



REAPE RED DE PRACTICUM
ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PRACTICUM Y DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS



XVII SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS



La formación práctica de profesionales en el horizonte de los ODS.

Poio (Pontevedra), 3, 4 y 5 de Julio de 2023

ACTAS

Coordinadores:

Manuela Raposo Rivas

Ma Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Olga Canet Vélez

Manuel D. Cebrián de la Serna

Miguel Angel Barberá Gregori

Agustin Erkizia Olaizola

Miguel A. Zabalza Beraza

ISBN 978-84-09-52705-2

COMITÉS

PRESIDENCIA

Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo)

SECRETARIA ACADÉMICA

Olga Canet Vélez (Universidad Ramon Llull)

M^ª Ainoa Zabalza Cerdeiriña (Universidade de Vigo)

SECRETARIA TÉCNICA

Theoría Congressos

COMISIÓN EJECUTIVA

Miguel A. Barberá Gregori (Universitat de València-ADEIT)

Olga Canet Vélez (Universidad Ramon Llull)

Manuel Cebrián De La Serna (Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Málaga)

Agustín Erkizia Olaizola (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)

Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo)

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña (Universidade de Vigo)

Miguel A. Zabalza Beraza (Universidade de Santiago de Compostela)

EQUIPO DE COLABORACIÓN

Olalla García Fuentes (Universidade de Vigo) olalla.garcia.fuentes@uvigo.es

Desiré Aguilar (Universidad de Málaga) daguilarp@uma.es

Yolanda Montoro Sánchez (Universitat de València-ADEIT). yolanda.montoro-sanchez@fundacions.uv.es

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga

Natalia Quero Torres, Grupo Gtea Universidad de Málaga

COMITÉ ORGANIZADOR

Almudena Alonso Ferreiro (Universidade de Vigo)

Itziar Azkue (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

Alberto Díaz de Junguitu (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

Erlantz Allur (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

Fernando Tapia (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

Daniel Cebrián Robles (Universidad de Málaga)

Violeta Cebrián Robles (Universidad de Extremadura)

Ángeles Conde Rodríguez (Universidade de Vigo)
Mar García Señorán (Universidade de Vigo)
Judith Roca Llobet (Universidad de Lleida)
Alesander Badiola Zabala (Universidad Ramon LLull)
Rubén González Rodríguez (Universidade de Vigo)
M^a Pilar Ibáñez Cubillas (Universidad de Málaga)
Francisco José Ruiz Rey (Universidad de Málaga)
Rafael Pérez Galán (Universidad de Málaga)
M^a José Latorre Medina (Universidad de Granada)
M^a Esther Martínez Figueira (Universidade de Vigo)
Isabel Mociño González (Universidade de Vigo)
Filipe Gonçalves de Sousa Macedo - Universidade Fernando Pessoa - GEFIL
Paula Alexandre Cardoso Almeida Magalhães - GEFIL
Alfredo Pérez Boullosa (Universitat Valencia)
Ana Martín Cuadrado (UNED, España)
Ana Belén Pérez Torregosa (Universidad de Jaén)
Lourdes Pérez Sánchez (Universidad de Educación a Distancia)
M^a José Ramos Estévez (CEU, Universidad Sevilla)
M^a Luisa Rodicio García (Universidade de A Coruña)
Luis Sáez Sáez. (CSEU LaSalle-UAM)
M^a del Mar Sanjuán Roca (Universidade de Santiago de Compostela)
M^a Carmen Sarceda Gorgoso (Universidade de Santiago de Compostela)
José Antonio Sarmiento Campos (Universidade de Vigo)
Silvia Sierra Martínez (Universidade de Vigo)
Fernando Tellado González (Universidade de Vigo)

COMITÉ CIENTÍFICO

Angeles Parrilla Latas (UVigo)
José Arellano Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Lily Orlan Barak (University of Haifa, Israel)
Patricia Bermúdez Lozano. (UNAM, México)
Manuel Cebrián De la Serna (Universidad de Málaga)
Maria do Carmo Duarte Freitas, (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
Joaquim Escola (Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
Fiorela Anaí Fernández Otoya (Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo, Perú)

M^a Assunção Flores Fernádes (Universidade do Minho, Portugal)

María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)

Paula M. Gonçalves Alves de Quadros Flores (ESE, Universidade Porto, Portugal)

José Miguel Guillén Soria (Universitat de València)

Carlinda Leite (Universidade de Porto, Portugal)

Dolores Pesántez Palacios (Universidad Nacional de Educación, Ecuador)

María Teresa Pêsoa (Universidade Coimbra, Portugal)

José de Jesús Quintana Contreras (Universidad de Guadalajara, México)

Karl Steffens (University of Cologne, Alemania)

Ana Salerni (Università La Sapienza, Roma)

Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona)

Miguel Zabalza Beraza (Universidade de Santiago de Compostela)



ÍNDICE DE ACTAS

COMITÉS.....	2
PRESIDENCIA	2
SECRETARIA ACADÉMICA.....	2
SECRETARIA TÉCNICA.....	2
COMISIÓN EJECUTIVA.....	2
EQUIPO DE COLABORACIÓN	2
COMITÉ ORGANIZADOR	2
COMITÉ CIENTÍFICO	3
ÍNDICE DE ACTAS.....	5
PRESENTACIÓN.....	9
MESA 1: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DEL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL	11
Pensamiento crítico en las prácticas externas de educación infantil a través de indagaciones centradas en ODS	11
Fomentando el pensamiento crítico desde la autorregulación emocional a través del mindfulness	13
Aprendizajes del prácticum del grado de Educación infantil	15
El compromiso del alumnado de prácticas del grado de Educación infantil	17
Evolución del rol docente reflexivo en la educación infantil: Un estudio en la formación inicial y la práctica real	19
MESA 2: ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (I)	21
Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas externas desde la visión del estudiantado del TecnoCampus-UPF	21
Las prácticas curriculares en la adquisición de competencias relacionadas con la atención a la diversidad sexo-genérica: un estudio comparado de las guías docentes universitarias en los títulos de educación	23
Personas en situación de retos con su salud mental: educación, participación ciudadana, y sensibilización.....	25
Capital psicológico, clima laboral y satisfacción como elementos de empoderamiento para hacer frente al riesgo laboral.....	27
La importancia de las prácticas experimentales en la formación docente: Experiencia de los tutores académicos en la carrera de Educación Especial.....	29
MESA 3: LA TUTORÍA EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS.....	31
La acogida y acompañamiento de los agentes-participantes en asignaturas de Prácticum	31
El prácticum en universidades no presenciales: características del tutor supervisor y tutor profesional	33
Acompañar las prácticas de manera constructiva.....	35
El valor diferencial del PACE (Programa de Acompañamiento a Centros Educativos) en relación a la Salud y el Bienestar del Tutor/a de Centro y del Estudiante en una universidad a distancia.....	37
MESA 4 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EXTERNAS EN CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES	39
El Prácticum Como Escenario De La Enseñanza Del Patrimonio Cultural Y El Turismo Sostenible.....	39
Diseño y planificación de la asignatura de prácticas profesionales para el desarrollo de habilidades profesionales y empleabilidad de los estudiantes. Grados en Economía, ADE y Turismo, UNED.	41
Webquests, exelearning y anotaciones de vídeo en el Máster de Matemáticas de Secundaria.....	43

Fortalecimiento de las prácticas curriculares en la formación Docente de Biología en Nivel Secunda: Innovando en aulas abiertas.	45
Génesis documental entre docentes de diversos campos del Profesorado en Matemática a partir de necesidades del Prácticum.....	47
MESA 5: ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (II)	49
El Practicum del Master de Profesorado: un contexto propicio para la adquisición de competencias investigadoras.....	49
Meta 4.7 de los ODS: Vinculación con las competencias docentes y su adquisición en el Prácticum....	51
Adquisición de competencias para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el período de prácticas curriculares en títulos de Ciencias de la Educación. La experiencia de los discentes	53
¿Trabajan los centros de prácticas las competencias necesarias para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible? La visión del alumnado de Ciencias de la Educación.....	55
Las prácticas en el horizonte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Un mapeo de la literatura	57
MESA 6: REFLEXIÓN Y CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS	60
Evaluación de las prácticas escolares desde una mirada reflexiva.....	60
El mapa mental como recurso para la reflexión en el Prácticum: la voz del alumnado	63
Discusión (resultados y conclusiones)	64
Investigación basada en el diseño para un modelo de itinerarios de aprendizaje en el prácticum de educación. Percepción del profesorado y alumnado.....	67
Las prácticas preprofesionales, como oportunidad para lograr la Calidad Educativa	69
Título: “Técnica AIPCP como constructo de aplicación en el prácticum universitario”	71
MESA 7 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	74
RCP en el Prácticum de Educación Infantil y Educación Primaria: una experiencia colaborativa a través de e-diarios y vídeos	74
El aprendizaje profesional docente de los Objetivos de Desarrollo Sostenible durante el Practicum	76
El Uso De Cartografías Como Herramienta De Reflexión Crítica En El Prácticum De La Formación Inicial Docente: Educación Inclusiva.....	78
El rol del tutor académico en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente	80
MESA 8 (VIRTUAL): EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS	82
Los ODS y el ABP en la formación del futuro docente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria: La formación previa del Prácticum.	82
Evaluación de las prácticas externas duales en la formación inicial de docentes.....	84
Estrategias para la Innovación de las Prácticas Docentes: Perspectiva del Estudiantado Retos y Desafíos.....	87
La coordinación del equipo docente del Prácticum a través de proyectos de Innovación.....	89
La tutorización del practicum de Educación Primaria en la UGR, una experiencia formativa de buenas prácticas.....	91
Los Entornos virtuales de aprendizaje como recurso en la gestión del Practicum de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) a través del aprendizaje colaborativo	93
MESA 9: PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA	95
Prácticas Externas: Experiencia En Un Doble Grado	95
Acciones de mejora en el prácticum del máster de secundaria. La experiencia del sistema universitario catalán.	97
Actitudes y creencias hacia la alta capacidad en la preparación hacia el prácticum del máster de	

profesorado de educación secundaria.....	99
¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONOCER EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DURANTE PRÁCTICUM DEL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?	102
MESA 10: PRÁCTICAS EXTERNAS RELACIONADAS CON SERVICIOS A LA COMUNIDAD	105
Análisis de la incidencia del Covid-19 en las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social a partir de datos cualitativos a diferentes escalas	105
Nuevos formatos, transformaciones y alternativas del Prácticum de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona	107
NUEVA ALTERNATIVA A LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN PRÁCTICAS	109
Prácticum y ODS en la formación del profesorado de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad	112
MESA 11: LAS TIC COMO APOYO A LAS PRÁCTICAS EXTERNAS	116
RedTICPRAXIS (Bienio 2021-2023). El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas.	116
La RedTICPraxis y UNED. Innovación en el desarrollo del conocimiento práctico en las asignaturas de prácticum y prácticas externas.	119
Tecnologías disruptivas de eRubricas y Video Anotaciones para la evaluación de los e-diarios en las prácticas externas.....	121
Uso de la app Video Enhance Observation (VEO) como herramienta de aprendizaje en el Prácticum del grado de Educación: valoraciones de los estudiantes, las mentoras y las tutoras	123
Observación del aula: una experiencia de videoanálisis en el Grado de Educación Primaria - dual	126
MESA 12 (VIRTUAL): ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (III)	128
Universidad y escuela en las formación de profesores: las prácticas curriculares en Brasil y en Colombia	128
Promoción estilo de vida saludable en entorno escolar desde la extensión universitaria.....	130
La contribución de las universidades a los ODS: una acción a través de las prácticas académicas externas	134
Percepción e implicaciones de los estudiantes de Práctica Docente (PD) vinculados al Trabajo Final de Grado (TFG).....	136
Prácticas externas en la formación docente de una universidad de la República Dominicana: retos y desafíos vinculados al trabajo final de grado.....	138
MESA 13: NUEVOS FORMATOS, TRANSFORMACIÓN Y ALTERNATIVAS.....	140
Valoración de la realización del Prácticum en movilidad por estudiantes de Grado.....	140
Prácticum en movilidad. Una oportunidad para la adquisición de competencias.	143
Proyectos De Arte Digital En El Museo Trepat De Tarrega (Lleida).....	146
El aprendizaje basado en proyectos en un programa de prácticas en el entorno rural (Programa Ralbar. Universidad de León)	148
Enlazar centros educativos y universidad a través del programa Hipatia	150
MESA 14: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS.....	152
Guiar los TFG desde el emprendimiento en una carrera de computación: El-Metodología	152
Líneas estratégicas de las prácticas externas en la Universidad Internacional de Andalucía	154
Acciones y perspectivas desde las 4 I del Prácticum de Pedagogía de la UB: Inclusión, Integración, Innovación, Internacionalización.....	156
Formación De Tutores En Alternancia En Un Entorno Digital.....	158
MESA 15 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EXTERNAS EN TRABAJO SOCIAL.....	162
La Transformación Digital en el Practicum: herramientas para la mejora de la experiencia de los y las	

estudiantes durante el proceso de asignación de centros de prácticas en Trabajo Social..... 162

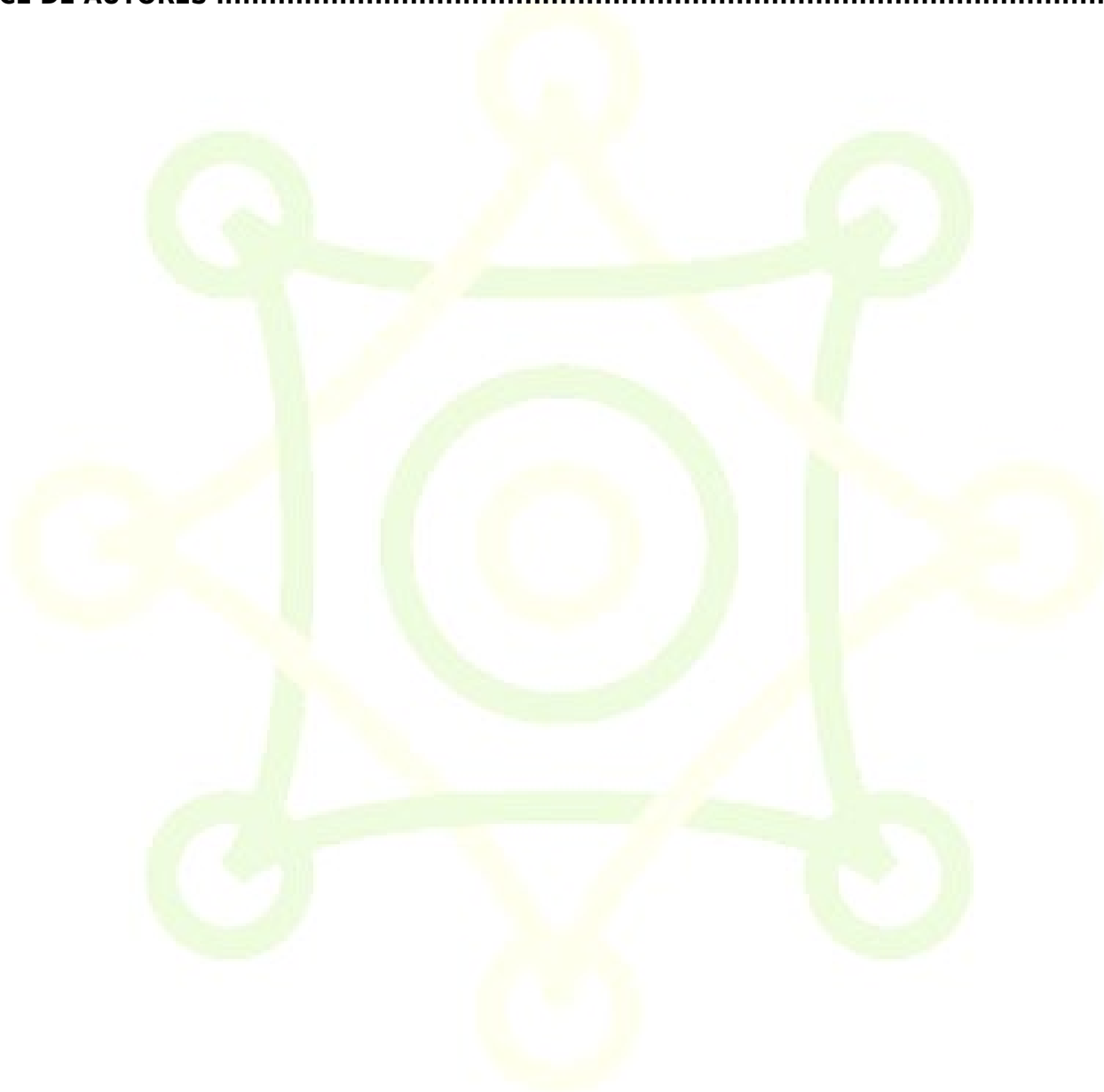
Repensar los instrumentos de evaluación para afianzar los conocimientos de la práctica profesional164

La supervisión de prácticas de Trabajo Social en situaciones de cambio de centro de prácticas externas 166

La Práctica Reflexiva y la mejora de las competencias profesionales en las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona..... 169

Los ODS en la enseñanza del Practicum en socio-antropología: práctica de campo sobre la sostenibilidad de la producción del mezcal en Sola De Vega..... 171

ÍNDICE DE AUTORES 173



PRESENTACIÓN

Esta XVII edición del Symposium sobre el Prácticum y las Prácticas Externas está encaminada a dar respuestas no sólo a temáticas de interés académico, para la práctica preprofesional y la investigación, sino también a cuestiones de gran relevancia en el ámbito social y personal. El evento permitirá compartir reflexiones, experiencias y propuestas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y su incidencia en el desarrollo de las prácticas externas, tanto en su diseño en los planes de estudio de las distintas titulaciones universitarias, como en su desarrollo en las diferentes instituciones y la participación de los agentes involucrados (estudiantado universitario y personas implicadas en la gestión y seguimiento).

Al mismo tiempo, los aprendizajes adquiridos sobre el prácticum y las prácticas externas en años anteriores, particularmente de la situación de pandemia COVID-19, junto con los cambios a nivel normativo siguen condicionando la toma de decisiones en los proyectos formativos junto con la organización y puesta en práctica de este momento.

El planteamiento realizado en esta convocatoria pretende una vuelta a la “normalidad”, retomando la presencialidad que permita seguir abonando el “espíritu de Poio”, al mismo tiempo que aprovechamos las oportunidades que ofrece la virtualidad para ofrecer un symposium en modalidad híbrida. En esta edición se ofrecen conferencias, mesas redondas y talleres liderados por expertos/as en el tópico de estudio, pero también espacios para la participación de los/las congresistas, como las mesas de comunicaciones, sin olvidar la jornada lúdico-gastronómica por las bellas tierras gallegas de la provincia de Pontevedra. Al mismo tiempo, en coherencia con los objetivos del ODS, hemos sustituido el papel por un acceso a la información mediante código QR. Deseamos que la propuesta sea de su agrado.

Objetivos:

Con esta XVII convocatoria se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Fomentar el intercambio de experiencias formativas e investigaciones sobre la posible respuesta dada a los retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tanto en el diseño como en el desarrollo y evaluación de las prácticas externas desde la perspectiva de sus agentes.
- Identificar las oportunidades existentes para que el Prácticum y las prácticas externas de las distintas titulaciones universitarias coadyuven al desarrollo de los objetivos del milenio, particularmente los relacionados con la sostenibilidad, el bienestar social y la inclusión y equidad de género.
- Compartir reflexiones, actuaciones y estrategias que permitan afrontar con mayor éxito en las prácticas externas los cambios significativos que se produzcan en el entorno profesional y social, tanto en el ámbito nacional

como

internacional.

- Identificar los desafíos que plantea la realización del Prácticum en el actual escenario académico-empresarial, así como los derivados de los nuevos roles de los/las agentes y los procesos de digitalización de las prácticas externas.
- Debatir sobre los retos que la gestión, la formación, el aprendizaje y la evaluación de las prácticas externas y del Prácticum afrontarán en un futuro próximo, como consecuencia del presente de la universidad, para poder proponer cambios que aseguren la calidad en el futuro.

Con el tópico “La formación práctica de profesionales en el horizonte de los ODS”, intentaremos dar respuesta a cómo se está respondiendo desde las prácticas externas a los retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible; desde las prácticas en empresas e instituciones ¿qué se puede aportar al desarrollo de los ODS?; ¿qué desafíos surgen en las prácticas teniendo en cuenta el horizonte 2030?; ¿qué necesidades se plantean en los contextos de práctica? Entre los tópicos que se abordarán están:

- las prácticas externas en las áreas de ciencias de la salud, ciencias experimentales, artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, arquitectura e ingeniería
- las prácticas externas desde la perspectiva del estudiantado
- la transformación digital en la realización y gestión de las prácticas
- el marco legal en el que se mueven las prácticas externas
- la investigación e innovación en las prácticas externas
- la inclusión y equidad de género en las prácticas externas
- la sostenibilidad y el bienestar en las prácticas externas
- el sistema de garantía interno de calidad de las prácticas
- la supervisión y la evaluación de las prácticas
- las prácticas externas vinculadas a TFG y TFM
- el emprendimiento y las prácticas
- las prácticas duales
- experiencias de Aprendizaje Servicio

MESA 1: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DEL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

Pensamiento crítico en las prácticas externas de educación infantil a través de indagaciones centradas en ODS

Franco Mariscal, Antonio Joaquín (1); Cano Iglesias, María José (1)

Identificador: 13229

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: ODS, prácticas externas, educación infantil, indagación, pensamiento crítico

Introducción

La Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible es una oportunidad para avanzar hacia la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía (United Nations, 2015). La Agenda incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que se encuentran reducción de desigualdades, acción por el clima, energía asequible y no contaminante, o educación de calidad. Estos ODS deben potenciarse desde todos los ámbitos, incluida la educación.

La educación infantil es una etapa ideal para empezar a trabajar algunos ODS desde la educación científica. En particular, salud y bienestar (ODS 3) y producción y consumo responsables (ODS 12). De esta forma, se promueve una vida sana desde edades tempranas (ODS 3), y se fomenta la eficiencia en recursos, promoviendo estilos de vida sostenibles y contribuyendo a una economía verde y con bajas emisiones en carbono (ODS 12). Estos ODS a su vez se relacionan con otros como acción por el clima (ODS 13) o ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11). Los niños de infantil pueden contribuir a estos ODS elaborando alimentos saludables o iniciándose en la creación de sus propios materiales, como pinturas o jabón.

La indagación es una metodología adecuada para esta finalidad en infantil al permitir al niño plantear preguntas, emitir hipótesis, analizar situaciones, diseñar experimentos y realizarlos, tomar decisiones, reflexionar y establecer conclusiones (NRC, 2012). Favorece asimismo el desarrollo del pensamiento crítico (Blanco et al., 2017), la capacidad para resolver problemas y desarrollar habilidades en procesos científicos.

Objetivos, método y recursos

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga cuando desarrollan durante sus prácticas externas una indagación relacionada con la elaboración de alimentos saludables (ODS 3) o con la producción y consumo responsables (ODS 12) con alumnado de infantil.

La experiencia se enmarca en un programa de indagación en la enseñanza de las ciencias desarrollada con 60 estudiantes del tercer curso del citado grado con una metodología en tres fases. La primera fase tiene lugar en la asignatura Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza (DCN) donde el alumnado recibe una formación sobre las etapas de una indagación y su adaptación para infantil (Rodríguez et al., 2022), se presentan ejemplos de indagaciones para este nivel educativo, tienen la oportunidad de vivenciar una indagación y, finalmente, diseñan una indagación científica para niños de infantil. La segunda fase transcurre en las prácticas externas en la asignatura Prácticum II, y en ella, los estudiantes implementan la indagación diseñada con niños de infantil. La tercera fase tiene lugar de nuevo en la asignatura DCN donde reflexionan sobre los resultados de las prácticas y los exponen a sus compañeros en una feria.

La indagación no supone proporcionar una receta para obtener el producto final, sino que los niños deben ser protagonistas del aprendizaje a través de la manipulación y experimentación. En concreto, los infantes deciden los materiales a emplear y las cantidades. También evalúan las propiedades del producto final y emiten conclusiones. Además, si el resultado no es el deseado, tienen la oportunidad de seguir manipulando y experimentando.

La indagación se desarrolla en las prácticas como sigue: (1) una asamblea donde la maestra presenta el problema de la indagación y los materiales a emplear, y los niños proponen diseños, (2) la indagación propiamente dicha donde el niño manipula y elabora el producto y, (3) una asamblea final donde cada niño explica sus resultados y conclusiones. En cuanto a los recursos, los estudiantes en formación elaboran los materiales necesarios para la indagación.

Discusión, resultados y conclusiones

Las temáticas de las indagaciones diseñadas e implementadas con niños fueron variadas. Este trabajo muestra algunos resultados relacionados con los ODS 3 y 12. Los estudiantes enfocaron las indagaciones a preparar alimentos saludables (limonadas, batidos) o elaborar productos de uso frecuente en el aula de infantil (plastilina, pinturas), o en sus casas (jabón, porcelana).

Como ejemplo, y por limitaciones de espacio, este resumen recoge resultados de una indagación sobre elaboración de plastilina casera para concienciar de la necesidad de producir nuestros productos. En primer lugar, en la asamblea se indica el objetivo de la indagación y se trabajan los ingredientes para fabricar plastilina (harina, agua, aceite y sal) para que los niños conozcan sus propiedades (estado de la materia, color, textura, etc.) y tengan posibilidad de tocarlos. Se explica que si mezclamos en las proporciones adecuadas dichos ingredientes se puede obtener plastilina de color blanco. A continuación, trabajando en grupos de 3 o 4 niños, diseñan posibles mezclas para elaborar plastilina. Para facilitar a los niños el manejo de variables, la maestra controla dos de ellas (aceite y sal) indicándoles la cantidad a añadir, de forma que los niños solamente cambian las cantidades de harina y agua como variables independientes. Para ello, se ayudan de una plantilla donde escriben la cantidad de cada ingrediente y disponen de un vasito unidad para que las medidas sean iguales.

En uno de los experimentos, los niños mezclaron cuatro vasitos de harina, tres de agua, dos de aceite y una cucharadita de sal, obteniendo una mezcla muy licuada, por lo que debían arreglarla y probar de nuevo. Como primera mejora añadieron dos vasitos más de harina, y tras amasar un rato se dieron cuenta que era insuficiente, por lo que decidieron añadir otro vasito de harina (mejora 2), momento en el que obtuvieron plastilina. En todos los casos los niños deben tomar decisiones, siendo el papel de la maestra de orientadora. Para saber si el producto obtenido es plastilina los niños comparan sus propiedades con una plastilina real (color, dureza, textura, elasticidad, etc.).

La experiencia permite obtener conclusiones para los niños de infantil y los maestros en formación. Así, las indagaciones planteadas permiten a los infantes reflexionar sobre los recursos disponibles, favoreciendo consumos responsables y promoviendo estilos de vida sostenibles, de acuerdo con los ODS. Respecto a los maestros les introduce en una práctica que promueve el método científico y la capacidad para que los niños resuelvan problemas desarrollando su pensamiento crítico.

Agradecimientos: Proyecto PID2019-105765GA-I00; MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- ¹ Blanco, A., España, E., & Franco-Mariscal, A.J (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice*, 1(1), 107-115.
- ² NRC, National Research Council (2012). A framework for K-12 science education: Practices, cross-cutting concepts and core ideas. The National Academies Press.
- ³ Rodríguez, A.M., Cáceres, M.J., & Franco-Mariscal, A.J (2022). ¿Cómo hacemos crecer una planta? Una indagación con niños de 3 años de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(3), 231-253.
- ⁴ United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (No. A/RES/70/1).

Fomentando el pensamiento crítico desde la autorregulación emocional a través del mindfulness

Hierrezuelo Osorio, Jose Manuel (1); Franco Mariscal, Antonio Joaquín (2)

Identificador: 13805

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: pensamiento crítico, mindfulness, autorregulación, emociones

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de todos los niveles educativos es uno de los objetivos primordiales de la educación. Sin embargo, el pensamiento crítico es un constructo complejo formado por aspectos cognitivos y disposiciones (Hierrezuelo et al., 2022). Entre estas últimas tienen un papel destacado las emociones. Un modelo de intervención cognitiva que focaliza la atención de forma intencionada en el momento presente con la aceptación del interlocutor (Palomero y Valero, 2016) y que favorece la autorregulación emocional es mindfulness, entendiéndose esa aceptación como la curiosidad y apertura hacia nuevas experiencias, que son necesarias para poder vivirla de manera plena y así ser capaz de emitir juicios de valor. Este método (Mañas et al., 2014) comenzó a usarse en el contexto clínico, pero da muy buenos resultados en educación, siendo eficaz tanto para docentes (reduce el estrés, ansiedad...) como para el alumnado (mejora del rendimiento académico, autoestima, relaciones interpersonales, reduce agresividad, etc.). El mindfulness destaca por su utilidad para lograr que los estudiantes centren su atención sobre tareas específicas, comprendan información rápidamente, con precisión, mejoren sus resultados y habilidades cognitivas y, en definitiva, su pensamiento crítico. A todo esto, se suma que, hoy día, los niños y las niñas suelen ser bastante nerviosos y se distraen con facilidad, perdiendo la atención constantemente, como consecuencia de la variedad de estímulos a los que están expuestos (Almansa et al., 2014). Este déficit de atención puede reducirse gracias al mindfulness, ya que cuando el alumnado va adquiriendo cierto hábito en su uso, la concentración se asume como un hábito automático que no supone un esfuerzo. En definitiva, el mindfulness ayuda a promover oportunidades de aprendizaje, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 (United Nations, 2015). En este sentido, el mindfulness constituye una herramienta eficaz para acabar con la desatención del alumnado, despierta la curiosidad en los estudiantes, les ayuda a desarrollar autonomía, activa las ganas de descubrir nuevos conceptos, de experimentar, y desarrolla emociones positivas hacia el aprendizaje (Velasco, 2015).

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de mindfulness realizada con estudiantes de educación primaria durante el prácticum para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Este estudio se enmarca metodológicamente en una perspectiva cualitativa y cuantitativa, y el diseño es un estudio de caso. La experiencia se realizó en la asignatura Prácticum III.1 del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. La implementación se realizó con 24 estudiantes (50% chicos y 50% chicas) de 5º de primaria en 13 sesiones en la asignatura de matemáticas, concretamente "Figuras planas y cuerpos geométricos". Al inicio de cada sesión, se realizó una actividad de mindfulness en la que se guio al alumnado en una respiración consciente para que se concentraran en el aquí y ahora, dando lugar a que la sesión se desarrollase más calmada y eficiente. Las diferentes sesiones abordaron los saberes básicos relacionados con los triángulos, cuadriláteros y paralelogramos, circunferencia y círculo, posiciones relativas de rectas y circunferencias, prismas y pirámides, cuerpos redondos, simetría y traslación, semejanza y escalas. La propuesta incluyó dos sesiones de repaso, una prueba escrita y autoevaluación. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron el diario de observación del profesor, los trabajos del alumnado en cada sesión, una prueba escrita al final de la unidad y un cuestionario de emociones antes y después de la puesta en práctica. En dicho cuestionario, el alumnado podía elegir entre varias emociones (rechazo, concentración, inseguridad, interés, aburrimiento, confianza, satisfacción, insatisfacción y vergüenza), pudiendo seleccionar una o más, justificando su elección.

En cuanto al análisis de datos, el diario de observación del profesor se empleó para registrar de forma cualitativa comportamientos del alumnado al realizar la actividad de mindfulness, estableciéndose un sistema de categorías (atención, concentración, tranquilidad). Los trabajos del alumnado se evaluaron sobre 10 puntos y se obtuvo una media. Del mismo modo, el trabajo final se valoró sobre 10 puntos. Para cada emoción se calcularon porcentajes de estudiantes que las manifestaban en los dos momentos de intervención.

Los resultados obtenidos mostraron que la actividad de mindfulness contribuyó a que el alumnado, durante todas las sesiones, estuviese más atento, tranquilo y concentrado, menos distraído y más interesado por la temática que se trataba en el aula. El análisis de las emociones mostró que la mayoría de los sentimientos del alumnado fueron positivos siendo concentración (20,2% antes y 24,1% después) e interés (39,2% antes y 36,9%) las emociones mayoritarias, destacando también la confianza

(14,2% antes y 9,5%). Otro aspecto relevante, es que las emociones negativas (rechazo, inseguridad, aburrimiento, insatisfacción, vergüenza) en ningún momento superaron el 10%, lo que parece indicar que la implantación del mindfulness provocó en el alumnado el efecto esperado.

La nota media de los trabajos fue 6,8 puntos sobre 10 mientras que para la prueba escrita fue 7,1, lo que parece indicar que, aunque la aplicación del mindfulness si mejoró la concentración, no tuvo un efecto demasiado positivo en el aprendizaje. De manera individual, se observó que para el 54,0% del alumnado (13 de 24), la nota media de los trabajos tuvo una repercusión directa en la nota obtenida en la prueba, es decir, que en estos casos la nota fue similar en ambos casos. Por otro lado, para el 33,3% del alumnado (8 de 24) la nota de la prueba fue más alta que la media de los trabajos o viceversa, lo que se atribuyó a la posible ayuda (o no) recibida durante la realización de los trabajos. El resto del alumnado (3 de 24) presentó una situación donde en algún caso suspendió los trabajos, la prueba o ambos. Para finalizar, consideramos que este tipo intervenciones durante el prácticum son positivas para que los futuros profesores vivencien experiencias para mejorar las emociones como aspecto importante para progresar en el desarrollo del pensamiento crítico. Este trabajo forma parte del Proyecto I+D+i del Plan Nacional PID2019-105765GA-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- ¹ Almansa, G., Budía, M.A., López, J. L., Márquez, M.J., Martínez, A. I., Palacios, B., y Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.
- ² Hierrezuelo-Osorio, J. M., Franco-Mariscal, A. J., y Blanco, A. (2022). Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. *Percepciones del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(1), 99-122.
- ³ Mañas, I., Franco, C., Gil, M.D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. *Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, 193-229.
- ⁴ Palomero, P., y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(3), 17-29.
- ⁵ United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (No. A/RES/70/1). United Nations.
- ⁶ Velasco, S. (2015). Mindfulness en el aula: cinco minutos de clase muy rentables. *Educación 3.0*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/mindfulness-en-el-aula-cinco-minutos-de-clase-muy-rentables/>

Aprendizajes del prácticum del grado de Educación infantil

Oliver-Barceló, Mar (1); Bagur Pons, Sara (2); Pinya Medina, Carme (3)

Identificador: 13964

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Practicum · Competencias docentes · Formación del profesorado · Educación infantil

Introducción

El Prácticum es considerado un espacio importante para aprender, construir la identidad profesional, desarrollar habilidades y ejercitarse en el trabajo pre-profesional, tal como se ha demostrado en diversas investigaciones en este ámbito (Tejada-Fernández et al., 2017; Poveda et al., 2021; Sulistiyo et al., 2017). Para poder desarrollar competencias docentes durante los procesos de prácticas educativas en centros escolares, es necesario contar con un acompañamiento que fomenten la reflexión sobre las buenas prácticas y sobre su propio proceso de aprendizaje (Martín et al., 2022; Weiss, 2021). Después de llevar a cabo una revisión de la literatura en el campo del prácticum y del desarrollo de las competencias docentes, se han identificado diferentes temáticas. Se encuentran aquellas centradas en la valoración de la experiencia del prácticum, su utilidad y satisfacción (Gairín-Sallán et al., 2019; Mendoza y Covarrubias, 2016), otras que abordan la relación entre la construcción de la identidad profesional y las prácticas (Rodrigues y Mogarro, 2019; Torres-Cladera et al., 2022), o que incorporan la perspectiva del alumnado para identificar las competencias desarrolladas en este período (Rodríguez-Gómez et al., 2017; Rosselló et al., 2018). Este trabajo tiene como objetivo principal evaluar el desarrollo de competencias de alumnado de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Infantil, al inicio y finalización del período de Prácticum, tomando como base su propia valoración. Forma parte de una investigación para identificar las competencias específicas que deben poseer los docentes de Educación Infantil.

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

Para medir el cambio en las competencias docentes del alumnado de Educación Infantil en el período de prácticum se utilizó un diseño cuasi-experimental y se realizó un análisis descriptivo, diferencial y correlacional con la herramienta estadística IBM SPSS v.28, a partir de la autovaloración de los y las estudiantes. Se diseñó un cuestionario que constaba de 18 ítems, que preguntaba sobre diferentes roles docentes como miembro del claustro, investigador, didacta, experto en la materia y ético docente. Los y las estudiantes evaluaron su propio nivel de competencia en cada uno de estos roles mediante una escala tipo Likert del 0 al 10, antes y después del prácticum. La administración del cuestionario se llevó a cabo en línea, y se incluyó a 137 estudiantes de Educación Infantil de forma intencional. Se ha seleccionado al alumnado como sujetos informantes de forma intencional por ser protagonistas de las cuestiones de la investigación, contar con capacidad explicativa y por la importancia de recoger sus voces sobre su propio proceso de aprendizaje (Pinya et al., 2017; Mutlu, 2014).

Discusión (resultados y conclusiones)

Los resultados muestran como el alumnado identifica un progreso de las competencias docentes antes y después del prácticum para diferentes roles docentes. A través de la media y la desviación estándar se observa que, en general, las puntuaciones de todos los roles aumentaron de manera significativa después del prácticum, lo que sugiere una mejora en las competencias docentes adquiridas por los estudiantes. En particular, el rol de didacta y pedagogo es aquel que ha mostrado un mayor aumento (1.1 puntos), seguido del rol de experto en la materia (0.87 puntos). A continuación, el rol de maestro investigador ha mostrado un aumento de 0.62 puntos. Los dos roles que han mostrado el menor aumento son el de miembro de un claustro (0.28 puntos) y ético (0.22 puntos).

El análisis descriptivo de las variables evaluadas indica que aquellas que han experimentado un mayor crecimiento están relacionadas con la capacidad para tomar decisiones en contextos educativos, el diseño y la implementación de actividades didácticas, la creación de contextos de bienestar emocional, de fomentar el aprendizaje activo y realizar una evaluación formativa.

La variable que obtuvo la puntuación más alta antes de realizar el prácticum fue la actitud empática hacia el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa, mientras que la variable con la puntuación más baja tanto antes como después de realizar el prácticum fue el conocimiento del currículum de la etapa y área, y su uso como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, después de realizar el prácticum, la variable que obtuvo la puntuación más alta fue la actitud personal empática y

asertiva hacia el alumnado.

Los hallazgos de este estudio resaltan la relevancia de reforzar el acompañamiento en la adquisición de competencias vinculadas con el trabajo cooperativo, la reflexión sobre la propia práctica y los valores éticos en la profesión docente. Además, es importante destacar la necesidad de profundizar en las causas subyacentes de estos resultados a través de una metodología cualitativa en futuras investigaciones. De esta manera, se podrían obtener perspectivas más detalladas y enriquecedoras sobre los procesos y factores que influyen en el desarrollo de las competencias docentes en estos ámbitos específicos.

Referencias

- ¹ Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco Bravo, I., & Alarcia, Ó. F. (2019). Effect and impact of curricular practices of the early childhood education and primary education bachelor's degrees: Opinion of students, tutors and coordinators. *Educacion XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- ² Martín, P., García Rodríguez, M. L., & Mena Marcos, J. (2022). The Practicum in the Degree of Early Childhood Education: analysis of teaching journals [El Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes]. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 131-140. <https://doi.org/10.5209/RCED.73838>
- ³ Mendoza, M., & Covarrubias, C. G. (2016). Competencias profesionales movilizadas en el Prácticum de los Grados de Magisterio: Propuesta de un instrumento. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 161-185.
- ⁴ Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., & López-Gómez, E. (2021). Perceptions and beliefs of education students about learning at university and during the practicum: A qualitative study. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.67953>
- ⁵ Rodríguez, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- ⁶ Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- ⁷ Rosselló, M. R., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 16(1), 269-284.
- ⁸ Sulistiyo, U., Mukminin, A., Abdurrahman, K., & Haryanto, E. (2017). Learning to teach: A case study of student teachers' practicum and policy recommendations. *Qualitative Report*, 22(3), 712-731. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2671>
- ⁹ Tejada-Fernández, E. P., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). Practicum in teacher development education: Participants' perceptions. *Magis*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- ¹⁰ Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de primaria. *Construyendo identidades docentes. Profesorado*, 26(2), 1-21.
- ¹¹ Weiss, M. N. (2021). Reflective practice research in teacher education. *Haser*, 12, 239-266. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.112.07>
- ¹² Pinya, C., Pomar, M.I., Salvà, F. (2017). Preventing student drop-outs in vocational secondary education: Contributions from students and teachers. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 95-117.
- ¹³ Mutlu, G. (2014). Challenges in Practicum: Pre-Service and Cooperating Teachers' Voices. *Journal of Education and Practice*, 5(36), 1-8.

El compromiso del alumnado de prácticas del grado de Educación infantil

Oliver-Barceló, Mar (1); Pinya Medina, Carme (2); Ferrer-Ribot, Maria (1); Morcillo Loro, Virginia (1)

(1) Universitat de les Illes Balears, (2) Universitat de les Illes Balears

Identificador: 13965

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Prácticum · Educación infantil · Pedagogía crítica · ODS

Introducción

Desde hace décadas se señala la importancia de la educación para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria (Apple, 2004; Freire, 2003; Stenhouse, 1987). Múltiples corrientes han apuntado aspectos concretos en los que el profesorado puede incidir en el alumnado en esta dirección, como el desarrollo de una mirada más abierta e intercultural (Favacho, 2015; Kincheloe & Steinberg, 1999; Rohling & Valle, 2016), la lucha por la igualdad de género (Butler, 2007; hooks, 2020; Luke, 1999), o la conciencia de la importancia del medio ambiente y la sostenibilidad (Hu & Ødemotland, 2021; Manning et al., 2019). Los maestros y maestras del futuro necesitan tener unas competencias que rebasan el ámbito de la didáctica, ya que sus atribuciones cada vez son más amplias y variadas (Bauman, 2007; Day, 2019; Michel, 2019).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un documento capaz de unificar estas demandas necesarias para afrontar los retos actuales. Siguiendo estos objetivos, se puede identificar como los docentes pueden contribuir, entre otros, a sensibilizar sobre la mitigación del cambio climático (ODS13.3), a asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades (ODS 5.5) y potenciar y promover la inclusión de todas las personas (ODS10.2). Pero, para ello, se requieren docentes concienciados y comprometidos con la sociedad y con la profesión y altamente formados. En este sentido, las universidades también debemos asumir nuestra responsabilidad y reflexionar sobre el proceso de formación que se está llevando a cabo, y garantizar un acompañamiento que proporcione las competencias necesarias para ello.

El presente estudio pretende indagar la evolución del compromiso del alumnado durante el período de prácticas en cinco aspectos:

- Compromiso con la sociedad: el futuro docente de educación infantil debe estar concienciado de la importancia de luchar por un mundo más justo, con una mirada ética. Esto implica ser consciente de la importancia de la educación como elemento de desarrollo social, desarrollando el pensamiento crítico y el respeto.

- Compromiso con el centro educativo: este compromiso implica tener una actitud activa en el centro, participar en la gestión y en la toma de decisiones, y trabajar para la mejora de la institución educativa.

- Compromiso con la profesión docente: esto implica una actitud crítica sobre el propio desempeño y una buena disposición para la mejora continua de las prácticas educativas. El compromiso con la profesión docente implica tomar decisiones con profesionalidad y reflexionar sobre su pertinencia.

- Compromiso consigo mismo: como futuro o futura docente el compromiso consigo mismo implica reflexionar sobre las propias fortalezas y debilidades, así como trabajar en ellas para poder ofrecer una educación de calidad.

- Compromiso con los niños y las niñas: este compromiso implica ser conscientes de que las decisiones se deben tomar teniendo el beneficio de los niños y niñas como principal objetivo. Para ello, será necesario tener un conocimiento profundo del aprendizaje y las necesidades de los niños y niñas, una actitud de observación y escucha, y una disposición a ofrecer una educación integral de calidad.

Metodología

La presente investigación ha seguido un diseño cuantitativo no experimental a través de un análisis de datos descriptivo y correlacional, con la intención de extraer asociaciones entre variables. Se elaboró un cuestionario que fue completado en dos momentos: antes del período de prácticas curriculares y una vez finalizadas las prácticas.

La muestra intencional incluyó a estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Infantil, que están cursando las prácticas curriculares en centros educativos.

Para conocer el impacto del prácticum en el compromiso del alumnado sobre el compromiso, se ha elaborado un cuestionario que aborda los cinco ítems comentados en la introducción: Compromiso con la sociedad, Compromiso con el centro, compromiso con la profesión, compromiso conmigo mismo y compromiso con los niños y niñas. Las preguntas fueron explicadas en clase, y se proporcionó un enlace a un cuestionario digital para que el alumnado contestara de manera voluntaria, individual y sin límite de tiempo. Los datos fueron analizados de forma descriptiva y correlacional con el software específico IBM.SPSS.

Resultados y Discusión

Los resultados muestran que todas las variables han sufrido un aumento entre el momento anterior a las prácticas y el momento posterior a las prácticas. Los resultados también indican que las estudiantes tienen una autopercepción muy positiva sobre su compromiso previo a las prácticas. En concreto, todas las variables recibieron una evaluación mayor de 9, sobre 10 puntos, lo que sugiere un alto grado de implicación en su formación docente.

A pesar de ello, la única variable que muestra un aumento significativo es el ítem de compromiso consigo misma o mismo. La segunda variable, según el nivel de aumento durante el prácticum, fue el compromiso con la sociedad.

La tercera y la cuarta variable en nivel de aumento fue el compromiso con el centro y con la profesión, respectivamente.

La variable que sufrió menor aumento fue el compromiso con los niños y niñas, pero cabe destacar que partía de una puntuación de 9,9, por lo que su rango de mejora era muy reducido.

