

Mestres que formen mestres

Un projecte per a la millora de la
formació inicial

Quan estàs envoltat de persones que comparteixen un compromís apassionat vers un objectiu comú, tot és possible.

Howard Schultz

A totes les mestres i els mestres que estimant-se tant la professió, senten el desig i l'impuls d'acompanyar a aquells que volen esdevenir els seus col·legues.

Introducció

La Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS) de la Universitat de Lleida (UdL) amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC) a Lleida van iniciar el curs 2012- 2013 un **programa** pilot **de formació dual** en el **Grau d'Educació Primària**. Es tracta d'una iniciativa pionera a l'Estat espanyol que es planteja com a objectiu principal la millora de la formació inicial docent, que té com a destinataris finals l'educació dels nens i nenes d'Educació Primària de la nostra societat.

El projecte està guiat pels principis de "professionalització" i "d'inserció progressiva en la professió" amb l'establiment de dinàmiques pedagògiques integratives, ancorant la formació teòrica a la pràctica de l'exercici docent en els centres escolars del territori a ciutat i a comarques.

L'experiència és coherent amb la promoció des de la Unió Europea (2012) d'una major participació dels entorns laborals particulars en la formació superior, considerant estratègics el contacte i aproximació a aquests, basant-se en una lògica d'eficiència educativa, especialment quan l'exercici de la professió requereix un domini pràctic i un cert grau de racionalització del procés de treball. Aquesta és una de les principals recomanacions que es recull en l'informe de la Comissió d'Experts Internacionals de la EU de 2015 (Informe Rolf Tarrach).

Ara, quan presentem aquest text, dues promocions han finalitzat els seus estudis en aquesta modalitat singular i innovadora. El **suplement europeu al títol** dels estudiants que finalitzen el Grau d'Educació Primària - dual caracteritza aquesta formació amb la següent declaració:

Aquest Grau ha estat cursat en modalitat **dual** des de 1r curs, amb un 40% de l'activitat presencial en contextos escolars de ciutat, d'escola rural i d'alta diversitat. L'estudiant ha exercit com a ensenyant, des de l'inici i progressivament, amb un acompanyament universitat-escola orientat a la integració dels aprenentatges.

L'experiència formativa és pionera a tot l'estat espanyol. Neix d'una visió compartida d'ambdues institucions, que decideixen l'any 2011 dissenyar un itinerari en la formació inicial dels futurs docents d'Educació Primària amb una participació significativament més intensa dels mestres, **considerant l'aportació dels docents escolars amb el seu bagatge professional com un valor afegit en la formació inicial.**

Diferents aportacions (Cedefop, 2011; Comissió Europea, 2012; Tejada, 2012) **defensen la formació dual per una lògica d'eficiència** basada en l'aproximació de la universitat a l'entorn laboral com espai d'actuació, on les competències es presenten i s'activen en l'acció. L'experimentació en el context real de l'educació primària s'incorpora a la formació superior com a part essencial, amb les seves condicions i exigències. Des dels primers moments,

l'actuació professional s'entén com la matèria primera per a l'adquisició de les competències i per a la reflexió en i sobre la pràctica.

Considerem que la formació inicial dels docents és el punt d'inici a la professió. Per tant, el seu desenvolupament serà fonamental per determinar la qualitat de l'exercici docent. L'objectiu del projecte, millorar la formació inicial de mestres, sorgeix tant d'una visió de les institucions que hi participen de treballar conjuntament tot contribuint cadascuna des de les seves funcions socials. **Ambdues es veuen interpel·lades pels resultats dels informes internacionals** (PISA, OCDE, 2015) **i nacionals** (Bofill, 2015) en les seves darreres edicions. En aquests es posa de manifest, entre d'altres, la necessitat d'aprofundir en la perspectiva competencial en la formació inicial docent. **La millora de l'educació també depèn de la millora de la formació dels seus docents** en la formació inicial i contínua (Enguita, 2010).

El Programa de formació dual en el Grau d'E. Primària es recolza en **una col·laboració robusta** entre la Universitat i el Departament d'Ensenyament amb un conveni que les compromet respectivament en els seus àmbits propis d'actuació i gestió i, alhora, en la seva coordinació. Sense aquest *partenariat* el dispositiu formatiu no seria possible.

El text que a continuació presentem explicita els fonaments de l'experiència, concreta el dispositiu formatiu, els resultats obtinguts havent consultat tots els actors i els reptes que es presenten en el projecte. Aquest text s'inspira en la documentació editada en els darrers 6 anys des de la coordinació del Grau d'Educació Primària – dual i el treball desenvolupat conjuntament amb els centres formadors que hi participen, en 18 trobades formatives, i la Comissió Mixta amb vora 60 reunions.

Índex

Introducció	1
1. La Formació dual de mestres	7
1.1 L'educació com a professió	8
1.2 Mestres que formen mestres.....	11
1.2.1 Teoria amb T majúscula i teoria amb t minúscula	11
1.2.2 Dos rols en un: mestres i formadors	13
1.3 Concepte de dispositiu formatiu.....	14
1.4 Aspectes didàctics i organitzatius de la formació dual.....	16
1.4.1 El partenariat: <i>guanyar</i> - <i>guanyar</i>	17
1.4.2 L'activitat professional.....	18
1.4.3 Els sabers i coneixements	19
1.4.4 La integració dels aprenentatges.....	20
1.4.5 El temps i el ritme com a alternança entre escenaris	21
1.4.6 La transferència entre contextos	22
1.4.7 L'acompanyament i el seguiment de l'estudiant-aprenent	23
1.4.8 Les Tecnologies de la Informació	24
1.5 Innovació en l'ensenyament universitari.....	25
2. La Concreció del Dispositiu Formatiu.....	28
2.1 El nivell <i>ideal</i> del dispositiu formatiu	28
2.2 El nivell <i>funcional</i> : organització i estructura.....	29
2.2.1 La Comissió Mixta com a suma i col·laboració	29
2.2.2 Les escoles: escenari professional i formatiu.....	30
2.2.3 L'activitat al centre formador i a la universitat	32
2.2.3.1 Distribució de l'activitat en els contextos formatius	32
2.2.3.2 Configuració i disseny de les activitats.....	34
2.2.4 La formació de tutors i tutores	36
3. L'avaluació de l'experiència: metodologia, tècniques i procediment.....	38
3.1 Mètode, dimensions i metodologia.....	38
3.2 Identificació dels grups d'interès	40
3.3 Les tècniques.....	41
3.4 Estudi dels processos i resultats des dels actors	44
3.4 Anàlisi i triangulació de dades.....	46
4. Resultats.....	49
4.1 Processos.....	50
4.1.1 Lideratge: conceptualització de la missió, la visió i els valors	50
4.1.1.1 L'opinió dels actors	51
4.1.1.2 Proposta de millora.....	52
4.1.2 Estratègia: anàlisi de les necessitats específiques. Escenari concret	52
4.1.3 Persones: centres formadors.....	54
Propostes de Millora.....	56
4.1.4 Aliances i recursos: Comissió Mixta	57
Dades de seguiment. Fase d'implementació del projecte pilot del grau d'Educació Primària-Dual.....	58
Proposta de millora.....	59

4.1.5 Processos enfocats a l'aprenent: valoració de la Guia d'activitats.....	59
4.2 Resultats dels actors	60
4.2.1 Els aprenents	60
4.2.1.1 Resultats obtinguts de la satisfacció dels estudiants	61
4.2.1.2 Resultats obtinguts de l'aprenentatge dels estudiants.....	62
4.2.1.3 Valoració de la transferència dels aprenents als centres escolars	64
4.2.2 El centre formador	65
4.2.2.1 La satisfacció dels tutors escolars.....	66
4.2.2.2 Resultats obtinguts sobre les jornades formatives	67
<i>Grup de discussió</i>	68
4.2.3 La universitat.....	69
4.2.4 La societat	70
4.2.4.1 Comunicació científica	70
4.2.4.2 Transferència no acadèmica.....	70
5. Conclusions	73
5.1 Conclusions en relació a l'objectiu 1	73
5.1.1 Vinculades al nivell ideal del dispositiu formatiu	74
5.1.2 Vinculats al nivell funcional del dispositiu formatiu.....	74
5.1.2.1 Sobre la comunicació.....	74
5.1.2.2 Sobre el Pla d'Estudis	75
5.1.2.3 Nous rols de coordinació psicopedagògica.....	76
5.1.2.4 Sobre els lideratges, les aliances i les col·laboracions	76
5.1.2.5 Sobre l'avaluació del projecte i del seu desenvolupament	77
5.2 Conclusions en relació a l'objectiu 2	78
5.2.1 Vinculats al nivell funcional del dispositiu formatiu.....	78
5.2.1.1 Les activitats.....	78
5.2.1.2 La formació de tutores i tutors.....	79
5.2.1.3 Els centres formadors	81
5.2.1.4 Recursos	81
5.2.2 Vinculats al nivell actoral del dispositiu formatiu	82
5.2.2.1 Els aprenents, participació i activitat formativa.....	82
5.2.2.2 Informació als aprenents abans de la matrícula	83
5.2.2.3 Les tutores i els tutors dels centres formadors	83
5.2.2.4 Les tutores i tutors de la universitat.....	84
5.2.2.5 El professorat de la Facultat.....	85
5.2.2.6 La coordinació	86
5.2.2.7 La societat.....	86
5.3 Per finalitzar, pensant en la millora	87
6. Bibliografia	89

Vet aquí que l'aprenent és mestre. Des de bon principi no queda clar qui és l'aprenent ... Qui aprèn de qui? Qui ensenya a qui? La simbiosi esdevé màgia i tots dos es fusionen en un, únic, fascinant ésser que aprendrà i ensenyarà la resta de la vida.

J.F Mestre i formador en centre formador de 1r i 4t curs del
Grau d'Educació Primària - dual

1. La Formació dual de mestres

Els plans d'estudis de les dues darreres dècades en el marc de "l'Espai Europeu d'Educació Superior" mostren l'orientació i determinació de la universitat per participar de forma decisiva en l'adquisició de les competències professionals. La formació dual que la FETPS-UdL ha planificat facilita aquest objectiu amb una lògica més productiva i orientada, en el desenvolupament de situacions reals a l'aula, a la resolució de problemes com una forma de vinculació de la formació a la universitat amb la pràctica docent.

A més del saber teòric provinent de la recerca, la formació dual permet l'adquisició del saber pragmàtic provinent de l'exercici professional combinant una lògica didàctica universitària deductiva amb una lògica inductiva des de l'anàlisi de la pràctica. La complementarietat d'ambdues lògiques suposa la mútua potenciació del saber teòric i del saber pragmàtic.

Un dels reptes principals de l'educació superior consisteix en assegurar processos de desenvolupament de la professionalitat. La universitat té la responsabilitat social d'assegurar l'adquisició dels coneixements, valors i *saber fer* compartits per una col·lectivitat que exerceix la mateixa activitat. Es tracta de l'adquisició i l'exercici de les competències pròpies d'un camp professional que garanteixi una

inserció laboral eficaç. El Centre Europeu per al desenvolupament de la Formació Professional (Cedefop, 2011) va constatar com un dels majors desajustos la discrepància entre el nivell adquirit al finalitzar l'etapa formativa i l'exigit al lloc de treball.

En resposta a aquest decalatge la Comissió Europea (2012), el Consell de la Unió Europea (2014) i l'Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2010) destaquen la necessitat d'avançar en l'apropament entre universitats i escenaris laborals per fer possible formacions més properes a les realitats professionals. La Unió Europea, des d'Eurydice (2015), "*The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*", ha insistit en la necessitat d'avançar en aquesta interacció.

D'acord amb aquestes propostes, els models de formació en alternança, en la denominació francòfona, el *sandwich program* en la designació anglòfona, l'educació cooperativa a Amèrica del Nord o dual¹ en la nominació germana, refereixen a sistemes que integren i intensifiquen l'activitat professional a l'educació superior. Tradicionalment la formació inicial docent ha contemplat, de forma ineludible, com a dos escenaris fonamentals la universitat i les escola. La formació dual, però, implementa mecanismes per a un major aprofitament de la relació de les experiències en ambdós contextos i de la seva intersecció, considerant els docents escolars, més enllà de la seva professionalitat docent, com a formadors.

1.1 L'educació com a professió

Sovint la professió docent ha estat considerada socialment com una ocupació de prestigi menor, o com una semiprofessió². Paradoxalment

¹ Cedefop (2014) defineix com a formació dual o en alternança aquella que combina períodes lectius a la institució formativa amb períodes d'exercici professional. En funció del país, de la professió i del reglament aplicable, els participants poden tenir una relació contractual amb l'ocupador i percebre una remuneració.

² Per a alguns autors això està directament vinculat a la feminització del seu exercici (Morris, 1979), a la presència majoritària de fills d'obreres i funcionaris (Fernández Enguita, 1990); o també al fet que els docents provenen de la classe obrera amb

s'ha demanat als docents per un costat un coneixement ampli de la cultura que hauran de promoure i facilitar-ne l'aprenentatge i, per l'altre, un domini de les ciències de l'educació, la metodologia i la didàctica per fer possible aquest aprenentatge. Els mitjans de comunicació sovint se'n fan ressò, tot recordant la responsabilitat docent, sol·licitant a aquest col·lectiu la implicació en l'adquisició d'hàbits socials, el desenvolupament emocional, l'educació vial, l'aprenentatge en la participació, ... Com a professionals reconeixen aquesta responsabilitat, així com el deure de l'actualització per millorar l'eficàcia de les seves actuacions en una societat en canvi constant, que solament intueix les professions del futur.

Bourdoncle (2000) cita fins a 5 arguments de reconeixement i defensa de la docència com a professió. (1) La professionalització de l'activitat que s'exerceix amb actuacions determinades amb una certa especialització derivades de les funcions d'educar. (2) La professionalització del *grup* que l'exerceix, com a comunitat de membres que exerceixen una funció social i són reconeguts com a col·lectivitat. (3) La professionalització dels *sabers*: el desenvolupament d'un cos codificat de coneixements propis que constitueixen "l'argot de l'ofici". (4) La professionalització de les persones que exerceixen l'activitat, és a dir l'adquisició dels *sabers*, del *saber fer*, de les competències pròpies de la seva activitat per socialització, per formació o per l'exercici i aprenentatge en el treball. (5) La professionalització de la docència, considerant que la formació no pot abstrure's de la realitat, de les competències docents necessàries per exercir-la de forma eficient. Això que sembla de sentit comú, no sempre ha estat així. La instal·lació en la teoria i en

la pèrdua progressiva del control del seu treball (Lawn i Ozga, 1988; Apple, 1988). La UNESCO (2013), en una anàlisi més global, utilitza àdhuc el terme desprofessionalització, com una pèrdua d'allò que s'havia aconseguit, amb la precarització dels llocs de treball i especialment d'aquells que accedeixen a la docència, la reducció de l'autonomia dels centres amb la instauració de procediments de l'àmbit privat i la creixent bretxa entre les remuneracions dels docents i la dels professionals d'altres sectors.

l'abstracció, sense relació amb la pràctica, s'han traduït tradicionalment en una altra manera de distanciació de les necessitats del dia a dia a l'aula. Per a Bourdoncle (2001) les cinc dimensions són diferents però funcionen solidàriament i es veuen afectades en l'evolució de la professió.

Shulman (1998), en la seva caracterització de la professió docent, a més de la inclinació de servei als altres i la comprensió d'un cos de teories o coneixements establerts, enumera altres atributs que refereixen necessàriament a l'experiència: el domini qualificat d'actuacions pràctiques, habilitats i estratègies que assegurin l'exercici de la professió; el judici en condicions d'inevitable incertesa on no sigui possible utilitzar una aplicació directa de coneixements o habilitats; la necessitat d'aprendre de l'experiència com a interacció dels coneixements i habilitats; la necessitat d'aprendre de l'experiència com a interacció de la teoria i la pràctica; una comunitat professional que desenvolupi la qualitat i es preocupi per ella, i l'increment del coneixement.

Altet (2010) destaca una sèrie de característiques del docent com a professional: disposar d'un conjunt de coneixements relacionats i particulars de l'actuació professional; l'aptitud a actuar en situacions complexes; la capacitat a rendir comptes dels seus coneixements, saber fer i de les seves actuacions; l'autonomia i la responsabilitat personal en l'exercici de les competències; l'adhesió a representacions i normes col·lectives constitutives de la identitat professional; la pertinença a una col·lectivitat que desenvolupa estratègies de promoció i valorització.

De les aportacions d'Altet (2010), Shulman (1998) i Bourdoncle (2001), podem identificar com a elements essencials de la professió docent la compartició d'una activitat i d'unes competències per al seu exercici. Ambdós són objecte d'ensenyament i aprenentatge en els anys de formació inicial, abans de l'exercici docent autònom.

La formació universitària és una via ineludible, funcional per transmetre el coneixement acumulat per les Ciències de l'Educació i l'adquisició i desenvolupament de les competències professionals. Però l'existència de competències relacionades amb l'actuació directa a l'aula fa també ineludible -en la formació inicial- la immersió en els escenaris professionals reals, al costat dels docents que exerceixen l'ensenyament, tan aviat com aquella comença a risc de fer un tractament de les competències virtual (Jonnaert, 2007).

1.2 Mestres que formen mestres

Considerant l'educació com una professió, la incorporació dels docents en exercici en la formació inicial respon a una lògica d'eficàcia per a l'adquisició de les competències per a l'ensenyament. Certament, això ja ha estat així de forma implícita en el Pràcticum, des dels inicis de la formació de mestres, però l'estatus de formador ha estat, com a mínim, incert. Tot i que estrictament podríem parlar -observant les actuacions dels docents escolars exercint la tutoria de docents en formació- d'un rol de formadors universitaris, aquest estatus no els ha estat encara reconegut.

1.2.1 Teoria amb T majúscula i teoria amb t minúscula

Freudenthal (1978), especialista en didàctica de les matemàtiques, posa en valor la contribució dels docents escolars com a elaboradors de teoria sobre la pràctica. Destaca l'aportació dels dos entorns - universitari i escolar- amb el seu plantejament sobre les *teories* basat en la idea d'Aristòtil quan diferencià *Episteme* i *Phronesis*. És a dir, la *Teoria amb T majúscula*, provinent de la recerca amb la utilització de conceptes generals que ajuden a comprendre diverses realitats, i la *teoria amb t minúscula*, com el coneixement derivat de l'exercici professional, bàsicament experiencial i perceptual, enfocat a l'acció concreta, centrant-se en aspectes determinats de la situació laboral. Ambdues teories (amb *T majúscula* i amb *t minúscula*) són necessàries,

complementàries i en interacció, es revisen i modifiquen des de la comprensió crítica i la presa de decisions.

Tradicionalment ha prevalgut la *Teoria amb T majúscula*, provinent del coneixement teòric, traduïda en plans d'estudis universitaris basats en allò que el mestre ha de fer i ha de ser (Bru & Lenoir³, 2006) sobre el coneixement derivat i provinent de la pràctica docent. Ara, però, trobem que l'explicació d'allò que succeeix als centres educatius, així com els problemes que hi detectem, troben resposta en l'actuació docent. Per això cal considerar les teories presents en la pràctica docent, o la *t minúscula* de Freudenthal (1978), com a coneixement en acció (Zeichner, 2005).

Sovint es promou la idea que les solucions dels problemes escolars es troben a la universitat, obviant el saber professional i mantenint una posició subordinada de la pràctica en relació a la teoria. No es tracta de substituir un saber per un altre, sinó de conèixer la seva complementaritat i també les seves contradiccions, de vegades entre allò que coneixem com a coneixement *general* i les experiències *concretes*. La relació teoria – pràctica, i la seva confrontació, és una possibilitat d'integració d'aprenentatges, de mobilització de coneixements i competències en els dos sentits: de la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria. El coneixement empíric obtingut des de l'experiència, *Phronesis*, és també una manera d'aproximació al coneixement científic, *Episteme*.

Els mestres són uns actors necessaris en la formació inicial docent, *mestres que formen mestres*, com a hereus i transmissors d'experiència, mediadors en els processos d'adquisició i desenvolupament de les competències i en la comprensió de l'exercici professional.

³ Una àmplia revisió sobre els models formatius per a la docència de Bru i Lenoir (2006) en l'entorn nord-americà, constaten un aprenentatge de la professió basat en l'adquisició dels coneixements sobre l'educació.

1.2.2 Dos rols en un: mestres i formadors

Diferents autors han diferenciat en el mateix professional el rol de docent a l'educació primària i el de formador de docents d'educació primària. Les mestres com a tutores de docents en formació exerceixen un rol nou i diferent al que els és propi com a mestres d'alumnat d'educació primària (6-12 anys). Gervais i Desrosiers, (2005) destaquen que, a més de la seva voluntarietat i model docent, també com a formadores han de disposar d'altres competències. Calderhead (1998) proposa:

- Utilitza un vocabulari específic per argumentar sobre l'ensenyament.
- És un docent competent, capaç de realitzar demostracions pràctiques.
- Manifesta habilitats d'acompanyament i tutoria.
- És competent a l'hora de fixar objectius adequats.
- Comprèn com es desenvolupa la professionalitat.
- És obert, amb capacitat d'autocrítica sobre la seva pròpia pràctica.
- Mostra interès per la professionalitat.

