobre aquestes; i *c*) les situacions i institucions en què aquestes pràctiques es realitzen (aules o escoles, per exemple). Per a Bartolomé (1986), la investigació-acció «és un procés reflexiu que vincula dinàmicament la recerca, l'acció i la formació, realitzada per professionals de les ciències socials, sobre la seua pròpia pràctica».

Elliott (1993) defineix la investigació-acció com «un estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció dins d'aquesta». L'entén com una reflexió sobre les accions humanes i les situacions socials viscudes pel professorat que té com a objectiu ampliar la comprensió dels docents dels seus problemes pràctics. Les accions van encaminades a modificar la situació una vegada que s'aconsegueix una comprensió més profunda dels problemes.

Finalment, Latorre (2003) defineix la investigació-acció com una indagació pràctica realitzada pel professorat, de manera col·laborativa, amb la finalitat de millorar la seua pràctica educativa a través de cicles d'acció i reflexió.

Veiem que tots els autors posen en comú uns elements fonamentals que se cenyeixen al contingut d'aquest capítol i és la necessitat de reflexionar sobre la pràctica educativa per a aconseguir una comprensió i la millora d'aquesta.

Propòsits de la investigació-acció

Per a Kemmis i McTaggart (1988), els principals beneficis de la investigació-acció són la millora de la pràctica, la comprensió de la pràctica i la millora de la situació en la qual té lloc la pràctica.

La investigació-acció es proposa millorar l'educació a través del canvi i aprendre a partir de les conseqüències dels canvis. Per tant, implica per als actors una oportunitat d'apoderament aprenentatge i això en el context de la formació en pràctiques externes dels alumnes de magisteri és una situació privilegiada.

En la taula 5 es presenta un resum dels principals objectius de la investigació-acció en l'aula.

Taula 5. Objectius de la investigació-acció

Investigació-acció en l'aula

Objectius:

- Millorar/transformar la pràctica social i/o educativa alhora que procurar una millor comprensió d'aquesta.
 - Articular de manera permanent la recerca, l'acció i la formació (vinculant teoria i pràctica).
 - Acostar-se a la realitat: vinculant el canvi i el coneixement.
-

En el constant dualisme que se sol establir entre teoria i pràctica, creiem que cal aclarir que l'anàlisi i la reflexió de la pràctica no té cap sentit si no es recolza en la teoria. En paraules de González i Pujolà (2007) aquesta idea s'expressa així:

«El coneixement teòric adquirit és important, igual que les habilitats per a portar-los a l'aula, però també la seua capacitat per a observar el que succeeix en l'aula i extraure de l'observació informació suficient que li porte a continuar aprenent.» (González i Pujolà 2007, 290)

Per tant, per a aconseguir els propòsits que es proposa la investigació-acció és necessari que es posen en joc tant les habilitats o competències per a investigar i analitzar com les d'executar o posar en pràctica l'acció educativa. En definitiva, la investigació-acció no accepta la dissociació de la teòrica i la pràctica, perquè ambdues són necessàries per a aconseguir la comprensió i/o la reflexió de l'acció educativa.

Fases del procés d'investigació-acció

Per a Latorre (2003) és un procés que es caracteritza pel seu caràcter cíclic, que implica un «vaivé» —espiral dialèctica— entre l'acció i la reflexió, de manera que tots dos moments queden integrats i es complementen. El procés és flexible i interactiu en totes les fases o passos del cicle.

El procés de la investigació-acció va ser ideat primerament per Lewin (1946) i després desenvolupat per Kolb (1984), Carr i Kemmis (1988) i altres autors. A manera de síntesi, la investigació-acció és una espiral de cicles de recerca i acció constituïts per les següents fases: planificar, actuar, observar i reflexionar (vegeu figura 4).

Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció

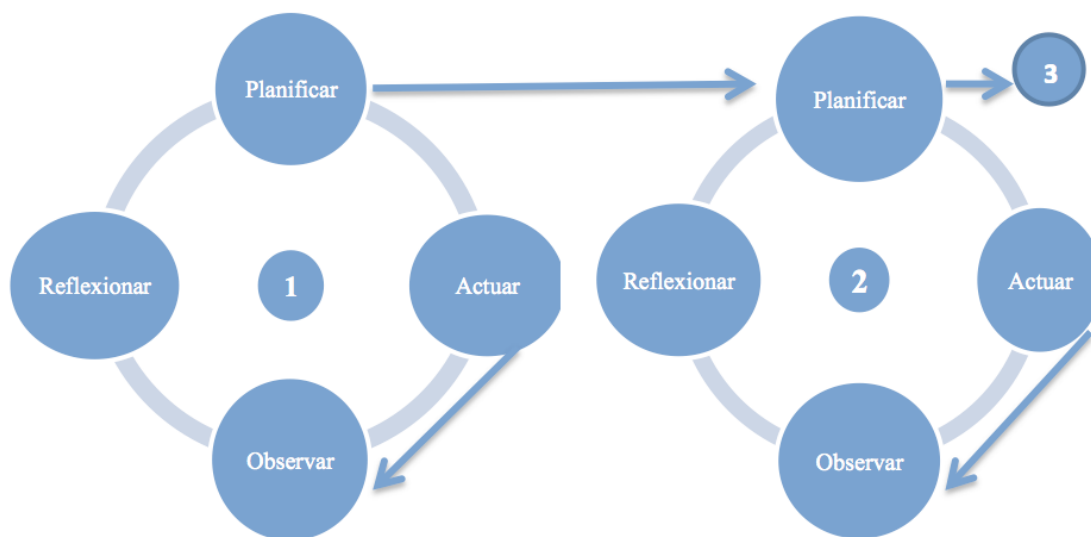


Figura 4. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció. Font: Latorre (2003, 32)

Aquest esquema de Latorre (2003), a més de mostrar cadascuna de les etapes, mostra com el que es considera el final del primer cicle es converteix en el principi del cicle següent, la qual cosa posa de manifest que el creixement o la millora està sempre fonamentada en la teoria i la comprensió plena que ha sorgit sobre la pràctica anterior.

Un altre model interessant que cal tenir en compte dins de la investigació-acció és el de Whitehead (1989), aquest autor —que va ser molt crític amb les propostes de Kemmis i d'Elliott, per entendre que s'allunyaven bastant de la realitat educativa convertint-se més prompte en un exercici acadèmic que en un model que permeta millorar la relació entre teoria educativa i el propi desenvolupament professional— proposa una espiral de cicles cadascun amb els passos que s'especifiquen en el figura 5.

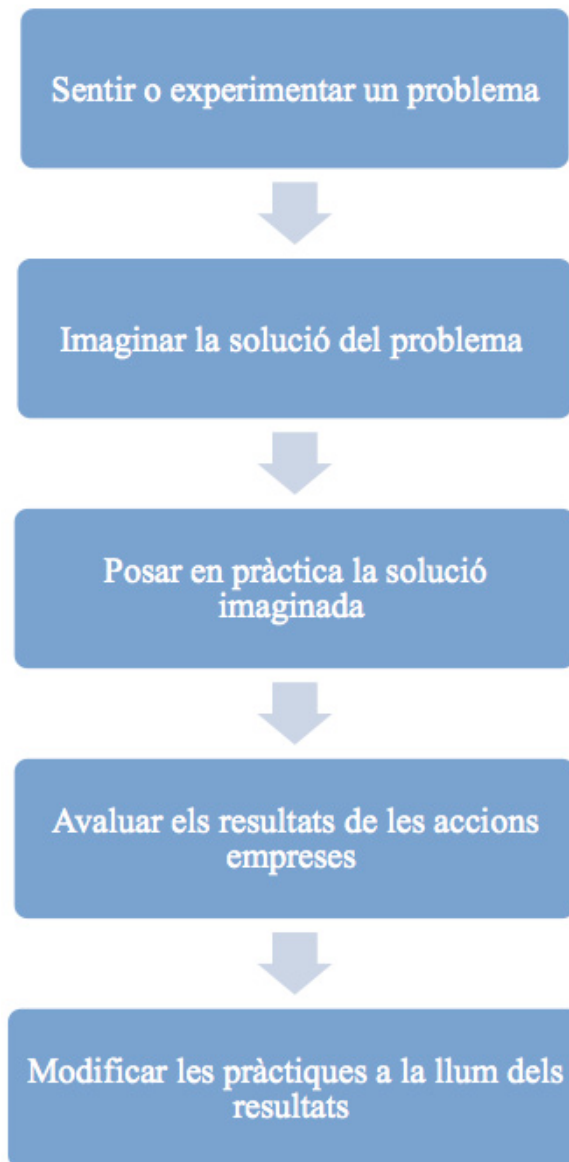


Figura 5. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció segons Whitehead (1989)

En resum, la investigació-acció es diferencia d'altres recerques en el fet que:

- Requereix una acció com a part integrant del mateix procés de recerca. És a dir, s'investiga sobre la pràctica.
- El focus resideix en els valors i models teòrics interioritzats del professional més que en les consideracions metodològiques.
- És una recerca sobre la persona, en el sentit que els professionals investiguen les seues pròpies accions.