En resumen, los resultados del estudio indican que los estudiantes de educación tienen una percepción muy positiva sobre su compromiso, lo cual puede deberse a un posible sesgo de respuesta socialmente deseable o de autoevaluación positiva (Flick, 2004). Por lo tanto, es necesario seguir investigando mediante el uso de triangulación de métodos que involucren a los estudiantes en procesos cualitativos y la consulta a otros agentes implicados en la formación docente. Esto permitirá una comprensión más profunda y completa de las experiencias y percepciones del alumnado, así como de los factores que influyen en su compromiso y desempeño como futuros docentes.

Referencias

- ¹ Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. RoutledgeFarmer.
- ² Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- ³ Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- ⁴ Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 2019, 315-318. <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>
- ⁵ Favacho, A. M. P. (2015). Educação intercultural como prática de liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 426-430. <https://doi.org/10.1590/198053143151>
- ⁶ Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- ⁷ Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- ⁸ hooks, bell. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de Sueños.
- ⁹ Hu, A., & Ødemotland, S. (2021). Fostering cultural sustainability in early childhood education through a neighbourhood project. *Sustainability (Switzerland)*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13095203>
- ¹⁰ Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- ¹¹ Luke, C. (Comp). (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata.
- ¹² Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- ¹³ Michel, A. (2019). What is teaching for? *European Journal of Education*, 54, 319-322. <https://doi.org/10.1111/ejed.12358>
- ¹⁴ Rohling, M., & Valle, I. R. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 386-409. <https://doi.org/10.1590/198053143287>
- ¹⁵ Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Evolución del rol docente reflexivo en la educación infantil: Un estudio en la formación inicial y la práctica real

Morcillo Loro, Virginia (1); Pinya Medina, Carme (2); Oliver-Barceló, Mar (1); Ferrer-Ribot, María (1); Rosselló Ramon, María (1)

(1) Universitat de les Illes Balears, (2) Universitat de les Illes Balears

Identificador: 14235

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: rol docente, competencia reflexiva, innovación, investigación, prácticas, formación inicial, educación infantil

Introducción

Con el objetivo de mejorar la calidad educativa en los centros escolares, en los profesionales y en los docentes, es necesario poner énfasis en la figura docente (Poncet y González-Fernández, 2010) desde su formación inicial. En este sentido, queda latente que el dinamismo y la incerteza de la sociedad actual revela profundas transformaciones sociales y nuevas demandas cambiantes en el contexto educativo (Prats, 2016), así como en el profesorado del siglo XXI (Sánchez-Tarazaga, 2016) y en su capacidad para responder de forma pertinente a estos nuevos desafíos. Resultados de investigaciones recientes (Alsina et al., 2019) evidencian el valor de la toma de conciencia sobre el perfil profesional durante el período de formación inicial, en aras de motivar e incrementar su compromiso. Se considera que la identidad profesional es un ámbito de la identidad personal que comienza a cimentarse durante el proceso formativo y que acaba por interiorizarse en el campo laboral (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). En este sentido, la identidad docente se presenta a partir del conocimiento construido en la formación inicial, sobre todo en propuestas metodológicas de carácter competencial ligadas a la reflexión (Alsina et al, 2019), a través del aprendizaje vicario derivado de oportunidades de interacción entre profesionales en diferentes momentos de socialización (Steenekamp et al., 2018) y, finalmente, del uso de diversas herramientas como el E Portafolio, mapping o visual Thinking, los relatos reflexivos y el diseño de proyectos de carrera, entre otros (Bennett et al., 2014).

Objetivos, método y recursos

El objetivo de este estudio fue investigar la evolución del rol docente reflexivo en la educación infantil, centrándose en su desarrollo durante la formación inicial y su contraste con la práctica real. El estudio se llevó a cabo en el marco del Grado de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears, específicamente en la asignatura de Reflexión e Innovación Educativa durante el período de Prácticas del curso 2021-2022. Esta asignatura está vinculada a un proyecto de innovación docente adscrito al Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE), el cual se enfoca en el desarrollo profesional de futuras docentes. El proyecto se centró en la creación de un itinerario de aprendizaje personalizado elaborado por el alumnado, con el objetivo de facilitar la construcción de su identidad profesional. La finalidad de la investigación se alinea con el propósito del proyecto, estableciendo sinergias que permitieron analizar el proceso de construcción de la identidad profesional de las futuras docentes.

Para lograr el objetivo planteado, se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido (Ruiz, 2021). Se solicitó al alumnado de la asignatura de Reflexión e Innovación que reflexionara sobre el papel de la maestra reflexiva y plasmará sus reflexiones en un E Portafolio. La muestra participante fue intencional, caracterizada por una selección deliberada de la representatividad, con un total de 56 estudiantes.

El análisis de los datos se estructuró en torno a diversos temas fundamentales, incluyendo la definición del rol docente, la reflexión sobre el rol actual y el deseado, la evolución experimentada durante las prácticas, la competencia reflexiva, la capacidad de innovación y el desarrollo del rol de maestra investigadora. Esta estructura temática permitió profundizar en la comprensión de la evolución del rol docente reflexivo en el ámbito de la educación infantil y explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con dichos temas clave.

Discusión (resultados y conclusiones)

El análisis de contenido evidencia la importancia de la reflexión crítica en la práctica docente. La mayor parte del alumnado considera que aunque, en asignaturas anteriores se habían iniciado en el entrenamiento de la capacidad reflexiva, la asignatura de Reflexión e Innovación ha demostrado que como futuras docentes necesitan trabajar más esta competencia. Señalan, además, que la reflexión sobre la propia identidad docente y aspectos externos es más fácil que la reflexión sobre la práctica docente en sí misma, y que este último tipo de reflexión implica un esfuerzo doble debido al riesgo de identificar puntos negativos en la propia ejecución de la profesión docente.

Destacan la importancia del intercambio comunicativo y la investigación teórica para llevar a cabo una reflexión efectiva. Reconocen que la profesión docente, en la etapa de educación infantil, conlleva una gran responsabilidad, ya que se acompaña a niños y niñas en su etapa de máximo desarrollo y que, por lo tanto, es imprescindible ser un buen referente, lo que sólo puede lograrse mediante la reflexión constante sobre la propia práctica.

Al comparar la reflexión previa sobre el rol de la maestra reflexiva a la actual, señalan que una reflexión profunda implica seguir un proceso que incluye definir el problema, contrastar la información con referentes teóricos y entre iguales y reconstruir el problema dando respuesta al mismo. Esta reflexión profunda mejora realmente la práctica docente y promueve un aprendizaje significativo y enriquecedor. Se destaca, por tanto, la importancia del intercambio comunicativo y la investigación teórica para llevar a cabo una reflexión efectiva.

Referencias

- ¹ Poncet, M. y González-Fernández, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 237-250.
- ² Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas. *Mirada internacional. Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33.
- ³ Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea / competency framework for teachers: contribution to study from european education policy. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 44-67.
- ⁴ Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- ⁵ Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe A., I. y Gutiérrez G., R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- ⁶ Steenekamp, K., Van der Merwe, M. y Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1).
- ⁷ Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M. y Blom, D. (2014). Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education* 40(1), 107-124.
- ⁸ Ruiz, A. (2021). El contenido y su análisis: Enfoque y proceso. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179232/1/El_contenido_su_analisis_2021.pdf

MESA 2: ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (I)

Análisis de la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas externas desde la visión del estudiantado del TecnoCampus-UPF

Crespo Sogas, Patrícia (1); Camón Luis, Enric (1); Celma Benaiges, Dolors (1)

(1) TecnoCampus, Universitat Pompeu Fabra (UPF)

Identificador: 12889

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: prácticas externas, perspectiva de género, igualdad de género, política de género

Introducción

El género es un elemento estructural clave con impacto en las condiciones de vida y salud de las personas. En este aspecto, el género se considera un factor determinante de las desigualdades junto a otros ejes de desigualdad.

La igualdad de género consiste en conseguir la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para todas las personas teniendo en cuenta sus diferencias, siendo considerado un derecho humano fundamental (Organización Mundial de la Salud, OMS).

La igualdad de género se considera desde hace un cierto tiempo como una "condición previa para afrontar el reto de reducir la pobreza, promover el desarrollo sostenible y la construcción de un buen gobierno", tal y como afirmó Kofi Annan, exsecretario general de las Naciones Unidas. Sin embargo, se puede tomar como válida la definición del Diccionario panhispánico del español jurídico, que considera que "Se puede definir de manera general como la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades entre mujeres y hombres; jóvenes, y niñas y niños. La igualdad de género toma en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades, reconociendo la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres. Por género se entiende las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad".

Si tenemos en cuenta el futuro inminente, la sociedad necesitará profesionales con la sensibilidad hacia el género incorporada, dado que la falta de perspectiva de género genera profesionales con conocimientos, experiencia y formas de actuar profundamente influenciados por la estructura de género (AQU Catalunya). Por este motivo, los profesionales del futuro, de todos los ámbitos, deben ser competentes en género y cuestionar la neutralidad de sus intervenciones. Y es en este sentido que es necesario considerar la introducción del género en el ámbito de la educación superior de los futuros profesionales. Autoras como Caballero, R. (2011), Chaves, R. (2015), Jiménez, M. del C. et al (2020) y otros como Shih, Y. H. et al (2022) consideran que el trabajo de incorporar la perspectiva de género en los currículos es parte del desafío de la educación superior. Verge, T. et al (2018), presentan por su parte las resistencias a la transversalización de género en el currículo de la educación superior. AQU Catalunya define como competencia general relacionada con el género "integrar los valores de la justicia social, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades para todos". En el conjunto del Estado son destacables las propuestas formativas promovidas por ANECA sobre la dimensión de género en el conocimiento, o los estudios sobre la brecha salarial entre hombres y mujeres en la universidad.

Trabajando esta competencia los profesionales que superen sus estudios deberán tener una capacitación suficiente para desarrollarse profesionalmente con una actitud abierta y sensible a las diversas identidades de género. Pero ¿qué se encuentran los estudiantes cuando salen al mundo laboral? Aquí el origen de la presente investigación.

Objetivos, método y recursos

El objetivo del estudio es analizar si actualmente, las empresas están considerando y por lo tanto incorporando aspectos relacionados con la perspectiva de género, desde la perspectiva del estudiantado en prácticas.

Para ello se utilizan dos instrumentos. Por un lado, se utiliza un cuestionario y por otro lado se hace un análisis cualitativo de las respuestas que los estudiantes han dado en la memoria de prácticas en referencia a las cuestiones relacionadas con la política de género en la empresa.

El cuestionario ha sido diseñado por un equipo de profesorado interdepartamental del TecnoCampus-UPF cogiendo como base las cuestiones ya validadas en Oliveras et al (2021) y el proyecto e-quality- Teacher, Gender, Equality. El cuestionario está

dirigido al estudiantado de todos los grados impartidos en el TecnoCampus-UPF durante el curso 2022-23 y tiene como objetivo analizar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia desde la visión del estudiantado. Un ámbito que nos interesa es el de las prácticas externas. Se han adaptado las preguntas que se incluyen en torno al TecnoCampus-UPF y de acuerdo con el alcance del objeto de la investigación.

El cuestionario una vez confeccionado, ha tenido una validación triangulada del contenido y formato antes del futuro lanzamiento. Esta validación ha sido realizada con los siguientes agentes: profesionales del ámbito de conocimiento con validación metodológica y de contenido, profesorado ajeno al proyecto para validar su contenido y por último y un grupo focal con estudiantes para recoger sus percepciones. Las conclusiones de la validación han permitido realizar las modificaciones pertinentes para obtener un cuestionario que cumpla con los ítems más importantes en cuanto a comprensión, extensión y relevancia. El cuestionario con las mejoras incorporadas consta con 6 secciones y una pregunta abierta. En relación a las prácticas se pregunta: ¿en qué medida crees que el centro donde has hecho las prácticas ha considerado aspectos relacionados con la perspectiva de género?.

La propuesta de actuación ha sido implementar el cuestionario a todo el estudiantado del TecnoCampus-UPF del curso 2022-23 durante la semana del 8 de marzo de 2023, coincidiendo con la celebración el día de la mujer. La muestra que engloba estudios en diferentes ámbitos supera la cifra de los 3.500 estudiantes. La encuesta se pasó al total de los estudiantes de los cuales contestaron alrededor de un 21%.

En referencia al análisis cualitativo, se pide al estudiante que en la memoria de prácticas refleje lo siguiente: "Identifica la política de género de la organización y realiza una propuesta de nueva actuación en este ámbito. ¿La organización tiene un plan de igualdad? ¿Cuáles son los aspectos más relevantes?". Se recoge una muestra de 10 memorias entregadas en el curso 2021-2022 y 2022-2023 a partir de las cuales extraer conclusiones.

Resultados y conclusiones

- 1- Análisis descriptivo de las cuestiones relacionadas con la percepción sobre la aplicación de la perspectiva de género en las prácticas académicas externas de los estudiantes de TecnoCampus-UPF. En proceso.
- 2- Análisis cualitativo de la muestra de memorias presentadas por los estudiantes que han cursado prácticas externas en el curso 2021-2022 y 2022-2023. En proceso.

Referencias

¹ AQU Catalunya: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya: <https://www.aqu.cat/ca/>

² ANECA: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación: <https://www.aneca.es>

³ Caballero Álvarez, R., (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLI(3-4),45-64.

⁴ Chaves Jiménez, R., (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. Revista Espiga, (29),33-43. ISSN: 1409-4002.

⁵ Jiménez, M. del C., & González Perdomo, A. (2020). Reflexiones en torno al currículo educativo y la perspectiva de género. Revista Lumen Gentium, 3(1), 53-62. <https://doi.org/10.52525/lg.v3n1a3>

⁶ Oliveras, E., Muñoz, M., & Sogas, P. C. (2021). La ceguera al género en los estudios de Economía y Empresa. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 19(1), 93-110.

⁷ OMS. Organització Mundial de la Salut, <https://www.who.int/es>

⁸ Proyecto e -qual - Teacher, Gender, Equality. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA. Universidad de Fribourg (<http://www.unifr.ch/didactic/fr/recherche/projet-e-qual>). Traducción: Capitolina Díaz Martínez (Universidad de Valencia).

⁹ Shih, Y. H., & Wang, R. J. (2022). Incorporating gender issues into the classroom: Study on the teaching of gender-related courses in the general curriculum of Taiwan's universities. Policy Futures in Education, 20(1), 44-55.

¹⁰ Verge, T., Ferrer-Fons, M., & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. European Journal of Women's Studies, 25(1), 86-101.

Las prácticas curriculares en la adquisición de competencias relacionadas con la atención a la diversidad sexo-genérica: un estudio comparado de las guías docentes universitarias en los títulos de educación

Valle Flórez, Rosa Eva (1); COLMENERO RUIZ, M^a JESÚS (2); Sánchez Sáinz, Mercedes (3); Soler, Rebeca (4)

(1) Universidad de León, (2) Universidad de Jaén, (3) Universidad Complutense de Madrid, (4) Universidad de Zaragoza

Identificador: 14230

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: formación profesorado, guías docentes, prácticum, diversidad-sexo-genérica, inclusión educativa

Resumen: En la Agenda 2030, uno de los requisitos para lograr el desarrollo sostenible es el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Nuestro trabajo se enmarca explícitamente en este indicador, pero también tiene referencias a la igualdad de género, incluido en el ODS 5 "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres...", este objetivo no sólo persigue la igualdad entre hombres y mujeres, sino entre las diferentes identidades de género, reflejadas dentro del colectivo LGBTQ. El éxito de la educación inclusiva desde la diversidad sexo-genérica depende de las condiciones en las que se ponen en práctica las competencias profesionales de los docentes. Las prácticas curriculares de enseñanza juegan un importante papel en la inmersión y primera socialización del futuro docente.

Presentamos un estudio comparativo de análisis de guías docentes de prácticum en las diferentes titulaciones de educación en la formación inicial del profesorado. Se ha trabajado con un total de 89 guías docentes de las universidades: Autónoma de Barcelona (UAB), Complutense de Madrid (UCM), Jaén (UJA), León (ULE) y Zaragoza (UNIZAR). Se analiza la presencia de referencias explícitas e implícitas o su ausencia, en diferentes elementos curriculares como las competencias docentes, contenidos y resultados de aprendizaje, entre otros. Los resultados indican que los planes de estudio de las titulaciones de los docentes carecen de referencias para dotar de conocimientos y estrategias eficaces que faciliten la atención a la diversidad sexo-genérica en las instituciones de educación obligatoria. INTRODUCCIÓN: La educación sobre la diversidad sexual en la educación obligatoria primaria y secundaria es un tema que ha ido ganando relevancia en los últimos años y es considerada como una herramienta esencial para promover la inclusión y la igualdad en la sociedad. El reconocimiento y el respeto a la diversidad sexual en el ámbito educativo es un derecho fundamental y un gran reto para promover una educación respetuosa con todas las identidades de género y sexualidad. El profesorado en formación inicial de educación primaria y secundaria es el principal actor de este proceso, ya que su preparación es clave para abordar con éxito este tema. Sánchez Torrejón afirma que "el profesorado es el protagonista en el papel de propiciar contextos educativos en los que se desarrollen las competencias a través de metodologías que posibiliten el diálogo, las interacciones, la solidaridad, la igualdad y el respeto a todo el alumnado, y que propicie una experiencia inclusiva donde cada persona sea reconocida y valorada, donde cada una se sienta apoyada, independientemente de cuál sea su orientación sexual e identidad de género" (2021, p. 255). En este sentido, el prácticum puede ser una herramienta valiosa en la formación de los futuros profesores para ejercitar y profundizar en las competencias relacionadas con la educación de las diversidades sexo genéricas en entornos reales. Las prácticas han de permitir adquirir habilidades prácticas para el conocimiento de la diversidad sexual y la creación de ambientes de respeto hacia todas las identidades de género. El prácticum debería ser una oportunidad de reflexión sobre sus propias actitudes y prejuicios con relación a este ámbito y una oportunidad de trabajar con docentes experimentados en el abordaje de esas situaciones. La importancia de incluir en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado las competencias y contenidos relacionados con esta temática, especialmente en la materia de prácticum, ha sido resaltada por diversos autores como Pichardo & Moreno, 2015; Generelo, 2016; Pérez-Testor y García-Sánchez, 2020; Monarca et al. 2021 y Sánchez Torrejón, 2021, entre otros. Cárdenas-Castro et al. (2019) destacan la importancia de las prácticas en la formación inicial para crear una actitud abierta y positiva hacia la diversidad sexual y de género y para poder transmitir estos valores a sus futuros estudiantes. Los estudios de Finkelstein et al. 2015 y Larios et. al (2016), exploraron las perspectivas del profesorado reconociendo la necesidad de una formación que visibilice la diversidad sexual basada en valores que elimine los estereotipos sexistas que posee el profesorado. Puesto que, a través del currículum oculto, se impide la construcción de la orientación sexual y la identidad de género del alumnado no heteronormativo. A la vista de estos resultados, los planes de estudio tendrían que proporcionar que el profesorado fuera capaz de identificar y abordar las situaciones de discriminación y exclusión relacionadas con la diversidad sexual y de género que se pueden presentar en el aula. Para ello, se propone el uso de estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional y en la promoción del respeto hacia la diversidad sexual y de género. OBJETIVO: conocer la formación inicial en relación con la diversidad sexo-genérica y su inclusión en el perfil académico-profesional de los planes de estudio, en concreto en el prácticum. Para ello, los objetivos específicos que realizamos son el análisis de las guías docentes de los estudios de grado y postgrados que se corresponden con los diferentes perfiles

profesionales de la educación. MÉTODO: análisis documental, descriptivo y comparativo. Muestra: 89 guías docentes de grado y postgrado en Educación de las universidades citadas.

Resultados: el análisis se realizó mediante una rúbrica con las dimensiones: Competencias atención a la diversidad, competencias diversidad sexo-genérica, resultados de aprendizaje diversidad sexo-genérica y contenidos diversidad sexo-genérica, en los que 1=No manifiesta, 2=Implícita, 3=Explícita, y 4=No se recogen. Se analizan las Dimensiones: Competencias relacionadas con la atención a la diversidad; relacionadas con la diversidad sexo-genérica; Contenidos y Resultados de aprendizaje relacionados con la diversidad sexo-genérica.

Conclusiones: Los resultados de nuestro análisis señalan que la formación es escasa y no explícita en la mayoría de las situaciones en la diversidad sexual y de género, abordar ésta carencia es clave para acabar con las situaciones de homofobia y transfobia en las aulas (Barozzi, 2015; Penna, 2012; Pichardo & Moreno, 2015; Rodríguez, 2019 y Sánchez Torrejón, 2021). Es necesario promover una educación inclusiva y respetuosa hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género e incluir explícitamente en las guías docentes referencias en materia de diversidad afectivo-sexual en: competencias, contenidos, metodologías, resultados de aprendizaje y recursos didácticos.

Referencias

- ¹ Badgett, M. V. L., & Sell, R. (2018). Conjunto de indicadores propuestos para el Índice de Inclusión LGBTI. 39. [https://doi.org/10.6018/reifop.393781](https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hiv-aids/lgbti-index/Barozzi, S. (2015). Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Cárdenas-Castro, M., Navarro-Adelantado, V., & Guzmán-Muñoz, E. (2019). Formación de docentes en diversidad sexual y de género en educación secundaria. Investigación en la Escuela. Generejo, J. (2016). La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo ¿qué sabemos sobre ella? Índice: Revista de Estadística y Sociedad, 66, 29-32. Larios, J, Murguía, J, Montes De Oca, F. y Rangel, R. (2016). La importancia de formar profesores para fortalecer el trabajo con estudiantes homosexuales, en J. Larios y JM. De la Mora (Coords.) Diversidad sexual y universidad. Enfoques. Universidad de Colima. Monarca, H., Ocampo, L. y Gómez, L. (2021). Educación sexual y diversidad sexual en la formación inicial del profesorado. En L. Villegas-Castrillo, J. Sánchez-Santamaría, & J. Rodríguez-Muñoz (Eds.), La educación en la diversidad sexual (pp. 121-137). Dykinson. Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Pérez-Testor, C., & García-Sánchez, MJ (2020). Educación para la diversidad sexual en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34(1), 55 Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 253-266. DOI: <a href=)

Personas en situación de retos con su salud mental: educación, participación ciudadana, y sensibilización

Hernández Sánchez, Brizeida (1); Sánchez -García, José Carlos (2); Margaca, Clara María (2); Cardella, Giussepina María (2)

(1) Universidad de Valladolid, (2) Universidad de Salamanca

Identificador: 14292

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: calidad de vida, empoderamiento, ODS, participación ciudadana, persona con discapacidad.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en su compromiso mundial ofrecer educación de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. La UNESCO apuesta por el aprendizaje permanente y accesible a todos los grupos minoritarios que presentan exclusión social. Estamos en un momento para la construcción de sociedades más justas y cohesionadas (CEPAL, 2021, FEM, 2018, 2020). Por lo que es necesario garantizar a todas las personas bienestar, calidad de vida y los apoyos. Hay que cuidar la vida de las personas. La educación tiene el potencial de reducir la pobreza, mejorar la salud mental, impulsar la tecnología y reforzar la cohesión social (ONU, 2015; 2020; Blanco 2011). Las investigaciones sobre participación ciudadana, y sensibilización o concienciación sustentan los avances (Formichella, 2005; OECD, 2018; Guterres, 2020), entre otros (Pokhrel, 2021; Ramírez, 2018; Reimers y Schleicher, 2020). Sin una educación las personas minoritarias o más vulnerables no podrán beneficiarse de los avances tecnológicos y estos no se traducirán en progreso social (Schleicher, 2018). En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) están enfocados en responder al bienestar mundial.

En este contexto el Objetivo 16 promueve sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, y facilita el acceso a la justicia para todos. Esta meta 16.7 garantiza la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades de los grupos minoritarios. Por su parte, las Personas en situación de retos en su salud mental requieren educación, participación ciudadana, y acceder a las oportunidades para su plan de vida. Disminuyendo las barreras que limiten o impiden el ejercicio de sus derechos, al mismo tiempo que se promuevan las condiciones para su máxima autonomía y el desarrollo de su plena capacidad física y mental. Las personas en situación de salud mental son los propios protagonistas de sus proyectos de vida, así como de sus decisiones. El modelo de intervención centrado en la persona son modelos de apoyos inclusivos centrados en soluciones personalizadas, teniendo en cuenta la situación de cada persona y de su entorno familiar y social. Sin embargo, si bien la literatura sobre inclusión social y la salud mental es amplia y de tendencia mundial.

La influencia de la salud mental en el bienestar físico es importante, ya que cerca del 13% de las enfermedades están asociadas a trastornos de salud mental (Correa Del Cid, 2021; Morales, 2017). Investigaciones de salud mental han fijado su atención en la población universitaria, cuyos resultados señalan que los trastornos depresivos, ansiosos y de estrés en estudiantes universitarios presentan una mayor tasa en comparación con la población general (Arrieta et al., 2014; Contreras et al., 2020; Gutiérrez et al., 2020). Y, que, tras la pandemia, están siendo agravadas.

El presente trabajo tiene como objetivos evaluar las acciones de atención socioeducativa tanto de la salud mental y la educación sobre la participación ciudadana como efecto mediador para la sensibilización como elementos para el empoderamiento para enfrentar esos retos hacia un plan de vida con dignidad realizado desde PRACTICUM de la Universidad de Valladolid, grado de Educación Social en un grupo de personas con retos en salud mental (n= 26; n= 15 mujeres y n= 10 hombres, con edad media de 23,52 años) de la Federación de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental Castilla y León, proceden de Zamora y Palencia en el curso académico 2022-2023, han realizado un prácticum formativo de 3 meses de duración.

Los resultados obtenidos mostraron que la salud mental y la educación tiene alta relevancia influyen en la participación ciudadana, tiene alta incidencia en la sensibilización como elementos para el empoderamiento de las personas. El trabajo tiene importantes implicaciones prácticas porque ofrecer un modelo de atención comunitaria centrado en la persona. Y garantizar un servicio de acogida de atención personalizada.

El análisis interno y externo del entorno visibilizan las fortalezas y debilidades, atributos positivos o negativos. Por otra parte, el análisis externo engloba las oportunidades y las amenazas, aquellos factores que facilitan conseguir metas y objetivos para los usuarios. También el análisis y detección de necesidades concretas, así como sus causas y efectos. Fue útil para identificar problemas reales y las relaciones existentes y conseguir ir más allá con las posibles soluciones de una forma más

manejable.

Las actitudes hacia las personas en estudio, no siempre están alineadas con el respeto de sus derechos humanos para la salud mental, por lo que, al estudiar este grupo, la información más relevante encontrada es la falta de conocimiento y comprensión. Las personas con discapacidades psicosociales y de salud mental a menudo enfrentan discriminación, estigma y exclusión social; la coerción sigue siendo una práctica común. Por tanto, se necesita un cambio cultural para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidades psicosociales y de salud mental, así como para promover el respeto por sus derechos humanos, dado que con frecuencia las actitudes hacia las personas con discapacidad no cumplen con los estándares esperados.

Referencias

- ¹ ONU. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. ONU. (2015). Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que han atrasado las Naciones Unidas para 2030. Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481> Ramírez, G. M.; Collazos, C. A.; Moreira, F.; y Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI. *Revisión Sistemática. Campus Virtuales*, 7 (1), 51-62. <https://bit.ly/3g6lwAr> Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseñanza Perú. RES.* (2017). *Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social - RES, *Revista de Educación Social* Número 25, Julio de 2017. Schleicher, A., & Belfali, Y. (2018). The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being. Paris: OECD Publishing, cop. 2018. Tejada Cerda, P. (2022). La Experiencia de Estudiantes Universitarios en Situación de Discapacidad en Contexto Indígena frente a la Evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005> Torrico Linares, E., Santín Vilaríño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S., & López López, MJ (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18 (1), 45-59. UNESCO. (2020) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. 2020. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://bit.ly/3x5abHB> Vanegas-Sáenz, H. D., Soto-Céspedes, J. C., y Sánchez-Frank, J. V. (2020). Relación entre determinantes sociales de salud y perfil de funcionamiento de personas con discapacidad del municipio Los Patios, Norte de Santander, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 22(1), 1-6. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n1.78682>.

Capital psicológico, clima laboral y satisfacción como elementos de empoderamiento para hacer frente al riesgo laboral

Hernández-Sánchez, Brizeida Raquel (1); Cardella, Giuseppina Maria (1); Sánchez-García, José Carlos (1)

(1) Universidad de Salamanca

Identificador: 14309

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Clima Laboral, Capital Psicológico, Estudiantes Universitarios, Compromiso, Satisfacción, Clima Laboral, Riesgo laboral.

La gestión de recursos humanos requiere estrategias e implementaciones correctas para lograr un crecimiento organizacional sostenible (Kramar, 2014). Ciertas actitudes y comportamientos de los empleados, así como condiciones laborales en el entorno difíciles de afrontar para las personas, pueden fomentar el desarrollo de riesgos psicosociales relacionados con el trabajo y, en última instancia, afectar negativamente la salud y el bienestar psicofísico de las personas (Agrawal et al., 2012).

De ahí que varios autores se hayan interesado en investigar algunas variables que puedan contribuir a prevenir o reducir los efectos negativos relacionados con el trabajo. Algunos estudios han planteado la hipótesis de que el compromiso laboral (Liu & Cohen, 2010) entendido como un concepto motivacional, que refleja el vigor, la dedicación y absorción de los empleados con el trabajo (Leiter & Bakker, 2010), el clima laboral, en términos de apoyo, innovación, metas y reglas (Wright & Cropanzano, 2000) y el capital psicológico (Karatepe & Karadas, 2015) tienen un impacto positivo en la satisfacción laboral. Otros también han demostrado la relación inversa y negativa entre la satisfacción y el riesgo laboral (Gómez-Perdomo et al., 2017).

Entre estos estados positivos, el capital psicológico (es decir, la autoeficacia, la esperanza, el optimismo y la resiliencia; HERO, por sus siglas en inglés), entendido como un estado mental positivo exhibido durante el crecimiento y desarrollo de un individuo (Luthans et al., 2006), ha sido fuertemente identificado como el acto más positivo porque puede ser desarrollado y gestionado. Estas características, así como su impacto tangible en el rendimiento (Luthans et al., 2007), lo convierte en un recurso altamente relevante tanto para las personas, como para equipos, unidades, organizaciones y comunidades (Luthans et al., 2015).

Sin embargo, si bien la literatura sobre los empleados es rica, poco se sabe sobre los estudiantes universitarios, futuros trabajadores, que serán llamados a experimentar un entorno completamente nuevo, lleno de incertidumbres, con repercusiones en sus esferas personales, laborales y familiares.

El presente trabajo tiene como objetivo probar un modelo conceptual que investiga tanto el efecto directo del Capital Psicológico y el clima laboral sobre la satisfacción, como el efecto mediador del compromiso laboral, como elementos de empoderamiento para enfrentar los factores psicosociales de riesgo, en un grupo de estudiantes ($n= 326$; $n= 205$ mujeres y $n= 121$ hombres, con edad media de 23,65 años) de la Universidad de Salamanca (USAL) que, en el curso académico 2022-2023, han realizado un prácticum laboral (en línea con su trayectoria formativa) de 3 meses de duración.

Los resultados obtenidos mediante un modelo de ecuaciones estructurales (PLS, método bootstrap 10.000 remuestreos), mostraron que el capital psicológico y el clima laboral influyen de manera significativa y positiva en el compromiso laboral ($\beta= 0.417$, $p<0.001$; $\beta= 0.434$, $p< 0.001$ respectivamente), y en la satisfacción ($\beta = 0.071$, $p= 0.044$; $\beta = 0.452$, $p< 0.001$ respectivamente), y que a su vez el compromiso, además de tener un efecto positivo y significativo en la satisfacción ($\beta = 0.482$, $p< 0.001$), tiene un efecto mediador sobre la relación positiva entre capital psicológico y satisfacción ($\beta= 0.201$, $p<0.001$ C.I. [0.153; 0.251]) y entre clima laboral y satisfacción ($\beta= 0.209$, $p<0.001$ C.I. [0.163; 0.252]).

Este trabajo tiene importantes implicaciones prácticas porque, cuando el entorno es nuevo e incierto, es probable que las personas aprovechen sus habilidades y se sientan satisfechas cuando creen que tienen las habilidades para encontrar soluciones alternativas y superar obstáculos explotando los aspectos más positivos de la situación. Por ello, creemos conveniente trabajar directamente en la formación de los estudiantes y en la promoción de proyectos curriculares que favorezcan el desarrollo de competencias personales útiles. La experiencia práctica y la formación, si están interconectados, tienen un potencial extraordinario porque desarrollan el capital humano necesario para construir la sociedad del futuro, además de generar empleo y crecimiento económico (World Economic Forum, 2009) y prevenir o contener los posibles efectos negativos relacionados con los factores psicosociales de riesgo laboral. Como sugirió Tellis (2013), la clave de la innovación es el capital humano, por lo

tanto, comprender estos elementos de la personalidad que impulsan la innovación entre los más jóvenes contribuirá al bienestar individual y, en general, al crecimiento de la comunidad.

Referencias

- ¹ Agarwal, R., & Shah, S. (2014). Knowledge sources of entrepreneurship: Firm formation by academic, user and employee innovators. *Research Policy*, 43(7), 1109-1133. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.04.012>
- ² Gómez-Perdomo, G. E., Meneses-Higueta, A. C., & Palacio-Montes, M. C. (2017). La satisfacción laboral y el capital psicológico: factores que influyen en el síndrome de burnout. *Ansiedad y Estrés*, 23, 71-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2017.09.002>
- ³ Karatepe, O.M., & Karadas, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction? A study in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(6), 1254-1278. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-01-2014-0028>
- ⁴ Kramar, R. (2014). Beyond Strategic Human Resource Management: Is Sustainable Human Resource Management the Next Approach? *International Journal of Human Resource Management*, 25, 1069-1089. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2013.816863>
- ⁵ Leiter, M. P., & Bakker, A. B. (2010). Work engagement: Introduction. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 1-9). Psychology Press.
- ⁶ Liu, Y., & Cohen, A. (2010). Values, commitment, and OCB among Chinese employees. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 493-506. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.05.001>
- ⁷ Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. J. (2006). Psychological capital development: Toward a microintervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387-393. <https://doi.org/10.1002/job.373>
- ⁸ Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- ⁹ Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond: Developing the human competitive edge*. New York, NY: Oxford University Press.
- ¹⁰ Tellis, J. (2013). *Unrelenting Innovation: How to Create a Culture for Market Dominance*. Jossey-Bass.
- ¹¹ World Economic Forum. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century; Executive Summary; Global Education Initiative: Geneva, Switzerland, 1-40*. <https://www.oecd.org>

La importancia de las prácticas experimentales en la formación docente: Experiencia de los tutores académicos en la carrera de Educación Especial

Pesántez Palacios, María Dolores (1)

(1) Universidad Nacional de Educación UNAE- ECUADOR

Identificador: 14333

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: práctica - experimental, educación inclusiva, formación de docentes, tutores académicos.

La presente comunicación tiene como objetivo, abordar la importancia de las prácticas experimentales en la formación docente, tomando como referencia la experiencia de los tutores académicos (docentes de acompañamiento de la práctica de la asignatura de Aproximación Diagnóstica) en la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación UNAE- Ecuador. De acuerdo con el Modelo de Prácticas de la UNAE (2017) el tutor académico desempeña un rol fundamental en el acompañamiento de los estudiantes durante sus prácticas, trabajando en conjunto con el docente de la asignatura de Cátedra Integradora para formar la denominada "pareja académica". Dicha pareja académica se convierte en una figura clave en los procesos de aprendizaje cooperativo. El proceso de reflexión de la práctica experimental está a cargo de la asignatura Cátedra Integradora. De acuerdo con el modelo de práctica de la UNAE (2017) esta asignatura relaciona la teoría con la práctica, ya que es la encargada de desarrollar el pensamiento práctico, a partir de la reflexión de las vivencias, experiencias y situaciones vividas en la escuela.

En la Universidad Nacional de Educación UNAE "las prácticas preprofesionales se conciben como un núcleo articulador del Modelo Pedagógico. Es el principal entorno para la formación del pensamiento práctico a partir del desarrollo de competencias básicas y profesionales" (Portilla, et. al, 2017, p. 6). La práctica se convierte en una de las experiencias más significativas para su profesión, ya que en la escuela se identifican las problemáticas, se reflexiona sobre la práctica docente, se analiza el cumplimiento de la política pública educativa, todo esto, mediante la teorización y la reflexión de la práctica.

En este sentido, la carrera de Educación Especial tiene como objetivo, formar docentes investigadores preparados para atender a la diversidad y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Para ello, propone dos modalidades de prácticas, la "práctica experimental" que tiene como objetivo acercar a los estudiantes a los sistemas educativos de educación regular u ordinaria, para identificar y fortalecer metodologías, para conocer problemas, escenarios y contextos educativos, con el fin de iniciar un proceso de inserción y diagnóstico. Esta práctica se desarrolla en los primeros cuatro ciclos académicos, correspondientes a la unidad de formación básica. Y la "práctica preprofesional", en la que se desarrollan métodos de investigación, planificación, ejecución y evaluación de modelos y programas educativos para solucionar problemas o conflictos en contextos inclusivos. Esta práctica se realiza en instituciones de educación especializada, durante los cinco ciclos superiores, correspondiente a las unidades de formación profesional y titulación.

En este estudio se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, específicamente el método de estudio de caso, tomado como unidad de análisis, al primer ciclo de la mencionada carrera. La información se recolectó a través de diversas fuentes: diarios de campo, guía de observación, análisis del plan de práctica y de la asignatura de Aproximación Diagnóstica, los cuales sirvieron como instrumentos orientadores para identificar los elementos esenciales en la organización, el desarrollo de la práctica experimental y el cumplimiento de los resultados de aprendizaje, todos estos aspectos relacionados con el eje integrador, "informe de experiencias vividas en la práctica: aproximación a la política pública en educación y del buen vivir (problemas de las instituciones de educación en las dimensiones de organización académica e infraestructura)" y el núcleo problémico (¿Qué sujetos, contextos y sistemas socioeducativos?) establecidos en la malla curricular.

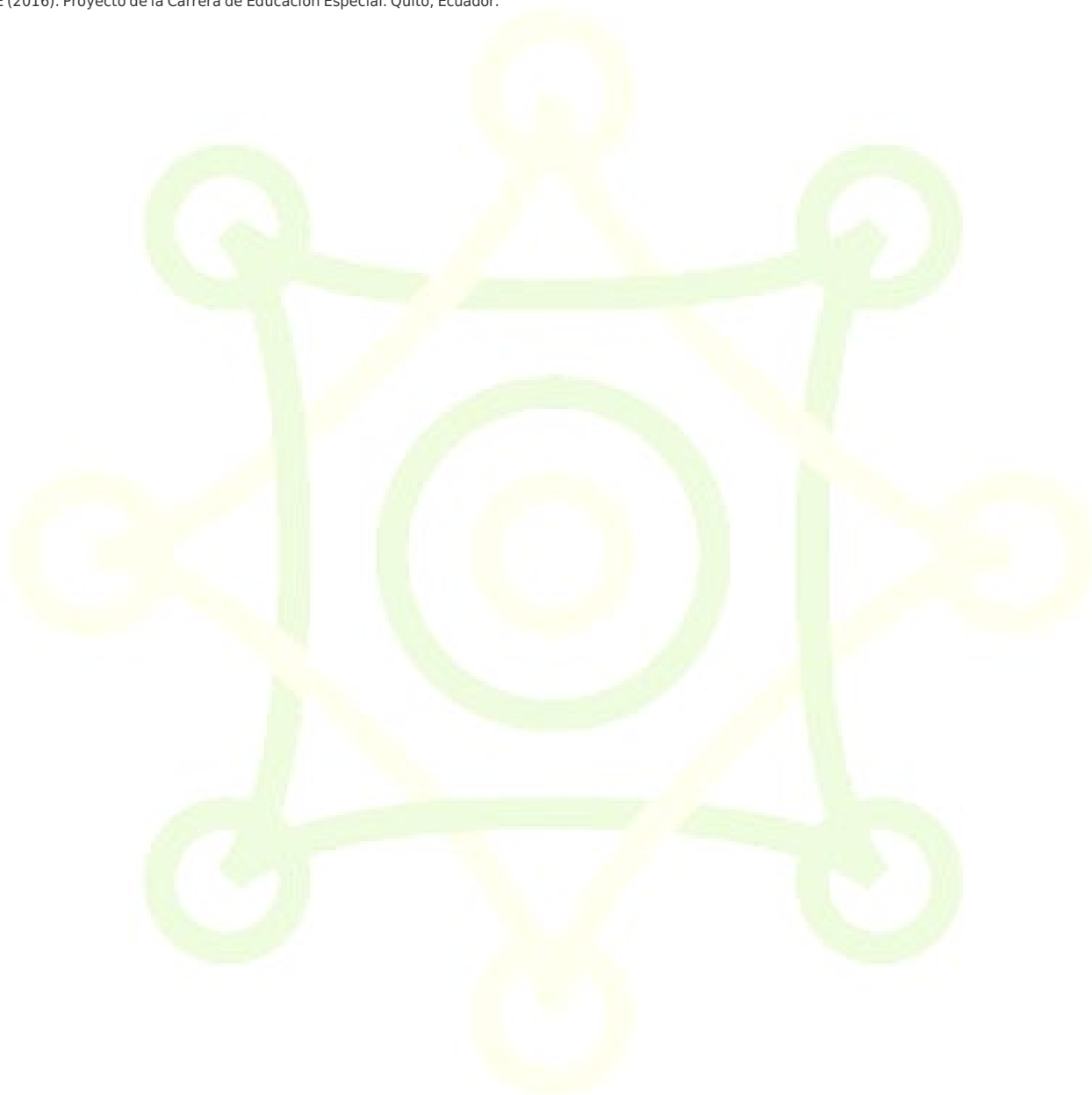
Los resultados obtenidos a partir de la práctica experimental de la carrera de Educación Especial fueron analizados y discutidos en relación con el objetivo planteado. Se evidenció que las prácticas experimentales permiten a los futuros docentes un acercamiento con la realidad educativa, la reflexión sobre la caracterización de la institución educativa, la identificación de los aspectos más importantes sobre la organización escolar y el desarrollo del pensamiento práctico, lo cual contribuye al fortalecimiento del desempeño docente.

En conclusión, las prácticas experimentales desempeñan un papel fundamental en la formación docente en la carrera de Educación Especial. Estas prácticas permiten a los estudiantes diseñar y estructurar propuestas creativas e innovadoras para

analizar y explorar la influencia de las políticas educativas en el ámbito educativo ecuatoriano, desde los niveles mediato e inmediato; así también, les permite participar colaborativamente en grupos de iguales, en el análisis de las representaciones de la diversidad en las producciones escolares, posicionándose crítica y comprometidamente ante las mismas. En definitiva, las prácticas experimentales constituyen una vivencia en los contextos socioeducativos y contribuyen en la formación inicial de docentes que atiendan a la diversidad y eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema educativo ecuatoriano.

Referencias

- ¹ Alvarez, F., Quinn, H., Perez Gómez, A., Prats, J., Didriksson, A., Peñafiel, F., Fernandez de Córdova, S. (2015). Modelo Pedagógico .de la UNAE, Azogues, Ecuador.
- ² Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Moleiro, L., Padilla, J., Ullauri, J., Pantoja, T., Torres, L. (2017) Modelo de Práctica Preprofesional UNAE, Azogues, Ecuador.
- ³ UNAE (2016). Proyecto de la Carrera de Educación Especial. Quito, Ecuador.



MESA 3: LA TUTORÍA EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

La acogida y acompañamiento de los agentes-participantes en asignaturas de Prácticum

Martín Cuadrado, Ana María (1); Mendez Zaballos, Laura (2); González Fernández, Raúl (1); Cano Ramos, María Antonia (3); Mora Jaureguialde, Begoña (4); Márquez Carrasco, María Dolores (5)

(1) Facultad de Educación. UNED, (2) Facultad psicología UNED, (3) Centro Asociado UNED Talavera de la Reina, (4) Universidad de Huelva, facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, (5) Servicios Sociales. Ayto. Sevilla

Identificador: 12163

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: agentes del Prácticum; acogida de los agentes; formación de los agentes; beneficios universidad; beneficios empresa.

La asignatura de prácticas externas posee unas características singulares que le otorga un carácter de “subcultura” dentro de la cultura académica, suponiendo un proceso de “enculturación”, no siempre fácil para estudiantes, tutores y equipo docente (Méndez y Más, 2022). Este proceso les enfrenta a una estructura diferente, exigiéndoles un gran esfuerzo de adaptación, llegando incluso a provocar reacciones emocionales adversas.

En el [Grupo de Innovación de Prácticas de la UNED](#) y en el marco de los proyectos de innovación docente, se ha llevado a cabo un estudio en dos fases comenzado en el 2018, cuyo propósito general fue analizar los procesos de adaptación por los que transitan los diferentes agentes del prácticum, tutores y estudiantes en las asignaturas de prácticas de diversas titulaciones, y diseñar un programa de acogida que contribuya a mejorar dicho proceso.

El objetivo de esta comunicación es doble. Por una parte, (**fase I del proyecto**) presentar los resultados del análisis llevado a cabo sobre el proceso de adaptación y por otro, (**fase II del proyecto**) presentar, a partir de este análisis, las líneas básicas de un plan de acogida a estudiantes y tutores que intenta paliar algunas de las dificultades detectadas.

Los resultados de la primera fase, llevada a cabo con una metodología mixta cuantitativa, a través de cuestionarios de construcción propia; y cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, han detectado una serie de errores en las fases de inmersión en la asignatura, que dificultan o ralentizan el adecuado desempeño de los diferentes participantes, similar al conocido “choque de la realidad” que Veenman definió en 1984 sobre la sensación del docente principiante cuando llega al aula:

Estudiante. Inicialmente, no posee una idea ajustada de qué van a aprender y cómo hacerlo. Muchos trasladan esquemas ya aprendidos y principios de la enseñanza virtual que no se ajustan a la realidad de las prácticas. En consecuencia, no se preparan para los procesos cognitivo-emocionales que se activan cuando se sumergen en una cultura diferente a la académica, como la profesional. Por otra parte, tampoco planifican sus tiempos personales/profesionales/formativos para su estancia en un centro colaborador. Suelen matricularse de varias asignaturas sin tener en cuenta el tiempo requerido de esta asignatura. No reciben orientación profesional sobre la selección del centro de acuerdo con su trayectoria de vida.

