

Guía del Prácticum Profesionalizador

Documento para los centros de
prácticas

Máster de Dificultades del
Aprendizaje y Trastornos del
Lenguaje

UOC

Índice

Introducción al Prácticum

1. Competencias y objetivos
2. Fundamentación teórica
3. Diseño, organización y estructura

Referencias bibliográficas

Anexos

Autoría: Adriana Ornellas Rios Da Silva,
Nativitat Cabrera Lanzo y Llorenç Andreu
Barrachina

PID_00279338

Universitat Oberta
de Catalunya



Introducción al Prácticum

La profesionalización y formación práctica del estudiante del máster de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje se realiza principalmente mediante el marco curricular del Prácticum. Por este motivo, es una asignatura que se cursa habitualmente en la fase final de la trayectoria de formación, de modo que sea posible poner en acción los conocimientos y las competencias adquiridos en las diferentes asignaturas del programa. El Prácticum ofrece al estudiante la posibilidad de conocer el entorno profesional de una manera vivencial y de observar, analizar, reflexionar e intervenir directamente en un escenario profesional real y concreto.

El Prácticum debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los estudiantes de modo que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arrastran de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real (Tejada, 2013).

El Prácticum profesionalizador consta de **9 créditos ECTS**, que equivalen a **225 horas de dedicación** del estudiante. Esta dedicación se estructura en torno a dos tipologías de actividades obligatorias:

- La actividad presencial en el centro de prácticas.
- La actividad virtual en el aula de la UOC.

En cuanto a la **actividad presencial** en el centro de prácticas, se prevén **100 horas obligatorias de actividades** en una institución educativa, bajo el acompañamiento de un tutor o tutora del centro, con objeto de tener una experiencia de ejercicio profesional en el ámbito de las dificultades del aprendizaje o trastornos del lenguaje. La participación del estudiante en diversidad de situaciones que se dan en la práctica profesional, acompañada y guiada por el tutor o la tutora, es fundamental para la adquisición de las competencias del máster.

Por lo que se refiere a la **actividad virtual** en el aula de la UOC, se prevén **125 horas de trabajo**, bajo el seguimiento de un docente experto en el ámbito, que se concretan en la realización de las prácticas de evaluación continua (PEC). Mediante el desarrollo de las PEC, el estudiante analizará, reflexionará y evaluará las actividades llevadas a cabo en el centro.

Las 100 horas de prácticas en el centro no pueden compactarse, sino deben distribuirse a lo largo del semestre lectivo, durante todo el periodo de la asignatura del Prácticum, coincidiendo con el desarrollo de las prácticas de evaluación continua, para de esta manera coordinar el trabajo del aula virtual con el del centro.

El Prácticum ofrecerá, por tanto, un espacio formativo en el que la teoría y la práctica, la acción y la reflexión se complementan mutuamente para configurar un **aprendizaje experiencial** (Kolb, 1984) que ayudará al estudiante a emprender un camino de construcción de su identidad profesional, de indagación sobre las implicaciones éticas de su praxis, de investigación en la acción, de resolución de problemas, así como de transformación y mejora de su práctica profesional a lo largo de la vida.

La colaboración entre el centro de prácticas y la universidad es primordial para proporcionar al estudiante una formación y un acompañamiento de calidad a lo largo de la asignatura de Prácticum. Esta guía tiene por objetivo introducir a los agentes de los centros implicados en las prácticas (tutores y tutoras, coordinación de prácticas, dirección

del centro) en los marcos organizativos, teóricos y metodológicos del Prácticum profesionalizador del máster de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje.

1. Competencias y objetivos

1.1. Competencias

El Prácticum profesionalizador es un espacio de desarrollo y de evaluación de competencias y, como tal, está previsto que se trabajen las competencias siguientes:

Competencias básicas:

- Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Capacidad para integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Capacidad para comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

Competencias generales:

- Capacidad para analizar y sintetizar textos académicos (libros, capítulos de libro y artículos académicos) que permitan evaluar el conocimiento en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del lenguaje.
- Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas de carácter educativo desde una óptica multidisciplinar.
- Capacidad para tomar decisiones ajustadas al marco normativo y a los conocimientos académicos y profesionales respecto a la intervención educativa de criaturas con dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje.

Competencias específicas:

- Capacidad para seleccionar adecuadamente los diferentes procedimientos y recursos con los que cuenta el sistema educativo para la atención de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del lenguaje.
- Capacidad para identificar los factores que determinan las dificultades de aprendizaje así como las alteraciones que se derivan de ellas.