A partir de l'experiència universitària, també hem constatat que l'exercici de la tutoria des de la universitat requereix d'unes competències específiques. El sol fet d'exercir la docència a la universitat no garanteix l'acompanyament i seguiment de les estades formatives escolars dels docents en formació.

A Quebec, Portelance, Gervais, Lessard i Beaulieu, com a resultat de la consulta realitzada als formadors universitaris i escolars (2008), estableixen un quadre de referència de competències d'ambdós tutors (taula 1.1).

Tutor universitari (TU)	&	Tutor escolar (TE)
-------------------------	---	--------------------

Aproximació diferenciada als estudiants segons les seves necessitats i l'escenari formatiu	Desenvolupament de la identitat professional de l'estudiant
Desenvolupament de les competències professionals de l'estudiant	
Visió integradora de la formació de l'estudiant	Pràctica reflexiva de l'estudiant
Clima d'aprenentatge i desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge	Relació interpersonal i interprofessional amb l'estudiant
Col·laboració per a una formació coherent de l'estudiant	

Taula 1.1 Orientacions i competències per a la formació dels formadors (tutors) (Portelance et al., 2008)

Aquest equip d'investigadors quebequesos diferencien l'exercici de l'acompanyament per ambdós tutors i la compartició de la competència 2: Desenvolupament de les competències professionals de l'estudiant. O dit d'una altra manera, l'actuació del tutor universitari i escolar s'orienten al desenvolupament professional del docent en formació, entenent això com l'adquisició i el desenvolupament de les competències necessàries per a una actuació eficaç a l'aula escolar i en les altres àrees pròpies de la docència.

1.3 Concepte de dispositiu formatiu

Foucault (1976) ens apropa al concepte de dispositiu amb la següent definició:

Un conjunt completament heterogeni, que comprèn discursos, institucions, instal·lacions arquitectòniques, decisions reglamentàries, lleis, mesures administratives, enunciats científics, proposicions filosòfiques, morals, filantròpiques: en resum, els elements del dispositiu pertanyen tant a allò que s'ha dit com a allò que no s'ha dit. El dispositiu és la xarxa que pot establir-se entre aquests elements. (Foucault, 1976:299).

Albero (2010) defineix dispositiu formatiu com un artefacte funcional amb diferents nivells que orienta en els seus destinataris uns modes de percepció i acció, d'induir a noves representacions i, alhora, de ser subjecte de diferents interpretacions subjectives relacionades amb el seu ús i reptes. És a dir, com a artefacte es transformarà en instrument i a partir de l'ús dels actors es concretarà en esquemes d'utilització.

Albero (2010) proposa una teorització tridimensional en què ens inspirem per presentar millor el nostre dispositiu, entenent tres nivells: el nivell de l'*ideal*, el nivell *funcional* i el nivell dels *actors*.

El nivell *ideal* d'un dispositiu de formació és alhora l'*ideal*, de vegades la utopia que es persegueix, però també les idees que se li atribueixen. Abasta valors, principis, metàfores i imatges (Morgan, 1999) i models (Le Moigne, 1995). Aquests components poden sorgir d'idees dominants (Bernoux, 2004) influenciades per la cultura actual, per corrents ideològics, etc. Aquest nivell *ideal* estructura els actes i els discursos en la concreció del dispositiu, serveix de brúixola i fil conductor, amb l'objectiu que es vol assolir. Alhora orienta l'acció dels dissenyadors i dels responsables, encara que no sempre és compartit plenament pel conjunt dels actors.

El nivell funcional es correspon amb la concreció en actuacions del nivell ideal. És el projecte operacional explícit. La definició dels continguts i competències, de les finalitats i les tasques, la planificació, les etapes de desenvolupament, control i avaluació. Concreta l'arquitectura dels mitjans materials, simbòlics, personals per aconseguir els objectius i apropar-nos a l'*ideal*. Es pensa considerant un destinatari, com un projecte per a altres (Leclercq, 2007). És una oferta de significats realitzat per a altres (Barbier i Galatanu, 2000), i amb la intenció de transformació d'altres (Astier, 2007), una oferta de professionalització (Wittorski, 2007) i una oferta d'identitat (Kadouri, 2010).

El nivell dels actors, és la concreció mateixa del dispositiu a la realitat, on el grau d'abstracció propis del nivells anteriors (nivells *ideal* i *funcional*) ara és zero. Aquí observem inclinacions, interpretacions, produccions, hàbits i costums. En el nivell *dels actors* podem observar i constatar la coherència d'allò que es dona i que es fa amb els nivells de l'*ideal* i *funcional*. El nivell dels *actors* amb la seva correspondència

i contradiccions i tensions amb la resta del dispositiu pot facilitar la seva evolució.

Ens sembla interessant reconèixer como els actors repensen, reorganitzen i transformen el dispositiu formatiu en funció de les seves singularitats i de les contingències que es presenten. Per tant la concepció del dispositiu s'ha d'entendre com una activitat compartida pels actors. En el cas del dispositiu formatiu hem de considerar les institucions que hi contribueixen, els docents que l'articulen en el dia a dia amb els seus encàrrecs i a les aules i els estudiants que amb la seva participació i pràctica el concreten amb actuacions determinades. Els subjectes, per tant, el transformen tot apropiant-se de les limitacions i possibilitats d'acció, tot singularitzant els usos.

1.4 Aspectes didàctics i organitzatius de la formació dual

Una altra forma d'apropar-nos a la formació dual és fer-ho des de les claus pedagògiques i estructurals que conformen el dispositiu, entenent que en diferents casos i institucions es poden concretar de forma diferent. De fet som més partidaris de presentar les claus que ens permetrien analitzar diferents dispositius, que de presentar-ne models.

Una síntesi ràpida -la nostra en aquest moment- de la revisió de la literatura en relació als aspectes didàctics i organitzatius de la formació dual, la concretem en: (1) el *partenariat*; (2) l'activitat professional; (3) els sabers o coneixements; (4) la integració dels aprenentatges; (5) el temps i el ritme com a alternança entre escenaris i organització dels moments; (6) la transferència entre contextos; (7) l'acompanyament i seguiment de l'estudiant-aprenent i (8) l'aprofitament de les TIC en relació als aspectes anteriors.

1.4.1 El partenariat: *guanyar - guanyar*

Aquest terme prové de l'anglès *partner* per definir una part indivisa. Els *partners* com a parts distintes s'associen per compartir. Encara que tenen interessos comuns, les dues parts mantenen també diferències rellevants des de les seves respectives missions, en el cas que presentem l'administració i gestió de l'educació no universitària al país i la formació superior dels futurs docents de l'educació primària. La col·laboració suposa la regulació de dos dispositius diferents que formen part d'un altre comú, el qual afectarà els dos sistemes i actuacions, la comunicació de la informació i la presa de decisions (Le Moigne, 1990; Desreumaux, 2015). L'establiment d'aquesta associació institucional, universitat i sistema educatiu, forma part de les estratègies indispensables per al desenvolupament de la formació dual. Aquesta cooperació es deriva del consens en l'interès comú per a la millora de la formació inicial, amb una col·laboració que a més de més estreta vol ser més productiva.

Per a Boudjaoui (2016), especialment en les formacions duals, l'eficàcia depèn de forma significativa de l'apertura de les institucions i la seva capacitat de col·laborar, aspecte que són una condició per a l'èxit. En aquest context s'estableixen i coordinen els elements essencials del disseny formatiu per al desenvolupament la implementació del pla d'estudis, en relació als actors –estudiants, professorat i docents escolars–, l'articulació de l'acompanyament, la integració teoria-pràctica, la participació en l'avaluació, la revisió i l'anàlisi del dispositiu, entre d'altres.

No és possible una formació dual *integrativa* o *interactiva* en el sentit exposat per Meireu (2011) o Correa Molina (2016) sense un *partenariat* fort, que més enllà de compartir informació es compromet en el desenvolupament d'un projecte comú en els diferents nivells del dispositiu. Aquest *partenariat* permetrà regular els antagonismes institucionals, pedagògics, didàctics, identitaris entre la formació i el treball (Geay, 1998). Aquesta associació entre institucions és factible

des del convenciment del benefici per a cadascuna de les parts i per al conjunt.

1.4.2 L'activitat professional

Les expressions *learning by doing* de Dewey (1938), el *practicing* de Schön (1983), *l'aprenentatge experiencial* de Kolb (1981), *l'epistemologia del coneixement* de Piaget (1979) i les formacions professionals no universitàries són alguns dels principals antecedents inspiradors de la formació dual.

Sense l'activitat característica de la docència, en l'escenari aula, no podríem parlar de formació dual. No es tracta de la simple adquisició d'automatismes. La formació ha de promoure i garantir l'adquisició d'esquemes de pensament basats en l'observació i en l'anàlisi orientada al desenvolupament professional (Coiduras i Carrera, 2010). Aquesta activitat professional és la que permet analitzar els seus components, els recursos mobilitzats (els que s'haurien hagut/pogut mobilitzar), les alternatives, l'articulació de teoria i pràctica i, finalment, adquirir i mobilitzar les competències docents.

Pastré, Mayen i Vergnaud (2006) proposen una doble perspectiva: cognitiva i pragmàtica. Per un costat l'anàlisi cognitiu permet l'estudi dels marcs conceptuals i, per l'altre costat, la perspectiva pragmàtica permet aproximar-se a l'organització de l'activitat i a la composició dels seus elements constitutius. Els escenaris professionals són adequats en tant que garanteixen la pertinença de les activitats i situacions professionals al pla formatiu. La seva elecció ha de respondre als interrogants: (1) Quines tasques es donen? (2) Quina mobilització de sabers i recursos es motiven? (3) Quines competències entren en acció? I com a síntesi de les qüestions anteriors: (4) Quina és la potencialitat formativa de la(es) activitat(s)?

Considerant la complexitat de la professió docent, les activitats formatives haurien de presentar-se en situacions amb els elements

comuns de l'exercici docent. Entre diferents models i per exemplificar les tasques docents, prenem el proposat per Bucheton i Soulé (2009): gestió d'un grup d'alumnes, ensenyament d'un objecte d'aprenentatge (competència, saber, procediment, ...), clima d'aula, pilotatge i organització, provisió d'ajuts i bastides, transferència dels aprenentatges.

Ens demanem si totes les activitats formatives són *portadores* d'aprenentatge professional i per tant ho són en termes d'eficiència. Analitzar la tasca que es proposa -o una vegada realitzada- des dels reptes que enfronta, els recursos interns i externs que mobilitzar (Le Boterf, 2002), les competències que entren en joc, els elements i situacions, els problemes que es resolen, els relats que promouen ... pot ser una forma de conèixer la seva potencialitat formativa. Una visió àmplia de les funcions del docent suposa atendre també altres tasques que es realitzen fora de l'aula: entrevistes, coordinació, disseny curricular, atenció a les famílies, revisió i seguiment amb equips interdisciplinars de l'alumnat, formació contínua en el centre ... Les activitats són part de l'estratègia per a l'adquisició de les competències, la *matèria primera* per a la revisió crítica i el desenvolupament d'una visió àmplia sobre la docència.

1.4.3 Els sabers i coneixements

Entenem els sabers com a recursos per a l'exercici de la docència des d'una visió crítica. Tradicionalment la lògica ha estat aplicacionista, posant la teoria com a referent de la formació i per al seu ús a la pràctica. Actualment entenem aquesta relació de forma més dialèctica, interpel·lant-se mútuament en processos deductius i inductius, o de les Ciències de l'Educació a la realitat docent i de l'exercici docent als marcs teòrics.

La qüestió sobre quins sabers han de considerar-se per a la formació és important. La didàctica professional té entre els seus objectius identificar els sabers necessaris per a la pràctica de les professions:

quins sabers per a la pràctica? Amb els sabers de la pràctica ens referim als elements constitutius de l'ensenyament: principis organitzadors de l'actuació docent, codis professionals, coneixements provinents de l'acció. Amb els *sabers sobre la pràctica* atenem aquells que faciliten l'anàlisi, com els marcs teòrics i conceptuals, per a l'anàlisi de situacions i actuacions concretes.

1.4.4 La integració dels aprenentatges

Diferents autors han posat de manifest com en els sistemes duals els estudiants experimenten exigències, reptes i tensions sorgides de dues activitats distintes en dos escenaris amb lògiques institucionals i missions diferents (Clénet, 2016; Dietrich i Weppe, 2011; Correa Molina, 2011; Kaddouri, 2008, 2012). També evidencien la dificultat que mostren els aprenents per establir relacions entre els marcs teòrics i l'experiència laboral.

Entre els desafiaments de la formació inicial docent considerem com un dels més rellevants l'enfortiment de la relació teoria-pràctica, considerant els marcs teòrics recursos per a la comprensió i l'anàlisi crítica. Els estudiants solen percebre com a inconnexos els coneixements adquirits en l'entorn universitari i en l'entorn escolar. El coneixement científic i l'empíric suposen un apropament a la realitat diferent i no sempre és evident la seva complementarietat. Tot i que finalment és l'aprenent qui realitza aquesta relació, el dispositiu formatiu contribueix de diferent forma a la integració dels sabers derivats de l'activitat en ambdós contextos. El projecte operacional explícit amb la definició dels continguts, la planificació, les dinàmiques pedagògiques, les tasques i l'avaluació, les guies, ... facilitaran més o menys la integració dels aprenentatges que es persegueix. La formació ha de promoure la mobilització dels recursos interns i externs en les activitats universitària i escolar, així com la seva explicitació en els seminaris d'anàlisi i en les produccions textuais, com a relat de l'experiència, de l'activitat i de la transformació professional.

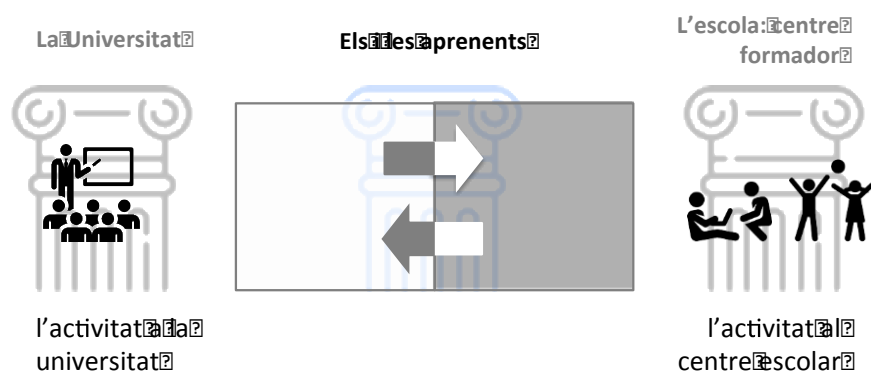


Figura 1.1 Interacció i integració d'aprenentatges des de les activitats en els dos escenaris

Si l'activitat i els coneixements són la matèria primera, la reflexió és el motor de la comprensió com a confrontació permanent de les experiències amb els resultats que produeixen. Entenem la reflexió com una metacompetència (Correa Molina, Collin, Chaubet i Gevais, 2010) que funciona com a palanca en l'adquisició i el desenvolupament de les altres competències. Aquesta metacompetència està intrínsecament vinculada amb la integració per implicar l'observació, l'anàlisi de l'acció realitzada, la valoració sobre el plantejament d'alternatives, la mobilització del coneixement derivat del saber i de les experiències, i la generació de noves propostes orientades a la millora.

1.4.5 El temps i el ritme com a alternança entre escenaris

L'organització dels períodes en un lloc i en l'altre respon als plantejaments pedagògics i les dinàmiques que s'estableixin per relacionar les activitats, els aprenentatges i promoure la seva integració. Estructurar i planificar l'activitat en aquests moments diferenciats suposa compaginar l'horari escolar que atén hàbits, currículum, dinàmiques coherents amb les necessitats infantils d'activitat, alimentació i descans, amb l'organització del temps de l'activitat universitària. Savoie-Zajc (2001) estudia la dimensió temporal a partir de la proposta de McGrath i Kelly (1992) composta

per cinc paràmetres: la freqüència, la duració, la periodicitat, la seqüència i la localització temporal.

Com a freqüència s'entén les vegades en què es produeix la presencialitat en un entorn o en un altre en relació a la unitat de temps (2 dies per setmana, 10 dies al mes, 80 dies a l'any, etc.). Amb la duració, ens referim a la quantitat de temps d'activitat presencial a la universitat i professional, a més de l'activitat no presencial individual o en equip. Amb període entenem el temps necessari per tal que es produeixi un cicle d'activitat en ambdós escenaris (setmanal, mensual, anual). La seqüència seria l'ordre o ritme de dies en un entorn i en l'altre, i la localització temporal suposaria els escenaris on es desenvolupen les activitats formatives.

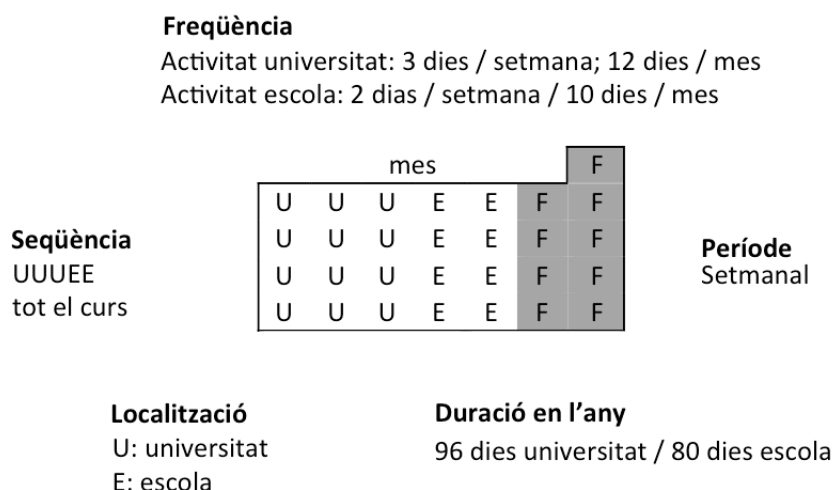


Figura 1.2 Paràmetres de la dimensió temporal (a partir de McGrath y Kelly, 1992, citats per Savoie-Zajc, 2001)

1.4.6 La transferència entre contextos

De la revisió de la literatura constatem la transcendència com a dimensió essencial en els sistemes duals de la transferència entre les institucions, especialment del coneixement que es mobilitza en ambdues institucions, entre institucions i contextos. Veillard i Kouamé (2014) consideren que la transferència és possible quan entre ambdós contextos i agents s'ofereixen activitats canalitzadores de coneixement.

La universitat té l'oportunitat de connectar amb la pràctica i d'apropar -en la formació de mestres- l'actualitat pedagògica, el currículum, l'organització escolar, les innovacions, les metodologies docents, els problemes de caràcter professional i els plans d'estudis. Des dels entorns escolars i a partir de l'activitat dels estudiants, del seu seguiment i la coordinació interinstitucional, s'accedeix al coneixement derivat de la de les ciències de l'educació. Els estudiants, en la intersecció com a docents en formació, poden ser agents de canvi i millora quan apropen sabers o procediments que responen a necessitats escolars.

1.4.7 L'acompanyament i el seguiment de l'estudiant-aprenent

Per tal que l'aprenent articuli, connecti i integri els aprenentatges derivats de les seves experiències, l'acompanyament ha estat definit com una condició, atribut imprescindible Maubant (2009). No és suficient experimentar la professió, observar el seu exercici, descobrir les dificultats; a més és necessari promoure la comprensió de les experiències, la seva *lectura* des dels marcs teòrics i els sabers derivats de la pràctica.

L'acompanyament expert, des de la universitat i l'escola, beneficia un aprenentatge basat en el diàleg i la interpretació des de les diferents fonts de coneixement. Aquesta mediació es desenvolupa per docents capaços d'afavorir l'explicitació de la pràctica, l'anàlisi dels fets rellevants, les possibilitats i alternatives. Bàsicament podem concretar-lo en diferents accions que es propicien en la comunicació individual i col·lectiva, l'observació i el seguiment de les produccions. Les visites d'observació a l'aula, l'entrevista, els seminaris i tallers col·lectius d'anàlisi formen part de les estratègies per conèixer l'evolució dels aprenentatges, l'adquisició i el desenvolupament de les competències professionals.

En el cas de la formació inicial docent, sovint s'han oblidat les necessitats formatives dels tutors per a l'acompanyament: el tutor escolar (TE) i el tutor universitari (TU), en relació a les estratègies dialògiques, de negociació de significats, de provisió de suport per garantir l'adequació de la mediació (Coiduras, París, Torrelles i Carrera, 2014; Maubant, 2009; Maubant, Tribby i Denoux, 2014, Leclercq, Oudart i Marois, 2014; Leclercq i Oudart, 2011; Bunk, 1994). De tot plegat es dedueix la necessitat de formació per a la tutoria, per la qual s'han definit funcions i competències específiques, per a un millor aprofitament de l'experiència en els dos contextos formatius.

1.4.8 Les Tecnologies de la Informació

Els espais virtuals d'aprenentatge, a més de les dinàmiques "cara a cara" de l'activitat presencial, ofereixen un conjunt d'eines que faciliten a l'estudiant la narració i la revisió de la seva experiència i als docents d'ambdós escenaris el seguiment i la tutoria. En general, la tecnologia facilita la realització de les tasques tradicionals, però també d'altres de noves, amb modificacions i transformacions en l'enfocament i el tractament de la informació, inconcebibles en l'anterioritat, tant en l'acompanyament com en l'anàlisi de l'actuació docent (Puentedura, 2014).

