

## **Eines i estratègies per l'autoavaluació de la pràctica didàctica dels mestres en la formació inicial**

**Doctora Muntsa Calbó Angrill**

**Mariona Masgrau Juanola**

Universitat de Girona

**Sandra Masdevall Teixidor**

CEIP La Draga de Banyoles

---

### **Introducció**

A continuació exposem una experiència docent per la innovació i la millora en la formació inicial dels mestres, centrada en l'autoavaluació de la pròpia pràctica, en el marc d'una recerca enfocada a la comunicació en l'acció didàctica, i desenvolupada dins el projecte ARIE del grup de recerca Educació i Patrimoni de la Universitat de Girona.

Per la banda de la formació inicial, ens centrem en el pràcticum a l'escola dels alumnes de 3r curs d'Educació Infantil i Primària del curs 2008-09. En cursos anteriors havíem detectat amb una certa preocupació moltes dificultats per part dels alumnes a l'hora d'autoavaluar-se, malgrat que des de fa un cert temps hem abordat intensament<sup>1</sup> la formació de tutors i les activitats per potenciar la pràctica reflexiva (Esteve, 2006; Calbó et al., 2009). Cal fer autocrítica sobre aquest aspecte i preguntar-nos si hem sabut donar instruments perquè els alumnes portin a terme una anàlisi rigorosa dels seus gestos didàctics.

En el nostre model d'avaluació l'estudiant forma part de la xarxa d'agents d'avaluació. En les interaccions socials amb els altres (docents i estudiants) es fomenta l'autoregulació d'ordre metalingüístic perquè es verbalitzen les anàlisis, opinions, justificacions, progressos i reflexions. Cal dir que l'autoavaluació sembla ser una estratègia alternativa per a la implicació en el propi aprenentatge, per a preguntar-se sobre la claredat dels objectius de la tasca que s'avalua i els

---

<sup>1</sup>Aquest és un fragment citat textualment de l'apartat d'autoavaluació d'una alumna que va fer el pràcticum a p-5 del CEIP La Draga de Banyoles durant el 2008-09 que analitza la seva relació amb els nens i el desenvolupament del seu projecte en el temps i en relació als objectius. Aquesta alumna va gravar les seves intervencions i les va revisar posteriorment però ho va fer sense cap pauta metodològica: "La meua vivència personal com a practicant al CEIP La Draga de Banyoles ha estat del tot positiva i m'agradaria destacar alguns punts. Les propostes del Racó d'en Coloraines i les altres activitats que he dut a terme al llarg del període de pràctiques han anat sobre rodes, ja que he tingut la sort de poder seguir bastant bé la programació i els nens/es van assolir els objectius que havíem proposat. La meua relació amb els nens/es crec que ha estat molt positiva. Al principi va haver-hi un període d'adaptació, ja que no ens coneixíem. Això va anar canviant amb el pas de les setmanes fins establir una bona relació i confiança. Valoro com a important veure que els nens m'apreciaven i em consideraven com una mestra més."

critèris per a valorar-ne el desenvolupament, i sembla una bona forma de promoure la reflexió post hoc, la motivació, la responsabilitat i la metacognició, a banda de facilitar la interacció i la reconstrucció compartida de nous criteris de valoració i de justificació de les accions (Topping, a Segers, Dochy i Cascallar, 2003).

Però perquè això sigui realment possible es necessiten, tal com assenyala Zabalza (1997), dues condicions: que es faci en grup, per permetre un enriquiment mutu, i que es dugui a terme de manera guiada, per garantir el contrast i la reflexió, ja que la mera narració de les experiències no és suficient. La valoració continuada i compartida ha de permetre prendre consciència dels progressos i les mancances i posar les mesures adequades per assolir els resultats d'aprenentatge perseguits.

En aquest cas posem a prova precisament un instrument que ajudi a reflexionar sobre la pràctica a l'aula en concret, dissenyat en grup per les estudiants i la seva tutora, per a analitzar l'observació d'allò que ha esdevingut en l'acció, a partir de l'enregistrament d'una sessió.

D'acord amb Esteve (2006), l'essència de les observacions és tenir constància dels esdeveniments de l'aula, de manera que puguin ser estudiats. Per això caldrà recórrer necessàriament a evidències que siguin aptes per a aquesta finalitat, i obtenir constància tant de dades "introspectives" com de dades més directament observables (Allwright i Bailey, 1991, a Esteve, 2006).

