



## **Els pràcticums dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària a Catalunya: estat de la qüestió i prospectiva**

**Programa de Millora i Innovació  
de la Formació Inicial de Mestres**

**Direcció General d'Universitats**



Generalitat de Catalunya  
Departament de Recerca i Universitats  
**Secretaria General**



# **Els pràcticums dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària a Catalunya: estat de la qüestió i prospectiva**

**Programa de Millora i Innovació  
de la Formació Inicial de Mestres**

Direcció General d'Universitats

## Coordinació de l'estudi

Juan González Martínez, Universitat de Girona  
Jordi L. Coiduras Rodríguez, coordinació de la DGU, Universitat de Lleida  
José Luis Lázaro Cantabrana, Universitat Rovira i Virgili  
Sílvia Blanch Gelabert, Universitat Autònoma de Barcelona

## Equip

Llorenç Muñoz, Universitat Abat Oliba  
Sílvia Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona  
Miquel Colomer, Universitat de Barcelona  
Juan González, Universitat de Girona  
Maria Teresa Fuertes, Universitat Internacional de Catalunya  
Enric Falguera, Universitat de Lleida  
Guillermo Bautista i Eduard Masdeu, Universitat Oberta de Catalunya  
Marc Casanova i Elena Boadas, Universitat Ramon Llull  
José Luis Lázaro, Universitat Rovira i Virgili  
Núria Medina, Universitat de Vic - Universitat Catalunya Central



Com citar aquesta publicació:

González-Martínez, J.; Lázaro-Cantabrana, J.L; Blanch Gelabert, S.; i Coiduras-Rodríguez, J.L. [Coord.] (2025). *Els pràcticums dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària a Catalunya: estat de la qüestió i prospectiva*. Programa de Millora i Innovació de la Formació Inicial de Mestres. Direcció General d'Universitats. DOI: 10.21001/practicums.graus.educacio.infantil.2025

Aquest informe ha estat elaborat pels seus autors des del seu coneixement i visió. Les opinions, interpretacions, anàlisis i conclusions expressades són exclusivament de l'autoria i no representen necessàriament la posició oficial, els criteris o les polítiques de la Direcció General d'Universitats.

Finançament: Aquest informe ha estat elaborat gràcies al suport i finançament de la Direcció General d'Universitats, en el context del Programa de "Millora i Innovació de la Formació Inicial de Mestres.

Edicions de la Universitat de Lleida, 2025

Autoria: l'equip redactor

Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona

Fotografia de coberta: fotografia de Pavel Danilyuk (Pexels)

Maquetació: Edicions i Publicacions de la UdL

DOI 10.21001/practicums.graus.educacio.infantil.2025



# Índex

Introducció .....	7
1. Sentit i desenvolupament de l'estudi .....	9
2. El pràcticum en la formació de mestres .....	11
3. L'organització de les pràctiques al sistema universitari català .....	17
4. Vinculació entre pràctiques i matèries.....	27
5. Model de pràctiques subjacent .....	31
6. Codi deontològic i pràctica professional docent .....	39
7. Conclusions i orientacions finals .....	47
Referències .....	59



# Introducció

A l'inici de la tercera edició del Programa de Millora i Innovació de la Formació Inicial de Mestres (MIF), els centres universitaris amb graus en Educació Infantil i en Educació Primària del sistema universitari català albirem la necessitat de reformar els plans d'estudis per garantir l'educació de les properes generacions de mestres en la convivència, la sostenibilitat i el progrés social. L'objecte central de l'estudi són les estades formatives de l'alumnat de les facultats d'Educació a les escoles, centres educatius formadors.

Aquest document recull l'experiència dels pràcticums dels graus en educació a Catalunya en la darrera dècada, posant en relleu allò que s'ha aconseguit com a punt en el qual fixar nous objectius.

El pràcticum està reconegut com una assignatura singular que cal cursar la major part del temps fora de la universitat. El seu caràcter particular es reflecteix en diversos aspectes: la quantitat més significativa de crèdits que suposa per a l'estudiant al llarg del grau, l'assignació al professorat que la imparteix de funcions específiques de seguiment i acompanyament vinculades directament a l'activitat escolar, la diversitat de metodologies docents utilitzades en la seva impartició a la facultat, i la presència de molts mentors amb diferents perspectives sobre l'educació a les escoles.

Per als estudiants dels graus en educació, el pràcticum representa una immersió socioprofessional, que els ofereix una experiència pràctica de les funcions docents al costat de professionals que les exerceixen diàriament, i que esdevenen referents i models formatius. Segons la literatura, aquesta és l'assignatura més valorada dels graus en educació per l'alumnat (Gil-Molina, 2019; Saiz-Linares i Ceballos-López, 2019; Gairín et al., 2019).

Per a les facultats d'Educació, el pràcticum representa una oportunitat privilegiada per establir vincles amb la professió i la realitat del context educatiu, així com amb l'Administració educativa i els mestres que, diàriament, s'encarreguen de l'educació dels infants entre 0 i 12 anys.

La complexitat del pràcticum, derivada de la seva organització, la dimensió pedagògica, els diferents actors implicats i la diversitat de visions i experiències, requereix una reflexió profunda, a la qual aquest informe vol contribuir.

# 1. Sentit i desenvolupament de l'estudi

## 1.1 Objectius

Principalment aquest informe pretén plantejar un primer diagnòstic sobre diferents dimensions rellevants que emergeixen del treball de la Direcció General d'Universitats (DGU) sobre les pràctiques dels estudis en educació i, alhora, fer una proposta de consideracions amb vista als nous plans d'estudis que s'han d'establir pròximament.

En el moment de la redacció d'aquest informe no s'han publicat les ordres ECI que han d'establir els requisits per a la verificació dels títols universitaris de la professió de mestres d'educació infantil i d'educació primària. Més enllà de la rellevància d'aquestes ordres, les universitats del sistema universitari català han vist necessari elaborar aquest estudi de manera conjunta compartint l'experiència dels darrers anys i una visió prospectiva sobre el pràcticum en les titulacions en educació.

Els objectius generals d'aquest estudi són els següents:

- Conèixer l'actualitat dels pràcticums de les universitats del sistema universitari català amb graus en Educació Infantil i en Educació Primària.
- Proposar orientacions per a la definició dels pràcticums en els nous plans d'estudis.

Els objectius específics de l'estudi són els següents:

- Construir una anàlisi general dels pràcticums en curs.
- Identificar les dimensions i les temàtiques rellevants en els pràcticums de les titulacions en educació.

## 1.2 Composició de l'equip de treball

La concreció d'aquest estudi la va encarregar la coordinació dels pràcticums de la DGU a un equip de professorat universitari coordinat per Juan González Martínez, professor agregat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Hi han treballat de manera directa i intensa Sílvia Blanch Gelabert, professora agregada del Departament

de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona; José Luis Lázaro Cantabrana, professor en comissió de serveis del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili, i Jordi L. Coiduras Rodríguez, professor agregat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Lleida.

L'equip redactor ha desenvolupat la tasca de recollida de la informació, ha fet la primera anàlisi i ha sintetitzat les aportacions dels responsables dels pràcticums de les diferents universitats. En un segon moment, aquests responsables han supervisat de manera col·laborativa l'informe aportant matisos o nous elements en les diferents seccions i apartats. A més, els coordinadors dels pràcticums de les diferents facultats han respost als qüestionaris i han fet les aportacions que han considerat oportunes en la revisió d'aquest informe.

## **1.3 Procediment metodològic**

### **1.3.1 El qüestionari**

Amb la finalitat de recollir la informació de totes les universitats amb formació inicial en els graus en Educació Infantil i en Educació Primària, s'ha desenvolupat un qüestionari que ha estat respost pels coordinadors de totes les universitats. Els qüestionaris sol·liciten informació sobre els aspectes organitzatius i pedagògics de cadascuna de les implementacions del pràcticum.

### **1.3.2 El tractament de les dades**

L'equip de coordinació de l'estudi s'ha encarregat del tractament de la informació recollida, que és de caràcter qualitatiu.

### **1.3.3 Estructura de l'estudi**

L'estudi s'organitza en una sèrie d'informacions teòriques definitòries del pràcticum en la formació inicial docent i posteriorment en el tractament de les dades que provenen de la informació aportada per cadascuna de les universitats.

L'estudi finalitza amb unes propostes d'actuació i millora dels pràcticums per als propers anys en el marc del Programa MIF.

## 2. El pràcticum en la formació de mestres

La formació de mestres s'inicia a l'Estat espanyol a mitjans del segle XIX, quan es creen les primeres escoles normals, i s'estén els següents cinquanta anys paral·lelament a l'increment de la taxa d'escolarització, amb la forta demanda de mestres i la necessitat de desenvolupar un cos docent format en centres específics.

Les pràctiques han estat considerades un component essencial d'aquesta formació. La seva orientació ha anat canviant des d'una concepció basada en el modelatge i la imitació fins a una altra que concedeix un major protagonisme a l'alumnat en la construcció de la identitat professional amb la promoció de l'anàlisi i la reflexió. En aquest estudi constatem, des d'una perspectiva internacional, que una part important dels crèdits dels programes de les titulacions que habiliten per a la docència a les etapes d'educació infantil i de primària es desenvolupen com a estades formatives a les escoles, que són reconegudes com a centres formadors.

### 2.1 Una visió professionalitzadora de la docència

Diferents autors (Bouroncle, 2001; Brehm et al., 2006; Martineau, 1999; Tardif, 2013) proposen revisar la concepció de professió i professionalisme en la formació docent i la seva contribució al disseny dels plans d'estudis. Especialment, les estades formatives als centres formadors s'han descrit com a espais privilegiats de socialització en la comunitat docent. El concepte de professió s'ha incorporat en les darreres dècades als països del nostre entorn, però menys a casa nostra. Sembla necessari emmarcar aquest terme per veure el seu interès i consideració en la formació de mestres.

Bourdoncle (2001) planteja cinc arguments d'identificació de la docència com a professió, que es presenten de manera sintètica a continuació: (1) la professionalització de l'activitat que s'exerceix amb actuacions determinades amb una certa especialització derivades de les funcions d'educar; (2) la professionalització del grup que exerceix, com a comunitat de membres que desenvolupen una funció social determinada i són reconeguts com a col·lectivitat; (3) la professionalització dels sabers: el desenvolupament d'un cos codificat de coneixements propis que constitueixen «l'argot de l'ofici»; (4) la professionalització de les persones que exerceixen l'activitat, és a dir, l'adquisició dels sabers, del saber fer, de les competències pròpies de la seva activitat per socialitza-

ció, per formació o per l'exercici i aprenentatge en el treball, i (5) la professionalització de la docència, considerant que la formació no pot abstruir-se de la realitat, de les competències docents necessàries per exercir-la de manera eficient. Per a Bourdoncle (2001) les cinc dimensions són diferents, però actuen solidàriament i es veuen afectades en l'evolució de la professió.

Martineau (1999) fa referència a la professió considerant-ne altres amb més tradició i reconeixement: medicina, dret i enginyeria, entre d'altres. Apunta una sèrie d'elements que descriuen el terme i suposen el reconeixement oficial dels governs: (1) L'existència d'una base de coneixements científics que sustenten i legitimen els judicis i les accions professionals. Aquests coneixements s'adquireixen en la formació inicial universitària amb un alt nivell intel·lectual i requereixen actualització mitjançant formació permanent per incorporar els avenços de la recerca. D'aquí es dedueix que la formació permanent és una obligació professional. (2) La presència d'un col·legi professional reconegut per l'Estat, compost per membres degudament qualificats i socialitzats en els valors de la professió. El col·legi defensa els drets dels ciutadans, a diferència d'un sindicat, que ho fa dels seus membres i està format exclusivament per professionals. Exerceix activitat disciplinària basant-se en el mecanisme del judici entre iguals (un metge avaluat per altres metges). (3) Una ètica professional basada en el respecte als clients, referint-se a actes professionals concrets i que es materialitza en un codi deontològic. La responsabilitat professional suposa l'assumpció d'aquest codi en l'exercici i el compromís amb les persones, la societat i la mateixa professió. (4) L'autonomia professional i el reconeixement jurídic i social, considerant els professionals com les persones que estan en la millor posició per decidir allò que han de fer.

En els darrers anys s'ha impulsat el concepte de punt de vista professional de Goodwin (1994). Per a aquest autor, el punt de vista professional consisteix en «[...] formes socialment organitzades de veure i comprendre els esdeveniments que responen a interessos distintius d'un grup social particular» (p. 606), en el nostre cas els docents en formació inicial o els estudiants dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària. Goodwin proposa considerar, en l'anàlisi d'un fenomen, la necessitat d'utilitzar esquemes de codificació específics i posa l'exemple següent:

Un agricultor i un arqueòleg veuen fenòmens diferents en la mateixa parcel·la de terreny (per exemple, la terra que sustenta determinats tipus de cultius, *versus* marques, trets i artefactes que demostren l'activitat humana anterior en aquest indret). [...] I un conjunt de pràctiques discursives [...] que es despleguen dins d'una activitat específica (argumentar un cas jurídic, cartografiar un jaciment, plantar conreus, etc.) (Goodwin, 1994: 606) [traducció pròpia].

Els coneixements propis de la professió, derivats de la recerca i de la pràctica docent, han de trobar les oportunitats en els plantejaments dels dispositius formatius dels plans d'estudis per desenvolupar aquest punt de vista professional.

La visió professionalitzadora de la formació docent topa amb l'alta funcionarització dels processos d'inserció laboral i de regulació estatal, que actuen sovint en sentit invers i contràriament amb el principi d'autonomia professional (Tardif, 2013). D'altra banda, la professionalització pot formar part d'una concepció de l'educació basada en el mercat i les possibilitats de guanys econòmics per part de grans corporacions, en contra d'una visió d'una educació igualitària i equitativa, basada en el dret a l'educació. Llavors, quina és l'aportació d'una visió professionalitzadora de la formació docent?