Els tres models que s'ha presentat han tingut com a única finalitat presentar estratègies per a sistematitzar la reflexió sobre les pràctiques educatives.

Transformar la pràctica diària en l'aula en un procés de recerca més que en un d'aplicació, canvia la mirada d'un mestre que passa de ser un tècnic a ser un “mestre” en el sentit més elevat de l'accepció que aquesta paraula té. Aplicar la teoria sense discutir-la i contrastar-la amb la realitat solament pot portar el mestre en formació a la frustració. Per això, no és estrany que fins ara en moltes de les enquestes realitzades per la Coordinació del pràcticum d'aquesta titulació (Gregori, Ruiz, Colomer i Escobedo 2015), i altres que ens antecedeixen en la bibliografia acadèmica (Bretones 2013), fan evident que el que més critiquen els alumnes durant les pràctiques és la distància que troben entre la teoria estudiada durant la carrera i les pràctiques realitzades.

En definitiva, es pot advertir que el pràcticum, a causa de les seues característiques intrínseques, aporta escenaris per a la reflexió sobre la mateixa pràctica educativa, la qual cosa —per afegiment— proporciona altres avantatges per al creixement professional dels futurs docents.

Aquests models formatius i de reflexió, a més d'aprofundir el coneixement de la matèria, la didàctica i la pedagogia, pretén també que el mestre en formació siga capaç de generar estratègies d'autoformació, atès que aprèn de la seua pròpia pràctica i ho converteix en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat diària.

2.5. Conclusions

Com hem analitzat en aquest capítol, el període de pràctiques és el moment idoni per a despertar la inquietud reflexiva, de vincular la teoria amb la pràctica, ja que el futur mestre es troba en situació d'analitzar allò que ha sigut el seu primer contacte amb les aules, pensar el que ha passat i conèixer com pot replantejar futures intervencions. Alhora, és el moment en que vagi comprenent i definint el tipus d'educador que és i el que vol arribar a ser (González, Barba i Rodríguez 2015).

El pràcticum aporta, a més, un espai propici no només per a l'anàlisi reflexiva individual de l'estudiant de mestre sinó que també afavoreix l'intercanvi de propostes, idees, experiències pràctiques amb la resta d'agents implicats en els processos d'ensenyament-aprenentatge (Bautista 2009) que poden arribar a incidir tant en la millora del seu ensenyament com en la transformació de la realitat escolar.

Tot això és possible utilitzant en aquest període la metodologia de pràctiques reflexives (mitjançant l'espiral d'acció-reflexió), ja que fora futurs mestres reflexius i, al mateix temps, els guia per utilitzar per analitzar la seua pràctica l'espiral acció-reflexió i, alhora, proporciona una metodologia i unes eines que fan possible i viable aquest treball de recerca i innovació pedagògica.

De la mateixa manera cal que no oblidem la complexitat de la tasca docent i les dificultats que troben els mestres a l'hora de reflexionar de pensar, d'analitzar i de (re)pensar el que s'està fent, però no hem d'obviar per això, que sense reflexió no hi ha avanç ni millora educativa.

Quan ens referim a reflexió parlem del procés que el mestre fa servir contínuament per comprendre el que passa a l'aula i per autoavaluar els binomis (ensenyament-aprenentatge i aprenentatge-ensenyament), amb la finalitat de detectar aquelles possibles millores i innovacions per tal d'augmentar la qualitat educativa. Per dur a terme aquesta reflexió que aporte aquesta visió crítica i que ajude a un creixement tant del mestre, com de la seua pràctica és necessari conèixer eines per a la realització.

En aquest sentit, trobem d'una banda els nivells de reflexió (Larrivé 2008; Muradàs i Porta 2007; Pérez 2010; Smyth 1989 i Van Manen 1977) que ens guien a l'hora de comprendre la complexitat, la intensitat de la reflexió o, on es vol posar la mirada a l'hora de portar a la pràctica l'anàlisi crític.

I de l'altra, models i tècniques que ajuden a la sistematització: el model de formació reflexiva ALACT, el Mètode R5 i el Model de investigació-acció.

El programa de formació reflexiva «Model de formació reflexiva ALACT» es basa en ensenyar a reflexionar sobre les pròpies experiències d'una manera en què es puga pautar el propi desenvolupament en l'ensenyament a través de 5 fases (acció, revisant l'acció, presa de consciència sobre aspectes essencials, creació de mètodes alternatius i assajos).

La finalitat del «Mètode R5» és que el docent/alumne aprenguen de la seua pròpia pràctica per mitjà de la reflexió individual i grupal. Aquesta es realitza mitjançant l'aplicació de 5 fases d'estructura cíclica: situació viscuda a l'aula, reconstrucció del fet, reflexió individual, reflexió compartida o grupal i planificació d'una nova intervenció (Domingo 2010).

Finalment, el model d'investigació-acció. Aquest és un procés cíclic, flexible i interactiu entre l'acció i reflexió realitzat en una espiral de cicles d'investigació i acció, constituïts per 4 fases: planificar, actuar, observar i reflexionar per autors com ara Lewin (1946), Kolb (1984), Carr i Kemmis (1988) i 5 cicles per Whitehead (1991). Aquest autor revisa i critica l'anterior proposta i planteja uns canvis en el model que permet millorar la relació entre teoria educativa i auto desenvolupament professional (sentir o experimentar un problema, imaginar la solució, posar en pràctica la solució, avaluar els resultats de les accions i modificar la pràctica a la llum dels resultats).

Com a síntesi dels tres models, observem que tenen nexes en comú. Aquests són:

- El caràcter cíclic, mitjançant uns passos que van d'allò més concret a allò més abstracte, és a dir, s'inicien amb l'observació de l'acció i busquen una

compressió del fenomen relacionant-lo amb la teoria i proposen una millora. Aquest model és la base de qualsevol cicle de millora contínua de la qualitat, i per això tal com s'ha proposat en el capítol 1, si busquem la qualitat dels aprenentatges de les pràctiques externes no podem obviar aquests passos.

- El caràcter compartit i dialogat, és a dir, l'obertura per discutir i contrastar la lectura que cada un dels participants de l'acció o pràctica que s'analitza tenen d'aquesta. És un principi d'enriquiment que parteix de la idea que diferents mirades poden provocar una sinergia que permeti obtenir un millor resultat per al problema que es planteja, en el cas de les pràctiques educatives, millorar la pràctica a través de la innovació.
- El caràcter de millora contínua, és evident que tots aquests passos busquen una única finalitat, la millora, que, com ho hem dit abans, en educació està molt vinculat a la innovació.

Per concloure insistirem en l'oportunitat del pràcticum per al creixement i aprenentatge dels futurs mestres. Però perquè siga de qualitat, s'ha de basar en la reflexió i la crítica de la pràctica que es realitza i dels aprenentatges teòrics que han anat adquirint al llarg de la carrera. Després, és fonamental que es realitzen unes pràctiques reflexives tenint en compte el model que es vol utilitzar i quin nivell de reflexió es vol assolir.

CAPÍTOL 3.
LA MEMÒRIA DE PRÀCTIQUES

3.1. Introducció

Aquest capítol té com a objectiu orientar l'elaboració de la memòria de pràctiques externes de l'alumnat dels Graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Mestre/a d'Educació Primària. Durant el seu desenvolupament aprofundirem sobre l'estructura que ha de presentar la memòria i donarem unes pautes per a la cerca d'informació i cites, el llenguatge i el format. Cal destacar per endavant que aquest capítol té una finalitat únicament orientativa, en cap cas preceptiva, i per tant, en última instància l'alumnat seguirà les indicacions del seu tutor de pràctiques per a la redacció i elaboració del document.

En primer lloc, hem de preguntar-nos: per a què serveix realitzar una memòria de pràctiques? La memòria no és únicament un resum de les activitats realitzades a l'aula i al centre, elaborat una vegada finalitzat el pràcticum, per a ser avaluats pel tutor. La realització de la memòria és molt més que una descripció de la programació, ja que inclourà una autoavaluació, reflexió i anàlisi personal dels aspectes didàctics i metodològics relacionats amb el clima de la classe, els problemes trobats i les solucions aportades i arreglarà de forma tècnica i reflexiva la realitat de l'aula i el període d'actuació. Serà un procés continu que començarà des del principi de les pràctiques i que ajudarà a reflexionar sobre aspectes concrets del treball diari, així com aspectes més complexos d'autodescobriment, sobre el rol del docent o el paper de l'educació en la societat.