Quant a l'observació introspectiva, es ressalta la utilitat dels instruments que es fonamenten en l'activitat de plasmar, generalment per escrit, les reflexions que l'estudiant realitza: anotacions de camp, informes de classe, diaris, qüestionaris. Però si busquem instruments per a l'observació "d'allò exterior", podem fer ús de mitjans tècnics per a analitzar fenòmens concrets de l'aula:

<b>Enregistraments (i transcripcions)</b>	Permeten introduir-se intensament en els comportaments, i percebre fenòmens interessants que d'altra manera podrien passar desapercebuts. Sovint els enregistraments comporten un procediment posterior, el de la transcripció.
<b>Fulls o graelles d'observació</b>	Tenen un format més obert que els sistemes de categorització. Serveixen principalment per preparar l'observació mitjançant preguntes-guia que ajuden a definir l'objectiu específic. Permeten incorporar tota mena de comentaris Tenen un valor altament formatiu: es poden emprar com a base d'un diàleg constructiu, ja que aporten perspectives contrastades i discutides

De l'anàlisi d'aquest fragment i d'altres treballs revisats al llarg d'aquesta recerca se'n deriva també una dificultat important per concretar eines d'avaluació enfocades a l'alumnat que no siguin quantitatives ni escrites (tipus fitxes o exercicis corregibles); quan les activitats són més obertes i no productives, i l'avaluació s'ha de basar sobretot en l'observació, sovint els practicants tenen també problemes per avaluar els resultats (o per adonar-se que no és possible una avaluació explícita) i es confon el comportament dels alumnes, i el fet que s'ho hagin passat bé i hagin estat atents, amb l'adquisició dels objectius. Això, però, seria motiu d'una altra recerca.

Hem tingut en compte algunes propostes actuals per a la pràctica reflexiva que generalment s'enfoquen a la introspecció (Kerchner, a Burnard i Hennessy, 2009), i que s'organitzen en categories o preguntes per a analitzar evidències com ara enregistraments (Glover & Hoskins, a Burnard i Hennessy, 2009). Aquests instruments serveixen per l'adquisició de la competència de pràctica reflexiva, relacionada gradualment amb la progressiva autonomia personal. S'ha de tenir en compte que si les persones necessiten constantment supervisió per realitzar una tasca, demostren que no tenen competència per a fer-la (Villa y Poblete, 2004).

Relacionant la perspectiva sobre la formació del professorat quant a la reflexió/autoavaluació de la pràctica, amb la recerca enfocada a l'acció didàctica, ens hem centrat particularment en el que Sensevy ("Des catégories pour decire et comprendre l'action du professeur") anomena "faire jouer le jeu" (fer jugar el joc), i no en altres aspectes com "construir el joc" (planificar la situació d'aprenentatge) o les seves determinacions (tercer aspecte).

Aquest moment del joc didàctic és probablement el més complex quant a elements que involucra; per la seva anàlisi poden ser útils altres categories associades a l'acció didàctica per Brousseau, Sensevy, i Rickenmann, com també pels investigadors en didàctiques comparades. D'entre tots aquests dispositius de descripció en general, ens hem servit sobretot dels conceptes de la tríade didàctica (ensenyant, aprenent, saber); la tríade de processos cronogenètics, mesogenètics i topogenètics, per descriure el joc; i les accions que el caracteritzen com la devolució.

Hem explorat amb estudiants i mestres la utilitat d'alguns d'aquests termes com a eines per a la reflexió sobre la pròpia pràctica docent, en aquest cas "fer una classe" (que ha estat dissenyada per ells mateixos). Tanmateix, el fet d'explorar la potencialitat d'un dispositiu complex i sistemàtic de categories per la descripció i comprensió de l'acció didàctica, és també una manera d'investigar, que ens pot portar a elaborar un discurs constructiu i crític, sobre les complicades relacions entre la teoria i la pràctica educativa.

### Objectius

La nostra experiència es proposa objectius concatenats i de vegades, paral·lels:

- Explorar maneres d'oferir als estudiants de mestre i als mestres en actiu una metodologia, o si més no eines i estratègies, que els facilitin una autoavaluació reflexiva i rigorosa de les seves pràctiques.
- Explorar les relacions entre la teoria i la pràctica en didàctiques per desenvolupar investigacions en l'acció que millorin efectivament les situacions d'aprenentatge.
- Potenciar l'autoavaluació durant el pràcticum de final de carrera perquè en anys posteriors esdevingui una pràctica habitual en l'exercici de la professió.
- Convidar els futurs mestres a fer recerca com a dinàmica d'innovació i millora.