Profesorado tutor supervisor. La UNED no identifica diferencias entre asignaturas teórico-prácticas y asignatura de prácticas en cuanto al perfil tutorial, no reconociendo este perfil como específico ni en las modalidades tutoriales ni en la normativa de prácticas, lo que aporta un carácter de outsider. Derivado de esto, no existe un plan de formación que permita ajustar su actuación al perfil tutorial necesario. No contar con el reconocimiento de esta modalidad específica y de los recursos formativos y de desarrollo necesarios para ejercer su labor, supone para quien asume la tarea, un choque claro y contundente. Especialmente, si este tutor ha estado tutorizando asignaturas teórico-prácticas (Biurrun, 2022; Martín- Cuadrado et al., 2022).

Tutor(a) profesional. La colaboración tutorial de profesionales de diferentes disciplinas en las prácticas abre vías de colaboración y conocimiento mutuo entre universidad y empresa (Martín-Cuadrado et al., 2020). Para que se materialice la interacción entre los agentes tutoriales de la entidad y la universidad tiene que estar diseñada y temporalizada. La realidad muestra que, la mayoría de las veces, no se cumple, limitándose a una colaboración puntual relacionada con la elaboración y aprobación del plan formativo y la emisión del informe final de evaluación, demostrando desconocimiento mutuo de la realidad profesional y académica. Debido a esto, los intangibles generados por ambas instituciones no se aprovechan ni reutilizan en proyectos de innovación, formación, investigación. Se podría aprovechar para crear diferentes posibilidades de construcción y crecimiento que revirtiera en la sociedad (Marcelo y Vaillant, 2017).

Equipos docentes. Las asignaturas de prácticas externas presentan la mayor movilidad inter-profesorado en los títulos académicos. No son atractivas, especialmente por el escaso reconocimiento en la carga docente en las tareas complejas de diseño, puesta en marcha y evaluación que conlleva la docencia en esta materia. Se añade el esfuerzo de adaptación a una realidad alejada de las actividades y tareas que realiza habitualmente, por comprender las peculiaridades del currículo, así como la variedad de conocimientos que supone la puesta en marcha, y no olvidemos, la complejidad del plan de evaluación. Además de la escasez formativa en didáctica de los docentes universitarios al incorporarse al mundo académico.

Este conjunto de dificultades muestra como estos agentes inician, desde su diferente rol, esta actividad formativa sin preparación previa y con información escasa o inadecuada de lo que supone para su proceso de aprendizaje (estudiantes), y para su función tutorial (agentes supervisores). Se parte de un imaginario de los agentes implicados caracterizado por ideas contradictorias, desajustadas e incluso erróneas, lo que provocará, si no se remedia, una praxis inadecuada.

A partir de este análisis, se desarrolla la segunda fase del proyecto de innovación, en el que se ha diseñado un programa para acoger a los diferentes agentes al inicio de esta asignatura y orientarles y acompañarlos en su tarea. El programa se basa en la elaboración de protocolos de acogida y actuación que faciliten la entrada.

Su desarrollo pretende influir sobre las competencias informacionales que permitan un afrontamiento ante la realidad, sin brusquedades, sin sorpresas. Se trata de que estas asignaturas se cursen con el mayor éxito posible, y que el estudiante consiga un autoconocimiento de su identidad profesional donde desarrolle competencias (básicas y específicas). Y, que el resto de los agentes sea consciente y asuma las responsabilidades asignadas.

Algunos de los beneficios más significativos que esperamos con el desarrollo de este programa:

- Concienciar a las entidades colaboradoras de su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Implicar a la UNED para que sea más proactiva, incentivando positivamente a empresas y a personas involucradas en las tareas de prácticas. Los tutores, mayoritariamente, considera su labor en esta asignatura como una carga de trabajo adicional.
- Mejorar el rendimiento de los estudiantes y el disfrute de sus aprendizajes.

Referencias

- ¹ Biurun Moreno, A.C. (2019, diciembre 20). Cuarteto de cuerdas para profesionales. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/3810>
- ² Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- ³ Martín-Cuadrado, A.M. (2018, agosto, 14). Las prácticas profesionales en la formación inicial. ¿Por qué son importantes?. *Prácticum y Prácticas Profesionales* [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/583>
- ⁴ Martín-Cuadrado, A.M.; Méndez, L. y González, R. (2022). El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales Investigación desde la práctica. Narcea
- ⁵ Méndez, L. y Más, C. (2022). Desarrollo del Prácticum en contextos educativos a distancia: etapa inicial. En A. M. Martín-Cuadrado, L. Méndez-Zaballos y R. González-Fernández (Coord., 2022). *El Prácticum en contextos de enseñanzas no presenciales. Investigación desde la práctica* (91-11). Narcea
- ⁶ Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginnings teachers. *Review of Education Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>

El prácticum en universidades no presenciales: características del tutor supervisor y tutor profesional

González Fernández, Raúl (1); Martín Cuadrado, Ana María (1); Méndez Zaballos, Laura (1); García Vargas, Susana María (2); Mora Jaureguialde, Begoña (3); Porta Antón, María Ángeles (2); Cano Ramos, María Antonia (4)

(1) UNED, (2) CA UNED-Madrid, (3) Universidad de Huelva, (4) CA UNED-Talavera de la Reina

Identificador: 12840

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Tutor supervisor; Tutor profesional; Características; Universidades no presenciales

La investigación desarrollada en las últimas décadas evidencia que las prácticas constituyen un periodo destacado para la formación de los estudiantes universitarios (Cid et al., 2011; Tejada, 2020; Zabalza, 2016), tanto en cuanto permiten conectar la teoría de las aulas con la realidad del posterior puesto de trabajo, desde una perspectiva práctica y aplicada (González-Fernández et al., 2017; Vilar, 2018).

En este contexto, son diversos los factores que determinan el desarrollo de unas prácticas de éxito y calidad, entendidas desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante y avance en la integración con la futura profesión y desarrollo de la identidad profesional (García-Vargas et al., 2018; Vilar, 2017). En todo caso, procede poner el foco en la importancia que la acción tutorial tiene en todo el proceso, y así lo evidencia la amplia literatura existente (Romero y Maturana, 2012; Ruffinelli et al., 2020; Zabalza y Cid, 1998). Si bien, dicha literatura es más escasa en el campo de universidades no presenciales.

En efecto, el prácticum en universidades no presenciales presenta una serie de condicionantes y características que lo diferencian del planteado en instituciones educativas presenciales, tales como el número de agentes tutoriales intervinientes. Tomando como referencia la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), el proceso tutorial en el prácticum se organiza en torno a tres agentes (Martín-Cuadrado et al., 2022):

-Equipo docente de la Sede Central (tutor académico) responsable de organizar, planificar la asignatura y realizar la evaluación final, así como coordinar al conjunto de profesores-tutores de los diferentes Centros Asociados de la UNED.

-Profesor-tutor del Centro Asociado (tutor supervisor), centrado en el acompañamiento, seguimiento y evaluación de los estudiantes pertenecientes al Centro de referencia, así como en el contacto con las entidades donde se integrará el alumnado y sus responsables en ellas, los tutores profesionales.

-Tutor profesional de la institución donde el estudiante realiza sus prácticas formativas, quien será el encargado de apoyar la formación profesional dentro del ámbito laboral.

En este contexto, surge el cuestionamiento de qué características debe tener el tutor supervisor y el tutor profesional de universidades no presenciales, como agentes tutoriales con una acción más directa y en interacción constante con los estudiantes, de manera que puedan propiciar el éxito y calidad anteriormente aludidos en este periodo formativo. Se inicia así una investigación descriptiva-interpretativa centrada en profundizar en este campo desde la perspectiva de las partes implicadas (Gibbs, 2012) y poder profundizar en lo que realmente se conoce (Richards, 2015). Para ello, se ha optado por una metodología cualitativa mediante entrevista semiestructurada, donde han participado un total de 20 agentes tutoriales implicados en el prácticum.

El análisis de contenido de las entrevistas efectuadas ha permitido establecer tres dimensiones básicas de análisis: estructural (funciones propias de cada uno de los agentes tutoriales mencionados), relacional (relación establecida entre los mismos y con el resto de implicados e instituciones) y competencial (competencias más destacadas para el ejercicio de la acción tutorial).

Desde la dimensión estructural se destaca la diferencia entre la impartición y tutorización de asignaturas teóricas vs prácticas, afectando, en consecuencia, a las funciones a desarrollar en cada una de ellas: las asignaturas de prácticas presentan una organización más compleja, por lo que requieren un mayor grado de preparación y dedicación, además de un seguimiento formativo de los estudiantes más cercano e individualizado. En efecto, estos aspectos requieren poseer una alta experiencia en el acompañamiento a los estudiantes durante el periodo de formación práctica.

El análisis de la dimensión relacional de la acción tutorial de universidades no presenciales evidencia que los diferentes agentes participantes deben tener un adecuado conocimiento del contexto de actuación y potenciar la necesaria colaboración entre universidad-institución de prácticas, así como establecer fructíferas vías de colaboración entre los diversos agentes implicados. Colaboración que, en efecto, tiene consecuencias positivas tanto para los estudiantes como para la institución de práctica y universidad.

Finalmente, desde la dimensión competencial se destaca la importancia del rol de guía y orientación que desempeñan los diversos agentes tutoriales considerados, tutor supervisor y tutor profesional. Agentes que deben profundizar en el conocimiento de las necesidades e intereses del alumnado en prácticas, para ajustar el proceso formativo a sus circunstancias y motivaciones, adaptándose a los diferentes ritmos de trabajo de los estudiantes de una universidad a distancia. Agentes tutoriales que, por otro lado, constituyen un referente y ejemplo laboral para el alumnado en formación.

Así las cosas, los datos obtenidos resultan coherentes con investigaciones previas (Martín-Cuadrado et al., 2019; Méndez, 2016), al destacar la importancia de la experiencia y de un conocimiento profundo por parte de los tutores supervisores del entorno de actuación. Del mismo modo, de los tutores profesionales se requiere una amplia responsabilidad ética y moral, como referentes más directos a considerar por parte de los estudiantes en formación.

Referencias

- ¹ Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- ² García-Vargas, D., Martín-Cuadrado, A. y González-Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59.
- ³ Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos desde la investigación cualitativa. *Morata*.
- ⁴ González-Fernández, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.
- ⁵ Martín-Cuadrado, A.M., González-Fernández, R., Méndez-Zaballos, L. y Malik-Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, 28, 176-200.
- ⁶ Martín-Cuadrado, A.M., Méndez-Zaballos, L. y González-Fernández, R. (2022). El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. *Narcea*.
- ⁷ Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación prácticas de los graduados. En J.L. Bernal Agudo (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 408-411). Universidad de Zaragoza.
- ⁸ Richards, L. (2015). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. SAGE.
- ⁹ Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 4(9), 653-667.
- ¹⁰ Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51.
- ¹¹ Tejada, J. (2020). El Prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121.
- ¹² Vilar, J. (2017). Sobre las formas de interpretación de la expresión "buena práctica". *Educació Social i Salut*, 66(6-9).
- ¹³ Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38.
- ¹⁴ Zabalza, M., y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Excma. Diputación de Pontevedra.
- ¹⁵ Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1, 1-23.

Acompañar las prácticas de manera constructiva

*Pinya Medina, Carme (1); Oliver-Trobat, Miquel F. (1); De la Iglesia-Mayol, Begoña (1); Ferrer-Ribot, Maria (1);
Rosselló-Ramon, Maria Rosa (1)
(1) Universitat de les Illes Balears*

Identificador: 14251

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Prácticum, maestro, acompañamiento constructivo, rol docente

Introducción

En un contexto de cambio e innovación educativa universitaria, dentro del Programa de millora de la formació inicial dels estudis de mestre de la Facultat de Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB), se sitúa una acción destinada a la mejora de las prácticas mediante el acompañamiento constructivo. No es una acción aislada, ya que el programa comprende otras acciones: crear una Red de centros colaboradores de la UIB, la transformación de las asignaturas en el marco del aprendizaje realista, la puesta en marcha de las Pruebas de Admisión y la actualización de los espacios (Facultat d'Educació, 2023).

El alumnado de los estudios de Maestro de la UIB cuenta con dos periodos de prácticas, de 480 horas, distribuidos entre tercer y cuarto curso. Las prácticas significan, para el alumnado, un espacio y un tiempo privilegiados tanto para conocer la realidad educativa como para establecer puentes entre los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en el ámbito académico y los que se construyen en el ámbito profesional. Permiten, al estudiante confirmar su vocación, desarrollar competencias profesionales, tomar conciencia de sus puntos fuertes y limitaciones, y, con el apoyo de los tutores, tomar decisiones de mejora en relación con el crecimiento profesional y personal.

El propósito principal de la formación inicial del profesorado debe orientarse a facilitar la construcción de un pensamiento pedagógico autónomo y crítico (Esteve, Carandell y Farró, 2011). El docente transforma su conocimiento cuando la reflexión sobre la práctica y el contraste de interpretaciones evidencian la necesidad de modificar y enriquecer sus concepciones y teorías pedagógicas, y avanzar en la adquisición de estrategias de intervención educativa de acuerdo con los cambios introducidos en los modelos previos (Esteve, 2004). Por esta razón, fundamentamos el Prácticum en el modelo de profesional reflexivo (Schön, 1998; Perrenoud, 2004; Esteve y Carandell, 2009), con el cual el profesorado aprende a reflexionar sobre lo que hace, lo que sabe y lo que aprende.

Desde esta perspectiva, desarrollar las prácticas significa plantearlas como un ámbito de investigación-acción significativas para los estudiantes, mediante: explicitar su conocimiento experiencial, compartir con los demás este conocimiento y estar abiertos a modificarlo, acceder a conocimientos teóricos para reinterpretar situaciones escolares y buscar formas de intervención adecuadas con los análisis realizados. Se trata de asegurar que prácticas transformen y ayuden a comprender mejor lo que se aprende en las aulas universitarias, ya que ambos ámbitos interactúan y se alimentan.

Cuerpo

En este marco, se lleva a cabo el Programa de Acompañamiento Constructivo, coordinado conjuntamente entre la Facultat de Educació de la UIB y la Conselleria de Educació y Formació Professional, con la finalidad de capacitar los mentores (tutores y tutoras de los centros escolares y de la universidad) con los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias relacionadas con el acompañamiento constructivo y, así, avanzar hacia la profesionalización que exige la función de acompañar y tutorizar al alumnado en prácticas.

Hasta ahora, no ha habido una formación específica para tutores y su tarea se ha basado en la buena voluntad y disposición, la experiencia previa y las ideas propias sobre lo que significa 'acompañar constructivamente'. El prácticum es el momento de reconocer modelos de actuación, contrastar las reflexiones teóricas con la práctica real, así como plantear interrogantes sobre las propias ideas y aptitudes, estableciéndose, así como una experiencia de construcción profesional.

Durante este período, el acompañamiento de los estudiantes adquiere gran relevancia. Los tutores orientan y acompañan de forma personalizada a lo largo de esta etapa de construcción profesional, proporcionándoles modelos y ayudándoles a analizar y reflexionar conjuntamente sobre las actividades docentes que se realizan en las aulas y en el centro. En este contexto y a partir de esta acción formativa, por primera vez, el tutor acompaña teniendo muy claro qué se debe aprender, cómo acompañará y cómo comprobará el progreso. Durante cada una de las sesiones de formación, se trabaja y se comparten estrategias para que se garanticen los momentos clave del acompañamiento constructivo: creación de un clima de confianza, empoderamiento y modelaje cognitivo del tutorando.

Para llevar a cabo esta formación, se conforma un equipo de mixto, entre profesorado de la UIB y de los centros educativos.

Este equipo se convierte en una comunidad de formadores (Wenger 2004), integrando y apropiándose no sólo de las estrategias y herramientas trasladadas a la formación, sino también aportando el cambio de mirada y de concepciones que implica el programa y llevando a cabo, procesos de reflexión y mentorización, empleando la práctica reflexiva como modelo de autoformación constante (Esteve, 2013).

Discusión

Hemos llevado a cabo dos ediciones, con un total de 324 docentes formados y 19 centros educativos y se está desarrollando una nueva edición con 159 inscritos de un total de 11 centros. Se ha constatado que el modelo de acompañamiento constructivo va más allá del propósito de formar tutores que sean capaces de acompañar a los aprendices desde el paradigma de la investigación-acción. Los participantes de la formación acaban descubriendo el andamiaje pedagógico que se puede transferir de manera contextualizada a la práctica diaria con su alumnado, ayudando a la reflexión mediada y al desarrollo del espíritu crítico.

La literatura especializada en el desarrollo profesional otorga gran importancia a la definición de los diferentes roles docentes: didáctico; pedagógico; experto; miembro de un equipo e investigador. Este último, actualmente, se encuentra en una fase de reconceptualización, ya que la capacidad reflexiva que lo define debe de formar parte de cada uno de los otros roles mencionados, entendiéndolo como sinónimo de indagador, como motor de mejora continua y catalizador de los demás roles que conforman la profesión docente. Un día en el aula tomamos decenas de decisiones, la mayoría de ellas poco reflexionadas, y con esto perdemos una oportunidad única de aprender y mejorar nuestra práctica y los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado. En esta línea, se propone mejorar el programa a partir de la necesidad de profundizar en el proceso reflexivo que ha de materializarse en un plan de acompañamiento en las escuelas que recoja los fundamentos clave del acompañamiento constructivo.

Referencias

- ¹ Esteve, O. (2004). Noves perspectives en la formació del professorat: cap a l'Aprenentatge Reflexiu o "Aprendre a través de la Pràctica"(Exemplificat en el professorat de llengües). Àrea de Programes de Formació, Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Barcelona.
- ² Esteve, O. (2013). Entre la pràctica y la teoria. *Comprender para actuar*. Ikastaria, 19, 13-36.
- ³ Esteve, O., & Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Facultat d'Educació, Universitat de les Illes Balears (2023). <https://feducacio.uib.cat/>
- ⁴ Esteve, O., Carandell, Z., & Farró, L. (2011). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ⁵ Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- ⁶ Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- ⁷ Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey business journal*, 68(3), 1-8.

El valor diferencial del PACE (Programa de Acompañamiento a Centros Educativos) en relación a la Salud y el Bienestar del Tutor/a de Centro y del Estudiante en una universidad a distancia

ESCRIBANO MUÑOZ, CARMEN (1); ABAD GAZALCORTA, BORJA (2); Bellido Ituño, Aranzazu (2)

(1) UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA, (2) Universidad Internacional de la Rioja

Identificador: 14338

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Programa Acompañamiento a Centros Educativos, prácticas profesionales, Formación Inicial, Objetivos Desarrollo Sostenible, bienestar

Introducción

El contacto físico y la cercanía han mostrado ser elementos fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal. En este sentido, la escuela como contexto de desarrollo educativo y socializador, ha dejado patente su innegable importancia en todas las dimensiones del proceso evolutivo del ser humano como persona y como parte integrante de su sociedad. Tras el confinamiento producido por la pandemia COVID-19 estas funciones se vieron interrumpidas y sustituidas por la virtualidad, demostrando que las herramientas digitales son una vía de contacto, pero no satisfacen las necesidades humanas de vinculación y socialización.

El exceso de espacios virtuales sin posibilidad de buscar ambientes de esparcimiento al aire libre y de relaciones sociales incrementó las fricciones y el malestar en la convivencia (Hurtado, 2020). Asimismo, una gran cantidad de docentes manifestaron padecer elevados niveles de ansiedad, estrés y depresión por la presión sufrida y la falta de seguridad, algo que continuó tiempo después en los centros ante la incertidumbre que se vivía (Ozamiz-Etxeberria et al., 2021).

Estos sucesos evidenciaron la necesidad de proporcionar bienestar y una buena educación emocional a los docentes (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2023) ayudándoles a regular sus propios procesos y actuar como referentes.

En la Universidad Internacional de la Rioja, conscientes de todas estas circunstancias, crea el programa PACE (Programa de Acompañamiento a Centros Educativos) con la finalidad de aportar calidad y calidez a la formación práctica del futuro docente, favoreciendo encuentros con un clima receptivo y amable que sirva para la orientación académica, el intercambio de experiencias, inquietudes y realidades, y permitan recoger necesidades desde la escucha activa y la empatía encontrando soluciones a problemas específicos que puedan surgir durante las prácticas.

En primer lugar, ponemos el foco en la labor de tutores de centro durante su tutorización, mentorización y acompañamiento del estudiante en prácticas, ofreciéndoles orientación, retroalimentación y promoviendo su bienestar emocional, así como nos aseguramos de que se sienten arropados y escuchados por la universidad. Por otra parte, acompañamos a nuestros estudiantes para estar cerca de ellos en esta nueva fase tan importante de su formación práctica, especialmente, en una universidad online. Estar presentes, a pesar de la distancia, es fundamental para dar seguridad, confianza y poner en valor el trabajo realizado, puesto que, como ya hemos apuntado, la distancia se acorta en la virtualidad, pero no supe a la persona.

Objetivo

El objetivo fundamental del programa PACE es acercar la universidad al alumnado en prácticas para acompañarles en esta nueva fase tan importante de su formación, más aún si cabe en una universidad on line, pues estar presentes, a pesar de la distancia, es fundamental para dar seguridad, confianza y poner en valor el trabajo realizado.

Para ello, llevamos a cabo las siguientes fases:

Fase 1 Formación Inicial

Desde la la universidad valoramos que la fase de formación inicial del profesorado debe abordar estos temas y prepararles para promover el bienestar, formar ciudadanos comprometidos y contribuir activamente en la consecución de los ODS en el ámbito educativo. Esto implica recibir una formación sólida en temas como la educación ambiental, educación para la paz, igualdad de género e inclusión educativa, entre otros. Además, es importante que los futuros docentes sean conscientes de su papel como agentes de cambio y que estén preparados para integrar principios y valores fundamentales en su práctica

profesional como la ética y la responsabilidad, el compromiso, el respeto y la empatía, así como la motivación y el entusiasmo (Freire, 1970; Esteve, 2013). Por tanto, los programas de formación deben incluir estrategias y prácticas que promuevan la salud física, mental y emocional de los futuros docentes, pues todos estos aspectos son los que contribuyen a establecer las bases para una carrera docente sostenible y de calidad.

Es por tanto, un programa que tiene como telón de fondo alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como son la salud y bienestar, la educación de calidad y el trabajo decente (Naciones Unidas, 2015) siendo el objetivo fundamental cuidar la labor de todos los miembros implicados en los diversos periodos formativos prácticos del futuro docente.

Fase 2 Visita presencial

En relación con los estudiantes, se hace necesario marcarnos como objetivo el acercar la universidad a los centros de prácticas para acompañarles en esta nueva fase tan importante de su formación, más aún si cabe en una universidad on line, pues estar presentes, a pesar de la distancia, es fundamental para dar seguridad, confianza y poner en valor el trabajo realizado.

Paralelamente, es indispensable el acompañamiento de la universidad a los tutores de los centros educativos, ofreciéndoles orientación y promoviendo su bienestar emocional (Broughan, Varela & Richards, 2014) a través de momentos de encuentro donde compartir inquietudes y recibir orientación.

Desde UNIR, poner el foco en la labor de los docentes en su tarea de tutorización, mentorización y acompañamiento, así como asegurarnos de que se sienten arropados y escuchados por la universidad es nuestro valor diferencial.

Conclusiones

Durante los años que lleva en funcionamiento el Programa PACE, se han realizado visitas a más de 500 centros educativos y entrevistado a sus tutores quienes han mostrado un nivel de satisfacción alto con la Universidad por su gestión y atención a las prácticas, valorándose de manera muy positiva el seguimiento presencial y la cercanía para resolver cualquier necesidad. Los tutores muestran su agradecimiento por sentirse escuchados, correspondidos y humanizar el contacto, se sienten orgullosos por compartir los proyectos educativos que les hacen ser únicos.

Acompañar al centro y al alumnado en este proceso de formación, es algo que nos humaniza y que atiende más a facilitar el bienestar, que nos vincula en lo cotidiano y nos hace compartir experiencias que mutuamente nos enriquecen. Mediante la escucha activa, el mostrar interés por sus vivencias y sus realidades se busca ser apoyo, establecer alianzas y compartir inquietudes, planteando un escenario colaborativo donde solucionar problemas y celebrar logros, porque en UNIR los Tutores de Seguimiento Presencial, junto a los docentes somos modelos y referentes para nuestro alumnado de hoy que, sin duda, es nuestra sociedad del futuro.

Referencias

- ¹ Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-12.
- ² Del Castillo, R. P., & Velasco, M. P. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44.
- ³ Asociación Española de Pediatría, AEP (2022). Posicionamiento sobre el aumento de autolesiones y suicidio en niños y adolescentes [Comunicado de prensa]. https://www.aeped.es/sites/default/files/20220126_comunicado_aep_grupo_salud_mental_de_la_infancia.pdf
- ⁴ Ceballos, N. A. y Sevilla, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnología. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127/12021>
- ⁵ Gutiérrez-Salegui, I. (2020). Consecuencias psicológicas de la pandemia Covid-19. *Tiempo de paz*, 137, 116-124.
- ⁶ Paricio del Castillo, R. y Pando, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto- Juvenil*, 37, 30-44. DOI: 10.31766/revpsij.v37n2a4.
- ⁷ Hurtado, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología*, 44, 176-187.
- ⁸ López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2023). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19. El caso de España desde la percepción del profesorado. GROU, Universitat de Barcelona.
- ⁹ Broughan, C., Varela, O., & Richards, K. (2014). Supervising Teachers' Emotional Well-Being: Challenges and Coping Strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 48-62.
- ¹⁰ Esteve, J. M. (2013). Valores y Educación en el siglo XXI: Retos y respuestas. Octaedro.
- ¹¹ Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- ¹² Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 22 de abril de 2023 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

MESA 4 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EXTERNAS EN CIENCIAS SOCIALES Y EXPERIMENTALES

El Prácticum Como Escenario De La Enseñanza Del Patrimonio Cultural Y El Turismo Sostenible

Arjones Fernández, M^a Aurora (1)

(1) Facultad CC.Educación (Universidad de Málaga)

Identificador: 13075

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: turismo sostenible; patrimonio cultural; currículo vivido; contenido de enseñanza; diario de clase; formación docente inicial;

En esta investigación cualitativa, la práctica de enseñanza se enfoca como contexto de formación desde una perspectiva crítica e investigativa. Resulta difícil disociar, en la formación docente inicial desarrollada desde el espíritu de Bolonia, el conocimiento curricular y las competencias sistemáticas alcanzables en el Prácticum (Villa Sánchez & Poblete, 2014). El diario de clase y la memoria de prácticas se consideran potenciadores del desarrollo profesional docente, con impacto sobre los ajustes del proceso didáctico que aprende el/la docente en formación inicial cuando desempeña la labor de la enseñanza (Zabalza, 2004:19).

Objetivos

Comprender el patrimonio cultural como contenido de enseñanza del currículo vivido desde la perspectiva docente y con un enfoque de turismo sostenible.

Método

La reflexión docente es la estrategia para explorar el conocimiento docente construido a través de los reajustes didácticos llevados a cabo en relación con la enseñanza del patrimonio cultural desde el enfoque del turismo sostenible. Se ha considerado la actividad del sujeto dentro del proceso de producción del conocimiento; y el principio metodológico de la multilateralidad para abordar el patrimonio cultural como contenido de enseñanza en su contexto real: el Prácticum.

Se trata de un estudio de caso único, instrumental, orientado a comprender, interpretar y encontrar respuestas para mejorar la comprensión del elemento curricular contenido didáctico en el conocimiento curricular construido en el Prácticum. El muestreo ha sido opinático, teórico, razonado y planificado; se extrajo en el curso 2021/22 en la especialidad de Hostelería y Turismo del Master de Profesorado (MAES) de la Universidad de Málaga (UMA). La muestra ha estado integrada por un único informante: una profesora de Turismo en formación inicial que se propone el patrimonio cultural desde un enfoque de turismo sostenible como contenido didáctico en su planeación de la unidad didáctica implementada en el Prácticum.

La recopilación y organización de los datos se ha llevado a cabo mediante muestreo teórico; y el análisis desde la comparación constante de los datos inferidos del diario de clase, la memoria de prácticas y la planeación de la unidad didáctica.

Resultados

Los primeros resultados revelan que los argumentos reflexionados en el diario de clase y la memoria de prácticas tienen impacto, resultan indispensables para comprender los ajustes didácticos llevados a cabo en relación con el patrimonio cultural y el turismo sostenible como contenidos didácticos. Se propone la categoría uso turístico sostenible del patrimonio cultural como categoría del patrimonio cultural y el turismo sostenible como contenidos didácticos para la enseñanza del patrimonio cultural en el currículo andaluz del módulo de Destinos turísticos del Ciclo Superior de Guía, Información y Asistencias turísticas. Los sistemas de códigos inferidos en relación a la categoría uso turístico sostenible del patrimonio cultural han sido: participación ciudadana, patrimonio inmaterial y material, manifestaciones culturales, saturación del destino, respeto entre culturas y autenticidad cultural. En el marco de la teoría sustantiva los conceptos ordenadores emergentes que se han venido a integrar en la categoría uso turístico sostenible del patrimonio cultural, permiten comprender el contenido patrimonio cultural desde el currículo vivido en el caso concreto planteado.

Conclusión

Se espera estos aportes, los sistemas de códigos aproximados a través del diario de clase y la memoria de prácticas, mejoren la evaluación de estos activadores de la reflexión docente, se avance en su consideración como instrumentos para la evaluación de las competencias sistemáticas relacionadas con el saber hacer del currículo alcanzadas necesariamente en la formación docente inicial en el Practicum. Se espera avencemos en una formación docente inicial en la que teoría y práctica sean indisociables, en la que el conocimiento curricular se vincule al Prácticum.

Referencias

- ¹ • Andreu, B. (2020). La práctica reflexiva en el Prácticum de Historia del Master de Formación del Profesorado. *El Guiniguada*, 29, 134-147. <https://ojsulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1106/1147>
- ² • Buteler, L.; Nieva, C.; Velasco, J. (2021). La apropiación de la enseñanza y el aprendizaje de futuros docentes durante el curso de Didáctica de la Física. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3). <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/7416>
- ³ • González Valencia, G.A. (2012). La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia. Representaciones sociales y prácticas de enseñanza. Barcelona: Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- ⁴ • González Valencia, G.A. (2012). La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia. Representaciones sociales y prácticas de enseñanza. Barcelona: Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- ⁵ • Guisasaola, J.; Barragués, J.I.; Garmendia, M. (2013). El Master de Formación Inicial del profesorado de secundaria y el conocimiento práctico profesional del futuro profesorado de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 568-581.
- ⁶ • Latorre, A. (1996) "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel". *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- ⁷ • Latorre, A. (1996) "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel". *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- ⁸ • Lucas, L.; Delgado-Algarra, E. (2020). El profesor postmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en Educación Patrimonial, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- ⁹ • Martínez-Martínez, R.; Oliver del Olmo, R. (2013). El Practicum del Master universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Búsqueda de sentido y compromiso. En Pablo César Muñoz Carril, Manuela Raposo Rivas, Mercedes González Sanmamed, María Esther Martínez Figueira, María Ainoa Zabalza, Adolfo Pérez-Abéllas (coord.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. *Actas Simposio Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria (Poio, 26-28 junio 2013)*, Santiago de Compostela: Andavira, 1135-1143.
- ¹⁰ • Moral-Santaella, C.; Ritacco-Real, M.; Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación acción. *Revista Prácticum*, 6 (1), 26-43. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>
- ¹¹ • Serrato, R.; Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Master de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de investigación educativa RIE*, 33(2), 489-505
- ¹² • Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 8(2), 1-22. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>

Diseño y planificación de la asignatura de prácticas profesionales para el desarrollo de habilidades profesionales y empleabilidad de los estudiantes. Grados en Economía, ADE y Turismo, UNED.

Sánchez-Figureoa, Cristina (1)

(1) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Identificador: 13815

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: prácticas profesionales de los Grados de ADE/ Economía/ Turismo, aprendizaje situado, elevator pitch, inserción laboral, empleabilidad

Marco teórico

1.1 La asignatura prácticas profesionales: una estrategia de aprendizaje situado.

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la asignatura de prácticas se ha integrado en los planes de estudio de las Facultades de C.C Económicas y Empresariales de la UNED como asignatura optativa. Esta asignatura busca complementar la formación teórica con una experiencia práctica en el ámbito laboral, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de los estudiantes y potenciar sus habilidades emprendedoras (RD592/2014).

El modelo de aprendizaje situado se enfoca en la adquisición de conocimiento a través de la acción en un contexto auténtico y significativo, las prácticas profesionales pueden ser un ejemplo. Lave y Wenger (1991) describen que el aprendizaje situado implica la inmersión en comunidades de práctica donde los aprendices pueden aprender de los expertos y contribuir al conocimiento de la comunidad. Este modelo se ha desarrollado en trabajos posteriores de Wenger (1998, 2000; Wenger et al., 2002; Wenger-Trayner et al., 2015). Además, este modelo se ha experimentado en varios contextos, como la formación de traductores e intérpretes (González-Davies y Enríquez-Raído, 2016) y las enseñanzas técnicas (Sentance y Humphreys, 2018) o salud (O'Brien y Battista, 2020) entre otros.

Metodología

En este trabajo se presenta el diseño metodológico de la asignatura prácticas profesionales de los Grados de ADE/ Economía/ Turismo desarrollado en la primera fase de un Proyecto de Innovación Docente (PID). Este PID está incluido en el Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GIP PiP), ISSN: 2659-9279, de la UNED.

Objetivo

El objetivo general es desarrollar una metodología para la asignatura de prácticas profesionales que permita a los estudiantes adquirir habilidades y experiencia práctica para su futuro laboral. También se busca planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, consensuar los elementos esenciales de la memoria y capacitar al estudiante en la elaboración del currículum y en la presentación personal ante una empresa. Esto se logrará mediante la incorporación de herramientas y estrategias para identificar habilidades y fortalezas personales y crear un perfil profesional atractivo para el mercado laboral.

Método

En la investigación se utilizó el método Delphi, que es ampliamente utilizado en ciencias sociales y es eficaz en la recolección de información. Se seleccionó cuidadosamente a los expertos del sector empresarial, orientadores de empleo y tutores de la asignatura para formar parte del panel de expertos y discutir temas relevantes. El método fue eficaz en la recopilación ágil de información y en aprovechar la experiencia de los expertos en el tema.

Discusión

1.2 Resultados

Se consensua que los objetivos de aprendizaje deben centrarse en adquirir habilidades prácticas y aplicar los conocimientos teóricos en situaciones del mundo real, al mismo tiempo que se mejora la comunicación y la creación de redes profesionales.

De esta manera, se busca preparar al estudiante para enfrentar con éxito los desafíos del mercado laboral actual.

El diseño de las actividades formativas del estudiante quedó distribuido de la siguiente manera:

1. Durante las tutorías, el estudiante relacionará la práctica profesional con los conocimientos del grado, analizando características propias del contexto profesional y valorando habilidades y competencias. Duración: 25 horas.
2. Inmersión en un contexto profesional: Desarrollo de competencias generales y específicas y habilidades relacionadas con el comportamiento profesional en la práctica realizada. Duración: 225 horas.
3. La memoria tiene dos partes y requerirá 50 horas de trabajo:

3.1 Memoria- unión teórico-práctica (aprendizaje situado) en el análisis del contexto empresarial real.

El estudiante debe presentar un informe detallado del diagnóstico de la entidad donde realizó su práctica y sus reflexiones críticas. El informe debe incluir datos generales de la empresa, su modelo de negocio, análisis y diagnóstico estratégico, información del mercado y competidores, y datos económicos y financieros obtenidos a través de la herramienta Orbis. Orbis es una base de datos global de información empresarial y financiera que proporciona detalles sobre más de 310 millones de empresas en todo el mundo y es muy útil para realizar análisis financieros y empresariales detallados.

3.2 Memoria-creación de un perfil profesional atractivo:

En esta sección, se solicita al estudiante que realice un "elevator pitch" de su candidatura a una futura empresa, destacando sus habilidades y logros. La presentación debe ser breve y concisa, con una duración máxima de 3 minutos, y se debe estructurar en cuatro partes: presentación, objetivo, propuesta de valor y cierre. Es importante que el estudiante haya realizado una investigación previa sobre la empresa y el puesto deseado para personalizar su presentación y destacar cómo su perfil y habilidades son adecuados para la empresa en cuestión. La sección utiliza una herramienta educativa llamada "elevator pitch" y se basa en la estructura ya utilizada por Dickfos, Cameron & Hodgson (2014).

El sistema de evaluación se diseña para que sea objetivo y útil para el desarrollo profesional del estudiante. Además, el sistema es transparente y se comunica en la guía de la asignatura desde el inicio de curso para que los estudiantes puedan comprender cómo serán evaluados y qué se espera de ellos.

Conclusiones

La asignatura prácticas profesionales proporciona una valiosa oportunidad para que los estudiantes obtengan experiencia práctica inmersos en el ámbito profesional, al mismo tiempo que los prepara para un futuro proceso de selección de personal. En particular, la elaboración de la memoria permite a los estudiantes aplicar y desarrollar los conocimientos adquiridos en el aula en un entorno empresarial real, fomentando su pensamiento crítico y su reflexión. Además, la metodología de la asignatura se centra en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar con éxito al finalizar el grado un proceso de selección, mejorando así su inserción laboral y preparándolos para la empleabilidad en su futura vida laboral.

Referencias

- ¹ González-Davies, M., & Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11.
- ² Dickfos, J., Cameron, C., & Hodgson, C. (2014). Blended learning: making an impact on assessment and self-reflection in accounting education. *Education+ Training*.
- ³ Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- ⁴ Sentance, S., & Humphreys, S. (2018). Understanding professional learning for Computing teachers from the perspective of situated learning. *Computer Science Education*, 28(4), 345-370.
- ⁵ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ⁶ O'Brien, B. C., & Battista, A. (2020). Situated learning theory in health professions education research: a scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 25, 483-509.
- ⁷ Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- ⁸ Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- ⁹ Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. New York, NY: Routledge

Webquests, exelearning y anotaciones de vídeo en el Máster de Matemáticas de Secundaria

Ruiz Rey, Francisco José (1)

(1) Universidad de Málaga

Identificador: 14429

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Exelearning, estilos de aprendizaje, webquest, anotaciones de vídeo, máster de Secundaria.

El presente trabajo se contextualiza en la asignatura “Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas en Matemáticas” perteneciente al Máster de Secundaria de Matemáticas durante el curso 2002-23 en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, cuyo objetivo es introducir a los futuros profesores en el manejo de actividades que se pueden realizar en la enseñanza de las matemáticas, junto con estrategias de modelización matemática y un uso adecuado de las nuevas tecnologías. Se ha utilizado un modelo basado en argumentos tecnológicos proporcionando al alumnado estrategias y metodologías diversas para que puedan ser integradas en sus procesos de prácticas y en sus propuestas de trabajo final de máster, todo ello contextualizado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes del máster con una marcada tendencia al estilo teórico (Ruiz, 2022).

El objetivo principal de la propuesta ha sido dotar de una competencia tecnológica adecuada a los estudiantes de Máster mediante la utilización de metodologías basadas en herramientas de fácil manejo, generando un entorno formativo basado en prácticas de aula que les permita aplicar los conocimientos obtenidos en sus intervenciones en las prácticas y en sus propuestas de mejora en los trabajos de fin de máster. Esto se viene desarrollando desde hace algunos cursos académicos y ha incidido de forma directa en las prácticas de los estudiantes en los centros educativos, con la inclusión en sus propuestas de intervención de actividades basadas en las herramientas explicadas en la formación práctica de aula.

Estas metodologías se han basado en el aprendizaje por proyectos mediante actividades de indagación guiada (webquest), la creación de unidades didácticas en formato web mediante exelearning y el uso educativo de las anotaciones de vídeo con la herramienta coannotation. Una webquest es una actividad orientada a la investigación que utiliza recursos web para su realización y cuya finalidad es entrenar a los alumnos en la búsqueda de información web mejorando su espíritu crítico. Se trata de un modelo de aprendizaje de carácter colaborativo que potencia la creatividad y la toma de decisiones.

Por otra parte, exelearning es una herramienta de código abierto que proporciona la posibilidad de generar contenidos educativos en HTML sin necesidad de ser un experto en la materia. Es una aplicación multiplataforma que integra actividades interactivas y facilita la exportación del contenido a otros formatos. Exelearning es fácil de usar y posibilita acceder al código fuente para transformarlo, aunque presenta algunas deficiencias de diseño.

Por último, las anotaciones de vídeo permiten abrir capas de texto, enlaces y zonas activas de un vídeo, proporcionando interactividad y nuevos canales de participación. Permiten abrir espacios de diálogo alrededor de los vídeos analizados, ayudando a los educadores a reflexionar y analizar los procesos de enseñanza (Rich y Hannafin, 2009). Las herramientas de anotaciones de vídeo están proliferando desde herramientas sofisticadas a otras en línea (Ingram, 2014; Monedero et al., 2015). En nuestro caso concreto, usamos la herramienta Coannotation.com que permite compartir anotaciones dentro del mismo vídeo, marcando fragmentos de interés, compartiendo anotaciones, etiquetando, etc. El uso de las anotaciones de vídeo es susceptible del uso de diferentes metodologías abiertas, junto con la creación de comunidades de aprendizaje alrededor de los diferentes vídeos.

En nuestro estudio, hemos proporcionado al alumnado los conocimientos básicos sobre las herramientas mencionadas, solicitándoles varias tareas grupales en las que debían elaborar una webquest de un tema de matemáticas elegido por grupo, una unidad didáctica basada en exelearning y un vídeo generado con alguna herramienta de edición de vídeo que posteriormente debían subir a coannotation y comentar junto con el resto de compañeros. Los estudiantes han elaborado 5 webquests, una de ellas sobre la geometría en el fútbol, otra de estadística basada en el tabaquismo, otra de estadística sobre el ahorro de agua, una de estadística sobre las rebajas y la ropa, y por último, una webquest de geometría basada en la construcción de un depósito de agua. En referencia a las unidades didácticas en exelearning se han generado 10 unidades con

temáticas diversas de carácter matemático en las que se han planteado actividades interactivas proporcionadas por la herramienta, planteándose como actividades de aula en las prácticas de algunos estudiantes del máster. Por último, respecto a los vídeos que fueron subidos a coannotation, los estudiantes han creado 16 vídeos con temáticas diversas de carácter matemático y en los que los estudiantes han intervenido de forma activa generando comentarios sobre la impresión que les daba el vídeo y su interés para su práctica docente.

Una vez finalizado el desarrollo de la asignatura con las tareas basadas en las herramientas mencionadas, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Consideras adecuado el uso de estrategias metodológicas basadas en el uso de la tecnología en el aula? En este sentido, nuestra hipótesis de trabajo es: Los estudiantes del Máster de Matemáticas valoran positivamente el uso de estrategias y herramientas tecnológicas en la asignatura “Diseño de desarrollo de programaciones y actividades formativas en Matemáticas”.

- ¿Cuál es el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes del Máster de Matemáticas de Secundaria? Nuestra hipótesis de trabajo, respecto a esta pregunta es: Los estilos predominantes de los estudiantes del Máster de Secundaria de Matemáticas son el estilo teórico y el reflexivo.

Para el análisis de la primera pregunta, hemos elaborado un cuestionario en el que se analizan datos sociométricos, titulaciones de referencia del alumnado, valoración de los contenidos didácticos proporcionados, importancia de los estilos de enseñanza y aprendizaje, análisis de las herramientas proporcionada y valoración general de los recursos tecnológicos. Este análisis detallado no se proporciona aquí porque el cuestionario se encuentra abierto para su posterior valoración, dejando la discusión de los resultados para el trabajo completo posterior.

En el caso de la segunda cuestión, se ha utilizado el test de estilos de aprendizaje CHAEA que ha sido usado en gran cantidad de estudios sobre los estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos mediante este test se analizarán con detalle en el trabajo completo.

Referencias

¹ Ingram, J. (2014). Supporting Student Teachers in Developing and Applying Professional Knowledge with Videoed Events. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 51-62. <http://doi.org/tp7>

² Monedero-Moya, J. J., Cebrian-Robles, D., & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC= Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs. *Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC= Usability and Satisfaction in Multimedia Annotation Tools for MOOCs*, 55-62

³ Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of teacher education*, 60(1), 52-67.

⁴ Ruiz Rey, F. J. (2022). Estilos de aprendizaje en la formación del alumnado del Máster de Matemáticas de Educación Secundaria . *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial I), 86-96. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial I.457>

Fortalecimiento de las prácticas curriculares en la formación Docente de Biología en Nivel Secunda: Innovando en aulas abiertas.

Rodríguez Sánchez, José Miguel; Rodríguez Sánchez, Jose Miguel (1); Espiritu, Raisa María (1); Gómez, Bladimir (1); Romero, Lolymer (1)

(1) Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU)

Identificador: 14326

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Aulas abiertas, aprendizajes significativos, prácticas docentes, innovación.

Introducción

En un mundo cambiante en el que vivimos en estos tiempos donde el sistema educativo enfrenta grandes desafíos en la formación de individuos y más aún aquellas instituciones llamadas a la formación de los futuros docentes a nivel del mundo, el docente en su actualización constante necesita herramientas que les permitan asegurar el desarrollo de competencias científicas en sus alumnos, y a la vez insertarse en los distintos escenarios de los contextos donde se desenvuelven, es por esto que, se considera relevante el poder insertar a los practicantes en espacios formativos reales donde puedan interactuar con entornos de aprendizajes y experimentar los aspectos teórico-prácticos.