Com en qualsevol document acadèmic, els aspectes formals són molt importants. Incloure tots els punts necessaris per a realitzar una memòria excel·lent, una presentació i format adequats, l'ús d'un llenguatge formal o l'atenció a les cites i referències bibliogràfiques són aspectes que cal cuidar a l'hora de redactar el document. Hem de recordar que encara que els aspectes formals són essencials, una bona memòria comporta un nivell d'esforç, compromís i reflexió durant tot el procés de les pràctiques en el qual s'inclouran propostes pròpies, així com una justificació de les actuacions amb suport científic, intentant evitar el caràcter merament descriptiu.

Dit això, considerem que existeixen tres punts clau perquè una memòria siga excel·lent: una estructura adequada que incloga els apartats necessaris (subapartat 3.2: «Estructura»), un bon format (subapartat 3.3: «Format») i la reflexió crítica (Capítol 2).

3.2. Estructura

El guió que ha de seguir la memòria de pràctiques és el que apareix en la taula 6.

Taula 6. Guió de la memòria de pràctiques

1. Aspectes contextuais i anàlisi metodològica
2. Projecte-programació
3. Valoració del pràcticum
4. Conclusions sobre l'estada en pràctiques
5. Bibliografia i altres recursos

Aquest esquema dóna una idea del treball continu que s'ha de realitzar durant tota l'estada en pràctiques. Abans de començar a intervenir en l'aula s'ha d'analitzar el context en el qual aquesta es troba (punt 1: «Aspectes contextuais i anàlisi metodològica»); durant la intervenció en l'aula s'ha de planificar, programar i dur a terme les diferents actuacions (punt 2: «Projecte-programació») i finalment, una vegada finalitzades les pràctiques es realitza una valoració final d'aquestes (punt 3: «Valoració del pràcticum») i punt 4: «Conclusions sobre l'estada en pràctiques»). Aquest esquema té com a eix transversal la reflexió i autoavaluació durant tot el procés.

3.2.1. Aspectes contextuais i anàlisi metodològica

Un aspecte fonamental a l'hora de dur a terme les pràctiques i en realitzar qualsevol programació o planificació a l'aula és tenir en compte el context en el qual ens trobem. En aquest sentit, és important realitzar una bona descripció dels aspectes contextuais, així com reflexionar i preveure quins factors influiran i modelaran la nostra pràctica docent.

Aquest apartat hauria de realitzar-se durant les primeres setmanes del període en pràctiques, ja que és molt útil per a adaptar la planificació a l'aula a les característiques culturals i ambientals del context.

A l'hora de definir el context és recomanable començar pels aspectes més generals i anar aprofundint cap als més concrets. D'aquesta manera, un possible esquema a seguir en aquest apartat és començar per la descripció i reflexió sobre les característiques generals de l'entorn i del centre, continuar amb l'aula o espai on s'imparteixen les assignatures i finalment amb l'alumnat que forma part d'aquesta. A més, és important que durant la fase d'observació es realitzi una anàlisi de la metodologia. En aquest punt pot ser interessant afegir algun organigrama o detall que ajude a la seua comprensió.

Entorn i centre

Per a realitzar aquest apartat pot ser útil accedir al projecte educatiu del centre (PEC). El centre elabora aquest document tenint en compte les característiques de l'entorn social i cultural i inclou les línies i criteris bàsics que han d'orientar l'organització i funcionament del centre, així com aspectes relacionats amb els valors, objectius i prioritats d'actuació, d'acord amb la seua identitat.

En aquest punt cal detenir-se a comentar com és l'entorn en el qual es desenvolupen les accions quotidianes de l'alumnat i les seues famílies: la ubicació del centre, les característiques principals de la localitat i/o barri com pot ser la seua grandària, economia principal, nivell socioeconòmic i diversitat cultural de les famílies o els serveis i recursos educatius, culturals i esportius que es troben prop del centre.

Més endavant, es pot passar a descriure i reflexionar sobre l'estructura organitzativa del centre escolar: els documents de planificació institucional, l'ideari del centre i la seua autonomia pedagògica, el professorat i els òrgans de coordinació, les relacions amb altres sectors de la comunitat educativa, la participació de les famílies, els projectes especials i les instal·lacions i recursos didàctics del centre.

Aula i alumnat

Quan parlem de l'aula, ens estem referint a més que un lloc físic, es tracta d'un entorn complex, l'organització del qual i les relacions que propicie seran decisives a l'hora de planificar les actuacions. D'altra banda, és fonamental conèixer les característiques de cadascun dels alumnes, ja que ens permetrà conèixer què poden aprendre i com dissenyar una resposta educativa adequada a les seues necessitats.

Comencem descrivint les característiques físiques de l'aula, analitzant com poden condicionar el propi funcionament; i continuem aprofundint sobre les característiques d'aquests alumnes: edat, diversitat cultural, si comptem amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, el desenvolupament evolutiu a nivell cognitiu, afectiu o del llenguatge dels alumnes, les relacions entre ells, el clima de la classe, la implicació familiar a l'aula i en els processos d'ensenyament-aprenentatge, etc. Analitzar aquests elements ens obrirà les possibilitats que tot l'alumnat desenvolupe plenament i de manera integral les seues capacitats quan es planifique la programació a realitzar.

Anàlisi metodològica

Els futurs mestres sentiran la necessitat d'experimentar amb les diferents formes d'organització del coneixement, conèixer quines estratègies són les més adequades per a treballar amb els alumnes dins de l'aula, així com analitzar els avantatges i inconvenients que té treballar d'una manera o d'una altra.

Per a això, el primer pas és realitzar una anàlisi metodològica del context. Ací es poden incloure els principis metodològics pels quals es regeixen el centre i l'aula (p. ex., individualització, sociabilitat, inclusió, creativitat...), així com els models d'ensenyament-aprenentatge utilitzats. Si són més tradicionals o innovadors, si l'enfocament és globalitzador i d'interdisciplinarietat, si presenten una metodologia activa i participativa, si es tenen en compte els interessos i motivacions dels alumnes, si es potencia l'autonomia i independència, la interculturalitat, si hi ha un clima de confiança, diàleg i reflexió, o si s'atén a la diversitat, són alguns dels aspectes sobre els quals reflexionar. Aquestes qüestions estan al seu torn directament relacionades amb l'ús de materials i recursos didàctics (materials impresos, audiovisuals, informàtics...), personals (famílies, societat...) i organitzatius (espais: aula, centre, externs).

Finalment, destaquem de nou la importància d'observar i reflexionar sobre les necessitats educatives singulars de l'alumnat de centre on es realitzen les pràctiques, així com analitzar les intervencions per a fomentar la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans.

En conclusió, el context juga un rol fonamental en l'aprenentatge i en els diferents nivells del disseny curricular (Tessmer i Richey 1997). La seua anàlisi cobra especial rellevància atès que les propostes curriculars hauran d'anar vinculades a les característiques de l'entorn físic, biològic i cultural en el qual s'implementen (Zabalza 2012). En l'annex 2 es pot trobar una adaptació del document proposat per la Universitat d'Oviedo (Facultat de Formació del Professorat i Educació. Guia Pràcticum I. Grau Magisteri Educació Primària), com una ajuda o guia per a facilitar aquesta anàlisi.

3.2.2. Projecte/Programació

La programació haurà de respectar i ajustar-se a la planificació de les assignatures impartides pel supervisor i comprendrà una part important de la fase d'intervenció. En aquest apartat es reflecteixen els aspectes del currículum que s'han programat i treballat a classe.

És molt recomanable centrar-se en el període que l'alumne de pràctiques ha planificat i intervingut i que plasme almenys el treball complet en tres àrees (p. ex., una unitat didàctica de matemàtiques, una altra de llengua castellana i literatura i una altra de ciències de la naturalesa), o un projecte complet de principi a fi, encara que serà el tutor qui donarà les pautes concretes en aquest sentit.

La normativa del currículum

El coneixement de la concreció curricular és un aspecte que cobra especial importància per a realitzar una memòria excel·lent. D'aquesta manera, comentar el disseny curricular base i realitzar una anàlisi crítica dels seus components podria ser un bon punt de partida. Recordem els documents on trobem el currículum d'Infantil i Primària:

Decret 38/2008 de 28 de març del Consell, pel qual s'estableix el currículum del Segon Cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana

Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana

En el cas de l'Educació Primària també recomanem consultar el document pont: <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dp>

En aquesta línia, fer referència als *objectius de l'etapa* (Infantil o Primària) en la qual es troben els alumnes de pràctiques, així com les *competències clau* que es van a treballar és un indicador que es coneix la normativa que va a concretar-se a l'aula. A més de descriure'ls, és interessant que es vinculen a les diferents àrees que seran treballades i més endavant reflexionar sobre quins creuen que cobren o han cobrat més importància durant el període de les seues pràctiques o quins podrien haver-se treballat amb més profunditat.

Unitats didàctiques/projectes

El punt central d'aquest apartat és la descripció de la mateixa programació a l'aula. En aquesta secció tenim diferents possibilitats segons el funcionament i la realitat del centre, i la manera d'organitzar el coneixement dins de l'aula en concret. En primària generalment treballen per unitats didàctiques, encara que en certes àrees també treballen per projectes, mentre que en infantil solen treballar més per projectes, per centres d'interès o per espais, etc.