### Descripció de l'experiència 2008-09

L'experiència s'ha portat a terme amb quatre alumnes de pràcticum del curs 2008-09 en escoles de Banyoles. Aquesta és la relació d'alumnes, cursos i centres on es van fer les pràctiques:

<b>MT</b>	Llar 2	Escola Bressol La Balca Banyoles
<b>S</b>	P3	CEIP La Draga Banyoles
<b>I</b>	P5	CEIP La Draga Banyoles
<b>A</b>	Primer de Primària	CEIP La Draga Banyoles
<b>M</b>	Segon de Primària	CEIP La Draga Banyoles

Vàrem demanar a les estudiants que enregistressin algunes de les sessions planificades i dutes a terme per elles (les quals formaven part del projecte que dissenyen i posen en pràctica durant el pràcticum de tercer amb l'ajuda de les tutores de la universitat i de l'escola).

Paral·lelament els vàrem proposar de llegir l'article de Rickenmann, "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia" i, en sessions de tutoria conjunta, es va debatre el seu contingut per tal d'extreure'n definicions dels conceptes que presenta l'article. Alguns dels termes que es van treballar són: *processos cronogenètics, mesogenètics i topogenètics, planificació, gestos del professor, devolució, i regulació.*

Entenem que aquests són conceptes complexos, alguns d'ells en procés de gestació i que tenen la funció de suscitar la reflexió. Per aquest motiu, les definicions es feien conjuntament i es valorava sobretot que fossin funcionals, que ens permetessin analitzar la pròpia pràctica docent.

Les alumnes amb els conceptes escollits es creaven un dispositiu d'anàlisi. En tots els casos van disposar els conceptes en una graella de tres columnes:

- a. Què observem? (en aquesta columna llisten els conceptes escollits per treballar i en fan una definició molt sintètica i funcional)
- b. Enregistrament (aquí se situa el fragment escollit per a il·lustrar el concepte)
- c. Observacions (comenten el fragment: la seva intervenció en relació al concepte d'anàlisi).

Quant a l'apartat primer, "Què observem", és interessant comprovar que les estudiants d'infantil, per una banda, i les de primària, per una altra, varen arribar a unes definicions de les categories força semblants; tanmateix varen utilitzar l'instrument amb dues variants clarament diferenciades.

Tot seguit escrivim les definicions dels termes emprades en les eines elaborades per les estudiants d'infantil, molt similars a les definides per les de primària:

- Processos cronogenètics: Gestió del temps (S, MT, I)
- Devolució: Donar responsabilitats als alumnes i en el procés d'aprenentatge (definició S i I). Donar responsabilitats als alumnes, que reflexionin, participin, transfereixin el que han après... (MT)
- Transposició didàctica: Donar consignes de les tasques que han de realitzar (S). Modificació dels coneixements de la mestra perquè els entenguin els alumnes. Modificació dels coneixements de la mestra perquè els entenguin els alumnes (MT). Com jo modelo uns sabers, com els transmeto als alumnes (I)
- Processos mesogenètics: Com es transmet l'activitat. (S). Manera d'encomanar les tasques (MT). Donar tasques a realitzar (I)
- Processos topogenètics: La participació dels alumnes (S). Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica: si participen, parlen, competeixen... (M). Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica (I)
- Planificació de l'activitat: Com s'aplica l'activitat (estructuració i ordenació de les tasques d'aprenentatge i dels recursos) (S). [La MT no defineix el terme i I no l'inclou a la seva graella.]
- Matrius situacionals: Anàlisi dels coneixements previs de l'alumne (S). Manera d'activar els coneixements previs (MT). Detectar i activar els coneixements previs dels alumnes (I)
- Evolució dinàmica: Modificació i adaptació dels continguts amb el grup que es treballa (S). Modificació i adaptació dels continguts amb el grup que es treballa. Ex: vocabulari, activitats paral·leles... (MT). Modificacions i adaptacions segons la realitat del grup (I)

#### Dispositiu d'anàlisi de les alumnes d'educació infantil

Les d'infantil, van analitzar fragments concrets de diàleg dels seus enregistraments, que escollien perquè els semblaven interessants per diversos motius (per les respostes generades, perquè no havien actuat adequadament, no hi havia hagut una comunicació efectiva, etc.). Aquests fragments els transcrivien i els classificaven segons els termes de l'acció didàctica que havien definit i que els semblava que eren el més adequat per analitzar el joc, el que s'havia esdevingut. Feien, doncs, anàlisis parcials però molt fonamentades en la comunicació verbal (dades empíriques).

