

Guia de l'estudiantat

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

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Adriana Ornellas Rios Da Silva

La revisió d'aquest recurs d'aprenentatge UOC ha estat coordinada per la professora: Nadia Ahufinger

Sanclemente

PID_00295649

Tercera edició: octubre 2023

Introducció al Pràcticum professionalitzador

1. Competències i objectius

1.1. Competències

1.2. Objectius

2. Fonamentació teòrica

2.1. L'educació inclusiva i el Disseny Universal de l'Aprenentatge per a (DUA)

2.1.1. L'educació inclusiva

2.1.2. Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i les necessitats educatives especials (NEE)

2.1.3. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)

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

2.3. La formació de professionals amb capacitat críticoreflexiva

2.4. La professionalitat ampliada

2.5. L'ètica professional

3. Disseny, organització i estructura

3.1. Figures docents i funcions

3.1.1. Introducció

3.1.2. Funcions de la tutora o tutor del centre de pràctiques

3.1.3. Funcions del professorat docent col·laborador (PDC) de la UOC

3.2. Metodologia de l'assignatura

3.3. Activitats d'avaluació continuada

3.4. Avaluació

4. Procediments posteriors a la matrícula

4.1. Pràctiques en el mateix centre de treball

4.2. Canvi de la tutora o tutor del centre

Bibliografia

Annexos

Introducció al Pràcticum professionalitzador

La professionalització i formació pràctica de l'estudiantat del màster de Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge es realitza durant el desenvolupament de les diferents assignatures a través d'activitats d'anàlisi de casos i de resolució de problemes, i finalment mitjançant el Pràcticum professionalitzador. 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. Aquest Pràcticum ofereix a l'estudiantat 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.

Com afirma Tejada (2013), el Pràcticum ha de servir per crear dissonància cognitiva i incertesa en l'estudiantat 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.

El Pràcticum professionalitzador consta de **9 crèdits ECTS**, que equivalen a **225 hores de dedicació** de l'estudiantat. Aquesta dedicació s'estructura entorn de dues tipologies d'activitats obligatòries que es donen de manera paral·lela i interrelacionada:

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

Quant a l'**activitat presencial** al 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 d'especialització del màster. Tenint en compte aquesta finalitat i a partir dels reptes amb els quals s'enfronti en l'exercici de la pràctica professional al centre, l'estudiantat, juntament amb el suport de la tutoria del centre, haurà d'identificar les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dels infants amb dificultats d'aprenentatge i/o trastorns de la comunicació, del llenguatge o del desenvolupament, els factors que acaben incidint en aquestes necessitats, així com dissenyar, implementar i avaluar (o assessorar en relació amb el disseny, la implementació i l'avaluació) projectes d'intervenció o propostes educatives ajustades a les necessitats educatives.

Pel que fa a l'**activitat virtual** a l'aula de la UOC, es preveuen **125 hores de feina**, sota el seguiment d'un/a docent amb expertesa en l'àmbit, que es concreten en la realització de les proves d'avaluació contínua (PAC). Mitjançant el desenvolupament de les PAC, l'estudiantat analitzarà, reflexionarà i avaluarà les activitats dutes a terme al centre, que han de tenir relació amb les competències que es desenvolupen en el màster.

Les pràctiques s'hauran d'iniciar no més tard de dues setmanes després de l'inici de semestre i no es podran acabar fins a tres setmanes abans del tancament d'actes de l'assignatura. D'altra banda, les pràctiques hauran de finalitzar abans del tancament de l'última activitat de l'assignatura (PAC). Cada semestre s'informarà de les dates concretes d'inici i final de les pràctiques a les aules virtuals, tenint en compte el que marca el conveni.

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

Aquest 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 basat en l'experiència** (Kolb, 1984) que ajudarà l'estudiantat 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 de forma teòricament fonamentada, així com de transformació i millora de la seva pràctica professional al llarg de la vida.

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 dels quals disposa 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 se'n deriven.
- 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. Competències i objectius

1.2. Objectius

Al final de l'assignatura de Pràcticum professionalitzador, s'espera que l'estudiantat sigui capaç de:

- Conèixer en profunditat un context d'intervenció educativa en les dificultats de l'aprenentatge, trastorns del llenguatge i del desenvolupament.
- 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 i del desenvolupament.
- Planificar, implementar i avaluar diverses intervencions en diferents dificultats i trastorns que actualment es poden trobar en alumnat de Primària i Secundària.

2. Fonamentació teòrica

2.1. L'educació inclusiva i el Disseny Universal de l'Aprenentatge per a (DUA)

2.1.1. L'educació inclusiva

Segons la UNESCO (2003) l'educació inclusiva és el procés d'identificar i respondre a la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat a través d'una major participació en l'aprenentatge, les cultures i les comunitats, i reduint l'exclusió en l'educació. L'educació inclusiva implica canvis i modificacions en continguts, aproximacions, estructures i estratègies, amb una visió compartida que inclou tots els nens i totes les nenes amb la convicció, que és la responsabilitat del sistema regular i educar a tot el món.