En la taula 7 presentem un possible esquema per a reflectir la planificació de diferents matèries (unitats didàctiques/projectes/...), encara que no són esquemes rígids, sinó que variaran segons les necessitats i la informació que es vulguen transmetre en la memòria.

Taula 7. Esquema de la unitat didàctica-projecte

-
- Títol
 - Justificació
 - Competències clau que es treballaran
 - Objectius didàctics
 - Continguts
 - Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge
 - Temporalització
 - Activitats, estratègies i recursos didàctics i metodològics
 - Mesurades d'atenció a la diversitat
 - Avaluació
 - Reflexió i valoració de la UD/projecte
-

En el cas dels projectes, convé descriure amb detall i claredat les diferents fases relacionades amb l'elecció del tema de treball, què sabem i què volem saber?, què farem per a aprendre-ho, la recerca realitzada, com mostrarem allò que hem après i l'avaluació.

A més, és interessant dedicar-li un subapartat a descriure, en general, les diferents àrees o activitats singulars a destacar dutes a terme durant l'estada en pràctiques.

En aquest apartat la reflexió torna a ser imprescindible, encara que de forma més concreta fent referència als aspectes específics que s'han destacat de la programació: preguntant sobre els avantatges i inconvenients a l'hora de treballar d'una manera o d'una altra; relacionant els continguts i criteris d'avaluació amb els de el currículum oficial, o reflexionant sobre les mesures d'atenció a la diversitat i sobre l'avaluació duta a terme (Quines característiques ha presentat el procés d'avaluació? Com s'avalua i com es podria haver avaluat? Quins instruments es podrien haver utilitzat? Es modificaria el pes donat a cada apartat?).

Els elements transversals

Finalment, en el cas de l'Educació Primària, és interessant relacionar els elements transversals amb la vostra planificació, destacant com s'han treballat i quina importància han cobrat en la intervenció. Recordem que els elements transversals segons el Reial Decret 126/2014 són:

- a) Foment de la lectura. Comprensió lectora. Expressió oral i escrita
- b) Comunicació audiovisual. Tecnologies de la informació i de la comunicació
- c) Emprendiment
- d) Educació cívica i constitucional

La innovació

Durant el període en pràctiques s'ha de proposar almenys una activitat innovadora, encara que probablement es duga a terme més d'una. Si bé és cert que el període en pràctiques és un període d'aprenentatge en el qual s'observen les actuacions del supervisor/a i es continua amb les seues dinàmiques, el supervisor també pot aprendre dels alumnes de pràcticum. És un moment excel·lent per a dur a terme alguna activitat innovadora a l'aula i és molt recomanable que es recolze la innovació en resultats observats i es complemente amb bibliografia de referència.

3.2.3. Valoració

Aquest apartat de la memòria de pràctiques és el més subjectiu, es redacta una

vegada finalitzada l'estada i en ell es realitza una valoració sobre les relacions establides al centre, els companys, el supervisor, els alumnes i les famílies. Així mateix, s'inclourà una reflexió crítica si s'ha realitzat una altra estada en pràctiques anteriorment (pràcticum I, pràcticum durant cicle d'infantil...), en la qual es comparen ambdues experiències.

3.2.4. Conclusions sobre el període de pràctiques

Aquest és el punt de la memòria que requereix més nivell de reflexió. Es realitzarà una auto-avaluació de les actuacions que proporcionen *feedback* per a millorar el perfil dels estudiants com a futurs docents, introduint propostes de millora i finalitzant amb les conclusions finals. D'aquesta manera, es valoraran les activitats programades, la seua vinculació amb el context, els recursos metodològics utilitzats per a l'atenció a la diversitat, la realització de tasques integrades. I en la memòria del pràcticum II s'aprofundirà més sobre aspectes de valoració del disseny i desenvolupament del currículum, els aspectes metodològics, així com de planificació i innovació educativa realitzats dins de l'aula.

Una bona estratègia per a complementar aquest apartat és realitzar una escala de valoració de la pràctica docent, la qual cosa permetrà l'autoanàlisi, l'autocrítica i la identificació de potencialitats i problemes amb l'objectiu de determinar necessitats de formació i millora, tant a nivell de programació com de competències del docent (Castillo Melara 2008 i Cano 2005). En els documents d'aquests autors es troben exemples per a realitzar l'escala de valoració.

En definitiva, es farà una memòria diferent per cada un dels pràcticum (I i II), que presentarà la mateixa estructura. Com s'ha mencionat anteriorment, la principal diferència formal es troba en el fet que la memòria del pràcticum II inclourà una reflexió crítica en la qual es comparen ambdues experiències de pràctiques. A més a més, en la memòria del pràcticum II s'espera més nivell de reflexió on s'aprofundirà sobre aspectes de valoració del disseny i desenvolupament del currículum, els aspectes metodològics així com de planificació i innovació educativa realitzats dins de l'aula. A continuació plantegem algunes qüestions clau que poden resultar d'interès a l'hora d'aprofundir en les conclusions: quina relació s'ha detectat entre la pràctica i la normativa vigent; relació entre teoria i pràctica, tant amb les diferents assignatures del Grau com mitjançant la cerca bibliogràfica pròpia; descripció dels problemes trobats i solucions que s'han aportat o aspectes que podrien haver millorat; explicar què es canviaria en tornar-se a enfrontar a les mateixes dificultats o situacions que han suposat un repte; comentar la importància que adquireix el treball en equip, el conflicte i la seua resolució; reflexionar sobre la implicació de les famílies o sobre com s'ha treballat la inclusió en l'aula; o reflexionar sobre què ens ha ensenyat el pràcticum sobre la pràctica docent i l'educació.

3.3. Format

3.3.1. *D'on obtenir la informació?*

En aquesta part del material ens deindrem en una qüestió important, que a dia d'avui segueix sent un punt feble d'algunes memòries de pràctiques: la citació de les fonts bibliogràfiques.

Al llarg de la carrera de magisteri, l'alumnat ha realitzat nombrosos treballs i en alguns, se li ha demanat que referenciara les fonts seguint el format APA (American Psychological Association). Per això, en general, l'alumnat manifesta conèixer les Normes APA, encara que en la majoria dels casos, trobem errors en aquesta part. No únicament, perquè no han seguit al peu de la lletra aquestes normes, sinó perquè no saben com referenciar a altres autors, o d'on cercar fonts d'informació de qualitat i fiables. En aquest manual, mostrarem dos instruments que poden aportar-li a l'alumnat de magisteri de la Universitat Jaume I, material com ara articles, llibres, tesis doctorals, o altres documents d'informació que l'ajuden en el desenvolupament de la memòria de pràctiques.

El primer instrument seria la pàgina de la biblioteca de la Universitat: <http://www.uji.es/serveis/cd/>, on es pot cercar material des del catàleg, en revistes electròniques o en les diferents bases de dades que hi ha en aquesta. En el cas de cercar en bases de dades, les relacionades amb l'educació són les següents: Educ@ment, ERIC, GRAU I-premium, PROquest Education Journals, Teacher Reference Center.

Un altre dels instruments que també recomanem, és l'ús del Google Acadèmic: <https://scholar.google.es/>.

Tots dos són adequats per a l'elaboració de la memòria de pràctiques. Així mateix, és convenient evitar la cerca d'informació en pàgines web o en blogs. Encara que en alguns casos la informació pot ser valuosa, com que no està avalada des de criteris científics, és preferible utilitzar llibres; capítols de llibre; articles; informes d'organismes; tesis doctorals; documents oficials (lleis, resolució...).

D'altra banda, a més d'utilitzar instruments adequats per a la cerca d'informació, un altre aspecte a tenir en compte és la citació; tant dins del text com en l'apartat de la bibliografia o referències.

3.3.2. *Citació*

Pel que fa a la citació dins del text, hem de tenir en compte diferents aspectes, en primer lloc, com es cita.

La citació d'altres autors és en moltes memòries necessària, quan les idees que volem mostrar parteixen d'un enfocament teòric o simplement han estat defensades

i publicades per altres autors. Per això, l'ús d'aquestes idees que no són pròpies, sinó que provenen d'altres fonts, s'ha de referenciar correctament. En les normes APA, s'estableixen els criteris a seguir distingint entre una cita literal o una de no literal. En el cas de cites literals, l'alumnat manté la idea d'altres autors, utilitzant les paraules originals de la font. Si la cita té menys de 40 paraules, es posarà entre cometes i s'inserirà en el text, acompanyada del cognom de l'autor, l'any en el qual va ser publicada l'obra i la pàgina o pàgines en les quals apareix aquesta cita. A continuació, aportem un exemple:

Parrilla (2002) destaca que l'educació inclusiva suposa dos processos interrelacionats: “el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales” (p. 18).