La MT, l'alumna de Llar-2, també va trobar oportú de fer una anàlisi global, a part de la graella, on manifesta que ha fet un gran progrés personal al llarg del curs, remarca algunes coses que ha de treballar ("Però, em faltaria adquirir tècniques per captar l'atenció dels nens/es, perquè tinc la sensació que alço el to de veu i crec que hi ha moltes altres maneres de fer-ho.") i remarca algunes descobertes que considera fonamentals<sup>2</sup>.

### Dispositiu d'anàlisi de les alumnes d'educació primària

Les dues alumnes d'educació primària no van treballar a partir dels diàlegs sinó que analitzaven fragments de gravació de forma més genèrica, també classificaven els fragments en funció de la terminologia treballada i a partir d'aquests conceptes feien l'anàlisi del que s'havia esdevingut. Aquesta forma de procedir ha comportat algunes reflexions sobre la pròpia pràctica docent també molt interessants (que era, al capdavall, l'objectiu d'aquesta experiència) però en molts casos s'ha caigut en vaguetats, ja que difícilment es pot comentar tot el que s'esdevé en deu minuts en una aula a través d'un únic concepte i amb set o vuit línies.

Per exemple, una de les estudiants omple els apartats d'"Enregistrament" i d'"Observacions" associats al concepte de "devolució" de la següent manera:

- Enregistrament: Vídeo 1. (Això significa que fa referència a tot el vídeo, no a cap fragment en particular).
- Observacions: "Dono als alumnes diferents responsabilitats: de resposta però no escolto totes les respostes sempre ja que quan escolto la resposta que m'agrada les altres respostes no les escolto; de lectura, [vídeo 1: (00:25:50) una alumna llegeix la seva tarja]; tots els alumnes, a no ser que el grup estigui molt esverat, llegeixen les seves targetes o activitats, si no s'ha entès les torno a llegir jo. Durant l'activitat de fer una història: vídeo 1 (00:30:05) els alumnes han de triar la opció que més coherència tingui i utilitzar la memòria i la reproducció interna per reformular les frases. Al minut 39 d'aquest mateix vídeo podem observar el mateix grup fent la mateixa roda i manipulant i investigant per ells mateixos."

### **Anàlisi dels dispositius d'autoavaluació. Crítica, autocrítica i noves propostes**

En línies generals, considerem que els resultats de l'experiència han estat francament notables. S'ha aconseguit una autèntica confrontació per part dels alumnes, s'han vist i analitzat a ells mateixos com a mestres, s'han fet càrrec dels aspectes que els cal continuar treballant i han reflexionat sobre algunes qüestions de fons pel que fa a l'acció didàctica (l'eficàcia de la comunicació, la importància d'una autèntica devolució, etc.). Ens sembla un guany important haver reforçat la idea que amb la incorporació a les escoles els nostres alumnes han de continuar la formació (tant si és reglada com si consisteix en un projecte propi de recerca i exigència de millora). Malgrat tot, també cal<sup>2</sup> fer autoavaluació d'aquesta prova pilot i constatar-ne alguns aspectes que caldria millorar si es torna a portar a terme.

### Sobre la terminologia emprada

Ens plantegem l'adequació de la terminologia de l'acció didàctica com a eina d'autoavaluació del pràcticum. Les alumnes que han portat a terme l'experiència l'han considerat complexa (si bé l'han viscut també com un repte interessant). Sens dubte, alguns termes com *devolució* són molt rentables però d'altres resulten molt complexos o difícils d'observar en determinats cicles. És cert que són marcadament sistèmics i teòrics, i lluny de ser consensuats per la comunitat educativa, estan en ple debat. Però la densitat del període de pràctiques fa impossible llegir i debatre gaires textos sobre la matèria i un sol document difícilment conté tots els termes que podrien ser útils per l'autoavaluació. Constatem així, que hi ha alguns termes que no apareixen en l'article de Rickenmann proposat enguany que haurien estat de gran utilitat, sobretot els conceptes de *definició*, *devolució*, *regulació* i *instucionalització*, tal com els desplega Sensevy (2007).

