

Guia del Pràcticum Professionalitzador

Document per als centres de pràctiques

Màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge

UOC

Universitat Oberta
de Catalunya

Índex

Introducció al Pràcticum

1. Competències i objectius
2. Fonamentació teòrica
3. Disseny, organització i estructura

Referències bibliogràfiques

Annexos

Autoria: Adriana Ornellas Rios Da Silva,
Nativitat Cabrera Lanzo i Llorenç Andreu
Barrachina

PID_00279332



Introducció al Pràcticum

La professionalització i formació pràctica de l'estudiant del màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge es realitza principalment mitjançant el marc curricular del Pràcticum. Per aquest motiu, és una assignatura que es cursa habitualment en la fase final de la trajectòria de formació, de manera que sigui possible posar en acció els coneixements i les competències adquirits en les diferents assignatures del programa. El Pràcticum ofereix a l'estudiant la possibilitat de conèixer l'entorn professional d'una manera vivencial i d'observar, analitzar, reflexionar i intervenir directament en un escenari professional real i concret.

El Pràcticum ha de servir per crear dissonància cognitiva i incertesa en els estudiants de manera que hagin de buscar noves respostes, revisar les pròpies certituds o relativitzar els principis que arrossegueu dels contextos acadèmics als contextos d'acció professional real (Tejada, 2013).

El Pràcticum professionalitzador consta de **9 crèdits ECTS**, que equivalen a **225 hores de dedicació** de l'estudiant. Aquesta dedicació s'estructura entorn de dues tipologies d'activitats obligatòries:

- L'activitat presencial en el centre de pràctiques.
- L'activitat virtual a l'aula de la UOC.

Quant a l'**activitat presencial** en el centre de pràctiques, es preveuen **100 hores obligatòries d'activitats** en una institució educativa, sota l'acompanyament d'un tutor o tutora del centre, a fi de tenir una experiència d'exercici professional en l'àmbit de les dificultats de l'aprenentatge o trastorns del llenguatge. La participació de l'estudiant en diversitat de situacions que es donen en la pràctica professional, acompanyada i guiada pel tutor o la tutora, és fonamental per a l'adquisició de les competències del màster.

Pel que fa a la **activitat virtual** a l'aula de la UOC, es preveuen **125 hores de feina**, sota el seguiment d'un docent expert en l'àmbit, que es concreten en la realització de les pràctiques d'avaluació contínua (PAC). Mitjançant el desenvolupament de les PAC, l'estudiant analitzarà, reflexionarà i avaluarà les activitats dutes a terme al centre.

Les 100 hores de pràctiques al centre no poden compactar-se, sinó que han de distribuir-se al llarg del semestre lectiu, durant tot el període de l'assignatura del Pràcticum, coincidint amb el desenvolupament de les pràctiques d'avaluació contínua, per així coordinar la feina de l'aula virtual amb el del centre.

El Pràcticum oferirà, per tant, un espai formatiu en el qual la teoria i la pràctica, l'acció i la reflexió es complementen mútuament per configurar un **aprenentatge experiencial** (Kolb, 1984) que ajudarà l'estudiant a emprendre un camí de construcció de la seva identitat professional, d'indagació sobre les implicacions ètiques de la seva praxi, de recerca en l'acció, de resolució de problemes, així com de transformació i millora de la seva pràctica professional al llarg de la vida.

La col·laboració entre el centre de pràctiques i la universitat és primordial per proporcionar a l'estudiant una formació i un acompanyament de qualitat al llarg de l'assignatura de Pràcticum. Aquesta guia té per objectiu introduir els agents dels centres implicats en les pràctiques (tutors i tutores, coordinació de pràctiques, direcció del centre) en els marcs organitzatius, teòrics i metodològics del Pràcticum professionalitzador del màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge.

1. Competències i objectius

1.1. Competències

El Pràcticum professionalitzador és un espai de desenvolupament i d'avaluació de competències i, com a tal, està previst que es treballin les competències següents:

Competències bàsiques:

- Capacitat per aplicar els coneixements adquirits i la seva capacitat de resolució de problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb la seva àrea d'estudi.
- Capacitat per integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, sent incompleta o limitada, inclogui reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis.
- Capacitat per comunicar les seves conclusions –i els coneixements i raons últimes que les sustenten– a públics especialitzats i no especialitzats d'una manera clara i sense ambigüitats.

Competències generals:

- Capacitat per analitzar i sintetitzar textos acadèmics (llibres, capítols de llibre i articles acadèmics) que permetin avaluar el coneixement en l'àmbit de les dificultats d'aprenentatge i els trastorns del llenguatge.
- Capacitat per aplicar els coneixements adquirits i resoldre problemes de caràcter educatiu des d'una òptica multidisciplinària.
- Capacitat per prendre decisions ajustades al marc normatiu i als coneixements acadèmics i professionals respecte a la intervenció educativa de criatures amb dificultats d'aprenentatge i trastorns del llenguatge.

Competències específiques:

- Capacitat per seleccionar adequadament els diferents procediments i recursos amb els quals compta el sistema educatiu per a l'atenció de les dificultats d'aprenentatge i els trastorns del llenguatge.
- Capacitat per identificar els factors que determinen les dificultats d'aprenentatge així com les alteracions que es deriven d'elles.
- Capacitat per identificar i valorar les diferències individuals dels nens i les nenes que presenten dificultats d'aprenentatge primàries.

- Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'intervenció ajustades a les necessitats educatives dels nens i les nenes amb dificultats d'aprenentatge primàries.
- Capacitat per identificar els factors que incideixen en l'aparició dels trastorns del llenguatge, així com les alteracions que se'n deriven.
- Capacitat per identificar i valorar les diferències individuals dels nens i les nenes que presenten trastorns del llenguatge primaris.
- Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'intervenció ajustades a les necessitats educatives dels nens i les nenes amb trastorns del llenguatge primaris.
- Capacitat per identificar i valorar les dificultats d'aprenentatge derivades de trastorns del desenvolupament.
- Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'intervenció educativa en dificultats d'aprenentatge derivades de trastorns del desenvolupament.
- Capacitat per identificar les alteracions de la comunicació i el llenguatge derivades de trastorns del desenvolupament.
- Capacitat per dissenyar, desenvolupar i avaluar propostes d'intervenció educativa en trastorns de la comunicació i del llenguatge derivades de trastorns del desenvolupament.

Competència transversal:

De manera especial, el Pràcticum és l'espai on es treballarà i avaluarà la competència transversal de la UOC de **Compromís ètic i global amb perspectiva de gènere**.

L'adquisició d'aquesta competència per part de l'estudiantat implica la:

- Capacitat per actuar de manera honesta, ètica, sostenible, socialment responsable i respectuosa amb els drets humans i la diversitat, tant en la pràctica acadèmica com en la professional, i dissenyar solucions per millorar aquestes pràctiques.

1.2. Objectius

Al final de l'assignatura de Pràcticum s'espera que l'estudiant sigui capaç de:

- Conèixer en profunditat un context d'intervenció educativa en dificultats de l'aprenentatge.
- Aplicar en un context real les diferents estratègies, recursos i instruments dels quals disposa el professional de l'educació per avaluar i identificar les necessitats educatives especials (NEE) dels nens i les nenes amb dificultats de l'aprenentatge i trastorns del llenguatge.
- Planificar, implementar i avaluar diverses intervencions en diferents dificultats i trastorns educatius que actualment es poden trobar en l'alumnat de Primària i Secundària.

2. Fonamentació teòrica

2.1. Les dificultats de l'aprenentatge i els trastorns del llenguatge

El terme *dificultats d'aprenentatge* (DA) és d'origen americà (*learning disabilities*) i té una gran tradició en la cultura anglòfona. No obstant això, no hi ha cap definició precisa ni cap sistema de classificació àmpliament consensuat. La definició més acceptada és la proposada pel National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994), que defineix les *dificultats específiques d'aprenentatge* (DEA) com:

Un terme general que fa referència a un grup heterogeni d'alteracions que es manifesten en dificultats en l'adquisició i l'ús de les habilitats d'escoltar, parlar, llegir, escriure, raonar o calcular. Aquestes alteracions són intrínseques als individus i causades per una disfunció funcional cerebral, i poden tenir lloc al llarg de tot el cicle vital. Diferents problemes en conductes d'autoregulació, percepció social i interacció social poden coexistir amb les DEA, però no constitueixen en si mateixes una DEA. Encara que les DEA poden coexistir amb una altra mena de hàndicaps (entre altres, impediments sensorials, retard mental, trastorns emocionals) o amb influències extrínseques (com per exemple diferències culturals, instrucció inapropiada o insuficient), no són el resultat d'aquestes condicions o influències (pàg. 65).

Quant a la classificació de les dificultats de l'aprenentatge, hi ha una gran varietat de propostes. Entre les més acceptades destaquem les de Kirk i Chalfant (1984), la de Wrong (1996) i la de Padget (1998). La classificació de Kirk i Chalfant (1984) distingeix dos tipus de DA: d'una banda, les dificultats d'aprenentatge evolutives i, de l'altra, les

dificultats acadèmiques. Les dificultats evolutives inclouen els dèficits en processos psicològics i que impliquen habilitats bàsiques per als aprenentatges escolars. Aquestes dificultats es divideixen en primàries (dificultats perceptives, d'atenció i de memòria) i secundàries (dificultats en el pensament i el llenguatge). Pel que fa a les dificultats acadèmiques, aquestes inclouen els problemes que els nens presenten en l'adquisició dels aprenentatges dels continguts escolars i que es concreten en dificultats en la lectura, en l'escriptura, en el lletreig/expressió escrita i en l'aritmètica.

Bernice Wrong (1996), per part seva, va proposar una classificació similar que incloïa tant les dificultats acadèmiques com les no acadèmiques (**taula 1**). Les dificultats no acadèmiques inclouen els problemes visomotors, els problemes en el processament fonològic, els del llenguatge, els de memòria i els perceptius. En canvi, les dificultats acadèmiques fan referència als problemes en la lectura, el lletreig, l'escriptura i el càlcul.

