

Grau en Mestre/a d'Educació Infantil  
Grau en Mestre/a d'Educació Primària

# QUADERN REFLEXIU

ORIENTACIONS PER A LA  
TUTORITZACIÓ EN EL PRÀCTICUM

## AUTORIA

Carmen Roda Villarrubia  
Lucía Sánchez-Tarazaga  
Jesús Gil Gómez  
Jorge Martí-Contreras

Versió 1.0



Quadern reflexiu.  
Orientacions per a la tutorització  
en el pràcticum

Carmen Roda Villarrubia

Lucía Sánchez-Tarazaga

Jesús Gil Gómez

Jorge Martí-Contreras

Universitat Jaume I

Versió 1.0 - Any 2023



<http://dx.doi.org/10.6035/MI18MP18.202>



# Índex

<b>1. Introducció</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Importància de reflexionar</b> .....	<b>8</b>
<b>3. Estructura: elements del quadern reflexiu</b> .....	<b>9</b>
3.1. Presentació.....	9
3.2. Contextualització.....	10
3.2.1. Entorn i centre.....	10
3.2.2. Aula i alumnat.....	13
3.3. Diversitat, equitat i inclusió.....	15
3.4. Metodologia .....	16
3.5. Avaluació .....	18
3.6. Conclusions .....	20
3.7. Referències bibliogràfiques i altres recursos.....	22
<b>4. Altres elements que es poden considerar considerar</b> .....	<b>22</b>
a) Redacció de la síntesi reflexiva .....	22
b) Relació teoria i pràctica.....	23
c) Relació amb els seminaris.....	24
<b>5. Rol de la persona tutora</b> .....	<b>25</b>
5.1. Nivells de reflexió.....	27
5.2. Rúbriques.....	29
<b>6. Referències bibliogràfiques</b> .....	<b>30</b>



## 1. Introducció

El Pràcticum constitueix un dels components clau en els processos de formació del professorat i una ocasió important per a l'aprenentatge de la professió docent (González i Fuentes, 2011). Amb la darrera reforma del sistema universitari espanyol cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), cada vegada més es tendeix a modalitats de treball més fonamentades en el terreny reflexiu (Rodríguez *et al.*, 2011).

Al llarg de les darreres dècades, s'ha proclamat la pràctica reflexiva com a nova competència de rol fonamental en el procés formatiu del futur professional<sup>1</sup>, amb especial vinculació a les pràctiques experiencials i els sabers que se'n deriven (Cacciuttolo *et al.*, 2018). I, a què ens referim amb pràctica reflexiva? Segons Domingo (2021) es tracta d'una activitat apresada que requereix una anàlisi metòdica, regular, instrumentada, serena i efectiva i que només s'adquireix amb un entrenament voluntari i intensiu.

En aquesta línia, proposem la següent guia que té com a objectiu **orientar l'elaboració del quadern reflexiu de pràctiques externes** de l'alumnat dels graus en Mestre/a d'Educació Infantil i Mestre/a d'Educació Primària de la Universitat Jaume I.

Al llarg d'aquest text ens centrarem en l'estructura i els elements que s'han de considerar a l'hora de confeccionar el quadern reflexiu. Aquests aniran acompanyats d'exemples perquè siga més clarificador. Però primer, s'abordarà la importància de reflexionar i, per tant, el perquè de dur-la a terme.

Així mateix, amb l'elaboració d'aquest quadern reflexiu es pretén aconseguir els següents objectius:

- Donar unes pautes bàsiques per a l'elaboració del quadern reflexiu.
- Acompanyar i fomentar l'estudiantat de mestre/a a l'observació crítica i a l'ensenyament reflexiu.
- Recopilar alguns exemples il·lustratius de com es poden evidenciar les reflexions de l'estudiantat.
- Promoure un pràcticum orientat a que l'estudiantat de mestre/a sàpiga vincular la teoria i la pràctica.
- Afavorir que el pràcticum siga una experiència d'aprenentatge a través d'un model d'ensenyament reflexiu.

---

<sup>1</sup> Al text es procura usar llenguatge inclusiu. En alguns casos, per qüestió estilística, sols es fa referència a la forma general en masculí, entenent que engloba tota la diversitat.

## 2. Importància de reflexionar

Existeixen diverses raons que empenten cap a l'ús de pràctiques reflexives en l'exercici docent i, específicament, en la formació inicial de persones docents. D'acord amb Villalobos i Cabrera (2009) són:

- Desenvolupar la capacitat d'enfrontar-se a les incerteses relacionades amb la presa de decisions diàries que caracteritzen la professió docent i afecten la vida de les persones que aprenen.
- Adquirir com a docents la capacitat per adaptar-se i ajustar-se a la diversitat de les aules: diferències ètniques, estatus socioeconòmic, nivells de desenvolupament, motivació per aprendre i obtenir èxits... responent de manera apropiada.
- La possibilitat de reduir els sentiments d'alienació i aïllament que sovint experimenten els docents i els fan sentir com a simples peons del sistema educatiu a causa de les demandes i disposicions governamentals creixents.
- L'oportunitat del docent de lliurar-se de la rutina i dels actes impulsius i poc raonats en permetre'ls actuar de manera més deliberada i intencional.
- L'evolució constant de la idea de qualitat de l'ensenyament, que requereix que l'educador siga un mediador social, un facilitador de l'aprenentatge i un formador de ciutadans democràtics.

A més a més, aquests mateixos autors afirmen que els docents que desenvolupen l'hàbit i les destreses de reflexionar sobre la seua pràctica pedagògica són més efectius a satisfer les necessitats dels seus estudiants, a desenvolupar una entesa més profunda de les diferents situacions dels processos d'ensenyament i aprenentatge i a créixer contínuament com a professionals.

En la mateixa línia que Saiz i Susinos (2018), aquesta proposta de formació pràctica té com a finalitat afavorir el desenvolupament de la competència reflexiva en aquells que es preparen per ser docents. El desenvolupament d'aquesta competència suposa que els estudiants es facen conscients, en primer lloc, dels marcs de comprensió en què operen habitualment i, en segon lloc, que progressen cap a altres paradigmes, produint ells mateixos nous sabers en lloc de reproduir els d'altres.

Aquesta fonamentació teòrica justifica la proposta d'elaboració de quaderns reflexius per a aquest fi. Es poden definir com un document narratiu on s'arreglen de manera individual i sistemàtica els pensaments i troballes sobre el context on es realitzen les pràctiques i les situacions d'aprenentatge que sorgeixen, derivat d'un procés de reflexió a partir de la retroalimentació rebuda. En el cas concret del pràcticum a la Universitat



Jaume I, per a la seua elaboració, la informació prové de tres vies: vivències observades sistemàticament al context d'aula i exposades al seminari de dualització, informacions compartides en aquest seminari provinents del docent i dels companys, i retroalimentació proporcionada pel tutor sobre la síntesi reflexiva escrita.

Tanmateix, cal destacar que la formació d'aquest tipus de professorat és més complexa, més profunda i menys tècnica, més humana, que potencia un desenvolupament professional i personal del docent molt més profund i valuós (Domingo, 2021).

### **3. Estructura: elements del quadern reflexiu**

A continuació, es mostren els apartats que pot tindre el quadern reflexiu (Taula 1)

**Taula 1.** Apartats del quadern reflexiu de pràctiques

1. Presentació
2. Contextualització
2.1. Entorn i centre
2.2. Aula i alumnat
3. Equitat i inclusió
4. Metodologia
5. Avaluació
6. Conclusions
7. Referències bibliogràfiques i altres recursos

Seguidament, s'expliquen en detall els apartats mencionats a la Taula 1.