- Capacidad para identificar y valorar las diferencias individuales de los niños y las niñas que presentan dificultades de aprendizaje primarias.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas de los niños y las niñas con dificultades de aprendizaje primarias.
- Capacidad para identificar los factores que inciden en la aparición de los trastornos del lenguaje, así como las alteraciones que se derivan de ellos.
- Capacidad para identificar y valorar las diferencias individuales de los niños y las niñas que presentan trastornos del lenguaje primarios.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención ajustadas a las necesidades educativas de los niños y las niñas con trastornos del lenguaje primarios.
- Capacidad para identificar y valorar las dificultades de aprendizaje derivadas de trastornos del desarrollo.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención educativa en dificultades de aprendizaje derivadas de trastornos del desarrollo.
- Capacidad para identificar las alteraciones de la comunicación y el lenguaje derivadas de trastornos del desarrollo.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de intervención educativa en trastornos de la comunicación y del lenguaje derivadas de trastornos del desarrollo.

Competencia transversal:

De manera especial, el Prácticum es el espacio donde se trabajará y evaluará la competencia transversal de la UOC de **Compromiso ético y global con perspectiva de género**. La adquisición de esta competencia por parte del estudiantado implica la:

- Capacidad para actuar de manera honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como en la profesional, y diseñar soluciones para mejorar estas prácticas.

1.2. Objetivos

Al final de la asignatura de Prácticum se espera que el estudiante sea capaz de:

- Conocer en profundidad un contexto de intervención educativa en dificultades del aprendizaje.
- Aplicar en un contexto real las diferentes estrategias, recursos e instrumentos de los que dispone el profesional de la educación para evaluar e identificar las necesidades educativas especiales (NEE) de los niños y las niñas con dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje.
- Planificar, implementar y evaluar varias intervenciones en diferentes dificultades y trastornos educativos que actualmente se pueden encontrar en alumnado de Primaria y Secundaria.

2. Fundamentación teórica

2.1. Las dificultades del aprendizaje y los trastornos del lenguaje

El término *dificultades de aprendizaje* (DA) es de origen americano (*learning disabilities*) y tiene una gran tradición en la cultura anglófona. Sin embargo, no existe ninguna definición precisa ni ningún sistema de clasificación ampliamente consensuado. La definición más aceptada es la propuesta por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994), que define las *dificultades específicas de aprendizaje* (DEA) como:

Un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y el uso de las habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o calcular. Estas alteraciones son intrínsecas a los individuos y causadas por una disfunción funcional cerebral, y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital. Diferentes problemas en conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con las DEA, pero no constituyen en sí mismas una DEA. Aunque las DEA pueden coexistir con otro tipo de hándicaps (entre otros, impedimentos sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales) o con influencias extrínsecas (como por ejemplo diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estas condiciones o influencias (pág. 65).

En cuanto a la clasificación de las dificultades del aprendizaje, existe una gran variedad de propuestas. Entre las más aceptadas destacamos las de Kirk y Chalfant (1984), la de Wrong (1996) y la de Padget (1998). La clasificación de Kirk y Chalfant (1984) distingue

dos tipos de DA: por un lado, las dificultades de aprendizaje evolutivas y, por otro, las dificultades académicas. Las dificultades evolutivas incluyen los déficits en procesos psicológicos y que implican habilidades básicas para los aprendizajes escolares. Estas dificultades se dividen en primarias (dificultades perceptivas, de atención y de memoria) y secundarias (dificultades en el pensamiento y el lenguaje). En lo concerniente a las dificultades académicas, estas incluyen los problemas que los niños presentan en la adquisición de los aprendizajes de los contenidos escolares y que se concretan en dificultades en la lectura, en la escritura, en el deletreo/expresión escrita y en la aritmética.

Bernice Wrong (1996), por su parte, propuso una clasificación similar que incluía tanto las dificultades académicas como las no académicas (**tabla 1**). Las dificultades no académicas incluyen los problemas visomotores, los problemas en el procesamiento fonológico, los del lenguaje, los de memoria y los perceptivos. En cambio, las dificultades académicas hacen referencia a los problemas en la lectura, el deletreo, la escritura y el cálculo.

Tabla 1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje (Wrong, 1996)			
Dificultades de aprendizaje	No académicas	Problemas visomotores	Fino
			Grueso
		Problemas de procesamiento fonológico	
		Problemas de lenguaje	
		Problemas de memoria	Memoria visual
			Memoria auditiva
		Problemas perceptivos	
	Académicas	Lectura	
		Aritmética/matemáticas	
		Deletreo	
		Escritura	Mecánica
			Composición

Finalmente, Padget (1998) propuso una clasificación de las dificultades del aprendizaje a partir de los resultados de investigaciones neuropsicológicas y educativas. Este autor reduce las dificultades a tres tipologías: los problemas de comprensión oral, los problemas en la lectura y los problemas de razonamiento y cálculo matemático. Desde este punto de vista, las dificultades del aprendizaje se relacionan con tres habilidades básicas que se trabajan en el marco escolar: lenguaje oral, lenguaje escrito y matemáticas. Además, Padget considera que la comprensión oral y las habilidades básicas de la lectura son los síntomas nucleares de las dificultades del aprendizaje, mientras que la expresión oral, la comprensión de la lectura y la expresión escrita constituyen los síntomas secundarios.