Taula 1. Classificació de les dificultats d'aprenentatge (Wrong, 1996)			
Dificultats d'aprenentatge	No acadèmiques	Problemes visomotors	Fi
			Gruixut
		Problemes de processament fonològic	
		Problemes de llenguatge	
		Problemes de memòria	Memòria visual
			Memòria auditiva
		Problemes perceptius	
	Acadèmiques	Lectura	
		Aritmètica/matemàtiques	
		Lletreig	
		Escriptura	Mecànica
			Composició

Finalment, Padget (1998) va proposar una classificació de les dificultats de l'aprenentatge a partir dels resultats de recerques neuropsicològiques i educatives. Aquest autor redueix les dificultats a tres tipologies: els problemes de comprensió oral, els problemes en la lectura i els problemes de raonament i càlcul matemàtic. Des d'aquest punt de vista, les dificultats de l'aprenentatge es relacionen amb tres habilitats bàsiques que es treballen en el marc escolar: llenguatge oral, llenguatge escrit i matemàtiques. A més, Padget considera que la comprensió oral i les habilitats bàsiques de la lectura són els símptomes nuclears de les dificultats de l'aprenentatge, mentre que l'expressió oral, la comprensió de la lectura i l'expressió escrita constitueixen els símptomes secundaris.

Malgrat l'àmplia tradició del terme *dificultats d'aprenentatge* en la cultura anglòfona, al nostre país fins fa molt poc no ha gaudit d'un gran ús i, en molts casos, la seva concepció ha estat diferent de la que és acceptada i compartida internacionalment (Jiménez i Hernández-Valle, 1999). A l'Estat espanyol, amb la promulgació de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), el terme *dificultats d'aprenentatge* (DA) va quedar enfosquit a favor del de *necessitats educatives especials* (NEE). En aquest context, es parlava d'un continu en el qual en un dels extrems hi hauria les NEE permanents i més greus (per exemple, sensorials, físiques, motores i

intel·lectuals) i en l'altre, les transitòries o més lleus (García, 1995; Suárez, 1995). Des d'aquesta òptica, les NEE eren identificades quan els alumnes no aprenien en el context de l'aula amb els recursos ordinaris i s'observava un desfasament entre ells i els seus companys en els aprenentatges bàsics que els corresponien per edat, amb independència que aquestes dificultats resultessin de deficiències sensorials, mentals, motrius, socioambientals o ètniques. No obstant això, amb la publicació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 maig, d'Educació (LOE), va aparèixer per primera vegada en la legislació educativa espanyola el terme de *dificultats específiques d'aprenentatge*. Concretament es recull en el títol II (capítol I), dedicat a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu (NEAE) i on es restringeix el terme *necessitats educatives especials* (NEE) per a situacions de discapacitat.

Segons el cinquè informe Faros (Observatori de la Salut de la Infància i l'Adolescència, García-Tornel i altres, 2011) al voltant de seixanta mil alumnes a Catalunya i prop de quatre-cents mil a Espanya presenten alguna DA, si bé la legislació específica sobre dificultats d'aprenentatge a Catalunya és molt recent, de juliol de 2013: Resolució ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge.

2.2. La formació d'un professional críticoreflexiu

En paraules d'Imbernón (1994, pàg. 35), l'educació «és una pràctica social no neutral, per tant, el que exerceix l'educació s'adscriu, de forma implícita o explícita, a una determinada concepció d'aquesta pràctica social». Segons l'autor, cadascun dels diferents paradigmes que han guiat la formació del professional de l'educació correspon a una concepció epistemològica, ontològica, metodològica i ètica de l'educació i de la funció del docent, i «en funció de l'adscripció a un o altre paradigma l'enfocament teòric i d'intervenció de la formació del professorat variarà» (ídem, pàg. 36).

Com ens indiquen Gimeno Sacristán (1987) i Sáez (1997), el **paradigma tècnic** es basa en la idea que el professional ha de ser una persona preparada per respondre eficientment qualsevol exigència que se li pugui presentar dins d'una situació professional, mitjançant l'aplicació de les competències amb les quals s'ha format. Ha de ser una persona especialitzada, un bon dominador d'una tècnica acurada que li permeti aconseguir el que se li demana. Posseeix uns coneixements fragmentaris de la seva professió en detriment d'una dimensió intel·lectual més global, però, en contrapartida, està format en competències, és a dir, aparentment ha desenvolupat els sabers necessaris per realitzar de manera eficaç una tasca que, sumada a les tasques especialitzades d'altres professionals, se suposa que dona resposta a la globalitat de la problemàtica de què es tracta. En realitat, aquest professional ha aconseguit el que denominem la dimensió tècnica de la competència (allò que fa que sigui eficaç en fer la seva feina), però no la dimensió teleològica (allò que fa que la seva actuació tingui sentit). En aquesta concepció, la idea de competència fa referència a coneixements aplicables molt concrets, mesurables, que es poden aplicar de manera gairebé mecànica. En aquest enfocament, els dissenys i les aplicacions corresponents són coses diferents, de manera que hi ha experts que tenen com a funció la reflexió i el disseny, mentre que uns altres

duen a terme les activitats planificades. Això implica la separació radical entre la teoria i la pràctica educatives, i una circulació vertical del coneixement. Es dona molta importància al resultat de l'aprenentatge, el nivell del qual es determina mitjançant els criteris de conducta que estableixen els objectius. Com assenyala Pérez Gómez (1992), aquesta és la perspectiva en la qual hem estat educats i socialitzats, i dins de la qual s'ha desenvolupat la major part de la recerca, la pràctica i la formació del professional en l'àmbit educatiu.