Així doncs, l'educació inclusiva intenta respondre de manera no excloent a la diversitat de l'alumnat. Els objectius principals de l'escola inclusiva són:

1. Identificar i eliminar barreres per a l'aprenentatge.
2. Promoure la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat, posant èmfasi a incloure els infants amb discapacitat, trastorns, risc d'exclusió, aptituds excel·lents (altes capacitats), entre d'altres.
3. Facilitar les ajudes i els suports necessaris per al progrés educatiu de tot l'alumnat com a eix de la qualitat de l'ensenyament.
4. Combatre qualsevol forma d'exclusió en tots els àmbits de la vida.

En el procés cap a la inclusió es considera que les diferències són inherents a l'ésser humà, que la diversitat és un fet natural, és la normalitat (Pujolàs i Lago, 2006). Per tant, es posa èmfasi a desenvolupar una educació que valori i respecti les diferències, veient-les com una oportunitat per optimitzar el desenvolupament personal i social i per a enriquir els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Hi ha una estreta relació entre l'educació inclusiva i les reivindicacions de les persones amb discapacitat, ja que ha estat des d'aquest sector que s'han impulsat més canvis que han proporcionat millors oportunitats educatives per aquest alumnat. L'educació inclusiva, però, tot i que té un compromís indubtable amb les persones amb discapacitat no solament pretén oferir suports a aquest col·lectiu (com es feia des de la perspectiva de l'*educació especial*), sinó que busca que els canvis metodològics beneficiïn tot l'alumnat. Aquesta aproximació és possible tenint en compte tres dimensions bàsiques, que podem anomenar "les tres P" (Echeita i Ainscow, 2011) i que es resumeixen a continuació (Adam-Alcocer et al., 2022):

- **Presència:** està relacionada amb el lloc on s'eduquen els infants i amb el nivell de fiabilitat i puntualitat amb què assisteixen a les classes. És a dir, a garantir que tots els infants poden rebre el seu dret a l'educació compartint els mateixos espais, prioritzant les escoles ordinàries. Aquesta primera "P" ha estat crucial per garantir el dret de l'alumnat amb discapacitat d'incorporar-se a les aules ordinàries amb les mesures i els suports necessaris. Cal tenir en compte que, si bé aquesta "P" és important, s'ha d'analitzar de manera interdependent amb les altres dues "P" que expliquem a continuació: participació i progrés.
- **Participació:** fa referència a la qualitat de les experiències dels infants mentre es troben a l'escola. Es considera que perquè les seves experiències siguin de qualitat s'ha de tenir en compte la seva opinió, escoltar la seva veu i valorar el seu benestar personal i social. La "P" de participació ha d'emfatitzar en aprendre amb les altres persones, tenir una implicació activa durant el procés ensenyament-aprenentatge i reconèixer i acceptar les persones tal com són (Echeita, 2006).
- **Progrés:** s'ha de garantir el dret a l'èxit acadèmic i a l'aprenentatge a tot l'alumnat. Aquesta "P" fa referència als resultats d'aprenentatge que es relacionen amb el currículum i que s'han de valorar no únicament amb exàmens al final del procés d'aprenentatge sinó també tenint en compte un currículum flexible, avaluacions individuals, dinàmiques i amb múltiples formats. No es tracta que tot l'alumnat aprengui exactament el mateix i de la mateixa manera sinó que, per tal que tothom aprengui al màxim de les seves possibilitats, es tinguin en compte les diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge, proporcionant igualtat d'oportunitats.

2. Fonamentació teòrica

2.1. L'educació inclusiva i el Disseny Universal de l'Aprenentatge per a (DUA)

2.1.2. Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i les necessitats educatives especials (NEE)

Ens referim a necessitats específiques de suport educatiu (NESE) quan es preveu que caldrà incorporar mesures i suports addicionals i intensius a més a més dels suports universals i diversificats que s'implantin per a tot el grup-classe per donar una atenció educativa adequada a l'estudiantat que ho requereix. En aquest cas, parlem d'aquells infants que, ja sigui perquè presenten un trastorn, una discapacitat, una síndrome, una malaltia, altes capacitats o perquè es troben en una situació de desavantatge educatiu (per exemple. Incorporació tardana a l'escola, situació socioeconòmica desfavorida, etc.), es preveu que caldrà incorporar mesures i suports addicionals i intensius a més a més dels suports universals i diversificats que s'implantin per a tot el grup-classe per donar-los una atenció educativa adequada.

Dins de les NESE destaquem les necessitats educatives especials (NEE), que es consideren el decalatge que es produeix entre les capacitats de l'estudiantat i les exigències del context. Aquest decalatge afecta substancialment el desenvolupament i l'aprenentatge. El que diferencia els infants amb NEE dels infants només amb NESE és el tipus, la intensitat i la freqüència del suport que puguin necessitar pel seu desenvolupament i aprenentatge, així com la seva participació en el seu context (Thompson et al., 2009). En el cas de les NEE, de forma genèrica, es considera que l'estudiantat necessitarà més suports perquè les NEE majoritàriament es deriven de trastorns, malalties, síndromes o discapacitats greus.

La classificació de les NESE i les NEE s'ha determinat en gran part a partir de diferents diagnòstics que poden tenir els infants. Però cal recordar que aquestes necessitats no es deriven només d'aquest diagnòstic sinó que s'identifiquen i s'avaluen considerant el funcionament de l'estudiantat dins del context educatiu i en altres esferes de la seva vida, independentment de la seva condició personal i social, amb l'objectiu de proporcionar-li els suports necessaris per afavorir-ne l'aprenentatge en condicions d'equitat.

