

Interacció i diàleg a les aules des de la perspectiva d'educadors en formació

DOI: 10.2436/20.3007.01.82

Carlos Rosales López^a

^a Universitat de Santiago de Compostel·la. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica i Organització Escolar. carlos.rosales@usc.es

Resum

Els futurs professionals hauran de tenir una preparació adequada en l'ús de tècniques per recollir dades i elaborar informes o relats sobre la realitat viscuda en les seves pràctiques per poder comprendre millor una realitat considerablement complexa com és l'activitat en els centres escolars i, específicament, a les aules. En conseqüència, els professionals en formació de l'àmbit educatiu (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs) s'enfronten en els seus períodes de pràctiques a la necessitat d'observar, d'analitzar i de reflexionar. Hi ha diverses opcions, adoptar una metodologia i tècniques de caràcter positivista, però també i, sobretot, de caràcter naturalista i etnogràfic, ja que aquestes són especialment aptes en la tasca de preveure i comprendre situacions tan complexes com les educatives. Una via complementària pot consistir a enregistrar el record, amb el relat i l'anàlisi d'experiències viscudes pels futurs professionals en el seu període d'escolaritat primària o secundària.

Paraules clau

Formació professional, metodologia d'observació, etnografia, anàlisi d'experiències.

Introducció: complexitat interactiva

Els professionals en formació de l'àmbit educatiu (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs) s'enfronten en els seus períodes de pràctiques a la necessitat d'observar, d'analitzar i de reflexionar per poder comprendre millor una realitat considerablement complexa com és l'activitat en els centres escolars i, específicament, a les aules. En aquests moments i després d'un període d'integració progressiva iniciat formalment als anys noranta del segle passat amb la LOGSE, però amb precedents en la llei general d'educació del 1970, els centres públics d'ensenyament constitueixen unes institucions eminentment comprensives i inclusives.

Hi conviuen alumnes de sexes, classes socials i nivells d'èxit acadèmic diferents i també amb diversos orígens etnoculturals. S'ha evolucionat des dels anys setanta del segle passat en una extensió progressiva de la coeducació i des, dels anys noranta del segle passat, en una integració sistemàtica i progressiva d'alumnes amb necessitats educatives especials. En les últimes dècades també s'han integrat alumnes pertanyents a minories etnoculturals com la gitana i alumnes pertanyents a minories immigrants procedents de països molt diversos. En implantar-se l'ESO, en aquest període s'han integrat també en els mateixos centres i aules alumnes fins als setze anys que anteriorment se segregaven depenent del seu nivell acadèmic a partir dels catorze anys o, fins i tot, abans.

Aquest procés integrador experimentat durant les últimes dècades ha estat possible en funció d'una transformació quantitativa importantíssima i, sobretot, qualitativa del sistema educatiu. S'ha reduït la ràtio professor/alumnat, han començat a funcionar els departaments d'orientació als centres d'ensenyament, han aparegut les figures del professorat de suport i el professorat especialista en pedagogia terapèutica i en audició i llenguatge, els centres han adaptat la seva intervenció educativa a les característiques dels alumnes a través de crear i desenvolupar els seus propis projectes educatiu i curricular i plans d'orientació i d'acció tutorial, de convivència, d'atenció a la diversitat, etc.

Correlativament, els centres d'educació especial han disminuït, i s'ha enfortit la capacitat educativa dels centres ordinaris. Mentre que els intents de segregació que s'hi han produït (aules d'educació especial, aules amb alumnes d'alt o baix nivell, aules per a l'atenció a alumnes immigrants, etc.) s'han manifestat insuficients i poc pedagògics. Decididament, els centres públics s'han convertit en gran manera en institucions de caràcter inclusiu.

I si bé és cert que aquesta evolució pot associar-se a una filosofia política determinada, no ho és menys que la investigació educativa incideix de manera persistent en avantatges educatius importants de l'heterogeneïtat enfront de l'homogeneïtat de les aules. En aquest sentit, Dupriez i Draelants (2004), després d'una revisió d'investigacions important a l'entorn de grups homogenis i heterogenis d'alumnes, arriben a la conclusió que pel que fa a les investigacions experimentals no es detecten diferències ni globals ni específiques en l'aprenentatge entre ambdós tipus de grups. Quant a les investigacions naturalistes, consideren que encara que s'hi detecten diferències en l'àmbit global, no obstant això, en l'àmbit específic s'aproximen a zero.