Partiendo de esta premisa es importante que los participantes de la Carrera Licenciatura de Biología, en el Recinto Juan Vicente Moscoso, puedan hacer uso de los laboratorios de ciencias, manipular instrumentos a través de la realización de prácticas, en la ejecución de su formación, y específicamente, pedagógicas, en las intervenciones de sus prácticas profesionales, en los centros donde se desarrollan dichas prácticas y que adolecen de laboratorios de ciencias equipados con instrumentos y reactivos que garanticen el desarrollo de las prácticas y vivir la experiencias de teorizar y practicar los contenidos impartidos en el nivel secundario en sus alumnos, se ha incurrido en dar apertura al laboratorio de Biología en el Recinto y espacios abiertos y permitir las visitas de dichos alumnos de los centros educativos donde nuestros participantes realizan sus pasantías, y vivir experiencias reales del uso de estos espacios y desarrollar las competencias específicas esperadas en los alumnos.

Cuerpo del resumen, objetivos, método y recursos

La presente investigación pretende evaluar el desarrollo de estrategias metodológicas de utilización y enseñanza en aulas abiertas y laboratorios de ciencias para potenciar aprendizajes significativos y competencias profesionales en los estudiantes de Prácticas Docentes de Biología orientada a la Educación Secundaria; aplicando una metodología de carácter cualitativo que permitió la recolección de datos, a partir de la asistencia de cinco equipos de estudiantes de Práctica Docente V de la carrera de Licenciatura en Biología a los distintos centros educativos (4 en total). Durante una fase de diagnóstico, los estudiantes mostraron preocupación por sus debilidades al momento de impartir las prácticas de laboratorio en los centros educativos, bien sea por la improvisación y carencia de espacios, materiales, instrumental y reactivos de laboratorio, o por la falta de competencias desarrolladas en el manejo de experiencias prácticas. Por esta razón, desde el ISFODOSU, Recinto Juan Vicente Moscoso, y específicamente desde el área de Ciencias Naturales y de Práctica Docente, se decide innovar en el apoyo logístico y asesoría a los practicantes. La recolección de los datos se realizó a partir de la implementación de dos instrumentos, el primero para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la utilización de aulas abiertas (jardines y caminerías) y laboratorios de ciencias. El segundo momento metodológico se basó en el diseño e implementación de experiencias prácticas de laboratorio que permitieron intervenir las debilidades evidenciadas por cada uno de los grupos de estudiantes en su quehacer docente.

Discusión, resultados y conclusiones

La enseñanza de las ciencias debe proponerse, entre otros aspectos, generar en los estudiantes diversos aprendizajes que involucre los contenidos escolares: teóricos, procedimentales y actitudinales, como los tres pilares principales del conocimiento, tal y como lo sustenta Hodson (1994); siendo de vital importancia que durante el desarrollo de las Prácticas Docentes.

Es en estas prácticas donde los estudiantes que se forman para formar reconocen la responsabilidad educativa de motivar a sus estudiantes desde los entornos educativos que se tienen a disposición en espacios formales, bien sea en aulas de clases convencionales o en aulas abiertas (entornos naturales) y/o laboratorios de ciencias. La utilización de las aulas abiertas es reconocida como una experiencia innovadora, y permite incluirla como estrategia metodológica de experimentación en laboratorios de ciencias y paseos científicos por entornos naturales que debe ser aprovechada por los participantes.

Entre los resultados obtenidos se logró potenciar aprendizajes significativos, no solo de contenidos, sino de valores, de transversalidad de saberes enmarcados en el currículo dominicano, de persecución de mejora de la futura praxis docentes y competencias profesionales, como actualización de contenidos, desarrollo de destrezas en cuanto a la manipulación de materiales, reactivos e instrumentación, mejoras en su capacidad oratoria, coherencia en las ideas, además de fomentar el trabajo en grupo, la autoconfianza, el respeto a las ideas de pares, entre otros aspectos.

Lo anteriormente planteado está en concordancia con lo reportado por varios autores, quienes reconocen a estos ambientes educativos como espacios que pretenden explorar la relación entre las ciencias naturales y la realidad (Michels, 1962) y para problematizar diferentes dominios de conocimiento (Solomon, 1988); forman parte de estrategia para el desarrollo de conceptos y habilidades procedimentales (Tamir, 1989; Woolnogh y Allsop, 1985); como lugar privilegiado para el trabajo en equipo (Tamir, 1989 y Brown et al., 1989), como estrategia motivadora para la enseñanza de las ciencias (Laburú et al, 2006; Martínez y Haertel, 1991; Bzunek, 2001; Berg et al, 2003) y como ambiente cognitivo fértil para aprender ciencias (Hodson, 1996).

Referencias

- ¹ Referencias bibliográficas: □ Berg, C., Bergndahl, V., Lundeberg, B. y Tibell L., (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the nature experiment. *International Journal of Science Education*, 25 (3), 351-372. □ Brown, J.S.; Collins, A., y P. Duguid, (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1, (1), 32-42. □ Bzunek, J.A., (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. En: Bzunek, J.A. y E. Boruchovitch (Orgs.), *A motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes. □ Hodson, D. (1996). Practical work in school science: exploring some directions for change. *International Journal of Science Education*, 18 (7), 755-760. □ Laburú, C.E.; Barros, M.A. y Kanbach, B.G., (2006). A relação com o saber de Charlot e a realização de atividades experimentais em física no ensino médio. *Atas X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (X EPEF)*, Londrina, PR (em CD). □ Martinez, M.E. y E. Haertel (1991). Components of interesting science experiments. *Science Education*, 75 (4), 471-479. □ Michael P., (1962). *The Republic of Science, Its Political and Economic Theory*, Minerva, 1, 54- 73 □ Solomon, J. (1988). Learning through experiment. *Studies in Science Education*, 15, 103-108. □ Tamir, P., (1989). Training teachers to teach effectively in the 181-185. *Laboratory, Science teacher education*, 73 (I), 59-69.

Génesis documental entre docentes de diversos campos del Profesorado en Matemática a partir de necesidades del Prácticum

Sgreccia, Natalia Fátima (1)

(1) (1) Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura UNR. (2) Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación CONICET

Identificador: 14389

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Génesis Documental; Profesorado en Matemática; TPCK; Prácticum.

Introducción

En la revisión de los problemas educativos actuales, una de las miradas se focaliza en la formación docente, en particular en las formas de abordaje y actividades que se hace junto a ellos en sus prácticas en el aula de formación (Ballester et al., 2010). Tal preparación de materiales, en tanto dispositivos de formación (Souto, 1999), convoca a los formadores de formadores; con mayor implicancia si es mediante un trabajo colaborativo entre pares (Hargreaves, 2020) y si la necesidad viene desde el Prácticum, a partir de aspectos a fortalecer reconocidos por el tutor supervisor. En ese marco, el diseño intencional de dispositivos resulta potente para generar actividades que inviten a experimentar situaciones afines a la propia práctica profesional del profesor en Matemática.

Mediante esta contribución se alienta a que los materiales elaborados en el ámbito de la investigación en Educación Matemática puedan insertarse en el repertorio de recursos de los docentes, en este caso de docentes que forman a otros docentes que socializan necesidades formativas que han ido reconociendo en su acompañamiento en el Prácticum. Para ello se realiza un proceso de documentación de la preparación de un dispositivo de formación que a su vez integra Pedagogía (P), Contenido (C) y Tecnología (T).

Encuadre conceptual y metodológico

Para “construir puentes entre el mundo académico de conocimiento disciplinario y el mundo práctico de la enseñanza” (Ball et al., 2008, p.398), se adhiere al constructo del conocimiento matemático para la enseñanza (MKT) que ayuda a comprender la amalgama de conocimientos que los profesores ponen en juego en sus prácticas docentes en Matemática. En el presente estudio, a su vez, el MKT se articula con las tecnologías, por lo que se mixtura con el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido: TPCK (Mishra y Koehler, 2006). Desde esta perspectiva se pretende aproximar comprensiones en torno a la manera en que los componentes T/P/C interactúan cuando docentes del Profesorado en Matemática piensan juntos un dispositivo de formación que procura atender a problemáticas del Prácticum, en el contexto de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

La génesis documental toma como punto de partida el trabajo de documentación elaborado por los docentes para preparar sus clases, donde esta documentación es considerada el foco de interés de las actividades que realiza y de su desarrollo profesional (Gueudet y Trouche, 2009). En efecto, en la experiencia que se comparte, se convocó a tres docentes de asignaturas en distintos campos (Didáctica de la Matemática, Análisis -Matemático- Superior y Práctica Profesional Docente IV) a trabajar colectivamente en el diseño de un dispositivo de formación que articule C/P/T en pos a mejorar el desempeño en el Prácticum de los futuros profesores en Matemática. Esta convocatoria resulta novedosa en la carrera dado que, si bien en cada asignatura hay un equipo responsable que interactúa para la propuesta y seguimiento de actividades, no es habitual que docentes de diversos espacios trabajen juntos. De allí que este modo de trabajo constituye, a su vez, un dispositivo innovador por sí mismo.

En esta ocasión se procura analizar el devenir de ese trabajo, donde se sesionó mediante videollamadas grabadas bajo consentimiento. Los documentos generados (unidades de análisis) consisten en nueve registros de video (V1-V9) que fueron sistematizados con un software de análisis cualitativo. Las sesiones duraban dos horas y estuvieron distribuidas en tres meses. Además, entre las dos últimas sesiones se implementó el dispositivo en la asignatura Didáctica de la Matemática (de tercer año), correlativa con el Prácticum de cuarto año.

Discusión

Se ha analizado la génesis documental desde tres niveles:

Macro: el mapeo de la experiencia. Desde una perspectiva panorámica, se tiene en cuenta el transcurso del tiempo, los docentes participantes, el conjunto de recursos involucrado, la influencia institucional, la situación de clase particular y el documento creado.

Meso: los momentos de la génesis. Se reconocen tres fases graduales: preliminar (V1-V4), refiere al arranque, con ideas iniciales para ponerse de acuerdo acerca de qué querían hacer; planificación (V5-V8), ya están pensando en las consignas específicas, con delimitaciones asumidas; reflexión (V9), intercambio luego de realizar una implementación en aula con estudiantes de tercer año del Profesorado.

Micro: los componentes que se activan. Las dimensiones de análisis, deductivas del modelo de referencia adoptado, son siete en función al componente del TPCK que se pone en juego. Son siete porque se consideran los tres individuales (T/P/C), combinaciones de a dos (TP/TC/PC) y los tres juntos (TPC). Tales dimensiones deductivas se han entrelazado con categorías inductivas, emergentes a partir de los datos.

Por ejemplo, en la tercera fase (reflexión) se han reconocido cuatro categorías: trabajo colaborativo entre colegas; réplica de la experiencia; ambiente crítico de trabajo en la universidad; posibilidades del dispositivo diseñado. En particular, en esta última categoría se han identificado cuatro dimensiones: P (propuesta abierta a mejoras); C (contenidos vinculados con la Matemática escolar); P (características de los estudiantes); PC (utilidad en la formación de profesores).

Sucintamente el dispositivo diseñado procura desmenuzar el contenido matemático sobre el cual se prepara una clase en el contexto del Prácticum desde los dominios del MKT: qué sé del contenido, qué conocen los estudiantes, qué se prevé curricularmente, qué preveo metodológicamente, con qué actividades, materiales y recursos, cómo voy a evaluar, cómo me enseñaron a mí ese contenido, cómo podría seguir mejorando esta propuesta.

Los propios formadores de formadores han valorado la riqueza de la experiencia para atender a problemáticas recurrentes en el Prácticum, enriquecer sus prácticas como formadores y han valorado este trabajo inter-campos a través de la carrera. Ha sido posible ver cómo el formador de formador recupera sus intencionalidades en el diseño de dispositivos y en ese devenir interpela su propia práctica, lo cual resultó más enriquecedor al hacerlo con otros. Según sus testimonios, sintieron y advirtieron que cada uno de ellos configuró un eslabón clave en el proceso de génesis documental para el diseño del dispositivo en el marco de procesos dialécticos que interpelan necesidades del Prácticum en el Profesorado en Matemática.

Referencias

- ¹ Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>.
- ² Ballester, M.A., Corrado, R.E. y Eizaguirre, M.D. (2010). Reseña de Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, (20), 253-261. http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N20.pdf.
- ³ Gueudet, G. y Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>.
- ⁴ Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.

MESA 5: ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (II)

El Practicum del Master de Profesorado: un contexto propicio para la adquisición de competencias investigadoras

Lamas Valcarce, Guillén (1)

(1) Universidad de Vigo

Identificador: 12742

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Practicum, profesorado, universidad, investigación

Introducción

La presente comunicación pretende difundir la investigación llevada a cabo durante el periodo de prácticas externas en un centro de Formación Profesional (FP), durante el Máster de Profesorado. La intención es mostrar la posibilidad que tiene el practicum de formar al profesorado en metodología y organización docente en los centros educativos y además, experimentar procesos de investigación que le permitan conocer este ámbito para obtener un conocimiento científico de la misma. Se presenta así otra vertiente interesante y productiva de las prácticas externas, aumentando su utilidad tanto para el alumnado como para la universidad. Presentamos aquí una investigación llevada a cabo en el marco de dicho planteamiento cuyas variables son la relación entre la motivación del alumnado y la metodología docente utilizada en el aula.

La calidad del aprendizaje del estudiantado puede tener diversos factores: personales, familiares y sociales, y el centro educativo. Dentro de esta última, existen diversos aspectos que pueden afectar positiva o negativamente al interés que se presta hacia una materia: la programación, el currículum educativo, los contenidos, las actividades, las cualificaciones, la organización y el profesorado.

En docencia, además de diseñar materiales, también se han de utilizar diferentes metodologías para transmitirlos, y estas pueden ser satisfactorias para profesorado y alumnado, o no. Para tener éxito, el componente humano es muy significativo para enseñar en el aula y fomentar el aprendizaje. Una figura docente se puede valorar desde diferentes ámbitos, una de ellas es la visión que tiene el alumnado de su trabajo: la organización, la metodología, los criterios de evaluación y la relación que se produce entre ambos agentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del aula se produce una relación entre profesorado-alumnado que debe ser productiva para ambos, donde se produce una transmisión recíproca o por lo menos pretendemos averiguar si es así desde la perspectiva del alumnado.

Cuerpo del resumen

En un centro educativo hay muchos espacios físicos donde profesorado y alumnado comparten su tiempo, pero el que nos interesa es intelectual, nos referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesorado diseña actividades para desarrollar el aprendizaje del alumnado y, debería crearse una interacción, un sistema de comunicación entre ambos agentes que puede ser formal, más ubicada al contexto profesional, y natural, más espontánea. Aunque el contexto educativo es un ámbito formal, es recomendable utilizar ambos estilos, creando un vínculo más cercano y empático que puede ser positivo para este proceso, llegando más al alumnado y fomentando un ambiente más cómodo y receptivo para enseñar.

Consideramos que para la valoración de la metodología por parte del alumnado, son influyentes el clima en el aula y la relación con el profesional docente, siendo aquellas más activas las mejor recibidas por parte de la clase. Conectando con la organización de la metodología, la palabra activa es aquella que mejor responde a lo que el alumnado le gustaría del método de impartición docente. Aunque este mantenga el liderazgo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma de liderar un aula influye en la actitud que muestra el alumnado. Si se fomenta un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje, la motivación será mayor, pues se ven más importantes en su educación.

Dentro de este planteamiento socioeducativo, introducimos la diferenciación de la motivación intrínseca, asociada al propio individuo, o extrínseca, dependiente de factores externos. Una vez aquí, consideramos que el alumnado que tiene una motivación propia, puede estar orientada hacia una materia o una actividad, pero puede ser diferente hacia otras. Es aquí donde la

metodología docente, como factor extrínseco puede ser influyente en cambiar esa situación y fomentar que se genere motivación hacia una asignatura. Este es nuestro objetivo de investigación, determinar la importancia de la figura docente en la motivación del alumnado, analizando la comunicación, la aceptación de las metodologías participativa y discursiva, y también conocer la importancia de las cualificaciones.

Desde una metodología cuantitativa de alcance correlacional, para conocer la asociación entre ambas variables, utilizamos un diseño no experimental de carácter transversal, al recoger la información en un momento dado.

El universo del estudio es el primer curso de los ciclos de Educación Infantil, Integración Social y Animación Sociocultural y Turística (familia de Servicios Sociales y a la Comunidad) de un CIFP de Ourense, con un total de 212 personas. La muestra es de tipo probabilística, formada por unas 90 personas, correspondiente a un 42% del total, de las cuales el 88% son mujeres y el 12% son hombres. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario compuesto por 18 ítems divididos en dos bloques, el primero sobre la figura docente y el segundo sobre la metodología, acompañados de un tercero para recoger observaciones de las personas participantes.

Discusión

El análisis de resultados se organizó relacionando las preguntas del cuestionario con los objetivos de la investigación y se interpretaron primero dentro de cada ciclo y posteriormente de manera general. Los principales resultados muestran que una buena figura docente puede cambiar la opinión sobre una materia, pero no consideran que esta sea el factor más relevante para la motivación, a diferencia de los contenidos que los consideran mucho más influyentes. En el caso de la metodología, sí obtenemos un porcentaje de respuestas que nos permite afirmar que es un factor relevante en la motivación. Lo mismo ocurre con la comunicación, donde la cercanía y la empatía son bien valoradas para motivar al alumnado; en este sentido la metodología participativa tiene una mayor aceptación, así como una interacción positiva y una orientación constante. Con respecto a las cualificaciones no tenemos resultados concluyentes, con unos porcentajes medios en cuanto a si este factor influye o no en su motivación.

Como conclusiones podemos ver que estamos en una familia profesional de FP claramente feminizada, con una clara demanda hacia el ciclo de Educación Infantil. La figura docente como factor de la comunicación no es claramente relevante, mientras que la metodología, la organización de la materia, la comunicación cercana, la interacción positiva y una metodología participativa, fomenta un buen ambiente en el aula y motivan al alumnado.

Referencias

- ¹ Ministerio de Educación y Ciencia (2008). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones
- ² Morales, P. (1998). La relación profesor-alumno en el aula. PPC.
- ³ Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanzaaprendizaje. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa 1, 138-143. doi: www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf
- ⁴ Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. Pixel-Bit. Revista de Medios de Comunicación, 29, 44-58
- ⁵ Navarro, J.I. y Martín, C. (2010) (coords.). Psicología de la educación para docentes. Ediciones Pirámide.
- ⁶ García, V. y Pérez, R. (1989). La investigación del profesor en el aula. Editorial Escuela Española S.A.
- ⁷ Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, p. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Meta 4.7 de los ODS: Vinculación con las competencias docentes y su adquisición en el Prácticum

Sanjuán Roca, María del Mar (1); Sarceda Gorgoso, M^a Carmen (2)

(1) Facultad de Ciencias de la Educación-USC, (2) Facultad de Formación del Profesorado-USC

Identificador: 14374

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Competencias docentes, desarrollo sostenible, formación de docentes, prácticas educativas

Introducción

Según el Informe de Avance 2020 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) publicado por las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015), el ODS 4 se enfoca a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En cuanto a la Meta 4.7 de este objetivo, se centra específicamente en la educación para el desarrollo sostenible.

En el Informe de Avance 2020 de los ODS (Naciones Unidas, 2020), se ponen de manifiesto algunos datos relevantes sobre esta meta, entre los que destacamos:

- Solo el 39% de los países incluyen la educación para el desarrollo sostenible en sus currículos.
- Se necesitan más esfuerzos para capacitar a los docentes en temas relacionados con el desarrollo sostenible. Según estimaciones, solo el 22% de los países han integrado la educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial docente.
- La educación para el desarrollo sostenible se considera fundamental para fomentar una ciudadanía global consciente y promover la acción colectiva para abordar los desafíos globales, como el cambio climático y la desigualdad.

Estos datos destacan la importancia y la necesidad de trabajar en la implementación efectiva del ODS 4 y la meta 4.7, especialmente en lo que respecta a la integración de competencias docentes relacionadas con el desarrollo sostenible en la formación y práctica educativa. Más concretamente sobre esta meta, se indica lo siguiente con relación al contexto español:

- Existen iniciativas y programas en España para fomentar la educación para el desarrollo sostenible en los currículos escolares, promoviendo la conciencia ambiental, la igualdad de género, la ciudadanía global y otros temas relacionados con la sostenibilidad.
- La formación de los docentes en educación para el desarrollo sostenible es un aspecto relevante. Se ha trabajado en la integración de estos contenidos en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, aunque todavía existen desafíos en cuanto a la implementación efectiva.

Se podría decir que España enfrenta desafíos en términos de equidad y calidad educativa, y la pandemia de COVID-19 ha agravado algunas de estas problemáticas. Con relación a la educación para el desarrollo sostenible, se están realizando esfuerzos para promover su integración en los currículos y en la formación docente, aunque aún queda camino por recorrer para su plena implementación.

Alineado con estos desafíos, estaría el Marco de Competencias Docentes (CAFI, 2019), referente utilizado para identificar y desarrollar las competencias profesionales de los docentes. En este sentido, se hace necesario vincular las competencias docentes con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, que como se mencionó hace referencia a la educación para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Dentro del marco, y relacionadas con la meta 4.7, se pueden identificar las siguientes competencias que se muestran como más relevantes: Competencia disciplinar y didáctica, Competencia en metodología educativa, Competencia en evaluación, Competencia en orientación y tutoría, Competencia en gestión del entorno educativo.

Estas competencias docentes, en conjunto con las competencias específicas relacionadas con la educación para el desarrollo sostenible, proporcionan una base sólida para que los docentes puedan guiar y apoyar a sus estudiantes en la consecución

de la meta 4.7 de los ODS (Unesco, 2016).

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio exploratorio, que forma parte de una investigación más amplia dirigida a conocer la influencia del período de prácticas en centros educativos en el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con los ODS. Más concretamente, se centra en el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con el ODS 4 y su Meta 4.7.

Objetivos

1. Determinar el nivel de integración de competencias profesionales docentes, relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4, más relevantes para el trabajo docente durante las prácticas en centros educativos.
2. Evaluar el grado de adquisición de conocimientos sobre la meta 4.7 del ODS 4 y las posibilidades por parte de los estudiantes del máster de secundaria de integrarlos en las prácticas realizadas.
3. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas en centros educativos.

Método y recursos

El diseño de estudio es descriptivo y correlacional, lo que implica recopilar datos para describir y analizar las características de un fenómeno y examinar las relaciones entre variables. Para ello se utiliza la estadística descriptiva e inferencial. En esta primera fase se utiliza el cuestionario como instrumento para la recogida de datos, que, tras ser sometido a juicio de expertos y tras la aplicación piloto, se muestra como válido y fiable.

Discusión

Los resultados de este estudio exploratorio aportan información valiosa sobre el nivel de integración de competencias profesionales docentes relacionadas con el ODS 4 y su Meta 4.7 durante el período de prácticas en centros educativos.

Así, se identifica un nivel variable de integración de estas competencias, reflejando la diversidad de experiencias y enfoques pedagógicos utilizados durante las prácticas. Esto indica la necesidad de fortalecer la formación teórica y práctica de los futuros docentes en relación con la educación para el desarrollo sostenible.

En cuanto al grado de adquisición de conocimientos sobre la meta 4.7 del ODS 4, se encontraron resultados diversos, lo cual sugiere la importancia de mejorar la formación de los docentes en relación con estos contenidos y la necesidad de revisar los enfoques utilizados durante las prácticas.

La evaluación de la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas en centros educativos revela la efectividad de las estrategias y enfoques utilizados en la formación práctica. Los estudiantes destacaron la importancia de la formación en estas competencias y señalaron áreas de mejora en relación con la integración de los contenidos del ODS 4 en su práctica docente.

En conclusión, esta primera aproximación al objeto de estudio proporciona información relevante para mejorar la formación práctica de los futuros docentes de educación secundaria, bachillerato y formación profesional en relación con la educación para el desarrollo sostenible y los ODS.

Referencias

- ¹ CAFI. Departamento de Formación e Innovación (descargado en 2019). Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la Red de formación del Profesorado. http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf
- ² Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf]
- ³ Naciones Unidas. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe de avance 2020. Recuperado de [<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>]
- ⁴ Unesco (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa]
- ⁵ Unesco (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Recuperado de [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>]

Adquisición de competencias para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el período de prácticas curriculares en títulos de Ciencias de la Educación. La experiencia de los discentes

Ríos-de-Deus, María-Paula (1); Rodicio-García, María-Luisa (1); Díaz-Crespo, Ana (1)

(1) Facultad de Ciencias de la Educación

Identificador: 14420

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Objetivos de desarrollo sostenible, Educación para el desarrollo sostenible, practicum, competencias, estudiantes, enseñanza superior.

Después de años hablando de competencias todavía parece que se carece de una conceptualización que lleve a comprender que es lo que se trata de hacer, de ser y de estar, como ya apuntaba el Informe Delors, allá por el año 1998. La estancia del alumnado en los centros de prácticas parece el momento ideal para que puedan demostrar todo lo que han aprendido en la Facultad, que debe ir más allá de los contenidos teóricos para hacer de la educación un bien que ayude a la sostenibilidad del planeta, por ello, cada vez más, se habla de educación para el desarrollo sostenible (EDS). Como señala el Informe de la UNESCO (2017), "(...) La EDS ofrece una educación que importa y que es realmente relevante para todos los alumnos a la luz de los desafíos actuales" (p.7). Si se une a que los años pasan rápido y la Agenda 2030, está cada vez más cerca, la situación invita a reflexionar sobre si los aprendizajes del alumnado contribuyen a que se cumpla y, realmente, se alcancen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que tanto bien harían a nivel mundial.

El objetivo de esta comunicación es conocer la percepción del alumnado universitario acerca de si los aprendizajes que adquieren en sus prácticas curriculares están en la línea de los ODS. Como objetivos específicos:

- Conocer la percepción del alumnado a nivel general sobre ese aprendizaje.
- Analizar si su percepción difiere al atender a las variables de identificación analizadas.

Metodología

Se utilizó una metodología cuantitativa con el cuestionario como instrumento de recogida de información. Han contestado 252 sujetos de los grados en Educación Infantil y Primaria, Educación Social y Logopedia y del Máster de Formación del profesorado; impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. El 79,4% son mujeres con una media de edad de 25,26 años (D.T.= 8.662). La mayoría realiza su practicum en centros públicos (75,4%) y un 46,4% cursa el Prácticum II, el 40,9% el Prácticum I y tienen un Prácticum el 12,7%. El cuestionario se elaboró ad hoc y se responde en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van de 1 "Nada de acuerdo" a 5 "Totalmente de acuerdo". Las preguntas se configuran en dos bloques de los cuales, en esta comunicación, trataremos el de la percepción que tiene el alumnado acerca de si durante el Prácticum adquieren aprendizajes y competencias en la línea de los ODS. Se recogen datos de identificación como: género, edad, estudios, tipo de centro y situación de este. La validez del cuestionario se realizó pasándosele previamente a una submuestra compuesta por 5 estudiantes de grado y 5 estudiantes de máster a los que se unieron 3 profesores del área de MIDE. El instrumento fue digitalizado mediante Google Forms y distribuido al alumnado que había realizado sus prácticas en 2022-23, a través del Campus Virtual de la asignatura Prácticum. Se realizaron pruebas de fiabilidad, análisis descriptivos y tablas de contingencia. Para probar la significatividad de las diferencias se utilizó la t de Student, tamaño del efecto mediante la d de Cohen, ANOVA de un factor y pruebas post- hoc. Se empleo para ello el paquete estadístico IBM Statistic 28.

Los resultados muestran que el alumnado considera que apenas realiza aprendizajes relativos a la "concienciación sobre la huella ambiental negativa", así como sobre "prevención y tratamiento de la salud mental". Las puntuaciones más altas señalan que el practicum les enseña a preocuparse por la "seguridad en el entorno escolar", a "hacer actividades de consumo responsable" y a "asegurar el acceso igualitario a la enseñanza". Solamente se dan diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en los ítems "hacer actividades de consumo responsable" ($t_{250}=-1,771$, $p=.039<.05$), "me hago más consciente de la sostenibilidad del planeta" ($t_{250}=-2,073$, $p=.039<.05$), y sobre la huella ambiental negativa ($t_{250}=-2,073$, $p=.020<.05$). En todos los casos la d de Cohen es superior a .70. El alumnado más joven es el que menos preparado se siente

al salir de las prácticas en este tipo de temáticas. Solamente es estadísticamente significativas la variable referida a la necesidad de eliminar disparidades de género ($p=.015<.05$); con un tamaño del efecto moderado ($d=.58$). Son los centros públicos los que mejor preparan al alumnado en la línea de los ODS. Es el alumnado del Prácticum I el que percibe que aprende competencias para la sostenibilidad, en mayor medida que el del Prácticum II. Diferencia estadísticamente significativa en: "Fomentar el bienestar" ($t_{218}=1,861$, $p=.032<.05$), "Asegurar el acceso igualitario a la enseñanza" ($t_{218}=1,786$, $p=.024<.05$), preocuparse por la igualdad de género ($t_{218}=1,943$, $p=.027<.05$), se preocupan por la seguridad entorno del centro" ($t_{218}=2,365$, $p=.009<.05$), aprenden a realizar algunas actividades de consumo responsable" ($t_{218}=4,805$, $p=.029<.05$).

Discusión y conclusiones. La EDS implica una pedagogía transformadora y orientada a la acción, que supone un aprendizaje autodidacta, participación y colaboración, orientación hacia los problemas, la inter y transdisciplinariedad y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal (UNESCO, 2017). El centro educativo tiene que dar respuestas a las dificultades del alumnado, apoyándose en una red de aprendizaje que incluya a toda la comunidad educativa. Estas dificultades se han acrecentado después de la COVID-19, provocando retrasos en logros ya conseguidos; hay que atender a lo que queda por venir y que no estaba resuelto, como es una verdadera educación inclusiva, un alumnado crítico, responsable y una educación de calidad, que trata a todos por igual. Los resultados obtenidos en este estudio lo dejan claro, hay intención de, pero faltan acciones que consigan superar esas dificultades que alejan de los ODS.

Referencias

- ¹ Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- ² ONU (2021). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Spanish.pdf
- ³ Lledó, A. (2023). El Prácticum III de Pedagogía Terapéutica en los Grados de maestro en Educación Infantil y Primaria.
- ⁴ UNESCO (2017). La educación para el desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje. https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf

¿Trabajan los centros de prácticas las competencias necesarias para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible? La visión del alumnado de Ciencias de la Educación

Rodicio García, M^a Luisa (1); Ríos-de-Deus, María-Paula (2); Díaz-Crespo, Ana (2)

(1) Departamento de Didácticas Específicas y MIDE- Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad de A Coruña, (2) Facultad de Ciencias de la Educación/ Universidad de A Coruña

Identificador: 14425

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: ODS, EDS, prácticum, competencias, profesorado, enseñanza superior.

El período de prácticas curriculares es el momento de la carrera que más aprecia el estudiantado porque les permite entrar en contacto con ese mundo del que se le habla en la Facultad, pero del que tan poco conocen. Su experiencia pasada dista mucho de lo que son y lo que se vive en los centros de Educación Primaria en la actualidad.

“La indagación en la influencia de las prácticas en la formación del profesorado es un tema que ha preocupado y constituye un centro de interés para los investigadores en educación” (Sebastiá et al., 2022, p.92).

En las tres cumbres mundiales del desarrollo sostenible, la Conferencia sobre Medio Ambiente, y desarrollo de las Naciones Unidas (UNCED), de 1992 en Río de Janeiro; la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible (WSSD) en Johannesburgo y la Conferencia sobre Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (UNCSD), también en Río de Janeiro; han querido impulsar un cambio que todavía está por llegar.

Así mismo, la UNESCO en el año 2017, también dejaba ver su preocupación por la sostenibilidad cuando indicaba “La educación para el desarrollo sostenible (EDS) implica empoderar al alumnado a través de la reflexión sobre cómo incide su propia práctica en la transformación de los centros escolares y en definitiva en la sociedad” (UNESCO, 2017).

El objetivo de esta comunicación se concreta en conocer la percepción de los/as estudiantes universitarios de Ciencias de la educación, acerca de si los centros educativos trabajan los ODS.

Se utilizó una metodología cuantitativa con el cuestionario como instrumento de recogida de información. Para el análisis de datos se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS 28.

La muestra la componen un total de 252 sujetos de estudios de Grado en Educación Primaria, Infantil, Social, Logopedia y Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria, Formación profesional y enseñanza de Idiomas; de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. El 79,4% son mujeres y el 20,6% hombres, dado que estamos en una Facultad muy feminizada. La media de edad está en 25,26 años (D.T.= 8.662), oscilando entre 20 y 51 años.

Atendiendo a la titularidad del centro de prácticas, la mayoría son públicos (75,4%), privados concertados el 21,4% y privados el 3,2%. Un 46,4% cursa el Prácticum II y el 40,9% y, solamente tienen un Prácticum el 12,7%, porque se trata de los estudios del Máster de Profesorado que forma parte de la muestra.

Se elaboró ad hoc y se responde en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Las preguntas que se responden así se configuran en dos bloques de los cuales aquí trataremos el referido a la percepción que tienen los discentes acerca de si durante el Prácticum percibieron que los centros trabajaban en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). También se recogen datos de identificación como: género, edad, estudios, el tipo de centro en el que realizan las prácticas y situación de este. La validez del cuestionario se realizó pasándosele previamente a una submuestra compuesta por 5 estudiantes de Grado y 5 estudiantes de Máster a los que se unieron 3 profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

La fiabilidad del instrumento fue muy alta, con un alfa de Cronbach de .964.

Una vez elaborado el instrumento en Google Forms, fue distribuido a los estudiantes que habían realizado sus prácticas este curso académico 2022-23 a través del Campus Virtual de las asignaturas de Prácticum.

Se realizaron pruebas de fiabilidad del instrumento, en concreto el alfa de Cronbach, análisis descriptivos y tablas de

contingencia. Para probar la significatividad de las diferencias se utilizó la prueba t de Student, d de Cohen, ANOVA de un factor y pruebas post-hoc. Se empleó para ello el paquete estadístico IBM Statistic 28.

Atendiendo al género, solamente se dan diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en los ítems “Se preocupan por la seguridad en el entorno del centro” ($t_{250}=-1,850$, $p=.033<.05$), “Se conciencia sobre el consumo responsable” ($t_{250}=-2,129$, $p=.017<.05$), y “Se realizan actividades para combatir el cambio climático” ($t_{250}=-1,850$, $p=.034<.05$). En todos los casos la d de Cohen es superior a .75. Como la diferencia entre géneros era grande, se tomó una muestra de mujeres al azar atendiendo a los criterios muestrales de igual tamaño que la de los hombres.

Para atender a la edad, primero se realizó una reconfiguración de la variable en intervalos donde quedó patente que los más jóvenes son más receptivos a esta cuestión y los más próximos a la jubilación no; si bien ninguna variable resultó estadísticamente significativa después del análisis factorial realizado.

Son los centros públicos los que más se preocupan por el desarrollo sostenible en todos sus ámbitos, siendo significativas las diferencias en los aspectos relativos al medio ambiente.

Es curioso observar cómo al hablar del tipo de Prácticum I o II, es el alumnado del Prácticum I el que percibe más que si se ocupan de cuestiones de educación para la sostenibilidad, siendo las diferencias con el Prácticum II, estadísticamente significativas en: “Prevención y tratamiento de la salud mental” ($t_{218}=2,989$, $p=.002<.05$), “Fomentar el bienestar” ($t_{218}=2,015$, $p=.023<.05$), “Se preocupan por la seguridad en el entorno del centro” ($t_{218}=1,757$, $p=.040<.05$), “Se conciencia sobre el consumo responsable” ($t_{218}=1,880$, $p=.031<.05$), “Hacer ver la relación de lo que hacemos con la sostenibilidad del planeta” ($t_{218}=2,496$, $p=.007<.05$).

Los datos hablan de poca implicación, en general, desde el punto de vista práctico, con los ODS. Así lo refleja el hecho de que sensibilizar con la igualdad de género se puntúa más alto que hacer algo para conseguirla. La EDS conlleva una pedagogía transformadora y orientada a la acción, lo que implica un aprendizaje autodidacta, participación y colaboración, orientación hacia los problemas, la inter y la transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal y el informal (UNESCO, 2017), algo todavía lejos de conseguir.

Referencias

¹ UNESCO (2017). La educación para el desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje. https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf

² Sebastián, R., Tonda, E.M. y García-Rubio (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar según la experiencia del alumnado en el prácticum II de Magisterio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 91-106.

Las prácticas en el horizonte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Un mapeo de la literatura

Cebrián de la Serna, Manuel (1); Pérez Torregrosa, Ana Belén (2); Cebrián Robles, Violeta (3); Ibáñez Cubillas, Pilar (4)

(1) Universidad Internacional de Andalucía, (2) Universidad de Jaén, (3) Universidad de Extremadura, (4) Sede Tecnológica de Málaga

Identificador: 14487

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), practicum, prácticas externas, sostenibilidad.

Introducción

Debido a la situación ambiental actual, con problemas mundiales como el cambio climático, la segregación o la pobreza, es clave promover una mayor conciencia sostenible en el alumnado para asegurar una ciudadanía responsable. Para ello, fue aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) la declaración titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Esta declaración constituye un compromiso intergubernamental y un plan de acción que propone diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (en adelante, ODS) para enfrentar a nivel global de manera equilibrada los desafíos económicos, sociales y ambientales actuales. La educación es la protagonista del Objetivo 4 dirigido a garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa. Una de sus siete metas plantea la necesidad de que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (Meta 4.7). El prácticum o prácticas externas puede ayudar a la consecución de dicha meta, ya que ofrece al alumnado la oportunidad de integrar los conocimientos teóricos a través de la práctica desarrollada en un contexto real.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante, EDS) es reconocida como un elemento integral de la Agenda 2030, en concreto del Objetivo 4 y un habilitador del resto de los ODS (UNESCO, 2020). Establece el marco EDS para 2030 que pretende intensificar las acciones en cinco áreas de acción prioritarias, concretamente, dos áreas son los entornos educativos y el desarrollo de capacidades de educadores. En ambas, el alumnado y los docentes se constituyen como los agentes activos y claves para el cambio. Desde el ámbito universitario se pueden llevar a cabo planes de formación que contengan contenidos específicos de diferentes ODS, así como prácticas transformadoras que ayuden a promover la acción del alumnado. La acción para la sostenibilidad se puede fomentar en educación superior durante el prácticum (Alcaraz et al., 2022; Álvarez-García et al., 2019; Zickafoose & Wingenbach, 2023). De este modo, el alumnado podría estar más preparado para afrontar los desafíos que se les pueda presentar. Por lo tanto, sería importante preguntarse qué están aportando las universidades durante el prácticum para la consecución de los ODS.

Cuerpo del resumen

El objetivo de la presente comunicación es analizar las principales características de la producción científica publicada en los últimos diez años sobre los ODS en la formación práctica de profesionales. Para lograr el objetivo propuesto se realiza un mapeo sistemático de la literatura. Este método es similar a las revisiones sistemáticas de literatura, pero es más sencillo y no se discuten los hallazgos (Ibáñez-Cubillas, 2021).

La búsqueda de la producción científica se realizó en dos bases de datos: Web of Science (Wos) y Scopus. Los términos usados en español y en inglés fueron Objetivos de desarrollo sostenible (Sustainab* development goals), practicum y prácticas externas (Practicum, field experiences). Estos términos se combinaron con los operadores booleanos AND y OR. Para conseguir una muestra de estudios relevantes y actuales que aborden el objetivo de esta comunicación se especificaron varios criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de inclusión y de exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de documento	Artículos	Libros, capítulos de libro, actas de congreso, revisiones sistemáticas
Idioma	Inglés. Español	Idiomas diferentes a inglés o español
Año de publicación	2013-2023	Publicaciones anteriores al año 2013

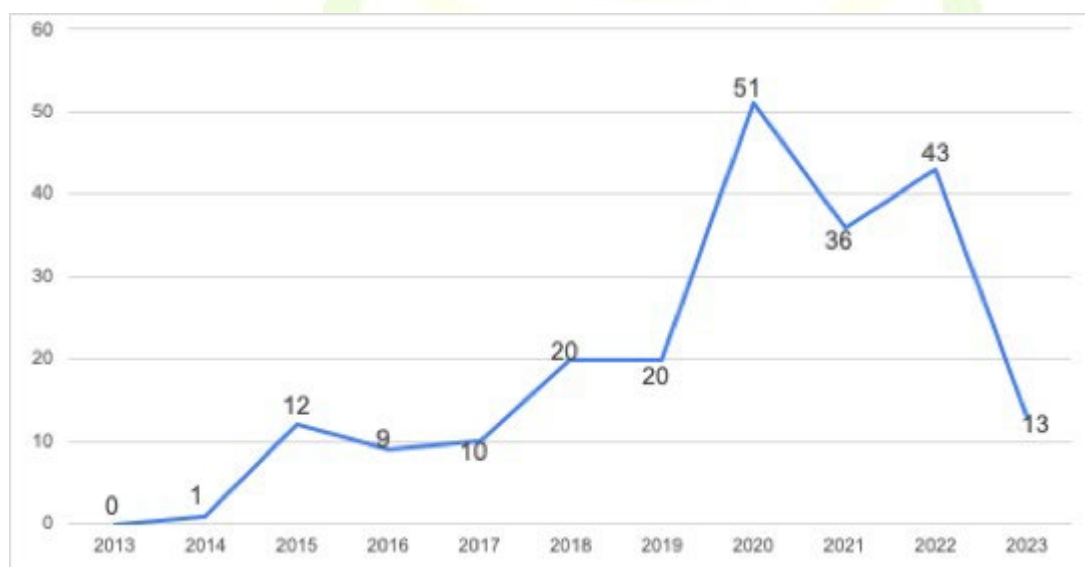
Discusión

Para seleccionar la muestra final de estudios incluidos en esta comunicación se siguieron varios pasos. Primeramente, se identificaron mediante las palabras clave establecidas un total de 713 referencias, 97 en WOS y 616 en Scopus. Posteriormente, se aplicaron los criterios de selección (inclusión y exclusión) y se redujo la muestra a 215 artículos (83 en Wos y 132 en Scopus). La muestra definitiva está formada por 215 artículos que abordan los ODS durante la formación práctica de profesionales. En el análisis de los resultados se examinó la tendencia de producción científica entre 2013 y 2023, el idioma, las áreas de investigación y las revistas donde se publican las investigaciones.

La figura 1 muestra la tendencia de producción en los últimos diez años. En el año 2013 no se localizó ningún artículo y en 2014 uno. En 2015 aumenta el número de artículos publicados que puede estar motivado por la publicación de la Agenda de desarrollo sostenible 2030 (ONU, 2015). En los siguientes años la tendencia de producción es inestable. En el año 2020 alcanza el número máximo de artículos publicados con (n =51). Sin embargo, vuelve a descender en 2021 la publicación de artículo y asciende en 2022. En el año 2023 aparecen menos artículos porque se incluyen los publicados hasta la fecha de la búsqueda.

Figura 1

Tendencia de la producción científica por año



El análisis de los datos muestra que el idioma predominante de los artículos incluidos en el mapeo es el inglés, con una presencia del 96,74%. El idioma español presenta el 3,26% de los documentos analizados.

Respecto a las áreas de conocimiento en las que se publican los artículos se han localizado tres áreas predominantes: 1) Ciencias sociales (n = 132), 2) Ciencias ambientales (n =109) y 3) Ciencias de la Salud (n = 26). El resto de artículos (n= 50) pertenecen a diversas áreas. En el área de las ciencias sociales se localizan varios artículos de educación centrados en la formación docente inicial.

Teniendo en cuenta las revistas que han publicado los artículos, presentan una mayor frecuencia: Sustainability (n =44), International Journal of Sustainability In Higher Education (n =12), Ciriec España Revista De Economía Pública Social y Cooperativa (n =3) y European Journal of Sustainable Development (n =3). El resto de revistas publican dos o un artículo. Cabe destacar que las cuatro revistas tienen como objetivo común abordar temas relacionados con el desarrollo sostenible en diferentes ámbitos.

El mapeo de la literatura que se ha realizado en esta comunicación caracteriza la producción científica sobre el prácticum y los ODS en los últimos diez años. Además, se refuerza la importancia de seguir investigando en este campo, ya que es relevante debido a la proliferación de investigaciones en los últimos años y su importancia para lograr una educación para el desarrollo sostenible. Esta comunicación puede facilitar una futura revisión más exhaustiva sobre qué metodologías o actividades se llevan a cabo en la muestra de estudios incluidos.

Referencias

- ¹ Álvarez-García, O., García-Escudero, L. Á., Salvà-Mut, F., & Calvo-Sastre, A. (2019). Variables influencing pre-service teacher training in education for sustainable development: A case study of two Spanish universities. *Sustainability*, 11(16), 4412. <https://doi.org/10.3390/su11164412>
- ² Alcaraz, R. S., Monllor, E. M. T. y Rubio, J. G. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar según la experiencia del alumnado en el prácticum II de Magisterio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (43), 91-106. <https://doi.org/10.7203/dces.43.25305>
- ³ Ibáñez-Cubillas, P. (2021). Mapeo sistemático de la producción científica sobre innovación docente en educación superior (2016-2021). En A. B. Barragán Martín, M. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, M. M. Simón Márquez & J. J. Gázquez Linares, M. C. Pérez-Fuentes (Comps.), *Innovación docente e investigación en educación: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 621-634). Dykinson S.L.
- ⁴ Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre. <https://acortar.link/CzXt6l>
- ⁵ UNESCO (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=es>
- ⁶ Zickafoose, A., & Wingenbach, G. (2023). Incorporating Field Experience into International Agricultural Development Programs. *Education Sciences*, 13(5), 456. <https://doi.org/10.3390/educsci13050456>

MESA 6: REFLEXIÓN Y CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS

Evaluación de las prácticas escolares desde una mirada reflexiva

Martínez-Figueira, María-Esther (1); Sierra Martínez, Silvia (2); García-Fuentes, Olalla (2); Raposo-Rivas, Manuela (2);
Tellado González, Fernando (2); Parrilla Latas, Angeles (1)

(1) Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte/Universidade de Vigo, (2) Facultade de Educación e Traballo Social/Universidade de Vigo

Identificador: 14113

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: Prácticum, autoevaluación, formación docente, reflexión

Introducción

Reflexionar sobre la propia práctica constituye una fórmula de autorregulación en el aprendizaje (Veenman, 2017). En el marco de la realización de las prácticas preprofesionales, esta estrategia permite “tomar conciencia del trabajo realizado, desarrollando una reflexión instructiva de su propio aprender” (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Parrilla, 2019: 260). Esta crítica personal supone pasar del conocimiento teórico al conocimiento práctico y viceversa. En otras palabras, esta idea se apoya en la necesidad de pensar en fórmulas y estrategias que permitan llevar a cabo una mirada crítica, ofrecer la oportunidad de reconocer los puntos fuertes y débiles y, según Schön (1998), encontrar una respuesta.