## **2.2 La regulació legislativa de les pràctiques d'educació**

Els estudis de grau en Educació tenen una orientació professionalitzadora, amb un pla d'estudis compost per mòduls basats en les ciències de l'educació, segons les ordres ministerials ECI/3854/2007 i ECI/3857/2007 per als graus en Educació Infantil i en Educació Primària, respectivament. Les ordres ECI indicaven com a «competència que havia d'assolir» l'estudiant del grau:

Adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de la seva gestió. Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per fomentar un clima d'aula que afavoreixi l'aprenentatge i la convivència. Controlar el procés educatiu i fer-ne el seguiment i, en particular, el d'ensenyament-aprenentatge mitjançant el domini de les tècniques i estratègies necessàries. Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre. Participar en l'activitat docent i aprendre a saber fer, actuant i reflexionant des de la pràctica. Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es puguin establir en un centre. Regular els processos d'interacció i comunicació en grups d'estudiants de 0-3 i de 3-6 anys, a l'educació infantil, i de 6-12 anys a l'educació primària. Conèixer formes de col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. Aquestes competències, juntament amb les pròpies de la resta de les matèries, es reflectiran en el treball de fi de grau [TFG], que comprèn la formació adquirida al llarg de totes les ensenyances descrites.

Després de 18 anys de l'aprovació de les ordres ECI, atenent l'experiència de la implementació, amb la perspectiva de la publicació de les noves regulacions, cada facultat amb graus en Educació Infantil i en Educació Primària ha de repensar quin és el lloc del pràcticum en el marc global de la titulació, en una societat que planteja reptes diferents de la de fa vint anys.

## 2.3 El pràcticum: una experiència de comunitat professional

Un dels principals vectors del pràcticum és el seu caràcter col·laboratiu, tant de manera interinstitucional (nivell macro) com en l'experiència de l'estudiant al centre formador, amb el professorat que l'acull i l'acompanya en la seva estada (nivell micro). La col·laboració és una prescripció intrínseca de la docència i avui la reconeixem com una condició ineludible de la professió. El factor social impregna totes les activitats educatives, també respectant l'autonomia docent.

Els futurs docents, actuals estudiants dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària, han de viure aquesta cultura pròpia de l'educació i ser-ne partícips. Per tant, han de conèixer el funcionament del centre, els principis que el guien i les decisions preses també més enllà de l'aula, integrant-se en un equip que desenvolupa la seva acció de manera col·legiada.

## 2.4 Dimensió orientadora del pràcticum

L'experiència real de la professió que possibilita el pràcticum permet a l'estudiant confirmar l'adequació de la seva elecció formativa. Per això, reconeixem l'estada al centre formador de pràctiques com una estratègia orientadora que, basada en l'exercici de les funcions docents, proporciona un contrast amb les idees prèvies sobre la professió.

En els plans d'estudis, incloure durant el primer curs un període formatiu en un centre formador pot contribuir que l'estudiant comprovi més aviat si la seva elecció professional és adequada. Per això, quant a l'organització i la distribució dels crèdits de pràcticum al llarg dels respectius graus, es pot estudiar l'interès i la conveniència d'incloure l'experiència docent a l'inici dels graus en educació.

## 2.5 Els valors en la professió docent

La dimensió ètica de la professió respon a la confiança que la societat diposita en la comunitat educativa. Els moviments de renovació pedagògica i el Col·legi de Docents de Catalunya han considerat, en els seus codis deontològics, l'atenció a cinc eixos de compromís: amb l'alumnat, amb la societat, amb el coneixement, amb la professió i amb l'ús responsable de la tecnologia. Aquests codis són referents d'unes normes bàsiques de comportament per a una pràctica professional més segura, per promoure la complicitat amb la societat i contribuir al prestigi de la professió (Codi deontològic de la professió docent, 2011).

El pràcticum s'ha de caracteritzar per una participació en el centre formador d'acord amb els valors de respecte i de servei a la societat, i d'atenció a tot l'alumnat, i procu-

rant el seu aprenentatge i desenvolupament. L'estudiant d'un grau en Educació ha de ser capaç de justificar la pertinència de la seva actuació amb vista al benefici educatiu d'un públic escolar concret. El Codi deontològic de la professió docent suposa el deure d'una actuació adherida als valors democràtics, als drets humans i a la Convenció sobre els drets de l'infant, i al respecte de la cultura i la llengua pròpies. En aquest sentit, la universitat ha d'establir en tots els casos i situacions els procediments que assegurin el compliment del Codi deontològic. La formació en la dimensió ètica, a més de teòrica, ha de focalitzar-se en l'anàlisi i la reflexió sobre casos i situacions complexos i reals, per orientar-se a la presa de decisions justes, a més de centrar-se en l'alumnat i en tots els actors que intervenen.

## **2.6 La participació dels estudiants en les activitats al centre**

Les pràctiques han de comprendre's com un espai privilegiat d'immersió socioprofessional, d'exercici i d'adquisició de les competències docents. En la formació docent durant els períodes de Pràcticum al centre formador, els estudiants han d'experimentar aquesta immersió en les funcions d'educadors, amb una assumpció de responsabilitat progressiva en l'ensenyament i l'avaluació, amb un treball autònom guiat, acompanyat i supervisat pel mentor o mentora del centre. Hem de comprendre aquesta participació de manera àmplia, amb l'exercici i experimentació de totes les activitats docents: planificació i programació, conducció de grups en l'ensenyament i aprenentatge a l'aula, detecció de signes d'alerta, implicació en activitats de coordinació i formació amb l'equip de centre, d'atenció i comunicació amb les famílies. La posada en acció és l'estratègia per a l'adquisició i el desenvolupament de les competències docents, entenent-les com la mobilització eficaç dels recursos personals i externs en situacions professionals reals.

L'aprenentatge de les funcions docents és inseparable de l'exercici responsable. El desenvolupament d'una sessió d'aula suposa, juntament amb la programació prèvia, el coneixement del contingut i el coneixement pedagògic del contingut (Shulman, 1987; Grossman et al., 2009) per assegurar una eficiència acceptable en la implementació de la docència. La coordinació amb els equips de centre que aborden diferents actuacions requereix l'acompliment dels compromisos acordats i l'aplicació coherent de les decisions preses. La participació en les tutories amb les famílies exigeix, includiblement, respecte, confidencialitat i una actitud d'escolta activa i positiva. L'acció i la participació són la clau de volta de la formació pràctica i només poden ser compreses respectant el Codi deontològic de la professió docent.

Atesa la complexitat de la professió, no podem suposar dels estudiants el domini complet de competències per assumir totes les responsabilitats pròpies de la docència.

L'equip docent del centre formador i de la universitat han d'ajustar la demanda a les competències de cadascun dels estudiants i d'acord amb el pràcticum que cursin.

## 3. L'organització de les pràctiques al sistema universitari català

La importància, l'extensió i la diversitat de les pràctiques als graus en educació fan que la dimensió organitzativa acabi adquirint un relleu especial. Són moltes les persones que se'n cuiden, i desplegar de manera acurada el model de pràctiques externes de cada universitat mobilitza molts recursos de tot tipus. En aquestes coordenades, aquesta secció pretén recollir els aspectes més transversals lligats a l'organització de les pràctiques, per oferir-ne una panoràmica general que abasti el conjunt del sistema universitari català. Alguns dels elements que s'hi recullen, a partir de les informacions ofertes per les diferents universitats, tenen a veure amb aquests aspectes:

- Durada i temporització dels diferents períodes de pràctiques.
- Vinculació entre les pràctiques i les mencions.
- Figures de coordinació de les pràctiques.
- Assignació de la tutoria de pràctiques al professorat, reconeixement, formació i compensacions.
- Comunicació amb els respectius Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya i amb les escoles que acullen alumnat universitari en pràctiques.

### 3.1 Diversitat de períodes de pràctiques segons el pla d'estudis

- En general, es disposa de dos períodes de pràctiques per a cada grau (Pràcticum 1 a tercer curs i Pràcticum 2 a quart curs) i quatre períodes per als dobles graus (a més dels anteriors, Pràcticum 3 i Pràcticum 4 a cinquè).
- Altres opcions inclouen quatre, cinc o sis períodes, depenent de l'organització dels estudis i de les especificitats del programa.

En resum, el nombre de períodes de pràcticums oscil·la entre dos i sis, amb una tendència comuna a estructurar-ne dos o tres per al grau simple i quatre per al doble grau.

## 3.2 Distribució per cursos i planificació

### Primer curs

No tots els plans d'estudis consideren formalment períodes de pràctiques durant el primer curs. Entre els que sí que en tenen, trobem diferents plantejaments:

- Alguns tenen 6 crèdits ECTS, amb durades variables:
  - 150 hores (70 de presencials), al segon semestre.
  - En modalitat dual, de primària, les pràctiques s'estenen d'octubre a juny del mateix curs.
  - Dues setmanes d'estada a finals de gener i principis de febrer, amb seminaris mensuals fins al juny.
- També hi ha opcions sense crèdits, incloses dins d'assignatures, amb estades curtes (tres setmanes, distribuïdes entre els dos semestres). En alguns casos, es fan estades escolars durant tot el curs, però no es consideren pròpiament pràcticum.

### Segon curs

Com a primer, no tots els plans d'estudis consideren formalment períodes de pràctiques durant el segon curs. Entre els que sí que en tenen, trobem diferents plantejaments:

- La majoria tenen 6 crèdits ECTS, amb durades de tres a cinc setmanes, distribuïdes en diferents moments del curs (cinc setmanes a partir del gener; 150 hores al semestre 4; quatre setmanes en el segon quadrimestre; tres setmanes alternades durant el segon semestre; dues setmanes d'estada al centre al febrer, amb seminaris fins al juny).
- Hi ha opcions amb més crèdits i formats diferents: 21 crèdits ECTS distribuïts durant el semestre, o 8 crèdits ECTS, amb tres setmanes seguides al maig i tres dies d'estada prèvia durant els mesos de febrer, març i abril.
- Algunes pràctiques formen part d'assignatures sense crèdits i duren quatre setmanes, repartides entre els dos semestres.

## Tercer curs

En general, les pràctiques a tercer curs són extensives i majoritàriament concentrades en el segon semestre, amb opcions flexibles segons el grau.

- Crèdits i durada:
  - Entre 10 i 30 crèdits ECTS segons el grau.
  - La durada oscil·la entre sis i setze setmanes.
- Distribució temporal:
  - Majoritàriament es fan en el segon semestre (febrer-juny).
  - Alguns graus permeten triar entre primer i segon quadrimestres.
  - Hi ha modalitats amb blocs de pràctiques alternades o estades intensives.
- Formats específics:
  - Alguns graus inclouen seminaris setmanals i jornades de tancament.
  - En alguns casos, es combinen hores presencials al centre amb formació virtual.

## Quart curs

En general, les pràctiques a quart curs tenen una càrrega de crèdits significativa, amb estades prolongades a les escoles i opcions flexibles segons la menció i el grau.

- Crèdits i durada:
  - Varien entre 8 i 24 crèdits ECTS segons el grau.
  - La durada oscil·la entre vuit i setze setmanes.
- Distribució temporal:
  - Algunes pràctiques es desenvolupen durant el primer quadrimestre (octubre-gener).

- La majoria es fan en el segon quadrimestre (febrer-maig o febrer-juny).
- Alguns graus permeten triar entre primer i segon semestres.
- Formats específics:
  - Alguns graus combinen períodes intensius i extensius.
  - Hi ha graus que ofereixen pràctiques segmentades en diferents fases, amb jornades inicials i de tancament.

### Cinquè curs (doble grau)

En general, a cinquè curs del doble grau les pràctiques acaben implicant una part important, atès que durant el curs es tanquen ambdós períodes de pràctiques dels dos itineraris (Infantil i Primària), amb diferents solucions organitzatives.

En relació amb la **vinculació a les mencions dels períodes de pràctiques**, trobem que en general les pràctiques de quart curs acostumen a tenir una clara vinculació amb les mencions o especialitats amb les implicacions concretes (no totes es satisfan sempre, en cada cas):

- Personal de tutorització i mentoria especialitzat segons la menció.
- Temps i intervencions al centre formador amb la presència d'especialistes de la menció.
- Observació i proposta d'innovació específicament vinculada a la menció.
- Pràctiques a centres vinculats a les mencions (música, NEE, anglès, educació física, etc.).

Quant a la figura del **vicedeganat amb competències en pràctiques**, si n'hi ha, trobem les casuístiques següents, tot i que no és una figura general:

- Vicedeganat específic per als estudis en educació. Té com a reconeixement un complement salarial específic i una reducció docent de 4 crèdits de docència. I té com a funcions la coordinació, l'organització i la supervisió de les pràctiques.

- Sotsdirecció de Pràctiques de Psicologia i Ciències de l'Educació, amb funcions de coordinació, assessorament i planificació de les pràctiques en col·laboració amb els coordinadors específics de Psicologia i d'Educació.
- Vicedeganat transversal a tota la facultat, amb el reconeixement de 8 crèdits de docència, un complement salarial específic i els punts corresponents com a mèrits de gestió. Entre les funcions que se li assignen trobem la coordinació general dels pràcticums (d'Infantil, de Primària, del doble grau, de Pedagogia i d'Educació Social), les relacions externes, la gestió de casos complexos, els protocols i les acreditacions.

Quant a les **coordinacions de pràctiques**, trobem realitats molt diverses a les diferents universitats, segons el volum d'alumnat que s'hagi de gestionar i l'aposta de cada institució per una coordinació més col·lectiva o més centralitzada. La reducció de crèdits per la dedicació docent va en relació amb aquest model, i aquesta coordinació no sempre implica un increment salarial. A continuació, presentem una pinzellada d'algunes de les diferents maneres de plantejar-la:

- Tres persones: 4 crèdits de docència per al coordinador o coordinadora i 3 crèdits de docència per als altres dos membres de la comissió.
- Sis persones: un coordinador o coordinadora transversal i cinc professors responsables de cada Pràcticum.
- Set coordinadors amb descompte de 2 crèdits de docència cadascun.
- Coordinació compartida entre la part pedagògica (universitat) i la part administrativa (Servei de Carreres Professionals). Reconeixement de 300 hores per al coordinador o coordinadora i tres quarts de la jornada laboral per al tècnic o tècnica.
- Una coordinació general (5 crèdits de docència de reducció i un complement salarial específic), una coordinació per al Pràcticum 2 (3 crèdits de reducció) i una coordinació per al Pràcticum 1 (0,5 crèdits de reducció).