En cas que la cita literal continga més de 40 paraules, s'introduiria el text en un paràgraf apart, amb més sagnia que el cos del text. Per exemple:

La inclusió és un concepte més ampli que el d'integració i se centra en tot l'alumnat, no solament en aquell «diferent», i pretén que l'alumnat aprenga junt, independentment de les seues capacitats i habilitats. Segons Blanco (1999):

Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p. 62 - 63).

En relació amb les cites no literals, també s'han de referenciar, ja que en el cas contrari, estariem plagiant una idea d'un altre autor. El plagi és un acte fraudulent, inacceptable i subjecte a sancions, i significa que fas teua una idea que ha sigut exposada i publicada per un altre autor, sense aportar la referència d'aquesta.

El aprender a ser nos transporta a una relación más profunda con uno mismo, a una preocupación por nuestro desarrollo en sus máximas potencialidades. Para Gallegos (2001), significa el encuentro con la esencia de uno mismo, que va más allá de pensamientos e incluso de emociones.

Tant en el cas de cites literals com en el de cites no literals, en l'apartat de la bibliografia hauria d'aparèixer la font, ben referenciada, seguint els criteris de la normativa en la qual ens basem (APA, UJI, etc.). És important destacar que, tota aquella font que no estiga citada en el text, no hauria d'aparèixer en l'apartat final de les referències o bibliografia. A continuació, mostrem un exemple, amb dues cites que s'han aportat anteriorment, en concretes referència una revista i un llibre:

Gallegos, R. (2001). *Educación Holística. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara, Mèxic: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Parrilla, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación*, 327, 11- 29.

És necessari un adequat ús de la normativa, perquè sapiem com codificar aquesta informació i perquè siga més comprensible la lectura. Cada normativa estableix un ordre i una manera de citar la font. No hem d'inventar el nostre propi mètode, ja que no s'estaríem seguint els paràmetres d'un treball acadèmic. A més de la normativa específica de l'UJI, les normes APA constitueixen un dels estàndards més acceptats a nivell internacional. No obstant això, cada memòria pot utilitzar aquella normativa que crega més convenient, seguint els criteris del tutor de pràctiques. En cap dels casos (normes UJI, APA), s'han d'estudiar les normes, és suficient de consultar-les (a l'aula virtual del pràcticum teniu la informació) perquè l'ús siga l'adequat.

3.3.3. *Format i llenguatge*

El llenguatge i el format són dos aspectes importants en la presentació dels treballs, així com en la memòria de pràctiques. En relació amb el format de la memòria, les pautes que s'han de seguir són les següents:

- L'extensió màxima és de 50 fulls (annexos, portada i índex, computen a part).
- Format: DIN A4, interlineat 1,15 i marges 2 cm.
- Lletre tipus: Times New Roman, grandària 12 punts.
- Apartats: Numerats i en negreta.
- Paginació: Incloure el número de pàgina (i la seua correspondència amb l'índex).
- Altres indicacions: Consultar en el document de pràctiques.

En relació amb el llenguatge, aportarem algunes orientacions que poden facilitar la lectura del treball. En primer lloc, és necessari que s'utilitze un llenguatge acadèmic, per això, és important usar les paraules amb correcció i evitar utilitzar expressions col·loquials. Pel que fa a les sigles i a les abreviatures, poden usar-se però amb moderació. En el cas que apareguen és important que s'entenguen. Es poden inserir dins un índex inclòs entre les pàgines preliminars en el qual es detalle cadascuna de les sigles que posteriorment s'utilitzaran.

A continuació aportem exemples d'una mala redacció o d'un ús col·loquial del llenguatge:

L'estil de la mestra diria que és d'estil pràctic;

Sí que és de veres que podrien plantejar-se de crear el seus propis materials didàctics i deixar de banda alguns llibres de text. “No he tenido problemas para realizar ninguna de las sesiones de esta unidad, ha ido todo rodado”.

En segon lloc, hem de tenir en compte utilitzar un llenguatge que respecte la igualtat de gènere i que no siga sexista. Per això, és convenient emprar paraules de gènere neutre. Per exemple: l'alumnat, el professorat, el personal docent, la direcció, etc.

En tercer lloc, a més d'utilitzar un llenguatge formal, acadèmic i no sexista, és important que les idees apareguen ordenades. En aquest cas, pot resultar útil elaborar un esborrany amb les idees que es volen desenvolupar i ordenar-les abans de passar a redactar-les. És necessari també que el guió mantinga una seqüència lògica.

D'altra banda, a l'hora de presentar aquestes idees és preferible fer-ho amb precisió científica i claredat. En lloc de divagar, és millor expressar-se utilitzant frases curtes, amb poca subordinació, i en cada paràgraf desenvolupar una idea.

Exemples d'una bona redacció i precisió a l'hora de presentar les idees:

Aquesta programació es desenvolupa en ... El centre està situat en... La seua proximitat al nucli històric suposa un gran avantatge a l'hora de participar en activitat de caràcter sociocultural organitzades al municipi.

Les famílies del centre treballen en el sector secundari... cal destacar que l'interès que mostren per l'educació dels seus fills és en general positiu.

L'ortografia és un altre aspecte que hem de cuidar en la redacció de la memòria. El processador de textos pot ajudar-nos a detectar alguns errors, però finalment, ha de ser l'alumnat qui revise la memòria amb la finalitat de millorar qualsevol error ortogràfic o gramatical que pugua aparèixer. Per això, recomanem que abans de donar per finalitzat el text, aquest siga revisat des de l'inici fins a la fi.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychological Association. 2010. *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Bartolomé, Margarita. 1986. «La investigación cooperativa». *Educación*, 10. Departament de Pedagogia Aplicada UAB.
- Bautista, Antonio. 2009. *Prácticum y campus virtual*. Barcelona: Davinci Continenta.
- Belvis, Esther, Pilar Pineda, Carme Armengol i Victoria Moreno. 2013. «Evaluation of reflective practice in teacher education». *European Journal of Teacher Education*, 36(3): 279-292.
- Bretones Román, Antonio. 2013. «El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva». *Revista Complutense de Educación*, 24(2): 443-471.
- Cano García, Elena. 2005. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Vol. 4). Barcelona: Graó.
- Carr, Wilfred i Stephen Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Castillo Melara i Roxana Guadalupe. 2008. *Autorreflexión y evaluación de la práctica docente*. Recuperat de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/AUTOREFLEXION%20Y%20EVALUACION%20DE%20LA%20PR%20C3%81CTICA%20DOCENTE-El%20Salvad.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/AUTOREFLEXION%20Y%20EVALUACION%20DE%20LA%20PRACTICA%20DOCENTE-El%20Salvad.pdf).
- Day, Christopher. 2005. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Morata.
- Decret 108/2014, de 4 de julio, del Consell, pel qual estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.
- Decret 38/2008 de 28 de març del Consell, pel qual s'estableix el currículum del Segon Cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana.
- Dewey, John. 2007. *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Document de pràctiques externes de les Titulacions de Mestre o Mestra d'Educació Infantil i Primària. 2016. Universitat Jaume I.

Domingo, Àngels. 2010. «La práctica reflexiva en el Prácticum de los estudios de Magisterio». En *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, coords. Esteve, Olga, Ko Melief i Àngel Alsina. Barcelona: Octaedro.

Domingo, Àngels i Maria Victoria Gómez. 2014. *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Madrid: Narcea Ediciones.

Elliott, John. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

—. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Evelein, Frits, Fred Korthagen i Mieke Brekelmans. 2008. «Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences». *Teaching and Teacher Education*, 24: 1137-1148.

García, Robert José, Inmaculada Pérez, Antonio Ripollés, Miguel Salvador i Fidel Javier Solsona. 2007. «El practicum en la titulación de maestro de la Universidad Jaume I de Castellón: una propuesta para el futuro grado en el marco del EEES». *Actas IX Symposium Poio*, 509-518. Recuperat de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/html/actas2007.htm.

Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

González Calvo, Gustavo i José J. Barba. 2014. «Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1): 398-412.

González Calvo, Gustavo, José J. Barba i Henar Rodríguez. 2015. «La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3): 8.

González, María Vicenta i Joan-Tomàs Pujolà. 2007. «El uso del portafolio reflexivo reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua». En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera*. Alicante: ASELE.

Gregori Moratalla, Lorena, Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago y Paula Escobedo Peiró. 2015. «Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas». *XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas* (POIO 2015). La

Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum (REPPE), Poio (Pontevedra).

Imbernón, Francisco. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

—. 2007. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.

Kemmis, Stephen. 1984. «Action Research». *International Encyclopedia of Education*, 35-42. Oxford: Pergamon.

Kemmis, Stephen i Robin Taggart. 1988. *The action research planner*. Geelong: Australia.

Kolb, David. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Korthagen, Fred. 1985. «Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands». *Journal of Teacher Education*, 36 (5): 11-15.

—. 2010. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68(24): 83-102.

