

Guía del estudiantado

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

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Adriana Ornellas Rios Da Silva

La revisión de este recurso de aprendizaje UOC ha sido coordinada por las profesoras: Nadia Ahufinger

Sanclemente y Débora Aguilar Serrano

PID_00295650

Cuarta edición: octubre 2025

Introducción al Prácticum profesionalizador

1. Competencias y objetivos

1.1. Competencias

1.2. Objetivos

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

2.1.1. Educación inclusiva

2.1.2. Las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y las necesidades educativas especiales (NEE)

2.1.3. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

2.2. Dificultades y trastornos del aprendizaje y del lenguaje y trastornos del neurodesarrollo

2.3. La formación de profesionales con capacidad crítico-reflexiva

2.4. La profesionalidad ampliada

2.5. La ética profesional

3. Diseño, organización y estructura

3.1. Figuras docentes y funciones

3.1.1. Introducción

3.1.2. Funciones de la tutora o tutor del centro de prácticas

3.1.3. Funciones del profesorado docente colaborador (PDC) de la UOC

3.2. Metodología de la asignatura

3.3. Actividades de evaluación continuada

3.4. Evaluación

4. Procedimientos posteriores a la matrícula

4.1. Prácticas en el mismo centro de trabajo

4.2. Cambio de la tutora o tutor del centro

Bibliografía

Anexos

Introducción al Prácticum profesionalizador

La profesionalización y formación práctica del estudiantado del máster de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje se realiza durante el desarrollo de las diferentes asignaturas a través de actividades de análisis de casos y de resolución de problemas, y finalmente mediante el Prácticum profesionalizador. 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. Este Prácticum ofrece al estudiantado 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.

Como afirma Tejada (2013), el Prácticum debe servir para crear disonancia cognitiva e incertidumbre en el estudiantado 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.

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

- 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 especialización del máster. Teniendo en cuenta esta finalidad y a partir de los retos con los que se enfrente en el ejercicio de la práctica profesional en el centro, el estudiantado, junto con el apoyo de la persona tutora del centro, deberá identificar las necesidades específicas de apoyo educativo de los niños y las niñas con dificultades de aprendizaje o trastornos de la comunicación, del lenguaje o del desarrollo, los factores que acaban incidiendo en estas necesidades, así como diseñar, implementar y evaluar (o asesorar en relación con el diseño, la implementación y la evaluación) proyectos de intervención o propuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas.

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 personal docente con experiencia en el ámbito, que se concretan en la realización de las pruebas de evaluación continua (PEC). Mediante el desarrollo de las PEC, el estudiantado analizará, reflexionará y evaluará las actividades llevadas a cabo en el centro, que deben tener relación con las competencias que se desarrollan en el máster.

Las prácticas tendrán que iniciarse no más tarde de dos semanas después del inicio de semestre y no se podrán acabar hasta tres semanas antes del cierre de actas de la asignatura. Cada semestre se informará de las fechas concretas de inicio y final de las prácticas en las aulas virtuales, teniendo en cuenta lo que marca el convenio.

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

Este 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 estudiantado 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 de forma teóricamente fundamentada, así como de transformación y mejora de su práctica profesional a lo largo de la vida.

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. Competencias y objetivos

1.2. Objetivos

Al final de la asignatura de Prácticum profesionalizador, se espera que el estudiantado sea capaz de:

- Conocer en profundidad un contexto de intervención educativa en dificultades del aprendizaje, trastornos del lenguaje y del desarrollo.
- 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 y del desarrollo.
- Planificar, implementar y evaluar varias intervenciones en diferentes dificultades y trastornos que actualmente se pueden encontrar en alumnado de Primaria y Secundaria.

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

2.1.1. Educación inclusiva

Según la UNESCO (2003), la educación inclusiva es el proceso de identificar la diversidad de las necesidades de todo el alumnado mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación, así como de responder a estas necesidades. La educación inclusiva implica cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión compartida que incluye a todos los niños y niñas con la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular y educar a todo el mundo.

Así pues, la educación inclusiva intenta responder de forma no excluyente a la diversidad del alumnado. Los principales objetivos de la escuela inclusiva son los siguientes:

1. Identificar y eliminar barreras para el aprendizaje.
2. Promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, poniendo énfasis en incluir a los niños y niñas con discapacidad, trastornos, riesgo de exclusión y aptitudes excelentes (altas capacidades), entre otros.
3. Facilitar las ayudas y los apoyos necesarios para el progreso educativo de todo el alumnado como eje de la calidad de la enseñanza.
4. Combatir cualquier forma de exclusión en todos los ámbitos de la vida.