D'altra banda, Ireson i Halen (2001) estimen que els grups heterogenis són preferibles als homogenis en funció de factors com:

- S'adapten millor a una aspiració a la igualtat d'oportunitats entre els alumnes.
- Van en contra dels efectes socials negatius dels grups de nivell i estimulen comportaments cooperatius.
- Obliguen els professors a tenir en compte les diferències de capacitats i d'interessos entre alumnes del grup.

Ara bé, en les formes d'agrupament dels alumnes cal prendre en consideració no sols els efectes sobre el seu nivell acadèmic, sinó fonamentalment sobre la seva formació globalment considerada. Així, la investigació feta des de la perspectiva de la teoria de l'aprenentatge de Vigotski posa en relleu que en grups heterogenis de caràcter cooperatiu es produeix una estimulació horitzontal múltiple entre alumnes que dóna lloc a avenços importants en el seu aprenentatge a la zona de desenvolupament pròxim. I si els efectes en alumnes amb problemes de rendiment o d'integració són notablement importants, no ho són menys els que es produeixen en alumnes més avantatjats quan aquests adopten una actitud de suport cap als seus companys. Segons que sembla, el seu autoconcepte s'enforteix, s'estimula el desenvolupament de les seves habilitats socials i es produeix un efecte de consolidació dels seus propis aprenentatges (Johnson, 1999). Així, estariem davant d'efectes positius de la inclusió no sols en el pla acadèmic, sinó també en altres dimensions de la personalitat i, per descomptat, en la dinàmica social, seguint el pensament de Touraine (1995, citat per

Dupriez, 2004), segons el qual la millor escola, com la millor ciutat, és aquella que acull persones més diverses.

Naturalesa de la comunicació en situacions complexes

La comunicació és l'instrument a través del qual es va fer possible la intervenció docent i l'aprenentatge de l'alumnat. En una situació tan complexa com la que presenten les classes heterogènies, la comunicació didàctica adquireix també una complexitat enorme i ha de ser abordada des de múltiples perspectives relatives a qui n'exerceix el protagonisme i en quines direccions es projecta, quin tipus de continguts es comuniquen, quins llenguatges s'utilitzen i quina influència hi exerceixen els contextos ecològic i organitzatiu.

La primera dimensió que cal considerar és la relativa als protagonistes i a les direccions de la comunicació. Així, en l'ensenyament convencional es considerava que el professorat era l'agent principal de comunicació, mentre que l'alumnat ocupava un paper predominantment receptiu. Actualment, es tendeix a considerar la comunicació didàctica com un intercanvi de rols entre professorat i alumnat, en què aquest últim també ha de ser protagonista i el professorat ha d'incrementar la seva capacitat d'escolta i de recepció dels missatges de l'alumnat. Des de la perspectiva d'un ensenyament cooperatiu, es posa l'accent també en la importància de l'intercanvi de missatges entre l'alumnat.

Els continguts dels missatges que es comuniquen constitueixen un altre dels aspectes de la comunicació, el concepte del qual ha canviat considerablement en els últims temps. Prenent en consideració la teoria constructivista i significativa de l'aprenentatge, s'estima que els continguts de la comunicació didàctica no són coneixements, ni habilitats o procediments ni actituds pròpiament dits, sinó més aviat estímuls per a l'aprenentatge. En realitat, cada persona, cada alumne, elabora els seus propis aprenentatges a partir dels estímuls que s'hi exerceixen a través del llenguatge i de la seva associació amb aprenentatges fets prèviament. Atès que el procés d'elaboració de l'aprenentatge és diferent en cadascun de nosaltres, és molt important l'adaptació de la comunicació, dels estímuls, a les característiques interindividuals.

La comunicació didàctica es fa a través d'una pluralitat de llenguatges, entre els quals destaca el llenguatge verbal en les seves dimensions oral i escrita. Aquells professors i alumnes que tinguin una capacitat d'expressió i de comprensió orals notables presenten avantatges clars en les seves tasques d'ensenyament i d'aprenentatge que es veuran reflectides, en el cas dels alumnes, en millors qualificacions. Podem dir el mateix de les capacitats de comprensió lectora i d'expressió escrita, atesa la utilització intensa de materials impresos a les nostres aules.