Com a alternativa al paradigma tècnic, trobem altres models o perspectives basats en els processos de **reflexió en i sobre l'acció** (Dewey, 1989; Schön, 1988), en la **recerca-acció** (Stenhouse, 1987; Elliott, 1989) i en la **dimensió crítica** (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997, 1999). En el marc del Pràcticum considerarem les aportacions derivades d'aquestes tres perspectives amb l'objectiu de formar un **professional criticoreflexiu** capacit per utilitzar la indagació, l'observació i la recerca com a eines de millora contínua de les seves pràctiques.

La concepció d'aquest professional criticoreflexiu parteix de la idea de complexitat, dinamisme i obertura de les realitats educatives. El professional està immers en uns contextos que cal analitzar i comprendre abans d'estructurar les actuacions que durà a terme en relació amb el que s'hagi considerat prioritari en cada context. Això fa que els dissenys siguin molt contextualitzats i que no es puguin aplicar de manera automàtica les estratègies tancades que s'hagin elaborat al marge de la realitat en la qual es treballa.

Des d'aquest punt de vista, el professional es converteix en un agent actiu dins de la construcció del saber professional, perquè no aplica directament estratègies preestablertes, sinó que construeix respostes «a mida» per a cada necessitat. Entre les seves destreses, doncs, trobarem una sèrie d'habilitats que capaciten per a la recerca, l'anàlisi i la creació.

La seva feina no ha de ser tant aconseguir uns objectius prefixats com treballar d'una manera creativa i investigar l'arrel dels diversos moments del procés d'intervenció. A diferència del paradigma tècnic, no rep una formació tancada, entre altres qüestions perquè està en una professió dinàmica i canviant que no té respostes prefixades, sinó que s'ha d'anar construint en cada context. És a dir, es requereix un grau de creativitat elevat i no tant la capacitat per reproduir receptes tancades.

La diferenciació entre teoria i pràctica deixa de ser-ho per convertir-se en relació. Aquesta relació cal redefinir-la, perquè el concepte *teoria* presenta una gamma de possibilitats molt àmplia: el disseny de la intervenció implica la integració de coneixements de diferents disciplines (pedagogia, psicologia, logopèdia...), des de les quals donen un sentit i una orientació a l'activitat professional fins a les que contribueixen a dur a terme un bon disseny tècnic. És a dir, una intervenció correcta ha d'exigir de la persona que actua una base diversa de coneixement teòric, si realment es vol que aquesta intervenció respongui al projecte més ampli d'autonomia de la persona amb la qual es treballa. Així doncs, aquests models de formació atorguen al professional un pes més gran del que se li dona en els espais de decisió sobre els projectes, alhora que li exigeixen més professionalització, és a dir, un esforç més gran per establir relacions amb els estaments tradicionalment teòrics, que li serveixin per construir un comportament més fonamental.

Com es pot comprendre, l'organització tant de l'anàlisi de la realitat com del coneixement s'estructura entorn de la idea de **recerca-acció**, és a dir, de la reflexió i l'acció de caràcter circular a partir de la interacció amb la realitat. L'acció ha de secundar-se en una reflexió encaminada a entendre el context de la praxi, i el currículum ha d'elaborar-se considerant les condicions concretes del món en el qual es desenvolupa. En aquesta concepció, cal dissenyar estratègies basant-se en mètodes generals que embarquin als destinataris en experiències complexes. La qüestió no és tant l'explicitació minuciosa d'objectius com l'elaboració d'experiències riques i generadores d'aprenentatges.

Des d'aquest punt de vista, la feina dels professionals que atenen nens amb dificultats de l'aprenentatge i trastorns del llenguatge es duu a terme juntament amb altres professionals que aporten coneixements que serveixen per construir noves propostes d'interpretació de la realitat. La distinció tradicional entre persones que es dediquen a la teoria i les que es dediquen a la pràctica perd el sentit per convertir-se en un marc ric de col·laboració i construcció conjunta en el qual els rols es desdibuixen davant una tasca comuna, com és l'estudi d'un aspecte de la realitat.

Taula 2. Comparativa entre els paradigmes tècnic i críticoreflexiu en la formació del professional de l'educació	
Paradigma tècnic	Paradigma críticoreflexiu
• Es dona importància al resultat dels aprenentatges. • No es tenen en compte les característiques individuals. • La tasca professional es basa en coneixements concrets, avaluable i mecànics. • La metodologia és introspectiva. • No es té en compte el context, la realitat sociocultural.	• El procés d'aprenentatge és el més important. • La tasca professional es basa en la participació activa i crítica, tant en relació amb la formació com amb el disseny de les intervencions. • Es concep el professional com un investigador. • Té en compte les característiques singulars de l'individu. • La seva metodologia és col·laborativa. • El context té una importància decisiva en els seus plantejaments i actuacions professionals.

2.3. La professionalitat ampliada

Les perspectives que han guiat la formació del professional de l'educació, que hem vist a l'apartat anterior, ens ajuden a caracteritzar dues grans maneres d'entendre la idea de professió, com són la **professionalitat ampliada** i la **professionalitat restringida** (Hoyle a Imbernón, 1994, pàg. 30).