En el proceso hacia la inclusión, se considera que las diferencias son inherentes al ser humano, que la diversidad es algo natural, es la normalidad (Pujolàs y Lago, 2006). Por tanto, se pone énfasis en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, que se vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, así como para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existe una estrecha relación entre la educación inclusiva y las reivindicaciones de las personas con discapacidad, ya que ha sido desde este sector que se han impulsado más cambios que han proporcionado mejores oportunidades educativas para el alumnado. Sin embargo, la educación inclusiva, aunque tiene un compromiso indudable con las personas con discapacidad, no solo pretende ofrecer apoyos a este colectivo (como se hacía desde la perspectiva de la educación especial), sino que busca que los cambios metodológicos beneficien a todo el alumnado. Esta aproximación es posible teniendo en cuenta tres dimensiones básicas, que podemos llamar *las tres P* (Echeita y Ainscow, 2011) y que se resumen a continuación (Adam-Alcocer, Ahufinger y Aguilar, 2022):

- **Presencia:** está relacionada con el lugar donde se educan los niños y niñas y con el nivel de fiabilidad y puntualidad con que asisten a las clases. Es decir, se trata de garantizar que todos los niños y niñas pueden recibir su derecho a la educación compartiendo los mismos espacios, priorizando las escuelas ordinarias. Esta primera *P* ha sido crucial para garantizar el derecho del alumnado con discapacidad de incorporarse a las aulas ordinarias con las medidas y apoyos necesarios. Hay que tener en cuenta que, si bien esta *P* es importante, debe analizarse de forma interdependiente con las otras dos *P* que explicamos a continuación: participación y progreso.
- **Participación:** hace referencia a la calidad de las experiencias de los niños y niñas mientras están en la escuela. Se considera que, para que sus experiencias sean de calidad, debe tenerse en cuenta su opinión, escuchar su voz y valorar su bienestar personal y social. La *P* de participación debe enfatizar el hecho de aprender con las demás personas, tener una implicación activa durante el proceso enseñanza-aprendizaje y reconocer y aceptar a las personas tal y como son (Echeita, 2006).
- **Progreso:** debe garantizarse el derecho al éxito académico y al aprendizaje a todo el alumnado. Esta *P* hace referencia a los resultados de aprendizaje que se relacionan con el currículo y que deben valorarse no solo con exámenes al final del proceso de aprendizaje, sino también teniendo en cuenta un currículo flexible y evaluaciones individuales, dinámicas y con múltiples formatos. No se trata de que todo el alumnado aprenda exactamente lo mismo y de la misma forma, sino que, para que todo el mundo aprenda al máximo de sus posibilidades, se tengan en cuenta las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje y se proporcione una igualdad de oportunidades.

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

2.1.2. Las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y las necesidades educativas especiales (NEE)

Nos referimos a necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) cuando se prevé que se deberán incorporar medidas y apoyos adicionales e intensivos, además de los apoyos universales y diversificados que se implanten para todo el grupo-clase para dar una atención educativa adecuada al alumnado que lo requiere. En este caso, hablamos de aquellos niños y niñas que, ya sea porque presentan un trastorno, una discapacidad, un síndrome, una enfermedad, altas capacidades o porque se encuentran en una situación de desventaja educativa (por ejemplo, incorporación tardía a la escuela, situación socioeconómica desfavorecida...), se prevé que habrá que incorporar medidas y apoyos adicionales e intensos el grupo clase, para darles una atención educativa adecuada.

Dentro de las NEAE, cabe destacar las necesidades educativas especiales (NEE), que se consideran el decalaje que se produce entre las capacidades del alumnado y las exigencias del contexto. Este decalaje afecta sustancialmente al desarrollo y el aprendizaje. Lo que diferencia a los niños y niñas con NEE del alumnado solo con NEAE es el tipo, la intensidad y la frecuencia del apoyo que puedan necesitar para su desarrollo y aprendizaje, así como su participación en su contexto (Thompson et al., 2009). En el caso de las NEE, de forma genérica, se considera que el alumnado necesitará más apoyos porque las NEE mayoritariamente se deriven de trastornos, enfermedades, síndromes o discapacidades graves.

La clasificación de las NEAE y NEE se ha determinado en gran parte a partir de diferentes diagnósticos que pueden tener los niños y niñas. Pero hay que recordar que estas necesidades no se derivan solo de este diagnóstico, sino que se identifican y evalúan considerando el funcionamiento del alumnado dentro del contexto educativo y en otras esferas de su vida, independientemente de su condición personal y social, con el objetivo de proporcionarle los apoyos necesarios para favorecer su aprendizaje en condiciones de equidad.