#### **3.1. Presentació**

És convenient començar el document amb una introducció a mena de presentació de l'estudiant, que pot incloure dades personals (nom, cognoms, localitat), descripció de la persona, motiu pel qual s'ha elegit aquest grau, expectatives sobre el pràcticum i/o altres aspectes que es consideren pertinents.

## 3.2. Contextualització

És primordial descriure el context on es realitzen les pràctiques, al mateix temps que es convenient reflexionar i anticipar els elements que tindran impacte en la pràctica docent. La contextualització facilita la comprensió de la situació educativa.

Per tal de concretar-la, és recomanable començar pels aspectes més generals i, posteriorment, avançar cap als més específics. L'esquema d'actuació es la següent: en primer lloc ens centrarem en la descripció de l'entorn i del centre; i, en segon lloc, en la de l'aula i l'alumnat.

### 3.2.1. Entorn i centre

Per a elaborar aquest apartat, a més de la informació que els agents de l'entorn (mestres, famílies, etc.) poden facilitar, pot resultar útil accedir al *Projecte Educatiu de Centre* (PEC), que és un document que inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics, organitzatius i normatius, el projecte lingüístic i altres documents de segon nivell de concreció. La regulació legal d'aquests elements propis de cada centre docent es troba a la Resolució de 27 de juny de 2023 per al curs 23/24.

En aquest punt és important parlar sobre l'entorn on s'ubica el centre escolar i es desenvolupen les activitats diàries de l'alumnat i les seues famílies: característiques principals de la localitat, grandària, economia principal, context sociocultural, recursos educatius, culturals i esportius que es troben al voltant del centre, etc. Un exemple es pot observar al Text 1.

#### Text 1. Exemple de la secció d'entorn

Tírig és un poble de 417 habitants del nord de la província de Castelló, a 61 km de la capital provincial, que pertany a la comarca de l'Alt Maestrat. Poble eminentment rural i amb una economia agrícola de secà, predominant l'ametlla i l'oli, i ramadera (ovina, porcina, avicultura). Quan t'hi vas aproximant, des del mateix vehicle pots veure les granges i els bancals i, sobretot, pots olorar l'esplendor que emet el camp, indicatiu que has arribat al poble.

Tírig disposa d'un supermercat menut; un edifici que s'anomena la Casa de la Cultura, on hi ha una biblioteca, un local d'assaig de la banda de música del poble (hi ha testimonis orals que la Banda de Tírig té almenys 130 anys d'història) i l'associació dels jubilats i pensionistes; un centre d'informació de turisme; dos bars un dels quals és un bar-restaurant (fa uns anys hi havia tres); un forn; una perruqueria; una farmàcia; fruiteria i verduleria; carnisseria; un poliesportiu; un trinquet; un camp de

futbol i una pista de bàsquet; un centre de BTT; un camp de futbol que actualment serveix d'un espai per a l'acampada; un parc gran i un altre xicotet; i en alguns mesos hi haurà una pista de pàdel. A més a més, trobem a les afores un hotel (Hotel burbuja Zielo de Levante), el qual ha guanyat molta fama actualment, sobretot, entre els *influencers*.

Aquest poble és conegut pel seu patrimoni rupestre, el seu patrimoni de la pedra seca i el tirijà universal, Gabriel Puig Roda. El barranc de la Valltorta, situat en el terme municipal de Tírig i en el límit dels termes d'Albocàsser i de les Coves de Vinromà (la Plana Alta), és un dels punts amb més quantitat d'art rupestre de la Comunitat Valenciana. Aquestes mostres pictòriques daten, versemblantment, del mesolític. Per tal de mostrar als visitants una panoràmica de l'art i de tot allò que envoltava l'home d'aquells temps, es pot visitar el Museu de la Valltorta, lloc al qual he tingut l'oportunitat d'anar-hi diverses vegades i fer-me una idea de conjunt de "l'ambient prehistòric". A més, com si fora un túnel del temps, consta de passarel·les que simulen les balmes i els abrics en la roca en què transcorria la vida d'aquestes societats primitives.

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum rural d'Educació Primària del curs 2020-2021

Altrament, també es suggereix que s'afegisca una gràfica amb l'evolució de la població de la localitat, sobretot en el quadern reflexiu del Pràcticum rural. D'aquesta manera, es dona peu a reflexionar sobre la demografia rural, com a l' exemple (Imatge 1).

**Imatge 1.** Exemple de gràfica de l'evolució de la població de Tírig juntament amb la seua descripció/reflexió



Com podem veure a la gràfica cada vegada hi ha menys habitants a Tírig.. Actualment, hi ha un nombre elevat de joves que ha optat per quedar-se i treballar al camp i a les granges. Altres, persones actualment entre els 40 i els 65 anys, tant dones com homes, van inclinar-se per continuar amb els estudis. De Tírig han eixit metges,

infirmers, farmacèutics, químics, enginyers, advocats, historiadors... No obstant això, ha exigint que aquests professionals hagen hagut de buscar el treball i exercir la seua professió, majoritàriament, fora del poble. Aquest fet també ha provocat que els seus fills i filles facen la seua vida fora, produint un efecte negatiu en la demografia. Tot i això, molts tendeixen a tornar al seu lloc d'origen/criança quan hi ha alguna festivitat. D'aquesta manera, a l'estiu hi ha un increment considerable de persones que animen el poble.

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum rural d'Educació Primària del curs 2020-2021

Tot seguit, es passa a comentar les característiques del centre: tipus, antiguitat, línia pedagògica/ideari, variables físiques (infraestructures, pavellons, barreres arquitectòniques, instal·lacions, recursos, singularitats, mancances, etc.). També es pot fer menció del professorat i dels òrgans de coordinació, al mateix temps que les relacions establertes amb altres sectors de la comunitat educativa. Seguidament, es mostra un exemple (Text 2):

#### **Text 2.** Exemple de la secció de centre

En el cas del centre docent públic d'Artana, es tracta d'un col·legi d'Educació Infantil i Primària, que s'anomena CEIP Carme Martín. A pesar de trobar-se en un entorn rural,

s'anomena CEIP perquè recull a alumnes de totes les edats i tots els cursos, amb un aula i un docent per a cada curs i sense cap itinerància, és l'escola del poble i no comparteix especialistes amb cap altre col·legi.

Segons les dades proporcionades per el Projecte Educatiu de Centre (PEC la plantilla docent conta amb 19 mestres, entre especialistes, mestres de suport i un mestre tutor per a cada curs. Entre aquests 19 docents està l'equip directiu i també la comissió pedagògica, formada pels coordinadors docents (que és un per cada dos cursos) i el coordinador de cicle d'Infantil. Però en un centre docent no sols es necessiten mestres, també hi ha altre personal no docent com són la conserge (que depèn de l'ajuntament) i la cuinera i cinc educadores de menjador (que depenen de l'empresa IRCO).

Aquest centre té una història de més de 57 anys. Anteriorment estava ubicat en l'edifici antic on actualment trobem el menjador escolar. Actualment, el centre està situat sobre una antiga era que van cedir en 1970 els propietaris; és un solar de 4200 m<sup>2</sup> a la plaça de la Generalitat d'Artana, així ho explica el PEC del centre. Una de les treballadores del menjador em va comentar que ella va estudiar allí i va ser quan van

fer la reforma del centre, el van ampliar i va ser un fet molt important per al poble ja que es va edificar un centre que trenca completament amb el tradicional edifici quadrat amb finestres que es tenia d'escola.