2. Fonamentació teòrica

2.1. L'educació inclusiva i el Disseny Universal de l'Aprenentatge per a (DUA)

2.1.3. El Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)

El DUA és un model que té la finalitat d'orientar l'atenció educativa i l'organització de les mesures i els suports de manera que els centres puguin personalitzar els entorns, la planificació d'activitats per permetre la participació i l'aprenentatge a tothom. No és una metodologia de treball ni una forma de gestió d'aula concreta sinó que es tracta d'un paradigma que permet en cada moment una tria prou àmplia de metodologies, activitats, objectius, materials, etc. (Adam-Alcocer et al., 2022). És el que entenem com la posada en pràctica de les mesures universals per atendre tot l'alumnat. Es conceben o projecten des de l'origen -sempre que això sigui possible- entorns, processos, béns, productes, serveis, objectes, instruments, programes, dispositius o eines, de tal manera que puguin ser utilitzats per totes les persones, en l'extensió més gran possible, sense necessitat d'adaptació ni de disseny especialitzat. (CAST, 2018)

Quan les mesures universals no són suficients per garantir la presència, participació i progrés de tot l'alumnat s'inclouen altres mesures i suports d'atenció educativa per donar resposta als infants que presenten necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Així doncs, es considera com a punt de partida un model estructurat en tres nivells d'intervenció, dins dels quals es troben mesures i suports de diferents intensitats: universals, addicionals i intensius.

- **Mesures universals o generals:** intervenció adreçada a tot l'alumnat a l'aula ordinària que disposa d'estratègies que afavoreixen l'accessibilitat universal i permeten la participació plena de l'alumnat en l'aprenentatge. El professorat utilitza estratègies i metodologies flexibles i diversificades per ensenyar els continguts principals alhora que es tenen en compte les diferents necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Des d'un inici, es deixa de banda la idea que hi ha una única manera "normal" o "bona" d'aprendre i es considera amb normalitat que l'alumnat aprengui de diferents maneres per accedir als continguts del currículum.
- **Mesures addicionals o ordinàries:** intervenció més intensiva i especialitzada per a l'alumnat que no evoluciona al mateix ritme que l'alumnat general de l'aula un cop ja s'han aplicat mesures i suports universals i diversificats. S'apliquen, doncs, mesures i suports addicionals que estan pensats per ajustar la resposta educativa de manera flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció en aquells aspectes del procés d'aprenentatge i del desenvolupament personal que poden comprometre l'avenç personal i escolar de l'alumnat. Aquestes estratègies es poden donar a l'aula ordinària (grup gran) o en grups reduïts amb més èmfasi en les pautes i instruccions diversificades. Aquests suports s'han de concretar en les programacions d'aula, han de constar en les actes d'avaluació i en cas que s'elabori un pla individualitzat (PI) també hi han de constar.
- **Mesures intensives o extraordinàries:** intervenció amb suport més intens i individualitzat per a l'alumnat que segueix tenint dificultats amb els suports addicionals o que té un diagnòstic i un historial on s'indica que presenta dificultats per progressar en el seu aprenentatge. Es dissenyen i apliquen intervencions individualitzades en què es treballen habilitats que són un prerrequisit en etapes del desenvolupament prèvies. Els nens i nenes que no tenen un diagnòstic i necessiten aquest nivell de suport són candidats/es a ser avaluats/des per determinar un possible diagnòstic. Hi pot haver alumnat que després de la intervenció intensificada mostri millores importants per disminuir els suports i passar al nivell 2 (addicional/ordinari). Aquests suports intensius s'han d'establir en un pla individualitzat (PI) i han de constar en l'expedient acadèmic.

2. Fonamentació teòrica

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

El Pràcticum professionalitzador del Màster en Dificultats de l'Aprenentatge i Trastorns del Llenguatge permet a l'estudiantat treballar en la identificació de les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) dels infants amb dificultats d'aprenentatge i/o trastorns de la comunicació, del llenguatge o del desenvolupament per planificar i realitzar una intervenció.

Al llarg del recorregut pel Màster i segons el pla d'estudis i especialització que cada estudiant hagi triat, s'haurà treballat amb més profunditat la identificació, avaluació i intervenció dels infants amb unes o altres tipologies de trastorns o discapacitats que tenen un impacte en l'aprenentatge i el desenvolupament del llenguatge. Durant les pràctiques, s'hauran de treballar en realitats escolars heterogènies amb infants que tenen NESE derivades de diferents trastorns.