A pesar de la amplia tradición del término *dificultades de aprendizaje* en la cultura anglófona, en nuestro país hasta hace muy poco no ha disfrutado de un gran uso y, en muchos casos, su concepción ha sido diferente de la que es aceptada y compartida internacionalmente (Jiménez y Hernández-Valle, 1999). En el Estado español, con la

promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el término *dificultades de aprendizaje* (DA) quedó oscurecido a favor del de *necesidades educativas especiales* (NEE). En este contexto, se hablaba de un continuo en el que en uno de los extremos estarían las NEE permanentes y más graves (por ejemplo, sensoriales, físicas, motoras e intelectuales) y en el otro, las transitorias o más leves (García, 1995; Suárez, 1995). Desde esta óptica, las NEE eran identificadas cuando los alumnos no aprendían en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observaba un desfase entre ellos y sus compañeros en los aprendizajes básicos que les correspondían por edad, con independencia de que estas dificultades resultaran de deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o étnicas. Sin embargo, con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE), apareció por primera vez en la legislación educativa española el término de *dificultades específicas de aprendizaje*. Concretamente se recoge en el título II (capítulo I), dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y donde se restringe el término *necesidades educativas especiales* (NEE) para situaciones de discapacidad.

Según el quinto informe Faros (Observatorio de la Salud de la Infancia y la Adolescencia, García-Tornel y otros, 2011) alrededor de sesenta mil alumnos en Cataluña y cerca de cuatrocientos mil en España presentan alguna DA, si bien la legislación específica sobre dificultades de aprendizaje en Cataluña es muy reciente, de julio de 2013: Resolución ENS/1544/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con trastornos del aprendizaje.

2.2. La formación de un profesional crítico-reflexivo

En palabras de Imbernón (1994, pág. 35), la educación «es una práctica social no neutral, por tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una determinada concepción de esa práctica social». Según el autor, cada uno de los diferentes paradigmas que han guiado la formación del profesional de la educación corresponde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética de la educación y de la función del docente, y «en función de la adscripción a uno u otro paradigma el enfoque teórico y de intervención de la formación del profesorado variará» (ídem, pág. 36).

Como nos indican Gimeno Sacristán (1987) y Sáez (1997), el **paradigma técnico** se basa en la idea de que el profesional debe ser una persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le pueda presentar dentro de una situación profesional, mediante la aplicación de las competencias con las que se ha formado. Tiene que ser una persona especializada, un buen dominador de una técnica cuidadosa que le permita conseguir lo que se le pide. Posee unos conocimientos fragmentarios de su profesión en detrimento de una dimensión intelectual más global, pero, en contrapartida, está formado en competencias, es decir, aparentemente ha desarrollado los saberes necesarios para realizar de modo eficaz una tarea que, sumada a las tareas especializadas de otros profesionales, se supone que da respuesta a la globalidad de la

problemática de que se trate. En realidad, este profesional ha logrado lo que denominamos la dimensión técnica de la competencia (aquello que hace que sea eficaz al realizar su trabajo), pero no la dimensión teleológica (aquello que hace que su actuación tenga sentido). En esta concepción, la idea de competencia hace referencia a conocimientos aplicables muy concretos, mensurables, que se pueden aplicar de manera casi mecánica. En este enfoque, los diseños y las aplicaciones correspondientes son cosas diferentes, de modo que hay expertos que tienen como función la reflexión y el diseño, mientras que otros llevan a cabo las actividades planificadas. Esto implica la separación radical entre la teoría y la práctica educativas, y una circulación vertical del conocimiento. Se da mucha importancia al resultado del aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante los criterios de conducta que establecen los objetivos. Como señala Pérez Gómez (1992), esta es la perspectiva en la cual hemos sido educados y socializados, y dentro de la que se ha desarrollado la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo.

Como alternativa al paradigma técnico, encontramos otros modelos o perspectivas basados en los procesos de **reflexión en y sobre la acción** (Dewey, 1989; Schön, 1988), en la **investigación-acción** (Stenhouse, 1987; Elliott, 1989) y en la **dimensión crítica** (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997, 1999). En el marco del Prácticum consideraremos las aportaciones derivadas de estas tres perspectivas con el objetivo de formar a un **profesional crítico-reflexivo** capacitado para utilizar la indagación, la observación y la investigación como herramientas de mejora continua de sus prácticas.