2. Fundamentación teórica

2.1. Educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

2.1.3. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un modelo que tiene la finalidad de orientar la atención educativa y la organización de las medidas y los apoyos de forma que los centros puedan personalizar los entornos, así como la planificación de actividades para permitir la participación y el aprendizaje a todo el alumnado. No es una metodología de trabajo ni una forma de gestión de aula concreta, sino que se trata de un paradigma que permite en cada momento una elección suficientemente amplia de metodologías, actividades, objetivos, materiales, etc. (Adam-Alcocer et al., 2022). Es lo que entendemos como *la puesta en práctica de las medidas universales para atender a todo el alumnado*. Se conciben o proyectan desde su origen —siempre que sea posible— entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal modo que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni de diseño especializado (CAST, 2018).

Cuando las medidas universales no son suficientes para garantizar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, se incluyen otras medidas y apoyos de atención educativa para dar respuesta a los niños y niñas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Así pues, se considera como punto de partida un modelo estructurado en tres niveles de intervención, dentro de los cuales existen medidas y apoyos de diferentes intensidades: universales, adicionales e intensivos.

- **Medidas universales o generales:** intervenciones dirigidas a todo el alumnado en el aula ordinaria que disponen de estrategias que favorecen la accesibilidad universal y permiten la plena participación del alumnado en el aprendizaje. El profesorado utiliza estrategias y metodologías flexibles y diversificadas para enseñar los principales contenidos y, a la vez, se tienen en cuenta las diferentes necesidades de aprendizaje del alumnado. Desde un inicio, se deja a un lado la idea de que existe una única forma normal o buena de aprender y se considera con normalidad que el alumnado aprenda de diferentes maneras para acceder a los contenidos del currículo.
- **Medidas adicionales u ordinarias:** intervenciones más intensivas y especializadas para el alumnado que no evoluciona al mismo ritmo que el alumnado general del aula una vez que ya se han aplicado medidas y apoyos universales y diversificados. Se aplican, pues, medidas y apoyos adicionales que están pensados para ajustar la respuesta educativa de forma flexible, preventiva y temporal, focalizando la intervención en los aspectos del proceso de aprendizaje y del desarrollo personal que pueden comprometer el avance personal y escolar del alumnado. Estas estrategias pueden darse en el aula ordinaria (grupo grande) o en grupos reducidos con mayor énfasis en las pautas e instrucciones diversificadas. Estos apoyos deben concretarse en las programaciones de aula, deben constar en las actas de evaluación y, en caso de que se elabore un plan individualizado, también deben constar en él.
- **Medidas intensivas o extraordinarias:** intervenciones con apoyo más intenso e individualizado para el alumnado que continúa teniendo dificultades con los apoyos adicionales o que tiene un diagnóstico y un historial en el que se indica que presenta dificultades para progresar en su aprendizaje. Se diseñan y aplican intervenciones individualizadas en las que se trabajan habilidades que son un prerrequisito en etapas del desarrollo previas. Los niños y niñas que no tienen un diagnóstico y necesitan este nivel de apoyo son candidatos a ser evaluados para determinar un posible diagnóstico. Puede haber alumnado que después de la intervención intensificada muestre mejoras importantes para disminuir los apoyos y pasar al segundo nivel (adicional u ordinario). Estos apoyos intensivos deben establecerse en un plan individualizado y deben constar en el expediente académico.

2. Fundamentación teórica

2.2. Dificultades y trastornos del aprendizaje y del lenguaje y trastornos del neurodesarrollo

El Prácticum profesionalizador del máster universitario en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje permite al estudiantado trabajar en la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje o con trastornos de la comunicación, del lenguaje o del desarrollo para planificar y realizar una intervención.

A lo largo del recorrido por el máster, y según el plan de estudios y la especialización que cada estudiante haya elegido, se habrá trabajado con mayor profundidad la identificación, evaluación e intervención de los niños y niñas con unas tipologías u otras de trastornos o discapacidades que tienen un impacto en el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje. Durante las prácticas, tendrán que trabajarse en realidades escolares heterogéneas con niños y niñas que tienen NEAE derivadas de diferentes trastornos.