Quant a la tutoria de pràctiques:

- L'exerceix un conjunt nombrós de professorat de grau (un mínim de 15 professors de la universitat, tot i que hi ha col·lectius amb més de 100). Poques universitats consideren l'opció de restringir-lo a un grup amb dedicació especialitzada i intensiva.

- Pertanyen, en general, als departaments que tenen docència ordinària als graus en educació (MIDE, DOE, ELCM, DA, THE i Psicologia, Ciències de l'Educació, Psicologia, Pedagogia i Didàctiques Específiques, etc.). En alguns casos, aquesta assignació està especialitzada per períodes de pràctiques concrets (és comú que el pràcticum vinculat a la menció sigui tutoritzat per professorat especialista de les diferents àrees disciplinàries).

Quant a la compensació de les **despeses de desplaçament** (compensació per quilometratge o transport públic), en general es compensa amb les fórmules següents:

- Quilometratge directe des de la universitat o facultat fins al centre de pràctiques.
- Transport públic (recomanat); també es cobreixen tiquets de transport i quilometratge si es fa una part del trajecte en vehicle propi.
- Alguns casos tenen limitació de 100 km o es cobreixen només desplaçaments més llunyans (especialment en zones rurals o escoles específiques).

Cal remarcar, però, les excepcions i restriccions següents:

- No sempre es cobreixen tots els desplaçaments.
- Alguns departaments ja ofereixen aquesta cobertura; altres desenvolupen un pla de pagament clar.
- Molts professors no sol·liciten la compensació, ja que el dia de visita a l'escola no van a la facultat.

Quant al **reconeixement acadèmic de la tutoria de pràctiques**, trobem també diversitat de plantejaments:

#### 1. Sistema de reconeixement per crèdits (variacions segons les pràctiques):

- Els períodes breus suposen un reconeixement de crèdits baix, amb diferents fórmules (0,1 crèdit de docència per estudiant tutoritzat o 3 crèdits de docència per 12 alumnes).
- Els períodes més llargs n'augmenten el reconeixement, amb diferents fórmules (0,28 crèdits de docència per estudiant o 9 crèdits de docència per 14 alumnes; entre 0,48 crèdits de docència per estudiant o entre 3 i 5 crèdits de docència, depenent del nombre d'alumnes tutoritzats a altres universitats; o 0,30 crèdits

de docència per estudiant tutoritzat indistintament), de manera que ens movem en una forquilla entre 0,28 i 0,48 crèdits de docència.

## 2. Col·laboradors docents:

- La tutoria la duen a terme, en alguns casos, col·laboradors docents contractats específicament per donar suport i atenció directa als estudiants.

## 3. Altres models de reconeixement:

- En alguns casos, no hi ha reconeixement específic: els crèdits es consideren docents, com qualsevol altra matèria.
- En hores de dedicació directa: seminari setmanal de 2 hores durant el període de pràctiques.

## 4. Adjudicació equilibrada

- L'adjudicació de crèdits s'acostuma a equilibrar, jugant amb les àrees de professorat que hi intervenen i prioritzant, en la majoria dels casos, la dedicació del professorat vinculat a les mencions a les pràctiques que hi tenen relació.

Quant als **criteris de distribució**, trobem el següent:

- Rang general de tutorització:
  - Mínim: 4-6 estudiants per professor o professora.
  - Màxim: 15-20 estudiants. En alguns casos excepcionals s'arriba a 28-30 estudiants.
  - Seminaris: per a pràcticums fora del Pràcticum I i del Pràcticum II (grau en Educació Primària), es recomana un màxim de 7-12 alumnes per seminari; si n'hi ha més, es fan dos seminaris separats.
  - Algunes universitats tenen establert un nombre màxim d'alumnes que es pot assignar a un mateix tutor o tutora, per evitar concentracions excessives i garantir que l'acompanyament es pot produir en condicions de qualitat.
- Factors que poden determinar la quantitat d'assignacions:

- Crèdits assignats al professorat segons la capacitat docent.
- Disponibilitat del professorat i necessitat d'ajustar els plans docents.

Quant a la **formació específica del professorat tutor** de pràctiques, trobem el següent:

1. Generalment no existeix un pla de formació específic.

- En molts casos, els -departaments assumeixen la formació interna amb el suport dels tutors més experts i la coordinació del pràcticum.
- Es fan trobades prèvies i reunions de valoració per resoldre dubtes i explicar-ne el funcionament.

2. Sí que hi ha formació específica en algunes universitats, vinculada directament o indirecta amb el curs d'acompanyament als pràcticums d'Educació Infantil i d'Educació Primària, resultat del programa MIF i gestionat pel Departament d'Educació, i que esdevé obligatòria (o altament recomanable) per al professorat que ha d'assumir encàrrecs de tutoria de pràctiques.

3. Altres iniciatives:

- Formació interna promoguda per Recursos Humans.
- Recomanació de fer la formació del Departament d'Educació.

Quant a la comunicació amb les escoles en el moment de l'assignació de places de pràctiques, trobem el següent:

- En la majoria dels casos es confirma una comunicació fluida per correu electrònic amb els centres formadors.
- S'informa de l'assignació de places a través de diferents unitats:
  - Servei de Pràctiques (confirmació via plataforma, correu o telèfon).
  - Oficina de Pràctiques: enviament de la documentació al centre (format digital), signatura per part del centre, la universitat i l'estudiant.

Quant a la **comunicació amb les escoles per preparar l'arribada dels practicants**, trobem el següent:

- Temps de preparació mínim: tres setmanes abans de l'inici del semestre acadèmic.
- Informació enviada als centres: particularitats del pràcticum, durada, formularis de contacte i avís que l'estudiant s'hi posarà en contacte dues setmanes abans de l'inici.
- Modalitats de comunicació: correu electrònic, reunions prèvies amb els centres, contacte directe entre el tutor o tutora i el mentor o mentora per telèfon o correu.
- Sessions informatives: pla de treball, calendari, sistema d'avaluació.
- En alguns casos, els tutors fan personalment dues visites, que concerten amb l'escola prèviament.

Quant a la comunicació entre la universitat i els Serveis Territorials del Departament d'Educació i Formació Professional, trobem que el principal canal de comunicació és el correu: és la manera àgil com es gestiona el dia a dia. Aquesta comunicació acostuma a ser especialment fluida en els casos en què les universitats tenen uns Serveis Territorials de referència clars, i es dilueix més quan aquesta referència no és tan clara (perquè una universitat abasta diferents Serveis Territorials o perquè, de manera col·lateral, una universitat té Serveis Territorials secundaris amb qui relacionar-se).

I, sobre els **incentius per a la participació de les escoles en la vida universitària**, que es recullen en els convenis bilaterals de pràctiques entre el Departament d'Educació i Formació Professional i les universitats, trobem les iniciatives següents:

- Participació en jornades, conferències i investigacions:
  - Projectes ARMIF i de recerca, especialment amb vincles entre professorat tutor i escoles.
  - Jornada anual de pràctiques i formacions.
  - Oportunitats de descomptes en formacions universitàries.
- Informació a través de CIFE, el web de la UAB i el Departament d'Educació.

- Retroacció (*feedback*) limitada: no hi ha un sistema formal d'incentius, però es fomenta la participació amb fulls de contraprestacions i invitacions puntuals.

L'anàlisi dels resultats obtinguts a partir del recull de dades de les universitats catalanes posa de manifest la diversitat a les pràctiques, tant pel que fa a l'organització com a la coordinació entre les universitats i les institucions externes. Tot i compartir certs elements, com la necessitat d'una supervisió acadèmica constant i un enfocament pràctic i integrador, les universitats adopten enfocaments variats pel que fa a les funcions de seguiment, avaluació i acompanyament dels estudiants, així com al reconeixement del professorat tutor, cosa que reflecteixen les diferents pràctiques i estructures de cada institució.

## 4. Vinculació entre pràctiques i matèries

La relació entre els períodes de pràctiques i les matèries que alimenten la formació inicial de mestres és sempre un repte de primera magnitud, que s'incardina en el repte general de vincular de manera directa i profitosa la teoria i la pràctica. En aquesta part de l'estudi es conceptualitza mínimament aquesta relació (amb les diferents vessants pràctiques que es poden trobar a l'aproximació pràctica) i s'analitzen les accions expressades del sistema universitari català sobre la qüestió.

### 4.1 El pràcticum com a experiència d'aprenentatge autèntic

La realitat de la professió docent es caracteritza per la necessitat de desenvolupar pràctiques professionals en entorns escolars complexos. Els programes de formació del professorat a les universitats estableixen moments diversos per poder connectar el coneixement acadèmic i el coneixement sobre la pràctica. El principal problema es posa de manifest quan existeix una manca de connexió entre aquests dos tipus de coneixements, inclús quan existeix una concepció diferenciada, i fins i tot jeràrquica (universitat-escola), d'on i quan es produeixen els aprenentatges vinculats a aquests dos tipus de coneixements (Zeichner, 2010).

#### 4.1.1 Dos escenaris formatius amb un propòsit comú

Tradicionalment, s'ha atribuït a la universitat la necessitat de formar els futurs mestres en allò vinculat al coneixement teòric perquè siguin capaços d'aplicar al seu context professional allò que han après durant la seva formació universitària. Els programes actuals de pràctiques de les universitats conceben la necessitat de proporcionar oportunitats d'aprenentatge reals a l'alumnat en contextos professionals, a partir de la mentoria (centres de pràctiques) i la tutoria (universitat). En aquest sentit, l'orientació i el seguiment per part de mestres en exercici i de professors universitaris ofereixen els pilars per aconseguir una pràctica planificada i connectada amb l'experiència. Ens referim a la creació d'*espais híbrids* o al concepte de *tercer espai* (Korthagen, 2010; Zeichner, 2010), on es poden connectar els coneixements teòrics i pràctics i on interactuen diferents actors de manera horitzontal, la qual cosa desafia les jerarquies tradicionals sobre aquests tipus de coneixements.

La vinculació entre les situacions de pràctica en contextos professionals i les que es produeixen en l'àmbit acadèmic universitari, vinculades a les assignatures dels graus, esdevé una estratègia per promoure els espais híbrids i l'*aprenentatge autèntic* (García et al., 2024) en la formació inicial docent. Aquesta vinculació entre les assignatures o matèries dels graus i els continguts d'aquestes assignatures representa un repte en la planificació acadèmica del pràcticum. Fins i tot, es podria considerar el pràcticum com a eix vertebrador en la planificació d'altres assignatures (Zabalza, 2015).

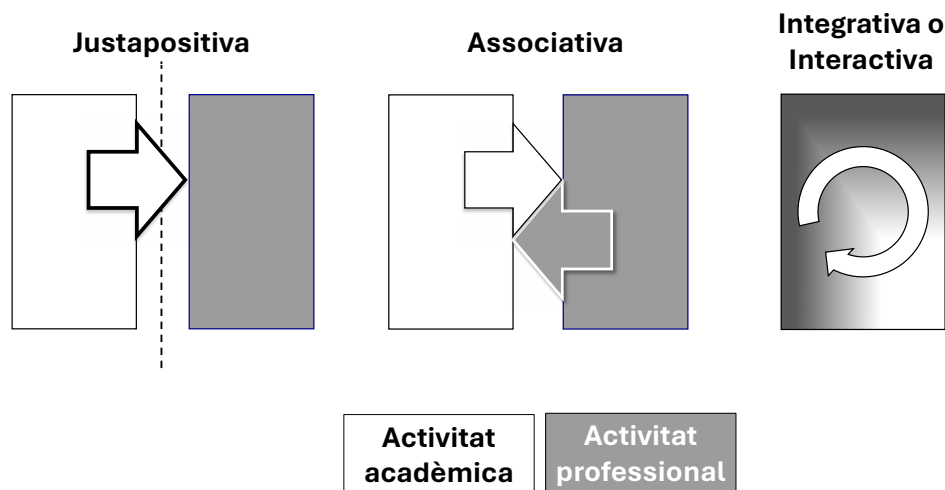
Existeixen experiències en la formació inicial de mestres per treballar competències específiques d'assignatures dels graus en contextos de pràctica professional, vinculades al Pràcticum com a assignatura del grau o de manera paral·lela, mitjançant metodologies actives que impliquen la participació en contextos reals (Garcia i Cotrina, 2015; Genís et al., 2024; Lázaro-Cantabrana et al., 2021; Sanz-Benito et al., 2022 i 2023). Algunes metodologies que afavoreixen aquest tipus d'experiències són l'*aprenentatge servei* i l'*aprenentatge basat en projectes*. Aquestes metodologies impliquen un alt grau de compromís cognitiu, conductual i emocional de l'estudiant (Schindler et al., 2017). Alhora, cal considerar alguns factors que suposen un repte en aquest tipus de situacions d'*aprenentatge orientades al canvi i a la transformació educativa* (Garcia i Cotrina, 2015; Lázaro et al., 2021; Zabalza, 2015): necessitat de flexibilitat en la planificació acadèmica o els itineraris curriculars, interdisciplinarietat, responsabilitat civil (treball fora de l'aula), flexibilitat horària, coordinació interprofessional (universitat-escola), entre d'altres.

#### 4.1.2 La connexió del coneixement formalitzat amb l'experiència docent

El pràcticum també ha estat considerat a la literatura com un element necessari d'alternança d'escenaris formatius. Aquesta alternança, provinent d'un model secular d'*aprenentatge dels oficis*, ha estat interpretada segons la vinculació de les experiències dels dos contextos segons la seva interacció. Per tant, no és possible referir-se a un model únic. Atenent la concepció acadèmica, les activitats de les situacions del treball docent real i la seva organització, s'han descrit tres grans configuracions: *justapositiva*, *associativa* i *integrativa* (Bourgeon, 1979), aquesta última també anomenada *interactiva* (Meireu, 2011).