La concepción de este profesional crítico-reflexivo parte de la idea de complejidad, dinamismo y abertura de las realidades educativas. El profesional está inmerso en unos contextos que hay que analizar y comprender antes de estructurar las actuaciones que llevará a cabo en relación con lo que se haya considerado prioritario en cada contexto. Esto hace que los diseños sean muy contextualizados y que no se puedan aplicar de manera automática las estrategias cerradas que se hayan elaborado al margen de la realidad en la que se trabaja.

Desde este punto de vista, el profesional se convierte en un agente activo dentro de la construcción del saber profesional, porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que construye respuestas «a medida» para cada necesidad. Entre sus destrezas, pues, encontraremos una serie de habilidades que capacitan para la investigación, el análisis y la creación.

Su trabajo no tiene que ser tanto conseguir unos objetivos prefijados como trabajar de una forma creativa e investigar la raíz de los diversos momentos del proceso de intervención. A diferencia del paradigma técnico, no recibe una formación cerrada, entre otras cuestiones porque está en una profesión dinámica y cambiante que no tiene respuestas prefijadas, sino que se ha de ir construyendo en cada contexto. Es decir, se requiere un grado de creatividad elevado y no tanto la capacidad para reproducir recetas cerradas.

La diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Esta relación hay que redefinirla, porque el concepto *teoría* presenta una gama de posibilidades muy amplia: el diseño de la intervención implica la integración de conocimientos de diferentes disciplinas (pedagogía, psicología, logopedia...), desde las que dan un sentido y una orientación a la actividad profesional hasta las que contribuyen a realizar un buen diseño técnico. Es decir, una intervención correcta debe exigir de la persona que actúa una base diversa de conocimiento teórico, si realmente se quiere que

esta intervención responda al proyecto más amplio de autonomía de la persona con la que se trabaja. Así pues, estos modelos de formación otorgan al profesional un peso mayor del que se le da en los espacios de decisión sobre los proyectos, a la vez que le exigen más profesionalización, es decir, un mayor esfuerzo para establecer relaciones con los estamentos tradicionalmente teóricos, que le sirvan para construir un comportamiento más fundamental.

Como se puede comprender, la organización tanto del análisis de la realidad como del conocimiento se estructura en torno a la idea de **investigación-acción**, es decir, de la reflexión y la acción de carácter circular a partir de la interacción con la realidad. La acción tiene que apoyarse en una reflexión encaminada a entender el contexto de la praxis, y el currículo debe elaborarse considerando las condiciones concretas del mundo en el que se desarrolla. En esta concepción, hay que diseñar estrategias basándose en métodos generales que embarquen a los destinatarios en experiencias complejas. La cuestión no es tanto la explicitación minuciosa de objetivos como la elaboración de experiencias ricas y generadoras de aprendizajes.

Desde este punto de vista, el trabajo de los profesionales que atienden a niños con dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje se lleva a cabo junto con otros profesionales que aportan conocimientos que sirven para construir nuevas propuestas de interpretación de la realidad. La distinción tradicional entre personas que se dedican a la teoría y las que se dedican a la práctica pierde el sentido para convertirse en un marco rico de colaboración y construcción conjunta en el que los roles se desdibujan ante una tarea común, como es el estudio de un aspecto de la realidad.

Tabla 2. Comparativa entre los paradigmas técnico y crítico-reflexivo en la formación del profesional de la educación	
Paradigma técnico	Paradigma crítico-reflexivo
<ul style="list-style-type: none"> • Se da importancia al resultado de los aprendizajes. • No se tienen en cuenta las características individuales. • La labor profesional se basa en conocimientos concretos, evaluables y mecánicos. • La metodología es introspectiva. • No se tiene en cuenta el contexto, la realidad sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje es lo más importante. • La tarea profesional se basa en la participación activa y crítica, tanto en relación con la formación como con el diseño de las intervenciones. • Se concibe al profesional como un investigador. • Tiene en cuenta las características singulares del individuo. • Su metodología es colaborativa. • El contexto tiene una importancia decisiva en sus planteamientos y actuaciones profesionales.

2.3. La profesionalidad ampliada

Las perspectivas que han guiado la formación del profesional de la educación, que hemos visto en el apartado anterior, nos ayudan a caracterizar dos grandes maneras de entender la idea de profesión, como son la **profesionalidad ampliada** y la **profesionalidad restringida** (Hoyle en Imbernón, 1994, pág. 30).

La profesionalidad restringida concibe la tarea de manera limitada a la acción para la cual un profesional se ha formado, habitualmente dentro de un marco tecnocrático de competencias cerradas, que se aplican en un contexto muy delimitado (el aula, el grupo educativo, etc.) y que están claramente dirigidas a la acción resolutoria de carácter inmediato, y no tanto a la reflexión.