En aquest sentit, tot i que existeixen diferents classificacions dels trastorns de l'aprenentatge, del llenguatge i del desenvolupament segons autores i autors i manuals diagnòstics, en aquest Pràcticum hem adoptat el terme de "trastorns del neurodesenvolupament (TND)" com a terme paraigües. Els TND són un grup de trastorns d'origen neurobiològic que tenen un inici precoç en la infància i produeixen dificultats en una varietat de dominis funcionals de la vida de les persones, incloses les funcions cognitives i executives, el llenguatge i la comunicació, les interaccions socials, i la funció motora i el control de la conducta (Thapar et al., 2017). Els TND que es treballen en aquest Màster són:

1. La discapacitat intel·lectual (DI)
2. Els trastorns de la comunicació:
 - Trastorn del llenguatge (trastorn del desenvolupament del llenguatge; TDL)
 - Trastorn dels sons de la parla (fonètica i fonologia)
 - Trastorn de la fluïdesa (tartamudesa)
3. El trastorn de l'espectre autista (TEA)
4. El trastorn per dèficit d'atenció/hiperactivitat (TDAH)
5. Els trastorns específics de l'aprenentatge:
 - Dislèxia
 - Disgrafia
 - Discalculia

Durant la formació en aquest Màster també s'ha treballat les NESE derivades de les **altres capacitats**, que tot i no englobar-se dins dels TND es considera necessari un diagnòstic per tal que les escoles puguin treballar per la seva inclusió. Per altra banda, també s'han estudiat les NESE dels infants que poden tenir **discapacitat del tipus sensorial i motriu**.

És important tenir present que tots tenen en comú símptomes que s'associen amb dificultats funcionals en el rendiment acadèmic, el funcionament social i el benestar emocional.

A continuació, es presenta una breu definició per cadascun d'aquests trastorns i discapacitats perquè l'estudiantat pugui tenir una visió general de les característiques dels infants amb els que podrà treballar als centres on es faran les pràctiques:

- **Discapacitat intel·lectual (DI)**: es caracteritza per limitacions importants tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa que es manifesta en les habilitats conceptuals, socials i pràctiques de les persones. Aquestes limitacions s'han de donar abans dels 22 anys (Schalock et al., 2022).
- **Trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL)**: és un trastorn sever i persistent en l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge oral que pot involucrar un o diversos components del llenguatge en diferent grau, tant a nivell expressiu com a receptiu, i que afecta el desenvolupament social i/o escolar (Bishop et al., 2016; 2017). Aquestes dificultats es donen en absència de discapacitat intel·lectual, pèrdua auditiva o altres afeccions mèdiques o síndromes que se sap que causen trastorns del llenguatge.

- **Trastorns dels sons de la parla (TSP):** és un grup de trastorns que es manifesten per alteracions en la percepció, articulació o representació lingüística dels sons de la parla, ja sigui per causes orgàniques o funcionals. En el Màster s'ha treballat en els trastorns amb afectació fonètica (articulatòria), fonològica, del ritme de la parla, així com s'han abordat els casos de disfonia de la veu (que no entren dins el grup de TSP, però també afecten a escala acústica).
- **Trastorn de la fluïdesa (tartamudesa):** sota aquesta denominació es troben els trastorns que afecten significativament la fluència del discurs tartamudesa, disfèmies, disfluències-, acompanyant-se d'arítmies a nivell de la parla (espasmofèmia) i tics motors, provocant, per tant, estats d'ansietat al parlar (Manaut-Gil, 2005). Amb freqüència, aquests trastorns s'engloben sota el terme de tartamudesa (Sangorrín, 2005).
- **Trastorn de l'espectre autista (TEA):** és un trastorn del neurodesenvolupament definit per un perfil de desafiaments persistents en la comunicació i interacció social i la presència de patrons de comportament, interessos o activitats restrictius i repetitius que són presents a la primera infància i causen deficiències funcionals clínicament significatives (APA, 2013). Aquestes característiques són presents en tots els casos, amb independència de la cultura, ètnia o nivell socioeconòmic de la persona i hi ha variació en el grau d'afectació. El TEA s'entén com un trastorn de caràcter dimensional i es dona un continu de severitat, i cada persona se situa en un lloc de l'espectre d'acord amb característiques, com el quocient intel·lectual, les habilitats adaptatives i el nombre de símptomes.
- **Trastorn per dèficit d'atenció/hiperactivitat (TDAH):** és una alteració d'origen neurobiològic, amb un inici en la infància i un curs persistent i variable, que es caracteritza per la presència de símptomes i conductes de falta d'atenció, hiperactivitat i impulsivitat amb una freqüència i intensitat inhabituals per a l'edat, el sexe i el nivell de desenvolupament del nen o la nena (APA, 2013).
- **Dislèxia:** es caracteritza per dificultats en el reconeixement precís i fluid de paraules i per problemes d'ortografia i de descodificació. Aquestes dificultats provenen d'un dèficit en el component fonològic del llenguatge que és inesperat en relació amb altres habilitats cognitives que es desenvolupen amb normalitat, i la instrucció lectora a l'aula és adequada. Les conseqüències o els efectes secundaris es reflecteixen en problemes de comprensió i d'experiència pobre amb el llenguatge imprès, que impedeixen el desenvolupament de vocabulari (IDA, 2002; Lyon et al., 2003).
- **Disgrafia:** fa referència a les dificultats en l'aprenentatge de l'escriptura per part d'infants que no mostren altres trastorns ni dificultats. Es caracteritza per una qualitat de l'escriptura (llegibilitat, regularitat de la grandària de les lletres i dels espais, alineació de les lletres i les paraules) i una velocitat gràfica deficient per l'edat cronològica del nen/a. (Rigal, 2006).
- **Discalculia:** és un trastorn específic de l'aprenentatge que perjudica profundament l'adquisició d'habilitats aritmètiques en l'àmbit escolar. A més d'impactar en el desenvolupament acadèmic també ho fa en les activitats numèriques de la vida diària, i no es pot explicar per cap dèficit sensorial, trastorn neurològic o una altra malaltia (Kuhn, 2015).
- **Altes capacitats:** és el concepte que engloba a totes les persones que presenten característiques intel·lectuals superiors, tant quantitativament com qualitativa, d'una manera significativa a la majoria de la població. Això pot passar en una, algunes o totes les àrees d'aptitud. En les altres capacitats s'integren la superdotació i el talent i la precocitat (Carreras, 2022).
- **Discapacitat sensorial:** la dividim entre la discapacitat visual i discapacitat auditiva (Andreu, 2013):
 - La **discapacitat visual** la pateixen les persones que tenen una manca total o parcial de visió (ceguesa total o parcial). Els dos aspectes bàsics necessaris per definir la discapacitat visual són l'agudesia visual (capacitat per percebre la figura i la forma dels objectes, així com per discriminar-ne els detalls i el camp visual (capacitat per percebre els objectes situats fora de la visió central).
 - La **discapacitat auditiva** que pateixen les persones que tenen una manca total o parcial d'audició. Les pèrdues auditives es poden classificar segons la localització de la lesió, el moment en el qual apareix la lesió, el moment en el qual apareix la lesió en relació amb el llenguatge adquirit o el grau de pèrdua auditiva.
- **Discapacitat motriu:** la pateixen persones que tenen alguna afectació en l'aparell locomotor. Com a conseqüència es poden produir limitacions posturals, de desplaçament o de coordinació del moviment. Entre els principals problemes que pot generar la discapacitat motriu, que són diversos, es destaquen: moviments incontrolats, dificultats de coordinació, abast limitat, força reduïda, parla no intel·ligible, dificultat amb la motricitat fina i gruixuda o mala accessibilitat al medi físic.