La potencialitat constructivista de l'e-portfolio ha estat argumentada en diferents recerques i revisions (Cebrián, 2011; Lacourse i Coiduras, 2012), promovent la mobilització de recursos i l'argumentació, en la comprensió de situacions professionals que l'estudiant -per la seva significació i pertinença- explica per evidenciar l'aprenentatge, l'adquisició i el desenvolupament de competències professionals. La digitalització de la imatge permet apropar la pràctica docent realitzada als escenaris reals a l'aula universitària, per analitzar l'actuació professional, especular sobre les alternatives, l'eficiència de les decisions preses, la metodologia, els ajuts proporcionats, la gestió de l'aula, ...

Van Es (2009) afirma que el vídeo captura l'autenticitat i la complexitat de l'ensenyament i pot promoure l'examen de les interaccions a l'aula d'una forma deliberada i enfocada. De fet, en la provisió d'experiències pràctiques com a repte particular en la formació inicial docent, el vídeo ha suposat una estratègia preeminent (Koc, 2011; Seidel & Stürmer, 2014), oferint una gran varietat d'exemples sobre bones pràctiques a l'aula.

En resum, la tecnologia en la formació dual afavoreix la transferència, la comunicació i un tractament de la informació encara nou.

1.5 Innovació en l'ensenyament universitari

En l'actualitat, millorar la qualitat de l'ensenyament universitari és un dels objectius principals més compartits socialment i en les mateixes institucions d'educació superior. En els darrers anys, la preocupació per la docència i pel desenvolupament dels plans d'estudi han guanyat una rellevància semblant a l'atorgada tradicionalment a la recerca. La qualitat de la docència és un factor de diferenciació entre universitats i entre les seves formacions i per això es reconeixen unes competències específiques, planificant-se formacions per als docents universitaris que n'afavoreixin l'adquisició i el desenvolupament. La millora de la docència implica diferents actors, així com la concreció d'estratègies i sinèrgies, per la qual cosa hem de reconèixer una complexitat necessària. També suposa la introducció de canvis més o menys significatius i de vegades el trencament amb estructures anteriors per crear-ne d'altres de noves, amb les resistències derivades que es poden donar.

Quan parlem d'innovació educativa a la universitat, hem de parlar d'un canvi justificat en les pràctiques que, a més d'estar orientat a la millora, es tradueix en resultats avaluable que identifiquen beneficis en la formació i que es consoliden en les pràctiques.

Per a Zabalza (2004), innovació en docència universitària és aplicar tres condicions importants en tot l'exercici professional: *apertura*, *actualització* i *millora*. *Apertura* relacionada amb la flexibilitat, capacitat d'adaptació a la realitat amb una actitud favorable al canvi i a la introducció d'ajustaments en el procés. *Actualització* d'apropament a la realitat, donant resposta a les necessitats avaluaes i emergents, de forma oposada a l'estancament, de forma compromesa amb el pla formatiu i amb una didàctica millorada que posa al centre de l'aprenentatge l'estudiant, que n'és el protagonista i responsable. La *millora* com a compromís de la innovació, per a la consecució de cotes de qualitat formativa superiors de la que es parteix.

La innovació ha de ser pràctica o caracteritzar-se per la seva *practicitat* -factibles i realistes- com a possibilitat efectiva d'implantar-se i de donar resultats tangibles; per tant, concretar-se més enllà de les paraules o del projecte formal. Cal doncs justificar el seu caràcter pràctic i viabilitat. També necessita de formalització referida a la documentació que recull les decisions sobre l'articulació dels plans, els procediments i les estratègies. Aquest document suposa la planificació del projecte, del calendari d'implantació, la previsió de recursos, l'estudi de la factibilitat, la previsió del seu seguiment i l'avaluació. Aquesta concreció de les idees suposa una tasca complexa que permet fer públic el projecte, compartir propòsits, significats i processos, i la seva submissió a l'opinió de la comunitat educativa sobre la seva consistència i coherència.

L'avaluació i la supervisió permeten l'ajustament del projecte, conèixer el grau en què s'aconsegueixen els objectius i els beneficis que el projecte dona. És necessari establir la metodologia i les tècniques que s'empraran per conèixer els resultats de la innovació educativa per veure si el canvi es pot associar amb la millora pretesa i la seva possible transferència a nous àmbits dins del mateix centre o en d'altres.

Sobre l'impacte de les innovacions educatives, Eckel i Kezar (2003) proposen un model d'anàlisi en funció de dos eixos: la profunditat i l'extensió.

Així presenten: (a) Innovacions amb una profunditat baixa i una extensió alta, de tipus *epitelial*, com a canvis de baixa intensitat però que afecten molt professorat. (b) Innovacions amb una profunditat baixa, suposen ajustos, canvis petits o parcials. (c) Innovacions amb una extensió baixa però amb una profunditat alta que donen lloc a canvis aïllats.

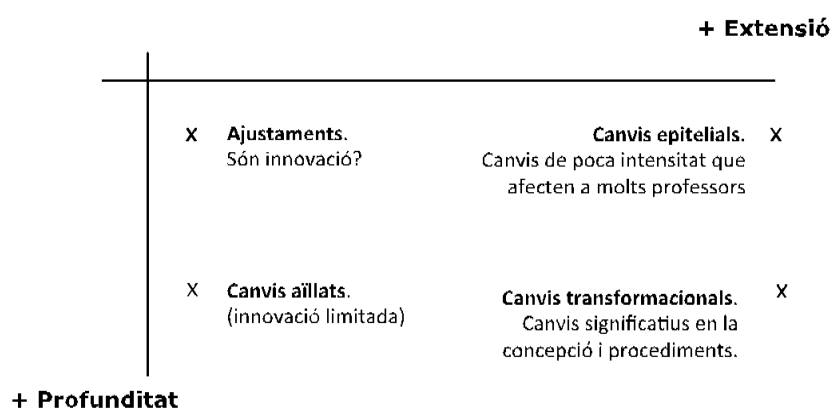


Figura 1.3 Impacte de la innovació a partir d'Eckel i Kezar, (2003)

(d) Innovacions amb una profunditat alta i una extensió alta suposen transformacions importants que canvien i reconstrueixen processos en el seu conjunt. Aquestes innovacions són les que suposen un major interès per la capacitat de millora que posseeixen.

Avui em sento important: comença la meua aprenent! Porto quinze dies passant a net les programacions. Estic inquieta i nerviosa. Vull ser un bon model. Em sento generosa i tinc ganes d'aprendre. Li confessaré que jo també avui sóc una aprenent...i començarem pel principi.

R.R Mestra i formadora en centre formador de 2n curs del Grau d'Educació Primària - dual

2. La Concreció del Dispositiu Formatiu

En aquest capítol ens proposem descriure breument els aspectes essencials que configuren el dispositiu formatiu i que han evolucionat des dels inicis per millorar-ne la coherència i la consistència de la proposta.

En primer lloc presentem el nivell ideal del dispositiu de formació dual i en segon lloc el nivell funcional per assolir-lo, en el dia a dia, en la formació de les persones que han optat per la seva formació superior pel Grau d'Educació Primària dual en aquesta Universitat.

El tercer nivell del dispositiu, exposat en el capítol 4, és plantejat com l'avaluació de la pràctica i del desenvolupament concret, com a resultats per estudiar-ne la coherència i les tensions que sorgeixen - com en qualsevol dispositiu formatiu- entre l'ideal que es persegueix i la pràctica concreta, la realitat a l'aula universitària i escolar.

2.1 El nivell *ideal* del dispositiu formatiu

Sintetitzem el nivell ideal del dispositiu en termes d'intencions, com l'objectiu principal que inspira els altres nivells del dispositiu, el nivell funcional i el dels actors.

El dispositiu que presentem s'orienta al desenvolupament d'una autonomia suficient per a un inici reeixit en la inserció professional a l'escola, la responsabilització vers les funcions professionals, el sentit crític i la reflexivitat. Entenem la professionalitat com la disposició de les competències pròpies de la docència, reconegudes i compartides per una col·lectivitat que les exerceix, la inclinació a la millora en l'exercici docent i el compromís amb els resultats de l'educació en els destinataris finals, l'alumnat d'educació primària. Concretament aquestes orientacions en l'objectiu de:

Formar l'estudiant per a la seva transformació en un practicant autònom, responsable i reflexiu, com a professional capaç d'analitzar qualsevol situació educativa, de prendre decisions en els límits de les seves funcions i d'actuar individualment o conjunta en un equip professional amb grups d'alumnat d'educació primària, de treballar en equip i de compartir un projecte comú amb els altres ensenyants de l'equip escolar.

Entenem en la proposta formativa, com a característica que la singularitza, el protagonisme dels ensenyants en exercici i de l'administració educativa que, al seu rol de col·laborador, afegeix la seva participació des d'una acció planificada en el dispositiu. Sintetitzem aquesta idea en l'expressió *mestres que formen mestres*, que representa conceptualment l'orientació cabdal del projecte i el capteniment de l'equip que coordina el seu desenvolupament i la implementació.

2.2 El nivell *funcional* : organització i estructura

2.2.1 La Comissió Mixta com a suma i col·laboració

Un dels canvis més importants que suposa el projecte del Grau d'Educació Primària és el vinculat amb les relacions entre institucions formadores: la Universitat (U) i el Departament d'Ensenyament (DE). Tot i que els docents dels centres formadors han estat tradicionalment uns actors necessaris i imprescindibles en la formació inicial, la

concepció dual del grau requereix una organització, formació, sistemes d'acompanyament nous en el repte de connectar millor l'aprenentatge a la universitat i en els centres col·laboradors. Es fa imprescindible una coordinació entre institucions que permeti l'operativització i l'articulació dels aspectes organitzatius.

El treball conjunt de les dues institucions s'inicia l'any 2011 amb l'acord des de la Direcció del DE i la Universitat per participar des de cadascun dels dos àmbits en el desenvolupament del Grau d'Educació Primària – dual. Des de llavors s'han realitzat una mitjana de 8 reunions per curs acadèmic, com es reflecteix en les 60 documents - actes, on es recull: l'aprovació de l'acta de la reunió de la Comissió Mixta anterior, l'ordre el dia i els acords presos. Composen la Comissió Mixta: el degà de la Facultat, el coordinador del Grau, 2 professores del Grau, el director del DE que pot delegar la seva representació en un altre professional del DE, el cap d'Inspecció Adjunt del Servei d'Inspecció del DE a la demarcació, el cap de Serveis i Programes del DE i una docent mestra del DE que fa la comunicació amb les escoles i es coordina diàriament amb els responsables de la Facultat i amb els del DE.

La Comissió Mixta coordina la participació de les dues institucions en el Grau, decideix sobre les escoles participants anualment, dissenya la formació dels tutors universitaris i dels tutors dels centres formadors, i dona resposta a les incidències que es puguin presentar al llarg del curs.

2.2.2 Les escoles: escenari professional i formatiu

A la demarcació territorial on es desenvolupa el projecte del Grau d'Educació Primària – dual són presents diferents tipologies d'escoles amb projectes educatius diversos. Basant-nos en la necessitat de docents preparats per ajustar-se al context en què ensenyen (Good et al., 2006), es van considerar diversos contextos educatius, com una característica clau en el pla formatiu. Sense fer una anàlisi social i cultural en profunditat, valorem la necessitat de la seva participació en

el pla formatiu, com a escoles que representen la nostra realitat educativa. S'adscriuen les escoles de ciutat, públiques i concertades a 1r curs, les Zones Escolars Rurals a 2n curs, les escoles d'alta diversitat a 3r curs i les 3 tipologies anteriors a 4t curs (Taula 2.1). Tots els centres participants tenen el reconeixement del Departament d'Ensenyament com a centres formadors, segons l'ENS/85/2013.

Aquestes realitats escolars, associades als diferents cursos, afavoreixen la socialització professional i l'adquisició de les competències docents.

Curs	Tipus de centre	Objectiu formatiu en l'activitat escolar
4t curs	Totes les tipologies	Preparar la inserció professional.
3r curs	Centres d'alta diversitat	Dissenyar i intervenir atenent l'alta diversitat i complexitat.
2n curs	Zona Escolar Rural	Dissenyar i intervenir amb estratègies multinivell.
1r curs	Centres estàndard	Apropar-se a la professió i validar l'elecció formativa.

Taula 2.1 Centres formatius segons curs del Grau d'Educació Primària - dual

L'opció presa per la Facultat i el Departament d'Ensenyament ha estat la de configurar un conjunt de centres adscrits al pla, en els diferents cursos, prèvia consulta i la seva aprovació per formar part del projecte. Això assegura la continuïtat al llarg de diferents anys acadèmics, la incorporació al projecte educatiu de centre del projecte de formació dual -assumit per la comunitat educativa-; així com la formació de les tutores i els tutors que participen any rere any en les activitats formatives. La configuració d'aquest conjunt de centres dona consistència a la col·laboració conjunta al llarg del temps i al desenvolupament i la millora del projecte. La variabilitat dels centres al llarg dels 5 anys d'experiència del Grau, amb 2 promocions sortints, ha estat molt reduïda, sense canvis en els centres de 1r curs i mínims als de 2n i 3r, on en algun moment s'ha inclòs algun centre més per representar millor el territori.

2.2.3 L'activitat al centre formador i a la universitat

2.2.3.1 Distribució de l'activitat en els contextos formatius

L'activitat formativa té en la modalitat dual un component indispensable d'acció i d'actuació professional: *aprendre – fent* (Dewey, 1938). L'estada al centre formatiu es caracteritza per la participació dels aprenents com a “docents en formació” en la vida del centre i a l'aula. L'acció permet a l'aprenent adquirir progressivament les competències docents, mobilitzant-les en les tasques comunes a la professió. Aquesta actuació es dona des del primer moment, 1r curs, amb tasques de complexitat progressiva, participant en la correcció, recolzant l'alumnat de forma individual, ... fins a 4t curs del grau, on l'aprenent pot conduir el grup, de forma supervisada, amb un elevat grau d'autonomia. Però aquesta intensificació de l'activitat en l'entorn professional no estalvia l'activitat a la Facultat, que també considerem indispensable.

En relació a la distribució de l'activitat formativa en ambdós contextos -universitari i escolar-, en la concreció del pla d'estudis en el Grau d'Educació Primària – dual, la Facultat va establir una distribució particular dels crèdits per facilitar aquesta intensificació de la pràctica supervisada als centres escolars. Les diferents matèries del pla d'estudis cedeixen, aproximadament, un terç del seu temps a l'aula universitària a la realització d'activitats relacionades amb la matèria al centre escolar. És una cessió de la presencialitat on es cursa la matèria, però no dels seus crèdits. Per tant, en aquest temps cedit al centre escolar, els aprenents hauran de realitzar les activitats dissenyades des de cadascuna de les matèries per aquest 30% d'activitat i presencialitat cedida al centre. Per als docents universitaris això suposa repensar la matèria, sovint abreujant els continguts que es treballen, dissenyant activitats per realitzar al centre escolar i establir dinàmiques a l'aula universitària per a la seva anàlisi i revisió.

La distribució de la càrrega en crèdits ECTS (European Credits System Transfer), aprovada pel Consell de Govern de la Universitat el 24 de juliol de 2013, amb el número d'acord 190/2013, estableix la distribució d'aquesta presencialitat en la taula resum que s'hi presenta 2.2.

MATÈRIES / ECTS	Hores	H/Fac.	H/Esc.	Treball Autòn.
1r curs				
Ap. i Des. de la Personalitat I / 12 ECTS	300	70	50	180
Proc. i Con. Educatius I / 12 ECTS	300	70	50	180
Societat, Família i Escola / 12 ECTS	300	70	50	180
Numeració, Càlcul i Mesura / 8 ECTS	200	50	30	220
Ens. i Ap. de les Llengües I / 7 ECTS	175	40	30	230
Música i Arts Visuals / 9 ECTS	225	50	40	210
Integració I / 6 ECTS	300	70	50	180
2n curs				
Geo. i Història de Cat. / 6 ECTS	150	40	20	90
Ens. i Ap. de l'Ed Física I / 5 ECTS	125	30	20	75
Ap. de les CC Experimentals I / 6 ECTS	150	40	20	90
Ap. i Des. de la Personalitat II / 9 ECTS	225	50	40	135
Proc. i Con. Educatius II / 9 ECTS	225	50	40	135
Societat, Família i Escola II / 6 ECTS	150	40	20	90
Espai i Forma / 6 ECTS	150	40	20	90
Ens. i Ap. de les Llengües II / 7 ECTS	175	40	30	105
Integració II / Pràcticum I / 6 ECTS	150	20	100	30
3r curs				
Ens. i Ap. de l'Ed Física II / 6 ECTS	150	40	20	90
Ap. de les CC Experimentals II / 9 ECTS	225	50	40	135
Did. CC Socials. Hª Gral. d'Europa / 9 ECTS	225	50	40	135
Trac. de la infor., atzar i probabilitat / 6 ECTS	150	40	20	90
Ens. i Ap. de les Llengües III / 7 ECTS	175	40	30	105
Did. l'Ed. Artística / 9 ECTS	225	50	40	135
Integració III / Pràcticum II / 15 ECTS	375	20	130	75
4t curs				
Ens. i Ap. de les Llengües IV / 7 ECTS	175	40	30	105
Optativa I / 9 ECTS	225	50	40	135
Optativa II / 9 ECTS	225	50	40	135
Integració IV / Pràcticum III / 20 ECTS	500	40	360	100
Treball Final de Grau / 9 ECTS	225	40		

Taula 2.2 Distribució de l'activitat presencial a la universitat i als centres formadors

Aquesta cessió de temps a l'activitat escolar està vinculada als continguts i les competències propis de cadascuna de les matèries, la qual cosa suposa per al docent universitari el disseny d'encàrrecs d'observació, d'acció docent a l'aula, del maneig del currículum de

l'etapa, la consulta de fonts, l'estudi, la compilació d'informació des de la realitat del grup d'alumnes i del centre, entre d'altres.

2.2.3.2 Configuració i disseny de les activitats

Des de l'inici de la implementació del Grau d'Educació Primària dual des de la coordinació pedagògica a la Facultat s'ha tingut un interès especial en el contingut de les activitats i en el seu disseny. La preocupació principal ha estat vetllar per la seva qualitat i adequació per a l'adquisició de les competències professionals.

Des de cadascuna de les matèries es demana a l'aprenent activitats, vinculades amb l'activitat escolar: observacions, planificacions, correccions, actuacions docents, recolzament i suport a l'aula, disseny i construcció de materials, participació en la vida del centre, entre d'altres. Les activitats han de permetre a l'aprenent prendre consciència sobre els recursos mobilitzats -interns i externs- en l'acció i fer-ne una revisió sobre l'adequació i l'oportunitat. Els resultats de l'activitat i els problemes derivats poden interpretar-se com a nous reptes i nous objectius d'aprenentatge.

Del disseny de les activitats i la seva implementació al llarg dels anys s'han després diferents iniciatives amb el professorat de la Facultat i els docents escolars, per valorar-ne la funcionalitat i discutir-ne les possibilitats de millora. L'evolució en el disseny dels encàrrecs ha suposat l'establiment de qüestions i criteris per a la seva formulació:

- Què aporta:
 - o La matèria a la pràctica docent a l'escola?
 - o L'activitat escolar a l'aprenentatge de la matèria universitària?
 - o L'activitat a l'adquisició de les competències docents?
- Quins recursos interns i externs (Le Boterf, 2002) s'haurien de mobilitzar en el desenvolupament de l'encàrrec?
- Quins sabers de, sobre i per a la pràctica són necessaris?

Evolució del disseny i la informació sobre les d'activitats

1. *Informació als centres escolars: Els docents escolars, al finalitzar el 1r curs de la primera promoció (2012-2013) van proposar la generació d'unes guies d'activitats on es recollissin totes les activitats per matèries, amb l'explicitació breu de l'encàrrec i el tipus d'implicació dels mestres. La proposta s'encaminava a la millora de la comunicació amb els centres escolars. Aquesta proposta sorgida dels centres escolars es concreta amb les primeres guies el curs 2012-2013. Actualment i cada curs s'editen les guies d'activitats dels diferents cursos del Grau d'E. Primària dual, que reben els centres i els tutors escolars cada començament d'octubre. Guia: exemples Figura 1 i Figura 2.*

2. *Trobades formatives i debat sobre les activitats dels estudiants – aprenents: a les reunions formatives i en diferents ocasions, el contingut de les activitats - encomanades a la Facultat o des del centre escolar – han estat motiu de reflexió i debat. Les qüestions cabdals són:*

- *Quines característiques han de tenir les activitats per promoure l'adquisició de les competències professionals?*
- *Quina relació tenen els continguts tractats a l'aula universitària amb l'activitat professional al centre escolar?*

3. *Desenvolupament i edició compartida – universitats i escoles - d'un document per al disseny de les activitats en ambdós entorns.*

4. *Incorporació de procediments i metodologies per al treball de les competències bàsiques a l'escola. Entre d'altres, les i els estudiants – aprenents assagen procediments i estratègies específiques de la Didàctica de la Llengua (comprensió lectora), de les Ciències Experimentals (mètode d'indagació), de les matemàtiques en l'adquisició del nombre o d'aprenentatge de la geometria, ... amb activitats d'anada (a l'escola) i de tornada (a la Facultat) vinculades.*

Com a exemples d'activitats dissenyades des de les diferents matèries i vinculades amb l'activitat escolar, presentem les que segueixen, en les figures 2.1 i 2.2 on es visualitza l'encàrrec des de la Facultat per a l'estada formativa a l'escola.