En este sentido, aunque existen diferentes clasificaciones de los trastornos del aprendizaje, del lenguaje y del desarrollo según autoras, autores y manuales diagnósticos, en este Prácticum se ha adoptado la denominación de *trastornos del neurodesarrollo* (TND) como término paraguas. Los TND son un grupo de trastornos de origen neurobiológico que tienen un inicio precoz en la infancia y producen dificultades en una variedad de dominios funcionales de la vida de las personas, incluidas las funciones cognitivas y ejecutivas, el lenguaje y la comunicación, las interacciones sociales, y la función motora y el control de la conducta (Thapar et al., 2017). Los TND que se trabajan en este máster son los siguientes:

1. La discapacidad intelectual (DI)
2. Los trastornos de la comunicación:
 - Trastorno del lenguaje (trastorno del desarrollo del lenguaje, TDL)
 - Trastorno de los sonidos del habla (fonética y fonología)
 - Trastorno de la fluidez (tartamudez)
3. El trastorno del espectro autista (TEA)
4. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
5. Los trastornos específicos del aprendizaje:
 - Dislexia
 - Disgrafía
 - Discalculia

Durante la formación en este máster también se han trabajado las NEAE derivadas de las **altas capacidades**, en las que, a pesar de no englobarse dentro de los TND, se considera necesario un diagnóstico para que las escuelas puedan trabajar para su inclusión. Aparte, también se han estudiado las NEAE de los niños y niñas que pueden tener **discapacidad del tipo sensorial y motriz**.

Es importante tener presente que todos tienen en común síntomas que se asocian a dificultades funcionales en el rendimiento académico, el funcionamiento social y el bienestar emocional.

A continuación, se presenta una breve definición para cada uno de estos trastornos y discapacidades para que el estudiantado pueda tener una visión general de las características de los niños y niñas con los que podrá trabajar en los centros donde se harán las prácticas:

- **Discapacidad intelectual (DI):** se caracteriza por importantes limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa que se manifiesta en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas de las personas. Estas limitaciones deben darse antes de los veintidós años (Schalock et al., 2022).
- **Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL):** es un trastorno severo y persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral que puede involucrar a uno o varios componentes del lenguaje en distinto grado, tanto en el ámbito expresivo

como en el receptivo, y que afecta al desarrollo social o escolar (Bishop et al., 2016; 2017). Estas dificultades se dan en ausencia de discapacidad intelectual, pérdida auditiva u otras afecciones médicas o síndromes que se sabe que causan trastornos del lenguaje.

- **Trastornos de los sonidos del habla (TSP):** es un grupo de trastornos que se manifiestan por alteraciones en la percepción, articulación o representación lingüística de los sonidos del habla, sea por causas orgánicas o funcionales. En el máster se han trabajado los trastornos con afectación fonética (articulatoria), fonológica y del ritmo del habla, y también se han abordado los casos de disfonía de la voz (que no entran en el grupo de TSP, pero también afectan en el ámbito acústico).
- **Trastorno de la fluidez (tartamudez):** con esta denominación se encuentran los trastornos que afectan significativamente a la fluencia del discurso, tartamudez, disfemias o disfluencias, que se acompañan de arritmias en el ámbito del habla (espasmofemia) y tics motores, que provocan, por tanto, estados de ansiedad al hablar (Manaut-Gil, 2005). Con frecuencia, estos trastornos se engloban con el término de *tartamudez* (Sangorrín, 2005).
- **Trastorno del espectro autista (TEA):** es un trastorno del neurodesarrollo definido por un perfil de desafíos persistentes en la comunicación e interacción social y la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restrictivos y repetitivos que están presentes en la primera infancia y causan deficiencias funcionales clínicamente significativas (American Psychiatric Association, 2013). Estas características están presentes en todos los casos, con independencia de la cultura, etnia o nivel socioeconómico de la persona, y existe variación en el grado de afectación. El TEA se entiende como un trastorno de carácter dimensional y se da un continuo de severidad, y cada persona se sitúa en un lugar del espectro acorde con características como el cociente intelectual, las habilidades adaptativas y el número de síntomas.
- **Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH):** es una alteración de origen neurobiológico, con un inicio en la infancia y un curso persistente y variable, que se caracteriza por la presencia de síntomas y conductas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad con una frecuencia e intensidad inhabituales por la edad, el sexo y el nivel de desarrollo del niño o niña (American Psychiatric Association, 2013).
- **Dislexia:** se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas que se desarrollan con normalidad, y la instrucción lectora en el aula es adecuada. Las consecuencias o efectos secundarios se reflejan en problemas de comprensión y de experiencia pobre con el lenguaje impreso, que impiden el desarrollo de vocabulario (International Dyslexia Association, 2002; Lyon et al., 2003).
- **Disgrafía:** se refiere a las dificultades en el aprendizaje de la escritura que tienen los niños y niñas que no muestran otros trastornos ni dificultades. Se caracteriza por una calidad de la escritura (legibilidad, regularidad del tamaño de las letras y de los espacios, y alineación de las letras y las palabras) y una velocidad gráfica deficientes por la edad cronológica del niño/a (Rigal, 2006).
- **Discalculia:** es un trastorno específico del aprendizaje que perjudica profundamente a la adquisición de habilidades aritméticas en el ámbito escolar. Además de impactar en el desarrollo académico, también impacta en las actividades numéricas de la vida diaria y no puede explicarse por ningún déficit sensorial, trastorno neurológico u otra enfermedad (Kuhn, 2015).
- **Altas capacidades:** es el concepto que engloba a todas las personas que presentan características intelectuales superiores, tanto cuantitativa como cualitativamente, de forma significativa a la mayoría de la población. Esto puede ocurrir en un área de aptitud, en algunas o en todas. En las altas capacidades se integran la superdotación y el talento y la precocidad (Carreras, 2022).
- **Discapacidad sensorial:** se puede distinguir entre la discapacidad visual y la discapacidad auditiva (Andreu, 2013):
 - La **discapacidad visual** la padecen las personas que tienen una falta total o parcial de visión (ceguera total o parcial). Los dos aspectos básicos necesarios para definir la discapacidad visual son la agudeza visual (capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos, así como para discriminar los detalles) y el campo visual (capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central).
 - La **discapacidad auditiva** que padecen las personas que tienen una falta total o parcial de audición. Las pérdidas auditivas pueden clasificarse según la localización de la lesión, el momento en el que aparece la lesión, el momento en el que aparece la lesión en relación con el lenguaje adquirido o el grado de pérdida auditiva.
- **Discapacidad motriz:** la padecen personas que tienen alguna afectación en el aparato locomotor. Como consecuencia, pueden producirse limitaciones posturales, de desplazamiento o de coordinación del movimiento. Entre los principales problemas que puede generar la discapacidad motriz, que son diversos, destacan los movimientos incontrolados, las dificultades de