El CEIP Carme Martin es distribueix en dos edificis i tres patis diferenciats segons les edats de l'alumnat. Al primer edifici hi ha una zona d'Infantil amb 3 aules, un bany i una sala comú. A més d'una zona administrativa i la zona del primer cicle de Primària (amb dues aules, un per a cada curs). A la primera planta trobem el 2n i el 3r cicle de Primària, la biblioteca i el laboratori. I a l'altre edifici està situat el menjador i les aules dels especialistes com la d'Audició i Llenguatge o Música.

El centre disposa de diferents infraestructures com són el menjador, un tatami, que és el lloc on fan esport, un laboratori, una sala d'ordinadors, una aula d'Audició i Llenguatge, una aula per a l'orientador/a, l'aula Música, la d'Anglès (primària), una sala polifuncional i dos banys amb dutxes junt al pati d'Infantil.

[...] Però al CEIP Carme Martin no es centren sols en l'educació de certs coneixements sobre la llengua, les matemàtiques o la història, sinó que tracten de crear persones respectuoses, arrelades a l'entorn social en el que viuen, i donen especial importància al respecte a la diversitat (per tal de reconèixer que cada alumne/a pot tindre necessitats úniques que poden requerir suport i així aconseguir igualtat dins i fora del centre). Al projecte educatiu de centre es defineix com una escola oberta i plural, crítica, creativa, formativa, participativa, sostenible, lliure, humanitzadora, justa, eficaç, plurilingüe, intercultural, saludable, inclusiva i coeducativa. I d'aquesta forma pretenen aconseguir el desenvolupament integral del seu alumnat treballant la dimensió afectiva, l'intel·lectual, la social, la física i corporal, i l'ètica-moral.

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum rural d'Educació Infantil del curs 2021-2022

### 3.2.2. Aula i alumnat

Respecte a l'aula, és important conèixer la seua organització i recursos. En aquest sentit, s'ha de posar el punt de mira en les característiques físiques de l'aula com són la grandària, la llum, la distribució de l'espai, el mobiliari, el material i altres recursos (Text 3).

#### Text 3.Exemple de l'apartat d'aula

En cuanto a Primaria, por ejemplo, en mi centro los alumnos se organizan en equipos de cuatro personas donde cada miembro tiene un rol, al igual que el CEIP Mestre Caballero o el CEIP Penyagolosa. En este último centro, hay los grupos heterogéneos

de 6 o 7 miembros, ya que están pensados para que haya equilibrio y compañerismo. Tal y como dicen los hermanos Johnson y Holubec (1994: 18) «los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos».

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum de diversitat d'Educació Infantil del curs 2022-2023

De especial importància és observar i reflexionar sobre les relacions que s'estableixen dins de l'aula. Cal descriure l'alumnat que en forma part, ja que és fonamental per donar una resposta educativa adequada a les seues necessitats i característiques individuals. En aquest cas podem parlar sobre el nombre, immigració, context sociocultural de les famílies i nivell socioeconòmic, nivells i grups acadèmics (Text 4). És convenient també recomanar a l'alumnat que faça una detecció de les barreres i facilitadors que hi ha al context, centre i aula.

#### **Text 4.** Exemple de l'apartat d'alumnat

Mi clase cuenta con 24 alumnos de cuatro años, todos residentes de la localidad donde se encuentra la escuela, Castellón y muy vinculados a sus barrios, porque conocen las distintas calles y además, cuando acaban la jornada escolar, muchos de ellos realizan actividades extraescolares como inglés, baile o piscina. Respecto al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, se podría considerar de nivel medio, ya que tienen estabilidad económica que les permite tener los recursos suficientes. No se presenta ninguna dificultad en este aspecto y los miembros de las familias son especialmente participativos.

Existe mucha multiculturalidad en los centros, es decir, son colegios de alta diversidad cultural. Por ejemplo, en mi clase podemos encontrar dos alumnos con familias árabes y un niño colombiano refugiado político. Además, en el Estepar también hay alumnos peruanos y sudamericanos. [...] Desde mi punto de vista, la multiculturalidad es un factor que favorece mucho, porque desde pequeños los niños han de entender que todas las culturas tienen que ser aceptadas por igual, por eso, es necesario que desde la escuela llevemos a cabo una educación intercultural inclusiva. Con esto quiero decir que, debemos partir del reconocimiento y el respeto de la diversidad para desarrollar una sociedad democrática que esté basada en la solidaridad, la tolerancia y la igualdad Benet (2022) a partir de Sales y García (1997:46).

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum de diversitat d'Educació Infantil del curs 2022-2023

### 3.3. Diversitat, equitat i inclusió

En primer lloc, abans d'abordar aquest punt cal tindre en ment que tots els tenen capacitats, interessos, ritmes, motivacions i experiències diferents que mediatitzen el procés d'aprenentatge, fent que siga únic i irrepetible en cada cas (Blanco, 2006). El concepte de diversitat ens remet al fet que tots els/les alumnes tenen unes necessitats educatives individuals pròpies i específiques.

Entendre i atendre la diversitat de les nostres aules s'ha convertit sense dubte en una responsabilitat inherent a l'activitat docent (Gómez, 2005). Així doncs, en aquest apartat posarem èmfasi en la diversitat, l'equitat i la inclusió.

Es recomana accedir al *Pla d'Atenció a la Diversitat i Inclusió Educativa (PADIE)*, es recullen les mesures organitzatives, preventives i d'intervenció que adopta cada centre per facilitar l'accés al currículum de l'alumnat, en funció de les necessitats i les característiques, a fi de contribuir a la superació de les dificultats que presenten. Així mateix, cal destacar la normativa següent:

- Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià.
- Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.

Convé començar fent una descripció del tipus de diversitat que s'observa a l'aula, seguit de les activitats que realitzen per atendre aquesta diversitat: activitats d'ampliació i reforç, intervencions educatives per atendre a la diversitat basades en el model de Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), entre altres. També es poden mencionar posteriorment les estratègies emprades per a garantir l'adequada atenció a la diversitat: organització de l'aula, distribució de l'alumnat, planificació de la docència, recursos materials, mesures d'atenció a la diversitat generals i específiques (nivells I, II, III i IV Decret 104/2018), implicació de les famílies a l'aula, educació emocional, resiliència, model de tractament de la multiculturalitat en l'aula, educació en diversitat afectiu-sexual i de gènere com a garantia de respecte, empatia i llibertat i des del no binarisme, etc. Als Textos 5 i 6 es mostren exemples:

En primer lugar, hablaremos acerca de las medidas de nivel II [...]. En nuestro centro, se llevan a cabo las programaciones basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje, ya que se presenta la información de diferentes formas. Por ejemplo, se les explican los conocimientos de forma escrita y oral, pero también mediante imágenes. Con esto conseguiremos llegar a la multimodalidad en la exposición de la información, de forma que todo el alumnado sea capaz de acceder a los conocimientos (Pastor *et al.*, 2014). Otra medida destacable es el refuerzo positivo (Martínez, 2013). Además, como bien comentó la compañera conseguiremos que los niños y niñas se sientan protagonistas de su aprendizaje y, por tanto, aumente su motivación e implicación.