2. Fonamentació teòrica

2.3. La formació de professionals amb capacitat críticoreflexiva

En paraules d'Imbernón (1994, p. 35), l'educació «és una pràctica social no neutral, per tant, el que exerceix l'educació s'adscriu, de manera 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, p. 36).

Com ens indiquen Gimeno Sacristán (1987) i Sáez (1997), el **paradigma tècnic** es basa en la idea que el/la 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, amb domini 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, té formació 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 tracti. En realitat, aquest/a 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 professionals amb expertesa que tenen com a funció la reflexió i el disseny, mentre que 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 se'ns ha educat i socialitzat, 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 professionalitzador considerarem les aportacions derivades d'aquestes tres perspectives amb l'objectiu de formar **professionals amb capacitat críticoreflexiva** i amb capacitat per utilitzar la indagació, l'observació i la recerca com a eines de millora contínua de les seves pràctiques.

La concepció d'aquest/a professional amb capacitat críticoreflexiva parteix de la idea de **complexitat, dinamisme i obertura de les realitats educatives**. El/la professional fa una immersió 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/la 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 a les persones destinatàries 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 equips professionals que atenen alumnes amb dificultats de l'aprenentatge, trastorns del llenguatge i del desenvolupament 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 1. Comparativa entre els paradigmes tècnic i críticoreflexiu en la formació del/la 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/la professional com un/a investigador/a. • 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. Fonamentació teòrica

2.4. La professionalitat ampliada

Les perspectives que han guiat la formació de professionals 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, p 30).

La professionalitat restringida concep la tasca de manera limitada a l'acció per a la qual un/a 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 criticoreflexiu que adoptem en el marc del Pràcticum professionalitzador.

En 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

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.

Font: Imbernón (1994), p. 30.

Des del nostre punt de vista, el/la 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'exposar-se permanentment a situacions noves amb altes dosis de crisis requereix una capacitat per gestionar d'una manera adequada aquest marc d'incertesa. Els/les 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 professionalitzador 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. Fonamentació teòrica

2.5. 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 l'estudiantat 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 professionalitzador es treballaran i avaluaran diferents dimensions d'aquesta competència especialment relacionades amb:

- **L'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**.
- El **respecte a la igualtat entre homes i dones**, 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**.
- El **rigor intel·lectual** i les **decisions fonamentades** d'acord amb models teòrics en l'exercici de la professió.

La competència de compromís ètic es posarà especialment de relleu en l'estada de l'estudiantat 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 d'aquest 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/es professionals durant la seva estada al centre de pràctiques.

3. Disseny, organització i estructura

3.1. Figures docents i funcions

3.1.1. Introducció

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

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

- **Equip de tutoria del màster:** la tutora o el tutor del programa assessora l'estudiantat 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 a l'estudiantat en aquest sentit.
- **Professorat col·laborador del Pràcticum (PDC):** 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 proposa activitats, fa el seguiment del desenvolupament de les mateixes, dinamitza i avalua el treball que l'estudiantat ha de realitzar al llarg de l'assignatura. Així mateix, secunda a escala individual i de grup, i manté un contacte personalitzat i continuat amb l'estudiantat i les tutores i els tutors del centre de pràctiques, amb l'objectiu de garantir la coherència i la complementarietat entre l'activitat que l'estudiantat desenvolupa al centre de manera presencial i la que desenvolupa a l'aula virtual.
- **Professorat responsable del Pràcticum (PRA):** 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 de l'estudiantat 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'estudiantat, el professorat col·laborador de la UOC i el 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 professorat responsable també és qui valora la idoneïtat de les sol·licituds d'estades de pràctiques que presenta l'estudiantat, d'acord amb els criteris prèviament estipulats.
- **Tutora o tutor del centre de pràctiques:** és la persona de referència de l'estudiantat al centre de pràctiques. Acull l'estudiantat i l'orienta pel que fa al context específic del centre 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 la tutora o el tutor 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 dur a terme un procés d'assignació, acolliment, planificació, seguiment i avaluació correctes de les pràctiques de l'estudiantat.