La professionalitat restringida concep la tasca de manera limitada a l'acció per a la qual un professional s'ha format, habitualment dins d'un marc tecnocràtic de competències tancades, que s'apliquen en un context molt delimitat (l'aula, el grup educatiu, etc.) i que estan clarament dirigides a l'acció resolutiva de caràcter immediat, i no tant a la reflexió.

La professionalitat ampliada concep la tasca de manera equilibrada entre l'ús immediat de competències concretes en un marc molt delimitat i la reflexió sobre els problemes que cal abordar i la funció social que s'assumeix en l'exercici professional, dins d'una actitud predisposada i oberta a la construcció de coneixement i a la transformació social.

Mentre que la primera concepció es correspon amb el paradigma tècnic de formació en competències, la segona es relaciona directament amb el paradigma críticoreflexiu que adoptem en el marc del Pràcticum.

A la taula 3 es pot veure una comparativa entre aquestes dues perspectives d'entendre la professionalitat docent.

Taula 3. Professionalitat restringida enfront de professionalitat ampliada, segons Hoyle (Imbernón, 1994, pàg. 30)	
Professionalitat restringida	Professionalitat ampliada
• Destreses professionals derivades d'experiències. • Perspectiva limitada al que és immediat en el temps. • Esdeveniments i experiències del context educatiu percebuts aïlladament. • Metodologia fonamentalment introspectiva. • Valoració de l'autonomia professional. • Limitada participació en activitats professionals no relacionades exclusivament amb la pràctica professional. • Lectura poc freqüent de literatura professional. • Participació en tasques limitades de formació en cursos pràctics. • L'acció es veu com una activitat intuïtiva.	• Destreses derivades d'una reflexió entre experiència i teoria. • Perspectiva que conté un ampli context social de l'educació. • Esdeveniments i experiències del context d'intervenció percebuts en relació amb la política i les metes que s'hagin marcat. • Metodologia fonamentalment col·laborativa. • Valoració de la col·laboració professional. • Alta participació en activitats professionals addicionals a les seves intervencions en el context de feina. • Lectura regular de literatura professional. • Participació considerable en tasques de formació que inclouen cursos de naturalesa teòrica. • L'acció es veu com una activitat racional.

Des del nostre punt de vista, el professional s'ha de formar en aquesta segona direcció, que, malgrat que planteja reptes complexos, és la que s'ajusta millor a una mena de professió caracteritzada per ser dinàmica, canviant i complexa. Precisament, el fet d'estar exposat permanentment a situacions noves amb altes dosis de crisis requereix una capacitació per gestionar d'una manera adequada aquest marc d'incertesa. Els professionals en aquests contextos necessiten una formació específica per moure's en entorns d'aquesta naturalesa, la qual cosa no aporta la formació tecnocràtica o de competències, molt pensada per a situacions estables i molt definides.

El Pràcticum és una experiència d'integració en un context professional dels coneixements adquirits i les capacitats, habilitats i actituds desenvolupades, però també és una experiència d'aprenentatge, perquè s'experimenta per primera vegada la globalitat del rol professional. Tot això implica una immersió en un entorn complex, amb regles i maneres de fer que li són pròpies, com és el cas dels entorns professionals.

2.4. L'ètica professional

El compromís ètic i global és una de les competències transversals de la UOC i es treballa en totes les titulacions de la universitat. Aquesta competència té per objectiu formar els estudiants per «actuar de manera honesta, ètica, sostenible, socialment responsable i respectuosa amb els drets humans i la diversitat».

Al llarg de totes les activitats del Pràcticum es treballaran i avaluaran diferents dimensions d'aquesta competència especialment relacionades amb:

- La **elusió del plagi acadèmic** o qualsevol altre ús indegut del treball de tercers, citant correctament les fonts documentals utilitzades.
- El **respecte a la diversitat cultural i de gènere**, incloent l'ús no sexista de la llengua.
- La **protecció de les dades i la privacitat** de les criatures i les seves famílies.
- El disseny i l'avaluació de propostes d'intervenció aplicant criteris de **qualitat, sostenibilitat i responsabilitat social**.

La competència de compromís ètic es posarà especialment de relleu en l'estada de l'estudiant al centre de pràctiques, on haurà d'actuar amb les virtuts personals i professionals que requereix l'exercici correcte de la professió i raonar en temes com la justícia, l'equitat, la sostenibilitat, la igualtat de gènere o la diversitat cultural en les diferents situacions que pugui trobar en la seva praxi educativa.

Considerant que el compromís ètic requereix un hàbit de reflexió personal i una actuació en coherència amb els propis valors o argumentacions morals, al llarg del Pràcticum, la **reflexió ètica** farà permeable l'aprenentatge basat en l'experiència de l'estudiant, però no des d'una perspectiva abstracta sinó basada en casos concrets i dilemes viscuts pels futurs professionals durant la seva estada al centre de pràctiques.

3. Disseny, organització i estructura

3.1. Figures docents i funcions

Aquesta assignatura, per la seva naturalesa especial, disposa d'un equip docent amb unes funcions i uns rols específicament dissenyats per oferir a l'estudiant el seguiment i el suport necessari al llarg de tot el procés educatiu.