Por ello, en la Universidade de Vigo, un grupo de docentes con preocupación por desarrollar un Prácticum reflexivo, hemos ideado algunas propuestas factibles de ser llevadas a cabo en el contexto, centro y aula (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Parrilla, 2019). Dichas propuestas están organizadas en cuatro tareas clave de la formación docente: cómo observar, cómo planificar, cómo intervenir y cómo reflexionar. Sobre esta última acción, la reflexión, presentamos este estudio.

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

El objetivo de este trabajo es averiguar la oportunidad que ofrecen las técnicas DAFO y CAME para la autoevaluación tanto de la experiencia de prácticas como de la memoria.

Para ello se realiza un diseño de investigación cualitativo (Denzin y Licoln, 2012) en el que participan 27 futuros docentes (9 del Grado de Educación infantil y 18 del Grado de Educación Primaria) de los campus de Ourense y Pontevedra.

Al terminar el período de prácticas (48 ECTS), que en la Universidade de Vigo se desarrolla entre los meses de septiembre a abril, por primera vez se proponen dos técnicas complementarias para llevar a cabo la autoevaluación del proceso de prácticas.

1. La técnica DAFO para abordar: (1) Debilidades: cuestiones/acciones que se han abordado con mayor debilidad o necesitaría reforzar el futuro docente tras la experiencia desarrollada en el Prácticum. (2) Amenazas: cuestiones/acciones que no le han gustado o no le han parecido pertinentes. (3) Fortalezas: cuestiones/acciones del estudiante en prácticas que más le han gustado o representan un punto fuerte para su formación. (4) Oportunidades: cuestiones/acciones que podrían haberse abordado y no se ha hecho.
2. La técnica CAME que incluye: (1) Corregir: cuestiones/acciones que permiten hacer desaparecer las debilidades identificadas anteriormente. (2) Afrontar: cuestiones/ acciones que permiten minimizar los efectos de las amenazas identificadas anteriormente. (3) Mantener: cuestiones/ acciones que permiten seguir contando con los puntos fuertes identificados anteriormente. (4) Explotar: cuestiones/ acciones que permiten aprovechar las oportunidades para generar nuevas fortalezas.

Discusión (resultados y conclusiones)

Los resultados se presentan en torno a los tópicos mencionados en las técnicas de análisis estratégico.

- Debilidades: la complejidad de las actividades que requieren observación tanto dentro como fuera del aula, su falta de recursos personales para resolver las dinámicas propuestas o su excesiva dependencia de bibliografía.
- Amenazas: el tiempo de trabajo y el cronograma establecido en el practicum como un enemigo en la realización de las

actividades, la ausencia de recursos tecnológicos en los centros o el reducido número de encuentros con el tutor académico.

- Fortalezas: perseverancia en la realización de actividades a su juicio complejas, interés por reforzar o adquirir nuevos conocimientos teóricos a partir de las prácticas, flexibilidad para adaptarse a nuevas metodologías de trabajo en el aula o el dominio de la tecnología educativa para la implementación de actividades realizadas por los docentes en formación.
- Oportunidades: aprendizaje en la práctica, participación en la vida del centro, generosidad de los tutores en los centros educativos y convivencia con otros docentes con experiencia.

Las reflexiones extraídas de la técnica CAME se relacionan más con la experiencia en el centro universitario, durante las sesiones de prácticas, que sobre el centro educativo. Así, los futuros docentes hablan de:

- Corregir: ofrecer un abanico más amplio de bibliografía especializada a la que pueda recurrir para fundamentar sus reflexiones; o bien, más tutorías universitarias de seguimiento de las prácticas; o bien, tener la opción de que, aquellas actividades que no tengan una relación directa con la memoria de prácticas, sean de carácter optativo.
- Afrontar: la necesidad de repensar el volumen de actividades propuesto como complemento a la memoria de prácticas, la necesidad de que la universidad debe ofrecer más encuentros formativos entre el alumnado en prácticas y sus tutores en dicha institución durante el desarrollo de las prácticas.
- Mantener: aquellas actividades que les permiten diseñar y planificar dinámicas para llevar a cabo con el alumnado en el aula.
- Explotar: nuevas oportunidades de colaboración entre los centros docentes y la universidad o planificar visitas de los tutores universitarios a los docentes en formación para que estos reciban retroalimentación in situ.

	Análisis Interno		Análisis Externo	
Factores en contra	Debilidades Como debilidade destacaría a dificultade para poder cumprir coa temporalización establecida, xa que van xurdindo novas propostas á medida que se fan as actividades e que levo a cabo, facendo que a temporalización establecida non se cumpra.	Correxir Para poder correxir ou mellorar esta debilidade creo que o convinte sería facer unha temporalización máis flexibles establecendo máis tempo do previsto para realizar cada unha das actividades ou talleres. Por outro lado, tamén hai que ter en conta os imprevistos que poidan xurdir así coma os factores externos, xa que moitas veces non depende de un que as actividades ou a temporalización se cumpra.	Amenazas Como amenaza destacaría a presión ou estrés de intentar abordalo todo, en especial cando se acumulan moitas cousas ou traballos a revisar como nas propostas de mesa, tendo que correxir e revisar as actividades que están facendo sendo as chamadas e presión dos nenos e nenas o que xeran estos sentimentos.	Afrontar Para afrontar esta amenaza creo que se debería facer unha reflexión a nivel persoal, así como normalizar ou interiorizar que moitas veces non se pode chegar a todo, tendo que cambiar de estratexia de traballo utilizando por exemplo transicións ou actividades intermedias que permitan correxir as propostas de todos os nenos e nenas sen que estes se aburran. Tamén considero que hai que intentar concienciar ós nenos e nenas da importancia de esperar ó seu turno así como de ter paciencia.
Factores a favor	Fortalezas Creo que un dos meus puntos fortes nestas prácticas foron as ganas e ilusión de ir todos os días e aprender cousas novas. Considero que foron uns meses onde puiden aprender moitísimo de como quero ser como docente nun futuro.	Manter Creo que para manter esta ilusión o máis importante e seguir formándose e non quedarse atrás. Descubrir novas metodoloxías, propostas, actividades e modos e ensinar.	Oportunidades Gustárame ter tido a oportunidade de ter estado nas programacións didácticas anuais e ver como funciona máis a nivel administrativo ou burocrático o centro.	Explotar Igual se podería tratar esta temática dende a universidade ou ben poñéndose en contacto co centro para poder ver como afrontar e abordar esta oportunidade.

Imagen 1. Estudiante (EI): Matriz DAFO y CAME

Con esto se concluye que las técnicas DAFO y CAME permiten identificar puntos fuertes y débiles que los futuros docentes han detectado durante su experiencia de prácticas, así como posibles espacios de mejora. Fundamentalmente sobre este último aspecto queremos incidir. Con las técnicas desarrolladas, la oportunidad de reflexión que se ha brindado no ha sido solamente una mera actividad de análisis de la propia práctica como docentes o un fin en sí mismo (Fendler, 2005). Hemos contribuido a una práctica que permite generar nuevas comprensiones (Zeichner, 1993) acerca de su formación docente pensando en propuestas de mejora.

Referencias

¹ Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

² Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice*, 1(1), 9-22.

³ Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E. y Parrilla, A. (2019). Observar, planificar, intervenir y reflexionar durante el Prácticum: propuestas para el aula (247-263). En M. E. Martínez-Figueira y M. Raposo-Rivas (coord.). *Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria*. Universitas.

⁴ Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

⁵ Veenman, M. (2017). Learning self-monitor and self-regulate. En R. Mayer y P. Alexander (eds.). *Handbook of research on learning* (pp. 233-257). Londres: Routledge.

⁶ Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.



El mapa mental como recurso para la reflexión en el Prácticum: la voz del alumnado

Raposo Rivas, Manuela (1); García-Fuentes, Olalla (2); Sierra Martínez, Silvia (1); Martínez-Figueira, M^a Esther (3);
Tellado González, Fernando (1); Parrilla Latas, Angeles (3)

(1) Facultade de Educación e Traballo Social/ Universidade de Vigo, (2) Facultade de Educación e Traballo Social / Universidade de Vigo, (3) Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte/ Universidade de Vigo

Identificador: 14115

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: Prácticum, autoevaluación, estrategias participativas, mapa mental

Introducción

El prácticum en la formación inicial de los futuros docentes constituye una experiencia de gran valor formativo (Tejada, 2020). Durante las prácticas escolares de su titulación, el alumnado tiene ocasión por vez primera de desarrollar competencias profesionales en un contexto real acompañados en el aula de profesorado que desempeña su labor educativa con escolares (Martínez y Raposo, 2019) que, junto con profesorado universitario, los acompañan en esta formación. No se trata de la mera realización de unas tareas profesionales, sino de dar la oportunidad de que sea un auténtico espacio para una formación reflexiva: los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica escolar, pero al mismo tiempo se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar colectiva e individualmente sobre la práctica y otras cuestiones educativas de interés (Sáiz y Susinos, 2018). Una estrategia que otorga esta oportunidad reflexiva es invitarles a pensar y a analizar sus motivaciones, expectativas, miedos e inquietudes o preocupaciones, incluso antes de que se inicie un determinado proceso formativo.

Por ello, en la Universidad de Vigo, hemos ideado una propuesta de Prácticum reflexivo que tiene como punto de arranque ese momento, antes de la llegada del futuro docente al centro de prácticas. El objetivo de la propuesta es desarrollar las competencias profesionales propias de este proceso formativo mediante la realización y reflexión sobre un elenco de tareas llevadas a cabo en contextos de aula reales (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Parrilla, 2019). Esta batería de actividades permite poner en práctica los contenidos y competencias desarrolladas previamente en las materias de su titulación. Las mismas están organizadas en cuatro momentos clave del Prácticum: observar, planificar, intervenir y reflexionar. Sobre esta última acción, la reflexión, presentamos este estudio.

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis del proceso reflexivo que hemos iniciado por medio de una actividad en la que los futuros docentes deben identificar sus motivaciones, expectativas y miedos ante el inminente comienzo de las prácticas preprofesionales. Se adopta un diseño cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012) en el que participan 19 estudiantes (9 del Grado de Educación infantil y 10 del Grado de Educación Primaria) que cursan su Prácticum entre los meses de septiembre y abril, en centros educativos de las provincias de Ourense y Pontevedra.

En calidad de personas tutoras del Prácticum y docentes de alguna de las materias cursadas por estos alumnos/as, somos conocedoras de que, ya desde los inicios de sus estudios, poco a poco han ido configurando su propia identidad profesional, aproximándose a qué docente aspiran ser cuando terminen su formación universitaria. En base a ello se les invita a reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿Qué sentimientos despiertan en ti la realización de las prácticas escolares de Grado? Se les pide una mirada a sí mismo, a su interior. La respuesta se plasmada en un mapa mental reflejando lo que esperan de su primer día de prácticas, por ejemplo, miedos, expectativas, necesidades, inquietudes sobre la acogida en el centro...

Esta estrategia gráfica de tipo participativo permite expresar el pensamiento creativo a través de un organigrama o estructura visual donde se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema (por ejemplo, "mi primer día de prácticas"), estableciendo relaciones entre ellos, utilizando una combinación de formas, colores y patrones que permiten darle significado. El procedimiento que se plantea a los futuros docentes es el siguiente:

- Primero, elaborar la imagen central o una imagen-palabra asociada al tema propuesto.
- A continuación, representar las ramificaciones de las ideas principales (subtemas).

- Posteriormente, desglosar las ideas secundarias.
- Finalmente, elegir las palabras-clave que representan las ideas-concepto.

El análisis de los resultados se realiza a partir de una categorización inductiva en la que definimos las categorías de análisis y los códigos (Rodríguez, et al., 2005). De esta codificación emanan tres tópicos que son recurrentes en los discursos de los participantes: posibilidades y expectativas, miedos y preocupaciones, así como necesidades y motivaciones.

Discusión (resultados y conclusiones)

Los resultados recogidos se presentan en torno a los tres tópicos mencionados anteriormente.

- *Posibilidades y expectativas*, se vinculan fundamentalmente al momento de llegada al centro de prácticas, a la transición educativa que se produce entre dos aulas y entre dos contextos formativos. Sus expectativas, sujetas a una alta motivación.

Imagen 1. Carmen (EI): Primer día de Prácticum



- *Miedos y preocupaciones*, se relacionan con aquellos temores que tienen que ver con el desarrollo profesional. Por vez primera pondrán en práctica la formación recibida y les preocupa la desconexión que pueda haber entre teoría y práctica. También es un temor la ausencia, o que no se produzca durante sus prácticas, el vínculo pedagógico con los escolares y el tutor/a del centro.

Imagen 2. Carla (EI): Mi primer día de prácticas



Necesidades y motivaciones, se relacionan fundamentalmente, por un lado, alcanzar una participación e implicación auténtica en el centro y aula; y, por otra parte, a que el Prácticum sea una verdadera oportunidad de aprendizaje.

Imagen 3. Clara (EP): Mi primer día de Prácticum

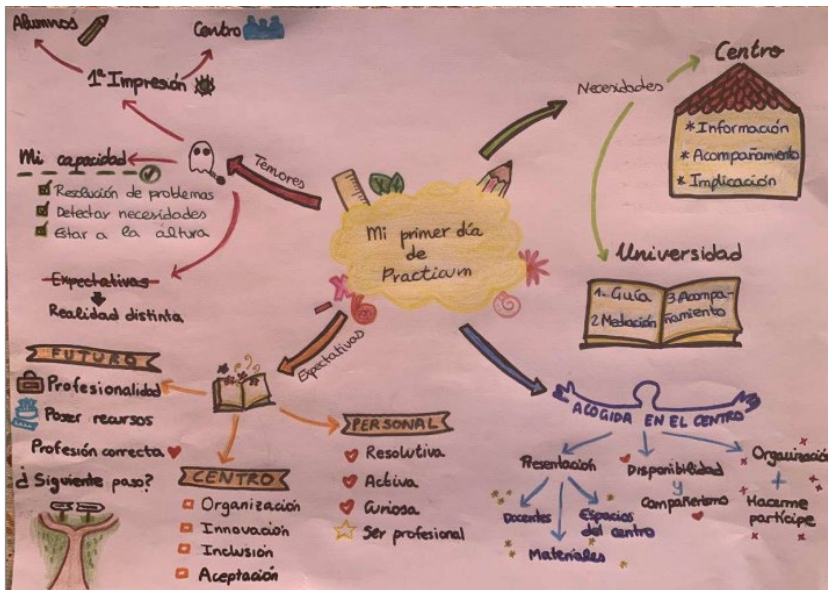
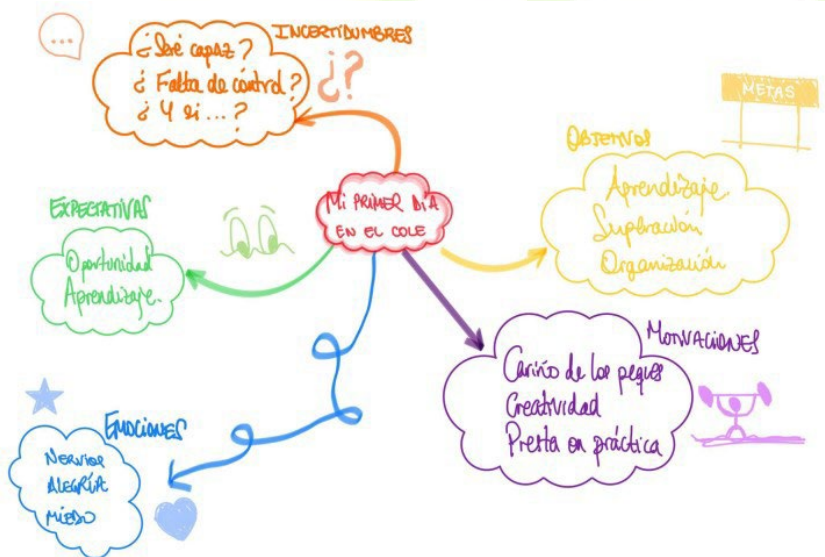


Imagen 3. Víctor (EI): Mi primer día en el cole



Para terminar, señalar que esta propuesta reflexiva y sintética ha permitido extraer dos conclusiones fundamentales relacionadas, por un lado, con el punto de vista de los y las futuras docentes sobre aquello que esperan, les preocupa y las necesidades que sienten; por otro con el propósito de la actividad.

En cuanto a la primera cuestión se constatan aspectos muy interesantes a los que debemos atender y que, o bien cabe repensar en nuestras programaciones docentes o incluirlos transversalmente, como pueden ser los miedos manifestados. En cuanto a la segunda, se puso de manifiesto que el mapa mental es una estrategia reflexiva que permite analizar los sentimientos y realidades percibidas por los participantes, representando en una imagen aquello que, en ocasiones, es difícil de poner en palabras.

Referencias

¹ Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

² Martínez, M.E. y Raposo, M. (2019). Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria. Universitas.

³ Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E. y Parrilla, A. (2019). Observar, planificar, intervenir y reflexionar durante el Prácticum: propuestas para el aula (247-263). En M. E. Martínez-Figueira y M. Raposo-Rivas (coord.). Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria. Universitas.

⁴ Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

⁵ Saiz, A. y Susinos, T. (2018). El Prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 22(1), 393-411.

⁶ Tejada, J. (2020). The practicum in higher education. Some milestones, problems and challenges in the last three decades. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

Investigación basada en el diseño para un modelo de itinerarios de aprendizaje en el prácticum de educación. Percepción del profesorado y alumnado.

Chocarro de Luis, Edurne (1); Gargallo Ibort, Esther (1)

(1) Universidad de La Rioja

Identificador: 14490

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Itinerarios de aprendizaje, investigación basada en el diseño, formación en competencias.

El profesor universitario se le presume un perfil investigador y estas tareas investigadoras se trasladan al aula cuando adopta un interés por la búsqueda de las estrategias más acordes para la adquisición de los resultados de aprendizaje esperados. De este modo, el rol investigador del profesor universitario puede focalizarse sobre su propia docencia, superando su campo específico de estudio, para lograr una enseñanza basada en evidencias (Fernández y Madinabeitia, 2020). Esta imagen toma especial relevancia cuando se es miembro del plan de estudios de los grados en Educación, pues la investigación gira en torno al cómo enseñar, siendo el rol docente e investigador dos caras de la misma moneda. Sin embargo, la investigación persigue el impacto y éste no suele ser tan llamativo cuando se atiende a problemas educativos.

La investigación basada en el diseño (en inglés Design Based Research, DBR) da respuesta a esta cuestión en cuanto que hace uso de la investigación sistemática para el continuo avance entre teoría y práctica, logrando así diseñar materiales o recursos didácticos en respuesta a necesidades educativas con rigor científico. De esta forma, ofrece un marco de referencia que aporta un enfoque metodológico para diseñar y aplicar una investigación que ofrezca soluciones a situaciones educativas reales (Romero-Ariza, 2014).

La investigación siempre surge de un problema que es posible formular a modo de interrogación. En ocasiones, en educación esta preocupación se focaliza en la idoneidad de los materiales en la contribución de la adquisición de ciertas competencias, en cuyo caso no es tan importante el control de variables contextuales, sino el hecho de realizar un buen diseño del producto metodológico o didáctico a implantar en la asignatura en cuestión. En este sentido, el IDB persigue también, además de atender a problemas o lograr resultados eficaces, señalar los rasgos o principios generales y básicos del diseño para optimizar los aprendizajes en relación a la propuesta de intervención o recursos utilizados en la práctica (Plomp, 2013). Teniendo presente este marco, el objetivo de este artículo es describir el proceso de diseño e implementación de un nuevo modelo de itinerarios de aprendizaje para la elaboración del dossier en el prácticum de los grados en Educación en la Universidad de La Rioja. En concreto, se pretende analizar su proceso de diseño, desarrollo y puesta en escena de acuerdo con las fases, características y validez que caracterizan al IDB, a la vez que valorar las percepciones del alumnado y profesorado tras la aplicación del modelo durante el curso 2022-23.

El paso previo en todo proceso de IDB es plantearse una cuestión (Romero Ariza, 2014). En este caso, el objeto de análisis de partida estaba bien definido al existir un interés por modificar el informe de prácticas de los grados en Educación que, en cierto modo, no se ajustaba a la realidad de las aulas ni a las competencias exigidas en la guía de la asignatura del prácticum. Así, la investigación se enfrentaba al estudio de un problema en un contexto real cuyas investigadoras principales, coordinadoras del prácticum, dirimieron apostando por el modelo de itinerarios de aprendizaje (Salinas et al., 2020).

El modelo de itinerarios de aprendizaje se cimienta en la posibilidad de elección del estudiante, ofreciendo distintas situaciones de aprendizaje que se presentan mediante una imagen interactiva y se organizan en cuatro bloques: contexto de aula y de centro, intervención, innovación y atención a la diversidad. Las situaciones de aprendizaje se articulan y organizan a modo de fichas didácticas que recogen la información necesaria para su realización y sirven de guía al alumnado en la toma de decisiones para configurar su ruta personalizada de aprendizaje. El conjunto de las situaciones de aprendizaje abarca las distintas funciones propias del ejercicio docente, fomentando así una formación basada en las competencias que serán indispensable para su futuro desempeño profesional (Gargallo y Chocarro, 2023).

El modelo citado ha sido implantado y evaluado durante el curso 2022-23 mediante un cuestionario ad hoc administrado a 28 docentes, tutores/as de prácticas de la Universidad de La Rioja, y 166 estudiantes que han cursado la asignatura de prácticas de los grados en Educación Infantil y Primaria. Los ítems de ambos cuestionarios hacen referencia a aspectos como el grado de comprensión del modelo, la motivación que éste suscita, la dificultad, su contribución a la formación en relación a las competencias y a su futura práctica docente. Los resultados manifiestan que, en una escala del 1 al 5, el alumnado

presenta valores entre 3 y 4 mientras que el profesorado entre 4 y 5 en todos los ítems. No obstante, ambos resaltan que el modelo contribuye a la personalización del aprendizaje y favorece un aprendizaje competencial y autónomo en una de las asignaturas más relevante de la formación de futuros docentes.

Como conclusión se establece que la innovación educativa es también una actividad investigadora en sí misma que debe atenerse a criterios que avalan su calidad en el diseño e implementación para poder generalizarse. Durante el proceso de diseño, implementación y evaluación del modelo de itinerarios de aprendizaje, ha sido interesante contar con la participación de los agentes implicados.

Referencias

- ¹ Fernández Fernández, I. y Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 28-52 DOI10.30827/profesorado.v24i215149
- ² Gargallo Ibort, E. y Chocarro de Luis, E. (2023). Itinerarios de aprendizaje: un modelo para el prácticum en los grados en Educación. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/897657.pdf>
- ³ Plomp, T. (2013). *Educational Design Research: An Introduction*. En Plomp, T., y Nieveen, N. (eds.). *Educational Design Research*. Enschede: SLO.
- ⁴ Romero-Ariza, M. y Pérez Ferré, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
- ⁵ Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: IDB, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176.
- ⁶ Salinas, J y de Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, 65, 31-42.



Las prácticas preprofesionales, como oportunidad para lograr la Calidad Educativa

CABRERA BARRERA, YOLANDA (1)

(1) Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Identificador: 15154

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Prácticas preprofesionales, Aprendizaje en servicio, Experiencia, Formación Inicial, Currículum

Las prácticas preprofesionales, como oportunidad para lograr la Calidad Educativa Tema: Aprendizaje Servicio

Introducción

La calidad de la educación se logra cuando se contribuye al perfeccionamiento de la formación de los docentes, en cualquiera de sus etapas: inicial, continua o permanente. El impacto de formar mejores docentes o docentes calificados como indica la CEPAL (2018), puede traer beneficios exponenciales a la transformación de la sociedad e incluso influir en algunos otros de los objetivos de desarrollo sustentable, tal es el caso de: la Salud y el bienestar, la igualdad de género, la producción y el consumo responsables, reducción de desigualdades, entre otros.

Este texto intenta posicionar al trabajo del Aprendizaje en servicio como una alternativa para el desarrollo de las Prácticas preprofesionales de los futuros docentes en Educación Básica, en específico en el Nivel Primaria, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en México. Si bien es cierto existe un currículum vigente para la formación inicial de docentes sustentado en el Acuerdo 649 (DOF, 2012), no se han desplegado las acciones necesarias para reconocer el Aprendizaje en servicio como un medio para la transformación de la sociedad y el logro de la Educación de calidad.

Los docentes normalistas durante el cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LiEPri), Plan de Estudios 2012, tienen la oportunidad de permanecer durante 25 semanas frente a un grupo de Nivel Primaria, con el acompañamiento de un docente titular y de un profesor de Prácticas. Este es un buen tiempo para que desplieguen sus competencias y profesionales (DOF, 2012), y desarrollen un acercamiento benéfico para la comunidad (Aprendizaje en servicio), en la que están realizando sus Prácticas preprofesionales las cuales se entienden como: “un conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen” (p.26).

El presente estudio es una indagación de tipo cualitativo, que recaba información acerca de las experiencias de los docentes en formación al realizar proyectos de Aprendizaje en servicio con miras a realizar cambios más allá de salón de clases. Identificar las fortalezas y debilidades para el desarrollo de este tipo de trabajo puede llevar al establecimiento de propuestas educativas de adentro hacia afuera, pues, se parta del supuesto de que la formación del docente puede ser un eje medular para el logro de la Calidad educativa.

Objetivo general

- Interpretar las experiencias de los docentes en formación al momento de desarrollar proyectos de trabajo comunitario basados en el Aprendizaje en servicio.

Objetivos específicos

- Identificar los principales desafíos que presentan los docentes en formación para el desarrollo de sus proyectos de trabajo.
- Conocer las emociones que resultan del trabajo cercano con la comunidad, cómo este influye en la apropiación de una identidad docente.

Metodología

El presente estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, porque permite tener un acercamiento directo con la realidad de los sujetos de primer orden, en este caso los docentes en formación que son los que desarrollan el Aprendizaje en servicio durante sus prácticas preprofesionales. Según Álvarez (2003), la investigación cualitativa “busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales de los sujetos” (p. 41). Ahora bien, el marco interpretativo de abordaje (Álvarez, 2003), es la fenomenología porque esta brinda la oportunidad de conocer a fondo las experiencias de los sujetos. De acuerdo con Vargas (2007), la fenomenología: Constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el marco observa, analiza y reflexiona sus imaginarios, pensamientos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica (pp. 33-34).

La población de estudio es un grupo de 7 docentes en formación de la BENM, actualmente cursan el 8 semestre de la LiEPri, están en el proceso de cierre de la formación inicial y la particularidad es que desarrollaron proyectos de trabajo durante su estancia en la escuela de Práctica Preprofesional. El dispositivo que se desarrolla es una entrevista a profundidad compuesta por temas de análisis con respecto a sus experiencias de trabajo con el Aprendizaje en servicio. En la entrevista, según Bell (2002), “al entrevistado se le otorga libertad dentro de ese esquema, porque en cada tema se realizan determinadas preguntas, pero el entrevistado, tiene la libertad de hablar del tema y de dar su opinión (pp.154-155).

Recursos

Los recursos que se utilizan en la investigación son propios del autor.

Discusión

La investigación que aquí se presenta se encuentra en curso. Por el momento se está diseñando el dispositivo de investigación (entrevista en profundidad); cuando este se encuentre listo se pretende hacer un pilotaje por si existe la necesidad de hacer ajustes, incrementar o reducir temas de análisis. No obstante, a través de la literatura es posible ir haciendo algunas aseveraciones.

Una de las razones por las que se acentúan las carencias en la formación inicial que ofrecen las Escuelas Normales en México, es la falta de autonomía principalmente en tres ámbitos: la gestión, el financiero y el curricular. Este último, es el que conviene desarrollar para este texto. Estas instituciones al ser dependientes del Estado y no contar con autonomía para diseñar, aplicar y evaluar sus propios Planes de Estudio incrementan su rezago, pues, quienes han venido diseñando el currículo para la formación de docentes en específico del Nivel Primaria, tienen una visión estrecha y reduccionista de lo que implica la docencia.

Dada esta situación, es necesaria una propuesta formativa que tenga como referente al tipo de docente que se pretende preparar desde una mirada socio histórica, contextualizada e incluyente. Es ineludible el establecimiento de una formación inicial sólida, mientras esto no suceda, no se puede lograr el Objetivos de Desarrollo Sostenible número cuatro, referente a La Educación de calidad (CEPAL, 2018). Las propuestas formativas en este sentido, tienen que surgir de abajo hacia arriba, de allí la necesidad de escuchar a los actores principales de este estudio, los docentes en formación.

Referencias

¹ Álvarez, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Mexicana, S.A.

² CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

³ DOF, (2012). Acuerdo Número 649 por el que se establece el plan de Estudios para la Formación de Maestros en Educación Primaria. Poder Ejecutivo, Secretaría de Educación Pública.

⁴ Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA.

Título: “Técnica AIPCP como constructo de aplicación en el prácticum universitario”

PÁEZ, Roberto Oscar (1)

(1) Universidad Tecnológica Nacional

Identificador: 15350

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Funciones ejecutivas/i-learning, investigación y publicación, técnica AIPCP, nodos en redes.

Introducción

La Agenda 2030 que la ONU propuso 17 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. Entre ellos el N° 4: “Educación de calidad”. En ese marco la formación de investigadores desde las instituciones de educación superior, se vuelve un desafío intrasferible por su importancia para acrecentar la socio-cultural y contribuir a la “reducción de desigualdades”. Las diversas teorías y paradigmas epistémicos se desenvuelven e innovan en la universidad. El prácticum se desarrolla desde el primer año de cada carrera, considerado como una serie de actividades aplicativas de contenidos teóricos a la vez que formar en los estudiantes competencias profesionales relacionadas con los entornos en los que puedan actuar. En esas actividades deberían desarrollarse las tres funciones de toda academia: investigación, docencia y servicios/extensión. Resulta evidente que se llevan a cabo con diversa calidad las dos primeras, pero al momento de la publicación de resultados de las investigaciones aparecen dificultades personales a la hora de comunicar. Se pone en consideración una técnica que en sus siglas AIPCP contribuirá a proyectar acciones educativas –científicas y/o tecnológicas- como una forma de proyectarse en prácticas al exterior de la institución universitaria.

Cuerpo del resumen

La técnica AIPCP consiste en proponer al estudiante, al investigador en formación y al profesional, estrategias que posibiliten practicar procesos tales como: Aprendizaje ubicuo y autorregulado, Investigación sistemática, Producción innovadora de constructos, Comunicación veraz y pertinente y Publicación. La preocupación es continuar el proyecto de investigación en desarrollo: “Entornos personales de aprendizaje para la investigación y la publicación: EPIP. Impacto en i-learning”. Dos metas prioritarias: a) Asumir la formación y práctica de competencias personales, profesionales y sociales, b) analizar las exigencias de los EPIP en base a la evolución de las TIP y de tecnologías con inteligencia artificial.

Objetivos

Identificar los determinantes y condicionantes para la investigación científica y la publicación.

Analizar las estrategias de autonomía intelectual y participación innovadora en el prácticum.

Sintetizar los fundamentos que sustentan el diseño y desarrollo de los EPIP en el marco de los ODS/ONU 2030.

Sistematizar un modelo instructivo AIPCP para la práctica personal de i-learning.

Método

La situación problemática de partida originó las siguientes cuestiones: ¿cada investigador universitario es consciente de la posibilidad del i-learning más allá de su formación inicial? ¿cuáles son las relaciones posibles entre teorías emergentes del aprendizaje y el prácticum? ¿qué determinantes personales y condicionantes académicos limitan la publicación y participación en eventos científicos?

Hipótesis

Si se aspira formar profesionales/personas íntegras y éticas, practicantes de funciones ejecutivas con proyección y compromiso, entonces la implementación de EPIP y AIPCP debe estar en consonancia con el i-learning.

El método seleccionado tiene propósito aplicativo, diseño no experimental, con enfoque ecléctico y en perspectiva exploratoria. Identificar unidades de análisis que comprendan las dificultades en el prácticum y las posibles soluciones desde

la formación personal como la práctica de funciones psicológicas superiores (L.Vigotsky). Técnicas específicas para recoger datos: encuestas anónimas, entrevistas en profundidad y debates entre pares docentes e investigadores. Interpretación y categorización de las unidades de análisis mediante gráficos, estadísticas y curvas con técnicas CAQDAS, Atlas-ti.

Recursos

No obstante que la carencia de recursos económicos destinados a la investigación, el equipo interdisciplinario asumió los costes con un fondo compartido. La posibilidad de trabajar en la infraestructura de la Facultad Regional Córdoba de UTN, de utilizar el equipamiento informático y los entornos digitales disponibles, no obstaculizan las actividades de investigación e intercambio mediante redes intra e internet. Las personas referentes/participantes fueron: integrantes de equipos interdisciplinarios, evaluadores externos de proyectos de otras universidades públicas, estudiantes de posgrados y tesis de maestrías y doctorados.

Discusión

B) Respecto a los investigadores formados y en formación: se evidencia falta de preparación para encarar proyectos de investigación, altos costos en insumos y para publicaciones, prioridades para la docencia en desmedro de la investigación, cumplir las exigencias y requisitos de revistas y eventos científicos, dificultades personales para la redacción, empleo excluyente del tiempo para I+D, requerimientos para la tutoría de asistentes y becarios, temores por la crítica y exposición ante colegas o evaluadores.

C) Respecto a los EPIP: Estos Entornos sintetizan en el practicante asumir activamente aprendizajes autónomos/autorregulados/situados. La estructura del entorno y su funcionalidad (software) son intuitivas y adecuadas a la publicación de información referida a las investigaciones. El uso del EPIP supone una alfabetización cibernética en profundidad, evidenciando práctica tecno-científica. Es verdad que los repositorios consultados de revistas y eventos científicos son muy exigentes respecto a los métodos y formas de presentación, incide en la preparación respectiva de usuarios.

D) Respecto a la Técnica AIPCP: fue diseñada y aplicada (prácticum) en diversas circunstancias del grado y posgrado universitarios. La sistematización en diversas instancias y procesos de pensamiento y de acción, solicitan algunas competencias formadas y practicadas. A: Aprendizaje ubicuo y autorregulado, I: Investigación sistemática, P: Producción innovadora, C: Comunicación flexible y concisa, P: Publicación. En relación al aprendizaje ubicuo/situado, los EPIP se constituyen en recursos de información y comunicación porque ofrecen accesibilidad ilimitada, se valen de instrumentos móviles posibles de usar en cualquier sitio tiempos mientras cuenten con conexiones seguras, ofrecen instancias de interactividad y colaboración y son intuitivos/informales. El aprendizaje autorregulado, como modelo para el prácticum supone un sujeto activo, constructor de conocimientos significativos en situaciones de investigación, con ciertas exigencias como la voluntad y el control de la motivación y de la ansiedad, además de la planificación, desarrollo y dominio de procesos metacognitivos.

Resultados

La propuesta de implementación de la técnica AIPCP permite superar inconvenientes enunciados como limitantes de los sujetos consultados tales como: comprender el insight de capacitación autorregulada, la gestión de equipos de trabajo interdisciplinarios, el establecimiento de metas personales y nodales (Enactivismo) para el cumplimiento de plazos temporales y expectativas de logro sin dejar de lado los contenidos esenciales de la instrucción académica y sus exigencias de innovaciones.

Conclusiones

Las aspiraciones de lograr en los investigadores el alcance del i-learning (identidad personal, integridad en las funciones psicológicas superiores, innovación en las producciones, inclusión en nodos conectados con interactividad e implicación) es posible por la práctica de técnicas como AIPCP. La formación de investigadores no se limita sólo a la práctica de métodos adecuados a los objetos de estudio y la resolución de situaciones problemáticas. Es evidente la conformación de nodos personales y grupales especializados que compartan sus certezas y sus dudas. La conformación de equipos de investigadores con prácticas interdisciplinarias e interinstitucionales incrementa la participación y flexibilidad necesarias para publicar y compartir.

Referencias

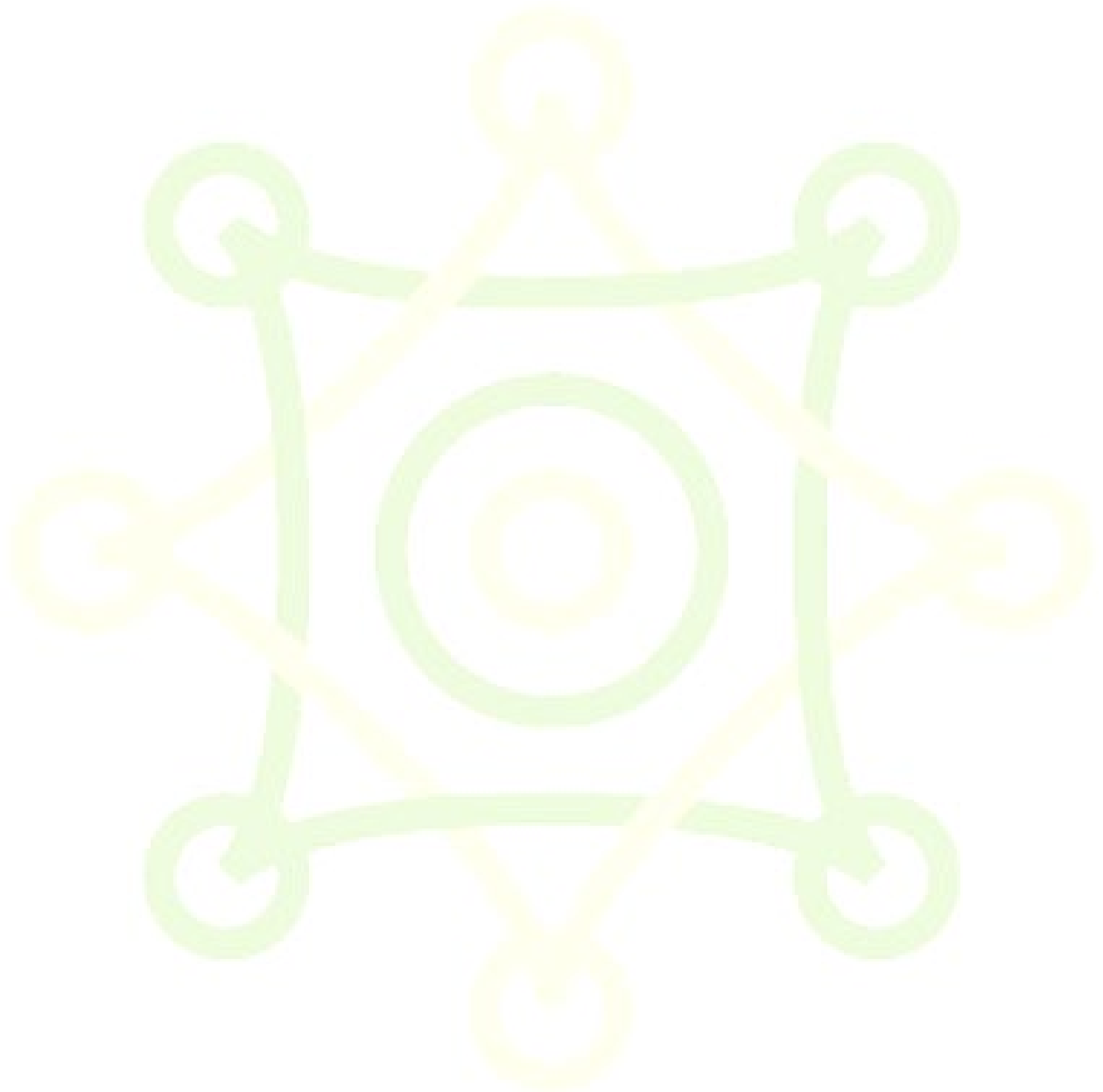
¹ PÁEZ, R.O. y otros (2010) Pensamiento estratégico en Entornos Instructivos Virtuales. Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

² PÁEZ GAUDIN, R.O. (2022) Entornos personales de aprendizaje para la investigación y la publicación: EPIP. Impacto en el i-aprendizaje. Campeche (México) Revista de la AMMCI, Vol.2 N° 6. ISSN 2448-8135.

³ -PARICIO, J. y otros (2019) Cartografía de la buena docencia universitaria. Madrid: Narcea.

⁴ SCHNEIDER, S. (2021) Inteligencia artificial. Una exploración filosófica sobre el futuro de la mente y la conciencia. Badalona: KOAN.

⁵ STONE WISKE, M. (2003) La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.



MESA 7 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

RCP en el Prácticum de Educación Infantil y Educación Primaria: una experiencia colaborativa a través de e-diarios y vídeos

Latorre Medina, María José (1); GARCÍA GUZMÁN, ANTONIO (1)

(1) Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada)

Identificador: 12592

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Experiencia, e-diarios, reflexión, colaboración, agentes formativos, Prácticum

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer una experiencia desarrollada en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada), durante el curso académico 2021-2022, en el Prácticum II de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, como parte de un Proyecto enmarcado en la RedTICPraxis que se coordina desde la UNED para el bienio 2021-2023: "Documentos personales: el e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas".

Se trata de una experiencia que ha conjugado tres aspectos esenciales para la mejora del Prácticum y de ahí la decidida apuesta del título: "RCP en el Prácticum...", como símil en el ámbito sanitario, de "Reanimación Cardio Pulmonar". En este caso, en el ámbito estrictamente educativo, esos tres aspectos a los que se hace alusión con dicha sigla (RCP, "Reflexionar", "Compartir" y "Participar", metafóricamente no nos dan las claves para "salvar vidas", pero sí la "brújula" y orientación necesaria para "dirigir" y planificar los aprendizajes de nuestros estudiantes de un modo más profundo, analítico y, sobre todo, colaborativo, dado que todos los agentes formativos del Prácticum reflexionan en base a unas cuestiones planteadas en los e-diarios diseñados, participando de forma activa y compartiendo sus diferentes percepciones y, por tanto, aprendizajes sobre los aspectos o situaciones que son relatadas en esos e-diarios.

Esta experiencia se ha desarrollado en diferentes fases, poniendo la atención en la necesidad de reflexión en y sobre la práctica, compartir inquietudes, modos de actuación y preocupaciones y siendo partícipes directos y activos estudiantes, tutores profesionales y tutores académicos. Todo ello, habida cuenta de que un mayor y mejor ejercicio de supervisión reflexiva contribuye a la producción de un verdadero aprendizaje, constructivo, valioso y útil (Ramírez et al., 2011), estimulando operaciones cognitivas y metacognitivas esenciales, vinculadas a la mejora y aprovechamiento de la experiencia de prácticas (Llopis, 2017; Pérez et al., 2006).

Si bien existen diversidad de recursos útiles para fomentar el aprendizaje reflexivo, en esta experiencia se ha utilizado el e-diario de prácticas como medio para el desarrollo de la supervisión reflexiva, dadas sus bondades, y ha sido complementada con seminarios a través de videoconferencia, correos electrónicos y visitas a los centros. Finalmente, se ha concluido con un análisis cuantitativo y cualitativo de los vídeos elaborados por los diferentes agentes formativos, dada su utilidad para el análisis y reflexión sobre el Prácticum (Martínez & Cebrián, 2019). Los dos vídeos elaborados (uno por grado), han sido alojados en Youtube (<https://bit.ly/41Ms3GG>; <https://bit.ly/43NMcxL>) y analizados con la plataforma Coannotation.

Concretamente, en esta experiencia han participado los siguientes agentes formativos del Prácticum (véase tabla 1).

Tabla 1. Agentes formativos de Prácticum implicados.

Prácticum II. Grado en Educación Infantil (24 ECTS)	- Una tutora académica - Cuatro tutoras profesionales - Cuatro estudiantes
Prácticum II. Grado en Educación Primaria (24 ECTS): 12 ECTS en el tramo de Prácticum Generalista (6 semanas) y otros 12 ECTS en el de la Mención (C.E.Educación Especial y AAE TEA).	- Un tutor académico - Tres tutores profesionales - Tres estudiantes de Educación Primaria (mención de Educación Especial)

Para el desarrollo de la experiencia, como primera fase del Proyecto, se diseñaron los e-diarios que fueron utilizados tanto por los estudiantes, tutores académicos y tutor profesional con el objetivo de orientar y guiar el análisis y la reflexión durante dicho periodo, y en los que estudiantes y tutores plasman y contrastan sus percepciones y vivencias a través de análisis de “acciones críticas” y son, a su vez, supervisadas por el tutor profesional. Para hacer coherente este proceso con las propias fases del periodo de prácticas de cada título, se partió de tres e-diarios (fichas o plantillas) para cada uno de los actores participantes (estudiante, tutor académico y tutor profesional), contemplando en cada uno de ellos los tres momentos clave para elaborar una descripción, análisis y reflexión sobre la actuación práctica (plantillas A, B y C) e indicando en cada caso la fecha de entrega. Dichas plantillas diferían también en función del título (Véase: <https://hdl.handle.net/10481/79068>; <https://hdl.handle.net/10481/79093>). Así, en el caso del Grado en Educación Primaria, dada su naturaleza, todos los agentes formativos debían entregar tres plantillas para cada tramo de Prácticum de 12 ECTS, es decir, seis plantillas.

El análisis de contenido y contraste de las descripciones y reflexiones contenidas en los e-diarios (Krippendorff, 1990), así como en las rúbricas aportadas en corubric, ha permitido conocer en profundidad su actuación, así como la valoración realizada por los propios tutores académicos y profesionales, aportando un feedback directo que se ha complementado con las visitas realizadas a los centros.

A modo de ejemplo, para dar una visión más detallada de la experiencia, se aportan breves testimonios recogidos por estudiantes y tutores.