Juntament amb el llenguatge verbal, altres llenguatges influeixen poderosament en la comunicació didàctica. Així, les característiques paraverbals com el volum, el to, el ritme i l'accent poden fer més o menys intel·ligible el missatge oral i poden transmetre estímuls importants de caràcter afectiu (especialment, el to). D'altra banda, el llenguatge no verbal del cos, el cap, les mans, els gestos i la mirada, exerceix també una funció comunicativa notable, ja que en la seva combinació amb el llenguatge verbal pot complementar-lo i reforçar-lo (gestos que corroboren el que s'està dient), pot substituir-lo (un gest en comptes d'una paraula) i pot contradir-lo (a través de la mirada, els gestos o els moviments donem a entendre el contrari del que declarem

verbalment). A través de la mirada pot establir-se, enfortir-se, dificultar-se o tancar-se la comunicació. L'ús de l'espai en les relacions entre persones, entre professors i alumnes o en l'organització d'ambients d'activitat pot constituir també un vehicle de missatges molt diversos (es vol participar o no, es manifesta proximitat o llunyania, etc.).

Investigació del llenguatge a les aules

Com afirmen Frank i Frederick (2004), l'estudi del llenguatge constitueix una bona via per conèixer la complexitat de la vida a les aules. Des d'una perspectiva sociolingüística, segons aquest autor, es prenen en consideració principis com els següents:

- a) El concepte de competència comunicativa, segons el qual es considera tan important la manera de parlar a classe com el coneixement dels continguts sobre els quals es parla.
- b) L'aula constitueix un context comunicatiu únic, amb diferències respecte a altres situacions socials, i que es caracteritza per facilitar a l'alumnat l'adquisició de coneixements acadèmics.
- c) Els alumnes difereixen en el seu coneixement i domini de la comunicació a classe i això en determina les oportunitats d'èxit escolar.

La rellevància de la comunicació a l'aula i, específicament, de l'ús del llenguatge verbal es manifesta en les nombroses investigacions que s'elaboren sobre el mateix tema des de mitjans del segle xx. Segons Jarlégan (2010), aquestes investigacions es poden classificar d'acord amb diferents criteris com els fonaments teòrics (funcionalisme, cognitivisme, interaccionisme), la finalitat teòrica o pràctica, els temes objecte d'estudi (eficàcia docent, funcionament intern de la classe, etc.) o els mètodes d'investigació i l'anàlisi de dades (observació sistemàtica o naturalista). En aquest últim cas, si bé en principi va predominar la utilització de l'observació sistemàtica amb ús de sistemes de categories, des dels anys vuitanta del segle passat s'ha consolidat una metodologia de caràcter etnogràfic per mitjà de la utilització de l'observació naturalista.

Actualment, es fa ús d'ambdues metodologies en l'estudi de la interacció verbal a les aules i, a vegades, de manera combinada en una mateixa investigació. Jarlégan (2010) ha dut a terme recentment una investigació de caràcter positivista amb instruments específicament dissenyats per recollir dades. Pretenia estudiar les característiques de la comunicació verbal dual (professorat-alumnat) en dos països diferents i, per tant, amb sistemes educatius diversos (França i Luxemburg), així com en dues assignatures diferents (matemàtiques i llengua). En la seva investigació va tractar d'identificar diferències comunicatives vinculades al sistema educatiu, als continguts d'ensenyament o a les característiques dels alumnes, com per exemple, el seu nivell acadèmic. Com a resultats més rellevants del seu treball, cal manifestar els següents:

- a) S'ha identificat en les dues aules una seqüència predominant de comunicació constituïda per una demanda d'informació per part del professorat a l'alumnat, una resposta d'aquest amb major o menor nivell de reflexió i una reacció docent generalment de caràcter positiu.

Aquesta estructura o seqüència d'interacció verbal es produeix amb unes característiques essencialment semblants amb independència del sistema educatiu, l'assignatura o el professorat.

b) Es fa palès, així mateix, que les característiques de l'alumnat com el sexe, l'edat, el rendiment, la classe social o la nacionalitat exerceixen una influència mínima sobre la quantitat d'intervenció que el professorat hi manté.

c) Es confirma que els professors prioritzen o es basen en la interacció amb alumnes destacats, però que no obliden els alumnes amb dificultats, s'adapten a les seves necessitats i els presten suport amb major freqüència.

d) En el desenvolupament del diàleg a l'aula, les intervencions d'alumnat i de professorat constitueixen un estímul mutu per continuar i intensificar la interacció, i, per tant, l'alumnat hi exerceix un paper actiu i participatiu destacat.

e) Encara que es manifesta que hi ha diferències interclasse, no obstant això, les diferències intraclasse són més importants.