En la configuració justapositiva, l'activitat i les experiències que es desenvolupen a la universitat i al centre formador són independents i no mantenen cap relació: no tenen connexió. Bourgeon (1979: 35) entén que es tracta de «[...] dos períodes amb activitats diferents: un de treball, un altre d'estudi, sense vinculació entre ells». Aquest sistema no té en compte les estratègies d'*aprenentatge dels estudiants*, des d'una perspectiva afavoridora de la integració d'*aprenentatges*. Se cedeix a l'estudiant tota la responsabilitat a l'hora d'integrar el que ha adquirit a la universitat i al centre formador,

sense bastides que afavoreixin l'aprenentatge derivat de la vinculació de les experiències (Correa, 2011; Correa i Gervais, 2024). Es tracta d'una formació en alternança (o dual) feble, amb a penes comunicació pedagògica.



En el model associatiu hi ha una planificació de la coordinació i comunicació entre els docents dels dos contextos, que cerquen la complementarietat de les activitats. Predominantment el disseny és universitari i aplicacionista, de la teoria a la pràctica (Carlson, 1999). El dispositiu formatiu està organitzat establint les tasques en els dos escenaris, regulant el plantejament i l'acompanyament de l'estudiant. La pràctica, sobretot, és considerada des dels models teòrics, des dels quals s'analitzen i s'avaluen els aprenentatges. Sovint les matèries del pla d'estudis, exceptuant-ne algunes, no estan connectades amb el pràcticum perquè es desenvolupen en moments diferents.

La configuració integrativa o interactiva ha estat considerada l'autèntica formació en alternança o dual. S'hi faciliten les bastides per tal que l'estudiant connecti les experiències formatives dels dos escenaris. Les assignatures participen en el disseny del dispositiu configurant les activitats que s'hauran de desenvolupar a l'escola vinculades a la seva formació teòrica. Per altra part, l'escola codissenya el dispositiu validant les activitats que la universitat formula, confirmant-ne la viabilitat i fent propostes per millorar-ne l'adequació a la realitat del centre. Es disposa d'oportunitats per tal que l'experiència escolar real s'incorpori a l'activitat de l'aula universitària en activitats d'observació, anàlisi, indagació i debat, entre d'altres. Aquest model formatiu, pel nivell de coordinació, suposa una organització interdisciplinària exigent per a tots els actors (Corre-Molina, 2015). Per al desenvolupament d'aquesta modalitat formativa, Meireu (2011) subratlla la importància d'una coordinació robusta entre els *partners* socis, universitat i institucions de govern amb competències en educació, i entre els docents universitaris i els docents escolars.

## 4.2 Diagnòstic del sistema universitari català

Com hem vist a l'apartat anterior, la vinculació entre pràctiques externes i altres assignatures durant el grau esdevé un element rellevant per oferir una major coherència en els aprenentatges que es duen a terme durant la formació inicial docent, a més de promoure experiències d'aprenentatge autèntic.

La situació de les onze universitats del sistema universitari català és ben diferent en aquest aspecte, tot i que la majoria (n = 7) preveuen algun tipus de vinculació entre aquestes assignatures. La majoria de les que ho fan les vinculen a assignatures de didàctiques específiques o a les de mencions. D'aquestes set universitats, únicament quatre preveuen recollir evidències que formen part de l'avaluació del pràcticum o de les assignatures vinculades. Les altres tres estableixen intervencions pautades o guiades durant les pràctiques, de les quals, en general, es recullen evidències d'aprenentatge.

Pel que fa a la vinculació entre el TFG i les pràctiques, totes les universitats (excepte una) la preveuen com a possibilitat, en establir una vinculació preferent però no obligatòria.

Quant a la vinculació entre el pràcticum i les mencions del grau, les universitats que la tenen establerta planifiquen una intervenció directa a l'aula, pròpia de la menció i supervisada pel docent (el mentor o mentora) especialista.

Pel que fa a la concreció a la guia o pla de pràctiques sobre com ha de ser la intervenció dels estudiants a l'aula, la meitat de les universitats ho tenen recollit i les altres no ho concreten. Les que ho fan estableixen que l'alumnat ha de dissenyar i desenvolupar una situació d'aprenentatge acompanyat pel mentor o mentora. Ara bé, no es detallen activitats singulars, per exemple, vinculades a les àrees instrumentals (lectura guiada, càlcul mental...).

D'aquestes dades es pot constatar que, en el marc del pràcticum, la vinculació entre les pràctiques i les matèries és desigual, tot i que hi ha un consens en considerar-les com una oportunitat. En aquest sentit, és un aspecte que es pot seguir millorant, adaptant-lo a les necessitats específiques i al context professional.

## 5. Model de pràctiques subjacent

Els programes de pràctiques curriculars en la formació inicial del grau en Educació Infantil i del grau en Educació Primària han estat objecte d'interès i de debat durant dècades. Les pràctiques en els graus en educació han tingut històricament una estructura jerarquizada, en què la universitat ha estat l'espai que proporciona el coneixement teòric, i el centre escolar, el context per aplicar-lo. Aquesta dinàmica ha perpetuat una relació jeràrquica entre la teoria i la pràctica, amb un model aplicacionista, que, en molts casos, no ha fomentat la interacció i el diàleg entre ambdues instàncies formatives de manera col·laborativa. En les darreres dècades, però, s'ha començat a qüestionar aquest model i s'han proposat alternatives més integradores i col·laboratives, basades en la idea de partenariat, en què les experiències a les escoles i a les facultats d'Educació esdevenen més interconnectades i bidireccionals. Aquest apartat explora el model de pràctiques subjacent als graus en Educació Infantil i en Educació Primària, analitzant la transició de l'aplicacionisme al model col·laborador i les seves implicacions per a la formació docent. En aquest context, cal destacar que s'han impulsat metodologies com l'aprenentatge servei (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019), que afavoreixen la creació de relacions de col·laboració entre la universitat i els centres educatius. Aquesta metodologia fomenta una visió més participativa i comunitària de l'aprenentatge i contribueix a la construcció d'un vincle més equilibrat i enriquidor entre els actors implicats en la formació docent.

### 5.1 De la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria

#### El model aplicacionista: una relació jeràrquica

El pràcticum és un element fonamental dins de la formació del perfil professional i formatiu dels estudiants (Zabalza, 2016). Com s'ha anat exposant anteriorment, les pràctiques curriculars esdevenen una de les assignatures més importants, en què els estudiants, sota la supervisió dels mentors dels centres i els tutors de les universitats, posen en pràctica les competències que els identificaran com a futurs mestres, en un entorn real que afavoreix el desenvolupament del seu perfil i la seva identitat professional, tal com apunten diversos estudis (Coiduras et al., 2016). Així doncs, el pràcticum es considera una assignatura clau per a la formació dels mestres del futur, ja que ofereix un període formatiu en contextos professionals reals, fora de l'àmbit universitari (Zabalza, 2013; Edo et al., 2016). Durant aquesta etapa, els estudiants tenen l'oportunitat de

connectar els coneixements teòrics i procedimentals adquirits a la universitat amb les seves pròpies vivències, apropiant-se de les competències professionals i identitàries pròpies de la seva futura tasca com a mestres (Zabalza, 2016; Tejada-Fernández et al., 2017). A més, el pràcticum sol ser una experiència molt valorada pels estudiants, que viuen com una oportunitat enriquidora per acostar-se a la seva realitat professional (Pérez i Burguera, 2011).

No obstant això, tradicionalment, la relació entre la universitat i el centre formador ha estat marcada per un clar desordre jeràrquic. Aquesta estructura jeràrquica pot limitar les possibilitats d'una interacció eficaç entre teoria i pràctica, ja que els coneixements formals generats per la recerca universitària han gaudit d'un major prestigi, mentre que els coneixements derivats de l'experiència pràctica dels docents en actiu han quedat sovint relegats a un segon pla. Carlson (1999) descriu aquesta relació com un procés jeràrquic de teoria-pràctica, en què el coneixement teòric s'ha considerat el marc fonamental per a la formació docent, mentre que el centre escolar es veia com l'espai per implementar aquests coneixements, sense una interacció real entre les dues esferes. Per tant, per aprofitar tot el potencial del pràcticum, és fonamental trencar amb aquest enfocament jeràrquic i fomentar un model més col·laboratiu que permet integrar de manera més efectiva les dues esferes de coneixement, tant teòriques com pràctiques. Aquesta separació entre teoria i pràctica ha estat criticada per autors com Bourgeon (1979) i Correa-Molina (2015), que subratllen la justaposició d'experiències desconnectades en ambdós escenaris. Segons aquests autors, el model aplicacionista ha estat fonamentat en l'execució de coneixements adquirits a la universitat sense una retroacció significativa dels docents escolars que permeti ajustar la teoria a la realitat educativa.

Aquesta relació tradicionalment de dalt a baix topa amb la visió d'un professional reflexiu que construeix la seva pràctica educativa a partir de la seva experiència concreta, contextualitzada a l'escola. Segons Freudenthal (1978), la relació entre teoria i pràctica ha de ser dinàmica i interdependent, no jeràrquica. Per a Freudenthal (1978), la teoria amb *T* majúscula, derivada de la recerca i les generalitzacions, ha de ser complementada amb la teoria amb *t* minúscula, el coneixement pràctic derivat de l'exercici professional. Així, la integració de les dues formes de coneixement és essencial per a la formació completa dels docents.

### El model col·laborador: una nova visió de les pràctiques

En els darrers anys, hi ha hagut una clara orientació cap a la revisió del model de pràctiques curriculars, impulsada per les veus dels docents i formadors que proposen una major col·laboració entre els centres escolars i les facultats d'Educació. El model de pràctiques ha començat a veure's com una oportunitat per a la transferència de co-

neixement en els dos sentits entre els centres escolars i les universitats. Aquest enfocament proposa un canvi de paradigma, passant d'una relació jeràrquica i unidireccional a una relació col·laborativa i interactiva, en la qual les experiències a les escoles es vinculen de manera més directa amb els projectes universitaris de formació, i viceversa.

Bourgeon (1979) i Correa-Molina (2015) argumenten que un model col·laborador ha de permetre als futurs docents participar activament en l'afrontament de problemes educatius reals i adaptar la teoria als contextos de les escoles on fan les pràctiques. Aquest tipus de pràctiques integra els coneixements teòrics amb l'experiència professional, creant un espai d'aprenentatge compartit entre la universitat i els centres escolars. Aquesta visió permet una millor adaptació del coneixement teòric a les necessitats de l'aula i fomenta una reflexió crítica i professionalitzadora entre els estudiants.

El model col·laborador també potencia la creació de xarxes de coneixement, en què els docents en formació poden aprendre tant dels seus professors universitaris com dels mestres en pràctica, i viceversa. Aquest enfocament d'aprenentatge col·laboratiu ofereix als estudiants un millor coneixement de l'activitat escolar i dels reptes de la pràctica docent, i els prepara per ser més flexibles i crítics amb la seva pròpia pràctica educativa.

Aquesta perspectiva es veu reforçada per la revisió sistemàtica de Green et al. (2019), que destaca la importància de les associacions escola-universitat a Austràlia per a la formació de mestres en pràctiques. Els autors identifiquen que aquestes col·laboracions poden millorar la qualitat de la formació docent, proporcionant als estudiants experiències pràctiques més riques i contextualitzades. Tanmateix, els autors també assenyalen que la implementació efectiva d'aquestes associacions requereix una planificació acurada i una comunicació clara entre les institucions implicades (Green et al., 2019).

Com assenyalava Smedley (2001), també existeixen obstacles importants que poden dificultar la creació d'associacions efectives entre escoles i universitats. Aquesta autora identifica diversos impediments, com la diferència de perspectives culturals entre les institucions educatives, la manca de temps per als mestres i professors, i la resistència al canvi dins de les estructures institucionals establertes. Tot i les bones intencions a l'hora de fomentar aquesta col·laboració, aquests factors poden fer que les associacions escola-universitat siguin difícils de mantenir i implementar de manera eficaç.

En aquest sentit, l'aprenentatge servei es presenta com una metodologia valuosa per promoure la relació de partenariat entre l'alumnat, els mentors i els tutors, en un context ampli que transcendeix els límits de la facultat i l'escola, i inclou la comunitat des d'una visió més holística. Aquesta metodologia ajuda a desdibuixar les

fronteres entre aquests àmbits i fomenta un aprenentatge significatiu i situat, en contrast amb l'aprenentatge estàtic. De fet, s'ha demostrat que l'aprenentatge servei millora les competències personals i prosocials dels estudiants durant les pràctiques (Blanch et al., 2020). A més, ha estat institucionalitzat per diverses universitats com una estratègia pel seu compromís social i pel seu impacte positiu a la comunitat (García-Romero et al., 2021; Fuertes et al., 2021), per la qual cosa constitueix una eina eficaç per superar alguns dels obstacles tradicionals en la relació entre les escoles i les universitats.

## Conclusió

La relació entre universitat i centre formador ha estat històricament marcada per un model aplicacionista que separava la teoria i la pràctica, amb un enfocament jeràrquic que ha limitat la interacció entre ambdós espais. No obstant això, en els darrers anys, s'ha observat una evolució cap a un model col·laborador, en què la relació entre les dues institucions es fa més dinàmica i interactiva. Aquest canvi de paradigma és fonamental per aconseguir una formació docent més integral, que integri la teoria amb l'experiència pràctica de manera fluida i en temps real. És necessari continuar avançant en la creació de models de pràctiques que siguin integradors i col·laboratius per tal que els futurs mestres puguin aplicar els coneixements adquirits a la universitat de manera significativa i adaptada a les realitats escolars actuals.

## 5.2 Diagnòstic del sistema universitari català

La implementació dels plans de pràctiques universitàries als centres formadors depèn en gran mesura del marc de col·laboració establert entre universitat i escola. En general, han estat molt subjectes als plans d'estudis de cada universitat, i s'ha entès i admès que l'escola n'era el camp d'aplicació.