La profesionalidad ampliada concibe la tarea de manera equilibrada entre el uso inmediato de competencias concretas en un marco muy delimitado y la reflexión sobre los problemas que hay que abordar y la función social que se asume en el ejercicio profesional, dentro de una actitud predispuesta y abierta a la construcción de conocimiento y a la transformación social.

Mientras que la primera concepción se corresponde con el paradigma técnico de formación en competencias, la segunda se relaciona directamente con el paradigma crítico-reflexivo que adoptamos en el marco del Prácticum.

En la tabla 3 se puede ver una comparativa entre estas dos perspectivas de entender la profesionalidad docente.

Tabla 3. Profesionalidad restringida frente a profesionalidad ampliada, según Hoyle (Imbernón, 1994, pág. 30)	
Profesionalidad restringida	Profesionalidad ampliada
<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas profesionales derivadas de experiencias. • Perspectiva limitada a lo que es inmediato en el tiempo. • Acontecimientos y experiencias del contexto educativo percibidos aisladamente. • Metodología fundamentalmente introspectiva. • Valoración de la autonomía profesional. • Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la práctica profesional. • Lectura poco frecuente de literatura profesional. • Participación en tareas limitadas de formación en cursos prácticos. • La acción se ve como una actividad intuitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría. • Perspectiva que contiene un amplio contexto social de la educación. • Acontecimientos y experiencias del contexto de intervención percibidos en relación con la política y las metas que se hayan marcado. • Metodología fundamentalmente colaborativa. • Valoración de la colaboración profesional. • Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus intervenciones en el contexto de trabajo. • Lectura regular de literatura profesional. • Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica. • La acción se ve como una actividad racional.

Desde nuestro punto de vista, el profesional se tiene que formar en esta segunda dirección, la cual, a pesar de que plantea retos complejos, es la que se ajusta mejor a un tipo de profesión caracterizada por ser dinámica, cambiante y compleja. Precisamente, el hecho de estar expuesto permanentemente a situaciones nuevas con altas dosis de crisis requiere una capacitación para gestionar de una manera adecuada este marco de

incertidumbre. Los profesionales en estos contextos necesitan una formación específica para moverse en entornos de esta naturaleza, lo que no aporta la formación tecnocrática o de competencias, muy pensada para situaciones estables y muy definidas.

El Prácticum es una experiencia de integración en un contexto profesional de los conocimientos adquiridos y las capacidades, habilidades y actitudes desarrolladas, pero también es una experiencia de aprendizaje, porque se experimenta por primera vez la globalidad del rol profesional. Todo ello implica una inmersión en un entorno complejo, con reglas y maneras de hacer que le son propias, como es el caso de los entornos profesionales.

2.4. La ética profesional

El compromiso ético y global es una de las competencias transversales de la UOC y se trabaja en todas las titulaciones de la universidad. Esta competencia tiene por objetivo formar a los estudiantes para «actuar de manera honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad».

A lo largo de todas las actividades del Prácticum se trabajarán y evaluarán diferentes dimensiones de esta competencia especialmente relacionadas con:

- La **elusión del plagio académico** o cualquier otro uso indebido del trabajo de terceros, citando correctamente las fuentes documentales utilizadas.
- El **respeto a la diversidad cultural y de género**, incluyendo el uso no sexista de la lengua.
- La **protección de los datos y la privacidad** de las criaturas y sus familias.
- El diseño y la evaluación de propuestas de intervención aplicando criterios de **calidad, sostenibilidad y responsabilidad social**.

La competencia de compromiso ético se pondrá especialmente de relieve en la estancia del estudiante en el centro de prácticas, donde deberá actuar con las virtudes personales y profesionales que requiere el correcto ejercicio de la profesión y razonar en temas como la justicia, la equidad, la sostenibilidad, la igualdad de género o la diversidad cultural en las diferentes situaciones que pueda encontrar en su praxis educativa.

Considerando que el compromiso ético requiere un hábito de reflexión personal y una actuación en coherencia con los propios valores o argumentaciones morales, a lo largo del Prácticum, la **reflexión ética** permeará el aprendizaje experiencial del estudiante, pero no desde una perspectiva abstracta sino basada en casos concretos y dilemas vividos por los futuros profesionales durante su estancia en el centro de prácticas.

3. Diseño, organización y estructura

3.1. Figuras docentes y funciones

Esta asignatura, por su naturaleza especial, dispone de un equipo docente con unas funciones y unos roles específicamente diseñados para ofrecer al estudiante el seguimiento y el apoyo necesario a lo largo de todo el proceso educativo.