<sup>2</sup>"He vist que els infants són molt intel·ligents, tot i que la societat moltes vegades els subestima tot pensant: "Pobret, és molt petit, ja li faig jo". En realitat el nen/a només necessita temps per anar aprenent i com més oportunitats se li donin per avançar, més avançarà. En aquest sentit he après a esperar que l'infant ho faci sol, que resolgui els seus conflictes, etc. però estant al seu costat i donant-li ànims. Un altre aspecte que ha canviat la meua opinió és la manera de treballar de l'escola. Creuen que l'infant és el que construeix els seus propis aprenentatges i l'adult només fa de guia. Al principi no ho entenia, pensava que era una manera de tenir-los entretinguts, però m'he adonat que no és així. Realment manipulant, experimentant, tocant, interaccionant amb diferent material és com apren l'infant."

Remarquem també que ens ha satisfet compartir amb les alumnes les recerques punteres en didàctiques, en el moment que estan a punt d'incorporar-se a la pràctica laboral; creiem que és una forma d'obrir-los portes.

#### La concreció dels termes

Si bé hem demanat a les alumnes que definissin prèviament els termes que havien de fer servir per l'autoavaluació, hem tingut en compte que es tractava d'una proposta difícil i hem valorat sobretot les reflexions que generaven aquests conceptes (i no tant les definicions en si). Aquestes són algunes de les dificultats que han tingut:

- a. Les definicions en tots els casos han estat molt sintètiques i utilitàries (i, per tant, necessàriament simplificadores). Per exemple, totes han definit els processos cronogenètics com “la gestió del temps”. Tot i així, a partir d'aquí les reflexions suscitades eren més interessants que d'anys anteriors, és a dir, no és limitaven a constatar si els havia faltat temps o havien aconseguit fer tot el que havien programat sinó que, per exemple, s'adonaven que en moltes ocasions negligien aportacions interessants dels alumnes o oportunitats d'aprenentatge irrepetibles en pro de la productivitat i la compleció de les tasques concebudes prèviament.

MT, de Llar-2, elabora una reflexió a partir de la transcripció d'un fragment en què introdueix un conte amb la següent pregunta: “Veieu que tot és de color gris? No és gaire maco així, no?”: “Iniciar una reflexió amb alumnes d'aquesta edat amb una pregunta que es pugui respondre amb un sí o un no, a vegades porta a carrerons sense sortida. Val la pena fer-los dir la seva (per exemple, demanar-los quins colors els agraden i constatar que agraden colors molt diferents entre tots). I si es fan preguntes de sí o no, no haurien d'estar encaminades cap a una resposta, ja que si no, s'està dient als alumnes què es vol que contestin. Per exemple, s'hauria d'haver dit: us agradaria que tot fos gris? Llavors, quan en P. ha dit que li agradaria, se li hauria d'haver preguntat per què i no intentar-lo fer canviar d'idea. M'adono que tenia una idea preestablerta de com havien d'anar les respostes i m'hi he aferrat, per tal de continuar l'explicació del conte.”

- b. En moltes ocasions escollien un fragment d'enregistrament o feien una reflexió que potser hauria vingut més a tomb a l'ombra d'un altre concepte. S reflexiona sobre un fragment que ella situa en la cronogènesi, en què demana als nens que dedueixin què hi diu en els envasos de determinats productes (malgrat els alumnes encara no saben llegir) i ella d'immediat dona la resposta correcta: “El fet que l'etiqueta sigui de color marró ja relacionaven amb la xocolata. A més, aquella etiqueta no disposava de cap il·lustració. El paper de l'adult hagués estat millor no explicar-li que eren croquetes. Millor deixar que ho experimentessin per ells sols. Potser havia d'haver donat més pistes per ajudar a saber que era croquetes i no dir-li directament. De vegades costa controlar les nostres respostes i actuacions”. [sic] Per l'anàlisi d'aquest diàleg hauria d'estat d'utilitat el concepte de *reticència* que insinua Sensevy, entès com l'acció d'ocultar els sabers per part del professor, inicialment o de forma definitiva, perquè els conformi l'alumne per ell mateix (“és necessari que el docent sigui reticent, és a dir, que ocult el seu saber per tal que l'alumnat desenvolupi estratègies per adquirir-lo. Alhora, si el professor proporciona tot el seu saber no podrà tenir la certesa de si l'alumnat l'ha adquirit o no.”), però les alumnes el desconeixen; malgrat tot la reflexió suscitada és encertada.
- c. Per l'anàlisi d'aquest fragment, que I situa en l'evolució dinàmica, també hauria estat útil el terme d'*institucionalització*, que entenem que és un concepte més concís dins del concepte genèric d'*evolució dinàmica*:
  - “Mestra: Avui quan m'he despertat, m'he vestit, he anat a esmorzar i he anat a mirar la –bústia. Sabeu què és la bústia?