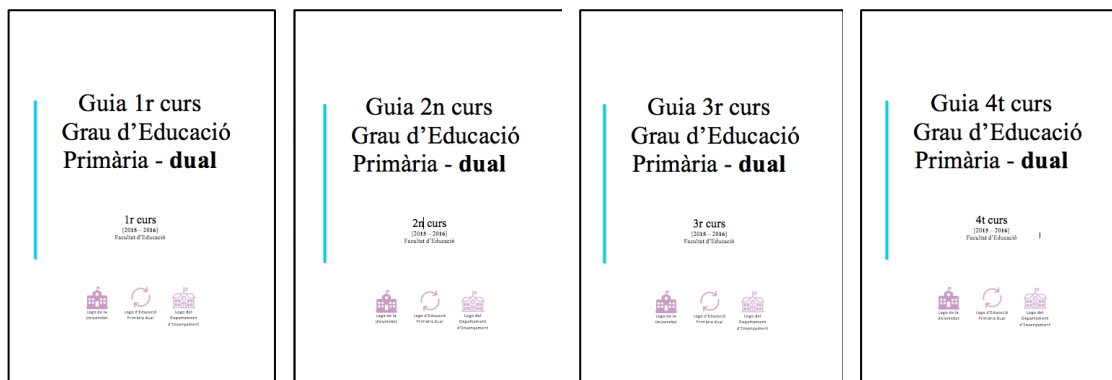


Figura 2.1 Guies d'activitats per cursos (versió 2015 / 2016)

Aquesta definició breu permet: (1) veure la connexió entre les activitats que es fan als dos escenaris i compilades a les guies del curs, (2) informar tot el professorat del mateix curs i les tutores i tutors de l'escola d'allò que se'ls demana a les diferents matèries i (3) anticipar a l'escola les necessitats de col·laboració per fer possible l'actuació de l'aprenent quan sigui necessari.

Matèria: Didàctica de la Llengua i Integració II (Pràcticum I)

Professors/es:

Activitat 2: Anàlisi de Vídeo			
Individual	Hores activitat estudiant : 10 hores	Període de realització : 16/03 – 20/04	Data de lliurament : Setmana 6
Breu descripció: Enregistrament individual d'una intervenció d'aula sobre Comprensió Lectora, del que s'extrauran 5 minuts per fer-ne una anàlisi que s'especificarà a la guia que es crea per a aquesta activitat. Les i els estudiants lliuraran: (a) la seqüència de vídeo analitzada; (b) el full Excel resultant de l'anàlisi i (c) un informe escrit on es valorarà l'anàlisi realitzat amb la descripció de la intervenció enregistrada, la relació amb els marcs teòrics i les propostes derivades de l'anàlisi per a futures actuacions docents.			
Implicacions al centre : L'enregistrament solament es realitzarà quan el centre ho autoritzi, amb el compromís de l'estudiant i del professorat d'utilitzar solament el registre videogràfic per a l'anàlisi. Cap altre ús requeriria una nova autorització.			

Figura 2.2 Anàlisi de vídeo sobre una actuació pròpia en una sessió d'animació a la lectura i de comprensió lectora. Matèries: Didàctica de les Llengües i Pràcticum I.

2.2.4 La formació de tutores i tutors

L'exercici de l'acompanyament i la tutoria per les mestres i els mestres en els centres formadors forma part dels rols i funcions clau en el dispositiu de formació dual. Com a formadors, les i els mestres, no han rebut cap preparació formal amb una acreditació reconeguda perquè no existeix. Tot i això el pla pilot del GEP_dual ha tingut sempre en compte aquest la necessitat de formació dels formadors a partir de l'experiència, amb un plantejament proper a la proposta d'ensenyament adult de Kolb (1984) que conjuga l'experiència o pràctica directa, els mestres com a tutors i formadors d'aprenents concrets en els centres formadors, i la reflexió en dispositius i activitats per a la reflexió. En aquesta línia i des del primer curs es van dissenyar

i desenvolupar activitats formatives per a la tutoria i l'acompanyament, amb continguts que agrupem al voltant de: (a) els aspectes organitzatius i metodològics de la formació dual; (b) l'acompanyament i tutoria; (c) l'observació i l'avaluació: estratègies i eines; (d) La participació, implicació de l'estudiant i codi deontològic; (e) la comunicació amb l'aprenent / docent en formació.

Creuen en el que fan i en el que volen fer, [...] aquests futurs companys seran capaços de canviar les coses, pujaran a la nostra canalla forta i valenta. [...] Aire fresc, il·lusió i empena és el que els dilluns i dimarts entra per la porta de l'escola.

O.F. Mestra i formadora centre formador de 3r curs del Grau d'Educació Primària - dual

3. L'avaluació de l'experiència: metodologia, tècniques i procediment

Els resultats de la formació inicial dels docents titulats a la Facultat després de la formació que s'exposa en aquest informe requerirà esperar a la seva inserció laboral. Segurament, els processos per validar aquesta formació requeriran processos d'observació a diferents terminis, amb la recollida d'informació quantitativa i qualitativa i el seu tractament per relacionar l'exercici docent amb la formació inicial.

En aquests moments, però, solament podem abordar els resultats d'aquesta formació escoltant els diversos actors: els mateixos aprenents o estudiants, els seus formadors als centres formadors i el professorat de la Facultat. Ens hi apropem, doncs, des de les apreciacions i l'experiència dels agents que hi intervenen directament.

3.1 Mètode, dimensions i metodologia

La metodologia és mixta, qualitativa i quantitativa a partir de la informació derivada de la realitat, formació inicial docent en el Grau d'Educació Primària – dual, al qual ens referim.

Utilitzem el mètode EFQM⁴, model europeu d'excel·lència de l'organització, basat en l'autoavaluació des de l'anàlisi del funcionament del dispositiu formatiu i dels seus resultats. De fet, diversos autors (Ramirez i Lorenzo, 2016; Pastor et al, 2007; González et al. 2005; Hiden, Davis i Jackson, 2004) avalen la seva funcionalitat.

Model EFQM		Dispositiu Formatiu (Albero, 2010 i Boudajoui, 2016)		
Dimensió	Categoria	D. Ideal	D. Funcional	D. Actorial
Lideratge	Concepció	○		
	Missió, Visió i Objectius	○		
	Gestió del canvi	○		
Estratègia	Anàlisi de necessitats	○		
	Marc legal i normatiu		○	
	Planificació		○	
Persones	Col·laboradors interns		○	○
	Col·laboradors externs		○	○
	Sistemes de reconeixement		○	
Aliances i Recursos	Relació dels partners	○	○	○
	Coordinació i Comunicació		○	○
	Recursos i Finançament	○		
Processos centrats aprenents	Ad. (selecció d'aprenents)		○	
	Formació		○	○
	Rol de l'aprenent a l'escola		○	○

Taula 3.1 Relació entre el mètode EFQM i les dimensions del dispositiu

Com a dimensions de l'avaluació, ens centrem en el procés d'implementació i en els resultats.

En relació al procés tractem les dimensions de: lideratge, estratègia, persones, aliances i recursos i processos centrats en l'aprenent.

⁴ El 1988, diferents entitats van fundar l'European Foundation for Quality Management (EFQM); la missió principal de la qual fou la d'impulsar l'excel·lència de les organitzacions europees d'una manera sostinguda.

En relació als resultats, ho fem a partir dels grups d'interès, agents o actors. L'avaluació, per tant, no se centra exclusivament en l'aprenent, sinó també en els docents i els centres formadors que participen en el pla: 11 escoles de la ciutat de 1r curs i de 4t, 33 Zones Escolars Rurals i 5 centres més de 3r curs –aquests darrers són centres caracteritzats per la gran diversitat de la població que atenen, sovint en risc de deprivació, pobresa i exclusió social. Tots els centres pertanyen a la demarcació territorial del Departament d'Ensenyament on es desenvolupa l'experiència de formació dual.

El mètode d'excel·lència d'avaluació EFQM ens permet apropar-nos a les dimensions del dispositiu segons l'aproximació que fan Alberó (2010) i Boudjaoui (2016), com mostrem a la taula 3.1, creuant les dimensions i categories del model EFQM amb les dimensions ideal, funcional i actoral exposades en els capítols anteriors.

3.2 Identificació dels grups d'interès

Els grups d'interès en el procés d'avaluació són: (a) els aprenents; (b) els centres formadors amb els docents que fan de tutors i el coordinador de formació dual; (c) la universitat, amb el professorat que hi fa docència i el que exerceix funcions de tutoria i, (d) la societat.

(a) Els i les **aprenents** són els protagonistes com a destinataris directes, en primer lloc, del pla formatiu. Al llarg de quatre cursos són receptors i actors, realitzant les activitats del disseny pedagògic per a l'adquisició i desenvolupament de les competències professionals definides al Pla d'Estudis.

(b) **Els centres formadors** amb les seves tutores i tutors són el 2n grup d'interès de l'estudi. Els centres han estat seleccionats pel Departament d'Ensenyament, i els ensenyants que hi participen com a formadors pels equips directius de cadascun d'ells. Els coordinadors de la formació dual als centres formadors gestionen els aspectes d'organització i pedagògics en relació a l'acompanyament, participació i aprofitament dels aprenents al centre.

(c) **La universitat**, per la seva responsabilitat en la qualificació i l'acreditació davant la societat, és un agent principal. Respon i rendeix comptes sobre l'adequació i l'eficiència del dispositiu davant de les agències de qualitat. En aquest estudi es requereix l'opinió del professorat que hi participa, fent docència o acompanyament, a partir del coneixement sobre la implementació del pla i els resultats formatius.

(d) **La Societat**, per la difusió i la transferència que s'ha fet durant aquests anys de l'experiència: mitjans de comunicació, divulgació científica, organització de simposis i altres projectes d'innovació formativa que s'han donat a la nostra universitat o en d'altres.

3.3 Les tècniques

Com a eines per a la recollida de la informació utilitzem (taula 3.2) algunes que la institució -Oficina de Qualitat- ja emprava en els seus processos d'avaluació, i altres per conèixer l'opinió dels actors a partir de la seva opinió, com l'entrevista o els grups de discussió.

Grup d'interès		Tècniques
Aprenents	1a promoció i 2a promoció	• Enquesta – OQUA (+250) • Grups de discussió (1 grup) • Rúbrica IOC (Good et al., 2006) (221) • Resultats d'aprenentatge (+250)
Centres formadors	Tutors /res, Coordinador-a	• Qüestionaris – OQUA (167) • Qüestionaris - Dept. Ensenyament • Grups de discussió (2 grups)
Universitat	Professorat i Tutores /rs	• Qüestionaris – OQUA (23) • Grups de discussió (1 grup) • Entrevista (5)
Societat	Anàlisi documentals	• Comunicacions • Simposis • Articles

Taula 3.2 Resum dels grups d'interès i de les tècniques utilitzades

L'enquesta. Utilitzem l'enquesta per tractar la informació que ens proporcionen grups nombrosos en relació a temes concrets. El tractament és quantitatiu, i l'anàlisi de la informació obtinguda ens permet descriure i explicar l'opinió i el pensament de la mostra que respon, en aquest cas, sobre el funcionament del GEP-dual.

L'instrument és el que utilitza l'Oficina de Qualitat de la Universitat, instrument amb certificació de l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya (AQU), en base als paràmetres homogenis de les altres agències de l'estat espanyol, d'acord amb els Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education, validats pels diferents estats de la Unió Europea.

Aspectes referits al tutor/a acadèmic/a 1. El tutor acadèmic mostra interès en la tutoria. 2. Crea un clima de diàleg, confiança i treball. 3. El seguiment de les meves experiències per part del tutor/a acadèmic/a ha estat adequat. 4. Considero que el tutor/a acadèmic/a és un bon tutor/a. Aspectes referits al tutor/a de l'escola 5. El tutor/a de la escola s'ha preocupat que assolís els objectius del pràcticum. 6. El tutor/a de l'escola ha creat les condicions més rellevants per poder assajar les habilitats més significatives de la pràctica professional. Aspectes referits a l'organització 7. Hi ha coordinació entre els dos tutors (acadèmic i de l'empresa). 8. S'ha seguit completament el pla de treball acordat a l'inici. 9. El procediment d'avaluació és adequat. Aspectes referits a l'escola 10. L'activitat està relacionada amb la meua formació. 11. L'acollida a l'escola ha estat correcta. Aspectes referits a l'aprenentatge 12. He pogut practicar les habilitats professionals en situacions reals. 13. He adquirit les competències plantejades per la matèria. 14. He sabut donar resposta a les actuacions que m'han proposat en el treball al centre. 15. La meua valoració global de l'experiència és bona. Escala de Likert. 1: gens d'acord; 5: totalment d'acord

Figura 3.1 Enquesta als estudiants sobre el Pràcticum.

El grup de discussió. Els participants en els grups de discussió i les persones que s'entrevisten s'elegeixen des del criteri de diversitat per poder documentar la variabilitat, les diferències, les coincidències i les seves particularitats (Blanchet i Gotman, 2005). Amb Kaufmann (2011) posem l'accent, més que en la constitució de la mostra, en la bona elecció dels informadors: la seva participació en el pla com a actors en algun dels rols.

Es van realitzar 5 entrevistes semiestructurades partint d'una pauta de qüestions amb els elements clau sobre els que es vol aprofundir. La informació que es cerca té sobretot relació amb les percepcions, les

actituds, les opinions, les experiències viscudes, els coneixements de l'informant o persona entrevistada.

En relació a l'observació directa de l'actuació dels aprenents a l'aula d'educació primària com a docents amb la rúbrica d'observació de classes de Good et al. (2006). En aquest cas obtenim la informació de l'observació que es realitza cada curs com a part del procediment d'avaluació en les matèries d'Integració a 1r curs, en el Pràcticum I a 2n curs i el Pràcticum II a 3r.

G. D. 1 Coord. Centres	G. D. 2 Tutors centres	G. D. 3 Prof. Facultat	G. D. 4 Aprents
▪ 5 dones ▪ 1 home	▪ 4 dones ▪ 3 homes	▪ 4 dones ▪ 3 homes	▪ 5 dones ▪ 1 home
▪ 3 (centres 1r) ▪ 3 (centres 2n) ▪ 3 (centres 3r)	▪ 2 tutors (1r curs) ▪ 3 tutors (2n curs) 2 tutors (3r curs) ▪ 2 tutors (4t curs)	▪ 3- (a 1r) ▪ 2- (a 2n) ▪ 2- professorat FEPTS (a 3r)	▪ 6 aprenents de 4t

Taula 3.3 Els grups de discussió.

L'informe del/de la tutor/a del centre formadors sobre l'aprenent és una eina, adaptada de Bunk (1994), que refereix les competències personal, social, metodològica i tècnica. Cadascuna d'aquestes dimensions es concreta en un conjunt d'indicadors que es valoren en una escala d'1 a 4 (gens, poc, bastant i molt) (figura 3.2).

Competència metodològica [saber fer] Descriptors: ajuda, proactivitat, llenguatges diversos	Gens	Poc	Bastant	Molt
12. Col·labora en l'elaboració de nous materials (2)				
13. Actua de manera proactiva, amb disposició a ajudar en tot (6)				
14. Es mostra atent/a i respon a les qüestions que l'alumnat planteja (8)				
15. Fa un ús oral i escrit correcte de la llengua vehicular (13)				
16. Utilitza, de forma pertinent, diferents llenguatges (gràfic, textual, AV, TIC) (11)				
17. Ajuda en les activitats de fora de l'aula (pati, menjador, excursions,...) (6)				
18. Ajuda a mantenir un clima propici a l'activitat d'ensenyament i aprenentatge (6)				

Figura 3.2 Descriptors de la competència metodològica per a l'avaluació del tutor/a del centre formador

L'instrument d'Observació de Classes (IOC) de Good et al. (2006) és un instrument d'observació de l'actuació docent que s'utilitza en aquesta experiència formativa per conèixer l'adquisició de la

competència metodològica i l'evolució de l'aprenent al llarg dels cursos. Aquesta rúbrica traduïda i adaptada organitza l'observació. La rúbrica IOC proposa una observació des de 24 ítems en 3 seccions: (a) avaluació de l'aprenentatge dels estudiants, 5 ítems; (b) gestió de l'ambient de treball a l'aula, 5 ítems i (c) implementació de la instrucció, 14 ítems (exemple figura 3.3).

3. Conducció de l'ensenyament

T1: T2: T3:

3.1 Les activitats instructives són coherents amb els objectius i condueixen al seu assoliment.					
1	2	3	4	5	Criteri no observable a la classe
Les activitats d'e-a són poc coherents amb els objectius. L'alumnat té dificultats per comprendre la relació entre les activitats i allò que ha d'aprendre.		Les activitats instructives generalment condueixen a objectius d'aprenentatge adequats. L'alumnat veu la connexió entre l'activitat i els objectius.		Les activitats instructives estan ben dissenyades per atendre tot l'alumnat a assolir els objectius. L'alumnat entén de forma clara la connexió entre l'activitat i els objectius.	

Figura 3.3 Instrument d'Observació de Classe (IOC)

3.4 Estudi dels processos i resultats des dels actors

Des de la metodologia EFQM, tractem dels processos quan ens referim als agents i les estratègies de facilitació. Es tracta del sistema de gestió de l'organització a l'origen dels resultats.

Per a cada grup de criteris hi ha un conjunt de regles d'avaluació basades en la "lògica REDER".

Els agents han de tenir un enfocament fonamentat i integrat amb altres aspectes del sistema de gestió, la seva efectivitat ha de revisar-se periòdicament a fi d'aprendre i millorar i han d'estar sistemàticament desplegats i implantats en les operacions de l'organització.

D'aquesta forma, els agents facilitadors són 5: lideratge, estratègia, persones, aliances i recursos i processos enfocats -en aquesta casuística- a l'aprenent.

En relació als processos, s'examinen les següents dimensions.

- Dimensió **Lideratge**. Es valora la consecució de la missió i visió, el desenvolupament dels valors que permeten desenvolupar la formació dual amb èxit sostenible i la seva reorientació quan ha estat necessària.

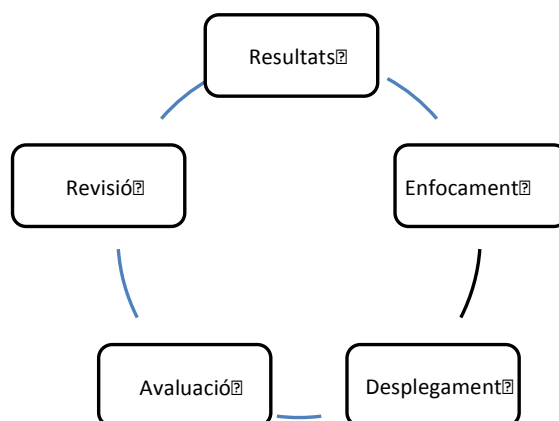


Figura 3.4 Lògica Reder⁵ (adaptat de cita)

- Dimensió Estratègia. Avaluació del desenvolupament del disseny i del procés d'implantació d'aquesta experiència formativa.
- Dimensió Persones. Es valora la gestió i el desenvolupament professional dels col·laboradors que han participat en aquest projecte.
- Dimensió Aliances i recursos. S'analitza amb els *partners* la planificació i la gestió dels recursos interns i externs de suport per als actors principals d'aquesta experiència formativa.
- Dimensió Processos clau. S'analitza el disseny, la gestió i la millora dels processos clau per respondre als destinataris principals i els grups interessats.

⁵ Aquesta lògica sorgeix del tradicional cicle de millora PDCA (en anglès: Results, Approach, Deployment and Assessment and Review). S'integra al model EFQM a partir de l'any 2003. Aquesta eina resulta poderosa per a la gestió de l'organització, ja que indueix a visualitzar els resultats que es pretenen aconseguir (R), la forma en què volem aconseguir-ho (E), el desplegament i l'aplicació dels enfocaments per arribar als resultats (D) i l'avaluació, el refinament i l'aprenentatge aconseguits per al desplegament i l'enfocament per tal de continuar revisant i avançant dins d'un cicle de millora contínua (ER).

Els **resultats** s'organitzen en 5 blocs:

- Les i els aprenents. Es valora l'acompanyament rebut des de l'escola, la universitat i l'organització de l'activitat formativa en els dos escenaris. Les dades s'obtenen dels resultats de les enquestes de l'OQUA, triangulant-les amb enquestes AQU i informació proporcionada pels grups de discussió d'un conjunt d'informadors de la primera promoció d'aquesta experiència formativa.
- Les Escoles. S'analitza el grau de satisfacció dels tutors/es de l'escola i la repercussió del projecte en les dinàmiques del centre i la formació contínua del professorat. Les dades provenen dels resultats a les enquestes (OQUA) i les opinions expressades en els grups de discussió en relació a la seva satisfacció com a protagonistes formatius del grau i en l'organització.
- La universitat. S'avaluen el rol, les competències i la satisfacció del professorat universitari, entre altres. Les dades es recullen d'enquestes OQUA i enquestes AQU i del grup de discussió dels docents universitaris: coordinador del grau, professorat de les matèries del grau i tutores i tutors de la matèria d'integració (1r curs) i dels Pràcticums (I, II i III).
- La Societat. S'examina la difusió i transferència que s'ha fet aquests quatre anys de l'experiència: mitjans de comunicació, divulgació científica, organització de simposis i altres projectes d'innovació formativa que s'han donat a la nostra universitat o en altres.
- Els Resultats en relació amb els objectius estratègics. A mode de conclusió, es presenten les principals dades estratègiques.