A continuació, s'exposa una breu explicació de les figures docents que conformen l'equip del Pràcticum, així com de les funcions i els rols que exerceixen:

- **Tutors UOC del màster:** el tutor o la tutora del programa assessora l'estudiant sobre el moment en el qual és recomanable cursar el Pràcticum en el desenvolupament del seu itinerari formatiu. Així mateix, té un paper important durant el procés de selecció, validació i adjudicació dels centres de pràctiques, i pot oferir consell específic als estudiants en aquest sentit.
- **Professorat col·laborador del Pràcticum:** és la figura docent amb la qual l'estudiant té contacte continu i directe durant tot el període de pràctiques mitjançant l'aula virtual de la UOC. El professorat col·laborador coordina, dinamitza i avalua la feina que l'estudiant ha de realitzar al llarg de l'assignatura. Així mateix, secunda a escala individual i grupal, i manté un contacte personalitzat amb els estudiants i els tutors o tutores del centre de pràctiques, amb l'objectiu de garantir la coherència i la complementarietat entre l'activitat que l'estudiant desenvolupa al centre de manera presencial i la que desenvolupa a l'aula virtual.
- **Professorat responsable del Pràcticum:** el professorat responsable del Pràcticum té com a funció principal el disseny pedagògic de les pràctiques amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament i l'avaluació de les competències dels estudiants pròpies del perfil professional entorn del qual s'articula el màster. Així mateix, coordina tant l'assignatura com la Comissió del Pràcticum, que és la responsable de gestionar les relacions que s'estableixen entre els tres agents principals del Pràcticum –l'estudiant, el docent col·laborador de la UOC i la persona tutora del centre de pràctiques– i de vetllar per la qualitat de les estades en els centres des d'un punt de vista estrictament educatiu, i sempre orientat a la consecució dels objectius previstos en el màster. El professor responsable també és qui valora la idoneïtat de les sol·licituds d'estades de pràctiques que presenten els estudiants, d'acord amb els criteris prèviament estipulats.
- **Tutor o tutora del centre de pràctiques:** és el professional de referència de l'estudiant al centre de pràctiques. Acull l'estudiant i l'orienta referent al context específic del centre, el col·lectiu i les dinàmiques i activitats que ha de realitzar durant la seva estada al centre. En el pròxim punt s'exposen detalladament el perfil que ha de tenir el tutor o tutora de centre i les funcions que se li atribueixen.

La comunicació entre els diferents agents que intervenen en la coordinació i el desenvolupament del Pràcticum és fonamental per realitzar un correcte procés d'assignació, acolliment, planificació, seguiment i avaluació de les pràctiques de l'estudiant.

En els punts següents s'exposen de manera més detallada les funcions que han d'exercir tant la persona tutora del centre com el docent col·laborador de la UOC.

3.1.1. Funcions de la persona tutora del centre de pràctiques

La figura del tutor o tutora del centre és la d'un professional experimentat vinculat a la institució on l'estudiant fa les pràctiques, qui es responsabilitzarà d'acompanyar i guiar l'estada de l'estudiant al centre perquè l'aprenentatge i la inserció professional resultin el més enriquidors possible. El tutor o tutora de centre té bàsicament tres funcions:

- Acollir l'estudiant en el marc de la institució on es farà el Pràcticum.
- Explicar la missió del centre i el servei específic, així com el seu funcionament, fent possible l'accés a la informació i el contacte amb els diferents professionals i usuaris, per facilitar el desenvolupament del projecte de pràctiques.
- Fer costat a l'estudiant en la detecció de necessitats i l'adequació del disseny i del desenvolupament del projecte al context concret. L'acompanyament es farà de manera coordinada amb el professorat col·laborador de la UOC, que és la figura principal d'orientació i avaluació de les pràctiques.

Durant el període de pràctiques, el professorat col·laborador de la UOC es posarà en contacte amb el tutor o tutora de centre almenys en tres ocasions (planificació, seguiment i avaluació), per fer un seguiment minuciós de la feina de l'estudiant i establir una relació fluida entre la universitat i el centre en benefici de l'estudiant.

Al final del període de pràctiques, se sol·licitarà a la persona tutora fer una valoració de l'acompliment de l'estudiant durant la seva estada al centre. Els aspectes concrets que han de ser valorats són els que inclou la plantilla disponible a l'**annex 1** d'aquesta guia.

El professional que ha tutoritzat les pràctiques de l'estudiant al centre rebrà un certificat expedit per la UOC, seguint el procediment establert, en el qual s'acreditarà aquesta funció, una vegada finalitzat el període de pràctiques.

3.1.2. Funcions del docent col·laborador de la UOC

El professorat col·laborador és la figura docent amb la qual l'estudiant té un contacte continu al llarg de tot el període de pràctiques a través de l'aula virtual de la UOC. Serà qui acompanyarà i guiarà l'estudiant al llarg del procés d'aprenentatge i de l'elaboració de les activitats corresponents.