En l'estudi d'un equip de professorat de la Universitat de Barcelona («Millorar la col·laboració entre escola i universitat per un pràcticum en connexió amb els reptes educatius de l'escola, 2021PID-UB/006»), s'ha investigat sobre un model de Pràcticum en què els docents en formació desenvolupin una activitat més relacionada amb les necessitats dels infants amb els que desenvolupen la seva activitat formativa. La proposta articula les pràctiques partint de la realitat de les escoles amb el coneixement provinent de la formació acadèmica. Per al desenvolupament del projecte es creen equips compartits de docents escolars, docents universitaris i estudiants en pràctiques per tal d'identificar els reptes educatius als quals l'escola vol donar resposta, participar en les accions dissenyades, reflexionar sobre l'activitat professional duta a terme i relacionar el coneixement acadèmic i pràctic de manera fonamen-

tada. Els equips han valorat positivament l'experiència i proposen una revisió de la quantitat de tasca generada i de temps dedicat en aquesta col·laboració. Alhora veuen l'experiència com una proposta interessant per estendre-la més enllà d'aquest estudi.

A continuació es descriuen els resultats del qüestionari en relació amb la pregunta següent: en quina mesura i com participen els centres formadors en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació del pràcticum de les diferents universitats catalanes, per tal de poder conèixer les pràctiques actuals i el model formatiu que es desenvolupa?

## 1. Disseny de les activitats formatives

Les escoles tenen un paper important en el disseny de les activitats formatives dels estudiants en pràctiques, que mostren un model col·laboratiu entre els mentors dels centres i els tutors de la universitat. A continuació, es detallen alguns dels mecanismes de participació i exemples extrets del qüestionari:

- Disseny conjunt amb la universitat: els centres escolars participen activament en el disseny de les activitats del pràcticum. Els mentors treballen conjuntament amb els tutors universitaris per establir les activitats que s'adapten millor als coneixements previs dels estudiants i a les necessitats del centre. Les activitats inclouen tasques com la preparació de sessions didàctiques, la creació de materials didàctics o la participació en projectes educatius específics.

Exemple: en algunes pràctiques d'educació, els estudiants participen en la creació d'unitats didàctiques per a l'ensenyament de matemàtiques o ciències a alumnes de primària. Els mentors ajuden els estudiants a desenvolupar aquestes unitats adaptades a l'alumnat de l'escola i en guien el desplegament a l'aula.

- Vinculació amb les especialitats: les pràctiques també estan dissenyades per estar relacionades amb les especialitats dels estudiants, com el treball a l'aula de llengua estrangera, música, ciències socials o atenció a la diversitat. Els centres escolars faciliten activitats en aquestes àrees d'especialització, amb supervisió i orientació dels tutors.

Exemple: els estudiants de la menció en Educació Infantil dissenyen activitats d'aprenentatge interactiu per a infants, com la creació d'històries en anglès, activitats manipulatives o jocs educatius, tot en col·laboració amb el tutor escolar.

## 2. Retroacció (informació)

La retroacció és un dels elements fonamentals en la col·laboració entre la universitat i els centres escolars. A continuació, es detallen els aspectes clau en què participen els centres formadors:

- **Avaluació de l'estudiant:** els mentors proporcionen avaluacions regularment sobre l'evolució dels estudiants. Aquesta retroacció es basa en observacions directes de les seves actuacions a l'aula, incloent-hi la seva capacitat per gestionar grups i per utilitzar estratègies d'ensenyament, i la seva relació amb els alumnes. Aquestes avaluacions es complementen amb la retroacció dels tutors universitaris.

Exemple: els mentors valoren aspectes com la capacitat de l'estudiant en pràctiques per mantenir l'atenció dels alumnes, utilitzar recursos didàctics innovadors o adaptar-se a les necessitats individuals dels alumnes. Aquestes observacions es discuteixen en reunions amb els tutors universitaris per elaborar una avaluació completa.

- **Revisió de les activitats formatives:** els mentors també proporcionen retroacció sobre les activitats desenvolupades durant les pràctiques. Aquesta retroacció inclou aspectes com la claredat dels objectius d'aprenentatge, l'eficàcia de les activitats a l'aula i la seva aplicabilitat en contextos educatius diversos.

Exemple: un tutor o tutora escolar pot suggerir canvis en una activitat de matemàtiques per adaptar-la millor als interessos i els nivells dels alumnes, a partir de l'observació de com els estudiants responen a les activitats inicials. Aquestes recomanacions són recollides i analitzades pels tutors universitaris.

- **Enquestes d'opinió sobre el pràcticum:** les enquestes d'opinió permeten obtenir comentaris dels estudiants sobre la seva experiència al Pràcticum, incloent-hi la seva valoració sobre la formació, la supervisió i la relació amb els tutors escolars. Aquestes enquestes s'utilitzen per millorar els programes de pràcticum.

Exemple: al final del període de pràctiques, els estudiants emplen enquestes en què valoren aspectes com la qualitat de la supervisió, la relació amb els tutors i la utilitat de les activitats dissenyades. Aquestes enquestes ajuden a detectar possibles millores en el programa de pràcticum.

### 3. Aplicació o col·laboració del model de pràcticum

El model de pràcticum pot ser considerat aplicacionista o col·laboratiu, depenent de com les activitats formatives estan dissenyades i implementades. A continuació, es descriuen les característiques dels models aplicats:

- **Model aplicacionista:** en algunes fases del pràcticum, especialment a les primeres etapes, les activitats són més aplicacionistes, en les quals els estudiants executen tasques directament relacionades amb l'ensenyament, sense una contribució activa al disseny de les activitats.

Exemple: a les pràctiques inicials de primer i segon curs, els estudiants poden centrar-se en activitats més pràctiques com l'observació a l'aula i l'assistència a activitats d'ensenyament guiades pel tutor o tutora escolar. Aquestes activitats no impliquen una gran interacció amb la creació del disseny de les activitats, sinó que els estudiants hi apliquen els coneixements adquirits a la universitat.

- **Model col·laboratiu:** a mesura que els estudiants progressen en el grau, les activitats es tornen més col·laboratives i els practicants assumeixen major implicació en el disseny i la supervisió. Els centres escolars i les universitats treballen junts per dissenyar activitats conjuntes que combinen teoria i pràctica, i els estudiants són part activa en la creació d'estratègies d'ensenyament innovadores.

Exemple: en els últims cursos de la carrera, els estudiants treballen conjuntament amb els tutors universitaris i escolars per dissenyar i implementar projectes d'intervenció educativa a l'aula, com l'aplicació de noves metodologies d'ensenyament per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

Els resultats del qüestionari mostren que les escoles tenen un paper fonamental en la qualitat del pràcticum dels futurs mestres. La seva participació activa en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació de les activitats formatives permet que els estudiants obtinguin una formació pràctica alineada amb les necessitats educatives reals. A través de la col·laboració amb les universitats, es garanteix un model formatiu que és majoritàriament col·laboratiu, tot i que les primeres pràctiques poden tenir una orientació aplicacionista, en què els estudiants executen tasques prèvies definides.

Els resultats destaquen la importància de la col·laboració continuada entre els centres formadors i la universitat per garantir que les pràctiques siguin rellevants i útils per al desenvolupament dels futurs mestres.



## 6. Codi deontològic i pràctica professional docent

En aquest darrer apartat, ens centrem en elements que tenen a veure amb l'ètica de la pràctica professional, incardinada dintre del marc de competències professionals docents que proposen, en paral·lel, el Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports del Govern d'Espanya i el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya.

### 6.1 Conceptualització

La deontologia professional és un pilar fonamental en la formació del professorat, ja que estableix el marc ètic i les pautes de conducta necessàries per exercir la professió docent amb responsabilitat i compromís. A la formació inicial del professorat, la introducció d'aquests principis no només permet desenvolupar una pràctica reflexiva i ètica, sinó també preparar els futurs mestres per afrontar dilemes professionals i situacions complexes amb integritat. Aquest marc teòric analitza la importància de la deontologia en la formació del professorat, les seves bases teòriques, els seus components essencials i les estratègies per integrar-la de manera efectiva als programes formatius.

Si la deontologia és el conjunt de normes i principis ètics que regulen l'exercici d'una professió, en el cas del professorat inclou aspectes vinculats a la responsabilitat educativa, el respecte als drets de l'alumnat, la igualtat d'oportunitats i la promoció de valors democràtics i socials. Segons diversos autors (Fullan, 2014; Imbernon, 2007), la deontologia no es limita a un codi de conducta formal, sinó que implica una consciència crítica i una reflexió constant sobre les pràctiques professionals.

El fonament teòric de la deontologia docent es pot situar en diferents perspectives filosòfiques i pedagògiques:

- Ètica de la responsabilitat (Weber, 1919): requereix que el professorat assumeixi les conseqüències de les seves decisions pedagògiques, considerant no només els resultats immediats, sinó també el seu impacte a llarg termini.

- Ètica del diàleg (Habermas, 1983): fomenta la comunicació oberta i el respecte mutu entre el professorat, l'alumnat i les famílies, promovent una educació inclusiva i participativa.
- Ètica del servei públic: subratlla el compromís social del professorat com a agent de canvi i promotor de la justícia social.

Per concretar-ho i amb voluntat pràctica, els codis deontològics ofereixen una guia pràctica per orientar les actuacions del professorat. A Catalunya, per exemple, el Codi deontològic de la professió docent, del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, estableix principis com el respecte a la dignitat de l'alumnat, la confidencialitat, la neutralitat política i el compromís amb el desenvolupament integral dels estudiants. Tot i la seva importància, diversos estudis han assenyalat que molts docents no coneixen a fons aquests codis o els perceben com a eines poc rellevants per a la seva pràctica diària (Solé, 2018).

La formació inicial és el moment clau per introduir els futurs docents en els principis de la deontologia professional. Durant aquesta etapa, es tracta de desenvolupar no només competències tècniques, sinó també una ètica professional que orienti les seves decisions i accions. En concret, per exemple, segons el Marc europeu de competències clau, la competència ètica forma part de les habilitats transversals que tot docent ha de desenvolupar. La formació inicial hauria d'incloure activitats que fomentin el següent:

- *Reflexió ètica*: analitzar dilemes professionals i prendre decisions informades i coherents amb els principis de la professió.
- *Empatia i responsabilitat social*: comprendre la diversitat de l'alumnat i actuar amb justícia i equitat.
- *Pensament crític*: identificar pràctiques inadequades i proposar-ne alternatives fonamentades en valors ètics.

De fet, recentment s'han publicat dues propostes de marcs de competències professionals docents, una de la Generalitat de Catalunya i l'altra del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports (2024). Aquests marcs esdevenen un referent proper sobre com ha de ser el perfil del mestre o mestra quant a les competències que ha de tenir per poder desenvolupar la seva professió. Ambdós recullen un nivell inicial, o nivell zero, que fa referència al grau de desenvolupament de les competències que s'ha d'assolir durant la formació inicial a la universitat. El marc de la Generalitat recull 7 competències, mentre que el del Ministeri en planteja 12.

A partir d'aquests dos marcs, podem destacar els components de les competències del marc de la Generalitat que tenen una estreta vinculació amb la formació inicial i que, de manera específica, caldria treballar durant el pràcticum.

La competència de *planificació i avaluació de l'acció educativa* especifica que els processos de planificació i avaluació han de contextualitzar-se en el marc del projecte educatiu de centre (PEC). Aquest fet implica que la planificació i la intervenció didàctica han de respondre a les necessitats del context i contribuir al desenvolupament dels objectius del PEC. Si bé aquesta circumstància pot incorporar-se al disseny d'una activitat que es desenvolupi a la universitat, per exemple, mitjançant una metodologia d'aprenentatge basat en problemes, difícilment pot resultar equivalent a una situació real que es desenvolupi en un centre educatiu, durant el pràcticum i amb l'acompanyament d'un mentor o mentora que coneix el context. Aquest darrer plantejament comptarà amb tots els components necessaris per esdevenir una situació d'aprenentatge significatiu.

La competència de *pràctica educativa* inclou aspectes vinculats a la regulació per a l'aprenentatge i a la gestió democràtica que implica la participació activa de l'alumnat d'una aula/centre educatiu. Aquesta circumstància esdevé un aspecte que no es pot simular en una situació d'aprenentatge descontextualitzada, ja que requereix accions singulars ajustades a les situacions personals de cada alumne.

La competència de *docència informada en l'evidència* fa referència a la pràctica reflexiva i a la capacitat d'iniciar processos d'innovació. Utilitzar les evidències, recollides en un context real, per iniciar processos d'indagació sobre la pròpia pràctica esdevé el punt de partida per proposar o iniciar (de manera acompanyada) innovacions que tinguin un impacte en el context de l'aula o del centre. La mentoria durant el pràcticum esdevé fonamental per iniciar-se en aquesta pràctica que ha de formar part d'una pràctica professional reflexiva.

La *competència digital docent* és, potser, la que està més detallada, donat que existeix un marc europeu (DIGCOMPEDU) i un d'àmbit estatal (MRCDD), proposat pel Ministeri, que ha estat adoptat per totes les comunitats autònomes. Atesa la complexitat d'aquesta competència, en els nivells inicials (A1-A2) es preveu que el desenvolupament es faci de manera acompanyada, especialment durant el pràcticum (Departament d'Educació, 2023).

La *competència comunicativa* cal desenvolupar-la en contextos socials, culturals i lingüístics complexos, com els que es troben els futurs mestres als centres educatius. A més, esdevé necessari dominar aquesta competència en situacions professionals diverses en què participen tots els agents: alumnes, mestres, professionals externs als centres, famílies... Cada centre educatiu recull les seves característiques al PEC i, més concre-

tament, al projecte lingüístic, que regula l'ús d'aquesta competència en funció de cada realitat.

La *competència socioemocional* té un caràcter semblant a la competència comunicativa: es necessita un context on desenvolupar-la de manera efectiva. Tal com es recull a la seva conceptualització, cal orientar les actuacions professionals a millorar el benestar de la comunitat educativa. La mentoria durant el pràcticum ofereix un conjunt d'oportunitats per interactuar, de manera regulada i apropiada, amb tots els integrants d'una comunitat.