Situación 1: “Trabajando con un alumno, entró en su bucle porque no quería hacer la tarea. Reproducía algunas palabras que había escuchado de alguna serie, además de faltar el respeto con insultos y llorar...”... “Mi tutora tuvo que intervenir”...”. Empleó una técnica de modificación de conducta “tiempo fuera”... En otra situación similar declara: “No, no actuaría igual. Haría lo mismo que hizo mi tutora profesional”... (Estudiante de Primaria. P. Tramo Mención, Aula TEA).
Situación 2: “el tutor me dijo que prepara un examen del tema que estaban dado de Ciencias Sociales... Nunca antes había tenido que elaborar un examen, elegir qué contenido era importante, cómo evaluaría cada pregunta, etc.”, “Lo pasé realmente mal al no saber cómo hacerlo”... (Estudiante de Primaria. P. Tramo Generalista).
Situación 3: “Tras un periodo de observación... le propuse que intentara realizar actividades con menos guía o ayuda por mi parte ... Ella misma me comentó y yo observé cómo, al realizar actividades que ella había diseñado, tenía que modificarlas ligeramente para adaptarlas a los distintos alumnos...” (Tutora profesional. Mención de Educación Especial. Centro Específico).

Finalmente y como conclusión, partiendo de una lectura global y transversal de los resultados, se aprecia claramente que este tipo de experiencias son útiles, necesarias y muy beneficiosas, no solo para contrastar y conocer cómo actuar ante determinadas situaciones en contextos reales de enseñanza, sino también para plantear mejoras del proceso de formación inicial de docentes.

Referencias

¹ Krippendorff, K (1990). Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós Ibérica, S.A.

² Llopis, M.A. (2017). Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online. Tesis doctoral. Universitat Jaume I. <https://www.tdx.cat/handle/10803/430854#page=1>

³ Martínez, D. & Cebrián, D. (2019). Análisis videográfico para la evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas de la formación inicial de docentes de secundaria. Revista Universitaria de Investigación Educativa, 55(2), 457-477. <https://bit.ly/3oySoX8>.

⁴ Pérez, M. P., Benarroch, A., Jiménez, M. A., Smith, G., Rojas, G. (2006). ¿Se puede estimular la reflexión en el supervisor y en el alumno universitario durante el periodo de Practicum? Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 24, 33-51.

El aprendizaje profesional docente de los Objetivos de Desarrollo Sostenible durante el Practicum

Iglesias Martínez, Marcos Jesús (1); Lozano Cabezas, Inés (2); Giner Gomis, Antonio (2); Giner Samper, Pilar (2)

(1) Facultad de Educación, (2) Facultad de Educación/Universidad de Alicante

Identificador: 12655

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: formación docente; objetivos de desarrollo sostenible; practicum; investigación cualitativa

Ante los horizontes que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) delinean como futuros posibles en el campo educativo, podríamos reconocer con alguna facilidad la apremiante necesidad de formularnos aquellas preguntas que tratan de conectar la teoría y la práctica tan frecuentemente fracturada en la formación inicial docente (Day, 2019; Iglesias, Lozano y Moncho, 2019). Desde las universidades se ha de formar docentes reflexivos y críticos que configuren y diseñen ambientes de aprendizaje basados en las estructuras curriculares actuales, como son la formación en competencias sociales y ciudadanas y, especialmente, coherentes con el contexto mundial, en este caso, hacia la consecución y abordaje de los ODS. La normativa educativa actual supone una confirmación de las principales líneas de actuación para los centros educativos y, particularmente, en cada una de las aulas en los que los docentes articulan de manera práctica cada uno de los componentes que configuran este horizonte. Así LOMLOE en su artículo 121 describe explícitamente que los Proyectos Educativos deben asegurar el “Tratamiento transversal de educación en valores, desarrollo sostenible, igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos”. En este sentido es necesario cuestionar y reflexionar de manera crítica sobre los ODS que afectan directamente a la formación inicial del profesorado y, en especial, en cómo se desarrolla esta formación en los centros educativos; así, de esta manera permiten establecer lazos comunes en la formación de docentes desde distintos ámbitos del conocimiento: el teórico y el práctico y como uno de los fundamentos del saber profesional docente (Fuentes-Abeledo, González-Sanmamed, Muñoz-Carril, y Veiga-Rio, 2020; Zabalza, 2017).

Los formadores/as de los futuros docentes deben estar comprometidos con lo que a nivel internacional se está denominando “teacher education for sustainable development” (la formación docente para el desarrollo sostenible, citado recientemente por el trabajo realizado por Fischer et al., 2023), lo cual supone una innovación en la formación inicial del profesorado puesto que está sugiriendo, especialmente, cuestionarse la manera de diseñar y desarrollar el currículo escolar para responder desde la educación a las problemáticas actuales que señala la UNESCO (2017; 2020). En suma, ¿están las comunidades educativas preparadas para contribuir a la consecución de los ODS? ¿Los y las futuros/as maestros/as tienen las competencias y las capacidades para continuar liderando estos compromisos? ¿Disponen de las suficientes estrategias y de los recursos necesarios para alcanzar estas metas en el contexto escolar? Y lo más importante ¿están respaldados por los agentes educativos que configuran la comunidad escolar? No olvidemos que los fines necesitan medios.

La pregunta principal de esta investigación es ¿cómo es el aprendizaje de los ODS de los estudiantes a maestro/a durante su formación en Practicum? Para recopilar la información se ha empleado formulario de tipo cualitativo conformado por seis preguntas abiertas que invitan a la reflexión sobre el aprendizaje de los ODS durante su formación en los centros educativos. Han participado de manera voluntaria 39 alumnos/as del Grado en Maestro/a matriculados en una universidad pública de la Comunidad Valenciana.

Los resultados muestran que el alumnado en prácticas considera relevante la adquisición de los valores de los ODS como uno de los factores de cambio para mejorar las condiciones tanto humanas como del medioambiente en el mundo. A pesar de que existe una escasa implementación directa de los ODS en centros educativos, se han identificado buenas prácticas docentes transversales para el desarrollo de los ODS vinculados, principalmente, con el medioambiente, la salud y la ecología. Además, se resalta los altos beneficios que produce la implementación de estos Objetivos en los diversos Proyectos Educativos de centro, en el que se refleja el aprendizaje de estos valores entre los niños y las niñas. Sin embargo, en su proceso de aprendizaje profesional docente han detectado que se trata simplemente de acciones que se realizan a nivel de centro o de aula y no su repercusión en las familias. De sus observaciones se identifica también la importancia de valorar este aprendizaje a través de distintas dinámicas y/o actividades de evaluación desarrollada por los docentes.

Finalmente, las narrativas de los estudiantes en prácticas consideran que observar estas prácticas innovadoras permiten adquirir estrategias docentes para saber cómo enseñarlas en el contexto educativo y, especialmente, en las aulas en las que se ha desarrollado sus prácticas.

Como conclusiones generales consideramos que aplicar y concretar el currículo ante estos nuevos retos sociales requiere de docentes críticos y reflexivos que se planteen constantemente estos procesos de innovación educativa, especialmente, en

estos momentos alcanzar cada una de las metas de los ODS es responsabilidad de toda la sociedad global. En síntesis, el conocimiento práctico de la formación de los ODS es otro de los elementos que trata de conformar una identidad docente que tiene la intención de, no solo aminorar aquellas graves limitaciones sociales, sino de cuidar y desarrollar, simultáneamente, una mirada interna integrando saberes y conocimientos habitualmente relegados en la formación inicial del docente. Los formadores estamos dispuestos y comprometidos, ahora falta una colaboración real y eficaz de quienes señalan y deciden sobre el futuro de una sociedad mundial que pretenden más inclusiva y, por ende, más justa.

Referencias

- ¹ Day, Ch. (2019) Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 501-506. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019>.
- ² Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A., Hemmer, I., y Lindau-Bank, D. (2022). Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 509-524. <https://doi.org/10.1177/00224871221105784>
- ³ Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., y Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the Practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351. doi:10.1080/02619768.2020.1748595
- ⁴ Iglesias, M. J., Lozano, I., y Moncho, M. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: experiencias de una docente novel. *Revista Educación. Contextos Educativos*, 23, 49-64. <https://doi.org/10.18172/con.3557>
- ⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- ⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). Education for sustainable development in the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2019 (A/RES/74/223). UNESCO: <https://undocs.org/en/A/RES/74/223>
- ⁷ Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en empresas. *Revista Prácticum*, 1(1).



El Uso De Cartografías Como Herramienta De Reflexión Crítica En El Prácticum De La Formación Inicial Docente: Educación Inclusiva

PÉREZ CASTEJÓN, DAVID (1); Ramo Garzarán, Charo (2); Lasheras Lalana, Pilar (2)

(1) UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, (2) Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel

Identificador: 14199

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Prácticum, educación inclusiva, educación crítica, cartografías, formación inicial docente

Introducción

La agenda 2030 recoge en su ODS número 4 la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Asimismo, la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE) también establece como referencia la educación inclusiva. Sin embargo, el debate sobre la inclusión se ha presentado cargado de controversia (Liasidou, 2015) y condicionado por diferentes perspectivas o dilemas en su interpretación (Artiles, 2020). En este escenario, la educación superior a través del prácticum escolar puede ser el lugar desde el que generar actitudes sociales de aceptación de las diferencias humanas (De Beco, 2017). El prácticum escolar adquiere relevancia como espacio desde el que, a partir de la reflexión, ayudar al alumnado a transitar de una perspectiva técnica hacia una crítica e inclusiva (Saiz y Susinos, 2018). Diferentes estrategias han sido usadas con la finalidad de reflexionar. Algunos ejemplos son las entrevistas semiestructuradas, aprendizaje en relación y seminarios (Saiz y Susinos, 2018), los relatos de vida, los ensayos o los trabajos de investigación por parte del estudiantado (Vigo-Arrazola et al., 2010). Las cartografías (Hernández et al., 2020) se presentan como una estrategia de formación e investigación que también puede favorecer diálogos y procesos reflexivos y críticos entre el estudiantado. Las cartografías o mapas, suponen un lenguaje iconográfico que comunica a través de un conjunto de imágenes, signos y símbolos y que representa formas de comprensión del mundo que pueden ayudar a comprender la carga política e incluso ideológica (Barragán-León, 2017).

Objetivos

El objetivo de este trabajo es doble:

Explorar el potencial de las cartografías en el prácticum escolar para generar procesos de deconstrucción sobre la educación inclusiva.

Conocer las percepciones del alumnado sobre el uso de las cartografías como instrumento de aprendizaje y reflexión.

Método

La investigación que se presenta se sirve de un diseño de corte cualitativo (Mansfield, 2014). Las técnicas principales de recogida de datos han sido la cartografía (Hernández et al., 2020), observación participante (Denzin y Lincoln, 2018), las conversaciones informales, el diario de campo de los tres investigadores (Eisenhart, 2001), el desarrollo de grupos de discusión (Galeano, 2004) y el análisis de textos. Han participado 2 investigadoras y un investigador. Una de las investigadoras ha adquirido el rol de observadora.

Este estudio se desarrolla en las Prácticas escolares de mención de 4º curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria y Educación Infantil. El estudiantado ha construido su conocimiento a partir del desarrollo de cartografías a través de la siguiente secuencia. En un primer momento, se solicitó al estudiantado la elaboración individual, y de forma previa al inicio de las prácticas, de una representación gráfica (metáfora, dibujo iconos, imagen...), o cartografía, sobre el concepto de educación inclusiva, sus limitadores y sus potenciadores. Todas las cartografías iban acompañadas de un texto reflexivo. Posteriormente, en la primera semana del prácticum escolar se expusieron las cartografías en varios grupos de discusión. Durante el resto del periodo de prácticas escolares, el alumnado fue modificando su cartografía en función a su experiencia en las aulas. Una vez finalizado el prácticum escolar, cada estudiante presentó su cartografía final y se realizó una cartografía colectiva en dos grupos de discusión. La participación ha sido de 12 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria y 16 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Infantil.

Resultados y discusión

Los resultados preliminares de esta investigación muestran la utilidad de la cartografía como herramienta desde la que problematizar sobre lo naturalizado (Hernández et al., 2020), en este caso la educación inclusiva en el prácticum escolar en la formación inicial.

El análisis muestra el potencial de la cartografía como instrumento para favorecer la reflexión crítica y deconstrucción del estudiantado sobre la educación inclusiva. Las cartografías iniciales mostraron un pensamiento sobre la educación inclusiva más próximo a la educación especial (Artiles, 2020). Sin embargo, en el desarrollo de las prácticas escolares, en las que estuvo presente el uso de la cartografía como instrumento de reflexión, se encontraron indicios de procesos de deconstrucción del alumnado. El siguiente testimonio evidencia este proceso:

En un momento inicial había representado la Educación Inclusiva como un equilibrista. Pero ahora pienso que podría tener una connotación negativa. Ahora lo he cambiado por un jardín en el que cada planta tiene sus ritmos, necesita una atención y cuidados diferentes pero en el que hay unos factores externos que lo pueden cambiar todo. (Estudiante, mayo 2023)

La cartografía ha permitido que el alumnado conecte la literatura científica con su propia experiencia y el prácticum para construir y deconstruir su propia interpretación de la educación inclusiva hacia una perspectiva basada en la justicia social y los derechos humanos (Liasidou, 2015).

Tomando como referencia a Barragán-León (2017), el lenguaje iconográfico que implica la cartografía ha favorecido que el estudiante pueda clarificar un concepto teórico sobre la práctica docente durante las prácticas escolares y reflexionar sobre la educación inclusiva.

Las cartografías han ayudado en varios sentidos durante las prácticas. Por un lado, me han servido para pensar y reflexionar sobre mis propias creencias. Pero a la vez, su uso durante las prácticas me ha ayudado a ser más consciente de cuestiones que ocurrían en el centro. En mi cabeza siempre estaba la cartografía sobre la EI, los limitadores y los facilitadores. (Estudiante, mayo 2023)

Los extractos muestran el potencial de las cartografías a la hora de favorecer procesos individuales y colectivos de reflexión y pensamiento crítico (Giroux, 2003) y su utilidad como punto de partida para procesos de deconstrucción en el prácticum de la formación inicial.

Conclusiones

En un escenario de debate y controversia sobre la educación inclusiva (Artiles, 2020), el prácticum escolar en la formación inicial de los futuros docentes se enfrenta a un gran desafío. Este estudio muestra que el procesamiento visual de la información a través del uso de las cartografías favorece la práctica de reflexión, formación e investigación tan importantes en el prácticum escolar para transitar hacia una perspectiva crítica e inclusiva (Saiz y Susinos, 2018).

Referencias

- ¹ Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5, 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- ² Artiles, A. (2020). Inclusive education in the 21st century: Disruptive interventions. *The Educational Forum*, 84, 289-295.
- ³ Barragán-León, Andrea Natalia. (2019). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139-159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- ⁴ De Beco, G. (2017). The Right to Inclusive Education: Why is There so much Opposition to its Implementation?. *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. <http://doi.org/10.1017/S1744552317000532>
- ⁵ Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications
- ⁶ Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher*, 30, 16-27. <https://doi.org/10.3102/0013189X030008016>
- ⁷ Giroux, H. A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. *Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- ⁸ González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*. 46. 33 - 40.
- ⁹ Hernández, F., Jiménez, E., Sancho, J y Correa, J. M. (202). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. *Octaedro*
- ¹⁰ Lacruz-Pérez, I., Sanz, P. y Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- ¹¹ Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. Springer
- ¹² Mansfield, K.C. (2014). How listening to student voices informs and strengthens social justice research and practice. *Educational administration quarterly*, 50 (3), 392-430. <https://doi.org/10.1177/0013161X1350528>
- ¹³ Vigo, B, Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 147-165.
- ¹⁴ Saiz, Á., & Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- ¹⁵ Rice, B. M. (2020). Opportunities for Inclusive Practice: The Stories Our Students Tell. In *Inclusive Education Is a Right, Right?* 132-144. Brill.

El rol del tutor académico en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente

Ullauri Ullauri, Jaime Iván (1)

(1) Universidad Nacional de Educación

Identificador: 14837

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Práctica preprofesional, formación del profesorado, rol del tutor académico, reflexión conjunta, relación teoría-práctica.

Introducción

Los procesos de formación de docente (Darling-Hammond y Lieberman, 2012) han puesto de relieve la reflexión sobre las situaciones de la práctica (Korthagen, et al. 2001; Clarà y Mauri, 2010). Es así como, la reflexión es un proceso destinado a dar coherencia a una situación poco clara e indeterminada en una situación determinada (Dewey, 1933, 1938; Schön, 1983, 1987). En nuestro caso, los tutores académicos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, universidad ecuatoriana) facilitan el logro de objetivos, presumiblemente porque inciden desde su experiencia y conocimiento experto en la construcción por el aprendiz de docente (AdD) en prácticas del conocimiento profesional docente (Griffith, 2000) y le ayudan a establecer relaciones entre el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica misma (Jenset et al., 2019; Tejada-Fernández et al., 2017). Asimismo, la actividad de los tutores universitarios comprende promover y desarrollar la actividad tutorial conjunta entre los diferentes agentes educativos, los tutores de la escuela, los tutores de la universidad y los AdD (Jiménez y Mauri, 2012). Dicha actividad permite visualizar el grado y nivel de ayuda formativa que requieren los AdD para ir responsabilizándose y regulando de forma autónoma la propia reflexión y la gestión de su práctica (Arboix, Barà, et al., 2003; Coll, 2001; Zabalza, 2011).

Objetivo

El objetivo del trabajo de investigación se centró en *Identificar las percepciones de los tutores sobre su rol en el fomento de la reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica preprofesional con los AdD.*

Método

El estudio se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación en el contexto formativo de quinto semestre de la carrera de Educación Básica y comportó tres estudios de caso múltiple, Caso A (CA), Caso B (CB) y Caso C (CC) (Stake, 1999; Yin, 2014). En la experiencia de reflexión conjunta participaron tres parejas de tutores académicos (TCI y TAP) integrada cada una por un tutor que trabaja la teoría (TCI_1, TCI_2 y TCI_3) y un tutor que acompaña de manera continua la práctica preprofesional (TAP_1, TAP_2 y TAP_3) y los AdD por cada estudio de caso respectivamente, quienes trabajan un proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de PP en un espacio áulico universitario.

Para captar las percepciones de los tutores sobre su rol en dicho proceso se trabajó una entrevista semiestructurada a profundidad (Brenner, 2006; Willig, 2013). Sobre dichos datos se desarrolló un análisis temático de contenido deductivo-inductivo (Willig, 2013; Corbin y Strauss, 2015).

Discusión (resultados y conclusiones)

El análisis de los datos permitió definir las percepciones que los tutores construyeron sobre su rol en el proceso de reflexión conjunta. A continuación, se presentan algunas percepciones importantes sobre cada uno de los casos:

En el CA el TCI_1 considera que su rol se concretó en la contribución teórica que incluye la aportación de elementos metodológicos. Además, su rol se complementa con la escucha activa a los AdD sobre las experiencias de PP, lo que permitió luego generar un diálogo e intercambio de percepciones sobre las situaciones de PP. Por otro lado, el TAP_1 comenta que su participación ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión por el acompañamiento que ha desarrollado en las PP y en la identificación de alguna situación PP.

En el CB el TCI_2 considera que su rol sobre el proceso de reflexión se dio en conjunto con su pareja tutor, desde la entrega

de la teoría y la complementariedad. Pero su actividad mucho más individual se focalizó en la presentación de experiencias profesionales del contexto escolar, mientras que el TAP_2 considera que su participación tuvo mayor impacto por el conocimiento más cercano con la institución educativa y las situaciones de PP.

En el CC el TCI_3 considera que su rol permitió a los AdD que compartan las experiencias que están viviendo en las PP y motivar su participación en la reflexión. Las actividades que han realizado de manera conjunta con su pareja tutor se focalizaron en el apoyo teórico y práctico en el aula universitaria. Por su parte, el TAP_3 comenta que el trabajo se desarrolló en conjunto con su pareja tutor y se centró en buscar problemas comunes entre los AdD para reflexionarlos y comprenderlos.

Es preciso señalar que la contribución en el rol de los tutores no se focaliza únicamente en comprender las situaciones y en la relación teoría-práctica, sino en fomentar una reflexión progresivamente colaborativa entre todos los AdD (Ullauri-Ullauri, Mauri-Majós, 2022). El rol de los tutores ha permitido regular la actividad reflexiva conjunta usando normas de actuación explícita de los participantes en el proceso, que fomentan relaciones de colaboración mutuas entre los actores.

Referencias

- ¹ Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., ... Sangrà, A. (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Agència per a La Qualitat Del Sistema Universitari a Catalunya, 1-40.
- ² Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- ³ Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación escolar*. (pp. 147-186). Editorial, Alianza.
- ⁴ Corbin, J. M. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- ⁵ Darling-Hammond, L., y Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. Routledge.
- ⁶ Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt & Company.
- ⁷ Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- ⁸ Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- ⁹ Jensen, I., Hammerness, K., y Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- ¹⁰ Jiménez, F., y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 212-234. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art13.pdf>
- ¹¹ Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. In *Educational Researcher* (Vol. 28, Issue 4). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- ¹² Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. In *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- ¹³ Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. In *Jossey-Bass higher education series*. Jossey-Bass.
- ¹⁴ Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos (Segunda ed)*. Morata.
- ¹⁵ Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.pfmp>
- ¹⁶ Ullauri-Ullauri, J. I., & Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- ¹⁷ Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGrawHill.
- ¹⁸ Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. In California: Sage Publications.
- ¹⁹ Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://doi.org/issn:0034-8082>

MESA 8 (VIRTUAL): EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Los ODS y el ABP en la formación del futuro docente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria: La formación previa del Prácticum.

Ramos Estévez, María José (1); Moreno Gutiérrez, María Luisa (1)

(1) CEU Cardenal Spínola

Identificador: 12404

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: ODS, ABP, Prácticum, Educación Infantil y Educación Primaria, Formación inicial

Vivimos inmersos en una crisis global a la que la propia humanidad ha de dar respuesta. Con ese fin se aprueba la Agenda 2030 de la mano de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Esta causa es de todos y cada uno de los ciudadanos del planeta. Por este motivo es preciso que todos, mayores y pequeños, se formen y desarrollen las competencias pertinentes que ayuden al desarrollo de la sostenibilidad de la sociedad mundial. La educación es una herramienta esencial para conseguirlo y, en particular, la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) ya que esta proporcionará "las bases para un aprendizaje efectivo y eficaz que permita abordar los grandes retos del planeta" (González y Vivar, 2022, 54).

En ese proceso de formación, muchos son los colectivos y/o agentes implicados, pero uno de los indispensables son los maestros, pues como se afirma en el Informe elaborado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022, 84) "los docentes son figuras clave sobre las que reposan las posibilidades de transformación". Ahora bien, para llegar a esta transformación es necesario y esencial, que tanto los maestros en ejercicio como los futuros docentes se formen para a la vez formar a la ciudadanía. Ello se hace patente ante los resultados de los estudios realizados por Domínguez y Gaviño (2021) quienes ponen de manifiesto el desconocimiento que sobre los ODS tiene el profesorado, en este caso de Secundaria, tanto en ejercicio como tras finalizar el MAES.

En este caso, como docentes universitarios en los Grados de Educación Infantil y Primaria, serán en estos niveles educativos en los que se centrará esta comunicación.

Como se indicaba anteriormente, la formación del docente es esencial para la transformación de la ciudadanía, para ello el maestro ha de trabajar la forma de traducir los ODS y sus metas en planteamientos concretos que se puedan trasladar al aula (Delgado, 2022).

Ante estas premisas, desde el CEU Cardenal Spínola CEU Andalucía, se propone que los futuros docentes del tercer curso del Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en su periodo de formación previa de sus asignaturas de Prácticas Docentes trabajen los ODS, como ya incluye la LOMLOE, bajo una metodología activa y experiencial como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este planteamiento se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente sobre los ODS que en este centro universitario se ha venido llevando a cabo en los últimos años. No obstante, es preciso indicar que sus inicios fueron en el curso 2019-20, cuando sólo se trabaja bajo la perspectiva metodológica del ABP.

A continuación, se presenta la experiencia que integra el trabajo de los ODS con el ABP.

Se ha de indicar que la forma de trabajar es similar en ambos Grados, adecuándola a la idiosincrasia de cada etapa educativa. En un primer momento, los estudiantes se organizan en grupos de 4 o 5 componentes, simulando un grupo de coordinación pedagógica de un centro educativo, con la misión de diseñar una unidad de programación que plantee un ABP en el que se trabaje algún ODS de su elección. Con ello se pretende que el futuro maestro aprenda a planificar con ABP y lo experimente adoptando el rol docente (aunque con la ambivalencia del rol docente-estudiante); así se prepara para emplear esta metodología con su futuro alumnado.

Una vez finalizado el proyecto, los estudiantes lo exponen al resto de sus compañeros y ante, al menos, dos profesoras del equipo docente de la asignatura (desde un planteamiento de ECOE). Con las presentaciones, los estudiantes adquieren una amplia visión de cómo trabajar los ODS en el aula y transferirlos a sus prácticas. Por otro lado, el alumnado evalúa el trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos.

En esta experiencia, hay que poner en valor que se trabaja bajo una perspectiva de un metaproyecto (Liñán, et al. 2021) con carácter interdisciplinar. Tres son los ámbitos que se desarrollan en el mismo. Por un lado, el trabajo de coordinación y seguimiento que realizan los docentes universitarios responsables de la formación previa de las Prácticas de Enseñanza y las relaciones interdepartamentales que con este proyecto se promueven y que supone un aprendizaje para el profesorado y para el alumnado al observarlo en sus docentes y al llevarlo a cabo ellos mismos.

Al elaborar este metaproyecto, el futuro docente es el propio protagonista de su aprendizaje en dos líneas: aprender haciendo el ABP en coordinación con otros compañeros (siguiendo el planteamiento de una coordinación pedagógica de los centros educativos) y crear para sus futuros alumnos una unidad de programación susceptible de ser implementada durante sus prácticas docentes (segundo y tercer ámbito).

La realidad nos acerca a Markeigi, Aldalur y Pérez (2022) al expresar que, a pesar de la dificultad que entraña la coordinación y el diseño de un proyecto que combina el ABP y los ODS, los alumnos son capaces de planificar y defender sus trabajos con un buen nivel teórico que podrá ser mejorarlo en contacto con los centros educativos. De igual modo, coincidimos con Aguirregabiria y García-Olaya (2020) al indicar que se obtienen proyectos de notable calidad. Por otro lado, se ha de indicar que, al contrario que estos autores, las exposiciones orales, en algunos casos, mejoran el diseño.

Alguna de las limitaciones encontradas coinciden con las expuestas por Fernández-Cabezas (2017) quien señala que este sistema incrementa el tiempo de trabajo de los docentes universitarios (seguimiento grupal y dedicación). Además, se encuentran dificultades de coordinación en un trabajo de estas dimensiones, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Del mismo modo, indicar como dificultades dar el paso de un diseño disciplinar a otro interdisciplinar y el tiempo limitado de la formación previa, como condicionante para la creación de este tipo de tareas.

Como futuras líneas de investigación se proponen la gestión del trabajo en grupo desde un planteamiento colaborativo y interdisciplinar y el seguimiento de la transferencia de estos proyectos en las aulas ordinarias, su contextualización y propuestas de mejora en el contacto con la realidad.

Referencias

- ¹ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO-Fundación SM. <https://bit.ly/3N00XaS>
- ² Domínguez Fernández, G. y Gaviño Aroc, M.P. (2021). La dimensión social de la educación: Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibernsiedad, en el marco de la Agenda 2030 / coord. por Guillermo Domínguez Fernández, 2021, págs. 139-155. Sección en el aula para la formación del alumnado. Universidad Pablo de Olavide
- ³ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020)
- ⁴ González Bravo, M.I., y Vivar Quintana, A.M. (2022). Actores y acciones de la EDS dirigida a los ODS. En C. LópezEsteban (eds.). LosODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Ediciones Universidad de Salamanca.
- ⁵ Delgado, L. (2022). Formación de profesores de matemáticas y ODS: diseño de actividades de aula. En C. López Esteban (Ed.). Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Ediciones Universidad de Salamanca.
- ⁶ Liñán-García, M. del M., Ternerero Fernández, F., Ceballos Aranda, M., Lama Sánchez, Álvaro., y Mena-Bernal Rosales, M. I. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. EA, Escuela Abierta, 24, 75-90. <https://doi.org/10.29257/EA24.2021.05>
- ⁷ Aguirregabiria Barturen, F.J. y García-Olalla, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. Enseñanza de las Ciencias, 38 (2), 5-24
- ⁸ Markeigi, U., Aldalur, I y Pérez, I. (2022). Implantación piloto de competencias ODS integradas en el método ABP. Actas de las Jenui. 7, 387-390
- ⁹ SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network - Australia/Pacific, Melbourne.
- ¹⁰ Fernández-Cabezas, M. J. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2(1), 269-278. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>

Evaluación de las prácticas externas duales en la formación inicial de docentes

Peguera Carré, Maria Carme (1); Coiduras Rodriguez, Jordi L. (2)

(1) Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social, (2) Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social/ Universitat de Lleida

Identificador: 14303

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: Observación, vídeo, formación de docentes, evaluación, enseñanza, prácticas duales.

Introducción

La formación inicial de docentes en modalidad dual aumenta el tiempo de prácticas en las escuelas con el objetivo de facilitar la adquisición efectiva de competencias profesionales. Sin embargo, la evaluación de estas prácticas suscita varios problemas a abordar, como el obtener información fiable sobre la intervención en el aula de los docentes en formación (Good et al., 2006).

Las grabaciones en vídeo permiten conocer de forma realista situaciones profesionales concretas, como el desarrollo de intervenciones en el aula, con el fin de acercar la formación universitaria a la actividad práctica de los maestros en formación. En particular, este recurso permite la evaluación formativa de la práctica docente y la promoción del diálogo y retroalimentación del tutor con los estudiantes (Richards et al., 2021). Además, las observaciones de vídeo también registran aspectos no verbales de interacciones, gestos, expresiones faciales y movimientos en el espacio que no son observables por otros métodos o sin la posibilidad de pausar y volver a visualizar el vídeo.

Método

Este estudio tiene el objetivo de evaluar la actividad profesional de los docentes en formación inicial en las prácticas externas duales mediante grabaciones de vídeo.

Para ello, como muestra la Figura 1, se propone el uso de la Rúbrica de Observación Tsang-Hester Revisada de Quince Ítems (FIR-THOR), que permite detectar las fortalezas y necesidades del proceso de enseñanza en las tres dimensiones de *Evaluación*, *Gestión* y *Conducción de la enseñanza* en los tres tiempos de una sesión (Coiduras et al., 2020). Para evaluar estas tres dimensiones, con cinco ítems cada una, se utilizó una escala de Likert de 0 a 4 para los tres tiempos (Good et al., 2006). La planificación de las evaluaciones de los estudiantes y la difusión de los objetivos de la sesión y los criterios de evaluación en el aula se incluyeron en la dimensión de *Evaluación*. La dimensión de *Gestión* se vinculó con el clima en el aula, así como con la implicación y comportamiento del alumnado durante el trabajo. Finalmente, las estrategias y actividades utilizadas, el uso de materiales didácticos, las preguntas para la activación cognitiva y la motivación del docente fueron parte de la dimensión de *Conducción* (Peguera et al, 2023).

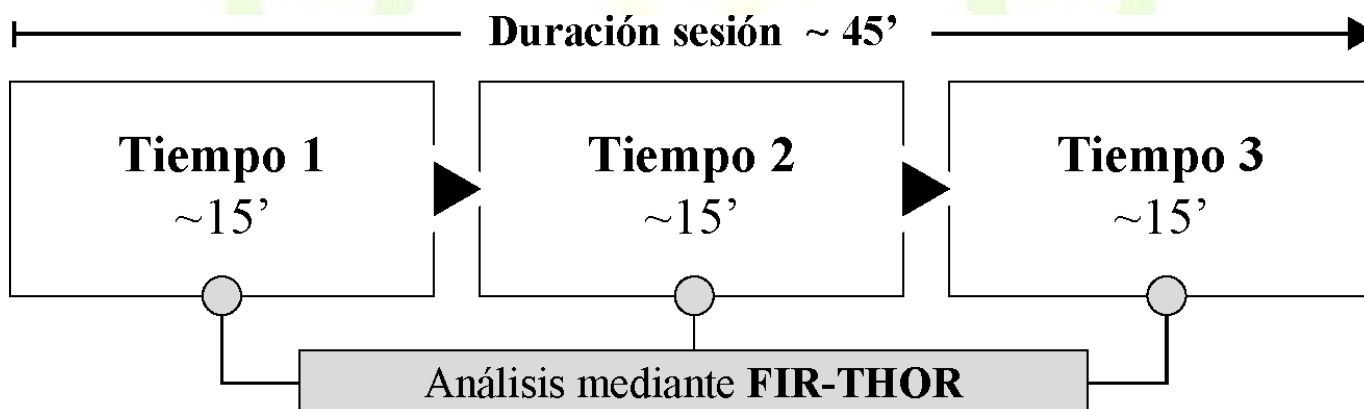


Figura 1. Proceso de evaluación de grabaciones de vídeo con FIR-THOR en tres tiempos de observación, adaptado de Peguera et al. (2023).

Este instrumento se aplicó en la Universitat de Lleida, durante el curso académico 2020-2021, para evaluar grabaciones de vídeo de la práctica docente de 166 docentes en formación inicial en los centros escolares. Previamente, cabe destacar que

los participantes y las escuelas implicadas en el presente proyecto firmaron el documento de protección de datos y la autorización legal específica para poder llevar a cabo las grabaciones en los centros educativos.

Resultados y discusión

Por un lado, el estudio ha confirmado la validez y fiabilidad del instrumento FIR-THOR para evaluar la práctica docente de los docentes en formación inicial durante las prácticas externas duales.

Tabla 1. Media y desviación estándar de las dimensiones e ítems evaluados de FIR-THOR.

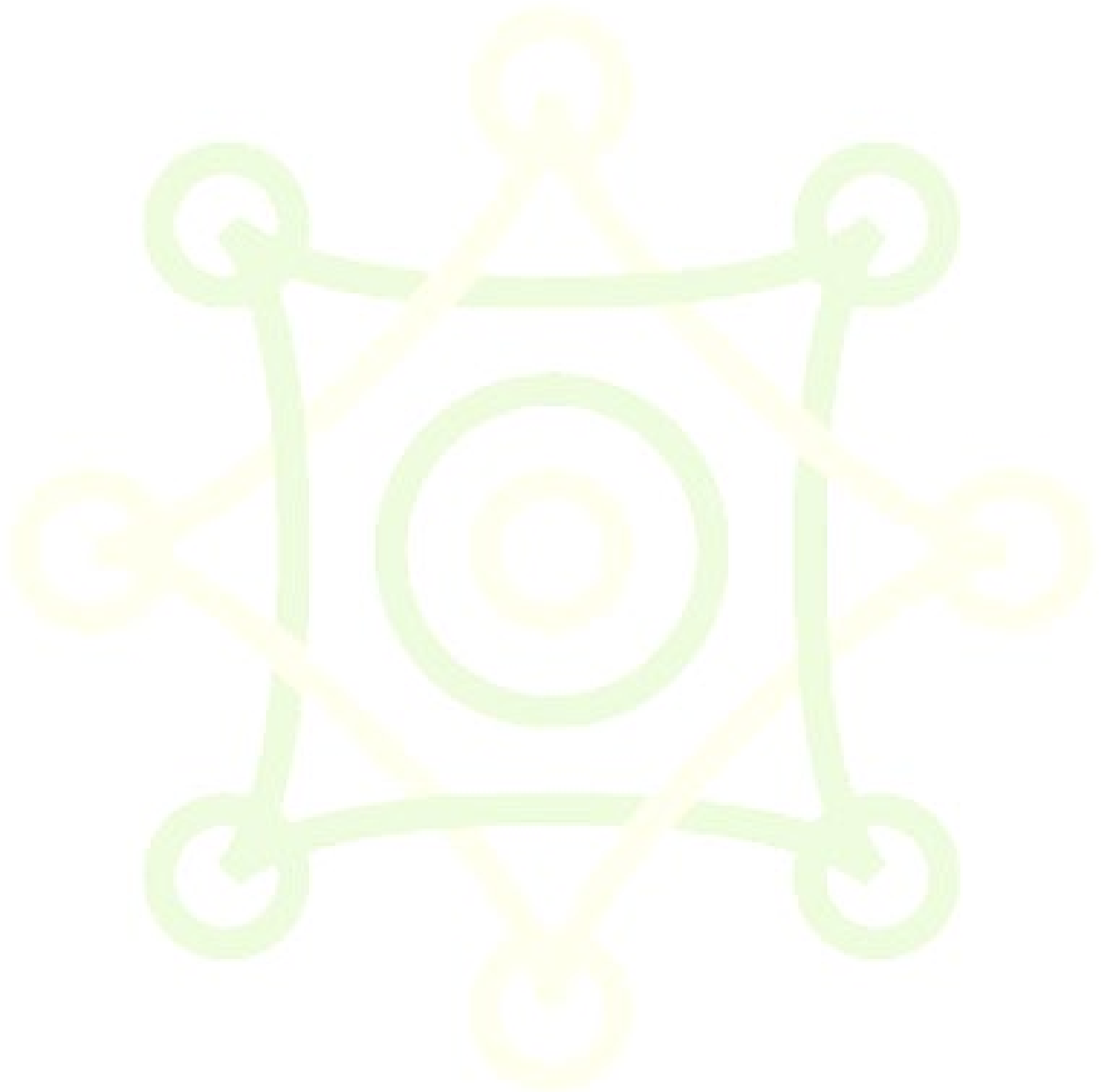
Dimensión	Ítem	M	DS
Conducción de la enseñanza	C1. Calidad de los materiales y uso efectivo para conseguir los objetivos de aprendizaje	3.61	1.18
	C2. Efectividad en el uso de recursos en la presentación de conceptos nuevos o difíciles	3.39	1.10
	C3. Conocimiento del contenido que se enseña	3.63	1.13
	C4. Energía y convicción por el contenido que se enseña	4.02	0.98
	C5. Calidad de las preguntas	3.47	1.17
Gestión del grupo-clase	G1. Interacción del docente con el alumnado	4.48	0.82
	G2. Interacción entre el alumnado	4.24	0.91
	G3. Gestión de la actividad de enseñanza del grupo e individual en el grupo	4.16	1.03
	G4. Comprensión y adopción de comportamiento para el trabajo en el aula	4.08	1.06
	G5. Monitorización y gestión del comportamiento del alumnado	4.08	1.02
Evaluación del aprendizaje	E1. Variedad y pertenencia de los procedimientos de evaluación utilizados en la clase	2.82	1.18
	E2. Monitorización del aprendizaje	3.12	1.23
	E3. Objetivos de aprendizaje para el alumnado	3.62	1.16
	E4. Calidad de los procedimientos para discriminar el nivel de aprendizaje del alumnado	3.46	1.04
	E5. Uso de la evaluación de los aprendizajes para la toma de decisiones	3.56	1.06

Por otro lado, los resultados de la Tabla 1 muestran que los docentes en formación inicial demostraron una mayor competencia en la *Gestión del grupo-clase* y en la *Conducción de la enseñanza*. Pese a que también obtuvieron puntuaciones medias en los ítems de *Evaluación del aprendizaje*, la observación de las sesiones permitió detectar que el uso de estrategias de evaluación en el aula escolar sigue representando un reto para los futuros docentes y, por consiguiente, para la formación inicial de maestros.

En conclusión, la posibilidad de combinar FIR-THOR con la observación a través de vídeos, ha permitido dotar a la estrategia evaluativa de mayor flexibilidad, no limitándose por razones de espacio o tiempo. Además, la evaluación mediante este instrumento ha ayudado tanto a los tutores universitarios, como a los mentores de los centros educativos y a los propios futuros docentes, contribuyendo así a la calidad de la formación de docentes. La observación de las tres dimensiones - *Evaluación*, *Gestión* y *Conducción*- ha proporcionado nuevas oportunidades para la reflexión simultánea sobre la teoría y la práctica profesional. Por lo tanto, esta estrategia puede ser beneficiosa para la evaluación sumativa y formativa, es decir, para promover el *feedback* y el *feedforward* entre el diálogo de los tutores y estudiantes (Prilop et al., 2020), así como para la autorregulación de los eventos docentes y el desarrollo profesional (Ronen, 2022).

Referencias

- ¹ Coiduras, J. L., Blanch, À., & Barbero, I. (2020). Initial teacher education in a dual-system: Addressing the observation of teaching performance. *Studies in Educational Evaluation* 64, Article 100834. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100834>
- ² Good, T., McCaslin, M., Tsang, H., Zhang, J., Wiley, C., Bozack, A., & Hester, W. (2006). How well do 1st-year teachers teach does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430. <https://doi.org/10.1177/0022487106291566>
- ³ Peguera-Carré, M. C., Coiduras, J., Aguilar, D., & Blanch, A. (2023). Evaluation of preservice teachers' performance in school through video observations during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research*, 12(2), 851-863. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.851>
- ⁴ Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, 102, 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.011>
- ⁵ Richards, J., Altshuler, M., Sherin, B. L., Sherin, M. G., & Leatherwood, C. J. (2021). Complexities and opportunities in teachers' generation of videos from their own classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, Article 100490. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100490>
- ⁶ Ronen, I. K. (2022). The experience of teaching: Beyond teaching skills the case of the academy-class practice model. *Studies in Educational Evaluation*, 72, Article 101115. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101115>



Estrategias para la Innovación de las Prácticas Docentes: Perspectiva del Estudiantado Retos y Desafíos

Cabrera, Ceferina (1)

(1) ISFODOSU

Identificador: 14406

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Práctica Docente; retos y desafíos; virtualidad y herramientas tecnológicas.

El uso de estrategias en las prácticas docentes, se han convertido una variable determinante en la formación de los docentes, no obstante, a partir de la situación de emergencia que enfrentó el mundo, los procesos formación en las prácticas docentes tuvieron que la innovase, convirtiéndose en un grande desafío para las instituciones que forman docentes, se convirtió en un gran reto. Para ello, tuvieron que emigrar a una modalidad totalmente virtual de forma apresurada, para poder continuar con el desarrollo del programa de las prácticas con los docentes en formación, los ambientes virtuales implicaron nuevo desafío y una oportunidad. Ya que se tuvo que emigrar a otras modalidades totalmente sincrónicas y asincrónicas, hacer adecuaciones tanto por los docentes y estudiantes, para continuar los procesos pedagógicos en un contexto de emergente. Para el ISFODOSU, resultó un gran desafío, seguir la formación docente en pandemia, ya que, no se tenía información si los practicantes y facilitadores poseían herramientas tecnológicas, además, si tenían dominio de plataformas digitales para llevar a cabo la formación tenían las experiencias en la modalidad virtual y a distancia.

Esta investigación tuvo como objetivos, identificar las herramientas tecnológicas utilizadas por los estudiantes de práctica docente en la formación virtual y determinar las estrategias de formación que son utilizadas en la modalidad virtual en la práctica docente. Se asumió tipo de investigación mixta, correlacional y explicativo. Dentro de los resultados se destaca las herramientas las más utilizadas se citan: las videoconferencias, plataformas, el WhatsApp entre otros, las diferencias entre los sexos, no existen diferencias significativas en el uso de las estrategias para integrarlas TIC.

Córdova, J. M. (2023), Jiménez, el, al (2023), Linne, J. (2023), Díaz-Barriga et, al. (2023). dicen que la sociedad actual implica entonces un escenario digital que presupone un sujeto y productores de información, no sólo consumidores de información. Por ello, es importante que el uso de la tecnología se integre en la práctica docente, para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que les permitan procesar la información en Internet, como buscar, seleccionar, construir, como la computadora, teléfono y tableta, otros, computadora teléfonos inteligentes y tabletas. Jalin, T. (2023), Bello, A. (2023), Perrenoud, Q. y Cardin, J. (2023), Cabero, A. (2023) consideran que las tecnologías se están convirtiendo en elemento clave en nuestro sistema educativo.

El estudio fue de tipo mixto, correlacional, explicativo. Las variables independientes fueron tres: Sexo, Edad, ordinal con tres niveles (16 a 20 años-21 a 25 años-Mayor de 25 años); y Carrera, nominal con cuatro niveles (Biología-Educación Física-Primaria-Matemática). Las variables dependientes involucradas en el estudio fueron 14, 11 de las cuales fueron nominales y 3 numéricas: Nominales dicotómicas: Formación de aprendizaje en entornos virtuales: Si-No, Experiencia de haber cursado carreras/cursos en forma presencial. Nominales de respuesta múltiple: Dispositivos electrónicos con que cuentan para realizar sus tareas. Tipo de formación realizada en educación virtual, Tipo de formación de aprendizaje en entornos virtuales, Ventajas de la modalidad virtual de la asignatura de práctica docente, entre otras. La selección de la muestra de juicio, porque se aplicó un cuestionario a una población de 380 y contestaron 139 estudiantes de Práctica Docente.

La utilización de Tablets y Lectores de libros electrónicos, fue muy escaso o inexistente; los dispositivos más usados fueron el smartphone y la computadora de mesa. Las computadoras portátiles no aparecieron entre los participantes de Biología y un poco más entre los de Primaria. Las Tablets prácticamente solo aparecieron entre los de Matemática. La otra diferencia aparente se debió a que los participantes de Biología eran solo un 9% de la muestra, comparados con los 30% o más que había en cada una de las otras carreras.

Las herramientas tecnológicas más mencionadas de las que han facilitado el aprendizaje a los participantes: Videoconferencias, Grupos de WhatsApp y el Chat con docentes y estudiantes, pero las diferencias entre los sexos no tuvieron diferencias significativas, $\chi^2(6) = 4.583$, $p = .60$, ni en la Edad, $\chi^2(6) = 4.583$, $p = .60$. Lo mismo ocurrió cuando comparamos las menciones de estas herramientas según la Carrera de los participantes, no aparecieron diferencias significativas en el Chi-cuadrado, $\chi^2(18) = 6.687$, $p = .99$. Cabe considerar, que los talleres fueron los más mencionados, seguidos de cerca por los Cursos y Diplomados, tanto para hombres como para mujeres. Aquí no apareció una diferencia

significativa, entre los de 21 a 25 años se mencionaron más los Talleres que los demás tipos de formación, pero esa diferencia no resultó estadísticamente significativa, $\chi^2(4) = 3.313$, $p = .50$. Los Talleres fueron más mencionados por los participantes de Primaria y de Educación Física, pero esas diferencias no tuvieron significación estadística, $\chi^2(6) = 6.109$, $p = .41$.