Concretament, es preveu que el professorat col·laborador desenvolupi les tasques següents:

- Ajudar l'estudiant a relacionar i aplicar els continguts teòrics i pràctics adquirits en les diferents assignatures del màster en la pràctica professional.
- Delimitar, amb l'estudiant, el tema d'estudi que desenvolupar durant el seu Pràcticum.
- Vetllar pel bon desenvolupament de les pràctiques de l'estudiant, contactant de manera regular amb el tutor o tutora del centre.
- Proporcionar arguments que ajudin a veure les diferents perspectives des de les quals és possible definir la proposta d'intervenció de l'estudiant.
- Orientar en la cerca de documents, materials i referències relacionats amb el tema que s'estudia o en el qual s'intervé.
- Seguir el ritme de treball de l'estudiant i adaptar-se a les necessitats que vagin apareixent en les diferents fases.
- Resoldre els dubtes que vagin sorgint i reorientar la feina quan es produeixi alguna dificultat.
- Avaluar l'estudiant, a partir de la correcció de les pràctiques d'avaluació contínua (PAC) i de l'informe final, de la supervisió de la dinàmica de l'aula, de la informació que facilita el tutor o tutora de centre i de qualsevol altra evidència rellevant per a l'avaluació de la consecució dels objectius i el desenvolupament de les competències.

El docent col·laborador és, per tant, qui duu a terme un seguiment individual de la concreció, el desenvolupament i l'avaluació de les activitats que l'estudiant realitza, tant a l'aula virtual com al centre.

3.2. Metodologia de l'assignatura

En coherència amb el model educatiu de la UOC, en el Pràcticum s'organitzen tots els recursos d'aprenentatge entorn de l'activitat que l'estudiant ha de fer, de manera que disposi de les persones, el suport, la informació, l'assessorament i la retroalimentació que requereixi en tot moment.

L'estudiant del Pràcticum disposa de dues figures docents d'acompanyament en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge: el tutor o tutora del centre de pràctiques i el docent col·laborador de la UOC. La interacció amb el tutor o tutora de centre es fa de manera presencial al llarg de les 100 hores de pràctiques que ha de fer l'estudiant, mentre que la interacció amb el docent col·laborador s'efectua de manera virtual i asincrònica mitjançant l'aula de la UOC.

L'espai en el qual se centralitzen la major part dels recursos d'aprenentatge és l'**aula virtual**, on el docent col·laborador fa el seguiment del grup i de cadascun dels estudiants, posa a l'abast de tots ells tots els recursos i facilita la interacció entre els estudiants a fi de detectar possibles manques, solucionar incidències, reconduir situacions, etc.

A més, a l'aula virtual es presenten i es donen les pautes perquè els estudiants facin les pràctiques d'avaluació contínua (PAC), es posen en comú les possibles dificultats i solucions, i es comparteixen els recursos i les estratègies que cadascú va trobant o desenvolupant. Els espais de comunicació de grup són, doncs, una eina bàsica per fomentar les dinàmiques de grup i la resolució de problemes o dubtes.

Els espais principals de comunicació de l'aula virtual són els següents:

- **Tauler:** serveix perquè els docents facin comunicacions generals i donin orientacions bàsiques al grup en relació amb les activitats d'avaluació continuada, els seus terminis de lliurament, les seves característiques, etc. A més, és molt útil per comunicar a tot el grup els aspectes transversals que el docent pugui detectar, en el seguiment individual dels diferents projectes, que siguin interessants per a la resta del grup.
- **Fòrum:** és l'espai de relació informal entre el grup i, eventualment, amb el docent col·laborador. La seva finalitat principal és facilitar la comunicació entre les persones que constitueixen el grup, amb la intenció de compartir l'experiència de les pràctiques i construir una xarxa de suport recíproc. Així doncs, es tracta d'un espai on compartir al màxim les preocupacions, els dubtes i les formes de treball. Perquè això sigui possible, cada docent utilitza el procediment que creï més adequat per dinamitzar el grup. Per tant, el fòrum és un espai fonamental de treball compartit, el rendiment del qual dependrà tant de la predisposició a participar-hi per part dels membres del grup com de la capacitat de dinamització del docent.
- **Debat:** el debat de l'aula és l'espai per compartir de manera estructurada opinions i discussions sobre temàtiques concretes proposades i moderades pel docent de l'assignatura.

En la mesura en què sigui necessari per a l'optimització del procés educatiu dels estudiants, s'integraran a l'aula altres eines de comunicació sincrònica o asincrònica que permetin la construcció conjunta del coneixement, o el treball transversal d'alguns aspectes de l'assignatura.

3.3. Activitats d'avaluació continuada

Les activitats del Pràcticum són actuacions específiques amb les quals es pretén que els estudiants demostrin la feina feta al centre i, per tant, la seva capacitat en l'exercici de la tasca professional. Aquestes activitats es divideixen en dos grups: presencials i virtuals.

Les activitats presencials consten de 100 hores de feina que es desenvolupen al centre de pràctiques. La tipologia de tasques pot ser molt diversa segons la titulació de l'estudiant, les funcions del tutor o tutora i les característiques del centre de pràctiques. En línies generals, les activitats inclouen, entre altres, les tasques següents:

- **Observació i anàlisi** dels processos d'intervenció duts a terme per la persona tutora del centre.
- **Disseny, recerca i implementació.** Planificació i implementació de les actuacions previstes amb l'especificació de les estratègies, les tècniques, els instruments, els materials i els recursos que cal emprar.
- **Participació en accions transversals del centre** (sessions de coordinació d'equips docents, claustres, reunions de departament), acompanyament de l'alumnat i famílies, etc.