Estamos ante una clase de alta diversidad, pues todo el alumnado necesita medidas de respuesta educativa para la inclusión. Como hemos visto en la sesión anterior, en el apartado de la contextualización del estudiantado, más de la mitad del alumnado necesita medidas de nivel I, II e incluso III. Concretamente, de los once alumnos, tres necesitan medidas de apoyo de nivel II y III, los ocho alumnos restantes tienen necesidad de medidas de apoyo de nivel I y II. Para eso, se han tomado medidas para todo el grupo-clase, como: el Plan preventivo, el Plan de lectura, actividades de ampliación y refuerzo, adaptaciones temporales, etc. Todo esto con el fin de reducir las dificultades y fomentar la igualdad. Se recibe apoyo tanto por parte de la maestra tutora, como por parte del personal de apoyo especializado (el psicoterapeuta, la maestra de Audición y Lenguaje, la orientadora del centro,...).

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum de diversitat d'Educació Infantil del curs 2022-2023 i d'un quadern reflexiu del Pràcticum de diversitat d'Educació Primària del curs 2022-2023.

### 3.4. Metodologia

Aquest apartat es centra en l'anàlisi de les metodologies emprades al centre i, concretament, a les aules on es realitzen les pràctiques. A l'alumnat en pràctiques se li demana que faça una observació, descripció i reflexió de les estratègies, procediments i accions emprades juntament amb una justificació d'aquestes tenint en compte el tipus d'alumnat i la seua motivació, la matèria que s'imparteix o el context del centre i de l'aula, etc.

A més a més, cal analitzar també com es gestiona l'atenció a la diversitat: observació i reflexió de les necessitats educatives singulars de l'alumnat del centre on es realitzen les pràctiques, l'anàlisi de les intervencions per a fomentar la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans. Així mateix, no hem d'oblidar els recursos emprats, ja



que es troben estretament vinculats. A continuació, es mostra un exemple amb els aspectes metodològics que hem mencionat anteriorment (Text 7).

**Text 7.** Exemple d'apartat de metodologia

Les classes obertes solen aparèixer majoritàriament en assignatures com ara Anglès i Informàtica, en les quals realitzen treballs en grup o en parella. Per exemple, l'última activitat que es va realitzar en parella a l'assignatura d'Anglès va ser mitjançant les Tecnologies de la Informació de la Comunicació (TIC). L'activitat consistia en cercar informació sobre una ciutat i trobar què es pot fer, què es pot veure i què es pot menjar; després, ho havien de plasmar en una cartolina gran i enganxar imatges. I, finalment, exposar-ho a l'altra classe.

Un altre exemple és la creació d'una notícia, alguns grups la van fer en format audiovisual, mentre que altres en format periòdic. I, aprofitant que han ficat un hotel de bombolles al poble, els alumnes van haver d'anar fins allí a informar-se i filmar-se donant tota la informació. Altres van redactar una notícia d'un periòdic sobre el mateix tema. Considere que és una molt bona idea perquè a més que el tema és proper a ells, ja que es troba al mateix poble i és nou, s'endinsen en l'àmbit periodístic i televisiu d'una manera motivacional i creativa. Són ells qui han de cercar la informació i utilitzar les TIC: micròfon, mòbil o videocàmera, editar el vídeo, etc.

D'altra banda, generalment, les classes són magistrals. La meua supervisora prefereix donar-les d'aquesta manera perquè considera que són profitoses i, a més, la distribució de les taules així ho permeten. Degut al Covid-19, l'espai de l'aula està organitzada en files, d'aquesta manera s'estimula la concentració i es manté l'atenció de l'alumnat. Resulta adequada per a les explicacions o rondes de preguntes i respostes.

*Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pràcticum rural d'Educació Primària del curs 2020-2021.*

A la pàgina següent, es mostren a la Taula 2 diverses metodologies i recursos que poden servir de guia per a proporcionar retroalimentació a l'alumnat de pràctiques.

Abans de fer la intervenció, tal com indica Zabalza (2011), cal tindre en ment que parlar de metodologia suposa no només determinar què farem amb els nostres estudiants sinó assumir sota quin enfocament ens plantejarem aquest treball conjunt.

Taula 2. Metodologies i recursos

Metodologies pedagògiques	Projectes d'inclusió educativa	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe magistral</li> <li>• Tutoria</li> <li>• Treball per àmbits</li> <li>• Grups internivell</li> <li>• Codocència</li> <li>• Plurilingüisme</li> <li>• Metodologies actives: Aprenentatge Basat en Projectes (ABP), Aprenentatge per Servei (ApS), estudi de cas, classe invertida (<i>flipped classroom</i>), etc.</li> <li>• Aprenentatge cooperatiu</li> <li>• Gamificació</li> <li>• Altres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesures pedagògiques afavoridores d'inclusió educativa</li> <li>• Convivència</li> <li>• Mediació</li> <li>• Coeducació</li> <li>• Accions de sensibilització</li> <li>• Altres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didàctics</li> <li>• Digitals</li> <li>• Personals</li> <li>• Organitzatius: espais d'aprenentatge, agrupaments i modalitats de treball, gestió del temps, etc.</li> </ul>

### 3.5. Avaluació

L'*avaluació* és un procés a partir del qual s'arreglen dades, s'analitzen i, en funció d'aquesta anàlisi, es prenen decisions (Sanmartí, 2020). Aquesta mateixa autora també parla de l'avaluació com a estratègia per a mesurar, regular, qualificar, acreditar, seleccionar, orientar..., i també de tipologies d'avaluació diferents, com la inicial, la diagnòstica, la formativa, la formadora, la sumativa, l'acreditativa...

Però, abans d'explicar què és el que es busca per a completar aquest apartat, cal explicar la diferència entre avaluar i qualificar. A diferència d'avaluar, *qualificar* és materialitzar el judici emès (després de la recollida d'informació duta a terme) en una nota alfanumèrica, que s'assigna a un subjecte (Hamodi *et al.*, 2015).

En aquesta secció es destaquen tres aspectes: el tipus d'avaluació, els elements curriculars relacionats en l'avaluació (criteris d'avaluació, competències específiques i competències clau) i les tècniques i instruments d'avaluació.

Pel que fa als *tipus*, si es pot focalitza el moment (inicial, contínua o processual o final), en l'extensió (global o parcial), en les persones participants (autoavaluació, heteroavaluació o coavaluació, etc). També podem incloure el procés seguit per a qualificar, tenint en compte que d'acord amb la legislació actual serà qualitativa.

Respecte als elements curriculars és aconsellable consultar la següent normativa: Decret 100/2022 en el cas d'Educació Infantil i per a Primària el Decret 106/2022. Pel que fa a les tècniques i instruments d'avaluació, l'avaluació es pot fer a través de l'observació sistemàtica, el treball de laboratori, les escales d'estimació, les llistes de control, el seguiment dels exercicis i/o llibretes, el control de continguts, etc. Seguidament, en el Text 8 es mostra un exemple.

**Text 8.** Exemple d'apartat d'avaluació

En el cas de l'Educació Infantil, tota avaluació és qualitativa i no hi ha cap qualificació final ni resultat final, sinó que l'avaluació es centra en el procés, sempre seguint els criteris d'avaluació estipulats pel Decret 38/2008.