La competència de *desenvolupament professional* està vinculada a aspectes ètics (codi deontològic), de formació institucional (en el marc del pla de formació de centre) i personal, així com de lideratge pedagògic. Aquests aspectes estan íntimament vinculats a les característiques de cada comunitat educativa i escau contextualitzar les situacions d'aprenentatge durant la formació inicial, especialment durant el pràcticum.

La integració de la deontologia en la formació inicial en el context d'aquests marcs competencials docents, com es pot deduir, ha de ser transversal i pràctica, però això no està exempt de complexitat i suposa un repte pedagògic i didàctic important. Algunes estratègies que se solen proposar, doncs, són:

- *Assignatures específiques d'ètica professional*: en les quals es treballin els codis deontològics, els valors democràtics i els dilemes professionals més comuns.
- *Estudis de cas i simulacions*: perquè els futurs docents practiquin la resolució de conflictes i prenguin decisions ètiques en entorns simulats.
- *Pràctiques reflexives*: que permetin als estudiants analitzar les seves experiències i connectar-les amb els principis ètics.

Un dels objectius principals de la formació en deontologia és preparar els futurs mestres per afrontar dilemes ètics que poden sorgir en la seva pràctica. Com es recull a Blanch-Gelabert i Cabo-Serón (2025), aquests dilemes i reptes són molts i pertanyen a diverses dimensions: la imparcialitat en l'avaluació, les relacions professionals, la inclusió i diversitat, la privacitat i confidencialitat en l'era digital, la col·laboració interdisciplinària, el conflicte d'interessos, l'actualització professional o la responsabilitat social. Alguns dels dilemes més freqüents són:

- *Confidencialitat vs. informació compartida*: quan s'ha de preservar la privacitat d'un alumne i quan és necessari compartir informació amb altres professionals o famílies.

- *Neutralitat política vs. promoció de valors*: mantenir la neutralitat sense renunciar a la promoció de valors democràtics i de respecte als drets humans.
- *Justícia vs. equitat*: aplicar normes igualitàries per a tot l'alumnat o adaptar-les a les necessitats individuals.

La resolució d'aquests dilemes ètics i d'altres requereix una combinació de competències cognitives, emocionals i socials. Algunes pautes per abordar-los són les següents:

- Identificar els valors en conflicte.
- Considerar les conseqüències de les diferents opcions.
- Consultar el codi deontològic i altres fonts d'orientació.
- Reflexionar sobre l'experiència posteriorment per aprendre i millorar.

Tot i la seva importància, la formació deontològica en els programes de formació inicial del professorat encara presenta diversos reptes:

- *Manca d'uniformitat en els plans d'estudis*: no totes les universitats inclouen la deontologia de manera estructurada.
- *Percepció de poca utilitat*: alguns estudiants i docents consideren que l'ètica és un aspecte teòric i poc aplicable a la pràctica diària.
- *Necessitat de més formació contínua*: la formació inicial és només el primer pas; cal promoure programes de formació permanent en aquest àmbit.
- *Abordatge residual durant la formació pràctica*: en la mesura en què les pràctiques són el context més ric per a la mobilització de les pràctiques, serien també un context idoni per abordar els aspectes més complexos i importants d'una pràctica professional ètica i compromesa, dins del marc deontològic docent.

Les perspectives de futur passen per una major integració de la deontologia en tots els aspectes de la formació docent i també en les pràctiques, així com per una col·laboració més estreta entre universitats i escoles per garantir una formació ètica coherent i aplicada.

Per tancar aquesta sumària reflexió, podem dir que la deontologia professional és essencial per garantir una educació de qualitat, basada en el respecte als drets de

l'alumnat i el compromís amb el desenvolupament integral de les persones. La formació inicial del professorat té el repte d'integrar aquests principis de manera pràctica i transversal, per preparar els futurs docents per afrontar els dilemes ètics de la seva professió amb responsabilitat i reflexió. Una formació deontològica sòlida no només contribueix a la professionalització de la docència, sinó també a la construcció d'una societat més justa i inclusiva.

## **6.2 Diagnòstic del sistema universitari català**

Aquest diagnòstic es focalitza en tres punts: l'explicitació de condicions ètiques mínimes durant les pràctiques, l'existència de marcs deontològics per a l'alumnat durant els períodes als centres formadors i la disposició de protocols específics contra l'assetjament per a les pràctiques. Per respondre a aquests punts, es va seguir la informació recollida en la consulta a les coordinacions de les pràctiques de les universitats participants en l'estudi.

En relació amb el primer element, totes les universitats expliciten condicions ètiques mínimes que l'alumnat en pràctiques ha de complir per poder ser avaluat.

En relació amb el segon punt, la situació és desigual. En una part important de les universitats es treballa de manera explícita amb el Codi deontològic de la professió docent, del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, o amb bibliografia específica auxiliar sobre la temàtica. En altres, si bé aquest codi no és present de manera explícita, sí que s'aborden les qüestions deontològiques en diferents moments de les pràctiques (conferències inicials, seminaris, pla de pràctiques, etc.).

Finalment, quant als protocols específics contra l'assetjament durant les pràctiques, només en un cas se'n disposa (Protocol d'actuació en cas d'assetjament en el centre de pràctiques). Tot i així, en diferents casos existeix la referència clara als protocols genèrics de les respectives institucions (Protocol de la Universitat de Barcelona per a la prevenció, la detecció i l'actuació contra les situacions d'assetjament sexual o per raó de sexe, identitat de gènere o orientació sexual, i altres conductes masclistes o LGTBI-Q+-fòbiques, per exemple).

## **6.3 Comparativa internacional**

Com a contrapunt a allò que trobem a les universitats catalanes, podem oferir una panoràmica general per països de l'abordatge de la deontologia professional docent en la formació inicial de mestres.

A Alemanya, no hi ha un únic codi deontològic nacional per al professorat. Cada land (estat federat) pot tenir les seves pròpies normes i guies ètiques per a docents. Les referències més habituals són les guies d'unions de docents (GEW) i els codis d'ètica professional desenvolupats per les institucions formatives i els ministeris d'educació regionals.

Al Regne Unit, prenen com a codi deontològic el *Teachers' Standards* (DfE, 2011), que inclou principis d'ètica professional i estàndards de conducta. Aquest codi especifica valors fonamentals, com la protecció dels drets dels estudiants, el respecte, la inclusió i la integritat professional.

Al Canadà, cada província té el seu propi codi deontològic. Un exemple en serien els *Standards of Practice and Ethical Standards*, de l'Ontario College of Teachers, que segueixen els principis de cura, respecte, confiança i integritat. A altres províncies, com la Colúmbia Britànica, existeixen estàndards ètics similars per a la pràctica docent.

Als Estats Units d'Amèrica no hi ha un codi nacional unificat, però la National Education Association (NEA) proporciona un marc de referència per a l'ètica professional del professorat, que segueix els principis següents: compromís amb l'alumnat, igualtat d'oportunitats, respecte per la diversitat i protecció de la privacitat. Cada estat pot tenir també les seves pròpies normes i codis ètics per al professorat.

Finlàndia compta amb The Finnish National Agency for Education, que ofereix guies ètiques, però no hi ha un codi deontològic formal únic. Els valors educatius i els principis d'inclusió, igualtat i respecte als drets humans estan molt arrelats a la legislació educativa.

A França els referents deontològics són la *Charte de la laïcité à l'école* i el *Code de l'Éducation*, que estableixen els principis de laïcitat, neutralitat, igualtat i respecte a la diversitat. També hi ha codis desenvolupats per organismes professionals, com el que ofereix el Syndicat National des Enseignements de Second Degré (SNES).

Finalment, com dèiem a l'apartat anterior, a Catalunya el codi deontològic de referència per al professorat és el que publica el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, amb els principis següents: protecció dels drets dels infants, igualtat d'oportunitats, neutralitat ideològica i compromís amb el desenvolupament integral de l'alumnat.

A continuació, es resumeixen els codis deontològics o marcs ètics en la formació inicial dels mestres en cada país, amb els elements clau respectius:

<b>País</b>	<b>Codi deontològic o marc ètic</b>	<b>Principis clau</b>
Alemanya	Codis regionals per a cada land, guies de les unions de docents (GEW)	Respecte als drets de l'alumnat, integritat, igualtat, confidencialitat
Regne Unit	Teachers' Standards (DfE, 2011)	Inclusió, protecció dels drets de l'estudiant, respecte, integritat professional
Canadà	Ontario College of Teachers ( <i>Ethical Standards</i> )	Principis similars segons la província: integritat, respecte, equitat, protecció de la privacitat
Estats Units	National Education Association (NEA) <i>Code of Ethics</i>	Compromís amb l'alumnat, igualtat d'oportunitats, diversitat, confidencialitat
Finlàndia	Guia ètica de la Finnish National Agency for Education	Igualtat, inclusió, respecte als drets humans, compromís amb el desenvolupament integral
França	<i>Charte de la laïcité à l'école</i> i <i>Code de l'Éducation</i>	Laïcitat, neutralitat ideològica, respecte, igualtat d'oportunitats
Catalunya	Codi deontològic de la professió docent	Protecció dels drets dels infants, neutralitat ideològica, igualtat, desenvolupament integral

## 7. Conclusions i orientacions finals

Prenent com a punt de partida aquest estat de la qüestió acordat per les coordinacions dels pràcticums dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària que es desenvolupen actualment a les universitats del sistema universitari català amb graus en educació, així com la panoràmica internacional d'alguns països referents de l'OCDE, a continuació proposem un conjunt d'orientacions.

Per fer-ho, tenim en compte les idiosincràsies de cada institució: l'experiència, els recursos, les prioritats, el territori i el context. Alguns plantejaments poden considerar-se més urgents, de manera que s'haurien d'abordar en el curt termini; d'altres poden veure's com menys rellevants o requerir un temps d'implementació més llarg. Tot i això, els dissenys diversos que es revisaran en els propers anys han d'atendre qüestions rellevants tant en l'eix pedagògic com en l'organitzatiu.

En tots els casos, es proposa una nova mirada sobre les pràctiques dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària que les vinculen de manera estreta amb el conjunt d'assignatures, per tal que es donin significat mútuament i promoguin la connexió dels aprenentatges que els docents en formació han d'adquirir en l'escenari formatiu universitari i en l'escenari formatiu escolar.

De manera àmplia, podem considerar dues dimensions: la pedagògica i l'organitzativa. Ambdues dimensions, que n'encabeixen altres, permeten idear una síntesi oberta de propostes. A més, presenten una connexió evident, de manera que no és possible entendre l'una sense l'altra. L'experiència ens informa de la important càrrega administrativa, dels recursos personals, materials i econòmics implicats, dels canals de comunicació, de l'estructura digital i de l'organització temporal. Tanmateix, tots aquests elements han d'orientar-se i considerar-se al servei d'una orientació formativa basada en principis que la institució ha identificat com a ineludibles en la definició del pla d'estudis, en general, i, en particular, de la vertebració del pràcticum.

### 7.1 Dimensió pedagògica

En aquest punt s'aporten algunes reflexions i orientacions en relació amb la situació del pràcticum en el pla d'estudis, amb la deontologia professional, amb la formació per

a l'acompanyament, amb l'avaluació del pràcticum i amb la recerca, com a conclusió i síntesi de l'anàlisi prèvia.

## El pràcticum en el pla d'estudis

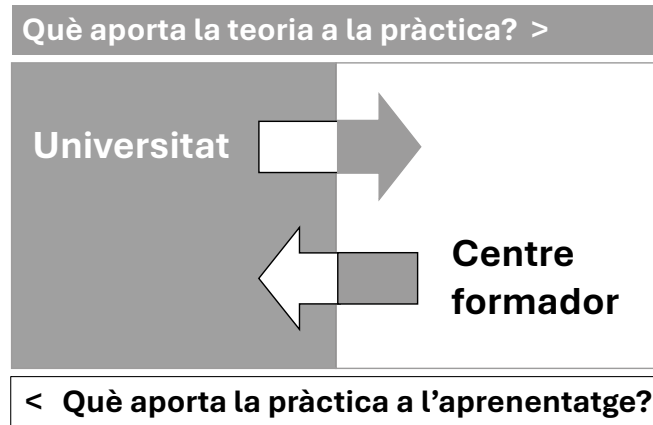
Un dels problemes més estudiats en la formació inicial de docents és la relació teoria-pràctica (Gairín 2019; Montero, 2018), que s'ha identificat de manera unidireccional de la universitat a l'escola i en un sentit aplicacionista (Carlson, 1999). Sovint l'alumnat presenta una bretxa entre els aprenentatges que adquireix als dos espais de formació: universitat i escola.

Les estades formatives als centres formadors poden tenir una vinculació estreta amb les assignatures, per mitjà d'activitats a l'escola que hi estiguin relacionades i que rebin l'acompanyament i l'avaluació del professorat que les imparteix a la facultat. Contràriament, poden ser una matèria que es desenvolupa de manera autònoma i diferenciada de la resta del pla d'estudis. També es poden explorar fórmules intermèdies, cercant aquesta connexió específica en una part de les assignatures en les quals es considera que aquesta relació amb la realitat dels centres escolars pot ser més productiva en l'aprenentatge dels futurs docents.

L'opció condiona l'organització, de manera que es poden programar pràctiques consecutives, després o abans dels períodes formatius a la universitat, o alternar períodes formatius a la universitat amb períodes de pràctiques en diferents cursos i moments dels estudis. També existeixen propostes que són una combinació de les dues anteriors.

Es tracta de donar resposta a les preguntes següents:

- Què aporten les assignatures al Pràcticum? Com incideixen en el centre formador els aprenentatges que s'adquireixen a la universitat?
- Què aporta a les matèries l'experiència adquirida als centres formadors? Com aprofiten els estudiants l'aprenentatge provinent de la pràctica a les assignatures de la universitat (en definitiva, com les assignatures i les pràctiques faciliten que els estudiants construeixin de manera significativa les experiències en cada un d'aquests contextos i se n'apropriïn, al servei d'un aprenentatge més profund, situat i transferible)?