coordinación, el alcance limitado, la fuerza reducida, el habla no inteligible, la dificultad con la motricidad fina y gruesa o la mala accesibilidad al medio físico.

2. Fundamentación teórica

2.3. La formación de profesionales con capacidad crítico-reflexiva

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» (idem, pág. 36).

Como nos indican Gimeno Sacristán (1987) y Sáez (1997), el **paradigma técnico** se basa en la idea de que el/la 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, con dominio 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, tiene formación 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/as profesionales, se supone que da respuesta a la globalidad de la problemática de que se trate. En realidad, este/a 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 profesionales con experiencia que tienen como función la reflexión y el diseño, mientras que otros/as 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 se nos ha educado y socializado, 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 profesionalizador consideraremos las aportaciones derivadas de estas tres perspectivas con el objetivo de formar a **profesionales con capacidad crítico-reflexiva** y con capacidad para utilizar la indagación, la observación y la investigación como herramientas de mejora continua de sus prácticas.

La concepción de este/a profesional con capacidad crítico-reflexiva parte de la idea de **complejidad, dinamismo y apertura de las realidades educativas**. El/la profesional hace una inmersión 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/la 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 manera 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 las personas destinatarias 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 equipos profesionales que atienden alumnado con dificultades del aprendizaje, trastornos del lenguaje y del desarrollo 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 1. Comparativa entre los paradigmas técnico y crítico-reflexivo en la formación del/la profesional de la educación

Paradigma técnico	Paradigma crítico-reflexivo
• 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.	• 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/la profesional como un/a investigador/a. • 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. Fundamentación teórica

2.4. La profesionalidad ampliada

Las perspectivas que han guiado la formación de profesionales 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/a 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 profesionalizador.

En la tabla 2 se puede ver una comparativa entre estas dos perspectivas de entender la profesionalidad docente.

Tabla 2. Profesionalidad restringida frente a profesionalidad ampliada, según Hoyle

Profesionalidad restringida	Profesionalidad ampliada
• 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.	• 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.

Fuente: Imbernón (1994), pág. 30.

Desde nuestro punto de vista, el/la profesional se tiene que formar en esta segunda dirección, que, 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 exponerse permanentemente a situaciones nuevas con altas dosis de crisis requiere una capacitación para gestionar de una manera adecuada este marco de incertidumbre. Los/las 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 profesionalizador 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. Fundamentación teórica

2.5. 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 al estudiantado 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 profesionalizador se trabajarán y evaluarán diferentes dimensiones de esta competencia especialmente relacionadas con:

- El **respeto a la diversidad cultural**.
- El **respeto a la igualdad entre hombres y mujeres**, incluyendo el uso no sexista del lenguaje.
- 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**.
- El **rigor intelectual** y las **decisiones fundamentadas** de acuerdo con modelos teóricos en el ejercicio de la profesión.