D'altra banda, l'avaluació formativa és essencial en l'etapa d'Educació Infantil, ja que consisteix en contribuir a la millora de l'aprenentatge i no en donar una mera qualificació, es centra més en el procés que no en el resultat final, per tant, se li dona importància a entendre què ocorre i tracta d'explicar el perquè, modificar si cal el procés i adaptar-lo a les necessitats de cada alumne. L'avaluació formativa que es porta a terme a l'aula de 3 anys del CEIP Carme Martin és constant, ja que sempre s'està observant l'alumnat, veient els seus interessos, adaptant les activitats inclús en el moment d'estar realitzant-les; un exemple d'avaluació formativa és analitzar els coneixements i les habilitats dels i de les alumnes mitjançant jocs agrupats en xicotets grups. En cada joc hi ha una mestra que avalua tant l'estudiant com l'activitat que s'està portant a terme; per tal de veure com evolucionen, però sobretot, per veure si el joc és adequat o no. Cada mestra té un paper, un anàlisi d'observacions, on està descrit cada joc i s'apunten les parelles o els tríos que es fan i també el nom de cada xiquet/a, aleshores, mentre van realitzant l'activitat se'ls observa i s'apunta tot allò que es veu: si la parella o el trio funciona, fins on ha aplegat cada alumne, si l'activitat està ben pensada o adaptada a les necessitats, però, sobretot es pren nota de les propostes de millora per a la pròxima vegada que es porte a terme. A més, sempre que s'acaba l'activitat se'ls pregunta als xiquets i xiquetes si els ha agradat, i quin joc els ha agradat més, d'aquesta forma ells també participen en el procés d'avaluació.

Font: extracte d'un quadern reflexiu de Pràcticum rural d'Educació Infantil del curs 2021-2022

### 3.6. Conclusions

Aquest apartat constitueix la part final del document on es presenten les reflexions i aprenentatges obtinguts al llarg de l'estada de pràctiques. Aquestes conclusions són una síntesi de les observacions, els resultats i les reflexions realitzades durant aquest període. Es destaquen els aspectes més rellevants i les implicacions per a la pràctica docent. Es pot dir, doncs, que és la part on es requereix més nivell de reflexió.

Alguns dels aspectes que s'han de considerar a l'hora de redactar les conclusions estan relacionats amb els aprenentatges adquirits en les pràctiques i poden ser: coneixements pedagògics, habilitats d'ensenyament, destreses vinculades a la gestió de l'aula, canvis o millores que es planeja implementar respecte als coneixements adquirits durant les pràctiques, observacions sobre el desenvolupament de l'estudiantat, impacte de les metodologies emprades, eficàcia de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, relacions establertes amb el centre, companys/es, tutor/a, xiquets/es, famílies, etc., fortaleses i punts febles, etc. Convé escriure-ho tot vinculat a exemples concrets. Així mateix, també es pot incloure una reflexió crítica per comparar l'experiència viscuda en les actuals pràctiques i les anteriors (en el cas del Pràcticum II o III), així com mencionar si es compleixen o no les expectatives que s'havien exposat en l'apartat de *Presentació*.

A continuació, es mostren alguns exemples d'alumnes de diferents Pràcticums: rural i de diversitat (Textos 9, 10 i 11).

Textos 9, 10 i 11. Exemples de l'apartat de conclusions

#### Text 9

L'experiència ha sigut molt enriquidora. Hi ha gent que diu que realitzant les pràctiques és quan t'adones de si estàs al lloc correcte o no. Jo puc afirmar que realment aquesta és la professió a la qual em vull dedicar. Durant la meua estada al centre i als seminaris universitaris, he après molts aspectes del món docent, coses que seran molt profitoses: l'observació (no s'ha de mirar, sinó que has de fixar-te); la preparació que comporta; la gestió de l'aula, l'organització, i encara em queda molt per aprendre. Se m'ha quedat curt un mes. M'encantaria que hagueren sigut dos com estava previst al principi. I, és que ha sigut un encert haver de realitzar les pràctiques a un centre rural. Probablement més d'un o una es plantege d'ara endavant agafar la plaça fixa a un centre d'aquest tipus, jo m'incloc.

#### Text 10

A modo de conclusió, me gustarí decir que este prácticum me ha permitido adentrarme en el mundo de la educaci3n y reafirmar que estoy cursando el grado adecuado. Tambi3n he podido conocer y aprender acerca de la diversidad de las aulas para, posteriormente, ser capaz de pensar y dise1nar actividades que involucraran a todo el grupo-clase y que todo el alumnado fuera capaz de realizar. Por tanto, considero que ha sido un tiempo muy valioso que me ha permitido crecer como docente, pero tambi3n como persona, ya que hay conocimientos que tambi3n podr3 aplicar en mi d3a a d3a con el fin de conseguir una mejor convivencia. Finalmente, me gustarí destacar la importancia que tienen las pr3cticas en nuestro grado. Muchos autores y autoras como Cou1ago (2020) afirman que la pr3ctica es esencial para poder ser experto sobre cualquier tema, ya que es necesaria la vinculaci3n entre la teor3a y la pr3ctica relacionada con esa materia. No obstante, desde mi punto de vista, pienso que las pr3cticas en Educaci3n Infantil superan esa relevancia. La pr3ctica docente es la que, verdaderamente, nos ense1a a actuar en diferentes situaciones y, por tanto, la que nos ayuda a convertirnos en buenos maestros.

#### Text 11

En conclusió, la valoraci3n general de las pr3cticas ha sido muy positiva ya que me ha aportado aprendizajes tanto a nivel personal como a nivel acad3mico.

A nivel personal he aprendido a confiar m3s en m3 y en lo que hago, siendo consciente de que tengo que aprender a gestionar emociones y aplicar t3cnicas correctas para ello. Por otro lado, considero que es necesario tener una confianza con el alumnado, pero saber poner l3mites siendo exigente y estricta con ellos. Es decir, se debe fomentar un clima de confianza en clase para favorecer el aprendizaje, pero siendo objetiva y realista cuando tenga que evaluar el trabajo que realizan los ni1os y ni1as, tengo que dejar de lado la afinidad que tenga. Esto es importante porque, al principio, no sab3a establecer los l3mites dentro de clase ya que se levantaban a abrazarme o hablar conmigo, pero conforme iban pasando las semanas todo esto se fue rectificando.

Asimismo, esta aplicaci3n pr3ctica ha conseguido una evoluci3n en m3. Al principio ten3a miedo de no saber hacerlo bien o no poder llegar a transmitir el conocimiento de una forma correcta y era mucho m3s mec3nica explicando. Pero conforme fui ganando confianza, empec3 a disfrutar 100% lo que estaba haciendo y creo que el alumnado tambi3n lo not3.

Font: extracte d'un quadern reflexiu del Pr3cticum rural d'educaci3 Prim3ria del curs 2020-2021, d'un quadern reflexiu del Pr3cticum de diversitat d'Educaci3 Infantil del curs 2022-2023 i d'un quadern reflexiu del Mem3ria del Pr3cticum de diversitat d'Educaci3 Prim3ria del curs 2022-2023

### **3.7. Referències bibliogràfiques i altres recursos**

L'últim punt de l'estructura del quadern reflexiu proposem que incloga les referències bibliogràfiques i/o altres recursos (legislació, webgrafia, altres informacions). Com tot treball acadèmic, és fonamental que aquest apartat estiga inclòs en el quadern reflexiu de pràctiques, ja que permet al lector identificar les fonts d'informació citades en el text principal de l'obra. Per tal de referenciar les fonts recomanem utilitzar el format APA (*American Psychological Association*) 7a edició.

Altrament, també cal mencionar que hi poden haver altres recursos que s'hagen utilitzat i no siguin publicacions clàssiques. Pot resultar que la informació vinga donada per l'ajuntament de la localitat, per exemple. En aquest cas, també es poden mencionar en aquest apartat. Així mateix, la normativa emprada també ha d'aparèixer en aquesta secció.