A continuación, se expone una breve explicación de las figuras docentes que conforman el equipo del Prácticum, así como de las funciones y los roles que desempeñan:

- **Tutores UOC del máster:** el tutor o la tutora del programa asesora al estudiante sobre el momento en el que es recomendable cursar el Prácticum en el desarrollo de su itinerario formativo. Asimismo, tiene un papel importante durante el proceso de selección, validación y adjudicación de los centros de prácticas, y puede ofrecer consejo específico a los estudiantes en este sentido.
- **Profesorado colaborador del Prácticum:** es la figura docente con la que el estudiante tiene contacto continuo y directo durante todo el periodo de prácticas mediante el aula virtual de la UOC. El profesorado colaborador coordina, dinamiza y evalúa el trabajo que el estudiante debe realizar a lo largo de la asignatura. Asimismo, apoya a escala individual y grupal, y mantiene un contacto personalizado con los estudiantes y los tutores o tutoras del centro de prácticas, con el objetivo de garantizar la coherencia y la complementariedad entre la actividad que el estudiante desarrolla en el centro de manera presencial y la que desarrolla en el aula virtual.
- **Profesorado responsable del Prácticum:** el profesorado responsable del Prácticum tiene como función principal el diseño pedagógico de las prácticas con el objetivo de favorecer el desarrollo y la evaluación de las competencias de los estudiantes propias del perfil profesional en torno al que se articula el máster. Asimismo, coordina tanto la asignatura como la Comisión del Prácticum, que es la responsable de gestionar las relaciones que se establecen entre los tres agentes principales del Prácticum –el estudiante, el docente colaborador de la UOC y la persona tutora del centro de prácticas– y de velar por la calidad de las estancias en los centros desde un punto de vista estrictamente educativo, y siempre orientado a la consecución de los objetivos previstos en el máster. El profesor responsable también es quien valora la idoneidad de las solicitudes de estancias de prácticas que presentan los estudiantes, de acuerdo con los criterios previamente estipulados.
- **Tutor o tutora del centro de prácticas:** es el profesional de referencia del estudiante en el centro de prácticas. Acoge al estudiante y lo orienta en lo referente al contexto específico del centro, el colectivo y las dinámicas y actividades que debe realizar durante su estancia en el centro. En el próximo

punto se exponen detalladamente el perfil que ha de tener el tutor o tutora de centro y las funciones que se le atribuyen.

La comunicación entre los diferentes agentes que intervienen en la coordinación y el desarrollo del Prácticum es fundamental para realizar un correcto proceso de asignación, acogida, planificación, seguimiento y evaluación de las prácticas del estudiante.

En los puntos siguientes se exponen de manera más detallada las funciones que deben desempeñar tanto la persona tutora del centro como el docente colaborador de la UOC.

3.1.1. Funciones de la persona tutora del centro de prácticas

La figura del tutor o tutora del centro es la de un profesional experimentado vinculado a la institución donde el estudiante realiza las prácticas, quien se responsabilizará de acompañar y guiar la estancia del estudiante en el centro para que el aprendizaje y la inserción profesional resulten lo más enriquecedores posible. El tutor o tutora de centro tiene básicamente tres funciones:

- Acoger al estudiante en el marco de la institución donde se hará el Prácticum.
- Explicar la misión del centro y el servicio específico, así como su funcionamiento, haciendo posible el acceso a la información y el contacto con los diferentes profesionales y usuarios, para facilitar el desarrollo del proyecto de prácticas.
- Apoyar al estudiante en la detección de necesidades y la adecuación del diseño y del desarrollo del proyecto al contexto concreto. El acompañamiento se hará de manera coordinada con el profesorado colaborador de la UOC, que es la figura principal de orientación y evaluación de las prácticas.

Durante el periodo de prácticas, el profesorado colaborador de la UOC se pondrá en contacto con el tutor o tutora de centro al menos en tres ocasiones (planificación, seguimiento y evaluación), para hacer un seguimiento minucioso del trabajo del estudiante y establecer una relación fluida entre la universidad y el centro en beneficio del estudiante.

Al final del periodo de prácticas, se solicitará a la persona tutora hacer una valoración del desempeño del estudiante durante su estancia en el centro. Los aspectos concretos que deben ser valorados son los que incluye la plantilla disponible en el **anexo 1** de esta guía.

El profesional que ha tutorizado las prácticas del estudiante en el centro recibirá un certificado expedido por la UOC, siguiendo el procedimiento establecido, en el que se acreditará esta función, una vez finalizado el periodo de prácticas.

3.1.2. Funciones del docente colaborador de la UOC

El profesorado colaborador es la figura docente con la que el estudiante tiene un contacto continuo a lo largo de todo el periodo de prácticas a través del aula virtual de la UOC.

Será quien acompañará y guiará al estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje y de la elaboración de las actividades correspondientes.