Korthagen, Fred, Jos Kessels, Bot Koster, Bram Lagerwerf i Theo Wubbels. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Larrivee, Barbara. 2008. «Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice». *Reflective Practice*, 9(3), pp. 341-360.

Latorre, Antonio. 2003. *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

López, Ignacio. 2006. «Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10): 445-468. Recuperat de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?134>.

Loughran, John. 2002. «Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching». *Journal of Teacher Education*, 53(1).

Muradás, Maria i Maria Porta. 2007. «Las memorias del Practicum I de maestros de educación infantil: sobre qué reflexionan los alumnos». En *Buenas prácticas en el Practicum*, coords Cid, A. et al. Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria, 977-991.

- Pérez Gómez, Ángel I. 2010. «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2): 37-60.
- Perrenoud, Philippe. 2010. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Reynolds, Michael. 2011. Reflective practice: origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1): 5-13.
- Rodrigues, Renata. 2013. *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Santamaría, José. 2016. «Prácticas reflexivas: pensarse y sentirse como Maestro/Maestra». Conferencia llevada a cabo en el Seminario de Formación: ¿Cómo orientar y evaluar las prácticas reflexivas en el Practicum de Maestro?, SPIE de mejora de la formación de los maestros/as a través de procesos de investigación-acción en las prácticas externas, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I de Castelló.
- Schön, Donald. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova York: Basic Books.
- . 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- . 2002. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, Lee. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Smyth, John. 1989. Developing and sustaining a critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2): 3-9.
- Tessmer, Martin i Rita Richey, 1997. The role of context in learning and instructional design. *Educational technology research and development*, 45(2): 85-115.
- Torres Santomé, Jurjo. 2006. *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.

- Universitat Jaume I. 2012. Normativa de pràcticas académicas externas de la Universitat Jaume I [document en línia] Recuperat de <http://www.uji.es/bin/uji/norm/est/npaexe.pdf>.
- Van Manen, Max. 1977. «Linking ways of knowin~ with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*, 6(3): 205-228.
- Whitehead, Jack. 1989. «How do we Improve Research based Professionalism in Education?—A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge». *British Educational Research Journal*, 15(1): 3-17.
- . 2009. «Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories». *Educational Journal of Living theories*, 1: 103-126.
- Zabalza, Miguel Ángel. 2013. «El practicum como contexto de aprendizajes». En *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*, eds. Pablo César Muñoz Carril, Manuela Raposo-Rivas, Mercedes González Sanmamed, María Esther Martínez-Figueira, María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña i Adolfo Pérez-Abellás. Santiago de Compostela: Andavira, 51-68.
- Zabalza, Miguel Ángel. 2004. «Condiciones para el desarrollo del prácticum», *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2): 1-22.
- Zabalza, Miguel Beraza. 2012. «Territorio, cultura y contextualización curricular». *Interacções*, 8(22): 6-33.
- Zeichner, Ken. 2010. «Nuevas epistemologías en formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2): 123-149.

ANNEX 1.
LECTURES RECOMANADES

Aquests articles són resultat de les accions de millora que s'han anat implementant en les pràctiques externes. Se'n recomana la lectura amb la finalitat de contextualitzar la realitat i el punt de partida d'aquest sistema de millora de la qualitat del pràcticum, així com també reflectir la importància de la col·laboració de tots els col·lectius implicats en el pràcticum per a avançar cap a canvi positius en les titulacions del Grau de Mestre/a d'Infantil i Primària.

Red para la innovación y mejora del Pràcticum de Magisterio de la Universitat Jaume I en Castellón

María Paola Ruiz Bernardo, Roberto Jose García Antolin, Carla Colomer Diago, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Rosa Mateu Pérez, Ana Belén Górriz Plumed, Paula Escobedo Peiro. VIII Jornadas de redes de investigación en innovación docente de la UNED. "Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): El camino de la profesionalización. UNED (Espanya). 15-06-2016.

http://congresos.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/7914/programaylibroderesumenesredes20165681.pdf

Resum

En aquesta comunicació volem fer visible tot el treball que s'està desenvolupant a través d'un Seminari Permanent d'Innovació Educativa que està ancorat en el grau de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària de la Universitat Jaume I. Aquest seminari sorgeix amb la idea de sistematitzar i millorar la qualitat del pràcticum dels graus esmentats, i funciona des de 2014 i davant les necessitats que han sorgit i el desig de col·laboració, s'ha anat ampliant, i actualment podem dir que s'ha constituït en una xarxa de treball col·laboratiu entre la universitat, els organismes que regulen les pràctiques externes de la universitat i les entitats relacionades amb l'administració i la Conselleria d'Educació. L'estratègia de treball en el seminari és la Investigació-Acció, com a metodologia innovadora i central per a analitzar i reflexionar sobre els aspectes problemàtics i cercar solucions fent participants a tots els involucrats. Els resultats obtinguts són molt favorables i ratifiquen que estem treballant en la línia correcta. El que evidencia que la constitució de la Xarxa està donant els seus fruits amb les millores executades per a elevar la qualitat del pràcticum.

Participación de los estudiantes en el proceso de mejora del prácticum de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria

David Gallén Broch, María Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago, Paula Escobedo Peiro, Roberto Jose García Antolin. V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Universitat Jaume I, Castelló (Espanya). 12-11-2015.. Ed. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

<http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CAHYPERLINK>
“http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470”&HYPERLINK “http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470”id_art=1470

Resum

En aquest document es troben arreplegats els resultats qualitius i quantitius extrets d'un projecte de millora educativa, plantejat per l'equip de Coordinació de Pràcticum de la Universitat Jaume I, per a augmentar la qualitat d'ensenyament dels futurs alumnes i alumnes dels graus en Mestre d'Educació Infantil i Primària. A través d'una enquesta que ha sigut divulgada entre aquest alumnat, es valora el grau de conformitat de l'última metodologia que es va emprar per a assignar les places de pràctiques en els centres per a aquell alumnat que va realitzar els crèdits de pràcticum del curs 2014/2015. Després d'una anàlisi dels diferents resultats extrets, s'ha comprovat que la nova metodologia ha sigut valorada positivament, i s'aconsegueix un nivell de conformitat notable entre els diferents enquestats. De la mateixa manera, s'observa com la manera de selecció de centres i repartiment de les places de pràcticum és acollit positivament per part de l'alumnat, quasi el 70 % s'ha situat entre les seues primeres 3 opcions i en general l'índex de satisfacció és de 3,7 sobre 4. D'aquesta manera es pot apreciar com la majoria dels estudiants considera aquesta nova metodologia un avanç i participa aportant idees per a millorar la qualitat educativa del pràcticum dels graus de Mestre.

Estudio descriptivo de las memorias del prácticum de las titulaciones del grado de Maestro/a de Educación Primaria

Mikel Peñalver Suller, María Paola Ruiz Bernardo, Ana Belén Górriz Plumed, Rosa Mateu Pérez, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente. V Jornada Nacional sobre estudios universitarios. I Taller de innovación educativa. Universitat Jaume I (Espanya). 12-11-2015. Nacional. Científic. 2015. Ed. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

<http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CAHYPERLINK>
“http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470”&HYPERLINK “http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470”id_art=1470

Resum

Aquest treball presenta una anàlisi documental de memòries de pràcticum del Grau de Mestre/a d'Educació Primària de la Universitat Jaume I, tant en tercer curs (Pràcticum I) com en quart curs (Pràcticum II). L'objectiu principal va ser realitzar un estudi descriptiu de les principals característiques de les memòries i a través d'això, observar si els estudiants contempen la interdependència entre teoria i pràctica i els nivells de reflexió que els permet aconseguir. El mètode que hem utilitzat en aquest treball en general és l'anàlisi de contingut, interpretant les memòries i observant les freqüències en les quals apareixen els conceptes. Com a instruments hem utilitzat un formulari o registre d'observació de les memòries. Els resultats demostren que existeix un alt nivell discrepància en la forma de programar les unitats didàctiques, els elements que la constitueixen varien d'uns practicants a uns altres. A més, les dades del context del centre i de l'aula poques vegades es reflecteixen en la manera de programar les unitats didàctiques. El nivell de reflexió aconseguit pels estudiants és mitjà, sense relació amb el pràcticum que cursen. Existeix una escassa creativitat i innovació a nivell de metodologia, la qual cosa creiem que és la principal causa de la queixa que promouen dient que el que han vist en la carrera no es vincula amb la pràctica. No s'observen diferències entre PI i PII.