Cuando se mostró esta formación según la edad, donde no hubo diferencias significativas. Cuando comparamos el tipo de formación de aprendizaje en entornos virtuales entre ambos sexos no encontramos diferencias significativas entre ellos, $\chi^2(3) = 4.933$, $p = .18$. Tanto los hombres como las mujeres, mencionaron más los Talleres, Cursos y Diplomados. Se verificó, la modalidad virtual facilita el aprendizaje en la práctica docente también fueron analizadas con un ANOVA, pero en esta ocasión ninguna de las variables independientes, Sexo, Edad y Carrera, tuvo un efecto significativo sobre las valoraciones. Ningún grupo valoró esta facilitación estadísticamente diferente de la media general de 3.02 (DE = 1.06). Según los sujetos entorno virtual facilita el contacto con profesores, pares o triadas también se utilizó un ANOVA, tampoco se encontró un efecto significativo de las variables independientes sobre la valoración, lo que quiere decir que las estimaciones estuvieron todas alrededor de la media general de 3.59 (DE = 1.159). Se verificó que las herramientas tecnológicas utilizadas por los estudiantes de práctica docente fueron dispositivos más usados fueron smartphone y la computadora de mesa, herramientas s practicantes: videoconferencias, grupos de WhatsApp, el chat con docentes y estudiantes, pero las diferencias entre los sexos no tuvieron diferencias significativas.

Referencias

- ¹ Bello, A. S. G. (2023). Prácticas pedagógicas y TIC: elementos integradores para la innovación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1370-1386.
- Cabero Almenara, J., Rodríguez Ruiz, O. P., Ferdinando, J., Marín Díaz, V., & Silva Monsalve, A. M. (2023). Modelos híbridos en metodologías de educación a distancia y virtual: hacia unas didácticas digitales y emergentes. *Córdoba Limones, J. M. (2023). Aplicaciones digitales educativas para mejorar la interacción en el área de lengua y literatura de tercer grado de la escuela de educación básica Continente Americano (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2023).*
- Díaz-Barriga, Á., Dussel, I., Rodrigo, A. A., Gutiérrez, A. L. G., Andere, E., Fuentes, B. O., ... & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180).
- Jalin, T. (2023). Capacitación docente en el uso de las TIC como método innovador de aprendizajes en el instituto IPEM N° 193 (Bachelor's thesis).
- Jimenez Ramos, C., & Mauricio Ventura, K. C. (2023). Síndrome de visión de computadora en estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en el contexto de Covid-19. Agosto a noviembre, Ayacucho 2020.
- Linne, J. (2023). Tecnologías en escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires y Ciudad de México. Un enfoque comparado durante la pandemia. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(33).
- Perrenoud, Q. y Cardin, JA (2023). Frenando la sincronía: las interneuronas VIP sintonizan la actividad rítmica evocada visualmente. *Neurona*, 111 (3), 297-299.
- Picón, G. A., de Caballero, G. K. G., & Sánchez, J. N. P. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153.
- Villamizar, N. M. (2023). Las Tecnologías De La Información Y Comunicación Como Elemento Mediador Del Aprendizaje En La Educación Basica Primaria. Trabajo De Grado De Maestría.

La coordinación del equipo docente del Prácticum a través de proyectos de Innovación

Romero López, María Asunción (1); Ramírez Uclés, Rafael (1)

(1) Universidad de Granada

Identificador: 15032

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: practicum, innovación, equipo docente, educación

En esta comunicación se presenta el contenido y desarrollo de dos proyectos de innovación en los que ha participado el equipo docente que imparte las prácticas curriculares en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Las prácticas curriculares en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada Desde el Vicedecanato de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación se gestionan las prácticas curriculares de los Grados de Educación Social, Pedagogía, Primaria, Primaria bilingüe, Infantil, doble Grado de Primaria y Estudios Ingleses y doble grado de Primaria y estudios franceses. El modelo de supervisión implica un total de 114 docentes de la Universidad de Granada, asumiendo las labores de supervisión y de coordinación. En este sentido, se considera necesaria una labor de organización, tanto de los aspectos de gestión como de los académicos. Además, se comparten muchos elementos organizativos en cuanto a guías docentes, calendario y asignación de plazas con los Campus de Ceuta y Melilla y el centro de magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada.

Para abordar esta necesidad, desde el curso 20221/2022 desde los Vicedecanatos de Prácticum y de Innovación, Investigación y Transferencia se lleva a cabo un Proyecto de innovación dentro de la convocatoria de equipos docentes de formación inicial, seguimiento y tutela del profesorado novel y de equipos docentes de formación continua.

Específicamente se persigue una línea de trabajo en acciones de formación avanzada para la mejora de la docencia en los centros, títulos y departamentos. Así, los objetivos propuestos en el curso 2021/2022 para el proyecto "Coordinación docente del equipo de profesorado de Prácticum de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía" fueron:

- 01.- Consolidar el trabajo de coordinación de las asignaturas de Prácticum, favoreciendo la discusión, la puesta en común y la toma de decisiones sobre los referentes teóricos y los aspectos metodológicos y de evaluación.
- 02.- Favorecer el trabajo en equipo, especialmente con la inclusión del nuevo profesorado en las líneas docentes del Prácticum y el intercambio de experiencias y materiales con el profesorado de mayor experiencia.
- 03.- Enriquecer el proceso formativo con las experiencias de profesorado externo del equipo de formación perteneciente a otras universidades
- 04.- Proponer innovaciones docentes que incorporen adecuada y reflexivamente las sugerencias y recomendaciones de los expertos

Estos objetivos se mantienen durante el curso 2022/2023 en el proyecto "Coordinación docente del equipo de profesorado de Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Ciencias de la Educación". La metodología que se propone es establecer cada mes una sesión presencial en modalidad on line, de dos horas presenciales, y dos horas de trabajo no presencial, para preparación de la misma (preparación de la sesión, lectura de materiales, participación en foros, ...).

En la parte presencial se propone una temática específica motivada por la participación de uno o varios/as ponentes en una sesión virtual a través de Google Meet. En la parte no presencial, se dispone de un soporte Moodle para el profesorado donde en un espacio común se comparten distintos materiales (guías, diapositivas de clase, proyectos docentes, materiales y recursos, pruebas, experiencias de cursos anteriores, manuales, etc) y se abren foros de discusión.

Se pueden distinguir tres tipos de sesiones: gestión, innovación y experiencias de profesorado externo de otras universidades.

En las sesiones de gestión se ponen en común elementos organizativos y académicos. En el Curso 2021/2022 se llevó a cabo una reestructuración de modelo de Prácticum que conlleva una distribución del reparto de funciones entre la coordinación y la supervisión. Durante el periodo de prácticas, cada supervisor/a asume un seminario semanal de dos horas donde supervisa

a un grupo de unos 20 estudiantes. Durante las sesiones del equipo docente se comparten experiencias y materiales para el desarrollo de estos seminarios, especialmente en lo relativo al seguimiento, reuniones con los/as tutores/as profesionales, materiales, la evaluación, guías docentes y el proceso de reflexión sobre la práctica. Por la estructura de los Grados de la Facultad de Educación de unos 60 estudiantes, cada grupo /clase que cursa la asignatura de Prácticum queda dividido en tres seminarios de supervisión. Se conforma así la figura del coordinador/a de cada grupo, correspondiente a la coordinación de tres de los seminarios. En el Prácticum II del Grado de Educación Primaria, los grupos de clase se corresponden con las menciones, por lo que trabaja en un modelo de reparto de créditos que permita la distribución equitativa.

En las sesiones de innovación se comparten experiencias del profesorado que lleva a cabo acciones innovadoras y/o trabajos de investigación sobre el Prácticum. En el primer año se presentan líneas de proyectos de investigación dentro la Universidad de Granada y se imparten varias sesiones con resultados de dichas investigaciones. Desde el profesorado se presentan también experiencias de supervisión con metodologías innovadoras en cada uno de los Grados.

Finalmente, en las Sesiones de profesorado externo se dan a conocer la gestión de prácticas en otras Universidades. Hasta ahora se han celebrado las ponencias relativas a las universidades de Alicante y las de la Córdoba. El objetivo principal es analizar posibles mejoras a partir de las experiencias enriquecedoras de otros centros.



La tutorización del practicum de Educación Primaria en la UGR, una experiencia formativa de buenas prácticas

Romero, María Asunción (1); Ramírez Uclés, Rafael (1)

(1) Universidad de Granada

Identificador: 15034

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: Practicum, Tutores Profesionales, Evaluación, Competencias,

Introducción

Durante el periodo de prácticas curriculares del Grado de Educación Primaria los estudiantes toman contacto con los escenarios profesionales reales, se aproximan a las condiciones de trabajo en que deberán desempeñar su actividad profesional y acceden a nuevos referentes desde los que codificar los contenidos teóricos tratados en las materias del plan de estudios (López y Romero, 2010). Se hace imprescindible, por tanto, reflexionar sobre el acompañamiento en la formación práctica y detenerse en la relación que se establece entre los agentes principales implicados en esta materia: tutor académico-estudiante en prácticas-tutor profesional; convirtiéndose este periodo en un factor clave de la formación inicial de los maestros y el aprendizaje de la profesión (Sorensen, 2014). Aunque se valoran las funciones de los tutores profesionales durante la estancia del alumnos en prácticas en el centro colaborador, una queja generalizada es la formación que reciben los tutores profesionales para que su actuación esté conectada con los programas de las prácticas curriculares, reclamándose una corresponsabilidad en la tutorización tutor profesional-tutor académico, Centro Educativo-Universidad.

El incremento de la calidad en el periodo de Practicum pasa por la colaboración entre las dos instituciones implicadas; desde la literatura se advierte la necesidad de afrontar procesos participativos, colaborativos y consensuados en el diseño, desarrollo y evaluación del programa formativo por parte de todos los agentes implicados en este periodo (Molina, 2004, Martínez y Raposo, 2011 y Zabalza, 2011).

Descripción de la experiencia

En el curso 2017/18 se inician una serie de reuniones conjuntas con los responsables de la formación inicial de los docentes (maestros/as y profesores/as), tanto desde ámbito universitario como desde la administración educativa con la participación de los centros colaboradores en las prácticas, generándose un foro de reflexión para mejorar las actuaciones que se vienen acometiendo en la formación académica del alumnado de los Grados de Magisterio, en pro de facilitar una mayor capacitación profesional a su incorporación al sistema educativo.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y en colaboración con la Delegación Territorial de Educación de Granada y los CEPs de la provincia, se articulan diferentes propuestas para la mejora de la formación inicial; una de las mejor valoradas es la actividad formativa dirigida a los tutores profesionales de Educación Primaria, denominada "Formación para la tutorización del practicum del Grado de Educación Primaria", siendo la experiencia que nos ocupará esta comunicación.

La actividad formativa "Formación para la tutorización del practicum del Grado de Educación Primaria" se concretó en un curso, de naturaleza semipresencial, que se articuló en tres sesiones plenarias en las que se trabajan tres dificultades identificadas por los tutores profesionales encargados de la tutorización de las prácticas: a) información general del practicum (organización, estructura y desarrollo del periodo de prácticas, acceso a la plataforma de practicum y calificación del alumnado), b) coordinación Tutores Académicos-Tutores de Prácticas, y c) las competencias profesionales que debe adquirir el alumnado de Ed. Primaria en el practicum; al finalizar cada una de las tres sesiones se desarrollaba, por especialidades, en pequeños grupos una segunda parte de carácter eminentemente práctico. En la segunda parte de cada sesión se trabajaba sobre el desarrollo de herramientas que facilitasen la labor del tutor académico, concretamente en los procesos de evaluación y seguimiento del alumno/a de prácticas.

Este curso estaba reconocido por los CEPs de la provincia como actividad de formación permanente, certificada con 15 horas, dentro de la línea de desarrollo profesional-competencias específicas (función tutorial).

La finalidad de la actividad era la mejora de la formación de los tutores profesionales, y se propusieron los siguientes objetivos:

1. Conocer la estructura del Prácticum del Grado de Educación Primaria.
2. Participar de manera coordinada en el desarrollo de los contenidos del Prácticum de los futuros docentes de Educación Primaria.
3. Elaborar un Plan de acogida para el alumnado del Prácticum
4. Establecer de manera coordinada la evaluación del Prácticum de los futuros docentes de Educación Primaria.

Los contenidos tratados en las diferentes sesiones fueron:

- El Prácticum de Educación Primaria: Organización, estructura y gestión a lo largo del curso.
- Acceso a la Plataforma de Prácticum 2018/2019
- Tutores académicos y tutores profesionales: Funciones.
- Las competencias profesionales que el alumnado del Prácticum debe adquirir.
- Plan de acogida del alumnado del Prácticum.
- El proceso de evaluación: criterios e instrumentos de evaluación.

Conclusiones

La actividad ha sido muy bien valorada por los tutores profesionales que la han terminado; consiguiéndose en opinión de los tutores, tanto profesionales como académicos, mejorar la relación entre ambos, facilitando tiempos y espacios para el encuentro y la puesta en común de aspectos de las prácticas.

Como productos finales de las sesiones formativas, el profesorado asistente ha elaborado un plan de acogida específico para el alumnado del Prácticum y una rúbrica de evaluación para los tutores profesionales.

Es destacable que se produjo un alto número de abandonos, motivo por el cual se proponen como mejoras para el próximo curso:

-Desarrollar las sesiones presenciales más cercanas en el tiempo

Incluir apoyo online

-Mostrar experiencias y buenas prácticas del alumnado y los tutores/as del Prácticum en las sesiones de la actividad formativa del curso próximo.

-Aunar los contenidos del Prácticum de la UGR utilizando dinámicas de trabajo cooperativo y coordinar las actuaciones con los seminarios de seguimiento semanal.

Referencias

¹ López López, M. del C. y Romero López, M. A. (2010). Estructura y recursos en el Prácticum de la licenciatura de pedagogía. Un estudio comparado y propuestas de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-12.

² Martínez Figueira, M.ª E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación* 354, 155-181.

³ Molina, E., et al. (2004). La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8, (2), 1-31.

⁴ Sorensen, P. (2014). "Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum", en *Teaching and Teacher Education*, núm. 44, 128-137.

⁵ Zabalza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43

Los Entornos virtuales de aprendizaje como recurso en la gestión del Practicum de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) a través del aprendizaje colaborativo

López de la Serna, Arantzazu (1); Dosil Santamaria, María (2); Eiguren Munitis, Amaia (2)

(1) Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, (2) UPV/EHU

Identificador: 18116

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Practicum, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Aprendizaje Colaborativo, Universidad

Introducción

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) son plataformas digitales diseñadas para facilitar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la tecnología. Estos entornos ofrecen una variedad de herramientas y recursos que permiten al alumnado y al profesorado interactuar, colaborar y acceder a materiales educativos en línea. En la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) disponemos de un EVA basado en la plataforma Moodle denominado eGela que nos facilita la gestión del Practicum de los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Grado de Educación Social. El código de Moodle, está desarrollado en programación PHP. Moodle es un acrónimo de Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment o Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos que es Modular, lo que resulta fundamentalmente útil para programadores y teóricos de la educación (Moodle, 2020).

El Practicum, en el contexto educativo, se refiere a una experiencia práctica o periodo de prácticas que los y las estudiantes realizan como parte de su formación. Hay dos variantes importantes del Practicum que tienen como objetivo generar conocimientos y competencias complementarias a las aulas universitarias: su componente curricular y su situación de aprendizaje. Los EVA son un escenario que favorece el aprendizaje con el apoyo de herramientas digitales (Adell et al, 2019) permitiendo al alumnado y al profesorado, acceder a los materiales del curso creado para cada asignatura en este caso el Practicum. El alumnado accede en cualquier momento y desde cualquier lugar brindando flexibilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden gestionar de forma autorregulada toda la información. Los EVA ofrecen herramientas de comunicación, como foros de discusión, chats y videoconferencias, que facilitan la interacción y la colaboración. Esto fomenta el intercambio de ideas, el trabajo en equipo y la resolución conjunta de problemas. Permitiendo al profesorado compartir fácilmente todo tipo de material educativo, como documentos, presentaciones, videos y enlaces a recursos externos. Éste tipo de recursos digitales, garantizan que los y las estudiantes tengan acceso a los materiales necesarios para el aprendizaje y pueden revisarlos tantas veces como sea necesario. Los EVA suelen contar con herramientas para realizar evaluaciones en línea, como cuestionarios, que permiten proporcionar retroalimentación a los y las estudiantes de manera rápida y directa a través de la plataforma, lo que facilita el seguimiento del progreso y la mejora continua. Cabe destacar que los entornos virtuales de aprendizaje son altamente configurables y cada institución educativa puede adaptarlos según sus necesidades y preferencias.

Además, es fundamental contar con el apoyo y la capacitación adecuada para aprovechar al máximo las funcionalidades de estos entornos virtuales.

Plataforma eGela y Aprendizaje Colaborativo

En la Facultad de Educación de Bilbao, el alumnado realiza las prácticas anualmente y los docentes ejercen el trabajo de tutorización del alumnado en la universidad y a su vez mantienen el vínculo con los centros educativos y entidades sociales. A través de la plataforma eGela se trabaja desde la interacción y colaboración, distribuyendo materiales educativos. Se realiza la evaluación y retroalimentación, se hace el seguimiento y análisis del progreso. Es posible integrar herramientas externas y foros de discusión. El aprendizaje colaborativo es una metodología que fomenta la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y promueve la interacción entre ellos para lograr objetivos comunes. Esta forma de aprendizaje se basa en la idea de que los estudiantes pueden aprender no solo de su profesorado, sino también del alumnado. Las técnicas de aprendizaje colaborativo son útiles para favorecer el interaprendizaje en grupos reducidos, mejoran las interacciones, del trabajo en equipo, la coevaluación y autoevaluación; generan reflexión, comprensión, interpretación y metacognición. La parte más exigente del trabajo colaborativo es la generación de grupos (Cabero et al., 2016) tiene que existir un interés compartido. La asignatura del Practicum supone algo muy importante para el alumnado por lo que la creación de grupos virtuales en la

plataforma de la universidad es algo que el alumnado agradece para poder compartir todo tipo de información sobre el Practicum. Este tipo de grupos permite trabajar las competencias clave dentro de entornos virtuales de aprendizaje (Bilbao et al.,2022), desarrollando procesos de aprendizaje que tienen la construcción social del conocimiento como base principal (Fourez, 2008; Medina, 2006; Morales, 2010; Vygotsky, 1988). Los EVA en el Practicum permiten realizar interacciones entre el alumnado que no son accidentales, deben preverse entre los estudiantes y de estos con su docente, en tiempo real, los aprendizajes deben ocurrir en forma colectiva y en grupos distribuidos en salas virtuales (Cambio digital, 2020).

Objetivos e instrumentos utilizados

El objetivo principal es diseñar un EVA para la gestión del prácticum, teniendo como base el aprendizaje colaborativo, a su vez se pretende conocer el nivel de satisfacción del alumnado.

Los instrumentos utilizados han sido, el EVA y el cuestionario TAM que permite recoger información de cinco dimensiones: Utilidad Percibida (UP), Facilidad de Uso Percibida (FUP), Disfrute Percibido (DP), Actitud hacia el Uso (AU), Intención de Utilizarla (IU) y Aprendizaje Colaborativo (AC); está compuesto por 19 ítems tipo Likert, con siete opciones de respuesta (1=Extremadamente improbable/en desacuerdo a 7=Extremadamente probable/de acuerdo). Base de datos SPSS.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos del cuestionario TAM (véase Tabla1), manifiestan que, todas las medias de las dimensiones, se sitúan en torno al valor 5 en una escala de 1 a 7, es decir, que el alumnado está muy de acuerdo con la facilidad de uso, el disfrute percibido, actitud hacia el uso, la intención de utilizar y el aprendizaje colaborativo, que se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la encuesta TAM

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
UP	307	1.00	7.00	4,789	1,326
FU	307	1.00	7.00	5,144	1,287
DP	307	1.00	7.00	5,298	1,452
AU	307	1.00	7.00	5,556	1,088
IU	307	1.00	7.00	5,259	1,530
AC	307	1.00	7.00	5,419	1,265
N válido (por lista)					

En base a los resultados obtenidos, podemos decir que el alumnado manifiesta un alto grado de aceptación de la metodología utilizada dentro del EVA.

Referencias

- Abela, J. (2020). The Gamified Classroom: Gamification reduces stress and increases motivation by making assessment fun! (English Edition). Amazon Digital Services
- Adell, J., J. Castellet y J. Gumbau, (2019). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume
- Bilbao-Quintana, N.; Romero-Andonegui, A.; Portillo-Berasaluze, J.; López de la Serna, A.(2022). Digital Escape Room for the development of collaborative learning in Higher Education. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 23(2022), 2022. ISSN: 2444-8729, DOI: 10.14201/eks27126
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. España: Universidad de Sevilla. España. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 51. Art. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/1>
- Cambio digital (2020). 7 herramientas para la codificación colaborativa en tiempo real. <https://cambiodigital-ol.com/2020/04/7-herramientas-para-la-codificacion-colaborativa-en-tiempo-real-2/>
- Castellanos Ramírez, J. C., & Niño Carrasco, S. A. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. (Spanish). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329>
- Fourez, G. (2008). Cómo se elabora el conocimiento. Ediciones Narcea.
- Medina, J. (2006). Visión compartida de futuro Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle
- Morales, E. M. (2010). Gestión del conocimiento en sistemas «e-learning», basado en objetos de aprendizaje cualitativa y pedagógicamente definidos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Moodle. (20 de mayo de 2023). Moodle. Obtenido de Moodle: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle#Contru.C3.ADdo_para_el_aprendizaje.2C_globalmente
- Vygotsky, L. S. (1988). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Springer Science & Business Media.
- Zabalza, M.A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía, Barcelona, 2 y 3 de junio

MESA 9: PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL MÁSTER DE SECUNDARIA

Prácticas Externas: Experiencia En Un Doble Grado

Rico Belda, Paz (1); Lois Caballé, Ana I. (2)

(1) Facultad de Economía, Universitat de València, (2) Facultad de Derecho, Universitat de València

Identificador: 12313

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Satisfacción, formación adquirida, competencias, encuestas estudiantes, informe evaluación.

En este trabajo se presenta un estudio realizado desde la coordinación de las prácticas externas (PE) del doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Dret (ADE-Dret) impartido en la Universitat de València (UV), cuyo propósito es extraer, de los informes de los tutores de empresa y de las encuestas a los estudiantes, información relevante para conocer cómo se desarrollan las PE. Este conocimiento resulta fundamental para la Comisión Académica del Título, que cada año revisa los puntos fuertes y débiles del grado con el objetivo de trabajar en aquellos aspectos mejorables. Asimismo, es esencial para los informes de calidad que luego se requieren para las acreditaciones de los grados.

Las PE constituyen una herramienta excepcional para que los estudiantes se inicien en los contextos profesionales y alcancen las competencias propias de su profesión de una forma activa y reflexiva (Mayorga Fernández et al., 2017; Zabalza Beraza, 2011). Ahora bien, para que las PE cumplan con su función formativa y de mejora de la empleabilidad han de cumplirse una serie de requerimientos, como son una correcta coordinación entre los tutores de empresa y académicos, un acompañamiento activo del estudiante y un programa formativo acorde con la titulación. Por ese motivo es importante conocer cómo se desarrollan las PE y para ello la información proporcionada por los tutores de empresa y los estudiantes resulta fundamental. Asimismo, como indica Fernández Cuesta (2011) las PE constituyen una actividad que aumenta las capacidades distintivas de una universidad, por lo que con más razón es necesario analizar todos sus aspectos y el grado de satisfacción de los implicados. Finalmente, analizar el grado de inserción laboral tras las prácticas resulta fundamental (Di Meglio et al., 2019).

Los informes de los tutores permiten conocer la valoración sobre los conocimientos, habilidades y competencias del alumnado; tener información sobre la continuidad del estudiante y sobre el nivel de competencias adquirido.

La muestra abarca los cursos 2015-2016 a 2021-2022. Además, de los resultados obtenidos en el doble grado se analizan las encuestas de los grados en Derecho y en ADE, con el objetivo de tener una perspectiva comparativa.

En relación con la encuesta de los alumnos, esta permite conocer el grado de satisfacción de los alumnos con las PE, con el nivel de competencias adquirido y la valoración global. Además de la encuesta del doble grado, también se va a considerar la de los alumnos de ADE.

Los objetivos específicos de este análisis son:

1. Conocer el grado de satisfacción de estudiantes y de tutores.
2. Saber el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes.
3. Averiguar el grado de inserción profesional tras finalizar las prácticas.
4. Identificar posibles diferencias entre las titulaciones analizadas.

Para ello se van a obtener indicadores de satisfacción, de inserción laboral y de calidad. La metodología para la explotación de los informes y de las encuestas es el análisis, la triangulación de datos (Denzin, 1989; Cohen y Manion, 1990) y la presentación de los resultados.

Cuando finalizan las PE, los tutores de empresa reciben un cuestionario, que es la evaluación de la PE, en el que valoran las competencias genéricas, la formación, la satisfacción con las PE y la inserción profesional (ver Anexo I en <https://ir.uv.es/1WNlebj>).

De las competencias genéricas, que valoran los tutores de empresa, se han seleccionado las siguientes: comunicación oral y

escrita, resolución de problemas, capacidad de análisis crítico, transferencia de la teoría a la práctica, toma de decisiones y trabajo en equipo. También se ha incluido la valoración que hacen sobre la formación adquirida por el estudiante.

Los estudiantes reciben, unos días antes de finalizar las PE, un email con la encuesta, que es voluntaria. El porcentaje de respuesta no es elevado, siendo del 33%, lo que contrasta la respuesta del 100% de los tutores. El objetivo de esta encuesta es conocer el grado de satisfacción general con las PE y detectar malos hábitos por parte de las empresas.

Por lo que respecta a las encuestas de los alumnos, estas permiten conocer si han presentado un autopracicum, la satisfacción, en sentido amplio, con las PE y si han continuado en la empresa tras finalizar la práctica.

De los resultados obtenidos de la valoración de los tutores y de las encuestas de los estudiantes (ver <https://ir.uv.es/oHTdhH0>), varias son las conclusiones que se deducen y que se detallan a continuación:

1. En líneas generales, el grado de satisfacción de alumnos y tutores con las prácticas es elevado.
2. La UV cuenta con un elevado número de ofertas de prácticas, de forma que alrededor de un 40% de esta no se cubre. Por tanto, la Comisión de PE tiene margen de maniobra para limitar el número de ofertas por empresa y para ser más selectiva con las empresas.
3. En relación con el punto anterior, fomentar más que se realizaran PE extracurriculares, de forma que se cubriese parte de la oferta de las empresas que vienen colaborando de forma regular. Entre las motivaciones cabría concienciar a los alumnos de que el índice de inserción laboral es incluso más elevado en las PE extracurriculares que en las curriculares, como se ha podido constatar.
4. La Comisión de PE debería estudiar establecer métodos para que los alumnos se sintieran motivados a cumplimentar la encuesta, dado que el porcentaje de respuesta es reducido. Una forma sería que para solicitar el certificado de PE fuera necesario responder a la encuesta.
5. El ítem peor valorado por los alumnos es si el programa formativo se corresponde con las competencias del grado. Esto obligaría a la Comisión de PE a revisar los programas que presentan las empresas.
6. A pesar de que la gestión de las PE en un doble grado, que implica a dos facultades, es más complicada, la elevada valoración que hacen tanto tutores como estudiantes lleva a pensar que la labor realizada es muy positiva, que hay que seguir trabajando en esa dirección y que nos encontramos ante un perfil de estudiante muy dinámico y responsable, como lo demuestra el elevado porcentaje de autopracicum que presentan.

Referencias

- ¹ Di Meglio, (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: Un análisis aplicado a los grados de Economía y ADE, Educación XX1, 22(2), 235-266.
- ² Fernández Cuesta, C. (2001). Las prácticas en empresas: análisis económico de una realidad transdisciplinar". Encuentros disciplinares, 3(9), 32-43.
- ³ Mayorga Fernández, M.J., Sepúlveda Ruiz, M.P., Madrid Vivar, D. y Gallardo Gil, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las PE del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Perfiles educativos, 39(157), 140-159.
- ⁴ Zabalza Beraza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: el estado de la cuestión, Revista de Educación, No. 354, 21-43.
- ⁵ Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- ⁶ Denzin, N.K. (1989). Strategies of Multipl Triangulation. The Resarch Act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw Hill.

Acciones de mejora en el prácticum del máster de secundaria. La experiencia del sistema universitario catalán.

Sanz Gómez, Maica (1)

(1) UPC

Identificador: 14483

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Calidad de las prácticas, Coordinación, Máster de sistema

Introducción

El 16 de marzo de 2017, la Junta del Consejo Interuniversitario de Cataluña (CIC), aprobó la puesta en marcha del Programa de mejora del máster de secundaria (PmMUFPS). Esta acción fue consecuencia de los resultados de la primera acreditación de la agencia de calidad catalana (AQU). Las acciones de mejora se materializan a través de la creación de grupos de trabajo específicos. La presente comunicación pretende poner visualizar las acciones realizadas para la mejora del prácticum.

Resumen

El objetivo general del PmMUFPS, se centra en impulsar acciones coordinadas que persigan la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria en Cataluña. El PmMUFPS, está formado por un coordinador general, los coordinadores de máster de secundaria de las 12 universidades públicas y privadas, así como un coordinador por cada especialidad que es impartida por más de una universidad. El programa está impulsado por la Dirección General de Universidades (DGU) de la Generalitat de Catalunya. El Prácticum ha sido, desde el inicio, una de las líneas de trabajo principales. Concretamente:

1. Diseño de un programa de formación para mentores (profesorado de secundaria) y tutores (profesorado universitario), así como coordinadores de centro y universitarios. Con el primer diseño del programa de formación se pretendía avanzar en la construcción y uso de herramientas y estrategias para acompañar significativamente el proceso de construcción de conocimiento práctico del estudiantado desde un planteamiento reflexivo, analítico y crítico. El programa de formación resultante del grupo de trabajo ha sido asumido, hasta el momento, por el DE.
2. Formación de tutores universitarios de prácticum.

El grupo de trabajo se ha planteado el reto de reflexionar en torno a la formación de los tutores universitarios en el prácticum de los MUFPS. El grupo ha diseñado una propuesta de formación dirigida al tutor/a en el prácticum del MUFPS con un formato corto y flexible (6-8 horas, a distancia y asíncrono). Para la formación inicial se plantea una propuesta de contenidos a partir de adaptar la formación de nivel 1 del itinerario formativo que existe dentro del Programa de Innovación impulsado por el DE para que ambas formaciones estén completamente alineadas.

3. Contribución a la puesta en marcha del Programa de innovación pedagógica de prácticas del máster de secundaria (resolución EDU/2000/2019, de 17 de julio) impulsado por el DE y evaluación del programa. El programa potencia la idea del "centro formador" como un espacio de reflexión pedagógica en el que el estudiantado puede realizar una inmersión en todas las dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El modelo también potencia la profesionalización de la labor de la mentoría. Uno de los grupos de trabajo del PmMUFPS realizó una evaluación global del primer año de funcionamiento de los centros de prácticas del programa de innovación.

4. El grupo de trabajo de prácticum, es un grupo estable del PmMUFPS. Está formado por profesorado universitario y de secundaria. Su objetivo general se basa en definir un modelo compartido de prácticum por parte de las universidades catalanas. Uno de los resultados primeros resultados ha sido el consensuar (universidades y centros) un período de inicio común de las prácticas. De cara a los centros, ha facilitado poder diseñar y ofrecer planes de acogida a todo el estudiantado, evitando el goteo constante que sufrían con anterioridad adaptándose al modelo universitario en función de la procedencia del estudiante tutorizado. Otro de los logros destacados ha sido el diseño de una rúbrica de evaluación de las prácticas.

5.

Durante este curso 2022/23, se ha puesto en marcha de forma piloto, este instrumento de evaluación que será generalizado por las universidades que forman parte del PmMUFPS.

6. Consolidación de una Jornada anual del máster de secundaria. Con esta actividad se pretende crear un espacio de encuentro y debate del profesorado de secundaria, universitario y estudiantado.

- Primera Jornada del máster “LOS RETOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO HOY. UNA MIRADA POLIÉDRICA” (julio 2021)

- Segunda Jornada del máster “LA FORMACIÓN INICIAL, CLAVE DE VUELTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA” (julio 2022)

7. Respuestas coordinadas a situaciones concretas del entorno. La coordinación entre Universidades y Administraciones educativas durante la pandemia provocó que las prácticas se culminaran de forma exitosa en todos los casos. A raíz del confinamiento total, las coordinaciones nos reunimos para compartir un plan de actuación. Podemos afirmar que finalmente culminamos con éxito el curso. Parte de este resultado se dio gracias a la implicación del DE que realizó un llamamiento a los centros para facilitar la continuación de las prácticas en modalidad virtual. Por su parte, se puso en valor el tener estudiantado en prácticas del máster, en cuanto al apoyo que podían tener en los centros para adaptar la docencia, y el acompañamiento del alumnado en un entorno virtual.

8. Impulsar la investigación a través de los proyectos ARMIF: A finales de 2020 la convocatoria de proyectos ARMIF (ayudas de investigación para mejorar la formación inicial de maestros) se amplió a la formación inicial del profesorado de secundaria. Tres de los cuatro proyectos financiados en esta primera convocatoria en la modalidad C (enseñanza secundaria) fueron proyectos con relación directa con las prácticas.

Discusión

Después de seis años de funcionamiento del programa de mejora del máster de secundaria en Catalunya, podemos afirmar que este tipo de acciones contribuyen a mejorar la calidad del Máster. El segundo informe de acreditación de AQU lo confirma. Aún así, hay todavía un largo recorrido de mejora. El Máster de secundaria está considerado en Catalunya como el único máster de sistema. El acceso, la oferta de plazas, la distribución de especialidades, los acuerdos globales que afectan de forma generalizada, entre otros temas, se coordinan a través de las diferentes comisiones del Departamento de Universidades a dónde están representadas todas las Universidades. Por lo tanto, podemos afirmar que este tipo de acciones contribuyen a la mejora de la formación de un máster profesionalizador que, desde sus inicios, no ha sido valorado a en correspondencia a la implicación de todo el profesorado y profesionales involucrados.

Referencias

¹ Acord de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya sobre propostes de millora del màster universitari de formació del professorat d'educació secundària obligatòria i batxillerat, formació professional i ensenyament d'idiomes, en el marc del sistema universitari de Catalunya. Direcció General d'Universitats. 16 de març del 2017.

² Departament d'Educació (2023, abril) . Nodes centres formadors. <https://projectes.xtec.cat/centresformadors/justificacio-del-programa/formacio-i-acompanyament/>

³ RESOLUCIÓ EDU/3348/2022, de 26 d'octubre, per la qual s'obre convocatòria pública per al reconeixement de projectes d'innovació pedagògica de centres educatius.

⁴ RESOLUCIÓ EMC/3344/2020, de 17 de desembre, per la qual s'aproven les bases reguladores dels ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària (ARMIF).

Actitudes y creencias hacia la alta capacidad en la preparación hacia el prácticum del máster de profesorado de educación secundaria

Monzó Martínez, Anna M. (1); Martínez-Agut, María del Pilar (1); Chocomeli Fernández, María Fernanda (1)

(1) Universitat de València

Identificador: 14520

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Altas capacidades, educación inclusiva, formación del profesorado, prácticum

Introducción

La alta capacidad se define como un fenómeno complejo. Las teorías más actuales ven la alta capacidad como un constructo dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo (Subotnik et al., 2020), de manera que el desarrollo del talento pasaría por una serie de estadios, asociados a factores medioambientales y a variables psicosociales que jugarían un papel decisivo (Pfeiffer, 2017).

Dai (2021) entiende que el talento es una propiedad estructural y funcional de la persona que se desarrolla de manera contextual, a través de la maduración y las transacciones adaptativas con entornos socioculturales relevantes. El potencial de talento de una persona no es una capacidad fija, sino que dependerá de las oportunidades ambientales, los recursos y las experiencias. Las oportunidades y retos ambientales conducirán a diferentes patrones de efectividad y a una variedad de caminos y trayectorias de desarrollo del talento (Dai, 2021).

La alta capacidad no se configura como una potencialidad innata que se desarrolla de cualquier forma, sino que más bien requiere de entornos propicios, oportunidades y modificaciones en sus experiencias educativas para aprender y realizar su potencial (NAGC, 2019).

El conocimiento que tiene el futuro profesorado sobre la alta capacidad, así como las creencias, a menudo fundamentadas en mitos y estereotipos pueden dificultar la mirada hacia este alumnado, ya que las teorías subjetivas sobre las características del alumnado que juegan un papel importante en la interacción con estos en el contexto escolar (Matheis et al., 2018), afectan a su comportamiento, sus formas de comunicación e incluso sus métodos de enseñanza (Curtis, 2005 en Kaya, 2019).

Cuerpo del resumen

Los objetivos que se plantearon en relación a la presente intervención fueron los siguientes:

Objetivo general:

Formar al futuro profesorado del grupo de Física y Química del Máster de profesorado en educación secundaria, antes de su periodo de prácticas, en una visión actualizada de la alta capacidad, fundamentada en la investigación y libre de estereotipos.

Objetivos específicos:

Dar a conocer la normativa sobre alta capacidad.

Ofrecer pautas para una respuesta educativa orientada al desarrollo del talento del alumnado

La intervención se llevó a cabo con un grupo de 38 alumnos del máster de secundaria de la especialidad de Física y Química. Los participantes señalaron la falta de conocimientos sobre este alumnado y su realidad educativa.

Con ello se llevó a cabo dos sesiones de trabajo. Una primera sesión de formación orientada tanto a la sensibilización sobre la importancia de conocer las características del alumnado para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada, así como a ofrecer información actualizada sobre las características, la superación de mitos y la realidad educativa, partiendo de las teorías más actuales.

En la segunda sesión se realizó un análisis de caso de una alumna de alta capacidad, donde pudieron analizar la situación y plantear propuestas educativas. Finalmente, tras las prácticas, el alumnado compartió los casos encontrados durante el esta parte de su formación, así como la respuesta educativa, que en la mayoría de casos consistía en ofrecer más trabajo para este alumnado. Se conjugó, en este sentido, la formación con la evaluación de la propia práctica.

Discusión (resultados y conclusiones)

La formación inicial del profesorado resulta esencial, más aún en el ámbito de la alta capacidad. Como señala Feldhusen (1991, en Conejeros-Solar et al., 2013) resulta altamente probable que aquellos profesionales que no han recibido una formación específica sobre este campo durante su formación inicial, no reciban una formación posterior cuando ya está trabajando, ya que la atención educativa al alumnado de alta capacidad no suele ser un tema prioritario.

Uno de los mitos que se ha evidenciado de forma más clara en esta intervención es la de considerar que el alumnado de alta capacidad no requiere de una intervención específica, a causa de su alta inteligencia. También, se encuentra bastante enraizada la idea de que este colectivo suele presentar dificultades a la hora de relacionarse. Esta concepción es coherente con la hipótesis de la desarmonía. Las personas que basan sus creencias en esta hipótesis perciben la inteligencia de forma positiva, pero la combinan con una percepción de bajas competencias a nivel social, emocional y conductual. Si atendemos a la investigación realizada en este ámbito, si bien la alta inteligencia se convierte en una característica fundamental del alumnado con alta capacidad, estos y el alumnado de capacidad media no difieren sistemáticamente en su nivel social y habilidades emocionales y de adaptación (Matheis et al., 2018).

Por otra parte, la mayor dificultad que plantea el futuro profesorado es el de la respuesta educativa. En un estudio realizado por Laine et al. (2019) en el contexto finlandés, a nivel general, las actitudes del profesorado hacia la atención educativa del alumnado con alta capacidad resultaban ligeramente positivas, considerando que requerían una atención específica. Estos parecían apoyar la diferenciación como respuesta educativa, en contraste con la aceleración o la agrupación por niveles. Sin embargo, y pese el fuerte apoyo hacia la educación diferenciada como medida de apoyo para el alumnado con alta capacidad, las posturas de los profesores hacia la práctica eran más escépticas. Es por ello que la formación referida a la respuesta educativa, que se incluyó en esta intervención, resulta esencial. Otros estudios han evaluado el impacto de la formación del profesorado en alta capacidad, proponiendo como esta ha supuesto una mejora tanto en la actitud como en la intervención con este tipo de alumnado (Tourón et al. 2002; Gómez-Labrado et al., 2021).

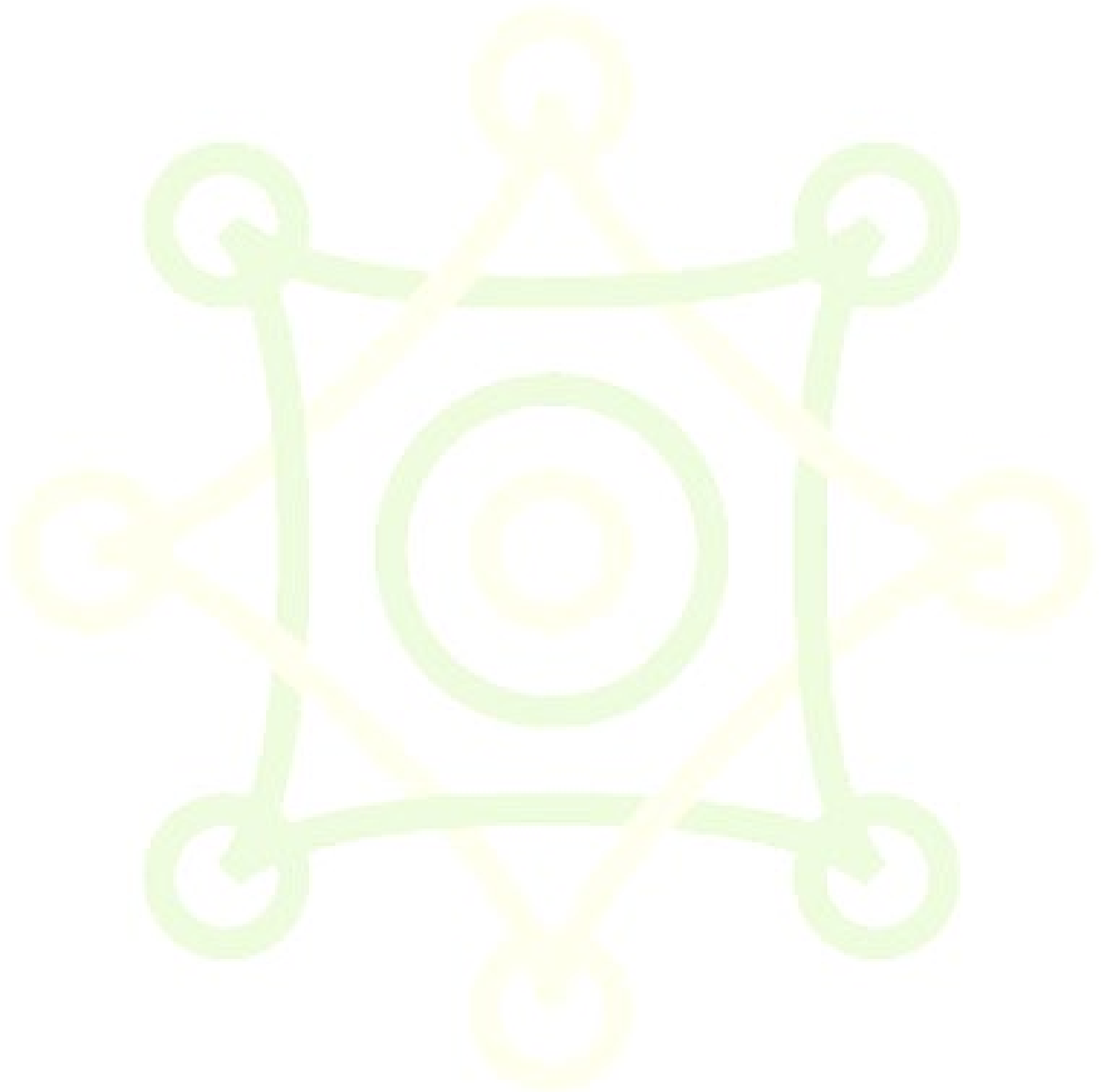
La intervención planteada favoreció un cambio de mirada hacia la alta capacidad entre el alumnado del máster, que dejó de ver a los adolescentes de alta capacidad como un problema dentro del aula, para ver la necesidad de favorecer su desarrollo. Tanto el planteamiento de propuestas educativas en el caso práctico planteado, como las reflexiones posteriores al período de prácticas ofrecieron una visión positiva hacia este alumnado y el planteamiento de propuestas realista e inclusivas que pueden favorecer su educación.

Referencias

- ¹ Matheis, S.; Kronborg, L.; Schmitt, M. & Preckel, F. (2018). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation, *Gifted and Talented International*, 32 (2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- ² Subotnik, R. F., Worrell, F.C. y Olszewski-Kubilius, P. (2020). La ciencia psicossocial del desarrollo del talento. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, i T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 179-192). UNIR.
- ³ Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Fáisca*, 8, 95-110.
- ⁴ Pfeiffer, S. I. (2017). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. *Guía Práctica*. UNIR.
- ⁵ Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019) Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87, DOI: 10.1080/02783193.2019.1592794.
- ⁶ Kaya, N. (2019). Determination of Attitudes and Opinions of Classroom Teachers about Education of Gifted Students. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256. 10.15390/EB.2019.7978.
- ⁷ Gómez-Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 489-502
- ⁸ Dai, D. Y. (2021). Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development: A New Vision for Gifted and Talented Education. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and Talent* (pp. 99-122). Palgrave MacMillan.
- ⁹ Feldhusen, J. (1986). A Conception of Giftedness. En K. A. Heller i F. J. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted*. *International Perspective* (pàg. 33-38).