### **4. Altres elements que es poden considerar considerar**

D'altra banda, parlem d'altres elements que s'han de tindre en consideració per a la realització del quadern reflexiu. Cal destacar que poden ser inclosos al llarg del treball. És a dir, no es tracta d'un apartat a banda.

#### **a) Redacció de la síntesi reflexiva**

El model de pràctiques de l'UJI és dual, és a dir, es fa l'alternança dels escenaris formatius: hi ha pràctiques quatre (o cinc) dies a l'escola i un dia es realitzen els seminaris universitaris (Llopis *et al.*, 2021). Durant els seminaris es dedica temps a compartir allò observat durant l'estada als centres escolars, es dialoga amb els/les companys/es i el tutor/a. Amb aquest model s'analitza la pròpia pràctica, es reflexiona i es construeix el coneixement conjuntament amb altres persones que interactuen en la dinàmica del grup.

Cada participant aporta la seua experiència a l'aula i podem afirmar que una bona narració i descripció és una crida a la participació d'un altre. En consonància amb aquesta premissa, els relats han de ser llegits i viscuts vicàriament per altres persones (Lieberman i Wood, 2003). Així és que aquest model reflexiu que proposem en la formació de mestres ha d'afavorir una actitud indagadora en el futur/a mestre/a que el porte, des de processos introspectius sobre la seua pròpia escolarització pretèrita i la seua pràctica docent actual, a impulsar comunitats d'aprenentatge que, des d'una perspectiva crítica, donen compte de la realitat de la seua escola amb una manifesta voluntat de canvi (Gutiérrez *et al.*, 2009).

Els seminaris són uns moments i uns espais idonis per dur a terme aquestes reflexions i compartir-les amb la resta de participants, de manera que es creen aprenentatges de forma conjunta. La informació que es comparteix es cristal·litza en l'anomenat quadern reflexiu, que adopta la forma de síntesi reflexiva. No es tracta d'un resum d'allò que s'ha parlat en el seminari o d'una descripció dels fets, sinó que va més enllà.

Finalment, a l'hora de redactar la síntesi reflexiva podem fer-nos les següents preguntes (les quals estan estretament vinculades amb els aspectes que abordarem en els apartats que venen a continuació): quins són les qüestions que m'han cridat l'atenció respecte als comentaris/reflexions dels/les meus/es companys/es? Em sorgeixen alguns interrogants? Quins? Quines diferències o similituds puc trobar respecte a la meua experiència vivencial en el Pràcticum? Quina relació té amb allò que hem treballat amb els aprenentatges acadèmics de la universitat?

## **b) Relació teoria i pràctica**

És habitual trobar-se amb alumnat que no aprecie la relació teoria i pràctica. Des d'aquesta perspectiva, la teoria i la pràctica constitueixen dos fenòmens totalment independents, on la primera està conformada pels coneixements que s'ensenyen a la universitat i l'altra s'identifica amb aquells aprenentatges que es desenvolupen als escenaris professionals (Saiz, 2016).

I és que tal i com indiquen Korthagen *et al.*, (2006), els enfocaments tradicionals en la formació inicial tenen una escassa relació amb les necessitats dels futurs docents i no són capaços de donar resposta al vincle entre teoria i pràctica de manera efectiva. En aquest sentit, es fa necessari desenvolupar models de formació docent reflexius i efectius.

Per aquesta raó, es pretén que es redacte una memòria, es vaja al repertori mental i es troben aquelles similituds o diferències que poden relacionar els continguts apresos a la universitat amb les pràctiques, de manera que s'enllacen les descripcions i reflexions elaborades amb les assignatures del grau. Es tracta de contribuir a crear una tipologia de mestre reflexiu, a partir de que la teoria queda reconstruïda per la reflexió sobre la pràctica i els problemes pràctics es resolen amb la teoria contextualitzada, adquirint aquesta una major significativitat (Domingo, 2010). A continuació, es mostra un exemple (Text 12):

[...], aunque lo vimos en *Didáctica y desarrollo curricular y Organización educativa*, he aprendido a darle importancia a los documentos del centro. Desde la universidad nos enseñaban esto como algo muy teórico que los centros copiaban y pegaban de otros cursos e incluso colegios sin darle importancia. No obstante, me he dado cuenta de que es importante que conozcamos esos documentos cuando nos asignen un centro ya que nos va a enseñar qué tipo de alumnado va a ese centro, el contexto y qué recursos se pueden utilizar, qué interesa más, qué interesa menos, etc.

Font: extracte de quadern reflexiu del Pràcticum de diversitat d'Educació Primària del curs 2022-2023

### c) Relació amb els seminaris

En aquests seminaris l'aprenent ha d'elaborar una revisió reflexiva sobre les pròpies accions (Bachelard, 1994, citat en Coiduras *et al.*, 2015) a través l'aprenentatge dialògic, basat en les interaccions i el diàleg igualitari -entre iguals- com a ferramenta clau per a l'aprenentatge (Valls i Munté, 2010), on els significats són construïts a partir de la comunicació entre totss els participants que tenen com a objectiu entendre's i planificar accions comunes (Valls, 2000).

Compartir, analitzar, aprendre, reflexionar, discutir, acordar i trobar conjuntament solucions a multitud de situacions diverses són capacitats que el futur docent necessita desenvolupar entre les seues competències professionals (Alsina *et al.*, 2021).

S'ha de valorar positivament que s'incorporen a les síntesis reflexives aquells aspectes dels seminaris que criden l'atenció, tal com es pot observar als Textos 13 i 14.

Textos 13 i 14. Exemples de comentaris en els seminaris

#### Text 13

Esta técnica es llevada a cabo de una forma similar en Educación Primaria, pero en este caso se realizan desdobles en el aula con el fin de conseguir trabajar con grupos de una ratio más reducida. Además, con esta reducción de la ratio, **como bien comentamos en el seminario**, podremos realizar una atención más individualizada a nuestro alumnado y, por tanto, conocer sus debilidades y fortalezas y trabajar a partir de estas. Así pues, una vez consigamos cumplir con el principio de individualización, podremos pasar a tratar equitativamente a todo el alumnado.



#### Text 14

Además, **en este seminario he podido aprender** que no solamente existe la diversidad cultural o de género, sino que existen más tipos como la diversidad de tiempo, y que todas ellas son igual de importantes en el desarrollo de los niños y las niñas. Así pues, **en todos los centros educativos comentados** está presente la diversidad, pero hemos podido saber cuáles son los responsables de dar respuesta a este término, ya que algunos compañeros/as han nombrado a profesionales que desconocíamos, como los neuropediatras.

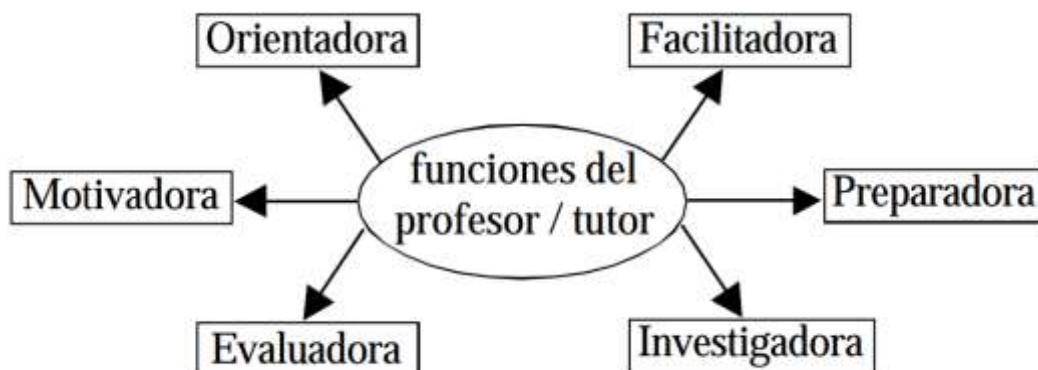
Font: extracte de quadern reflexiu de Pràcticum de diversitat d'educació Infantil del curs 2022-2023.