3.4 Anàlisi i triangulació de dades

La utilització de diferents tècniques, qualitatives i quantitatives, requereix finalment relacionar els resultats obtinguts des d'aquestes diferents vies triangulant-les. Com afirma Patton (2003) això planteja diferents dificultats -en l'anàlisi i la relació- perquè les respostes poden

presentar de vegades una certa incompatibilitat. Alhora, però, aquesta combinació ofereix la visió conjunta de diferents aspectes, una visió més àmplia i potser complexa del fenomen que s'estudia.

La triangulació dels resultats obtinguts per les diferents tècniques cerca la síntesi i el matís, el coneixement de les tensions entre els diferents nivells del dispositiu formatiu, les seves fortaleces i les febleses -que entenem en tot cas com a possibilitats per a la millora.

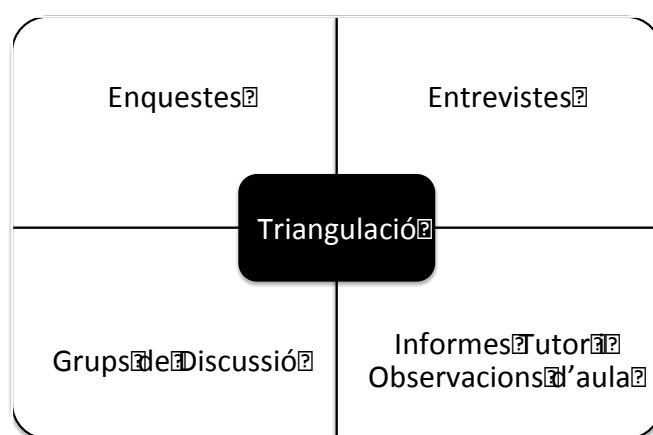


Figura 3.5 Triangulació de les dades obtingudes amb els diferents instruments.

Segons Garcia et al. (2016) la triangulació ens permet combinar diferents tècniques de recollida d'informació que s'enquaden en mètodes de recerca diferents, per analitzar el mateix objecte d'estudi. Això permet superar les febleses inherents a tot mètode, compensant així cada tècnica. La triangulació permet augmentar la fiabilitat i la millora de la comprensibilitat (Della Porta i Keating, 2013, p.51).

Acaba de marxar del cole i ja torna. Currículum? No l'atabalis. No home, aquest sempre vol anar al lavabo quan no vol treballar. Queda molt camí. Ves repartint això, please, no puc passar el JPG al PC. Puja-ho al Google Drive -va dir. Tots som aprenents.

D.L Mestre i formador en centre formador de 2n curs del Grau d'Educació Primària - dual

4. Resultats

En aquest capítol presentem els resultats de l'avaluació de l'experiència després de la titulació de la primera promoció del Grau d'Educació Primària-dual. Podem considerar-los parcials, o més parcials que aquells que obtindrem els propers anys acadèmics. Però tot i aquesta condició, que solament es deu a la joventut del pla formatiu, es tracta d'un exercici necessari per avançar.

Entenem que els resultats, obtinguts mitjançant la consulta als actors i l'anàlisi de la informació recollida, ens proporcionen informació valuosa. A més de l'eficiència del dispositiu formatiu, ens interessem per la detecció de les febleses, per transformar-les en oportunitats de millora. Com a institució que aprèn de l'experiència, ens orienta avançar en una formació més professionalitzadora i propera a les necessitats a què en l'actualitat s'enfronta l'ensenyament.

En primer lloc, presentem els resultats dels processos o dels agents facilitadors i, en un segon moment, els resultats derivats de la consulta als actors.

4.1 Processos

Per tal d'exposar els diferents resultats obtinguts, primerament desglossem aquests resultats en relació als agents facilitadors o processos. Val a dir que no parlarem dels 15 indicadors que intervenen -per no allargar l'informe- però si més no volem destacar els resultats que considerem més rellevants.

Per aquest motiu, en relació al **lideratge** s'exposa la conceptualització de la missió, la visió i els valors que s'han tingut presents a l'hora de desenvolupar aquesta formació. En relació a **l'estratègia** s'exposa l'anàlisi de necessitats específiques que s'han de contemplar per desenvolupar una experiència formativa com aquesta. En relació a les **persones** es tracta del rol dels col·laboradors, especialment la figura del tutor escolar com a protagonista cabdal com a formador universitari. D'altra banda, dins **aliances i recursos** s'analitza el rol que ha desenvolupat la Comissió Mixta, en un paper clau, de mediador i engranatge entre ambdues institucions. Finalment, amb els **processos enfocats a l'aprenent** destaquem les guies d'activitats. Per a cadascun d'aquests agents facilitadors es formula una proposta inicial, la qual té un seguiment a desenvolupar durant la implementació d'aquesta experiència. Un cop la implementació s'ha consolidat, es procedeix a avaluar i extraure les propostes de millora per al següent cicle de millora.

4.1.1 Lideratge: conceptualització de la missió, la visió i els valors

Missió: Formar docents competents d'Educació Primària i establir un compromís reconegut per als docents escolars al convertir-se en formadors.

Visió: Consolidar una metodologia que permeti flexibilitzar els escenaris, combinar teoria i practica, posant en valor l'experiència dels

docents que participen i desenvolupant una visió ètic-pràctica de la professió docent.

Objectiu general: Incidir en la millora de la formació inicial de Mestres a partir de la pedagogia de l'alternança, a fi de garantir l'adquisició de coneixements científics, competències tècniques, socials, intel·lectuals i comportamentals / personals que assegurin un nivell de professionalitat satisfactori per a una inserció professional eficient una vegada titulats.

4.1.1.1 L'opinió dels actors

S'ha de reconèixer una certa fragilitat estructural en el moment de la implementació; fragilitat ha estat percebuda per alguns dels actors principals d'aquesta formació dual. Algun dels professors universitaris participants amb el grup de discussió exposa:

Va començar de forma incerta. El disseny es percebia només com un esborrany; [...] comprometia molts grups (D. Ensenyament i centres formadors, universitat-professorat-escoles-aprenents...) [...] ara, però, amb el temps penso que és la forma de començar, ningú comença un projecte amb tota la planificació i el disseny fet a la perfecció, perquè llavors no començaríem mai amb projectes innovadors. S'ha d'agrair a les persones que introdueixen canvis, i en aquest sentit, han mantingut la il·lusió, esforç, constància, i han arribat amb aquest procés de quatre anys molt més lluny del que s'havia pensat; però m'agradarà veure, amb el temps, els resultats.(G3.13)

Es planteja la necessitat del canvi i la voluntat transformadora del projecte tot valorant el lideratge de l'equip de deganat. I es planteja el repte de l'avaluació, al qual respon en part aquest document. Però, finalment i de forma implícita, apareix l'interrogant sobre l'eficiència dels futurs docents formats sota aquest pla.

Els docents escolars participants al seu grup de discussió reconeixen la importància del seu rol com a formadors i l'adequació formativa del pla, valoren el lideratge i es reconeixen en el pla com a agents ineludibles:

A poc a poc ens ho hem anat creient, tots plegats, el Departament d'Ensenyament i la Universitat, [...] els mestres també "tirem del carro" de valent. Però una idea tan bona com aquesta no pot alimentar-se de la bona voluntat de la gent que hi ha al davant, gent amb bona voluntat que creieu en el projecte. És una molt bona idea i molt necessària; tenir iniciativa per fer

coses diferents m'ha agradat, el punt de partida em semblava correcte, no hi ha una altra manera de conèixer la professió docent. Seria una llàstima que aquesta formació es perdre's per esgotament. Penso que la universitat feu moltíssim i els docents s'ho creuen. (G1.C2)

4.1.1.2 Proposta de millora

Proposta inicial	Seguiment	Propostes de millora
Establir la missió, la visió del projecte	-----	Revisió i adequació anual de la missió i la visió del GEP-dual
Formular l'objectiu principal del projecte i els indicadors	-----	Revisió i adequació anual de la formulació de l'objectiu Revisió i anàlisi de la consecució dels indicadors del GEP-dual
Comunicar la visió, la missió i l'objectiu als actors	S'ha recollit diferents valoracions per part dels actors que hi intervenen.	Revisar els canals de comunicació amb els actors

Taula 4.1 Quadre resum de la missió, la visió i l'objectiu general

Possibles reformulacions de la missió i la visió del projecte.

Missió: La missió del projecte GEP-Dual és la d'oferir una formació dual integrativa dels aprenentatges derivats de l'experiència dels dos contextos (universitat i centre formador, escola) per tal que els aprenents assoleixin les competències professionals.

Visió: La visió del projecte GEP-Dual és consolidar el model de formació dual integrativa per assolir les competències professionals requerides per als futurs docents.

Objectiu general: Incidir en la millora de la formació inicial docent amb el model de formació dual, a fi de garantir l'adquisició de coneixements científics, esperit crític i les competències professionals que assegurin un alts nivells de professionalitat en els futurs titulats del Grau d'Educació Primària.

4.1.2 Estratègia: anàlisi de les necessitats específiques. Escenari concret

Per tal d'assolir el desenvolupament del GEP-Dual es formulen, ja en els seus inicis i dins del seu propi escenari concret, els objectius

recollits a la primera columna de la següent taula. Per a cadascun d'ells es planteja el seguiment realitzat i les propostes de millora que sorgeixen en aquest procés d'avaluació amb la participació dels diferents agents implicats.

Objectius inicials	Seguiment	Propostes de millora
1. Establir canals fermes de diàleg, col·laboració i coresponsabilitat.	Creació de la Comissió Mixta.	Revisió i manteniment dels canals de comunicació.
2. Impulsar espais de reflexió i integració dels coneixements.	Creació d'una assignatura específica: Integració. Anàlisi dels PECS i condicions dels centres escolars.	Potenciar l'assignatura: Integració (Element clau del projecte). Potenciar l'anàlisi de bones praxis escolars.
3. Dissenyar noves fórmules i metodologies per potenciar l'aprenentatge.	Bona evolució dels actors en relació al ritme pedagògic de la formació dual (3 dies universitat i 2 dies escola)	Revisar el ritme pedagògic de la formació dual per adaptar-lo a la realitat laboral dels centres escolars.
4. Elaborar mecanismes d'avaluació de les competències adquirides.	Sorgeixen obstacles amb el planteig d'algunes activitats que es desenvolupen a les assignatures. Elaboració d'instruments d'avaluació de competències.	Revisió del planteig d'assignatures. Revisar l'objectivitat dels formadors, establint criteris arbitraris i consensuats pels propis actors.
5. Elaborar material i recursos didàctics.	Elaboració d'una guia docent per enregistrar les activitats que els aprenents desenvoluparan a l'escola.	Consensuar prèviament aquestes activitats entre el professorat universitari i les escoles. Necessitat de feedback i retro-alimentació de les guies docents).
6. Orientar l'aprenent vers l'autonomia i la responsabilitat personal i professional.	Dificultat d'establir accions concretes per la varietat de perfils dels aprenents. Dificultat d'establir un tutoratge adequat per manca d'hores reconegudes per als tutors d'Integració. Falta d'informació sobre la inserció laboral dels titulats a les llistes de substitucions del DE.	Sistematitzar el tutoratge, establint una periodicitat adequada a les necessitats. Revisar la càrrega docent que implica la formació dual. Desenvolupar, durant el darrer any formatiu, jornades informatives i sobre els procediments d'inserció a realitzar.

Taula 4.2 Quadre resum de la missió, la visió i l'objectiu general

4.1.3 Persones: centres formadors

El docent-formador amb una àmplia experiència a l'etapa d'Educació Primària té la responsabilitat de fer l'acompanyament, el seguiment i l'avaluació dels aprenents en la seva activitat professional a l'escola. A continuació es recull una síntesi descriptiva de les seves funcions:

- Acollir l'aprenent al centre i informar-lo sobre el(s) seu(s) Projecte(s), el funcionament i la normativa general.
- Orientar l'aprenent en l'elaboració del seu Pla de Treball adequant-lo a l'activitat del grup-classe, al Projecte Educatiu de Centre, ...
- Promoure la participació en les activitats d'aula i centre amb un nivell de complexitat i d'autonomia creixent.
- Comentar amb l'aprenent la seva pròpia activitat com a docent, des de la crítica constructiva.
- Convidar l'aprenent a l'anàlisi per a la comprensió de les accions docents i l'activitat i el comportament de l'alumnat.
- Orientar l'aprenent en el desenvolupament general de la seva activitat, analitzant les produccions de l'aprenent conjuntament amb el professorat d'integració.
- Seguiment del portafoli personal de l'aprenent i orientar-lo en la seva construcció.
- Participar en l'avaluació de l'aprenent, fent efectiva l'avaluació formativa en base a les produccions i la informació recollida en el centre, tot col·laborant amb el tutor universitari.

Durant la implementació del GEP-Dual, s'han recollit valoracions opinions i dades de caire més quantitatiu envers el grau de consecució d'aquests eixos.

En relació a les funcions i els rols que desenvolupa el docent/formador, expliquen els beneficis que reben diàriament de la presència de l'aprenent a la dinàmica d'aula i de centre. Tanmateix, evidencien que això implica un cost, però alhora genera oportunitats de millora a l'acció docent:

També ajuda a ser més autocrític i més exigent. Després tens la possibilitat que algú et faci propostes de millora, generalment no gosen, però ja és bo que algú ho valori. (G2.T41)

És com haver descobert una nova via per convertir-se en mestre i transmetre els valors i aquelles coses que valores com a docent a una persona que després treballarà com tu. Per a mi, que m'estimo el que faig, és fantàstic. (G2.T42)

Tenir els aprenents significa que no només s'enriqueixen ells, sinó que com a tutor t'adones de les errades que fas com a mestre, que et coneixes més i que pots anar millorant la teva tasca docent. (OQUA-TE)

El desenvolupament del rol de tutor escolar és reconegut en el seu potencial formatiu, en tant que exigeix al docent d'educació primària la capacitat d'explicar les seves accions des de l'argumentació i, alhora, una visió autocrítica de la pròpia feina. D'alguna manera exigeix la manifestació de la reflexivitat, d'un pensament professional que és explicatiu de la seva acció. En aquest sentit, podem dir que tot i l'esforç, el docent reconeix un benefici que es deriva del desenvolupament del rol de formador.

També els coordinadors dels centres escolars que participen en la formació dual expressen la necessitat de rebre formació per dur a terme una avaluació objectiva de l'aprenent:

Cal formar els tutors escolars sobre l'avaluació, [...] tendim, per proximitat i connexió emocional amb l'aprenent, a inflar les notes. La percepció d'un 7 és quasi com suspendre és una cosa que no pot ser! (G1.C2)

La formació per a l'avaluació s'ha de basar en les competències adquirides, avaluable, i no en aquesta connexió emocional o en "l'amistat professional" que sorgeix habitualment. Els informes d'avaluació que el tutor omple han de donar pistes mitjançant indicadors observables per a una major objectivitat, que facilitin finalment la concreció d'una qualificació derivada de l'aprenentatge realitzat al centre formador.

Com exposen els mateixos tutors escolars participants al grup de discussió, no tots els docents poden o volen desenvolupar funcions de formador, car reconeixen un rol nou amb dificultats i per al qual no han estat formats:

No tots estan preparats o volem participar com a formadors a l'escola en el GEP -dual, no tots volem tenir aprenents [...] no tots els docents escolars valen per ser formadors, perquè d'entrada es necessita una voluntat per transmetre els teus valors docents, i hi ha persones que són reticents [...] (G2.T42)

De vegades sembla que els tutors escolars tenen poca informació. Els aprenents expressen al grup de discussió que, en alguns casos, alguns

dels tutors escolars de 4t curs tenien molt poca informació sobre el GEP-Dual :

Els tutors escolars de 4t no tenien informació sobre la formació dual, perquè els tutors de menció no els han passat la informació. (G4.B)

Propostes de Millora

Revisió del perfil de competències que ha de tenir un tutor escolar que participi en la formació dual, a partir de les competències proposades per Echevarria (2008) i basat en Bunk (1994):

Tècnica	Metodològica	Social	Personal
Competència en el disseny de programes i currículum de la formació	Competència de planificació i organització de la formació	Competència en comunicació	Competència d'aprendre a aprendre
Competència conceptual o de contingut	Competència d'orientació i seguiment	Competència en perspectiva de gènere i intercultural	Competència d'autogestió
Competència tecnològica	Competència d'avaluació de la qualitat/ impacte de la formació	Competència de negociació i resolució de conflictes	
	Competència pedagògica	Competència de treball en equip	

Taula 4.3 Quadre de competències del Tutor Escolar

Gràcies a l'enquesta OQUA, els tutors escolars fan propostes de millora.

Entre elles la de l'avaluació de la seva tasca i del seu retorn:

Cal veure de quina manera es fa arribar als tutors dels centres formadors un retorn sobre l'oportunitat i l'adequació de les seves tasques d'acompanyament i seguiment de l'aprenent, [...] necessitem saber si hem fet bé la nostra feina i què hem de millorar la propera vegada. (OQUA-TE)

Els aprenents van més enllà i consideren que cal seleccionar i avaluar els tutors escolars:

El rol del tutor escolar és molt important; per això s'hauria d'estudiar la manera de seleccionar-los. Cal que els alumnes valorin els seus tutors escolars, per saber com aquests treballen. Perquè els mestres poden dir que hi ha aprenents que no valen per a la professió, però nosaltres podem dir que hi ha mestres que no valen per ser tutors. (G4.C)

Caldria que nosaltres també valuéssim els tutors escolars. (G4.E)

Els coordinadors de la formació dual als centres escolars emfasitzen el seu paper en l'elecció dels tutors afirmant que majoritàriament s'ha

deixat en mans de la direcció del centre, perquè ells coneixen de primera mà quins són els millors. L'opinió més compartida és la que valora d'un molt alt nivell en el compromís i la professionalitat dels tutors assignats.

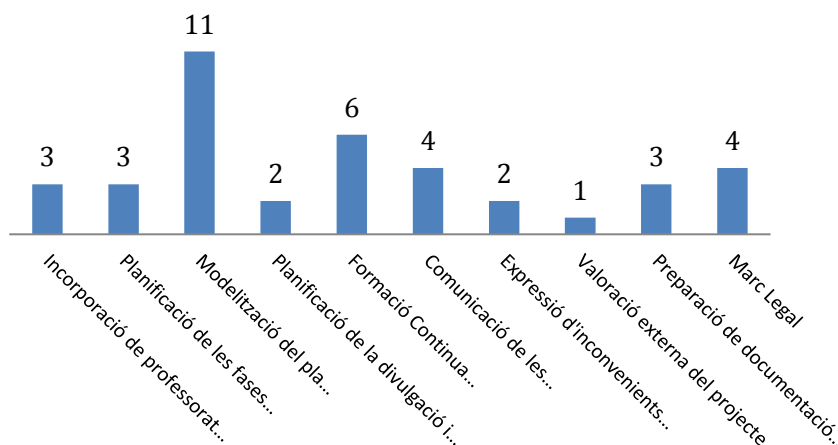
4.1.4 Aliances i recursos: Comissió Mixta

L'aliança institucional requereix des dels inicis de l'experiència una definició de les relacions, funcions, rols,... dels partners implicats. La complementarietat dels dos entorns formatius amb dinàmiques organitzatives i pedagògiques diferents exigeix la coordinació per conciliar i coordinar les dues institucions en relació al d'Educació Primària-dual (GEP-dual, a partir d'ara).

Fase prèvia a la implementació del GEP-Dual

En l'anàlisi de les temàtiques que s'han desenvolupat abans de la implementació del projecte GEP-Dual, abans del primer any s'han categoritzat, del desenvolupament de 12 reunions, 10 temàtiques principals que podríem considerar "macropreocupacions" en el disseny del dispositiu en els nivell ideal i funcional (Albero, 2010).