Concretamente, se prevé que el profesorado colaborador desarrolle las tareas siguientes:

- Ayudar al estudiante a relacionar y aplicar los contenidos teóricos y prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas del máster en la práctica profesional.
- Delimitar, con el estudiante, el tema de estudio que desarrollar durante su Prácticum.
- Velar por el buen desarrollo de las prácticas del estudiante, contactando de modo regular con el tutor o tutora del centro.
- Proporcionar argumentos que ayuden a ver las diferentes perspectivas desde las que es posible definir la propuesta de intervención del estudiante.
- Orientar en la búsqueda de documentos, materiales y referencias relacionados con el tema que se estudia o en el que se interviene.
- Seguir el ritmo de trabajo del estudiante y adaptarse a las necesidades que vayan apareciendo en las diferentes fases.
- Resolver las dudas que vayan surgiendo y reorientar el trabajo cuando se produzca alguna dificultad.
- Evaluar al estudiante, a partir de la corrección de las prácticas de evaluación continua (PEC) y del informe final, de la supervisión de la dinámica del aula, de la información que facilita el tutor o tutora de centro y de cualquier otra evidencia relevante para la evaluación de la consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias.

El docente colaborador es, por tanto, quien lleva a cabo un seguimiento individual de la concreción, el desarrollo y la evaluación de las actividades que el estudiante realiza, tanto en el aula virtual como en el centro.

3.2. Metodología de la asignatura

En coherencia con el modelo educativo de la UOC, en el Prácticum se organizan todos los recursos de aprendizaje en torno a la actividad que el estudiante debe realizar, de modo que disponga de las personas, los apoyos, la información, el asesoramiento y la retroalimentación que requiera en todo momento.

El estudiante del Prácticum dispone de dos figuras docentes de acompañamiento en el desarrollo de las actividades de aprendizaje: el tutor o tutora del centro de prácticas y el docente colaborador de la UOC. La interacción con el tutor o tutora de centro se hace de modo presencial a lo largo de las 100 horas de prácticas que debe realizar el estudiante, mientras que la interacción con el docente colaborador se efectúa de manera virtual y asincrónica mediante el aula de la UOC.

El espacio en el que se centralizan la mayor parte de los recursos de aprendizaje es el **aula virtual**, donde el docente colaborador hace el seguimiento del grupo y de cada uno de los estudiantes, pone al alcance de todos ellos todos los recursos y facilita la interacción entre los estudiantes con objeto de detectar posibles carencias, solucionar incidencias, reconducir situaciones, etc.

Además, en el aula virtual se presentan y se dan las pautas para que los estudiantes realicen las prácticas de evaluación continua (PEC), se ponen en común las posibles dificultades y soluciones, y se comparten los recursos y las estrategias que cada uno va encontrando o desarrollando. Los espacios de comunicación grupal son, pues, una herramienta básica para fomentar las dinámicas grupales y la resolución de problemas o dudas.

Los espacios principales de comunicación del aula virtual son los siguientes:

- **Tablón:** sirve para que los docentes realicen comunicaciones generales y den orientaciones básicas al grupo en relación con las actividades de evaluación continuada, sus plazos de entrega, sus características, etc. Además, es muy útil para comunicar a todo el grupo los aspectos transversales que el docente pueda detectar, en el seguimiento individual de los diferentes proyectos, que sean interesantes para el resto del grupo.
- **Foro:** es el espacio de relación informal entre el grupo y, eventualmente, con el docente colaborador. Su finalidad principal es facilitar la comunicación entre las personas que constituyen el grupo, con la intención de compartir la experiencia de las prácticas y construir una red de apoyo recíproco. Así pues, se trata de un espacio donde compartir al máximo las preocupaciones, las dudas y las formas de trabajo. Para que esto sea posible, cada docente utiliza el procedimiento que cree más adecuado para dinamizar el grupo. Por lo tanto, el foro es un espacio fundamental de trabajo compartido, cuyo rendimiento dependerá tanto de la predisposición a participar en él por parte de los miembros del grupo como de la capacidad de dinamización del docente.

- **Debate:** el debate del aula es el espacio para compartir de manera estructurada opiniones y discusiones sobre temáticas concretas propuestas y moderadas por el docente de la asignatura.

En la medida en que sea necesario para la optimización del proceso educativo de los estudiantes, se integrarán en el aula otras herramientas de comunicación sincrónica o asincrónica que permitan la construcción conjunta del conocimiento, o el trabajo transversal de algunos aspectos de la asignatura.

3.3. Actividades de evaluación continuada

Las actividades del Prácticum son actuaciones específicas con las que se pretende que los estudiantes demuestren el trabajo realizado en el centro y, por lo tanto, su capacitación en el ejercicio de la tarea profesional. Estas actividades se dividen en dos grupos: presenciales y virtuales.