### 5. Rol de la persona tutora

Els enfocaments sostinguts i col·laboratius, integrats en contextos, que impliquen suport entre iguals, així com el d'un mentor més experimentat, solen ser els més efectius per a l'aprenentatge (Cordingley *et al.*, 2005). En aquest cas, ens centrarem en el rol del tutor, ja que, com afirma Sorensen (2014), en la formació inicial del professorat el paper d'un mentor o professor col·laborador és molt important per determinar tant el tipus com l'abast de l'aprenentatge. A l'igual que l'acompanyament i guia tutorial es valora com a factor fonamental i necessari per assolir estadis reflexius complexos i desenvolupats (Pellicione i Raison, 2009).

Castaño *et al.* (1997) han englobat les funcions que ha d'exercir tot professional dedicat a la docència de la següent manera (Imatge 2):

Imatge 2. Funcions de la persona tutora



Font: Castaño et al.(1997)

Altrament, en la mateixa línia que l'estudi de Saiz i Susinos (2017) encaminada a mantenir una relació horitzontal entre el/la tutor/a i l'alumne/a i amb la intenció de

generar un espai confiat per al diàleg i un entorn segur d'aprenentatge, aquestes autores proposen les següents funcions que el/la supervisor/a universitari/ària ha de realitzar (Taula 3).

Taula 3. Funcions i estratègies de la persona tutora

<b>Funcions del/la tutor/a</b>	<b>Exemple d'estratègies utilitzades</b>
Coordinar, animar el debat i la reflexió conjunta	Indicar torns i moderar temps Definir esquema de treball Resoldre dubtes i recordar tasques
Promoure la reflexió individual i grupal	Reiterar aspectes rellevants de la tasca reflexiva Proposar preguntes guia i camins de indagació Funció de mirall Escolta atenta
Proposar mitjans i recursos per a la reflexió	Lectures Experts convidats
Mantenir una manera col·laborativa (no experta) d'acompanyament	Orientar de manera no impositiva Reconèixer explícitament el valor de les aportacions de tots els participants
Generar un espai de confiança i segur per a la reflexió	L'error com a oportunitat d'aprenentatge Llibertat per expressar coneixements i experiències
Suport emocional i manteniment de la unitat del grup	Grup de <i>Whatsapp</i>

Font: Saiz i Susinos (2017)

Per tant, aquestes autores expressen que és important provocar la reflexió de l'estudiantat i acompanyar-lo en el procés d'aprenentatge posant en qüestió les seues creences. Fan les següents propostes pràctiques: formulació de preguntes per ajudar a explicitar pensaments, a més de comprendre i aprofundir sobre algunes idees i continguts; la reiteració o l'èmfasi d'aspectes clau de les seues reflexions; la recapitulació d'algunes idees per ser repensades (funció de "mirall"); la proposta de camins d'indagació i l'oferta de mitjans i recursos per continuar reflexionant.

En aquest sentit, en aquests grups interactius el/a supervisor/a serveix de referent i dinamitza les interaccions al grup, promovent la solidaritat entre les i els estudiants amb l'objectiu que tots i totes resolguen amb èxit les activitats (Aubert i Garcia, 2001).

## 5.1. Nivells de reflexió

Per propiciar la reflexió als seminaris de dualització, que aporte aquesta visió crítica i que ajude a un creixement tant del mestre com de la seua pràctica és necessari conèixer eines per a la realització (Ruiz *et al.* 2018). D'aquesta manera, hi trobem diversos autors (Van Manen, 1997; Muradàs i Porta, 2007; Larrivee, 2008) que han elaborat models o classificacions que permeten apreciar els nivells de profunditat en la reflexió. La pràctica docent reflexiva que es caracteritza per tindre diferents nivells de complexitat (Lamas i Vargas-D'Uniam, 2016). La Taula 4 resumeix els autors i els nivells de reflexió..

Taula 4. Nivells de reflexió segons diferents autors

Models	Nivells
Van Manen (1977)	<p><i>Tècnic</i>: el professor aplica eficaçment el coneixement, les teories i les tècniques educatives. Tanmateix, no té en compte els contextos de l'aula, de l'escola, de la comunitat o de la societat, per a la presa de decisions.</p> <p><i>Pràctic</i>: l'acció del docent va unida a compromisos de valor particular, i no avalua les conseqüències educatives de les decisions i les pràctiques. Es focalitza en l'anàlisi dels comportaments i al compliment dels objectius.</p> <p><i>Crític</i>: el docent té en compte criteris morals i ètics en la reflexió sobre l'acció educativa, i sobre el valor social del coneixement, des d'una mirada autocrítica. En aquest nivell, la reflexió integra una anàlisi crítica de les institucions i de l'autoritat.</p>
Muradàs i Porta (2007)	<p>Nivell 0. <i>Discurs factual</i>: descripcions concises sense fonament ni justificació.</p> <p>Nivell 1. <i>Anàlisi</i>: descripcions detallades.</p> <p>Nivell 2. <i>Explicacions del perquè o per a què</i>: anàlisi del sentit de l'acció.</p> <p>Nivell 3. <i>Valoracions i/o crítiques</i>.</p> <p>Nivell 4. <i>Propostes pràctiques i/o millores</i>: altres possibilitats d'acció.</p> <p>Nivell 5. <i>Justificació amb suport científic</i>.</p>

Models	Nivells
Larrivee (2008)	<p>Nivell 1. <i>Pre-reflexió</i>. El professor interpreta les situacions de l'aula sense una connexió reflexiva amb altres esdeveniments o circumstàncies. L'orientació del professor és reactiva, creient que les contingències situacionals estan fora del control del professor. Les creences i les posicions sobre les pràctiques docents estan generalitzades i no es recolzen amb proves de l'experiència, la teoria o la investigació. La perspectiva del professor és indiferenciada i general respecte a les necessitats dels alumnes.</p> <p>Nivell 2. <i>Reflexió superficial</i>. Les creences i les posicions sobre les pràctiques docents es recolzen amb evidències de l'experiència, no amb teoria o investigació. La visió del professor sobre els aprenents és una mica diferenciada, reconeixent la necessitat d'acomodar les diferències dels aprenents.</p> <p>Nivell 3. <i>Reflexió pedagògica</i>. El professor està constantment pensant en com les pràctiques docents estan afectant l'aprenentatge dels estudiants i com millorar les experiències d'aprenentatge. L'objectiu del professor és millorar contínuament la pràctica i arribar a tots els alumnes. Les creences i les posicions sobre l'ensenyament són específiques i estan recolzades per proves de l'experiència, a més d'estar fonamentades en la teoria o la investigació. La visió del professor sobre l'ensenyament i l'aprenentatge és multidimensional, connectant esdeveniments dins d'un marc més ampli.</p> <p>Nivell 4. <i>Reflexió crítica</i>. El professor es dedica a una reflexió i una indagació crítica contínua sobre les accions docents i els processos de pensament. El professor considera conscientment com les creences i els valors personals, els supòsits, l'empremta familiar i el condicionament cultural poden afectar els estudiants. El professor de reflexió crítica es preocupa per promoure els ideals democràtics i sopesa les implicacions ètiques i socials de les pràctiques a l'aula.</p>

## 5.2. Rúbriques

Pel que fa a la funció tutorial del supervisor universitari, caldria considerar també el tipus d'instruments que utilitzen per avaluar l'estudiantat. En els darrers anys, una gran quantitat de facultats d'educació han adoptat el portfoli com a instrument per a aquesta finalitat (Saiz i Susino, 2017). És una bona ferramenta no només per qualificar les pràctiques, sinó també per oferir *feedback* durant i al final del procés que permeta als estudiants aprendre a autoregular-se i a gestionar l'aprenentatge (Jiménez i Mauri, 2012).