- E.: Sí.
- Mestra: Què és?
- E.: Bústia.
- Mestra: Què és O.?
- Mestra: És allà on s’hi posen les cartes, que les porta el carter.
- O.: Jo li vaig portar als avis meus.
- Mestra: Ah, molt bé! Doncs, he anat a mirar la bústia i m’he trobat una carta...”

- d. Les anàlisis que fan del fragment semblen molt circumstancials, molt aferrades a l’acció precisa, però vistes en deteniment, es constata que són suscitades pel concepte que il·lustren. Llegim una transcripció de S entorn d’una activitat que consisteix a identificar lletres en volum amagades en un cubell de farina i distingir-les d’altres objectes que hi ha barrejats.
- S: A veure què hi ha aquí? Alumnes: farina i lletres. S: I què més? Ho mirem? De quin color és la farina?
  - Alumne: Blanca.
  - S: A veure si trobem la meva lletra... a veure qui la troba...

En l’anàlisi que en fa, comenta: “demano de fer la meva lletra, i hauria estat millor proposar de fer les seves lletres [...], i donar més pistes de la lletres.” El comentari és significatiu si tenim en compte que a P-3 en les activitats d’introducció a la lletra escrita hi ha la tradició de mirar de familiaritzar els nens amb la lletra inicial del seu nom per propiciar la identificació. Si s’opta per treballar altres lletres que no siguin la pròpia o les de la mestra, la dificultat és major. La practicant, doncs, es planteja el grau d’implicació dels alumnes i el grau de dificultat de l’activitat que ha plantejat.

#### Construir el joc, fer el joc, repensar el joc

Acceptem també que potser no s’ha tutoritzat prou la selecció de termes per a l’autoavaluació i no s’ha distingit quins conceptes són observables i quins altres serveixen per una reflexió més genèrica o introspectiva. Les alumnes d’educació infantil han convertit tots els conceptes en observables (*in situ*) i les d’educació primària, just al contrari, els han emprat tots per reflexions globals (*a posteriori*). Això ha comportat alguns equívocs: el concepte de *transposició didàctica*, per exemple, si s’analitza sobre l’acció didàctica es confon amb la regulació. També s’analitza a partir de l’enregistrament el concepte *planificació de l’activitat*, un procediment contradictori ja de base, però això les porta a reflexionar sobre l’imprevist en l’acció didàctica, i el caràcter únic de cada sessió.

En aquest sentit, en properes ocasions s’hauria d’ajudar les alumnes a diferenciar entre l’anàlisi de *construir el joc, fer jugar el joc i refer el joc*, decidir quines d’aquestes tres fases es volen analitzar i escollir quins termes de la teoria de l’acció didàctica són oportuns per a cada estadi. De fet, la metodologia clínica proposada per Rickenmann, ja estableix tres fases a partir de l’enregistrament: l’anàlisi primera, que consisteix a descriure l’estructura general de la classe: fases i tasques d’ensenyamentaprenentatge; l’anàlisi segona, que consisteix a identificar i codificar els fenòmens didàctics, a partir dels observables escrits: interaccions verbals, postures i gestos, accions sobre el medi; i l’anàlisi tercera, que consisteix a articular aquests fenòmens en una descripció dels processos didàctics (meso, topo i cronogenètics) i descriure’n l’evolució durant l’activitat.

També creiem que la nostra proposta d’autoavaluació del pràcticum no ha d’eliminar una reflexió global de tot el curs, que serveixi a les practicants per adonar-se de la seva evolució al llarg dels vuit mesos a l’escola.