La competencia de compromiso ético se pondrá especialmente de relieve en la estancia del estudiantado 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 de este 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/as profesionales durante su estancia en el centro de prácticas.

3. Diseño, organización y estructura

3.1. Figuras docentes y funciones

3.1.1. Introducción

Esta asignatura, por su naturaleza especial, dispone de un equipo docente con unas funciones y unos roles específicamente diseñados para ofrecer al estudiantado 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 profesionalizador, así como de las funciones y los roles que desempeñan:

- **Equipo de tutoría del máster:** la tutora o tutor del programa asesora al estudiantado 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 al estudiantado en este sentido.
- **Profesorado colaborador del Prácticum (PDC):** es la figura docente con la que el estudiantado 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/la estudiante debe realizar a lo largo de la asignatura. Asimismo, apoya a escala individual y grupal, y mantiene un contacto personalizado y continuado con el estudiantado y las tutoras y los tutores 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 (PRA):** 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 del estudiantado 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 estudiantado, el profesorado colaborador de la UOC y el 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 profesorado responsable también es quien valora la idoneidad de las solicitudes de estancias de prácticas que presenta el estudiantado, de acuerdo con los criterios previamente estipulados.
- **Tutora o tutor del centro de prácticas:** es la persona de referencia del estudiantado en el centro de prácticas. Acoge al estudiantado y lo orienta en lo referente al contexto específico del centro, 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 la tutora o tutor 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 estudiantado.

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

3. Diseño, organización y estructura

3.1. Figuras docentes y funciones

3.1.2. Funciones de la tutora o tutor del centro de prácticas

La figura del tutor o tutora del centro es la de un/a profesional **con vinculación a la institución donde el estudiantado realiza las prácticas**, quien se responsabilizará de acompañar y **guiar la estancia del estudiantado en el centro** y facilitar el aprovechamiento de dichas prácticas. La tutora o tutor de centro tiene básicamente **tres funciones**:

- Acoger al estudiantado 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 equipos profesionales y personas usuarias, para facilitar el desarrollo del proyecto de prácticas.
- Proporcionar ayudas y apoyo al estudiantado en el proceso de 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 (inicio, desarrollo y cierre), para hacer un seguimiento minucioso del trabajo del estudiantado y establecer una relación fluida entre la universidad y el centro en beneficio del estudiantado.

La tutora o el tutor del centro recibirá por correo electrónico la **Guía del Prácticum para los centros**, a fin de garantizar que dispongan de toda la información necesaria sobre el funcionamiento de la asignatura, las funciones de los agentes implicados y los resultados esperados.

Durante el periodo de prácticas y al final del mismo, se solicitará a la tutora o tutor del centro hacer una valoración del desempeño y de las competencias del estudiantado durante su estancia en el centro. Los aspectos concretos que deberán ser valorados son los que constan en el [anexo 1](#) de esta guía. Igualmente, la tutora o tutor del centro tendrá que certificar las horas de prácticas desarrolladas por el estudiantado en el centro (ver [anexo 2](#)).

La persona que ha tutorizado las prácticas del estudiantado en el centro recibirá un certificado expedido por la UOC en el que se acreditará esta función, una vez finalizado el periodo de prácticas.

3. Diseño, organización y estructura

3.1. Figuras docentes y funciones

3.1.3. Funciones del profesorado docente colaborador (PDC) de la UOC

El profesorado colaborador es la figura docente con la que el estudiantado **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 estudiantado 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 estudiantado a relacionar y aplicar los contenidos teóricos y prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas del máster en la práctica profesional.
- Delimitar, con el estudiantado, el tema de estudio que desarrollar durante su Prácticum.
- Velar por el buen desarrollo de las prácticas del estudiantado, 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 estudiantado.
- Orientar en la búsqueda de documentos, materiales y referencias relacionados con el tema que se estudia o en el que se interviene.
- Ayudar al estudiantado a identificar, analizar e interpretar los elementos y factores esenciales de la práctica desarrollada para apoyar al proceso de reflexión sobre la práctica por parte del estudiantado.
- Seguir el ritmo de trabajo del estudiantado 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 estudiantado, a partir de la corrección de las actividades 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 profesorado colaborador es, por tanto, quien lleva a cabo un seguimiento individual de la concreción, el desarrollo y la evaluación de las actividades que el estudiantado realiza, tanto en el aula virtual como en el centro.