Un dels objectius més destacats de la investigació etnogràfica ha estat el desenvolupament del diàleg a les aules i la participació de l'alumnat en aquest diàleg, amb la qual cosa es converteix en un col·laborador en la construcció del coneixement. A través del diàleg, el professorat pot estimular el desenvolupament d'habilitats intel·lectuals superiors en l'alumnat. En concret, segons Wells (1999), el professorat fa ús del llenguatge de diverses maneres:

- Prepara el terreny, estructura la tasca en etapes i en regula la realització.
- Controla l'activitat de l'alumnat.
- Diagnostica les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat i n'identifica la zona de desenvolupament pròxim.
- Explora el tema amb l'alumnat a través de la discussió.
- Instrueix proporcionant informacions o explicant.
- Modela explícitament o implícita a través de la demostració.
- Estimula la reflexió de l'alumnat.
- Dirigeix, proporciona instruccions per a l'activitat.

Segons Lockhorst (2010), les condicions que ha de reunir el diàleg amb valor formatiu són dues: crear un context de respecte cap a la persona i d'acceptació de la seva participació i estimular el desenvolupament de competències i d'habilitats per actuar de manera autònoma. Aquest autor ha fet una investigació basada en l'observació naturalista en dues escoles secundàries Montessori de Dinamarca, en dues aules amb catorze alumnes cadascuna. En la seva investigació prenia com a punt de partida dues qüestions: en quina mesura aquests professors creaven un clima d'acceptació i de participació dels alumnes en les seves classes, i en quina mesura n'estimulaven les habilitats intel·lectuals superiors.

La investigació es va fer per mitjà de l'enregistrament en àudio, l'observació a classe i la realització d'entrevistes a professors i alumnes. L'observació va estar oberta a l'enregistrament de qualsevol tipus de dada rellevant i les preguntes de les entrevistes es van conformar en funció de les dades recollides a través de l'observació.

Els resultats de la investigació manifesten que ambdós professors presenten un tractament personal respectuós i motivador cap als seus alumnes, però no en desenvolupen convenientment ni l'autonomia ni les funcions mentals superiors. Cosa que, en definitiva, posa de manifest la necessitat de promoure la formació del professorat en aquests temes.

Piquée (2010) ha dut a terme una investigació amb ús de metodologia quantitativa i qualitativa sobre diferències en les formes d'interacció de professors i d'alumnes en classes més i menys eficaces en què es troben alumnes amb necessitats educatives especials. Per a la recollida de dades va utilitzar tant l'observació com el qüestionari aplicat a professors i l'objectiu fonamental va consistir a esbrinar l'existència de diferències quantitatives i qualitatives en la manera d'intervenir dels professors d'ambdues classes amb alumnes que presentaven dificultats o necessitats especials. Els resultats d'aquesta investigació donen a conèixer que els professors dediquen a alumnes amb dificultats una quantitat semblant de temps a les classes, però que la seva intervenció és qualitativament diferent. A les classes menys eficaces, la seva intervenció és menys variada i tendeix a simplificar objectius, continguts i tasques, i dóna lloc, de fet, a un efecte segregatiu d'aquests alumnes respecte al grup total de la classe. Al contrari, a les classes més eficaces, el professor tendeix a presentar un ventall d'activitats ampli a tots els alumnes, inclosos els que tenen dificultats, i n'estimula la integració amb la resta.

Recentment, també, Veyrunes i Saury (2009) han utilitzat una metodologia etnogràfica en l'estudi de l'activitat dialogada a l'aula. Van enregistrar classes i, a continuació, van utilitzar una tècnica d'estimulació del record a través de l'entrevista a professors i alumnes amb suport dels enregistraments fets prèviament. Les dades recollides van ser objecte d'una anàlisi doble: quantitativa i qualitativa. En aquella anàlisi es van identificar com a preocupacions dels professors la participació dels alumnes, l'encert en les seves respostes, mantenir l'orde, gestionar eficaçment el temps, l'organització del treball i el desenvolupament de temes transversals.

Entre les preocupacions dels alumnes es van destacar respondre correctament a les demandes del professorat i no distreure's.

De manera específica, els autors van identificar com a estructures tipus en el diàleg del professor amb els seus alumnes les seqüències següents:

- Plantejament d'una qüestió pel professorat, resposta de l'alumnat i valoració pel professorat de tal resposta.
- Plantejament d'una qüestió pel professorat, resposta de l'alumnat i invalidació d'aquesta pel professorat.
- Plantejament d'una qüestió pel professorat, absència de resposta i qüestió nova per part del professorat.