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

3. Disseny, organització i estructura

3.1. Figures docents i funcions

3.1.2. Funcions de la tutora o tutor del centre de pràctiques

La figura del tutor o tutora del centre és la d'un/a professional **amb vinculació a la institució on l'estudiantat fa les pràctiques**, qui es responsabilitzarà d'acompanyar i **guiar l'estada de l'estudiantat al centre** i facilitar l'aprofitament d'aquestes pràctiques. La tutora o el tutor de centre té bàsicament **tres funcions**:

- Acollir l'estudiantat 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 equips professionals i persones usuàries, per facilitar el desenvolupament del projecte de pràctiques.
- Proporcionar ajudes i suport a l'estudiantat en el procés de 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 (inici, desenvolupament i tancament), per fer un seguiment minuciós del treball de l'estudiantat i establir una relació fluida entre la universitat i el centre en benefici de l'estudiantat.

La tutora o el tutor del centre rebrà per correu electrònic la **Guia del Pràcticum per als centres**, a fi de garantir que disposin de tota la informació necessària sobre el funcionament de l'assignatura, les funcions dels agents implicats i els resultats esperats.

Durant el període de pràctiques i al final del mateix, se sol·licitarà a la tutora o tutor del centre fer una valoració de l'acompliment i de les competències de l'estudiantat durant la seva estada al centre. Els aspectes concrets que han de ser valorats són els que consten a l'[annex 1](#) d'aquesta guia. Igualment, la tutora o tutor del centre haurà de certificar les hores de pràctiques desenvolupades per l'estudiantat al centre (veure [annex 2](#)).

La persona que ha tutoritzat les pràctiques de l'estudiantat al centre rebrà un certificat expedit per la UOC en el qual s'acreditarà aquesta funció, una vegada finalitzat el període de pràctiques.

3. Disseny, organització i estructura

3.1. Figures docents i funcions

3.1.3. Funcions del professorat docent col·laborador (PDC) de la UOC

El professorat col·laborador és la figura docent amb la qual l'estudiantat **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'estudiantat 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'estudiantat a relacionar i aplicar els continguts teòrics i pràctics adquirits en les diferents assignatures del màster en la pràctica professional.
- Delimitar, amb l'estudiantat, el tema d'estudi a desenvolupar durant el seu Pràcticum.
- Vetllar pel bon desenvolupament de les pràctiques de l'estudiantat, 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'estudiantat.
- Orientar en la cerca de documents, materials i referències relacionats amb el tema que s'estudia o en el qual s'intervé.
- Ajudar l'estudiantat a identificar, analitzar i interpretar els elements i factors essencials de la pràctica desenvolupada per tal de donar suport al procés de reflexió sobre la pràctica per part de l'estudiantat.
- Seguir el ritme de treball de l'estudiantat 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'estudiantat, a partir de la correcció de les activitats 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 professorat 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'estudiantat realitza, tant a l'aula virtual com al centre.

3. Disseny, organització i estructura

3.2. Metodologia de l'assignatura

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

Com ha estat assenyalat anteriorment, l'estudiantat del Pràcticum professionalitzador 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/la docent col·laborador/a 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'estudiantat, mentre que la interacció amb el/la docent col·laborador/a 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/la docent col·laborador/a fa el seguiment del grup i de cada estudiant, posa a l'abast tots els recursos i facilita la interacció entre els i les estudiants a fi de detectar possibles mancances, solucionar incidències, reconduir situacions, etc.

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

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

- **Anuncis:** serveix perquè el professorat col·laborador faci comunicacions generals i doni orientacions bàsiques al grup en relació amb les PAC, 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/la docent pugui detectar, en el seguiment individual dels diferents projectes, que siguin interessants per a la resta del grup.
- **Fòrums:** és l'espai de relació informal entre el grup i també amb el professorat 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. 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 i les membres del grup com de la capacitat de dinamització del/la docent.
- **Debats:** el debat de l'aula és l'espai per compartir de manera estructurada opinions i discussions sobre temàtiques concretes proposades i moderades pel professorat col·laborador de l'assignatura.