3. Diseño, organización y estructura

3.2. Metodología de la asignatura

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

Como ha sido señalado anteriormente, el estudiantado del Prácticum profesionalizador 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/la docente colaborador/a 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 estudiantado, mientras que la interacción con el/la docente colaborador/a 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/la docente colaborador/a hace el seguimiento del grupo y de cada estudiantado, pone al alcance de todos los recursos y facilita la interacción entre los y las 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 el estudiantado realice las actividades de evaluación continua (PEC), se ponen en común las posibles dificultades y soluciones, y se comparten los recursos y las estrategias que se van encontrando o desarrollando. Los espacios de comunicación grupal son, pues, una herramienta básica para fomentar las dinámicas grupales, la compartición de conocimientos y la resolución de problemas o dudas.

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

- **Anuncios:** sirve para que el profesorado colaborador realice comunicaciones generales y de orientaciones básicas al grupo en relación con las PEC, sus plazos de entrega, sus características, etc. Además, es muy útil para comunicar a todo el grupo los aspectos transversales que el/la docente pueda detectar, en el seguimiento individual de los diferentes proyectos, que sean interesantes para el resto del grupo.
- **Foros:** es el espacio de relación informal entre el grupo y también con el profesorado 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. 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 y las miembros del grupo como de la capacidad de dinamización del/la docente.

En la medida en que sea necesario para la optimización del proceso educativo del estudiantado, 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. Diseño, organización y estructura

3.3. Actividades de evaluación continuada

Las actividades del Prácticum profesionalizador son actuaciones específicas con las que se pretende que el estudiantado demuestre 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 que tutoriza las prácticas en el 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 profesionalizador. Esta propuesta de intervención, consensuada con la tutora o el tutor 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 el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- **Reto 5: 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 actividades 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. Diseño, organización y estructura

3.4. Evaluación

En el contexto del Prácticum profesionalizador, 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. 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 (véanse los criterios en el [anexo 1](#) de la guía), estableciendo que un porcentaje de la ponderación de la evaluación continua equivalga a la calificación que haya puesto el tutor o tutora de centro. La ponderación exacta se especifica en el plano docente y en las actividades de la asignatura. Si la valoración por parte del tutor o tutora de centro queda suspendida, el estudiante no podrá superar las prácticas.

Por lo tanto, la calificación final de la asignatura se obtiene a partir de los siguientes criterios:

- La calificación por parte del/la docente colaborador/a (PDC) de la UOC.
- La valoración del tutor o la tutora de centro ([anexo 1](#)).

Asimismo, para poder 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](#)).

4. Procedimientos posteriores a la matrícula

4.1. Prácticas en el mismo centro de trabajo

Hay que recordar que el estudiantado que, de manera excepcional, hace las prácticas en la misma institución de trabajo, deberán presentar a su tutor o tutora UOC, en la fase de solicitud, una declaración responsable en lo referente al horario de la actividad profesional y el horario de la actividad de Prácticum en el centro de trabajo (ver [anexo 4](#)). Este horario no puede ser coincidente.

La comisión de prácticas del máster valorará si con la declaración responsable se cumplen los requisitos y, en caso afirmativo, dará el visto bueno a fin de que el estudiante realice las prácticas en el mismo centro de trabajo.

Al iniciar la asignatura, el estudiante deberá presentar al/la docente colaborador/a del aula virtual un certificado firmado por la dirección del centro de prácticas (ver [anexo 3](#)) en el que se detalle cuál será el horario dedicado a hacer las tareas laborales y cuál se dedicará a las prácticas. Además del horario diferenciado, debe quedar claramente reflejado en el documento que las tareas y actividades hechas en el horario de prácticas son diferentes a aquellas que se hacen normalmente en el puesto de trabajo.

4. Procedimientos posteriores a la matrícula

4.2. Cambio de la tutora o tutor del centro

Una vez iniciado el semestre, si hay un cambio de la tutora o tutor de referencia en el centro educativo, el estudiante deberá abrir una consulta al **servicio de atención** con todos los datos de la nueva persona que tutorizará las prácticas en el centro para que el cambio sea validado por la coordinación de la asignatura. Específicamente, deberá informar en la solicitud: el motivo de cambio de la tutora o tutor del centro, la titulación de esta nueva persona que hará la tutorización y las funciones y tareas principales que desarrolla durante su jornada laboral en el centro de prácticas.