Aquestes qüestions suposen atendre la modalitat de pràctiques, tenint en compte (1) la seva distribució temporal al llarg del curs i del grau, (2) les funcions d'acompanyament des de les universitats —per part del professorat de les diferents assignatures i dels tutors— i des dels centres formadors —per part dels mentors escolars—, i (3) les guies de les pràctiques en els diferents períodes en què es cursin.

Com a propostes dels darrers anys per materialitzar la relació entre les assignatures del pla d'estudis dels graus en educació i el desenvolupament de les competències docents, entre altres, s'han plantejat les pràctiques centrals (Forzani, 2014; Grosser-Clarkson i Neel, 2019; Grossman et al., 2009; Neel, 2019). Grossman et al. (2009), per exemple, les van plantejar com un conjunt de pràctiques que compleixen els criteris següents:

- Ocorren amb una alta freqüència en la docència.
- Els novells poden implementar-les a l'aula amb diferents currículums o enfocaments d'instrucció.
- Els novells les poden començar a dominar aviat.
- Permeten aprendre sobre l'alumnat i l'ensenyament.
- Preserven la integritat i la complexitat de l'ensenyament.
- Es basen en la investigació i tenen el potencial de millorar el rendiment dels estudiants.

Alguna exemplificació sobre les pràctiques centrals ens la proposen Grosser-Clarkson i Neel (2019) en la seva revisió. N'és un exemple la conducció d'un debat a l'aula que, com una situació dialògica, compleix els criteris anteriors, si atenem la freqüència dels intercanvis orals a l'aula, l'ordre que requereixen i la conducció de les intervencions

amb un objectiu concret. Un altre exemple de pràctica central, atenent les necessitats del nostre context educatiu, són les sessions guiades de comprensió lectora. Poden descriure's com una estratègia per millorar la lectura de l'alumnat i desenvolupar la seva capacitat d'aprenentatge autònom. **És interessant que** tot el professorat, en conèixer els elements teòrics de l'aprenentatge i desenvolupament d'una lectura eficaç, tingui la capacitat de conduir de manera productiva aquestes sessions.

## Deontologia professional

En relació amb la *deontologia professional*, cal partir de la idea que el pràcticum és una assignatura que potencia la immersió professional en l'escenari real, on els docents actuen i desenvolupen les funcions educatives que els encomana la societat. En el marc de la seva autonomia com a educadors, duen a terme el seu exercici amb una orientació obligadament ètica, centrats en el desenvolupament integral dels infants, en col·laboració amb les famílies. El pràcticum ha d'incorporar els valors de la professió, que han de quedar recollits en el pla d'estudis. L'orientació ètica exigeix a tota la comunitat implicada en la formació de mestres l'acceptació i l'assumpció d'uns principis adreçats al bon exercici i de compromís amb la societat.

Des d'aquesta perspectiva, la formació ha de promoure el coneixement dels principis de l'ètica professional, com un conjunt de valors que emmarquen l'encàrrec que fa la societat a la comunitat docent. El coneixement del Codi deontològic de la professió docent és un eix essencial per prendre consciència de la identitat professional, per reconèixer-se'n membre i alhora disposar d'una eina per a la comprensió i l'abordatge de diferents situacions que, de vegades, poden presentar-se com a conflictives. El Codi deontològic de la professió docent és un referent comú que, abraçant tota l'actuació docent, ha de formar part dels sabers professionals dels plans d'estudis de la formació inicial dels mestres.

Aquest codi deontològic pot introduir-se en diferents moments de la formació, a l'inici com un referent del grau i en els pràcticums, en relació amb l'avaluació. Com s'ha vist a les pàgines anteriors, en la planificació i la gestió dels pràcticums es presenten alguns estàndards ètics per guiar el comportament dels diferents actors: alumnat, professorat universitari i docents escolars. A més de la responsabilitat i els compromisos recollits en els codis professionals, es consideren protocols específics de gènere per promoure el respecte a la igualtat i prevenir i evitar qualsevol tipus de discriminació. També existeixen protocols contra l'assetjament entre estudiants docents en formació, o en qualsevol relació dels estudiants amb els responsables de la seva formació, els tutors acadèmics, els mentors escolars o altres persones amb responsabilitats a la universitat o al centre formador. En són exemples els protocols dels quals ja disposa la Universitat Autònoma de Barcelona i que complementen la Normativa de pràctiques acadèmi-

ques externes de la UAB, com el Protocol sobre bon tracte i prevenció de la violència sexual a menors d'edat o el Protocol d'actuació en el cas de comunicació de situacions d'assetjament sexual i d'assetjament per raó de sexe, d'orientació sexual, d'identitat de gènere o d'expressió de gènere en el marc de la realització de pràctiques acadèmiques externes per part dels estudiants de la Facultat de Ciències de l'Educació.

## Formació per a l'acompanyament

En relació amb la *formació per a l'acompanyament*, ens hem de situar en la constatació que els equips de tutors universitaris estan conformats per perfils docents amb diferents formacions inicials, provinents de diferents departaments universitaris, la qual cosa no garanteix en tots els casos una formació psicopedagògica adequada en relació amb les funcions específiques d'acompanyament en el pràcticum.

La formació específica per als tutors universitaris de pràctiques en els programes dels graus en Educació Infantil i en Educació Primària varia segons el país i la institució. A Catalunya, el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya ofereix formació específica per a tutors universitaris i mentors de centres formadors a través del programa «Acompanyament als Pràcticums dels graus en educació infantil i primària». Aquest curs, de 30 hores de durada, s'estructura en els sis mòduls següents: (1) les competències dels tutors, (2) les estratègies d'observació i comunicació, (3) la participació de l'estudiant en el projecte de centre, (4) l'ètica i professionalitat docent, (5) l'avaluació de l'estudiant, i (6) l'elaboració de plans de millora. L'objectiu és dotar els tutors i els mentors de les habilitats i les estratègies necessàries per a l'acompanyament constructiu dels estudiants en pràctiques, promovent la reflexió conjunta i l'elaboració de propostes de millora als centres i a les universitats.

Pel que fa al context internacional, tot i que no s'han trobat detalls específics sobre programes de formació per a tutors universitaris de pràctiques com a iniciatives regionals o estatals en les fonts consultades, és comú que les universitats ofereixin formació i suport als tutors que supervisen les pràctiques dels estudiants de formació docent. Aquesta formació sovint inclou tallers, seminaris i recursos destinats a millorar les habilitats de supervisió, avaluació i mentoria, per assegurar una experiència pràctica de qualitat per als futurs mestres.

La formació dels docents universitaris i escolars per a l'acompanyament i la tutoria dels estudiants en la seva estada formativa als centres ha estat descrita com a indispensable per a la millora del pràcticum. Diferents autors han defensat una major eficàcia de les estades formatives, la qualitat de l'acompanyament, el seguiment i la supervisió dels estudiants en pràctiques els tutors dels quals havien rebut formació específica (Portelance et al., 2008; Gairín et al., 2019; Coiduras et al., 2017; Correa-Molina i Ger-

vais, 2015). Catalunya és pionera a l'Estat espanyol en aquest plantejament: malgrat la complexitat del sistema i la manca de recursos, el curs 2024-2025 s'ha implementat la cinquena edició d'una formació específica per a docents escolars i universitaris per al desenvolupament de les funcions de tutoria en les pràctiques (dissenyada per un dels grups de treball del segon període del MIF i implementada de manera conjunta amb el Departament d'Educació i Formació Professional).

Cal plantejar-se, institucionalment i com a sistema:

- La consideració prescriptiva de la formació per a l'adjudicació de crèdits docents de pràctiques.
- La revisió de la formació per a l'acompanyament i la supervisió, la reflexió i el desenvolupament del punt de vista professional, la comunicació efectiva i la retroacció, entre d'altres.
- La impartició d'aquesta formació juntament amb el Departament d'Educació.

### L'avaluació del pràcticum

Els darrers cursos les universitats catalanes han introduït en els seus procediments d'avaluació i d'observació del pràcticum indicadors representatius de competències transversals. S'ha considerat la necessitat d'exigir als estudiants en pràctiques un comportament responsable i respectuós amb el PEC del centre que els acull. En algunes facultats aquests indicadors s'han pres com a requisits indispensables per poder superar les pràctiques i per a la permanència en el període de pràctiques en curs. Es fa referència a uns mínims bàsics, prescriptius i exigibles en tots els casos: la puntualitat i l'assistència, el tractament respectuós cap a tots els actors (alumnat, famílies, docents i altres professionals), el compliment dels compromisos adoptats com a docents (preparació de materials i impartició de docència), la confidencialitat, l'ús de la llengua vehicular que el centre té establerta en el seu projecte lingüístic, entre d'altres.

D'altra banda, s'ha evidenciat la necessitat de respondre a situacions personals en les quals els estudiants dels graus en educació presenten dificultats importants per interactuar en el context professional amb els altres actors (docents, alumnat, famílies i altres professionals) i que els impedeixen desenvolupar la seva activitat i assolir l'aprenentatge necessari. Per tant, en resposta a això, també cal explorar la generalització de criteris de referència que identifiquin i recullin aquelles situacions o actuacions que, atès que els practicants no demostren haver adquirit les competències mínimes, impliquen la interrupció de les pràctiques (dificultats en la interacció amb l'alumnat,

en la interpretació del context educatiu, en la contribució a la creació d'espais segurs i constructius per als infants, etc.).

En relació amb la permanència, un dels temes dels quals ha tractat la coordinació dels pràcticums del conjunt d'universitats del sistema català ha estat la limitació de convocatòries. Algunes universitats han determinat un màxim d'una convocatòria suspesa de l'assignatura, de manera que els estudiants han d'abandonar els estudis de grau a la universitat on estan matriculats en el cas d'un segon suspens. En aquests casos, ha estat necessari introduir canvis en normatives acadèmiques dels graus. Dos exemples en són els canvis normatius a la Universitat Ramon Llull i a la Universitat de Lleida.

A la Universitat Ramon Llull, es tracta del tema de la permanència a l'apartat «9. Permanència al centre i baixa» de la Normativa acadèmica de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport:

9.2. Els estudiants que el curs 2017-2018 o posteriors es matriculin per primera vegada a qualsevol Pràcticum podran fer-ho com a màxim dues vegades, ja que, si en la segona matriculació del mateix Pràcticum no se supera, l'estudiant no podrà continuar al grau. La resta d'estudiants de la FPCEE Blanquerna-URL es podran matricular a un mateix Pràcticum com a màxim tres vegades; si en la tercera matriculació no se supera favorablement, l'estudiant no podrà continuar al grau (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport).

A la Universitat de Lleida, aquest aspecte s'expressa a l'article 8 de la Normativa de permanència de la Universitat de Lleida estudis de grau i màster de la manera següent:

8.2. Per superar les assignatures de pràctiques curriculars dels graus en Medicina, en Infermeria, en Fisioteràpia, en Educació Infantil, en Educació Primària, en Psicologia, en Educació Social i en Treball Social, l'estudiant disposa de dos cursos acadèmics, independentment de si és estudiant a temps complet, a temps parcial o de dobles graus. Els centres han de determinar la relació d'assignatures de pràctiques i l'han de posar a disposició de la Comissió de Permanència a l'inici de cada curs acadèmic (Universitat de Lleida, 2024: 5).

## Recerca sobre el pràcticum

Ateses la rellevància i la centralitat del pràcticum en la formació docent, en els darrers anys s'ha dut a terme una àmplia recerca sobre aquesta temàtica. Sense la intenció de presentar una revisió de la literatura, en aquest apartat recorrem a alguns dels estudis publicats més recentment sobre aquest tema. En conjunt, pot observar-se una transformació des de propostes centrades en la universitat fins a altres que impliquen més

col·laboració i una relació més horitzontal entre els docents universitaris i els docents escolars. De manera general i des de diferents marcs teòrics, es promou la reflexió dels estudiants i el seu compromís amb el propi desenvolupament professional. Livingston i Flores (2017), en la seva revisió de quaranta anys d'articles publicats a la *European Journal of Teacher Education*, van destacar qüestions «perdurables» i «perilloses», com ara els acords de tutoria, la relació teoria-pràctica i la col·laboració entre universitats i escoles.

Una part important dels desafiaments amb els quals es troben els estudiants estan explicats en aquestes publicacions (Darling-Hammond, 2014; Hanly i Heinz, 2022; Zeichner, 2010). En les seves pràctiques sovint viuen les tensions originades per demandes diferents des de les dues institucions i relacions professionals en què les indicacions que reben poden semblar contradictòries o fragmentades.

La qualitat de les pràctiques té una important afectació en la formació inicial, tant en la confirmació de l'elecció formativa com en l'adquisició i el desenvolupament de la competència docent. Els factors contextuals tenen una rellevància clau, com ara el centre formador, el mentor o mentora escolar, el tutor o tutora universitari i la seva formació, i el programa de formació establert (Waber, Hagenauer i de Zordo, 2022). La influència dels mentors en l'experiència de pràctiques és fonamental, motiu pel qual l'acompanyament ha esdevingut un camp de recerca cada cop major en els darrers anys (Correa-Molina i Gervais, 2025; Van Nieuwenhoven et al., 2024). Així com també ho són el desenvolupament de la reflexió amb nous plantejaments i l'experiència de diferents dispositius (Clarà, 2015; Correa Molina et al., 2010; Beauchamp, 2006).

A Catalunya els ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres han contribuït al desenvolupament de diferents iniciatives, experimentacions i recerques, mitjançant convocatòries específiques i generals. El juliol de 2023 tingué lloc a la Universitat de Girona una jornada per a la compartició dels resultats dels treballs duts a terme per diferents equips interuniversitaris i amb la participació de docents d'educació infantil i primària (podeu consultar el detall de tots els projectes ARMIF amb els resultats que es van compartir a la sessió).