### Sobre el dispositiu creat per les practicants

Com s'ha pogut veure en els exemples, les cinc alumnes han optat per treballar amb una graella que prioritzava la reflexió i consolidació de conceptes de la teoria de l'acció didàctica, i a partir d'aquí buscaven exemples per analitzar. No s'analitzaven, doncs, les sessions de forma global, prioritzant la progressió cronològica. Aquest procediment ha estat útil com a forma d'aproximació a la investigació amb metodologies clíniques per part de les alumnes: en primera instància, creiem que hauria estat molt complex per les practicants proposar-los d'analitzar tota una sessió; i en segona instància creiem que també ha estat interessant aquesta selecció i classificació que han fet elles mateixes dels moments que han considerat més interessants de la sessió (les oportunitats reeixides o fallides d'aprenentatge), ja que els ha facilitat la dissecció en l'anàlisi.

### Les metodologies clíniques a l'Escola Bressol

Volem remarcar l'esforç notable de la practicant que ha portat a terme aquesta experiència amb alumnes de Llar-2 i que ens fa plantejar més que en cap altre cas si és possible aquesta metodologia d'autoavaluació en els pràcticums d'Escola Bressol, on les mestres interactuen amb nens que estan consolidant l'expressió i la comprensió verbal (i a vegades limitats o portats pel llenguatge, en la mesura que el dominen). Una anàlisi dialògica, en aquest cas, demanaria potser nous conceptes específics per detectar situacions també molt específiques, ja que no podem caure en simplificacions que considerin alguns diàlegs incoherents o simplistes.

### Confrontació creuada

Ens plantejem també per a futures edicions si s'hauria de proposar a les practicants de fer confrontacions creuades, és a dir, de veure les gravacions de les sessions portades a terme en companyia d'una altra practicant, o de la tutora de centre, perquè els donés un altre punt de vista. D'aquesta manera, sens dubte, es forçaria una major autoconfrontació però potser es perdria la dinàmica autònoma, que té la voluntat de fer adonar a les futures mestres de la necessitat de portar a terme una pràctica reflexiva de forma continuada en l'exercici docent.

### **Conclusions**

L'autoavaluació ha de servir per millorar la pròpia pràctica docent tant pel que fa a aspectes de posada en escena (to de veu, situació a l'aula), com de gestió de grup, del temps i els recursos. Tots aquests aspectes no es poden valorar adequadament si els futurs mestres no es plantegen qüestions de fons interessants: una bona gestió del temps implica necessàriament completar totes les activitats programades per la mestra *a priori*?; comporta produir (un dibuix o bé un text complet), encara que això suposi haver de deixar perdre oportunitats d'aprenentatge significatius? La conversa mestra/alumna és el millor baròmetre de la devolució? És possible un aprenentatge unívoc i previst pel mestre?

Cal que les practicants entenguin el concepte d'*acció didàctica* en tota la seva profunditat: les sessions com quelcom que s'esdevé, en les quals el mestre n'és un agent condicionant però també ho són els alumnes i els sabers amb les seves característiques intrínseques. Convé analitzar la pròpia acció per millorar, per no fossilitzar determinats gestos, però també cal acceptar tots els imponderats que fan fins a cert punt fan imprevisible i irrepetible cada acció didàctica.

### **Referències**

- Burnard, P., Hennessy, S. (2009): *Reflective Practices in Arts Education*.- Dordrecht (Holanda), Springer.
- Calbó, M. (coord...), Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J. M., Ferrés, J., Alsina, À., Pradas, R., Capell, D., Vallès, J., López, M., Romero, A., batllori, R., Godoy, J. (2009): *Guia per l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de Mestre/a* –AQSUC, Agència per a la Qualitat del Sistema Univesitari de Catalunya.- Disponible a [www.aqu.cat](http://www.aqu.cat)



Esteve, O. (2006). "Instruments d'observació. Document intern. Projecte d'Aplicació de la Pràctica Reflexiva en la Formació permanent del professorat (Pla Marc de Formació 2005- 2010)" - Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Rickenmann, R. (2006): "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia." - Actes du Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.

Schneuwly, B., Dolz, J., Ronveaux, C. (2005): "Le synopsis-un outil pour analyser les objets enseignés" - Méthodes de recherche en didactiques. 10 de juny de 2005, Villeneuve d'Ascq.

Segers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (ed.) (2003): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards (innovations & Change in Professional Education)* -

Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic Publishers.

Sensevy, G & A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M. (2004): "Pràcticum y evaluación de competencias" - *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 8 (2).

Zabalza, M. A. (1997): "El Pràcticum en la formación de maestros." - Ponència presentada en el Congreso Conmemorativo de la Incorporación de los Estudios de Magisterio a la Universidad. Madrid.