Avances y retos en la calidad del prácticum de maestros en la Universitat Jaume I: una mirada reflexiva

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Rosa Mateu Pérez, María Paola Ruiz Bernardo, Roberto Jose García Antolin. XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (POIO 2015). Poio (Pontevedra) (Espanya). 29-06-2015. Internacional. Científic. 2015. Ed. Andavira Editora. ISBN 9788484088646.

http://repppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf

Resum

Amb la transició de la diplomatura al grau, el pràcticum de la titulació de Mestre/a d'Infantil i Primària de la Universitat Jaume I (d'ara endavant, UJI) s'ha vist beneficiat ja que actualment arriba a representar el 18 % dels crèdits del Grau, una xifra que s'incrementa fins al 40 %, quan solament ens referim al tercer o quart curs. Això, posa de manifest que el programa de pràctiques resulta una part molt important de la formació dels nostres futurs mestres i no podem, per això, deixar la seua organització a la "bona voluntat". Així, el pràcticum constitueix una oportunitat d'enriquiment per als nostres estudiants, ja que suposa un espai d'aprenentatge imprescindible per a aprofitar tots els coneixements adquirits en la carrera. Ara bé, atès que el discurs sobre la necessitat d'un programa de pràctiques en el curriculum universitari sembla estar plenament madur, el debat ha d'orientar-se més a analitzar les condicions perquè aquest es done amb garanties (Zabalza 2004) i a proposar millores que incidisquen en una major qualitat. Actualment la qualitat de la formació que s'ofereix en l'educació superior, així

com la seua millora fan referència a unes constants que integren la recerca i la innovació al mateix temps que l'existència de sistemes d'avaluació i d'acreditació d'aquesta (López 2006). Per això, avui en dia és necessari establir mecanismes que ajuden a sistematitzar l'esmentada qualitat del pràcticum, entre els quals la creació d'estructures encarregades del seu manteniment i millora tal com suggereix Zabalza (2004), sent l'eix principal d'aquest treball que presentem. Prenent aquestes idees com a punt de partida, l'equip de docents que formem part de la coordinació del Practicum en aquesta titulació, ens plantejem en aquesta comunicació reflexionar sobre la situació actual del programa, els avanços aconseguits i els nous reptes, prenent com a fil argumental els 3 axiomes de qualitat que assenyalava Zabalza (2013): (1) component curricular, (2) situació d'aprenentatge i (3) experiència personal. Aquest plantejament s'emmarca dins del Projecte d'Innovació Educativa (PIE) que l'UJI ha concedit a l'equip de coordinació del Pràcticum de mestre durant el curs 2014-2015, que segueix com a enfocament metodològic la recerca-acció (Kemmis i McTaggart 1988). Les reflexions aconseguides ens ajudaran a esbossar algunes propostes de millora, que puguin ser impulsades des de la pròpia estructura de coordinació del Pràcticum.

Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas

Lorena Gregori Moratalla, María Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago, Paula Escobedo Peiro. XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas (POIO 2015). Poio (Pontevedra) (Espanya). 29-06-2015. Ed. Andavira Editora. ISBN 9788484088646.

http://repe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf

Resum

Atesa la importància d'adquirir un enfocament reflexiu durant el període de pràctiques, en aquest treball es presenta una anàlisi documental de les memòries dels estudiants de Pràcticum I i II dels Graus en Mestre d'Educació Primària i Infantil de la Universitat Jaume I de Castelló. Els principals objectius són: 1) observar el nivell de reflexió que aconseguixen els estudiants durant la seua estada en pràctiques i analitzar si els alumnes contempen la interdependència entre la teoria i la pràctica en les seues memòries, 2) analitzar si existeix relació entre el mètode didàctic dels supervisors de les pràctiques i el mètode didàctic empleat pels estudiants durant les pràctiques i si aquesta relació pot ser un indicador del nivell crític o innovador dels alumnes, 3) observar quines característiques i pràctiques de les quals segueix el tutor universitari, afavoreixen aquest nivell de reflexió. En definitiva, observar si el període de pràctiques contribueix eficaçment per a la formació d'un docent crític, innovador i reflexiu. El mètode utilitzat en aquest treball és l'anàlisi de contingut, interpretant les memòries i observant les freqüències en les quals apareixen els conceptes. Com a instruments s'ha utilitzat un formulari o registre d'observació de les memòries. Els resultats demostren que existeixen

semblances entre els mètodes que utilitzen el mestre supervisor i l'estudiant, on els mestres d'Infantil són més innovadors que els de Primària. Es constata que la majoria dels estudiants aconseguen un nivell mitjà de reflexió durant les seues pràctiques. Els estudiants més reflexius es caracteritzen per ser alumnes del pràcticum II i portar un diari de camp, per tant creiem que certes pràctiques que proposen els tutors afavoreixen el nivell de reflexió per part dels alumnes.

Metodología y reflexión del alumnado del Grado de Educación Infantil en sus prácticas externas: análisis de contenido de sus memorias

Alicia Benet Gil, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente. XX Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I (Espanya). 03-12-2015.

Resum

L'objectiu d'aquesta recerca ha sigut realitzar un estudi descriptiu de les principals característiques de les memòries de les pràctiques externes procedent d'una mostra de 19 estudiants del Grau en Mestre/a d'Educació Infantil de la Universitat Jaume I, en el curs 2014-2015. A partir d'un registre d'observació, el mètode que hem utilitzat ha sigut l'anàlisi de contingut, interpretant les memòries de les assignatures de pràcticum I (3r curs) i pràcticum II (4t curs) i observant les freqüències en les quals apareixen les categories que fonamenten el nostre treball: la metodologia utilitzada (pel supervisor i l'alumne) i el nivell de reflexió. Els resultats més significatius demostren que predomina una metodologia orientada a projectes, en molts casos centrada en els interessos de l'alumnat (encara que segueix tenint un pes important la planificació del llibre de text) i amb poc ús de les tecnologies de la informació i la comunicació. Pel que fa a la reflexió, el nivell aconseguit per l'alumnat és mitjà i s'observa poca connexió entre el que aprenen a l'acadèmia o en la literatura especialitzada i el que aprenen al centre escolar. Aquestes evidències han suposat una revisió del plantejament de les pràctiques, a través de la participació de tots els agents implicats en el procés i que està sent coordinat des d'un grup específic d'Innovació Educativa (GIE) de la Universitat.

Rúbricas para la evaluación de las memorias de prácticas de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria

Arecia Aguirre García-Carpintero, María Lidón Moliner Miravet. V Jornada Nacional sobre estudios universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Castelló (Espanya). 12-11-2015. Ed. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

<http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CAHYPERLINK>
"http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470"&HYPERLINK "http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470" id_art=1470

Resum

En els últims anys l'avaluació s'ha convertit en un procés d'aprenentatge actiu i significatiu dins de les diferents titulacions de Grau de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Això s'ha aconseguit gràcies a l'ús de noves eines d'avaluació que ho han possibilitat. Entre aquestes, tenim les rúbriques, un instrument d'avaluació que dota d'objectivitat al procés i confereix d'altres múltiples avantatges al mètode. D'aquesta manera, en aquesta comunicació, presentem un projecte d'innovació educativa dut a terme en la Universitat Jaume I de Castelló. Aquest se centra en la construcció de rúbriques per a l'avaluació de les pràctiques externes que duen a terme cada any, alumnat de tercer i quart curs dels Graus de Maestro o Mestra d'Educació Infantil i també Mestre o Mestra d'Educació Primària en centres escolars de la província de Castelló. Així doncs, presentem, de forma resumida, l'estructura de les pràctiques per facilitar la contextualització del projecte d'innovació educativa. A més, exposarem els objectius del projecte i nomenarem les eines que s'hi construeixen. Per a acabar, mostrarem la rúbrica elaborada per a l'avaluació concreta de la memòria de pràctiques i explicitarem els avantatges que comporta el seu ús.

ANNEX 2.
ASPECTES CONTEXTUALS
I ANÀLISI METODOLÒGICA

Aquest annex és una adaptació del document proposat per la Universitat d'Oviedo.

<http://docplayer.es/6573305-Universidad-de-oviedo-facultad-de-formacion-del-profesorado-y-educacion-guia-practicum-i-grado-magisterio-educacion-primaria.html>

PREGUNTES GUIA

Abans d'incorporar-se a l'aula, l'estudiant o grup d'estudiants assignats al centre, han de dedicar un temps (un o diversos dies) a realitzar l'anàlisi i reflexió del context del centre i de l'estructura organitzativa d'aquest. És important aquesta anàlisi, ja que tindrà implicació en l'acompliment de les tasques que han de realitzar-se durant l'estada en pràctiques (activitat proposada per la Comissió mixta de pràctiques de Mestre i dirigida principalment per als estudiants del PI, els estudiants de *PII considerem que van fer aquest procés en el PI).