Las actividades presenciales constan de 100 horas de trabajo que se desarrollan en el centro de prácticas. La tipología de tareas puede ser muy diversa según la titulación del estudiante, las funciones del tutor o tutora y las características del centro de prácticas. En líneas generales, las actividades incluyen, entre otras, las tareas siguientes:

- **Observación y análisis** de los procesos de intervención realizados por la persona tutora del centro.
- **Diseño, investigación e implementación.** Planificación e implementación de las actuaciones previstas con la especificación de las estrategias, las técnicas, los instrumentos, los materiales y los recursos que hay que emplear.
- **Participación en acciones transversales del centro** (sesiones de coordinación de equipos docentes, claustros, reuniones de departamento), acompañamiento del alumnado y familias, etc.

Las 125 horas de trabajo en el aula virtual de la UOC se distribuyen en torno a cinco actividades o retos de aprendizaje:

- **Reto 1: Reflexionar sobre cómo resolver problemáticas éticas en la práctica profesional.** En esta primera actividad se propone reflexionar sobre la aplicación de los principios éticos que guían el ejercicio profesional en la resolución de situaciones complejas propias del ámbito de actuación del máster.
- **Reto 2: Analizar el contexto de las prácticas y los perfiles profesionales del centro.** Mediante esta actividad el estudiante se acercará al contexto de las prácticas a partir de analizar: los rasgos característicos del centro (misión, profesionales, alumnado, familias...); su estructura organizativa; los roles y

funciones que desempeña el tutor o tutora; las competencias del máster que podrá poner en acción con las prácticas.

- **Reto 3: Planificar la intervención educativa.** Esta actividad tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención que el estudiante deberá implementar durante el Prácticum. Esta propuesta de intervención, consensuada con el tutor o tutora de centro, debe incluir cuatro elementos básicos: el diagnóstico de la necesidad concreta sobre la que desea actuar, la descripción de la propuesta de intervención, el plan de trabajo que se llevará a cabo y el sistema de evaluación de la intervención.
- **Reto 4: Articular teoría y práctica de forma reflexiva.** La elaboración del diario de prácticas tiene por finalidad ayudar al estudiante a sumergirse en una espiral continua de acción-reflexión-acción, integrando de manera bidireccional la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- **Reto 5: Hacer balance de los aprendizajes realizados: elaborar y presentar la memoria de prácticas.** La elaboración y la defensa de la Memoria Final de Prácticas supone la sistematización de todo el trabajo realizado en el semestre desde el diseño inicial de la intervención hasta la evaluación final, pasando por todas las acciones que el estudiante ha realizado para su desarrollo. La defensa consiste en la presentación del trabajo realizado mediante un formato audiovisual.

El plan docente de la asignatura y el enunciado de las prácticas de evaluación continua (PEC) describirán con más detalle las pautas, los requerimientos y los criterios de evaluación de cada actividad o reto de aprendizaje.

3.4. Evaluación

En el contexto del Practicum, la evaluación continua (evaluación formativa) deviene el único sistema de evaluación. Es una condición indispensable que el estudiante haya hecho un trabajo regular y progresivo. También es necesario que este trabajo se haya vinculado de una manera adecuada con las actividades presenciales. Para superar la asignatura, el estudiante debe realizar y aprobar todas las actividades de evaluación continua (EC). Un suspenso en la evaluación continua significa un suspenso en la calificación final, ya que no se prevé examen final y, por lo tanto, el estudiante no superará la asignatura.

La evaluación final de la asignatura también tiene en cuenta la valoración que emita el tutor o la tutora del centro de prácticas (véase el [anexo 1](#) de la guía), de modo que es necesaria una valoración positiva por parte de la tutoría de centro para poder superar la asignatura. Si la valoración por parte de la persona tutora es muy alta, se tendrá en cuenta para redondear al alza la nota final. Si, por el contrario, es negativa, el estudiante no podrá superar la asignatura.

Por lo tanto, la calificación final de la asignatura se obtiene a partir de lo siguiente:

- La valoración del docente colaborador de la UOC.
- La valoración del tutor o la tutora de centro.

Asimismo, para evaluar la asignatura es una condición indispensable disponer del certificado de las prácticas emitido por el centro de prácticas, mediante el cual se certifican las **horas de presencialidad** del estudiante en el centro (véase el [anexo 2](#)).

Referencias bibliográficas

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, págs. 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 mayo de 2006).

LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE de 4 de 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, págs. 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* (págs. 398-429). Madrid: Morata.

Sáez, A. (1997). «La construcción de la Pedagogía social: algunas vías de aproximación». En: 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». En: 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, págs. 91-110).

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

Anexos

Anexo 1. Valoración del Prácticum por parte del tutor o tutora de centro

Anexo 2. Certificado de presencialidad