En la mesura en què sigui necessari per a l'optimització del procés educatiu de l'estudiantat, 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. Disseny, organització i estructura

3.3. Activitats d'avaluació continuada

Les activitats del Pràcticum professionalitzador són actuacions específiques amb les quals es pretén que l'estudiantat demostrï 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 qui tutoritza les pràctiques al 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 professionalitzador. Aquesta proposta d'intervenció, consensuada amb la tutora o el tutor 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 el coneixement teòric 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 activitats 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. Disseny, organització i estructura

3.4. Avaluació

En el context del Pràcticum professionalitzador, 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. 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 els criteris a l'[annex 1](#) de la guia), establint que un % de la ponderació de l'avaluació contínua equivalgui a la qualificació que hagi posat el o la tutora de centre. La ponderació exacta s'especifica en el pla docent i en les activitats de l'assignatura. Si la valoració per part del tutor o la tutora de centre queda suspesa, l'estudiant no podrà superar les pràctiques.

Per tant, la qualificació final de l'assignatura s'obté a partir dels següents criteris:

- La qualificació per part del/la docent col·laborador/a (PDC) de la UOC.
- La valoració del tutor o la tutora del centre ([annex 1](#)).

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](#)).

4. Procediments posteriors a la matrícula

4.1. Pràctiques en el mateix centre de treball

Cal recordar que l'estudiantat que, de manera excepcional, fa les pràctiques en la mateixa institució de treball, ha de presentar al seu tutor o tutora UOC, en la fase de sol·licitud, una declaració responsable referent a l'horari de l'activitat professional i l'horari de l'activitat de Pràcticum al centre de treball. Aquest horari no pot ser coincident.

El professorat col·laborador de la UOC valorarà si amb la declaració responsable es compleixen els requisits i, en cas afirmatiu, donarà el vistiplau a fi que l'estudiant realitzi les pràctiques en el mateix centre de treball.

En iniciar l'assignatura, l'estudiant haurà de presentar al professorat docent col·laborador de l'aula virtual un certificat signat per la direcció del centre de pràctiques (veure [annex 3](#)) en el qual es detalli quin serà l'horari dedicat a fer les tasques laborals i quin es dedicarà a les pràctiques. A més de l'horari diferenciat, ha de quedar clarament reflectit en el document que les tasques i activitats fetes en l'horari de pràctiques són diferents d'aquelles que es fan normalment en el lloc de treball.

4. Procediments posteriors a la matrícula

4.2. Canvi de la tutora o tutor del centre

Un cop iniciat el semestre, si hi ha un canvi de la tutora o tutor de referència al centre educatiu, l'estudiant ha d'obrir una consulta al **servei d'atenció** amb totes les dades de la nova persona qui tutoritzarà les pràctiques al centre perquè el canvi sigui validat per la coordinació de l'assignatura. Específicament, ha d'informar a la sol·licitud: el motiu de canvi de la tutora o tutor del centre, la titulació d'aquesta nova persona qui farà la tutorització i les funcions i tasques principals que desenvolupa durant la seva jornada laboral al centre de pràctiques.

Si el canvi de la persona tutora el sol·licita el centre, s'ha d'utilitzar el [canal de comunicació per a centres de la universitat](#).

Tal com marca la Guia de sol·licitud, la tutora o tutor ha de tenir el mateix títol de grau/llicenciatura/diplomatura que l'estudiant, i ha d'estar duent a terme tasques que corresponen a la seva titulació. En cas contrari l'estudiant ha de justificar que la tutora o tutor del centre està autoritzada a fer les tasques que li son pròpies.

En cas de dubte, sobre la idoneïtat de la persona qui tutoritza les pràctiques al centre, podeu consultar la taula 4.

Taula 4. Vinculació entre titulació de l'estudiant, tipologia de centre de Pràcticum professionalitzador i titulació del/la tutor/a de Pràcticum professionalitzador

Titulació de l'estudiant	Centre de Pràcticum professionalitzador	Titulació del/la tutor/a del centre
Diplomatura/llicenciatura de Magisteri o grau/bachelor de Mestre (de qualsevol especialitat)	Centres educatius ordinaris Centres d'educació especial (públics o privats)	Mestre/a d'Educació Especial, especialista en Pedagogia Terapèutica
		Mestre/a d'Educació Especial, especialista en Audició i Llenguatge
Diplomatura/llicenciatura de Magisteri o grau/bachelor de Mestre (de qualsevol especialitat)	Serveis educatius	Mestre/a d'Educació Especial, especialista en Pedagogia Terapèutica
		Mestre/a d'Educació Especial, especialista en Audició i Llenguatge
Llicenciatura, grau o bachelor en Psicopedagogia, llicenciatura, grau o bachelor en Psicologia, llicenciatura, grau o bachelor en Pedagogia	Centres educatius ordinaris Centres d'educació especial (públics o privats)	Psicopedagog/a, psicòleg/psicòloga o pedagog/a
	Serveis educatius	
Diplomatura, llicenciatura, grau o bachelor en Logopèdia	Serveis educatius	Logopeda, especialista en Audició i Llenguatge
Llicenciatura, grau o bachelor en Psicopedagogia	Institucions d'atenció a persones amb dificultats de l'aprenentatge i/o trastorns del llenguatge (gabinetes públics o privats, clíniques, hospitals, etc.)	Psicopedagog/a
Llicenciatura, grau o bachelor en Psicologia		Psicòleg/Psicòloga
Llicenciatura, grau o bachelor en Pedagogia		Pedagog/a
Diplomatura, llicenciatura, grau o bachelor en Logopèdia		Logopeda
Diplomatura, llicenciatura, grau o bachelor en Educació Social	Centres d'educació especial, unitats d'escolarització compartida, hospitals, hospitals de dia, centres sociosanitaris ocupacionals, serveis d'atenció a la infància en risc, serveis per a la promoció de l'autonomia personal i atenció a la dependència, etc.	Educador/a social