La primera seqüència va ser registrada amb una major freqüència. La seva intervenció final (validació o invalidació) podria produir-se a través no tan sols de la paraula sinó també del llenguatge paraverbal com el to de veu.

Finalment, els autors reflexionen sobre els diferents efectes de l'ús de diverses modalitats de diàleg. Una modalitat basada en l'ús de preguntes breus i fàcils

centrades en el contingut i una altra basada en l'ús de preguntes més complexes, estimuladores de l'activitat mental superior.

Així, tant investigacions quantitatives com qualitatives coincideixen essencialment a identificar un ús de la comunicació a l'aula en què predomina la utilització de seqüències breus d'intercanvi, dirigides pel professorat i que tendeixen a configurar el pensament i l'actuació de l'alumnat d'acord amb objectius i models d'aprenentatge determinats, però que no n'estimulen prou les capacitats intel·lectuals superiors ni la capacitat d'iniciativa ni de participació.

Context organitzatiu de la interacció

La investigació ecològica ha destacat que hi ha factors que des del centre escolar i a l'interior de l'aula influeixen poderosament en la naturalesa de l'activitat de professors i d'alumnes. Se citen en aquest sentit: el nivell maduratiu i acadèmic dels alumnes, la seva diversitat de característiques socioculturals, la dinàmica de treball al centre (individualisme, cooperació), la cultura més o menys innovadora del centre, el suport que pugui tenir el professorat per part d'especialistes, del departament d'orientació, de pares d'alumnes, etc.

No obstant això, el professorat també pot intervenir poderosament a estructurar l'activitat a l'aula i a determinar-ne les característiques del clima de convivència i comunicació. De fet, organitza les seqüències d'activitat, els continguts sobre els quals es projecta, les formes d'agrupament dels alumnes, el tipus de recursos didàctics i la manera en què s'utilitzen, les característiques de l'avaluació, etc.

Les formes d'interacció professorat-alumnat i entre l'alumnat a l'aula s'estendran entre els extrems del que és formal i informal, i caldran unes normes que garanteixin l'existència d'un clima social satisfactori i la realització eficaç de les tasques corresponents. El professorat, com a professional responsable de l'activitat educativa, tendeix a formalitzar les diverses manifestacions d'interacció a fi d'aconseguir els objectius fixats en el programa.

Cal subratllar que les normes que s'estableixin en una aula, amb un grup d'alumnes definit, hauran de reunir unes condicions determinades com estar en línia amb el pla de convivència general del centre escolar i, de manera més precisa, ser respectuoses amb els drets fonamentals de la persona (igualtat de gènere, llibertat d'expressió, respecte a la intimitat, etc.), adaptar-se al nivell maduratiu de l'alumnat, elaborar-se de manera participativa (com a instrument d'educació en la democràcia) i aplicar-se de manera adaptada o contextualitzada en funció de l'activitat que s'hi fa.

És evident que les normes que s'estableixin a l'aula tenen, a més de la funció bàsica de garantir la convivència, una dimensió tècnica clara relativa a la utilització de temps, recursos, llenguatges o formes d'agrupament, que es fonamenta en la necessitat d'assegurar l'eficàcia de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

Ara bé, tal com indica Marchive (2003), el professorat, encara que és un agent fonamental per determinar els marcs de convivència i de treball, no està sol en aquesta tasca, sinó que el paper dels alumnes també hi té una influència important. Aquest autor va dur a terme una investigació etnogràfica amb la recollida de dades a través d'un diari i d'enregistraments sobre el procés d'implantació de normes en una aula de primer curs d'educació primària. Segons que es desprèn de les dades

obtingudes, el professorat s'esforça al començament de curs per donar a conèixer les normes de convivència i treball als seus alumnes i procura motivar-los perquè les compleixin. Es constata un ús intens d'expressions possessives: «la meua classe», «les meves normes», la qual cosa ja no es pot interpretar com un reflex d'autoritarisme, sinó com una manifestació que n'assumeix la responsabilitat.

Segons Marchive (2003), aquestes regles, que comprenen dimensions de convivència i de treball, tendeixen a fer-se rutinàries, però al mateix temps es transformen en funció de la interpretació que en fan els alumnes i de les formes d'aplicació que posen en pràctica. Sempre hi ha espais d'indeterminació i matisos d'aplicació contextualitzada en els quals es manifestarà la participació del grup d'alumnes.