Les 125 hores de feina a l'aula virtual de la UOC es distribueixen entorn de cinc activitats o reptes d'aprenentatge:

- **Repte 1: Reflexionar sobre com resoldre problemàtiques ètiques en la pràctica professional.** En aquesta primera activitat es proposa reflexionar sobre l'aplicació dels principis ètics que guien l'exercici professional en la resolució de situacions complexes pròpies de l'àmbit d'actuació del màster.
- **Repte 2: Analitzar el context de les pràctiques i els perfils professionals del centre.** Mitjançant aquesta activitat l'estudiant s'acostarà al context de les pràctiques a partir d'analitzar: els trets característics del centre (missió, professionals, alumnat, famílies...); la seva estructura organitzativa; els rols i funcions que exerceix el tutor o tutora; les competències del màster que podrà posar en acció amb les pràctiques.
- **Repte 3: Planificar la intervenció educativa.** Aquesta activitat té com a objectiu l'elaboració d'una proposta d'intervenció que l'estudiant haurà d'implementar durant el Pràcticum. Aquesta proposta d'intervenció, consensuada amb el tutor o tutora de centre, ha d'incloure quatre elements bàsics: el diagnòstic de la

necessitat concreta sobre la qual vol actuar, la descripció de la proposta d'intervenció, el pla de treball que es durà a terme i el sistema d'avaluació de la intervenció.

- **Repte 4: Articular teoria i pràctica de manera reflexiva.** L'elaboració del diari de pràctiques té per finalitat ajudar l'estudiant a submergir-se en una espiral contínua d'acció-reflexió-acció, integrant de manera bidireccional la teoria i la pràctica, el coneixement formal i el coneixement pràctic, el criteri científic i el compromís ètic i social.
- **Repte 5: Fer balanç dels aprenentatges realitzats: elaborar i presentar la memòria de pràctiques.** L'elaboració i la defensa de la Memòria Final de Pràctiques suposa la sistematització de tota la feina feta al semestre des del disseny inicial de la intervenció fins a l'avaluació final, passant per totes les accions que l'estudiant ha fet per al seu desenvolupament. La defensa consisteix en la presentació de la feina feta a través d'un format audiovisual.

El pla docent de l'assignatura i l'enunciat de les pràctiques d'avaluació contínua (PAC) descriuran amb més detall les pautes, els requeriments i els criteris d'avaluació de cada activitat o repte d'aprenentatge.

3.4. Avaluació

En el context del Pràcticum, l'avaluació contínua (avaluació formativa) esdevé l'únic sistema d'avaluació. És una condició indispensable que l'estudiant hagi fet una feina regular i progressiva. També és necessari que aquesta feina s'hagi vinculat d'una manera adequada amb les activitats presencials. Per superar l'assignatura, l'estudiant ha de fer i aprovar totes les activitats d'avaluació contínua (EC). Un suspès en l'avaluació contínua significa un suspès en la qualificació final, ja que no es preveu examen final i, per tant, l'estudiant no superarà l'assignatura.

L'avaluació final de l'assignatura també té en compte la valoració que emeti el tutor o la tutora del centre de pràctiques (vegeu l'[annex 1](#) de la guia), de manera que és necessària una valoració positiva per part de la tutoria de centre per poder superar l'assignatura. Si la valoració per part de la persona tutora és molt alta, es tindrà en compte per arrodonir a l'alça la nota final. Si, per contra, és negativa, l'estudiant no podrà superar l'assignatura.

Per tant, la qualificació final de l'assignatura s'obté a partir del següent:

- La valoració del docent col·laborador de la UOC.
- La valoració del tutor o la tutora del centre.

Així mateix, per avaluar l'assignatura és una condició indispensable disposar del certificat de les pràctiques emès pel centre de pràctiques, mitjançant el qual se certifiquen les **hores de presencialitat** de l'estudiant al centre (vegeu l'[annex 2](#)).

Referències bibliogràfiques

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.

García-Tornel, S.; Miret, P.; Cabré, A.; Flaquer, L.; Berg-Kelly, K.; Roca, G.; Elzo, J.; Lailla, J. M. (2011). *El adolescente y su entorno en el s. XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.

Gimeno Sacristán, J. (1987). «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores». *Revista de Educación* (núm. 284, págs. 245-270).

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

Jiménez, J. E.; Hernández-Valle, I. (1999). «A Spanish perspective on learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities* (vol. 32, pàg. 267-275).

Kirk, S.; Chalfant, J. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de maig de 2006).

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 d'octubre de 1990).

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Padget, S. Y. (1998). «Lessons from Research on Dyslexia: Implications for a Classification System for Learning Disabilities». *Learning Disability Quarterly* (núm. 21, pàg. 167-178).

Pérez Gómez (1992). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En: J. Gimeno; A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pàg. 398-429). Madrid: Morata.

Sáez, A. (1997). «La construcción de la Pedagogía social: algunas vías de aproximación». A: A. Petrusa (ed.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Sáez, A. (1999). *De la representació a la realitat. Propostes d'anàlisi del discurs mediàtic*. Barcelona: Dèria editors / Blanquerna Comunicació.

Sáez, J. (1999). «Modelos comunitarios. El enfoque comunitario». A: E. J. Ortega. *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.

Schön, D. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.

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

Wrong, B. L. Y. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.

Annexos

Annex 1. Valoració del Pràcticum per part del tutor o tutora de centre

Annex 2. Certificat de presencialitat