I. ANÀLISI I REFLEXIÓ SOBRE EL MITJÀ SOCIOLÒGIC DEL CENTRE

Un suggeriment és que cerques en el PAC informació que pugui estar referida a aquest apartat. Vegem, a continuació, una breu llista d'elements que poden tenir-se en compte a l'hora de conèixer millor com és el mitjà en el qual es desenvolupen les accions quotidianes de l'alumnat i les seues famílies. Tingues en compte que només són una sèrie de suggeriments, no importa que et trobes en un centre rural o urbà, has d'actuar amb imaginació i creativitat i adaptar-la a cada realitat.

a. Descripció dels serveis educatius: quants col·legis d'E. Infantil i d'E. Primària hi ha a la zona, IES, guarderies i altres centres formatius que poden ser de caràcter privat, com per exemple acadèmies d'idiomes, centres d'ensenyament musical, ludoteques, etc.

b. Descripció dels serveis culturals i esportius: biblioteques, cinemes, piscines, centres esportius, equipaments de barri com a centres culturals, cases de cultura...

c. Característiques del consum en el barri: tipus de comerç. És un barri que podria qualificar-se com a autosuficient o per contra, té dèficit de comerços o una excessiva especialització en un tipus d'establiments? En el poble es compta amb

una oferta comercial àmplia o per contra, és necessari desplaçar-se amb freqüència a altres localitats?

d. Estructura física del barri i de l'entorn físic: és un barri segur, creus que les xiquetes i els xiquets poden moure's amb seguretat pels seus carrers? Para't un moment a pensar si les mesures de seguretat en relació amb els senyals de trànsit, la presència de policia local en els passos de vianants a l'entrada i eixida del col·legi, els accessos als parcs, etc., són segurs o no. Reflexiona sobre on juguen els xiquets i xiquetes. Utilitzen el col·legi per a jugar una vegada acaben les classes o se'n van a casa fins al pròxim dia?

II. ANÀLISI I REFLEXIÓ SOBRE L'ESTRUCTURA ORGANITZATIVA DEL CENTRE ESCOLAR

Atès que el centre escolar conforma una comunitat d'aprenentatge, és pertinent que et detingues en l'anàlisi d'una sèrie d'aspectes que tenen relació amb la manera de funcionament i organització del centre en el seu conjunt. A continuació, et plantejarem algunes qüestions clau que poden resultar d'interès per a orientar l'observació a realitzar, així com l'elaboració de la memòria.

1. Sobre les instal·lacions del centre:

Com és la distribució dels espais escolars? (patis, aules, despatxos, salons polivalents, gimnàs, biblioteca, etc.)

Quin és la seua utilització en relació amb els processos d'ensenyar i aprendre?

Com és l'accés al col·legi, a les aules i als espais escolars? (dinàmica, normes)

Com és el mobiliari i l'adequació del mateix als més xicotets i a les seues activitats escolars?

2. Sobre les persones que conformen la comunitat educativa

a. El professorat:

Quin és el nombre de professorat que hi ha al centre, i la seua vinculació amb aquest?

Quina fórmula se segueix en l'adscripció del professorat als diferents nivells i grups?

Quins criteris utilitzats per a designar al tutor de cada grup.

b. El govern del centre:

Com s'ha realitzat la selecció/elecció del director/a dels restants càrrecs directius?

Quins són les responsabilitats de cada component?

Quin és la línia pedagògica/ideari de l'adreça del col·legi?

Quines interaccions hi ha establertes amb els restants sectors de la comunitat educativa?

Quins són els òrgans de govern del centre i la seua composició, funcionament i tasques habituals de cadascun?

S'estan desenvolupant en el centre projectes d'innovació educativa? Quins?

c. La coordinació en l'escola

Quins són les obligacions dels tutors?

Com funcionen els equips docents/cicle/etapa?

Hi ha una comissió de coordinació pedagògica? Quina tasca realitza?

Quines altres figures de coordinació existeixen al col·legi i les seues funcions?

d. Les famílies:

Quines modalitats de participació formal i informal té les famílies en l'educació escolar dels fills/es en aquest centre?

Quins són les: finalitats, composició i modalitats més comunes de col·laboració educativa de l'AMPA d'aquest centre?

e. Personal de suport al centre

Com és la col·laboració del professorat de suport; logopedes, PT?

Hi ha equip d'orientació?

Quina és la seua composició i intervencions habituals al col·legi?

Com és la funció entre el control i l'assessorament de la Inspecció educativa?

f. Altres components de la comunitat educativa: obertura dels centres

Quin paper exerceixen les activitats extraescolars i complementàries en la formació dels escolars?

Quin tipus d'activitats, d'institucions/associacions es promouen, els responsables d'aquestes ofertes al col·legi? Condicions per a participar-hi?

Quins són les potencialitats educatives de la localitat de possible aprofitament pels escolars de la localitat?

Existeix una utilització de les seues instal·lacions i equipaments al servei de la comunitat?

III. SOBRE L'AUTONOMIA PEDAGÒGICA. DOCUMENTS DE PLANIFICACIÓ INSTITUCIONAL

a. Sobre els documents institucionals de caràcter organitzatiu

Quins són els documents de planificació institucional que té el centre?

Describeix breument l'objecte i sentit de cada document

Quan es revisen i s'aproven els documents?

Qui són els responsables de la seua realització i de la seua aprovació?

Quins són les finalitats de l'educació contingudes en el Projecte Educatiu del centre?

Quin coneixement d'aquest projecte tenen els diferents sectors de la comunitat educativa i compromís col·lectiu amb l'educació definida en ell?

Hi ha un reglament de règim intern?

Quin coneixement per part de la comunitat educativa hi ha del seu contingut?

Quins són els conflictes més freqüents al col·legi que obliguen a aplicar les seues normes?

Quina funció té la programació general anual en l'activitat escolar quotidiana?

Quins són els objectius i estratègies plantejats per a aquest curs escolar?

Quines són les vinculacions d'aquesta programació amb la memòria anual i amb la circular d'inici de curs?

Quines activitats hi ha previstes en la PGA durant la teua estada en pràctiques?

Què cal fer si es vol realitzar una activitat no prevista en la PGA?

Grau de coherència entre els documents i la línia pedagògica del col·legi?

b. Planificació curricular

Quins són les adaptacions per l'entorn i el col·legi dels continguts del projecte curricular?

S'hi utilitzen llibres de text?

Quina dinàmica hi ha respecte als llibres de text que utilitzen els i les alumnes?

Existeix coherència entre el projecte curricular, les programacions d'aula i les propostes editorials dels llibres de text triats?

Respecte als continguts de les programacions d'aula. Es revisa si existeix congruència entre allò planificat, impartit i avaluat?

Es realitzen adaptacions curriculars individualitzades?

Existeix relació entre les programacions d'aula i les adaptacions curriculars individualitzades?

IV. ELS RECURSOS DIDÀCTICS EN EL COL·LEGI

a. Materials didàctics existents a l'aula i el seu ús en relació amb els continguts i amb la metodologia emprada

Les aules disposen de recursos suficients, escassos o en excés?

Estan equipades les aules amb recursos audiovisuals?

Hi ha recursos compartits?

Com se seleccionen i s'adquireixen els recursos didàctics que es necessiten?

Quins són els criteris per a la realització dels horaris?

Com s'organitza l'horari del professorat per a exercir les seues funcions com a tutor?

Quin criteri hi ha per a l'ús d'espais compartits? (pati, aules polivalents...)

S'hi realitzen activitats de formació permanent del professorat?

Són coherents tots aquests materials didàctics existents amb la metodologia emprada?

V. ELS SERVEIS COMPLEMENTARIS

Hi ha menjador escolar? Qui és el responsable de l'alimentació i del control dels escolars en l'horari de menjador?

Hi ha transport escolar? Qui n'és el responsable?

Afecta l'existència del transport escolar a la dinàmica del centre?

Hi ha un servei abans de l'hora d'inici de la jornada als matins? Com s'organitza?

VI. PLA D'EMERGÈNCIA

És obligatori que tots els membres de la comunitat educativa del centre coneguin el pla d'emergència del centre. Per tant, has de realitzar una breu llista de les actuacions que has de dur a terme en un cas d'emergència.

Indica les dates en les quals es realitza el simulacre durant aquest curs.

Cita el nom i la funció dels responsables davant d'una emergència.

ÍNDEX DE TAULES

- Taula 1. Xifres clau de les pràctiques externes del GMEI i GMEP al'UJI.
- Taula 2. Què són les pràctiques reflexives?
- Taula 3. Diferència entre reflexió i pràctica reflexiva.
- Taula 4. Nivells de reflexió. Elaboració pròpia
- Taula 5. Objectius de la investigació-acció
- Taula 6. Guió de la memòria de pràctiques
- Taula 7. Esquema de la unitat didàctica-projecte

ÍNDIX DE FIGURES

- Figura 1. Processos en els quals intervé la coordinació de pràctiques externes. Elaboració pròpia
- Figura 2. Esquema del model de formació reflexiva ALACT. Font: Korthagen, 2010
- Figura 3. Esquema del model de formació reflexiva R5. Font: Conferències de José Sánchez Santamaría (2016)
- Figura 4. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció. Font: Latorre (2003, 32)
- Figura 5. Esquema del model de formació reflexiva mitjançant la investigació-acció segons Whitehead (1989)