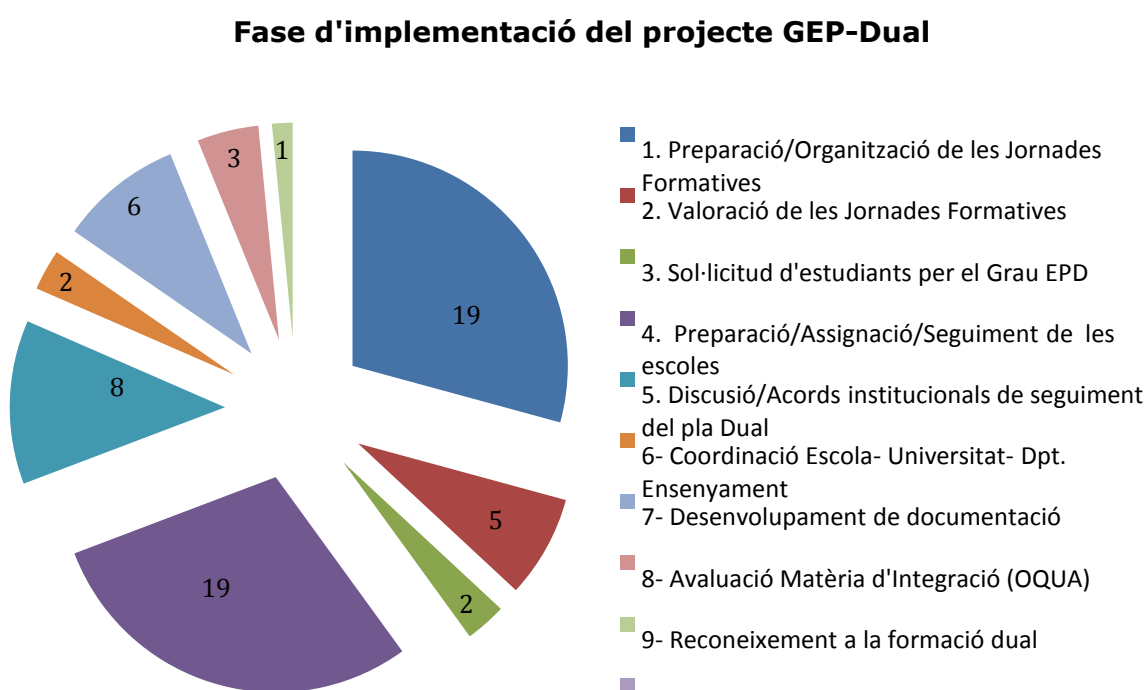
D'aquesta fase prèvia, destaquem la importància de la coordinació entre DE i la Universitat, que en les 12 reunions de disseny i preparació van establir acords fonamentals en cadascuna de les categories citades.



Gràfic 4.1 Fase prèvia a la implementació del projecte GEP-Dual (2011-2012)

Dades de seguiment. Fase d'implementació del projecte pilot del grau d'Educació Primària- Dual

S'han analitzat les temàtiques / acords tractats en 35 actes derivats del mateix nombre de reunions de la Comissió Mixta, corresponents als cursos: 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 i 2015-2016. De l'anàlisi de les actes, es constata l'alta assistència i participació dels membres que formen part de la Comissió Mixta, presidida per la degana. S'han categoritzat 9 temàtiques.



Gràfic 4.2 Distribució de les temàtiques a les actes de la Comissió Mixta en la fase d'implementació del projecte GEP-dual

La categorització de les actes de les reunions ens permet destacar la importància de la planificació i l'organització de les accions formatives per part dels actors principals d'aquesta formació dual, ja que més de la meitat de les reunions desenvolupades en aquests darrers quatre anys han abordat aquesta temàtica; així com la posterior valoració de com s'ha dut a terme la jornada formativa en qüestió. També

s'evidencia el pes del seguiment i la coordinació amb els centres formadors.

Cal destacar que un terç de les reunions de la Comissió Mixta han servit per discutir i acordar diferents actuacions i la presentació de diferents documentacions per facilitar la implementació del projecte pilot del grau d'Educació Primària en formació dual.

Proposta de millora

Els aprenents de 3r curs, la segona promoció, han proposat que un aprenent participi en la comissió mixta com a representant dels aprenents. S'ha fet arribar aquesta proposta a l'Equip de Deganat i a la Comissió Mixta, per estudiar-ne una versió trimestral ampliada que aculli una representació dels aprenents i de les coordinacions de la formació dual als centres formadors. Es determina la implementació d'aquesta proposta.

Proposta inicial	Seguiment	Proposta de millora
Comissió Mixta	Reunions mensuals durant la fase d'ideació i implementació	Integrar representats dels aprenents, per tal de donar-los veu i augmentar la seva participació en l'organització.

4.1.5 Processos enfocats a l'aprenent: valoració de la Guia d'activitats

Els grups de discussió amb els actors implicats i les enquestes d'opinió de l'Oficina de Qualitat ens proporcionen informacions complementàries sobre la coordinació realitzada per preparar les guies d'activitats que des de les diferents matèries es vinculen amb l'activitat escolar.

Es proposa una coordinació més àmplia, de caràcter pedagògic, que doni veu als formadors escolars i universitaris, així com el plantejament de la naturalesa de les activitats i la reflexió sobre el seu potencial formatiu:

Cal coordinar amb un major grau les guies d'activitats, sobretot de 1r i 2n, entre els professors de la Facultat i els mestres d'escola. Cal fer-ho en petit grup, treballant amb profunditat sobre les activitats de la guia, per tal que sigui de forma més eficaçment compartida. (G.1C1)

Tot i que cada cop més les activitats estan vinculades, penso que caldria afinar una mica més, perquè hi ha activitats descontextualitzades, perquè també depèn de la matèria. (G2.T32)

Algunes de les activitats que es proposen des de la Facultat per fer a l'aula escolar no s'adapten al tipus d'alumnat o escola, o no tenen en compte què i com es treballa a l'escola. (OQUA-TE)

Destaquen la importància de les guies d'activitats:

El tutor d'escola té tota la informació amb la guia, per a nosaltres és més fàcil col·laborar i promoure les condicions que les tasques requereixen. (G4.D)

Nogensmenys, tant el professorat universitari com els tutors escolars expressen poc retorn de les guies. El professorat universitari considera:

Cada any el coordinador ens demana una planificació de l'assignatura amb una proposta d'activitats per desenvolupar a l'escola. Això ho té el coordinador i ho envia a les escoles, però nosaltres no tenim un retorn. (G3. 21)

Com a proposta de millora, es proposa dedicar una sessió formativa a la revisió de les activitats i a l'estudi del seu potencial formatiu des d'un punt de vista competencial. Quines competències es desenvolupen amb les activitats que es proposen? Quina relació s'estableix entre l'activitat teòrica i la pràctica, activitat a la Facultat i a l'escola?

4.2 Resultats dels actors

4.2.1 Els aprenents

Desenvolupem aquest apartat a partir dels 4 criteris del model avaluatiu de KilPatrick (1994): la satisfacció, l'aprenentatge realitzat, la transferència i l'impacte⁶ dels aprenents del GEP - dual.

L'aprenentatge realitzat en aquesta experiència de formació dual implica un valor afegit molt important en el terreny personal. L'aprenent té nombroses ocasions d'experimentar la professió, amb experiències reals d'exercici docent, sense simulacions, al llarg de tot

⁶ En aquest document, no aportem la informació resultant del 4t criteri del model avaluatiu de Kirk Patrick (1994): l'impacte que ha generat.

el curs i de tots els estudis de grau. La formació dual predisposa l'aprenent a aprendre a aprendre, a saber aplicar, saber estar i saber ser. En resum, seguint a Bunk (1994), desenvolupa competències tècniques, metodològiques, participatives i personals.

Per una banda, les dades quantitatives són provinents de les respostes a les enquestes institucionals a estudiants i tutors. Aquestes enquestes depenen del Sistema de Garantia Interna de Qualitat (SGIQ) de la Universitat, amb certificació de l'Agència de Qualitat Universitària (AQU) de Catalunya.

Per altra banda, amb les entrevistes realitzades i els grups de discussió desenvolupats, accedim a informació rellevant sobre el tema, fonamentat en les opinions dels aprenents, i presentem una síntesi de les valoracions amb un grau de coincidència i consens major dels informants que han participat.

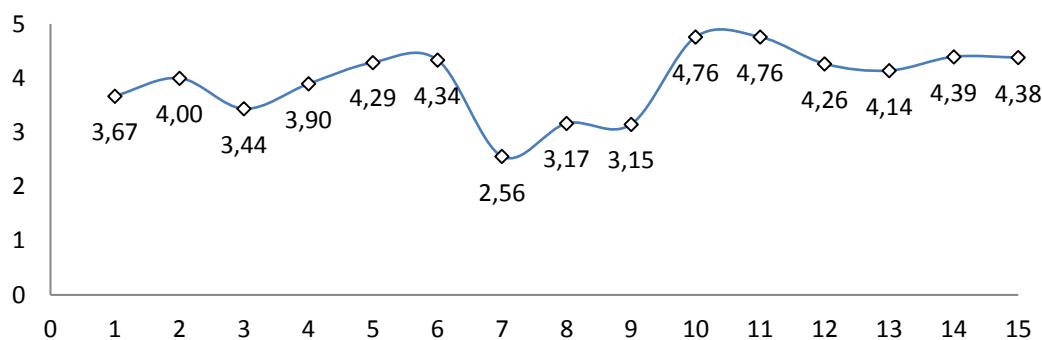
4.2.1.1 Resultats obtinguts de la satisfacció dels estudiants

Hem recollit les dades quantitatives de les enquestes realitzades als aprenents a la següent taula (taula 4.4) i al gràfic (gràfic 4.3), amb les valoracions mitjanes corresponents als cursos 2012/2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016.

Ítems	Mitjana($\bar{x}$)
1. El/la tutor/a acadèmic/a mostra interès en la tutoria del pràcticum.	3,67
2. El/la tutor/a acadèmic/a crea un clima de confiança, diàleg i treball.	4,00
3. El seguiment de les meves pràctiques per part del/de la tutor/a acadèmic/a ha estat adequat.	3,44
4. Considero que el/la tutor/a acadèmic/a és un/a bon/a tutor/a.	3,90
5. El tutor/a del centre s'ha preocupat per a que assoleixi els objectius explicitats en el pràcticum.	4,29
6. El tutor/a del centre ha creat les condicions per assajar els aspectes més rellevants en la pràctica professional.	4,34
7. Hi ha coordinació entre els/les dos tutors/es (acadèmic i del centre).	2,56
8. El pla de treball acordat a l'inici s'ha seguit completament.	3,17
9. El procediment d'avaluació de les pràctiques és adequat.	3,15
10. El centre està relacionat amb el sector professional dels meus estudis.	4,76
11. L'acollida al centre ha estat correcta.	4,76

Ítems	Mitjana($\bar{x}$)
12. He pogut assajar les habilitats específiques professionals en situacions reals.	4,27
13. He adquirit les competències plantejades en el pràcticum.	4,14
14. He sabut donar resposta a les actuacions que m'han proposat en el treball del centre.	4,40
15. La meva valoració global de l'experiència és bona.	4,38

Taula 4.4 Satisfacció aprenents (2012-2016)



Gràfic 4.3 Satisfacció dels aprenents (2012-2016)

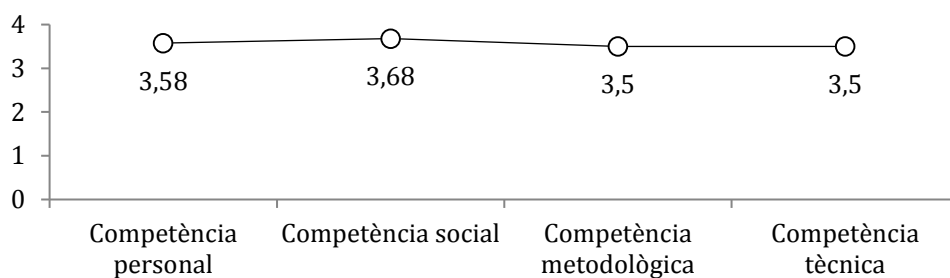
4.2.1.2 Resultats obtinguts de l'aprenentatge dels estudiants

El segon criteri a contemplar dels resultats dels aprenents és l'aprenentatge metodològic que han realitzat en aquesta formació. Per quantificar aquest aprenentatge utilitzem dues eines: l'Informe dels tutors escolars en relació a les 4 competències (personal, social, metodològica i tècnica) i l'IOC (Instrument d'Observació de Classe) centrat en la competència metodològica.

Presentem les dades corresponents a l'informe del tutor escolar, en relació als 3 primers cursos d'aquesta formació, en la taula 4.5 i en el gràfic 4.4.

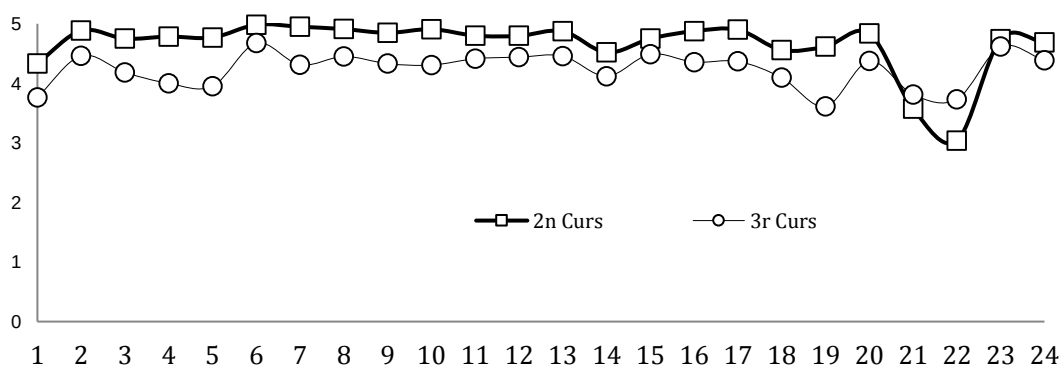
Evolució de les 4 competències	1r curs	2r curs	3r curs	Mitjana
	$\bar{x}$ (0-4)	$\bar{x}$ (0-4)	$\bar{x}$ (0-4)	$\bar{x}$ (0-4)
Competència personal	3,59	3,58	3,57	3,58
Competència social	3,65	3,75	3,64	3,68
Competència metodològica	3,52	3,54	3,45	3,5
Competència tècnica	3,42	3,59	3,50	3,5

Taula 4.5 Evolució de les 4 competències professionals (2012-2015)



Gràfic 4.4 Qualificacions informe del tutor escolar (2012-2015)

Les dades obtingudes per l'Instrument d'Observació de Classes sobre l'evolució de la competència metodològica en relació als cursos avaluats (2n curs i 3r curs), en la primera promoció i en dos cursos consecutius, el 2013-2014 quan aquests aprenents cursaven 2n curs i el curs 2014-2015 quan aquests mateixos cursaven 3r curs, és la que es representa en el gràfic següent:



Gràfic 4.5 Evolució de la competència metodològica observada amb l'instrument d'observació de classes

Sembla interessant comentar com els resultats a 3r curs i en relació a una part important dels ítems són inferiors als que els mateixos aprenents van obtenir un curs abans. Això pot ser així perquè el context escolar de 3r curs, escoles d'alta diversitat, pot influenciar en l'eficàcia observada en els aprenents intervenint com a docents a l'aula.

També sembla necessari comentar que les avaluacions en els 24 ítems de la rúbrica són molt elevats. Entre altres explicacions, podem afirmar que aquesta observació té valor avaluatiu i que els aprenents coneixen el dia i el moment en què se'ls avaluarà. Això els permetia preparar-

se amb temps la sessió, considerant la rúbrica, rebent els consells dels seus tutors del centre formador. Tot plegat afavoreix una bona intervenció i, per tant, avaluacions altes en els ítems que s'observen.

	2n Curs (2013-2014)	3r Curs (2014-2015)
	($\bar{x}$) (0-5)	($\bar{x}$) (0-5)
1. Varietat i pertinença dels procediments d'avaluació utilitzats durant la classe	4.33	3.76
2. Monitorització de l'aprenentatge	4.88	4.46
3. Objectius d'aprenentatge per a l'alumnat	4.75	4.18
4. Qualitat dels procediments per discriminar el nivell d'aprenentatge de l'alumnat	4.79	4
5. Ús de l'avaluació dels aprenentatges per a la presa de decisions	4.77	3.95
6. Interacció del professor amb l'alumnat	4.98	4.68
7. Interacció entre l'alumnat	4.95	4.31
8. Gestió de l'activitat d'ensenyament del grup i individual en el grup	4.91	4.45
9. Comprensió i adopció de comportaments per al treball a l'aula	4.85	4.33
10. Monitorització i gestió del comportament de l'alumnat	4.91	4.31
11. Les activitats instructives són coherents amb els objectius i condueixen al seu assoliment	4.8	4.41
12. Les instruccions i les explicacions a l'alumnat són coherents amb els objectius d'aprenentatge	4.8	4.44
13. Qualitat dels materials i ús efectiu per assolir els objectius d'aprenentatge	4.88	4.46
14. Efectivitat en l'ús d'una "bossa de recursos" en la presentació de conceptes nous o difícils	4.52	4.12
15. Coneixement del contingut en l'ensenyament	4.75	4.49
16. Energia i convicció pel contingut que s'ensenya	4.88	4.36
17. Qualitat del llenguatge oral	4.9	4.37
18. Qualitat de les preguntes	4.56	4.09
19. Flexibilitat per respondre preguntes i interessos de l'alumnat	4.62	3.61
20. Capacitat per comprometre i mantenir l'interès de l'alumnat a la classe	4.84	4.37
21. Importància i valor del contingut	3.57	3.81
22. Visió articulada dels continguts de la unitat	3.04	3.73
23. Estructura de la classe	4.74	4.61
24. Ritme de la classe	4.69	4.38

Taula 4.6 IOC: evolució global dels diferents indicadors (2013-2015)

4.2.1.3 Valoració de la transferència dels aprenents als centres escolars

Entre les valoracions al Grup de Discussió 4, els mateixos aprenents consideren que la seva activitat als centres formadors també ha estat important com a contribució a l'activitat professional.

Crec que hem aportat més energia, formació més actual, una visió més innovadora. Hem explicat a tutors eines que després ells han utilitzat, per

exemple al fer ús de recursos web 2.0, [...] sempre és bo aprendre a utilitzar noves eines. A més, [...] hem enriquit les escoles i també els alumnes d'aquestes perquè som uns aprenents que estan dos dies a l'escola durant tot el curs. Ho dic per l'escola, perquè a vegades, els propis tutors et demanen que els valoris, que els donis la teva opinió sobre la sessió o sobre algun aspecte més concret, i això és enriquidor per a tots. (GD_4.F)

Aquests mateixos aprenents es consideren proactius, també aportant al centre i al mateix tutor o tutora:

Un adjectiu que va amb la formació dual és ser proactiu, perquè tu al centre escolar has de llegir les situacions i, quan coneixes el tutor, actuar per millorar la intervenció docent a l'aula. (G4.B)

Aquests estudiants troben que la modalitat formativa que han triat té una important potencialitat orientadora que els permet comprovar l'adequació de l'elecció formativa i de la professió triada:

[La formació dual] ha satisfet les meves expectatives, [...] la pràctica t'enriqueix moltíssim tant a nivell personal com professional. Pots contrastar el que aprens a la universitat amb el que aprens a l'escola. I el plus del que et diuen a les escoles amb la universitat. (G4.F)

La formació dual és molt bon filtre, perquè desperta la teva vocació i et permet comprovar-ho des del primer dia del primer curs. (G4.F)

4.2.2 El centre formador

En aquest dimensió de resultats, seguint l'esquema que ens proporciona el propi model EFQM i la teoria de KilPatrick (1994), podem establir com a objectiu l'anàlisi de la satisfacció de la comunitat educativa (centres escolars). També s'ha considerat necessari avaluar la formació contínua i com ha afectat la dinàmica de l'aula; és a dir, l'impacte escolar que ha causat la inclusió de l'aprenent. Per aquest motiu considerem que el grup d'interès està format pel coordinador de formació dual del centre formador, així com pel tutor o tutora escolar de l'aprenent. No obstant això, en aquesta exposició de resultats ens centrarem en la satisfacció i la formació continua i la dinàmica d'aula d'aquest grup d'interès.

La recollida de dades de caire quantitatiu procedeix de les enquestes de satisfacció dirigides als tutors escolars que han estat durant un període de formació tutoritzant un aprenent de formació dual.

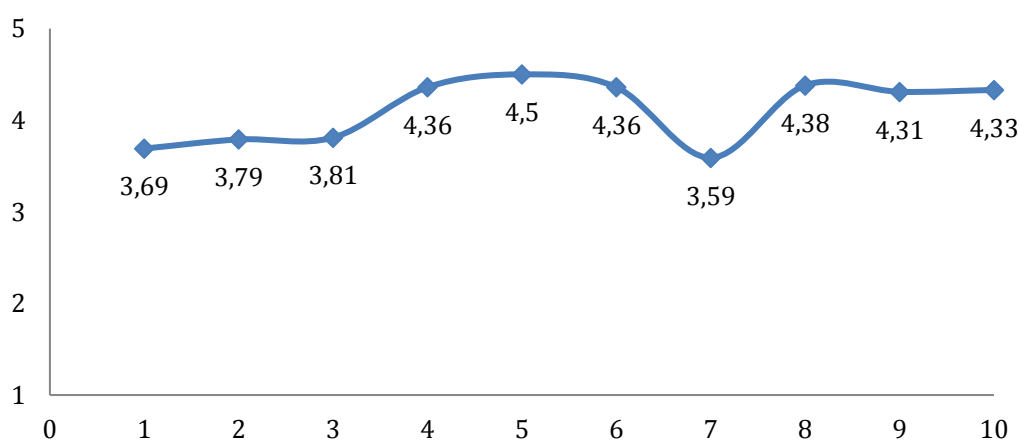
Com a 2a tècnica de recollida de dades, aquesta de caràcter qualitatiu, s'han utilitzat dos grups de discussió en relació als dos actors principals dels centres escolars, per obtenir l'opinió de subjectes concrets que desenvolupen aquestes funcions.