Si el cambio de la persona tutora lo solicita el centro, se ha de utilizar el [canal de comunicación para centros de la universidad](#).

Tal como marca la Guía de solicitud, la la tutora o tutor debe tener el mismo título de grado/licenciatura/diplomatura que el estudiante, y debe estar llevando a cabo tareas que corresponden a su titulación. En caso contrario, el estudiante deberá justificar que la tutora o tutor del centro esté autorizada a hacer las tareas que le son propias.

En caso de duda, sobre la idoneidad de la persona que tutoriza las prácticas en el centro, podéis consultar la tabla 4.

Tabla 4. ¿En qué centros puedo hacer las prácticas?

Titulación de acceso al máster	¿En qué centros puedo hacer las prácticas?	¿Qué titulación debe tener el tutor o tutora del centro?
Grado / Diplomatura Maestro o Magisterio	- Centros de Educación Especial: - Públicos - Privados - Centros educativos ordinarios - Servicios educativos: - CREDA - CREDV	- Maestro de Educación especial - Especialista en Pedagogía terapéutica o Audición y Lenguaje
Grado / Diplomatura Educación social	- Centros de Educación Especial: - Públicos - Privados - Unidad de Escolarización Compartida - Hospitales de día - Centros sociosanitarios - Centros ocupacionales - Servicios de Atención a la Infancia en Riesgo - Servicios para la Promoción de la autonomía personal y atención a la dependencia	Educador social
Grado / Diplomatura Trabajo social	- Centros de Educación Especial: - Públicos - Privados	Trabajador o trabajadora social

- Unidad de Escolarización Compartida
- Hospitales de día
- Centros sociosanitarios
- Centros ocupacionales
- Servicios de Atención a la Infancia en Riesgo
- Servicios para la Promoción de la autonomía personal y atención a la dependencia

Grado / Licenciatura	• Centros Educativos Ordinarios*	• Psicopedagogo
• Psicopedagogía	• Centros de Educación Especial*	• Pedagogo
• Psicología	• Servicios Educativos:	• Psicólogo
• Pedagogía	• EAP*	• Logopeda
• Logopedia	• CREDA	
	• CREDV*	
	• Instituciones de atención a personas con dificultades del aprendizaje y/o trastornos del lenguaje	
	• Gabinetes públicos o privados	
	• Clínicas	
	• Hospitales	
	*Si tu titulación es Logopedia, estas opciones no son válidas.	

Bibliografía

- Adam-Alcocer, A. L. [Ana Luisa], Ahufinger, N. [Nadia] y Aguilar, D. [Débora]. (2022). *L'educació dins d'un marc d'escola inclusiva* (1.ª ed.) [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andreu, Ll. [Llorenç]. (coord.). (2013). *Discapacitat sensorial i motriu* (1.ª ed.) [recurso de aprendizaje textual]. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Bishop, D. V. M. [Dorothy], Snowling, M. J. [Margaret], Thompson, P. A. [Paul], Greenhalgh, T. [Trisha] y 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] y 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>
- 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]. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. [Gerardo] y Ainscow, M. [Mel]. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Elliott, J. [Jhon]. (1989). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Gimeno, J. [José]. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, 245-270.
- Imbernon, 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] y 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, A. [Ángel]. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas. En J. [José] Gimeno y A. [Ángel] Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 398-429). Morata.
- Pujolàs, P. [Pere] y Lago, J. R. [José Ramón]. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. En P. [Pere] Pujolàs (ed.) y 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. [Juan]. (1997). La construcción de la pedagogía social: Algunas vías de aproximación. En A. [Antonio] Petrus (ed.), *Pedagogía social* (p. 40-67). Ariel.

- Sáez, J. [Juan]. (1999). Modelos comunitarios: El enfoque comunitario. En J. [José] Ortega Esteban (ed.), *Pedagogía social especializada* (p. 52-98). 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] y Tassé, M. J. [Marc]. (2022). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12.ª ed.). 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] y 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. [Alya], Spreat, S. [Scott], Tassé, M. J. [Marc], Verdugo, M. A. [Miguel Ángel] y 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>

Anexos

- [Anexo 1. Criterios de valoración del Prácticum por parte de la persona tutora de centro](#)
- [Anexo 2. Certificado de presencialidad del estudiante](#)
- [Anexo 3. Certificado, por parte de la dirección del centro, de la compatibilidad horaria entre la actividad profesional y la actividad de Prácticum del estudiante](#)
- [Anexo 4. Declaración responsable referente al horario de la actividad profesional y el horario de la actividad de Prácticum del estudiante en el centro de trabajo](#)