Annexos

- [Annex 1. Criteris de valoració del Pràcticum per part de la persona tutora de centre](#)
- [Annex 2. Certificat de presencialitat de l'estudiant](#)
- [Annex 3. Certificat, per part de la direcció del centre, de la compatibilitat horària entre l'activitat professional i l'activitat de Pràcticum de l'estudiant](#)

Bibliografia

Adam-Alcocer, A. L. [Ana Luisa], Ahufinger, N. [Nadia] i Aguilar, D. [Débora]. (2022). *L'educació dins d'un marc d'escola inclusiva*. [recurs d'aprenentatge]. Universitat Oberta de Catalunya.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.978089425596>.

Andreu, L. [Llorenç], (coord.), Albertí-Boada, M. [Margarita], Coronas-Puig-Pallarols, M. [Marc], Gomar-Uteza, C. [Carme], Palmés-Mordillo, C. [Carme], Romero-Ortega, L. [Laura], Rosell-Bultó, C. [Carme] i Sadurní-Montell, N. [Núria]. (2013). *Discapacitat sensorial i motriu*. Universitat Oberta de Catalunya

Bishop, D. V. M. [Dorothy], Snowling, M. J. [Margaret], Thompson, P. A. [Paul], Greenhalgh, T. [Trisha] i CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7): e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>

Bishop, D. V. M. [Dorothy], Snowling, M. J. [Margaret], Thompson, P. A. [Paul], Greenhalgh, T. [Trisha] i CATALISE consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

Carreras, L. [Leopold]. (2022). Altas capacidades intelectuales: Tipos, estereotipos e intervenciones educativas fiables. Vídeo Universitat Oberta de Catalunya: <https://www.youtube.com/watch?v=S7CDfPt4oXU>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>.

Carreras, L. [Leopold]. (2022). Altas capacidades intelectuales: Tipos, estereotipos e intervenciones educativas fiables [vídeo en línea]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S7CDfPt4oXU>

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

Echeita, G. [Gerardo] i Ainscow, M. [Mel]. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>.

Echeita, G. [Gerardo]. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Elliott, J. [John]. (1989). *La investigación-acción en educación*. Morata.

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

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

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Kolb, D. [David]. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and Development*. Prentice Hall.

Kuhn, J. T. [Jörg Tobias]. (2015). Developmental Dyscalculia: Causes, Characteristics, and interventions. *Zeitschrift für Psychologie*. 223(2), 67-68. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000204>

Lyon, G. R. [Reid], Shaywitz, S. E. [Sally] i Shaywitz, B. A. [Bennett]. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 1-14. <https://www.jstor.org/stable/23764731>.

Manaut-Gil, E. [Enrique]. (2005). Tartamudez del desarrollo y tartamudez adquirida. Semejanzas y diferencias. *Neurología*, 40(10), 587-594. <https://doi.org/10.33588/rn.4010.2004487>.

Pérez Gómez, A. [Ángel]. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. A J. [José] Gimeno; A. [Ángel] Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 398-429). Morata.

Pujolàs, P. [Pere] i Lago, J. R. [José Ramón]. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. A P. [Pere] Pujolàs, (ed.) i J. R. [José Ramón] Lago (coord.), *Cap a una escola inclusiva*. Crònica d'unes experiències (p. 7-16). Eumo.

Rigal, R. [Robert]. (2006). Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria. INDE.

Sáez, J. (1999). Modelos comunitarios. El enfoque comunitario. A J. Ortega Esteban (Ed.), *Pedagogía social especializada* (pp.52-98). Ariel.

Sáez, J. [Juan]. (1997). La construcción de la Pedagogía social: algunas vías de aproximación. A A. [Antonio] Petrus (ed.), *Pedagogía social* (p. 40-67). Ariel.

Sangorrín, J. [Javier]. (2005). Disfemia o tartamudez. *Revista de neurología*, 41(1), 43-46. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005387>.

Schalock, R. L. [Ruth], Luckasson, R. [Robert] i Tassé, M. J. [Marc] (2022). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, 12th Edition*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schön, D. [Donald]. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Stenhouse, L. [Lawrence]. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Suárez, A. [Andrés]. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Santillana.

Tejada, J. [José]. (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*, 17(3), 91-110.

Thapar, A. [Anita], Cooper, M. [Miriam] i Rutter, M. [Michael]. (2017). Neurodevelopmental disorders. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339-346. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30376-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30376-5).

Thompson, J. R. [James], Bradley, V. J. [Valerie], Buntinx, W. H. E. [Wil], Schalock, R. L. [Robert], Shogren, K. A. [Karrie], Snell, M. E. [Martha], Wehmeyer, M. L. [Michael], Borthwick-Duffy, S. A. [Sharon], Coulter, D. [David], Craig, E. M. [Ellis (Pat)], Gómez, S. C. [Sharon], Lachapelle, Y. [Yves], Luckasson, R. A. [Ruth], Reeve, A. [Aly], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] i Yeager, M. H. [Mark]. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>.

UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>.