En primer lloc, els tutors escolars que tenen un aprenent al seu càrrec i que representen una baula fonamental d'aquest projecte, motiu pel qual és necessari recollir les seves opinions i valoracions sobre la implementació del grau d'Educació Primària en formació dual. A més, el rol dels coordinadors de dual és el complement necessari d'aquesta valoració, ja que ens permetrà conèixer les casuístiques que implica gestionar la relació entre la universitat i el propi centre escolar.

Alhora, tenim present que les mostres d'aquests grups de discussió són diverses, ja que s'han seleccionat representants dels 4 cursos del grau, tot assegurant la variabilitat de la representació, també derivada de les tres tipologies de centres formadors: escoles estàndard, escoles rurals –ZER- i escoles d'alta complexitat.

4.2.2.1 La satisfacció dels tutors escolars

Presentem els resultats de l'enquesta d'opinió al gràfic 4.6 i a la taula 4.7, on les tutores i tutors expressen el seu grau de conformitat amb 10 afirmacions en una escala d'1 a 5.



Gràfic 4.6 Enquesta d'opinió als tutors escolars (2012-2016)

Ítems	Mitjana ($\bar{x}$)
1. Els contactes amb la universitat han estat suficients per a l'organització de les pràctiques.	3,69
2. El disseny del programa (competències, objectius o activitats) és adequat i sostenible.	3,79
3. El procediment d'avaluació de les pràctiques és adequat.	3,81
4. La durada de les pràctiques és suficient.	4,36
5. La presència de l'estudiant en el lloc de treball resulta positiva per al desenvolupament de l'activitat professional del centre.	4,50
6. Considero que aquestes pràctiques, tal i com estan organitzades, ofereixen una bona possibilitat d'aprenentatge professional als estudiants.	4,36
7. La formació prèvia de l'estudiant ha estat adequada per al desenvolupament de les pràctiques.	3,59
8. L'estudiant ha mostrat disponibilitat per a l'aprenentatge.	4,38
9. L'estudiant ha assolit els objectius que es van fixar per a les pràctiques.	4,31
10. La meua valoració global de l'experiència és bona.	4,33

Taula 4.7 Enquesta d'opinió als tutors escolars (2012-2016)

Els resultats de les enquestes d'opinió de l'Oficina de Qualitat de la Universitat ens mostren valors molt positius en relació al que pensen els tutors i tutores dels centres formadors en relació a la implementació del pla. Volem destacar, entre d'altres, dos ítems que ens semblen importants en l'enquesta: el 5 i el 10. Són ítems que sintetitzen bé la seva opinió, en relació a la participació dels aprenents en els centres formadors i com a valoració global de l'experiència.

4.2.2.2 Resultats obtinguts sobre les jornades formatives

Enquestes d'opinió

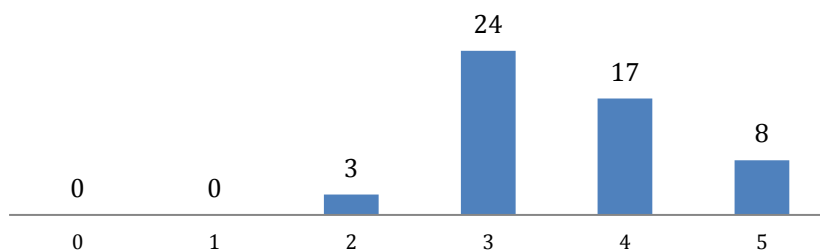
Des dels inicis del GEP – dual s'han organitzat 3 sessions formatives anuals amb els tutors i tutores dels centres formadors. Es tracta de reflexionar sobre el seu propi rol, no com a mestres, sinó com a formadors dels aprenents que acullen a les seves aules i amb els seus grups escolars. Per conèixer la percepció d'aquests docents en relació a la formació realitzada, hem utilitzat les enquestes d'opinió que el Departament d'Ensenyament empra. Amb les dades facilitades pel DE amb relació a aquesta formació, podem constatar la pertinença que les tutores i tutors escolars donen a aquesta formació. Hem considerat especialment interessant analitzar el comportament estadístic de l'ítem

8 del qüestionari, per la seva pertinença en l'avaluació de les accions desenvolupades a la universitat amb caràcter formatiu. S'utilitzen les respostes de les darreres accions formatives (amb la titulació de la 1a promoció):

- Formació per a centres acollidors d'alternança (2014-2015)
- Formació per a tutors novells en alternança (2014-2015)
- Formació en alternança: una responsabilitat compartida (2014-2015)
- Què és el Grau Educació Primària dual i què representa ser mestre-formador de les diferents mencions? (2015-2016)
- Què veig quan miro? Experiències singulars sobre el Pràcticum (2015-2016)

4-Formació (2014-2015)			
Participants: 144	Enquestats: 65	Data: 25 de juny de 2015	Durada: 5 hores

Taula 4.8 Enquesta d'opinió als tutors escolars (2012-2016)



Gràfic 4.7 ítem 8- En quina mesura l'acció formativa t'ha servit per replantejar algun aspecte de la teva pròpia pràctica?

Grup de discussió

Tot i una valoració general positiva, valoren millor aquelles que han estat dissenyades en forma de taller i que han permès la compartició, la reflexió conjunta i la discussió. Les conferències son valorades com a interessants però són menys participatives.

En relació a l'horari de formació contínua, 18-20h tarda, reconeixen la dificultat per trobar el millor horari possible, sense comprometre la conciliació amb la vida familiar:

[...] reconeixem la dificultat d'establir una jornada formativa que permeti complaure a tothom. L'hora de convocatòria no és la més adequada, però és la que hi ha [...]. (G1.A1)

4.2.3 La universitat

En aquest apartat, seguint el model de Kirkpatrick (1994) s'ha procedit a avaluar quantitativament i qualitativament la satisfacció del professorat universitari, incloent els professors de les diverses matèries del pla d'estudis del Grau d'Educació Primària que cursen els aprenents durant la seva formació, afegint també els tutors d'integració. Ens centrem en allò que considerem més interessant des del punt de vista formatiu. Com a idees més importants dels grups de discussió realitzats amb el professorat universitari extraïem les següents.

En general es constata una valoració positiva i de satisfacció de la formació en el GEP-dual per allò que suposa de canvi orientat a la millora, pel seu esperit innovador. Alhora, també es detecten les dificultats que suposen els canvis per la necessitat de modificar dinàmiques i en la concepció de la mateixa organització de l'activitat a l'aula universitària i d'aquella altra que s'encarrega:

[...] el fet de fomentar la iniciativa per a una formació diferent més vinculada a la realitat i a la pràctica facilita repensar les activitats relacionant allò que es fa a l'escola amb els marcs que es tracten a la universitat [...] m'ha agradat, el punt de partida em semblava correcte: la necessitat de millorar la formació inicial docent amb una major consideració de la realitat professional i dels escenaris escolars. (G3.21)

Es consideren positius els condicionants que suposa la formació dual com a plantejament pedagògic i la forma en què aquest modifica també el plantejament formatiu a l'aula universitària. Tot plegat suposa un repte en el disseny del pla formatiu de cadascuna de les matèries i es reflexiona sobre l'acompliment de les expectatives. En alguns casos es constata com el professorat universitari planteja la necessitat

d'ajustaments i d'un recorregut més llarg de l'experiència per millorar la formació aprofitant la intersecció d'escenaris, per ancorar millor l'aprenentatge universitari a la pràctica escolar, com a docents d'educació primària en formació:

[...] la formació dual m'ha induït a fer un canvi en la preparació de les meves classes i en el disseny de les activitats, relacionant accions o activitats a l'aula universitària. M'hauria agradat aconseguir més interacció amb l'escola. Però en relació a la formació científica queda molt camí per córrer; el model de formació a l'escola encara no dona prou joc. (G3.31)

L'ajustament del temps i la selecció dels continguts és un dels temes més compartits:

Amb la formació dual he deixat de donar més continguts, sense deixar d'abordar els temes principals, però sí que hi ha necessitat d'adaptació a nivell metodològic per part del professorat que participa en la formació dual. (G3.12)

En primer lloc, he de dir que m'ha anat molt bé tenir alumnes de primer i, des de la realitat que ells tenen, abordar les noves tecnologies; és un privilegi. Quan els tinc a segon, que és quan més treball amb ells, em va molt bé a l'hora d'analitzar les coses que fem i podem establir molta més connexió que amb alumnes d'altres modalitats formatives. Dins del procés en què treballa, em va molt bé i em permet cobrir aquesta mena de dèficit de temps que tenim. (G3.22)

4.2.4 La societat

4.2.4.1 Comunicació científica

En aquest apartat valorem la transferència derivada d'aquesta experiència en formació de docents d'Educació Primària en modalitat dual. Ho fem solament proporcionant el nombre de comunicacions (21) a congressos nacionals i internacionals i d'articles científics (9) que han estat publicats en el període 2012-2016⁷.

4.2.4.2 Transferència no acadèmica

En relació a la transferència no acadèmica, destaquem la presència a les xarxes socials, ja des del propi perfil de la universitat o fins i tot el perfil de la pròpia Facultat a Facebook o Twitter. Ens ha sorprès gratament la identificació que els propis alumnes fan amb el grau en

⁷ Per mantenir l'anonimat de l'autoria i de la institució no es citen títols ni autors. Però s'ofereix l'oportunitat si es considera necessari per validar com a certa aquesta informació.

modalitat dual, que utilitzen per documentar amb el hashtag #XXXXXX sobre les seves vivències i experiències mentre s'estan formant com a futurs docents. A més, hem de considerar l'impacte positiu que aquest fet genera a nivell social, promovent un millor posicionament de la marca de la Universitat i en particular de la Facultat; però també dels centres escolars que han participat al GEP-Dual.

Curs rere curs el grup del Grau d'Educació Primària – dual queda complet el 1r dia de matrícula amb les i els estudiants que han triat en primera opció els estudis a la nostra Universitat. En aquest sentit, cal considerar que es matriculen per ordre de qualificació mitjana d'expedient acadèmic a l'educació secundària i proves d'accés universitari. Actualment cursen aquesta modalitat estudiants de tot el territori de Catalunya.

D'aquesta forma existeixen 9 temàtiques agrupades per tal d'analitzar la repercussió institucional, social i mediàtica que ha causat el Grau d'Educació Primària en formació dual:

1. Notícies relacionades amb l'inici del projecte de formació dual (2012).
2. Incorporació de les ZER al projecte de formació (2013).
3. L'any 2013 el projecte és guardonat amb la distinció Jaume Vicens Vives pel Departament d'Economia i Societat del Coneixement.
4. Finançament per a projecte de recerca de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (ARMIF 2014, convocatòria competitiva) de l'AGAUR.
5. Jornades de Formació per al projecte de formació dual (2014).
6. Incorporació de mestres mitjançant un nou conveni de col·laboració entre Facultat i Departament.
7. Els alumnes de 3r curs realitzen activitats formatives al camp d'aprenentatge a les Valls d'Àneu (2015).
8. Jornades formatives 2015- Brainstore: Great ideas. So close. (2015).

9. Jornada pedagògica: La primera promoció. És hora de fer balanç.
(2012-2016))

L'aprenent va iniciar un viatge especial. Un viatge al més pur estil del Petit Príncep. Per què? La resposta està en aquells aprenentatges viscuts que són invisibles als nostres ulls. Una mirada de complicitat, saber estar, paciència, estima infinita i creure bojament en les persones.

J.P Mestre i formador en centre formador de 1r i 4t curs del
Grau d'Educació Primària - dual

5. Conclusions

En la posada en funcionament del GEP-Dual es va prioritzar la iniciativa i el caràcter clarament innovador del projecte, sense precedents al país. L'assessorament i l'acompanyament d'experts internacionals i nacionals, tant durant l'any de preparació anterior a la seva posada en funcionament com durant els primers anys d'implementació, van fer possible un desenvolupament crític. Aquestes conclusions es fan amb aquesta mateixa orientació, com a compromís amb la millora en la formació inicial docent amb les i els mestres del nostre territori.

Estructurem les conclusions en el mateix ordre que hem tractat les diferents dimensions al llarg de tot l'informe i tornant als objectius proposats al capítol 3.

5.1 Conclusions en relació a l'objectiu 1

Conèixer i revisar els processos clau que han permès la implementació del GEP-Dual.

Una conclusió principal de l'informe és la necessitat de reformular la missió, la visió institucional i els objectius en relació al projecte

formatiu per tal d'explicitar-les millor, fer-les més comprensibles i directes vers tots els agents implicats. Es proposen les següents formulacions:

5.1.1 Vinculades al nivell ideal del dispositiu formatiu

La Missió:

La missió del projecte formatiu GEP-Dual és la d'oferir una formació per a la docència avançant la professionalització amb l'exercici docent des de l'inici i durant la formació inicial, combinant i integrant la pràctica en la formació acadèmica a la universitat.

La visió:

L'experiència s'orienta institucionalment a implementar una formació coherent amb les nostres escoles, d'acord a la complexitat, els projectes dels centres i els seus reptes.

L' Objectiu:

Millorar la formació inicial de mestres a partir de la formació dual, incorporant la revisió contínua, les opinions dels actors en processos sistemàtics d'informació per al desenvolupament i perfeccionament del projecte.

I l'explicitació dels valors:

Els valors:

Els valors que orienten el projectes són la responsabilitat social, el compromís amb el propi desenvolupament professional, la professionalitat, la nostra realitat educativa i els seus actors i la innovació per a la millora.

5.1.2 Vinculats al nivell funcional del dispositiu formatiu

5.1.2.1 Sobre la comunicació

Es considera necessari reforçar els sistemes de comunicació amb els actors; no tant en la quantitat com en la millora dels canals i en el seu ús.

Existeixen canals de comunicació entre les dues institucions per a l'establiment de processos com: la selecció dels centres, la comunicació amb els centres, l'assignació de l'estudiantat als centres, la

determinació de les temàtiques formatives i l'organització de trobades amb les tutores i tutors escolars i professorat universitari. Amb els centres la informació, sovint, es fa en cascada a través de la coordinació de la formació dual, però no sempre queda garantida la recepció de la informació per part de les tutores i tutors escolars. Amb el propòsit d'una major eficiència es proposa estudiar:

- La millora dels canals d'informació: cal assegurar que la informació arriba a tots els actors, especialment a tots els docents dels centres formatius involucrats en el projecte.
- Un millor aprofitament de les trobades formatives com a espai privilegiat, en el qual cal aprofundir.
- Accés al campus virtual als docents dels centres formadors.
- Possibilitats del portafoli de l'aprenent en els processos d'acompanyament.
- Considerar tots els actors i els canals d'informació amb ells.

Entre les accions prioritàries a realitzar, es considera la formació per millorar aquesta comunicació a diferents nivells: amb els i les aprenents, amb les i els tutors, amb el professorat i entre els diferents col·lectius. Especialment i en l'àmbit de la tutoria, es valora la comunicació tutor o tutora amb l'aprenent, ja que és una estratègia fonamental per a la millora de l'acompanyament i del seguiment.

5.1.2.2 Sobre el Pla d'Estudis

La matèria d'Integració de 1r curs té la consideració de matèria optativa, tot i la seva oportunitat i adequació a la formació dual. En la propera reforma del Pla d'Estudis s'hauria de proposar la seva incorporació com a matèria troncal i obligatòria.

Cal incorporar de forma explícita les estratègies i les activitats d'integració en totes les matèries del Pla d'Estudis. En aquest sentit s'han introduït els seminaris teoricopràctics conduïts per mestres i serveis educatius (Servei de Llengua i Cohesió Social), que afavoreixen aquesta transferència de coneixement entre ambdós contextos

formatius i l'actualització en les línies prioritàries definides pel Departament d'Ensenyament. Actualment s'han consolidat seminaris teoricopràctics en les matèries de Llengua i Ciències Experimentals, a més d'altres per donar a conèixer la realitat de les diferents tipologies escolars al GEP-dual.

Els crèdits assignats a les matèries d'Integració i Pràcticum vinculades a l'escenari escolar és insuficient per fer el seguiment i acompanyament de l'aprenent si atenem a les tasques que la tutoria universitària requereix: seminaris, visites al centre – observació d'aula, coordinació i avaluació amb el/la tutor/a escolar – lectura de les produccions dels aprenents, etc.

La participació del servei LIC ha fet possible el treball específic d'estratègies per promoure la comprensió lectora, en relació als programes "d'Impuls a la Lectura" i "Ara Escric" del Departament d'Ensenyament i amb les matèries de Didàctica de la Llengua. Respecte a l'ensenyament de les Ciències, els aprenents participen activament en el Congrés de Ciències que s'organitza des de la Universitat.

5.1.2.3 Nous rols de coordinació psicopedagògica

La proposta pedagògica hauria d'implementar millores en la integració de les activitats, els enfocaments metodològics i la proposta d'activitats als aprenents. Entenem que això passa per la incorporació de nous rols en el programa del GEP-dual: gestor de la formació i coordinador pedagògic, per promoure la coherència entre les diferents matèries del mateix curs i la coherència centre les matèries dels diferents cursos.

5.1.2.4 Sobre els lideratges, les aliances i les col·laboracions

Des de la seva creació (2011-2012), el lideratge de la Comissió Mixta ha estat evident, especialment perquè ha fet possible l'engranatge de missions institucionals diferents, Universitat i Departament d'Ensenyament, i alhora l'interès comú en la formació inicial de docents per a l'etapa d'Educació Primària.

La Comissió Mixta ha estat una estratègia clau per a la implantació de la modalitat dual, la implementació del pla pilot i la continuïtat del pla després de la titulació de la 1a promoció.

L'anàlisi documental de les diferents actes recollides posa de manifest l'elevat nombre de propostes de millora sobre accions, recursos, organització o participació dels actors.

Entre les millores que es proposen, tant en els grups de discussió dels docents dels centres formadors, com dels aprenents i com a proposta de la mateixa Comissió Mixta en les seves actes, figura obrir la Comissió Mixta per a una representació més àmplia dels actors, de manera que aquesta Comissió queda ampliada trimestralment, donant la paraula als centres formadors i als aprenents en relació al funcionament, el desenvolupament del pla, l'organització, la generació de propostes, etc. La participació dels centres i dels aprenents ha estat positiva amb l'aportació de noves idees i visions per a la millora de l'experiència.

5.1.2.5 Sobre l'avaluació del projecte i del seu desenvolupament

Es constata la necessitat de sistematitzar la recollida de la informació clau per al seguiment i l'avaluació de la implementació del pla formatiu. Alhora, aquesta informació ha de tenir el retorn als mateixos grups.

Aquesta informació s'inventaria en funció de:

- (a) alumnat del grau

- (b) La Universitat:

- b.1 La Facultat: professorat i deganat

- b.2 La Universitat : l'equip de govern (l'Oficina de Qualitat)

- b.3 El Consell Social de la Universitat

- (c) El Departament d'Ensenyament

- c.1 Els docents escolars – tutors

c.2 El Servei d'Inspecció i el Servei de Programes, Innovació i Formació

c.3 Els centres formadors

(d) La Societat

d.1 El Consell Social de la Universitat

d.2 Les institucions del territori amb responsabilitat de govern: municipalitats i Diputació

5.2 Conclusions en relació a l'objectiu 2

Conèixer i revisar els resultats, en termes d'eficàcia i eficiència, en els grups d'interès que han participat al GEP-Dual.

5.2.1 Vinculats al nivell funcional del dispositiu formatiu

5.2.1.1 Les activitats

Les guies d'activitats es valoren com una eina eficaç de comunicació i coordinació entre els dos entorns formatius. En la seva revisió es constata en els grups de discussió que de vegades el seu encaix amb les activitats al centre és artificial, forçat i no sempre adequat. Als grups de discussió, això s'expressa de la manera següent:

Tot i que les activitats estan cada vegada més relacionades, penso que caldria encara afinar més en la seva contextualització i adaptar-les a l'entorn escolar i els seus projectes (G2.T32)

[...] altres no estan adaptades, o no tenen continuïtat en el plantejament pedagògic en la relació Facultat – escola (OQUA-TE)

Per això es planteja com a necessària la seva revisió i anàlisi del potencial formatiu de les propostes. Es proposa la realització d'una sessió formativa i de reflexió on de forma participativa les tutores i tutors de la Facultat i de les escoles: a) analitzin les activitats que actualment s'estan encarregant en els dos escenaris; b) facin una proposta de definició de les activitats per cursos i c) les defineixin i caracteritzin de forma general.

En aquesta sessió s'haurien de respondre les qüestions següents:

1.	▪ “A 1r curs és suficient amb la realització d’activitats tipus dictats, sessions de càlcul mental, ... amb un format que es pot replicar en diferents sessions”. Quines activitats a 1r curs afavoreixen l’inici en l’actuació docent a l’aula? ▪ “A l’escola rural, a 2n curs del Grau d’E. P. – dual, els aprenents han d’experimentar actuacions multinivell, amb tot el grup, i experimentar en primera persona el treball per projectes ... “ ▪ “A l’escola d’alta diversitat, a 3r curs del Grau d’E. P. – dual, han d’experimentar tasques de tutoria, de mediació, de gestió del grup, d’educació emocional, de resolució de conflictes ...” ▪ “A 4t curs, l’aprenent del G. d’E. P.-dual ha d’experimentar la responsabilitat de la docència, de l’ensenyament i l’aprenentatge, dels resultats i l’avaluació d’ un grup classe o altres agrupaments.”
2.	Al centre formador esperem la participació i l’aportació de l’aprenent en ...
3.	Les activitats que s’encarreguen a l’aprenent des del centre formador per adquirir i desenvolupar les competències docents haurien de tenir com a característiques ...
4.	Les activitats que s’encarreguen a l’aprenent des de la Facultat relacionades amb l’activitat escolar i la vida del centre haurien de tenir com a característiques ...