La investigació de Marchive (2003) prenia com a punt de partida la proposta per part del professorat de les normes per les quals s'ha de regir el grup. En aquest cas, la participació dels alumnes es manifesta en l'aplicació de les normes esmentades. Ara bé, ens hem de plantejar escenaris educatius en què la seva participació es projecti des del principi, en la mateixa proposta i en la configuració inicial de les normes. Aquesta possibilitat és molt més desitjable com més elevats siguin els nivells d'ensenyament i, per consegüent, com més capacitat de decisió pugui tenir l'alumnat. Marchive (2003) ha investigat l'establiment de normes pel professorat al primer curs d'educació primària. Les diferències amb cursos d'educació secundària serien notables, si bé és cert que les capacitats de participació i de presa de decisions poden estimular-se i, en aquest sentit, han de posar-se en pràctica des dels primers nivells d'ensenyament.

Capacitació del professorat per observar l'activitat a les aules

Les pràctiques o el pràcticum en la formació inicial de professionals de l'educació (mestres, professors d'educació secundària, pedagogs, etc.) han de constituir una ocasió per posar en contacte els futurs professionals amb la realitat educativa i per estimular-ne la capacitat d'observació i de reflexió sobre aquesta pràctica. De manera progressiva, hauran de desenvolupar una implicació i una responsabilització majors en tasques que, en principi, s'han limitat a l'observació. Perquè aquestes pràctiques constitueixin un estímul fort en la seva formació professional cal capacitar-los en una sèrie de competències com les relatives a l'observació, la reflexió, la realització d'entrevistes o la redacció d'informes i de relats.

Cal destacar que observació i reflexió han de ser enteses també com a autoobservació i autoreflexió i que la realitat educativa sobre la qual treballen pot entendre's no només com la corresponent al moment de fer les pràctiques, sinó també com totes les experiències educatives viscudes personalment amb anterioritat.

Si bé l'observació pot entendre's com a activitat sistemàtica i pot fer-se amb el suport d'instruments com els sistemes de categories, de llistes de control o d'escalas de qualificació dins d'una línia d'investigació positivista, actualment i, concretament, des dels anys vuitanta del segle passat, s'utilitza i es recomana amb major intensitat l'ús de l'observació naturalista, prolongada i participativa, en la qual l'observador naturalitza la seva presència en el grup observat a fi de respectar-ne l'activitat espontània. Es considera, així mateix, que l'observació esmentada ha de retre comptes de les característiques del context en què s'exerceix l'activitat i de la influència que hi exerceix. Es recomana que l'observació estigui oberta a la recollida de dades sobre qualsevol esdeveniment o factor significatiu i aquí es manifesta una diferència bàsica

respecte a l'observació positivista, en la qual la informació que s'obté està limitada per les característiques dels instruments utilitzats. Al contrari, en l'observació naturalista es poden recollir dades fins i tot sobre situacions i activitats inesperades, com els incidents crítics (Rosales, 2005) que tant d'interès han tingut en la formació de professionals de l'educació. L'observació naturalista s'acompanya també de dades sobre les interpretacions personals dels protagonistes de la situació i del mateix observador.

Una font de dades complementàries és l'entrevista a professors experts després de la seva observació. Per a això l'entrevista ha de tenir un caràcter flexible, semiestructurat, amb una combinació harmònica entre característiques formals i informals. Una predeterminació o una elaboració prèvia de preguntes no té sentit perquè aquestes han de sorgir lògicament de la realitat observada. En aquest sentit, els professionals en formació han de ser conscients que el desenvolupament de l'entrevista i la naturalesa de les preguntes seran diferents en cada cas en relació amb la dinàmica interactiva entrevistadors/experts. A través de l'entrevista semiestructurada s'estimula el record de la persona entrevistada en relació amb les observacions fetes i s'hi poden afegir explicacions, ampliació de dades, interpretacions, etc. En la seva reflexió sobre les dades recollides, el professional en formació projecta conceptes, principis i teories apresos al llarg de la seva carrera, sobre la realitat a fi d'analitzar-ne les característiques. I cal destacar que en aquesta tasca necessitarà el suport de companys i d'especialistes, fonamentalment, els seus tutors de pràctiques, que li poden facilitar orientacions sobre quin coneixement ha d'utilitzar i en quins àmbits de la realitat cal projectar-lo. Vincular coneixement amb realitat constitueix un aprenentatge a vegades difícil o impossible per a un professional en formació si no hi ha un agent mediador. En aquest sentit penso que els professors tutors de la facultat i del centre de pràctiques, però també altres professionals experts, hi poden exercir un paper destacat.