## **7.2 Dimensió organitzativa**

A Catalunya, els pràcticums es duen a terme en «centres formadors» que acompanyen estudiants universitaris en pràctiques en col·laboració amb les universitats (Generalitat de Catalunya, 2022). Aquesta característica, recollida en el Decret de pràctiques (Reial decret 592/2014) i en l'Ordre de pràctiques (ORDRE EDU/39/2021), esdevé un element de qualitat per desenvolupar pràctiques professionalitzadores i una estratègia

de col·laboració entre l'Administració educativa i les universitats per a la construcció i la transferència de coneixement.

### La gestió de les pràctiques

El pràcticum, donat que els estudiants es beneficien d'escenaris formatius professionals externs a la universitat, comporta un entramat de gestió acadèmica i administrativa complexa. La coordinació amb els centres formadors es du a terme de manera regional, a través dels Serveis Territorials del Departament d'Educació i les universitats de referència. Alhora, administrativament, la gestió de places de pràctiques, des de l'oferta per part dels centres fins a l'assignació per part de les universitats i la gestió per part dels centres, es fa amb un aplicatiu únic que comparteixen tots els agents implicats. Aquest procés esdevé complex i implica un alt grau de coordinació, sobretot quant al temps (calendaris) i a les accions conjuntes.

Aquest escenari suposa una càrrega de treball considerable per a les universitats, que recau, principalment, en la figura del coordinador o coordinadora de pràctiques i/o el coordinador o coordinadora de graus. A més de tot el procés de gestió de llocs de pràctiques que s'ha plantejat, esdevé necessari establir mecanismes per a la gestió documental i el seguiment dels estudiants. A tot això, a més, cal afegir-hi els canvis en el marc de la cotització a la Seguretat Social, amb implicacions directes en la gestió de les pràctiques universitàries, que compliquen la gestió de tot el procés de manera exponencial (atès que, en el cas de la formació de mestres, les pràctiques són extensives i intensives per a tot l'alumnat).

Amb caràcter general, les universitats comparteixen amb els centres formadors els plans de treball dels estudiants i els documents per fer-ne el seguiment i avaluar-los. Així doncs, per a les universitats sembla evident la necessitat de disposar de centres formadors que facin una oferta de places de pràctiques estable i d'acord amb la seva plantilla de docents mentors. La concentració d'estudiants en un centre formador facilita la gestió administrativa i la coordinació acadèmica. A més, permet millorar la inversió de recursos econòmics en el seguiment dels estudiants per part de les universitats, i en el centre formador per part del Departament d'Educació.

### L'assignatura de pràctiques en el conjunt del pla d'estudis

Quant a la gestió acadèmica, sobretot vinculada als plans d'estudis, els horaris i les guies docents, la vinculació entre pràctiques i altres assignatures de grau suposa un repte per donar sentit a les accions que cal desenvolupar durant el pràcticum. En primer lloc, els períodes de pràctiques s'haurien de solapar en el calendari amb els d'altres assignatures amb les quals hi pugui haver una vinculació lògica. Sense això, el segui-

ment coordinat de l'alumnat per part del professorat de les assignatures i els tutors de pràctiques seria una tasca complexa, atès que les funcions d'uns i d'altres no trobarien un espai i un temps per encaixar. En segon lloc, la concreció dels plans de treball de pràctiques, adaptats al context on cada estudiant du a terme les pràctiques, necessita una supervisió, un seguiment i una avaluació molt singulars i individualitzats. Aquesta circumstància afegeix complexitat a la tutorització del pràcticum i a la docència en altres assignatures, sobretot per l'elevat nombre d'estudiants que s'assumeixen.

A partir d'aquestes circumstàncies i tenint en compte la complexitat de tot plegat, destaquem la necessitat de dotar de més flexibilitat, pel que fa al període i a les guies docents, de les diferents assignatures dels graus, per poder-hi incloure activitats d'aprenentatge autèntic (García et al., 2024) que es puguin dur a terme durant el desenvolupament de les pràctiques.

### Orientacions per a les actuacions en la millora dels pràcticums en la formació inicial docent en els graus en educació

Finalment, com a síntesi dels elements disseminats al llarg de tot el document, agrupem en aquesta part final un seguit d'elements que poden orientar les millores necessàries en relació amb les pràctiques de la formació de mestres de les universitats del sistema universitari català.

Atès que la informació disponible és escassa i les possibilitats d'aquest estudi són limitades, es recomana enfortir, pels canals institucionals que es consideri, la recerca al voltant d'aquests temes:

- Panoràmica internacional sobre les pràctiques en la formació inicial de mestres, recull d'estàndards i plantejaments d'altres països que en puguin constituir una referència. Reculls de bones pràctiques universitàries, regionals o nacionals, en relació amb el model de pràctiques amb què es pugui comparar la realitat del sistema universitari català.
- Formació per a l'acompanyament de les pràctiques (tutoria i mentoria) disponible (voluntària o prescriptiva) en altres sistemes universitaris del context internacional.

Quant a les propostes de millora que emergeixen d'aquest estudi en la dimensió organitzativa, en podem considerar les següents:

- Establiment de criteris clars i sòlids per a l'assignació dels tutors de pràctiques.

- Revisió, millora i institucionalització de la formació del professorat tutor i mentor.
- Definició d'un model de dotació de recursos (horari i material) específic per a les pràctiques de la formació inicial de mestres que permeti un acompanyament intensiu de qualitat, que garanteixi un nombre d'alumnes assumible per a cada tutor o tutora i que doni resposta a la realitat del mapa escolar de tot el territori.

Quant a les propostes de millora que emergeixen d'aquest estudi en la dimensió pedagògica, en podem considerar les següents:

- Disseny d'un marc de referència de les pràctiques de primer a quart que permeti el progrés de l'alumnat des de l'observació inicial fins a la intervenció autònoma, i que pugui orientar la revisió dels plans d'estudis a tot el sistema universitari català. Aquest marc de referència hauria de considerar específicament elements com els següents:
  - Model de relació entre pràctiques i matèries.
  - Ús del portafolis o carpeta d'aprenentatge per part dels estudiants durant el pràcticum com a eina per estructurar els lliuraments i promoure'n el procés i el progrés d'aprenentatge.
  - Orientació del TFG en relació amb les pràctiques i amb les mencions.
  - Deontologia professional docent, en clau d'orientacions i prescripcions vinculades directament amb l'activitat acadèmica i amb l'activitat al centre formador.
- Definició d'un model d'avaluació específic per a les pràctiques, formatiu i formador, que orienti les propostes de cada universitat, tant des de la perspectiva conceptual (formativa i formadora) com procedimental (estratègies, instruments). Aquest model hauria d'incloure específicament els elements següents, entre altres:
  - Condicions ètiques (deontològiques) mínimes per accedir a l'avaluació formal.
  - Criteris de permanència a les pràctiques (nombre màxim de convocatòries no superades acceptable en la formació inicial de mestres).



# Referències

- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. Thèse de doctorat. Montréal: McGill University.
- Blanch, S., Edo, M., & Paris (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de proyectos de Aprendizaje Servicio en la Universidad. *REDU*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Blanch-Gelabert, S., & de Cabo Serón, L. (2025). La ética en el ámbito de la psicología de la educación. En C.Selva y R. Pina (Coords.), S. Mora, N. Anglès, S. Blanch, L. de Cabo, et al., *La ética en la práctica psicológica. Dilemas y retos* (pp.53-66).
- Bourdoncle, R. (2001). La carte de la pensée et le champ du débat. *Revue française de pédagogie*, 135, 61-64. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2794>
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.
- Brehm, B., Breen, P., Brown, B., Long, L., Smith, R., Wall, A., & Warren, N.S. (2006). Instructional design and assessment. An interdisciplinary approach to introducing professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(4), 1-5.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education". *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060990050205>
- Clarà, M. (2014). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028> (Original work published 2015)
- Coiduras, J.L., Cornadó, M.P., Fuertes, M.T., Peire, T. (2016). [Re] Pensar y organizar la tutoría para un prácticum profesionalizador. *Aula*, 257, 47-51.
- Coiduras, J.L.; Correa-Molina, E.; Boudjaoui, M. y Curto-Revergé, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Revista Currículum*, 30, 81-102. <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/38>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.41>
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educación*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135–154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>

- Darling-Hammond, L. 2014. "Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education." *Peabody Journal of Education* 89 (4): 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>.
- Edo, M., Blanch, S., Armengol, C. (2015). El Grado de Educación Infantil de la UAB, apostando por el Prácticum. *Tendencias pedagógicas*, 26, 109-129. <https://doi.org/10.15366/tp2015.26.009>
- Forzani, F. M. (2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Reidel.
- Fuertes, M., Blanch, S., & Luna, E. (2021). Guia 2. *Aprenentatge i Servei i pràctiques curriculars en els Graus d'Educació*. ACUP. <https://www.acup.cat/ca/publicacio/guia-2-aprenentatge-servei-i-practiques-curriculars-en-els-graus-deducacio>
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
- Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- García García, M. & Cotrina García, M.J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado*, 19(1): 8-25. [<http://hdl.handle.net/10481/36097>]
- García Romero, D., Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Lalueza Sazatornil, J. L. (2024). El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: Aprendizaje teórico y cambio identitario. *Revista De Educación*, 1(404), 81–107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-618>
- García-Romero, D., Lalueza, J.L., & Blanch-Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 21(3), e2934. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- Generalitat de Catalunya (2021). ORDRE EDU/39/2021, de 16 de febrer, per la qual s'estableix el desenvolupament de les pràctiques professionalitzadores universitàries i d'altres institucions formadores en centres educatius formadors, serveis educatius i dependències del Departament d'Educació i s'estableix el procediment per a la selecció i acreditació de centres formadors. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8348, 23.2.2021. <https://bit.ly/4bthnma>
- Genís Vinyals, M., Gisbert Cervera, M., Castro Hernández, L., & Pagès Arjona, I. (2024). *Talleres interdisciplinarios de diseño de espacio educativo con técnicas analógicas y digitales*. Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (Vol. 1). Text en actes de congrés presented at the Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura, Grup per a la Innovació i la Logística Docent en l'Arquitectura (GILDA). <https://doi.org/10.5821/jida.2024.13263>

- Gil-Molina, P. (2019). La primera experiencia de prácticum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del Grado de Educación Infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 31-47. <http://doi.org/10.18172/con.3531>
- Gobierno de España (2014). Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 184, de 30 de julio de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592>
- Goodwin, Charles. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2019). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 82, 155-171. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Grosser-Clarkson, D., & Neel, M. A. (2019). Contrast, Commonality, and a Call for Clarity: A Review of the Use of Core Practices in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 464-476. <https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Habermas, J. (1983). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hanly, C., and M. Heinz. 2022. "Extended School Placement in Initial Teacher Education: Factors Impacting Professional Learning, Agency and Sense of Belonging." *European Journal of Educational Research* 11 (4): 2373–2386. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2373>.
- Heinz, M. (2024). El prácticum en la formació inicial del professorat: reptes persistents, pràctiques en evolució i futures direccions de recerca. *European Journal of Teacher Education*, 47 (5), 865–875. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2428031>
- Imbernón, F. (2007). *La formación del profesorado: nuevas necesidades y respuestas*. Graó.
- Korthagen, F. A., (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=27419198005>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromà-Giménez, M., Molero-Aranda, T., & Sanz-Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Livingston, K., and M. A. Flores. 2017. Trends in Teacher Education: A Review of Papers Published in the European Journal of Teacher Education Over 40 Years. *European Journal of Teacher Education* 40 (5): 551–560. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>

- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions, dans: Maurice Tardif et Clermont Gauthier (éd.) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (2011). *Alternance*. Petit dictionnaire de pédagogie. [Entrada de Blog] Recuperado en: <http://www.meirieu.com>.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Pérez, M. H., Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche*. <https://depot.erudit.org/id/003201dd>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2019.27.344>
- Sanz-Benito, I., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., y Usart-Rodríguez, M. (2023). Formar y evaluar competencias en educación superior: una experiencia sobre inclusión digital. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2). <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.35791>
- Sanz-Benito, I., Molero-Aranda, T. & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2022). Developing digital teaching competence through a university service-learning experience promoting inclusive use of digital technologies. In R. Romero-Tena, C. Llorente-Cejudo, S. Martínez-Pérez & M. Rodríguez-Gallego (Eds.), *Technologies in Childcare Education to draw up future inclusive spaces: blurring the present* (chapter 19). Thomson Reuters. <https://tmsnrt.rs/3yceZOv>
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O.A., y Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 25. <https://doi.org/10.111/s41239-017-0063-0>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smedley, L. (2001). Impediments to Partnership: A literature review of school-university links. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 99-117. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470120055780>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *magis, Revista Internaci-*

- onal de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Universitat de Lleida (2024). *Normativa de permanència de la universitat de lleida estudis de grau i màster*. [https://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/udl/norma/galleries/docs/Ordenacio\\_academica/Acord-81-CG-23.4.2024-Modif.-Normativa-de-Permanencia-CAT.pdf](https://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/udl/norma/galleries/docs/Ordenacio_academica/Acord-81-CG-23.4.2024-Modif.-Normativa-de-Permanencia-CAT.pdf)
- Waber, J., G. Hagenauer, and L. de Zordo. 2022. "Student teachers' Perceptions of Trust During the Team Practicum." *European Journal of Teacher Education* 45 (2): 213–229. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>.
- Weber, M. (1919). *La política como vocación*. Alianza Editorial.
- Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes (2019). *Guia 0. Fer Aprenentatge Servei a la universitat*. Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes i Associació Catalana de les Universitats Públiques. [https://www.apsucat.cat/wp-content/uploads/2024/03/GUIA-0\\_Fer-aprenentatge-servei-a-la-universitat\\_DEF-1.pdf](https://www.apsucat.cat/wp-content/uploads/2024/03/GUIA-0_Fer-aprenentatge-servei-a-la-universitat_DEF-1.pdf)
- XTEC, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2022). *Centres formadors*. <https://bit.ly/4h9SAou>
- Zabalza Beraza, M. A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5–32. <https://doi.org/10.15366/tp2012.20.001>
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K., (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zeichner, K. 2010. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-And University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2): 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