Com bé assenyalen Sanmartí i Mas (2016), la rúbrica serveix per anticipar i planificar com realitzar el tipus de tasca (criteris de realització) i per reconèixer què li falta per fer-la amb un nivell de qualitat alt (criteris de qualitat) i així poder autoregular-se (prendre decisions per millorar). En aquest sentit, si avaluem perquè els alumnes reconeguen quina cosa ja fa bé i cap a on han d'anar per a millorar, aleshores té tot el sentit del món dedicar temps a pensar bé els criteris i a debatre'ls amb els aprenents (Sanmartí, 2020).

Com bé indiquen Barron i Darling-Hammond (2008), els criteris d'èxit s'han de definir clarament a l'inici del projecte i haurien d'incloure múltiples oportunitats de retroalimentació, reflexió i temps perquè els estudiants revisen el seu treball. Oferir als alumnes la retroalimentació que els permetisca revisar la seua actuació produeix beneficis significatius en l'aprenentatge (Hattie, 2011). El *feedback* freqüent permet als professors adaptar la seua instrucció a les necessitats d'aprenentatge dels estudiants.

Per totes aquestes raons, és convenient que el/la tutor/a de la universitat compartisca la rúbrica al començament de l'assignatura. Així mateix, també s'aconsella que aquest/a revise els quaderns reflexius abans que tinguin lloc els seminaris i els avalue setmanalment proporcionant-los retroalimentació qualitativa (sense qualificació).

## 6. Referències bibliogràfiques

- Alsina, Miquel; Masardo, Alexander i Mallol, Cristina (2021). Práctica reflexiva online entre iguales durante el prácticum de magisterio en un proyecto transnacional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 19 (2), 149-168. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/15138>
- Aubert, Adriana i García, Carmen (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- Barron, Brigid i Darling-Hammond, Linda (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. Book Excerpt. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Blanco, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Cacciuttolo, Carola; Pérez, María i Moreno, Alberto (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en Educación Infantil. *Perspectiva Educativa*, 57 (3), 79-103. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715>
- Castaño, M.<sup>a</sup> Nieves; Prieto, Concepcion; Ruiz, Elena i Sánchez, María (1997). El profesor tutor del Prácticum: propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2786700.pdf>
- Coiduras, Jordi Lluís; Isus, Sofia i Del Arco, Isabel (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51 (2), 277-297. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/295236>
- Cordingley, Philippa; Bell, Miranda; Evans, Donald i Firth, Antonia. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: what do teacher impact data tell us about collaborative CPD?. *CUREE: Centre for the Use of Research and Evidence in Education*.
- Decret 100/2022, de 29 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Infantil. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7571.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf)

- Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7572.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf)
- Domingo, Àngels (2010). La pràctica reflexiva en el Pràcticum de los estudios de Magisterio de la Universitat Internacional de Catalunya. En Esteve O., Melief K. i Alsina A. (Coords.), *Creando mi profesión* (171-196). Octaedro.
- Domingo, Àngels (2021). La pràctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Pròxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Gómez, José Manuel (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214. <https://doi.org/10.58265/pulso.4939>
- González, Mercedes i Fuentes, Eduardo José (2011). El Pràcticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fb-cb764bffaf18/re35403-pdf.pdf>
- Gutiérrez, Luispe; Correa, José Miguel; Jiménez, Estitxu i Ibáñez, Alex (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Pràcticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:864d8e51-c1e1-49c7-a1b5-85a4913dbc3b/re35022-pdf.pdf>
- Hamodi, Carolina; López, Víctor Manuel i López, Ana Teresa (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hattie, John (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://goo.su/3a1MAX>
- Jiménez, Flor i Mauri, Teresa (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el pràcticum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (3), 213-235. <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.3.013>
- Korthagen, Fred; Loughran, John i Russell, Tom (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- Lamas, Pilar i Vargas-D'Uniam, Jessica (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Redu, Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 57-78. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Larrivee, Barbara (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341-360. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lieberman, Ann i Wood, Diane. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. Lieberman i L. Miller, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 200-223). Octaedro.
- Llopis, M.<sup>a</sup> Ángeles; Sanahuja, Aida; Cantos, Francisco Javier i Mateu, Rosa (2021). *Implantación del Prácticum dual en la Universitat Jaume I: hacia la mejora de la formación de los futuros docentes de educación infantil y primaria*. XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación." <http://hdl.handle.net/10234/197070>
- Muradás, María i Porta, M<sup>a</sup> Isabel (2007). Las memorias del Prácticum I de maestros de educación infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En A. Cid y otros (coords.), *Buenas prácticas en el prácticum* (pp. 977-990). IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007. Universidad Santiago de Compostela.
- Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2019/04/30/20/>
- Pellicione, Lina i Raison, Glenda (2009). Promoting the Scholarship of Teaching Through Reflective E-portfolios in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 35 (3), 271-281. <https://doi.org/10.1080/02607470903092813>
- Resolució de 27 de juny de 2023, del secretari autonòmic d'Educació i Formació Professional, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat durant el curs 2023-2024. [https://dogv.gva.es/datos/2023/06/30/pdf/2023\\_7359.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2023/06/30/pdf/2023_7359.pdf)



- Rodríguez, Ana; Esteban, Rosa María; Aranda, Rosalía; Blanchard, Mercedes; Domínguez, Carmen; González, Paloma; Romero, Pablo; Sanz, Estefanía; Mampaso, Ana; Vitón, M.<sup>a</sup> Jesús i Messina, Claudia (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Ruiz, Paola; García, Roberto; Sánchez-Tarazaga, Lucía; Mateu, Rosa; Górriz, Ana Belén; Colomer, Carla i Escobedo, Paula (2018). *Un prácticum de qualitat i una memòria reflexiva. Orientacions per a l'excel·lència*. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia130>
- Saiz, Ángela. (2016). *El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. propuesta de un modelo de formación docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/8599>
- Saiz, Ángela i Susinos, Teresa (2017). "Nos Dabas la Confianza para Hablar". El supervisor universitario en un prácticum reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.004>
- Saiz, Ángela i Susinos, Teresa (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un prácticum reflexivo de maestros. *Avaliação*, 10 (30), 533-554. <http://hdl.handle.net/10902/16218>
- Sanmartí, Neus (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Sanmartí, Neus i Mas, Mercè (2016). Les rúbriques per a una avaluació plantejada com a aprenentatge. *Perspectiva Escolar*, 390, 37-41. [https://www.rosasensat.org/maqazines/perspectiva-escolar/390/pe\\_390.pdf](https://www.rosasensat.org/maqazines/perspectiva-escolar/390/pe_390.pdf)
- Sorensen, Pete (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Valls, Rosa (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/2929>
- Valls, Rosa i Munté, Ariadna (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 11-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Van Manen, Max (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>

Villalobos, José i de Cabrera, M.<sup>a</sup> Carmen (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>

Zabalza, Miguel Ángel (2011). Metodología docente. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>