Taula 5.1 Qüestions en relació al contingut de les activitats formatives de l’aprenent a la Facultat i a l’escola

5.2.1.2 La formació de tutores i tutors

Diferents investigadors han demostrat la importància d’una formació prèvia dels tutors de Pràcticum (Beauchesne, Lévesque y Aubry, 1997; Dupuy-Walker y Martin, 1997; Killian i McIntyre, 1986) i han constatat diferències significatives en els resultats dels estudiants als quals han fet l’acompanyament respecte d’aquells altres amb tutores i tutors que no havien seguit la formació.

En relació a la formació rebuda (2012-2016), els resultats són satisfactoris, segons les enquestes que mostra el DE. Però els grups de discussió de les tutores i tutors de centre mostren una predilecció per les sessions més participatives -tipus taller- que permeten als formadors escolars expressar-se directament, a partir de la seva experiència i coneixement.

Sobre les temàtiques, veiem que entre els temes que consideren necessari tractar, les activitats formatives (punt anterior) i l'avaluació són redundants. Preocupa realitzar una avaluació ajustada, que realment es correspongui a l'esforç realitzat, que reflecteixi la millora i on es visualitzi el grau de competències assolit. Entre els problemes, es comparteix *l'exageració* de les qualificacions, amb puntuacions sovint per sobre del que hauria de ser:

Cal formar els tutors escolars sobre l'avaluació; ens sap greu suspendre, [...] tendim per proximitat i per sentimentalisme a inflar les notes. La percepció d'un 7 és quasi com suspendre i això no pot ser, perquè un 7 és una bona qualificació, és un notable! (G1.C2)

Plantegem com a prioritat la formació de tutores i tutors que hauran de fer l'acompanyament dels aprenents, per tal de garantir una formació que afavoreixi en els estudiants l'adquisició de les competències professionals en el Pràcticum i un major aprofitament de l'estada. Entenem que les competències que les tutores i tutors de la Facultat i dels centres formadors han d'adquirir i desenvolupar són: (1) d'acollida i d'informació; (2) d'acompanyament i d'assessorament; (3) de supervisió acadèmica del procés; (4) de coordinació institucional i (5) d'avaluació.

Les preocupacions i els reptes en l'exercici de l'acompanyament en l'estada dels aprenents al centre formador són la base d'aquesta formació per a tutores i tutors. Llegir aquesta realitat, la seva comprensió i la cerca de respostes conformen l'estratègia per desenvolupar la formació per a l'acompanyament. Les competències del formador han de facilitar l'observació i la interpretació dels elements que entren en joc. Per a això és indispensable acudir al saber formalitzat sorgit de l'experiència professional i de la recerca per a un acompanyament personalitzat que afavoreixi el desenvolupament de les competències docents en el centre formador i en la reflexió sobre la pràctica.

5.2.1.3 Els centres formadors

Cal una major consideració i reconeixement de la tasca formativa dels centres formadors i de les tutores i tutors escolars.

Al llarg del procés d'implementació del GEP-Dual, els coordinadors escolars han expressat la necessitat de la millora del reconeixement per part del DE:

El rol de formador a la formació dual mereix una major consideració per l'administració, dotada de temps i pressupost (complement del sou) [...] però, sobretot, el més necessari és el temps, [...] el compromís en la formació dels futurs mestres suposa un esforç i dedicació que hauria de ser considerat (G1.C2)

També consideren que existeix la necessitat de fomentar una marca realment distintiva com a centres formadors en formació dual, marca per a un major reconeixement davant les famílies i la societat.

5.2.1.4 Recursos

Igualment hi ha una coincidència en les necessitats expressades pels tutors universitaris i els dels centres formadors en relació al temps per al seguiment i l'acompanyament. Des dels dos rols es comparteix la necessitat de disposar de més espais en l'horari per a l'entrevista, el seminari, la retroacció als aprenents sobre les seves actuacions i produccions. El rol de formadors dels tutors universitaris dels centres formadors requereix de temps per a l'entrevista i la retroacció.

Un segon recurs que emergeix des de l'experiència com a necessari és el de la formació continuada dels tutors i del professorat universitari, atenent la formació dual com una formació en què cal considerar unes claus formatives diferents: integrar experiència i marcs teòrics. Les produccions i l'experiència acumulada pels docents d'ambdós contextos s'ha de considerar un recurs valuós per a aquesta formació.

A nivell d'infraestructura dels resultats obtinguts i per a la millora de la comunicació, sembla oportú incorporar a la plataforma virtual

universitària els centres formadors i els docents que exerceixen la tutoria.

La professionalització del tutor del centre escolar en aquest rol formador hauria de rebre, a mig termini, un reconeixement en forma de:

- Temps per a l'acompanyament.
- Recursos econòmics: per al tutor, per al centre formador o per a ambdós, per tal de reconèixer aquesta tasca complementària que el mestre fa.
- Emissió de l'acreditació corresponent per exercir la tutoria i alhora reconeixement d'aquesta feina com a mèrit professional que forma part de la carrera docent i que suposaria un requisit per a l'accés a determinats exercicis professionals en el Departament d'Ensenyament.

5.2.2 Vinculats al nivell actoral del dispositiu formatiu

5.2.2.1 Els aprenents, participació i activitat formativa

Des dels grups de discussió amb participació dels aprenents i des de la mateixa Comissió Mixta, es planteja la necessitat d'una major implicació dels estudiants en l'organització, la gestió i les propostes de millora i de canvi. A més a més de la comunicació dels delegats amb l'equip de deganat i amb els coordinadors del centre formatiu i de la Facultat, es proposa la seva incorporació a la Comissió Mixta, oferint una versió trimestral de Comissió Mixta ampliada.

La Comissió Mixta es va comprometre a fer-ne una proposta i convidar els estudiants a l'octubre de 2017. En el moment de lliurament d'aquest informe s'ha realitzat la primera Comissió Mixta ampliada amb la participació de 6 aprenents.

Com a proposta de millora, s'introdueix ja amb la primera promoció una estratègia *d'apadrinament* de comunicació i intercanvi entre els aprenents de 1r i 4t curs. Els aprenents més experimentats observen

de forma sistemàtica els més novells. Aquesta observació i ajut entre iguals es valora pels mateixos aprenents com a beneficiosa, per una major consciència sobre els indicadors de la pauta d'observació IOC i pel diàleg crític que s'estableix sobre la intervenció docent. Aquesta estratègia beu de la metodologia educativa habitual a educació primària i es basa en l'aprenentatge entre iguals.

5.2.2.2 Informació als aprenents abans de la matrícula

Sobre la informació als estudiants que volen matricular-se al GEP-dual es proposa fer-los arribar la informació sobre l'especificitat del grau d'una forma més eficient:

Durant l'Educació Secundària i especialment a Batxillerat:

- A partir de les orientadores i orientadors dels instituts o d'altres serveis educatius que intervenen en diferents centres d'Educació Secundària.
- A través d'accions de divulgació de l'oferta formativa a la Facultat.

Abans de la matrícula a la Facultat:

- Mantenint la sessió formativa específica.
- Mitjançant un díptic, ubicat al web de la Facultat, fent referència a: (a) les condicions d'assistència i distribució setmanal de l'activitat als dos escenaris formatius; (b) les diferents tipologies de centres per cursos; (c) l'opció inclusiva del Pràcticum III (4t curs) en la menció d'Atenció a la Diversitat; (d) les competències a adquirir i desenvolupar.

5.2.2.3 Les tutores i els tutors dels centres formadors

En la seva participació en el pla formatiu del Grau d'Educació Primària – dual, aquest col·lectiu reconeix noves responsabilitats i tasques. Però alhora valora molt positivament el rol i participació de l'aprenent a l'aula, al seu costat, i al centre millorant l'activitat professional docent

que s'hi exerceix. Com a conclusió, es valora l'acolliment i l'acompanyament de l'aprenent com un guany per al tutor i per al centre. En el desenvolupament de les tasques d'acompanyament i tutoria, els docents reconeixen que es realitza una formació contínua compresa en les mateixes tasques de tutoria.

La revisió de les activitats encomanades als centres formadors per les tutores i tutors és un tema de tractament recurrent en tots els cursos, per analitzar la seva potencialitat formativa en l'adquisició i desenvolupament de les competències professionals docents.

Fer possible la revisió conjunta -tutor del centre formador i aprenent- al llarg del curs, a més del temps necessari, requereix el reconeixement d'aquesta prioritat, així com del seu desenvolupament per a una tutoria més eficaç.

5.2.2.4 Les tutores i tutors de la universitat

El rol del tutor o tutora universitari en el seguiment i acompanyament de l'aprenent i la seva col·laboració amb el centre formador és un dels pals de paller de la formació Dual. Des dels dos escenaris s'obtenen informacions diferents però complementàries que cal comprendre i contrastar. Finalment, l'avaluació correspon al dos, però amb una certa tensió, derivada de la responsabilitat del tutor universitari en el tancament de l'avaluació. Aquest acompanyament suposa dos grans reptes de diàleg i col·laboració:

- a. Amb l'aprenent, per tal de promoure i facilitar la relació i la integració d'aprenentatges.
- b. Amb el tutor del centre formador, per conèixer el progrés de l'aprenent, la seva implicació en l'activitat professional i la revisió de la seva pròpia pràctica individualment i conjunta.

Després de les 2 promocions sortints, es valora com a més productiva la tasca de la tutoria des de la universitat. Es deu al desenvolupament del projecte i un ajust de les funcions debatudes i experimentades amb

tots els actors, tant en els centres formadors com en les activitats formatives dels tutors.

L'activitat durant aquests cursos fa palès, però, que l'experiència no és suficient. És necessari dissenyar i establir una formació de tutores i tutors que abordi l'adquisició de competències transversals i específiques de la mateixa forma que s'ha dut a terme en altres països.

Com a millora implementada en la tutoria i acompanyament universitari cal destacar el Conveni Departament d'Ensenyament – Universitat en relació a la incorporació de docents escolars a les tasques de seguiment i tutoria d'estudiants del GEP-dual. Aquestes incorporacions són una aportació important en tant que dominen el context escolar i coneixen profundament la professió.

5.2.2.5 El professorat de la Facultat

El professorat de la Facultat ha expressat que l'experiència directa dels aprenents a l'escola beneficia l'activitat formativa a la universitat, perquè possibilita l'anàlisi de pràctiques reals en les diferents àrees del currículum. Especialment en la intervenció didàctica en llengua, ciències experimentals, tecnologia, arts visuals... és on els docents universitaris han expressat la transferència de coneixement en els dos sentits.

La docència a l'aula universitària en la formació dual requereix una activitat específica, d'integració d'aprenentatges i de teoria amb la pràctica. En aquest sentit queda patent la necessitat de formació específica, tant en la planificació de l'activitat a l'aula com dels encàrrecs als aprenents.

Docents escolars i aprenents consideren que les activitats formatives universitàries han de ser més coherents amb el dia a dia escolar, amb l'activitat de l'alumnat d'educació primària. L'activitat universitària s'ha d'impregnar de l'activitat professional a l'escola.

5.2.2.6 La coordinació

A nivell de coordinació i comunicació entre el tutor escolar i els tutors d'Integració, es manifesta la necessitat de potenciar una major transferència, és a dir, aprofitar millor les dinàmiques d'ambdós entorns en benefici l'un de l'altre.

Es destaca com, progressivament, les escoles incorporen en el seu pla d'acollida de centre les primeres orientacions dirigides als aprenents per conèixer la tipologia, l'entorn més immediat, la línia metodològica i els aspectes principals del projecte de centre.

Com a estratègia de coordinació, es contemplen les jornades formatives del pla dual. Aquestes jornades són proposades trimestrals en les quals es treballa sobre temes comuns amb una metodologia predominantment participativa i dinàmica. Amb això s'intenta respondre a la demanda que les tutores i tutors fan per a la seva formació com a mestres formadors de mestres.

5.2.2.7 La societat

La universitat, en relació a la societat, ha d'aportar informació derivada de la recerca que evidenciï els beneficis de la formació dual en els estudis universitaris per a la docència a Educació Primària. Això ho hauria de fer en diferents terminis, divulgant periòdicament els resultats dels informes avaluatius i a mig i llarg termini seguint la inserció d'aquells i aquelles aprenents que s'han titulat, per tal de conèixer la seva inserció laboral i, en la mesura del possible, la seva carrera professional i la relació amb la formació dual.

Com a universitat i a la Facultat, la formació dual forma part de la seva marca, la qual cosa li permet presentar-se envers les i els estudiants d'Educació Secundària amb una oferta específica i diferent, des dels valors que proposa i el reconeixement dels docents escolars com a formadors.

Correspon al Departament d'Ensenyament estudiar de quina manera aquesta formació es pot reconèixer en la inserció professional a l'escola

pública, considerant una formació que s'ha desenvolupat en un 40% del seu temps i al llarg de 4 cursos en centres escolars, reconeguts pel Departament d'Ensenyament com a centres formadors.

5.3 Per finalitzar, pensant en la millora

El projecte ha deixat de ser-ho amb la seva implementació. Les aportacions nombroses de tots els actors ens plantegen el repte permanent de desenvolupar la proposta. Com *institució que aprèn* tenim el deure d'aprofitar aquestes complicitats. El camí iniciat mostra una implicació creixent de tots els participants, però destaquem als formadors escolars, als *mestres que formen mestres*, que en el seu nou rol com a formadors, prenen la iniciativa des d'una experiència nova, la de la formació dels seus futurs col·legues.

Definitivament, el projecte ha demostrat el benefic de totes les institucions participants i de tots els actors. En opinió de tots ells la formació proposada i experimentada suposa una millora evident en l'adquisició de les competències professionals.

Necessitem recollir, com en moltes altres experiències educatives, altres informacions en els propers anys, altres evidències per abastar i conèixer de forma més àmplia el resultat. El canvi que proposem és profund en la cultura de la formació de mestres, en la concepció de la professió i de la professionalització en la formació inicial. Intuïm, a la vista dels resultats i amatents dels que en el futur obtindrem, que es tracta d'una innovació profunda, disruptiva, transformadora i de qualitat: pionera en el nostre context.

L'interès i ressò de l'experiència ens situen en aquests moments com un referent en la formació inicial de mestres. Les i els *mestres que formen mestres* han esdevingut els còmplices imprescindibles en aquest camí.

6. Bibliografia

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier B. & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education (CREN)*, 8, 8-23.
- Beauchesne , A.; Levesque , H.; Aubry , S. (1997). «Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires». En: TARDIF , M.; ZIARKO , H. (dirs.). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* . Québec: Les Presses de l'Université Laval, 41-68.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Boudjaoui, M. (2016) The Co-op Education at university: from partnership toward social relationships. *Pronesis*, 5(1), 63-75.
- Bourdoncle, R. (2001). La carte de la pensée et le champ du débat. *Revue française de pédagogie*, 135, 61-64.
- Bru, M. & Lenoir, Y. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: une collaboration scientifique*. France-Québec CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bunk, G. P. (1994). Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- Calderhead , J. (1998). Reform in teacher education: lessons from de United Kingdom. En: Tardif , M.; Lessard , C.; Gauthier , C. (dirs.).

- Formation des maîtres et contextes sociaux* . París: Presses Universitaires de France, 87-103.
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354; 183-208.
- Cedefop (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperat de: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A45656>. Consultat el 28/11/2017.
- Cedefop (2014) *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms* (2a ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperat de: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>. Consultat el 28/11/2017.
- Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de coopérer? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5(1), 16-27.
- Coiduras, J. & Carrera, X. (2010). La construcción del sentido de la noción de competencia en dispositivos universitarios en alternancia. *Revue Education et Francophonie*. Québec: Association Canadienne d'Éducation et Langue Française. 38(2), 96-116. Recuperat de: http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-096_COIDURAS.pdf. Consultat el 28/11/2017.
- Coiduras, J., Paris, G., Torrelles, C. & Carrera, X. (2014) La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 29-48.
- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2012) 669 final. Recuperat de: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>. Consultat el 28/11/2017.
- Consejo de la Unión Europea (2014) Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea* 2014/C 183/05. Recuperat de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ES). Consultat el 28/11/2017.
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.

- Correa Molina, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En: I. Cortés y C. Hirmas (Dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago: OEI, Chile.
- Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoque y metodologías en las Ciencias Sociales: una perspectiva pluraista*. Madrid: Akal
- Desreumaux, A. (2015). *Théorie des organisations* (3e édition). Caen: Editions EMS.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: Holt Pub.
- Dietrich, A., & Weppe, X. (2011). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Management & Avenir*, 40(10), 35-53.
- Dupuy -Walker , L.; Martin , P.-A. (1997). Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés: diversité et convergences. *Bulletin de l'AQUFOM*, 7, 1-12.
- Eckel, P., & Kezar, A. (2003). *Taking the reins: Institutional transformation in higher education*. Phoenix, AZ: ACE-ORYX Press.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Fernández Enguita, M. ; M Luis Mena ; L. Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales. Barcelona: Fundación la Caixa
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Editions Gallimard.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Fundació Bofill (2012). Equitat i resultats educatius a Catalunya Una mirada a partir de PISA 2012. Recuperat de : http://www.fbofill.cat/sites/default/files/InformesBreu60_XavierBonal.pdf. Consultat el 28/11/2017.
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., & Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3. 1-14
- Gervais , C.; Desrosiers , P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères our l'accompagnement des stagiaires*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.

- Geay, A. (1999). Note de synthèse [Actualité de l'alternance]. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125.
- Good, T. L.; McCaslin, M.; Tsang, H. Y.; Zhang, J.; Wiley, C. R. H.; Rabidue Bozack, A. y Hester, W. (2006). «How well do 1st-year teachers teach. Does type of preparation make a difference?». *Journal of Teacher Education*, 57, 410-430. <<http://dx.doi.org/10.1177/0022487106291566>>
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. En: E. Correa Molina y C. Gervais (eds.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théorique* (pp.59-82). Québec: Presses de l'Université du Québec,
- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche*. Soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris.
- Killian, J.E.; McIntyre, D.J. (1986). «Quality in the Early Field Experiences: A Product of Grade Level and Cooperating Teachers' Training». *Teaching & Teacher Education*, 2, 367-376.
- Kirkpatrick, Donald, (1994). *Evaluating Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal.
- Kaufmann, J.C. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kolb, D. (1981). Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Friedman and Stumpf. *Academy Of Management Review*, 6(2), 289-296.
- Lacourse, F., & Coiduras, J. (2012). El E-portfolio de competencias en los procesos de acompañamiento de enseñanza y aprendizaje escolar. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3) 194-212
- Meirieu, P. (2011). *Alternance*. Petit dictionnaire de pédagogie. [Entrada de Blog] Recuperado en: www.meirieu.com
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. (4^a ed.) París: Éditions d'Organisation.
- Leclercq, G. & Oudart, C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel: postures, convictions et savoirs des enseignants. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 43, 149-163.
- Leclercq, G. & Oudart, C. (2014). «L'accompagnabilité», une propriété des dispositifs de formation en alternance: Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

- Le Moigne, J. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Bordas, Dunot.
- Maubant, P. (2009). La alternancia en formación, otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana* 43(1), 119-137.
- Maubant, P., Tribby, E., & Denoux, S. (2014). Le stage en formation: Tendances et résistances. *Phronesis*, 3(1-2), 1-5
- McGrath, E. & Kelly, R. (1992). Temporal Context and Temporal Patterning Toward a Time-Centered Perspective for Social Psychology. *Time & Society*, 1(3), 399-420.
- Le Boterf, G. (2008) Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité d e la formation permanente*, 209, 49-55.
- OECD (2010). *Learning for Jobs*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/learningforjobs.htm>. Consultat el 28/11/2017.
- OECD (2015). *PISA 2015, Resultados Clave*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. Consultat el 28/11/2017.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145–198.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* (1ª ed). Buenos Aires: Paidós.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P., (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence, déposé à la Table Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport'Universités* (MÉLS- Universités), Québec.
- Puentedura, R. (2014). Model SAMIR. Recuperat de: <https://www.commonsemmedia.org/videos/introduction-to-the-samr-model#>. Consultat el 28/11/2017.
- Savoie-Zajc, L. (2001). Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire. In C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 351-371). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.

- Shulman, L. (1998). Theory, practice, & the education of professionals. *The elementary school journal*, 98 (5), 511-526.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 19-40.
- UNESCO (2013). *Replantear la educación en un mundo en mutación*. París: UNESCO.
- Union Europea – Tarrach, R. (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU2015*. Unió Europea. Recuperat de: <http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/web/descargas/informe-finaleu2015.pdf>. Consultat el 28/11/2017.
- Van Es, E. (2009). Participants' roles in the context of a video club. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 100–137.
- Veillard, L., & Kouamé, D. (2014). Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance. *Education et francophonie*, 42(1), 42-64.
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Contextos Educativos*. 6-7, pp. 113-136.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