En síntesi, la realització del pràcticum per professionals en formació requereix una preparació, un seguiment i una avaluació de caràcter global per a tota la institució responsable de la formació dels professionals. Cal estimular-los perquè adquireixin un bagatge de coneixements ampli que els permeti interpretar la realitat a què s'enfronten. També cal, així mateix, proporcionar-los orientacions sobre àmbits de la realitat esmentada en què s'ha de projectar l'atenció de manera especial. Cal preparar-los en la utilització de tècniques per recollir dades, tècniques de caràcter positivista i, sobretot, etnogràfiques.

En definitiva, caldrà que en la reflexió sobre la realitat puguin tenir el suport del conjunt de professors del seu pla d'estudis amb l'objecte de poder incardinar les experiències viscudes en el pràcticum amb les activitats d'aprenentatge fetes en cadascuna de les assignatures del seu currículum. La preparació de les experiències pràctiques i l'aprofitament d'aquestes en la formació global dels professionals en formació només sembla factible des d'una participació de tot el professorat. De manera específica cal destacar la figura del professor tutor, que ha de dominar sòlidament les dimensions teòrica i pràctica de l'educació i ser eficaç a l'hora d'establir relacions de comunicació.

L'activitat de l'aula a través del relat autobiogràfic

Complementàriament als informes sobre activitat a les aules a través de les observacions directament viscudes en la realització de les seves pràctiques, la utilització del relat autobiogràfic sobre experiències educatives viscudes en el període d'escolaritat primària o secundària pot constituir un instrument interessant en la formació de professionals de l'educació perquè n'estimula la capacitat de reflexió sobre múltiples qüestions de gran interès pedagògic, i perquè ajuda a prendre consciència de com han influït en el seu aprenentatge i desenvolupament i de com es poden superar determinades situacions, problemes, dificultats, etc.

Així, alumnes de tercer curs de la llicenciatura de pedagogia, a l'assignatura de disseny, desenvolupament i innovació, van treballar durant el curs 2007/2008 (1) a l'entorn de relats escrits per ells mateixos sobre característiques de l'activitat de l'aula en el seu període d'escolaritat. En concret, es van utilitzar quinze relats corresponents a l'educació infantil i primària i quinze més d'educació secundària.

En síntesi, hi exposen una organització convencional de les activitats a l'aula, tant en educació primària com en la secundària, en la qual es produeixen ben sovint l'explicació del professorat, la lectura del llibre de text i la realització d'exercicis del mateix llibre amb predomini de l'estructura col·lectiva i del treball individual dels alumnes. No obstant això, un grup nombrós de relats, sobretot en educació secundària, descriuen una organització variable de l'activitat depenent de les característiques del professorat, la qual cosa porta a qualificar les classes com a més o menys entretingudes i motivadores.

La valoració que es fa de les classes en els relats és predominantment positiva i s'expressa amb el terme *agradables*. Tan sols en una ocasió es qualifica com a *clarament desagradable*. Aquesta tendència es produeix tan a primària com a secundària però en aquest últim cas es diferencia entre unes assignatures i d'altres, i es qualifiquen, per exemple, en un mateix relat, una o més matèries com a motivadores i agradables, i una altra o d'altres com a desmotivadores i desagradables.

Normalment, els professors tenien per costum d'explicar una lliçó determinada, després fèiem una sèrie d'exercicis per aplicar el que apreníem i ho posàvem en comú. Durant les explicacions, el professorat utilitzava les preguntes com a recurs perquè estiguéssim atents i perquè participéssim activament en el desenvolupament de les classes. Finalment, solíem portar algunes tasques per fer a casa i així repassàvem el tema amb més tranquil·litat i deteniment. Aquest tipus de metodologia de treball s'aplicava de la mateixa manera en totes les assignatures, ja que el professorat era el mateix per a totes les assignatures (I. N. R.).

La metodologia que es duia a terme a les classes depenia, evidentment, del professorat. Hi havia qui es limitava a fer una classe magistral explicant els continguts teòrics i encomanant-nos exercicis, i també hi havia professors que durant les classes ens contaven anècdotes relacionades amb els continguts teòrics o deixaven que els mateixos alumnes les expliquessin, cosa que, a mesura que avançava el curs, els feia més pròxims, més humans (M. S. D.).

Les classes que es feien especialment agradables eren poques: al meu parer, les classes més agradables que vaig tenir a l'institut van ser les de filosofia, on feies debats, comentaris,

treballaves en grup i l'avaluació constava d'un examen i d'un treball en cadascuna de les avaluacions (L. R. P.).

Conclusió

La realització de pràctiques o de pràcticum en la formació inicial dels professionals de l'educació constitueix un component transversal important en la seva carrera. Lluny de considerar-se com una assignatura més, les pràctiques impregnen el conjunt de matèries del seu currículum i tot el professorat hauria de coresponsabilitzar-se'n perquè tinguessin un desenvolupament fructífer.

Les pràctiques, en efecte, constitueixen una ocasió important per al contacte amb la realitat i la reflexió sobre aquesta. Impliquen que el futur professor posseeixi un nivell determinat de coneixement pedagògic i sàpiga projectar-lo en l'anàlisi de la realitat i impliquen també que sigui conscient dels diversos àmbits de la realitat esmentada sobre els quals cal reflexionar. En aquests moments, les situacions a què s'enfronta el professional en formació al centre escolar i a l'aula es caracteritzen per una complexitat interactiva considerable en contextos de diversitat i d'inclusió, així com per la utilització predominant del llenguatge verbal en les dimensions oral i escrita.

El suport al professional en formació en els dos camps, teòric i pràctic, es fa operatiu a través de l'orientació i del consell tutorial però, de manera més àmplia, correspon al conjunt de professors del seu pla d'estudis potenciar el coneixement general i específic des de cadascuna de les matèries i, des del mateix currículum, l'anàlisi de la realitat.

Els futurs professionals hauran de tenir, a més, una preparació adequada en l'ús de tècniques per recollir dades i elaborar informes o relats sobre la realitat viscuda en les seves pràctiques. Es pot fer referència a una metodologia i a tècniques de caràcter positivista, però també i, sobretot, de caràcter naturalista i etnogràfic, ja que aquestes són especialment aptes per a la tasca de preveure i de comprendre situacions tan complexes com les educatives.

Una via complementària a l'observació directa de la realitat en la formació inicial dels professionals d'educació pot consistir en el record, el relat i l'anàlisi d'experiències viscudes pels futurs professionals en el seu període d'escolaritat primària o secundària. La realització de relats sobre aquelles experiències es converteix, de fet, en un punt de partida valuós per analitzar i reflexionar sobre multitud de temes corresponents al seu pla d'estudis.

Notes

- 1- Relats sobre característiques de centres escolars d'educació primària i secundària, elaborats per alumnes de tercer curs de la llicenciatura de pedagogia de la Universitat de Santiago de Compostel·la (2007/2008).

Bibliografia

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.

Clandinin, J. (coord.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Califòrnia: Sage.

- Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (coord.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dupriez, V. i Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes, les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, p. 145-165.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Frank, C. R. i Frederick, L. (2004). Ethnography for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 53, 3, p. 269-283.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ireson, J. i Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Londres: Paul Chapman.
- Jarlegan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, Sylvie i Martin, R. (2010). Les interactions individualisées maître-élève: une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie*, 173, p. 67-84.
- Johnson, D. W., Johnson, R. i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lockhorst, D. (2010). Educational Dialogues and the Fostering of Pupils Independence: the Practices of Two Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 1, p. 99-121.
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). BOE, núm. 106, 4-V.
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE). BOE, núm 238.
- Mallart, J. (2012). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 2009-2010, p. 249-285.
- (2003). Competencias básicas y enseñanzas mínimas del currículum de lengua. *Revista de Educación*, 329, p. 219-238.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 142, p. 21-32.
- Medrano, C. (coord.) (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Anagrama.
- Piqué, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue Française de Pédagogie*, 170, p. 43-60.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rogan, A. i Kock, D. (2005). Chronicles from the Classroom: Making Sense of the Methodology and Methods of Narrative Analysis. *Qualitative Inquiry*, 11(4), p. 628-649.
- Rosales, C. (2005). *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo.
- Touraine, A. (1995). *Lettre à Lionel, Michel Jacques, Martine, Bernard, Dominique... et vous*. Paris: Fayard.

Veyrunés, P. i Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, p. 67-76.

Wahlström, N. (2010). Learning to Communicate or Communicating to Learn? A Conceptual Discussion on Communication, Meaning and Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 4, p. 431-449.