Hans Huber Publishers.

¹⁰ Dias, M. L i Zamith, J. (2017). Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. Educação & Realidade, Porto Alegre, 42(3), 1143-1159. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660798>.



¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONOCER EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN DURANTE PRÁCTICUM DEL MÁSTER DE EDUCACIÓN SECUNDARIA?

Chocomeli Fernández, M^a Fernanda (1); Monzó Martínez, Anna M. (2); Martínez-Agut, M. Pilar (1)

(1) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, (2) Universitat de València

Identificador: 14523

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Desarrollo sostenible, Formación del profesorado, Orientación profesional, Practicum.

Introducción

Con este artículo pretendemos hacer ver la importancia que tiene que los estudiantes en prácticas conozcan los departamentos de orientación. La formación del profesorado será mucho más rica si se conocen los programas que se implementan desde los Equipos de Orientación. La función orientadora es inherente a la función docente y en todas las especialidades se participa en la práctica de la acción tutorial, en procesos de orientación, tanto académica como profesional, y se contribuye a la detección, valoración y/o modificación de barreras del contexto que favorecen o dificultan la inclusión educativa y social del alumnado de un centro. El Departamento de Orientación amplía la perspectiva que se adquiere de la enseñanza y del centro.

Relacionar las líneas estratégicas y las funciones del Departamento de Orientación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nos servirá para ofrecer un sentido más práctico que ayude a comprender qué papel debe desempeñar el docente.

Objetivos

- Resaltar la importancia que tiene el Departamento de Orientación en el desarrollo del Prácticum del Máster de Educación Secundaria.
- Establecer las relaciones entre las intervenciones de los Departamentos de Orientación Educativa y Profesional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Método

La discusión teórica nos ayuda en este artículo a entrelazar relaciones entre las funciones del departamento de orientación y los objetivos de desarrollo sostenible para ofrecer propuestas de mejora para el desarrollo del prácticum del Máster de Educación Secundaria.

Recursos

Arnaiz et al. (2018) señalan que las prácticas de la formación inicial docente en Educación Secundaria han de facilitar al futuro profesorado las estrategias de trabajo colaborativo existentes en los institutos, y mostrar las competencias necesarias de trabajo en el aula.

Los Departamentos de Orientación en los centros de secundaria tienen el privilegio de observar los institutos con una visión global, a través de los programas del centro y las coordinaciones que realizan con los diferentes órganos de coordinación docente, con el equipo directivo y con entidades del entorno. Por otra parte, los contactos internos, le permiten tener un conocimiento pormenorizado o detallado del alumnado con necesidades de apoyo educativo y sus familias, todo ello responde a un modelo de intervención del Departamento de Orientación en el centro, Marrodan (2020), este modelo de orientación se ha de observar durante el prácticum.

Discusión y resultados

El prácticum en un centro de Educación Secundaria y el Departamento de Orientación. Al comenzar las prácticas es fundamental que se presente al futuro profesorado el Departamento de Orientación, departamento colaborador, de apoyo al centro, que dedica sus tareas diarias a la totalidad del alumnado del instituto, tanto de ESO, como de Bachillerato o Formación

Profesional. Es el enlace con las transiciones de otras etapas, ayuda en las acogidas y valora las necesidades para encontrar, con los equipos educativos, la respuesta más adecuada e inclusiva para cada alumno o alumna, el que facilita la gestión de los productos de apoyo y el que abre un abanico de posibilidades a través de los procesos de orientación educativa y profesional. Es necesario que durante las prácticas se conozcan los documentos del centro, pero, sobre todo, que participen de los planes y programas de se desarrollan ya que, no siempre quedan reflejados las realidades de cada centro, en sus documentos.

Los objetivos de desarrollo sostenible y la orientación educativa y profesional. En la Comunidad Valenciana los Departamentos de Orientación Educativa y Profesional colaboran con los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde las cuatro líneas estratégicas de trabajo que desarrollan a través de su Plan de Actividades, Conselleria de Educación Cultura y Deporte (2021).

La práctica de los ODS en los centros puede estar por influencias de modas, publicidad y preferencias políticas, entre otros factores Alcaraz et al. (2022), sin embargo, las necesidades reales del alumnado y del contexto en el que se encuentran los centros marcan su selección para la práctica docente. El desarrollo de los ODS a través de la acción orientadora es una realidad que hoy en día se traslada a las aulas a través de actuaciones que se van adaptando a las necesidades reales de nuestro alumnado, familias, profesorado o centro, en combinación con las demandas de la sociedad de la información que marca, a menudo, el Plan de Acción tutorial del centro.

Conclusiones

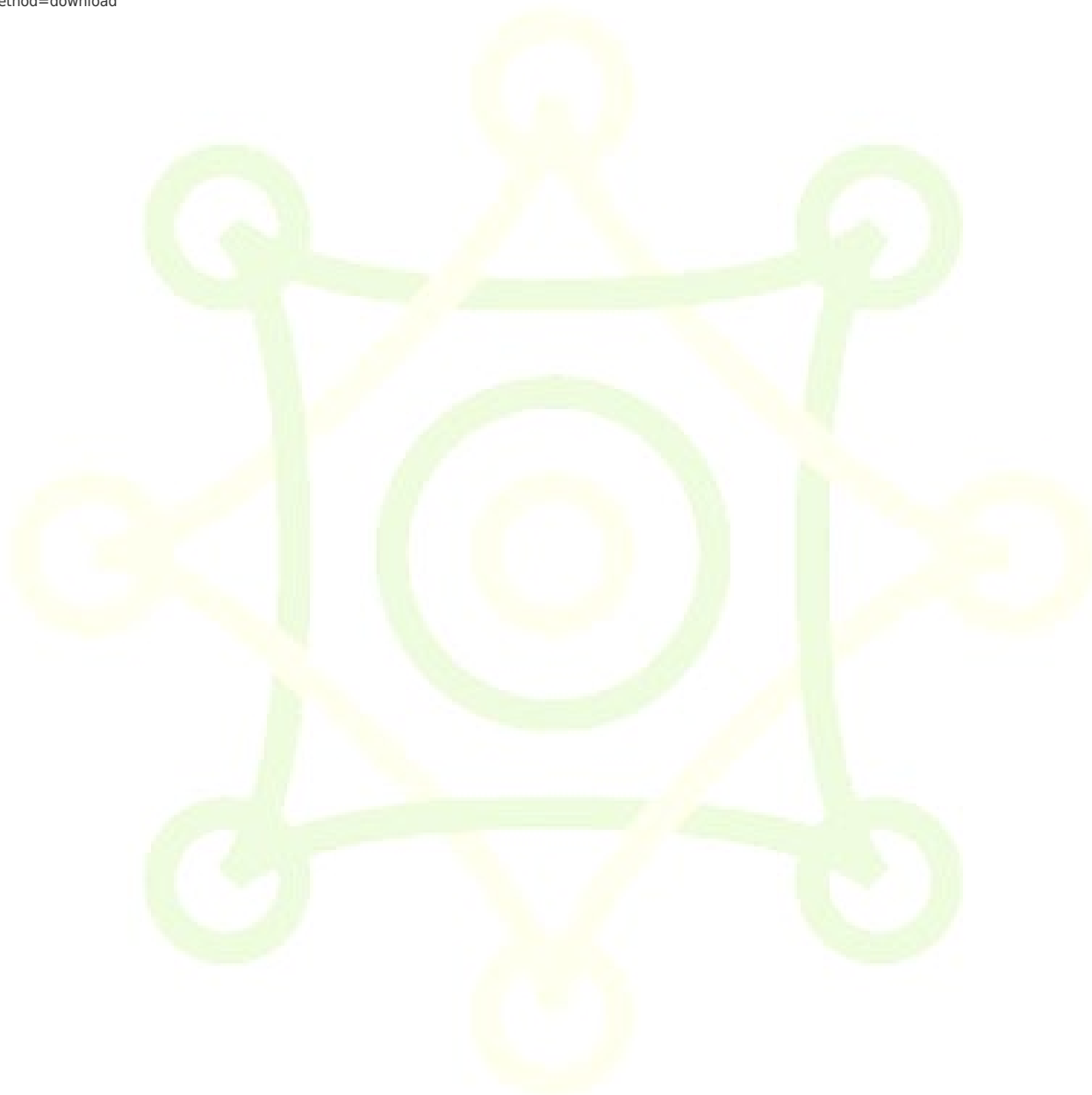
A modo de conclusión, en la siguiente tabla queda reflejada la relación existente entre los ODS y las funciones del Departamento de Orientación.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	OBJETIVOS Y ACTUACIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
ODS 1. Fin de la pobreza	Desde este objetivo se pretende hacer frente a problemas socioeconómicos y ambientales, en este sentido, desde el DO se proponen programas de educación compensatoria, prevención del absentismo y abandono escolar, información/gestión sobre becas y ayudas. La puesta en marcha de estos programas explica la visión que tiene el departamento de la situación social del alumnado del centro.
ODS 2. Hambre cero	Una buena nutrición es la base del desarrollo y de la salud, una correcta alimentación contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje y de participación en el aula. Este objetivo está muy relacionado con la salud y con la igualdad de género, la prevención de trastornos de alimentación, la detección de posibles problemas de malnutrición, ámbito de intervención del Plan de Acción Tutorial.
ODS 3. Salud y bienestar	Uno de los objetivos del DO es la promoción de la salud, garantizar la vida sana y promover el bienestar de nuestro alumnado. Desde este departamento de apoyo, los centros promueven programas de Educación para la Salud, Educación Sexual, Bienestar Emocional, prevención de adicciones o intervención ante el consumo no saludable. Asimismo, los DO mantienen coordinaciones con las administraciones de Salud, y entidades relacionadas con este ámbito, como son los Servicios de Salud Mental.
ODS 4. Educación de calidad ODS 5. Igualdad de género	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje es uno de los pilares que mueve el trabajo del DO. Entre sus objetivos se encuentran: Facilitar el acceso, la promoción en los estudios y la transición a otras etapas; detectar las barreras a la participación y al aprendizaje de todo el alumnado del centro, organizar la respuesta educativa para el alumnado que necesita un apoyo especializado; proponer las condiciones de accesibilidad universal en el centro y la práctica del diseño universal en la enseñanza, dando a conocer los productos de apoyo y su uso en caso de que fuera necesario ; apoyar el derecho a la orientación profesional en igualdad de condiciones para todos y todas; Colaborar en el diseño del Plan de Orientación Académico y Profesional del centro; Informar y asesorar sobre las necesidades del alumnado; Contribuir al acceso igualitario a las tecnologías, contribuir a la cultura de los cuidados y la mejora de la convivencia.

Fuente: Elaboración propia

Referencias

- ¹ Alcaraz, R. S., Monllor, E. M. T., y Rubio, J. G. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar según la experiencia del alumnado en el prácticum II de Magisterio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (43), 91-106. <https://doi.org/10.7203/DCES.43.25305>
- ² Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, CM (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- ³ Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2021). Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. DOCV núm. 9099.
- ⁴ Marrodan, M.J. (2020) Llamando al 112 de orientación educativa o los mode-los y estrategias de intervención en orientación educativa. *Educación y Orientar. La revista de la COPOE*, 12, 7-11. https://www.copoe.org/revista-copoe-educar-y-orientar/n12-junio-2020?task=callelement&format=raw&item_id=610&element=c2a0a6f8-835f-449a-bdf1-24bd3764fb2a&method=download



MESA 10: PRÁCTICAS EXTERNAS RELACIONADAS CON SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Análisis de la incidencia del Covid-19 en las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social a partir de datos cualitativos a diferentes escalas

García Vázquez, Yolanda (1); Vázquez Pérez, Raquel (1); González Rodríguez, Rubén (1)

(1) Facultade de Educación e Traballo Social/ Universidade de Vigo

Identificador: 12232

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje; prácticas; Trabajo Social; Tecnologías de la Información y la Comunicación

La situación de crisis pandémica puede suponer una oportunidad para la formación universitaria en Trabajo Social. En Australia, según la Asociación Australiana de Trabajadores Sociales (AASW) y la Universidad Tecnológica de Queensland, durante la pandemia mundial por la COVID19 se crearon oportunidades para las formadoras y los formadores de las profesiones relacionadas con el Trabajo Social (Morley y Clark, 2020); fueron oportunidades para diseñar, implementar y probar nuevos modelos de educación más adecuados para los contextos contemporáneos, y también para ponerlos en marcha en situaciones de pandemia, lo que hasta ahora no había sido posible. Morley y Clark (2020) sostienen que el sistema de videoconferencia ha sido aceptado para la supervisión tutorial académica e institucional, y ha atraído la atención de estudiantes previamente no motivados; incluso afirman que han surgido actividades de investigación y de activismo social para la defensa de los derechos humanos a través de las redes sociales, o el trabajo social remoto en temas de asilo político utilizando métodos no tradicionales, trabajando en red para crear actividades a distancia de promoción y activismo en la comunidades de refugiados. Morley y Clark (2020) observaron que se desarrollaron prácticas universitarias de trabajo en grupo a distancia para investigar los impactos de la COVID19 sobre la sociedad australiana, en relación con la salud mental, la desigualdad, los impactos del desempleo masivo derivado de la COVID-19, los movimientos sociales para el desarrollo de la tele salud o el impacto de la COVID-19 en la escalada de la violencia doméstica.

En última instancia, la experimentación con actividades prácticas de forma remota pueden ser un problema o una oportunidad para la formación de los Trabajadores Sociales. El alumnado puede alcanzar resultados de éxito, pero se necesita desarrollar y practicar habilidades esenciales para responder a los problemas sociales emergentes siendo crucial para el futuro de los y las profesionales del Trabajo Social.

En la presente comunicación presentamos los resultados de un análisis en la programación de las prácticas curriculares del alumnado del Grado de Trabajo Social de las universidades españolas durante la pandemia por COVID-19 y del caso en detalle referido a la Universidad de Vigo.

Durante la pandemia, las instituciones y las/ los profesionales del Trabajo Social aumentaron su carga de trabajo y tuvieron que mostrarse efectivos en situaciones de carestía y malestar social, promoviendo la búsqueda de recursos psicosociales en individuos, familias y comunidades (Nomen, 2021). Además, con la incidencia de la COVID-19 asistimos a la normalización de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana de las personas, contribuyendo a reducir las distancias "físicas", disminuyendo los costes de coordinación, acelerando el flujo de información, ampliando los vínculos sociales, facilitando el contacto y la movilización (Marín, Castro, y Santana, 2018; Pastor-Seller, 2021b). La formación práctica del alumnado de Trabajo Social durante la pandemia mostró luces y sombras; es decir, las sombras se han manifestado a través de dificultades para desarrollar un aprendizaje de calidad con el alumnado y con las instituciones de acogida, serios problemas de coordinación y alta carga de trabajo para el profesorado y tutoras y tutores académicos y en las instituciones de acogida. Sin embargo, también surgieron luces y oportunidades para el cambio y la actualización de métodos, protocolos y sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Hemos observado que el alumnado de Trabajo Social deberá fortalecer su posición en las prácticas cara a cara con los usuarios, pero también debe asumir las posibilidades que les ofrecen los sistemas a distancia y la comunicación síncrona y asíncrona en remoto, integrando progresivamente las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño profesional. Desde las universidades, debemos asumir que las nuevas generaciones de Trabajadores/as Sociales tendrán que afrontar desafíos en un contexto social y tecnológico nuevo, con un mercado de trabajo alterado, con nuevas necesidades psicosociales en situaciones de emergencia, acompañamiento emocional, visitas domiciliarias y entrevistas o mediación con

instituciones y entre familias. Como sostiene Nomen (2021) el Trabajo Social debe actualizarse, promoviendo las actuaciones telefónicas y digitales. Es necesario asumir las nuevas aproximaciones a las personas usuarias desde las nuevas tecnologías, especialmente atendiéndolos telefónicamente y utilizando la videoconferencia y los sistemas de mensajería (García y Ferrás, 2022; Pastor-Seller, 2021a; TSDifusión, 2020). El escenario creado por la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto que el alumnado de Trabajo Social tiene que ganar experiencia en el contacto digital con las personas usuarias de los servicios sociales y con las personas vulnerables en general (de Jonge et al., 2020; Mejía-Ospina y Velásquez-López, 2021; Morley y Clark, 2020). En dicho contexto, surgen necesidades y oportunidades para la renovación de los sistemas de aprendizaje teórico-práctico. ¿Qué podemos aprender los Grados de Trabajo Social de todo lo ocurrido? Pues básicamente que debemos adaptarnos en las adversidades, ante una nueva situación sobrevenida que afectó a toda la población y aumentó la vulnerabilidad (Pastor-Seller, 2021b).

Por tanto, desde las universidades y los Grados de Trabajo Social debemos introducir en la programación docente la tecnología de la información y la comunicación como una herramienta que facilita el acompañamiento, orientación y seguimiento de las personas vulnerables y usuarias de los servicios sociales. Estamos de acuerdo con la interrogante propuesta por Nomen (2021, 3) que dice: “frente a la nueva pobreza generada por la pandemia COVID-19: ¿Cómo [las/los trabajadores sociales] adaptamos esa realidad a un mundo globalizado y tecnológico?”

Los resultados de nuestro análisis nos permiten plantear un debate sobre cómo introducir las tecnologías de la información y la comunicación en las programaciones y guías docentes del Grado de Trabajo Social en las universidades españolas.

Referencias

- ¹ Abolafo, E., Aranguren, E., Arredondo, R., Caparrós, N., Fernández, I., de-la Fuente, I., ... Vicente, E. (2022). Orientación para la adaptación de las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social ante la pandemia del Sars-Cov-2. Asociación Universitaria Española de Trabajo Social. Descargado de <http://hdl.handle.net/10256/18976>
- ² Alqahtani, A. Y., y Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the Covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspective. *Education Sciences*, 10(9), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
- ³ AUETS. (2022). Orientación para la adaptación de las prácticas curriculares del Grado de Trabajo Social ante la pandemia del Sars-Cov-2. Descargado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/18976> Edición Asociación Universitaria de Española de Trabajo Social.
- ⁴ Bracons, H., y De León, L. P. (2021). Educación universitaria durante la pandemia de la Covid-19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 247-268. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0021>
- ⁵ de Jonge, E., Kloppenburg, R., y Hendriks, P. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands. *Social Work Education*, 39(8), 1027-1036. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823363>
- ⁶ García, Y., y Ferrás, C. (2022). Blended Therapies and Mobile Phones for Improving the Health of Female Victims of Gender Violence. *Healthcare*, 10, 445-445. <https://doi.org/10.3390/healthcare10030445>
- ⁷ Mantulak, A. P., Arundel, M. K., y Csiernik, R. (2021). A Creative Solution to the Social Work Practicum Amid a Pandemic: The Remote Learning Plan. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(5), 535-549. <https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1986196>
- ⁸ Marín, D., Castro, M., y Santana, P. (2018). Editorial: Investigación e innovación sobre la Educación Digit@l. @tic revista d'innovació educativa(20), 52-53. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12559>
- ⁹ Mejía-Ospina, P. X., y Velásquez-López, P. A. (2021). Cambios generados por la COVID-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 325-349. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.08>
- ¹⁰ Morley, C., y Clark, J. (2020). From crisis to opportunity? Innovations in Australian social work field education during the Covid-19 global pandemic. *Social Work Education*, 39(8), 1048-1057. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1836145>
- ¹¹ Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 55-61. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>
- ¹² Pastor-Seller, E. (2021a). Compromisos, dilemas y desafíos del Trabajo Social con dimensión colectiva en tiempos de pandemia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*(32), 1-14. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.11397>
- ¹³ Pastor-Seller, E. (2021b). Trabajo Social con comunidades con enfoque ciudadanista en tiempos de pandemia. En C. V. Zambrano (Ed.), *Las políticas sociales que vendrán* (pp. 209-221). Pamplona: Aranzad
- ¹⁴ Pastor-Seller, E. (2022a). Construction and evaluation of knowledge in social work from the evidence of professional internships in Spain. En R. Baikady, S. M. Sajid, V. Nadesan, y M. Rezaul-Islam (Eds.), *The Routledge Handbook of Field Work Education in Social Work* (pp. 455-468). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781032164946>
- ¹⁵ Pastor-Seller, E. (2022b). Internships in social entities in the offer of social work in Spain: learning from the practices and their actors. *Social Work Education*, 41(1), 119-137. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1836144>
- ¹⁶ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. (2020). Descargado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- ¹⁷ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. (2020). Descargado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>

Nuevos formatos, transformaciones y alternativas del Pràcticum de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

RENOM I SOTORRA, M^a dels Àngels (1); MATULIC DOMANDZIC, M^a Virginia (2); MUNTE I PASCUAL, Ariadna (3)

(1) Universitat de Barcelona, (2) Universidad de Barcelona, (3) UNIVERSITAT DE BARCELONA

Identificador: 14344

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Palabras claves: prácticum de trabajo social, transformaciones, nuevos escenarios, mirada histórica.

Resumen

El prácticum de trabajo social de la Universidad de Barcelona tiene una larga trayectoria en la formación de los futuros profesionales y un destacado compromiso con los centros de prácticas implicados. Los cambios producidos en el contexto universitario a partir del Plan Bolonia y la reciente pandemia, han ido incorporando importantes transformaciones que plantean nuevos retos organizativos y colaborativos entre el espacio académico y el profesional. Las sociedades actuales requieren organizaciones sostenibles que se ajusten a los requerimientos sociales y profesionales en constante evolución. Esta comunicación plantea, desde una perspectiva histórica, la identificación de los elementos esenciales que persisten en el prácticum; así como el análisis de los cambios que están configurando nuevos y cambiantes escenarios.

Palabras claves: prácticum de trabajo social, transformaciones, nuevos escenarios, mirada histórica

Introducción

Esta comunicación realiza una mirada retrospectiva del camino recorrido a lo largo de más de cincuenta años de historia del Pràcticum de Trabajo Social en Barcelona, con el objetivo de reflexionar sobre los elementos esenciales y estructurales que inciden a lo largo de su evolución. A través de esta comunicación se pretende reflexionar sobre la necesidad de nuevas adaptaciones en el Pràcticum aportando un enfoque que incorpore los retos actuales.

El prácticum vertebró la organización de las prácticas y genera un espacio de formación y relación compartido con el espacio profesional y las organizaciones colaboradoras que participan en todo el proceso (Zabalza, 2011). Un proceso que se realiza en relación a dos ejes básicos: el área de conocimientos y el área de habilidades profesionales. En su planificación y coordinación intervienen múltiples actores que la convierten en una asignatura específica y compleja que necesita de una mayor dedicación en su gestión y seguimiento. Dicha planificación y seguimiento supone un reto porque implica una importante apuesta por la calidad en la formación de los futuros profesionales del trabajo social (Matulič et.al, 2013; Renom et.al, 2014). Siguiendo las líneas planteadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la educación inclusiva y de calidad (Naciones Unidas 2018).

A lo largo de la historia del Pràcticum de trabajo social, se han ido configurando diversas etapas históricas en donde se han implementado modelos organizativos y relacionales que han puesto en evidencia los requerimientos sociales y culturales del contexto, manteniendo fisuras y postergando dificultades inherentes a su desarrollo, valoración y mejora.

De los inicios a la Diplomatura de Trabajo Social

En 1953 se crea en Barcelona la tercera Escuela de Trabajo Social en España, dependiente de la Cátedra de Psiquiatría del Hospital Clínico. La formación enmarcada en la titulación de asistente social apuesta por un modelo enfocado hacia la profesionalización y la entrada al espacio laboral. Las prácticas se impartían de forma gradual a lo largo de los tres cursos y su gestión, era unipersonal y sin soporte logístico.

Con la implementación de los estudios de Diplomatura (1983), se inicia un modelo de Pràcticum centrado en el fortalecimiento de las sinergias entre el espacio universitario y los centros colaboradores externos. La convergencia de diferentes factores y la buena comunicación con las coordinaciones de otras facultades y organizaciones conlleva esta creación.

1. De la Diplomatura al Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona

La configuración del Plan de estudios aprobado por la propia Universidad de Barcelona y por la ANECA (Agencia Nacional de

Evaluación de la Calidad y Acreditación) en el año 2008-2009 incrementa la formación a cuatro años. Las prácticas se realizan en dos modalidades (observación e intervención), durante los últimos cursos académicos (Matulič et.al, 2013). Esta nueva organización requiere la creación de equipos docentes en las asignaturas vinculadas (prácticas y supervisión); así como la constitución de una Comisión de prácticas (formada por los/as responsables académicos, coordinadores/as de las asignaturas implicadas, representantes de los centros externos y estudiantes). A pesar de la complejidad de este modelo, se mantiene su configuración y se presentan nuevos retos producidos por la pandemia a partir del 2020.

La virtualidad irrumpe en los escenarios académicos y profesionales, aportando notables transformaciones que configuran nuevas formas de organización y gestión de las prácticas (Kourgiantakis, T., & Lee, E, 2020). La pandemia genera cambios en los planes docentes, abriendo nuevas perspectivas en la formación práctica de los estudiantes (Renom et.al, 2021). Después de la pandemia, se incrementa la virtualidad y se evidencian las dificultades en la gestión de los centros externos.

Metodología

La metodología utilizada, de carácter cualitativo se basa en una investigación de tipo documental y entrevistas a representantes académicas que han liderado diversos momentos del Prácticum (1981 a 2023).

Los objetivos que se plantean son:

1. Reflexionar sobre los modelos organizativos y relacionales que se han configurado en el Prácticum de Trabajo social en el período 1981- 2023.
2. Analizar las implicaciones que puedan tener las transformaciones actuales en las relaciones establecidas con las organizaciones colaboradoras externas.

Discusión

El resultado obtenido evidencia las dificultades que persisten a lo largo de la historia del Prácticum de Trabajo Social, así como los elementos facilitadores que determinan la esencia de un modelo relacional de implicaciones beneficiosas para la academia y la profesión. Disponer de un proyecto común y compartido forma parte de las fortalezas de las organizaciones inteligentes, aquellas que aprenden y se transforman teniendo en cuenta a todos sus miembros (Brugué, 2022).

Referencias

- ¹ Kourgiantakis, T., & Lee, E. (2020). El trabajo social practica la educación y la formación durante la pandemia: Interrupciones y descubrimientos. *Trabajo Social Internacional*, 63(6), 761-765. <https://doi.org/10.1177/0020872820959706>.
- ² Matulič, M.V., Boixadós, A., De Vicente, I., Fernández, J., Mesquida, J.M., Alegre, R.M. y Munté, A. (2013). Presentación de las Prácticas y la Supervisión del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Dentro de XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria: Un Practicum para la Formación Integral de los Estudiantes: 26, 27 y 28 de junio de 2013 (pp.1195-1206). Poio: Andavira
- ³ Renom, A; De Vicente, I; Canals, X, (2014). "Una apuesta por la calidad de las prácticas trabajando para la excelencia de los centros". En: *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior* (coord. por Enrique Pastor Seller, María Teresa Martín), págs. 1141-1150.
- ⁴ Renon, A; Matulič, M.V; Buenaventura, M.A; Cabero, N; Munté, A. (2021). "Una propuesta de aplicación en el modelo del Prácticum del grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona: iniciando un proceso con nuevos itinerarios formativos" En: XVI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación: actas. Poio (Pontevedra) 7, 8 y 9 de julio de 2021 / coord. por Manuela Raposo Rivas, María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Olga Canet Vélez, Manuel Cebrián de la Serna, Miguel Ángel Barberá Gregori, Agustín Erkizia Olaizola, Miguel Ángel Zabalza Beraza, 2021, ISBN 978-84-09-32021-9, págs. 243-264
- ⁵ Zabalza, M.A. (2011). Evaluar la calidad del Practicum: una propuesta. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del Practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*: Santiago de Compostela: Andavira.
- ⁶ Brugué, Q. (2022). *Organizaciones que saben, organizaciones que aprenden*. Madrid: Instituto Nacional de Administración pública (INAP)
- ⁷ Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev.3.). N.U.: CEPAL

NUEVA ALTERNATIVA A LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN PRÁCTICAS

Lazcano Gorostiaga, Miren Josune (1); Mendizabal Jauregui, Alazne (2); Arroita Prades, Olatz (3)

(1) CIFP EASO Politécnico- EASO Politeknikoa LHII, (2) CIFP Easo Politécnico- EASO Politeknikoa LHII, (3) CIFP EASO Politeknikoa- EASO Politeknikoa LHII

Identificador: 14464

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Innovación, buena práctica, proceso participativo, derechos del paciente, alumnado, EPI Psicosocial, transferible, sostenible, visibilizar, corresponsabilidad

Introducción

Estamos ante un contexto formativo cambiante, que afecta y transforma los escenarios también sociales y empresariales: con cada vez más alumnado en prácticas, tanto de Formación Profesional (FP), como universitario de todos los cursos y niveles educativos.

La cantidad de personas en formación en prácticas externas se está multiplicando exponencialmente y esta circunstancia nos coloca ante un nuevo reto de cambio de paradigma.

Como docentes que formamos a futuros/as TCAE (Auxiliares de Enfermería), y tutoras/es de FCT (Formación en Centros de Trabajo) centramos nuestros esfuerzos en la gestión de las prácticas del alumnado en el medio sanitario y hospitalario.

Partiendo de los derechos del/la paciente a saber en todo momento por quién está siendo atendido (1), observamos la necesidad de identificar y diferenciar al alumnado de entre las distintas familias profesionales y distintos niveles formativos.

Trás una trabajada búsqueda de artículos vinculados con diferentes maneras de identificar y visibilizar al alumnado en prácticas en empresas externas en bibliotecas digitales y bases de datos académicas reconocidas como Google Scholar, PubMed, JSTOR, ResearchGate y SciELO, no hemos encontrado evidencias ni estudios de investigación que tengan como objetivo conocer los beneficios o no de diferentes maneras de identificar y visibilizar y proteger al alumnado en las prácticas en empresa.

Objetivo

- Rediseñar el rol del alumnado haciéndolo más visible: Visibilizar al alumnado (TCAE en nuestro caso) en prácticas hospitalarias tanto por delante, como por detrás o de lado haciendo uso del lenguaje visual para ello.

- Velar por los derechos de los pacientes (1): Identificando al colectivo del alumnado, a primera vista el/la paciente sabe si está siendo tratado/da por alguno/a de ellos/as pudiendo decidir si quiere o no ser atendido por tal.

- Añadir valor a las prácticas profesionales: son una etapa por la que ha de pasar todo el/la futuro/a profesional (2). Agrupar a todo el colectivo con un identificativo común, dará valor añadido a las prácticas. Todos/as podemos sumar en su proceso. Facilitamos la inclusión consciente y activa de la sociedad en la formación del/la estudiante.

- Identificar al colectivo complementariamente a la identificación personal: dependiendo de la institución, y si se utilizan colores para identificar distintas familias profesionales, utilizando el color identificativo de la familia profesional para la que se están formando, queda muy claro, que el/la portador/a del brazalete es alumno/a de dicha familia profesional.

- Proteger al alumnado de diferentes riesgos psicosociales (3) (4) a los que puede estar expuesto por el simple hecho de no ser fácilmente identificable. Considerémoslo el primer EPI Psicosocial (5).

-Avalar la formación previa: El logo del centro de formación de referencia y el nivel de formación del/la evaluado/a deberían ser visibles e identificables.

Ha de ser:

- * Fácil: de poner, de hacer, de utilizar, de mantener, de limpiar.
- * Económico.
- * Transferible: a cualquier otra familia profesional.
- * Integrador: unificador y muy fácil de incluir en la uniformidad de la entidad o empresa a la que se dirigen.
- * Sostenible: siguiendo los criterios de los ODS y respetando el plurilingüismo (6).

Material y método

Iniciamos este proyecto de buena práctica innovadora con un conjunto de actividades de participación activa (7). Trabajamos en la cocreación de un producto que pudiese dar una respuesta creativa y efectiva con la intención de buscar mejorar el aprendizaje y sensación de bienestar de los estudiantes (2) en el contexto de las prácticas en empresa, y añadir o mejorar la percepción del/la usuario/a y profesionales del ámbito de la empresa.

Basándonos en el trabajo colaborativo y liderado por las docentes del departamento de Cuidados Auxiliares de Enfermería planteamos diferentes hipótesis y propusimos lluvia de ideas.

Poco a poco fuimos integrando en el trabajo de investigación y talleres de trabajo al equipo directivo, diferentes departamentos de docencia como de servicios, alumnado, profesionales del medio sanitario, incluyendo instructores y supervisoras... para que todos/as en todos los niveles pudiesen exponer sus ideas y sugerencias.

Resultados y discusión

Hemos creado un elemento innovador en la FCT, ofreciendo una alternativa de identificación al alumnado.

Se trata de un brazalete identificativo para portarlo por el alumnado en prácticas. Es visible por todos lados. Dependiendo de la familia profesional a la que van encaminados puede ser de diferentes colores, materiales y sujeciones.

El distintivo del centro de formación desde el que parte el alumnado va impreso en el centro del brazalete y las líneas horizontales que indican el curso al que pertenece van debajo. Así visibilizamos la corresponsabilidad existente entre las dos entidades.

Estamos pilotando la puesta en marcha del uso del brazalete del alumnado en prácticas de TCAE en el Hospital Universitario de Donostia Osakidetza, para valorar y validar nuestra propuesta como "buena práctica" (8).

Hemos estructurado la recogida de valoraciones y sugerencias de mejora en diferentes actividades:

- Cuestionario online semiestructurado (9) y autoadministrado de 10 preguntas a profesionales y alumnado portador al finalizar las prácticas.
- Entrevista presencial breve a una muestra de pacientes y familiares a partir del 2º día de ingreso hospitalario. La entrevista semiestructurada es realizada por colaboradores ajenos a los/as estudiantes evaluados y al centro docente, exclusivamente a personas que estén en condiciones adecuadas para participar según su enfermera responsable.
- Reuniones finales más abiertas con trabajadores/as sanitarios/as en el hospital y alumnado en el Instituto también al finalizar las prácticas.

Conclusiones

Esperamos demostrar que este ejercicio de transparencia (10), consigue mejorar la atención asistencial.

El brazalete se convierte así en un EPI Psicosocial, mejorando la protección del alumnado en prácticas, reduciendo y evitando errores y riesgos psicosociales, por el simple hecho de conseguir que sean fácilmente identificables.

Nuestra respuesta es sostenible social, económica y medioambientalmente, pudiendo mantenerse en el tiempo produciendo efectos duraderos.

Fácilmente replicable y transferible, sirve como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones en diferentes lugares y contextos .

Pensamos que incluso puede llegar a generar una transformación social, haciendo consciente a la sociedad de que todos somos parte activa en la interacción que se puede generar en la formación final de todo futuro profesional.

Referencias

- ¹ BOE, lunes 6 de febrero de 2017. Orden SSI/81/2017, de 19 de enero <https://www.insst.es/materias/riesgos/riesgos-psicosociales>
- ² Estructura valorativa de la motivación del alumnado de Formación Profesional hacia sus prácticas curriculares. Mari Carmen Santos-Gonzalez, Mari Carmen Sarceda Gorgoso. Revista Practicum Vol. 2 Núm. 1 (2017), Investigación, Páginas 22-39 <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8263>
- ³ Formación para la prevención de riesgos laborales para alumnado de Prácticum. Ana María Morales Rodríguez, Francisco Manuel Morales Rodríguez. REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 07 https://web.archive.org/web/20180414234701id_/http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/reipe.2017.0.07.2283/pdf
- ⁴ Formación para la prevención de riesgos laborales para alumnado de Prácticum. Ana María Morales Rodríguez, Francisco Manuel Morales Rodríguez Vol. Extr., núm. 07 (2017) - XIV CIG-PP, XIV Congreso Psicopedagogía. Área 7: FORMACIÓN Y TRANSICIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO, páginas 025-027. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.07.2283>
- ⁵ <https://www.insst.es/materias/riesgos/riesgos-psicosociales>
- ⁶ <https://www.ehu.es/es/web/mho-unesco-katedra/17-1-bidea-egiten>
- ⁷ Herramientas y métodos participativos para la acción comunitaria. Informe SESPAS 2018. María Pilar López-Sánchez a b, Tomás Alberich c, Dory Aviñó d, Francisco Francés García y, Ainhoa Ruiz-Azarola f g, Tomás Villasanteh. Gaceta Sanitaria Volumen 32, Suplemento 1, Octubre 2018 , Páginas 32-40 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911118301614>
- ⁸ El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Miguel A. Zabalza Beraza. Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 17-42 ISSN: 1887-4592 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94744/00820123016470.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ⁹ Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. Edición preparada por: Jesús Manuel Tejero González. UCLM. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28529/04%20TECNICAS-INVESTIGACION-WEB-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ¹⁰ Fundamentos de la transparencia en la sociedad contemporánea. Ricardo Uvalle Berrones. Revista Mejicana de Ciencias Políticas y Sociales. Volumen 61, Número 226, enero-abril de 2016 , páginas 199-220. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185191816300083>

Prácticum y ODS en la formación del profesorado de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Monzó Martínez, Anna M. (1); Martínez-Agut, M. Pilar (2); Chocomeli Fernández, María Fernanda (2)

(1) Universitat de València, (2) Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación / Universitat de València

Identificador: 14521

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Formación Profesional, ODS, Prácticum, Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad

Introducción

La Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad forma parte de la Familias Profesionales de la Formación Profesional en España. Comprende un Ciclo formativo de Grado Medio, el Técnico/a de Atención a Personas en Situación de Dependencia, y seis Ciclos formativos de Grado Superior, los Técnicos/as Superiores en Animación Sociocultural y Turística, Educación Infantil, Formación para la Movilidad Segura y Sostenible, Integración Social, Mediación Comunicativa, y Promoción de Igualdad de Género (Generalitat Valenciana, 2023).

En la formación de los técnicos/as y de sus docentes, se potencian diversas temáticas como la preocupación internacional por la calidad de vida de las personas (Aznar-Minguet, Ull, Martínez-Agut, y Piñero, 2017), que el progreso alcance a todas las personas, entender la educación como un bien común mundial y que nadie se quede atrás (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015); que se refleja a partir de diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y ya que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4), (Benayas, y Marcén, 2019; CRUE, 2005; UNESCO, 2017a).

Se establecen los 17 Objetivos y las metas en la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan ámbitos de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "Las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y los pactos (Martínez-Agut, 2015, 2016, 2017, 2018, 2021a, 2021b).

Se agrupan los 17 ODS en cada una de las "5 P", dando lugar a una visión más global al relacionarlos en estas cinco temáticas (Martínez-Agut, et al., 2020).

La formación de los profesionales de esta especialidad se realiza en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, de carácter profesionalizador de un curso de duración y 60 créditos, de los que 10 créditos forman parte de un Prácticum en los centros de secundaria, que se realiza entre enero y marzo, quedando la formación teórica de octubre a diciembre y de marzo a mayo, junto con la realización y defensa de un Trabajo Final de Máster (Universitat de València, 2023).

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

En este trabajo nos planteamos los siguientes objetivos:

- . Formar a los futuros docentes de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en la Agenda 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Máster de Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria.
- . Lograr la difusión de los ODS por parte de los estudiantes que realizan las prácticas en los centros, para la sensibilización de los docentes y la realización de iniciativas para la formación de los futuros técnicos/as que cursan los ciclos formativos.

Para el logro de los mismos, de octubre a diciembre los estudiantes del Máster, futuros docentes de esta especialidad, reciben una formación teórica en la que se forman en los ODS y en la Campaña Mundial por la Educación (CME) muy vinculada a los ODS, que cada curso escolar propone la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME) del lema que se trabaja ese curso escolar en los centros educativos (Campaña Mundial por la Educación, 2023; Ley Orgánica 3/2020; Martínez-Agut, Aznar, Ull, y Piñero, 2007).

Los estudiantes en sus prácticas difunden los ODS, la CME y la SAME en sus aulas, en las reuniones del Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y a nivel de centro, para que se incorporen estas temáticas en la formación de los estudiantes (futuros Técnicos/as) y del profesorado de los centros docentes.

Cuando los estudiantes regresan de las prácticas, se ponen en común los aspectos realizados en los centros de prácticas. Incluso hay estudiantes que realizan su Trabajo Final de Máster sobre estas experiencias.

Los estudiantes recogen en su memoria de prácticas las actividades realizadas, los resultados obtenidos, sus aprendizajes y reflexiones.

Discusión (resultados y conclusiones)

Los resultados muestran que los estudiantes del Máster de Secundaria difunden en los centros de prácticas los ODS, la CME y la SAME, potenciando actividades en los centros de prácticas, junto con el profesorado, repercutiendo en su propia formación, en la de los docentes y en la de los futuros técnicos/as. También, algunos de ellos realizan su Trabajo Final de Máster de esta temática.

Por tanto, adquieren las competencias previstas, aunque para lograr una verdadera inserción profesional, han de llevar a la práctica a lo largo de su desarrollo profesional estos conocimientos y habilidades adquiridas y continuar su formación permanente (Altarejos, Rodríguez, y Fontrodona, 2003; Álvarez, 2004; Murga, 2020; ONU, 2020).

La formación de los futuros docentes es positiva tanto para ellos como para los profesionales y los estudiantes de los centros de prácticas (Folch, 1998; Freire, 2010, 2012a, 2013b, 2019).

La formación de formadores es fundamental para la calidad de la educación, desde la base de la formación de docentes reflexivos y comprometidos con la inclusión, la educación para todos/as y la educación para la sostenibilidad (Aznar-Minguet, Ull, Piñero, y Martínez-Agut, 2017; Escámez, 2008, 2019)

Referencias

- ¹ Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). Retos educativos de la globalización. Eunsa.
- ² Álvarez, P. (2004). Educación ambiental: propuestas para trabajar en la escuela. Graó.
- ³ Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A., (2017). Evaluar para trans-formar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319566>.
- ⁴ Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252. rieoei.org/rie73a10.pdf.
- ⁵ Benayas, J. y Marcén, C. (2019). Hacia una educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de Educación Ambiental en España. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica.
- ⁶ Benayas, J., Marcén, C., Alba, D. y Gutiérrez J. L. (2017). Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas. Documento de Trabajo Opex Nº 86/2017. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- ⁷ Campaña Mundial por la Educación (2023). Semana de Acción Mundial por la Educación. <https://cme-espana.org/que-es-same/>
- ⁸ Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 00, 1-24. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>.
- ⁹ Collado, S y Coraliza, J. A. (2012). Naturaleza y bienestar infantil. Hércules.
- ¹⁰ Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. y Ciurana, C. (1998). Educar en la justicia. Generalitat.
- ¹¹ CRUE (2005). Documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en sus Directrices para la Sostenibilización Curricular (Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, 18-4-2005 modificado).
- ¹² Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- ¹³ Escámez, J. (2008). Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica. Netbiblo.
- ¹⁴ Escámez, J. (2019). La perspectiva cognitiva para la comprensión de las intenciones y la predicción de las conductas del estudiantado como agente de sostenibilidad, en A. D. Arrufat y R. Sanz, La ciudadanía europea como labor permanente (pp. 221-232). Tirant lo Blanch.
- ¹⁵ Escámez, J. I. y Escámez, J. (2020). Las intenciones de comportamiento del estudiantado universitario hacia la gestión de la sostenibilidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 57, 17-37.
- ¹⁶ Escoda, E. (2018). Eficacia del Aprendizaje Servicio en Dimensiones Académicas, Personales y Sociales Clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la Titulación de Trabajo Social. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.
- ¹⁷ Generalitat Valenciana (2023). Dossier de Ciclos Formativos. <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesional/oferta1>
- ¹⁸ Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- ¹⁹ Freire, H. (2010). La escuela en el bosque. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 72-75.
- ²⁰ Freire, H. (2012a). El árbol de la memoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 14-19.
- ²¹ Freire, H. (2012b). Una escuela abierta al barrio. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 53-57.
- ²² Freire, H. (2013a). Cultivar el amor por la vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 439, 50-52.
- ²³ Freire, H. (2013b). Educar en verde.: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. Graó.
- ²⁴ Freire, H. (2016a). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 456, 16-22.
- ²⁵ Freire, H. (2016b). La naturaleza, una alternativa terapéutica y preventiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 463, 67-71.
- ²⁶ Freire, H. (2019). Amar la Tierra. En C. Castell y J. Terrades. *Son natura: el repte de l'antropocè* (pp. 126-128). Barcelona: Generalitat de Catalunya i Museu de Ciències Naturals de Barcelona. <https://museociencies.cat/wp-content/uploads/2020/04/Som-Natura-web-2.pdf>
- ²⁷ Folch, R. (1998). Ambiente, emoción y ética: actitudes ante la cultura de la sostenibilidad. *Ariel*.
- ²⁸ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). Convención sobre los Derechos del niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- ²⁹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe.
- ³⁰ García-González, E. (2000). ¡Urgente, urgente! Renaturalicemos la escuela en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1501-1 - 1501-7.
- ³¹ L'Ecuyer, C. (2012). Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?. Plataforma Editorial.
- ³² L'Ecuyer, C. (2015). Educar en la realidad. Plataforma Editorial.
- ³³ Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de cooperación y desarrollo sostenible (DOGV núm. 8191, de 15/12/2017).
- ³⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).
- ³⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa (BOE 10 12 13).
- ³⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020).
- ³⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Texto consolidado. Última modificación de 30 de diciembre de 2020. Con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- ³⁸ Louv, R. (2005). *Last child in the woods*. Algonquin Books.
- ³⁹ Lovelock, J. (2010). James Lovelock on the value of sceptics and why Copenhagen was doomed. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/blog/2010/mar/29/james-lovelock>.
- ⁴⁰ Martínez, M. (Coord.) (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro.
- ⁴¹ Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.
- ⁴² Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- ⁴³ Martínez-Agut, M. P. y Ramos Hernando, C. (2014). Miradas al contexto: Espacios degradados, propuestas educativas. Espacios de huerta. En P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, A. J. Guedes, F. Diogo, M. J. y Araújo (pp. 433-440) (Coord.) *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas Espaços de Investigação*,

- formação e ação. Porto: XXVII Congresso Internacional / Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- ⁴⁴ Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, 21, 1-16. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/desarrollo.sostenible.pdf
- ⁴⁵ Martínez-Agut, M. P. (2016). 2015: Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 23, 1-23. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/2015.pdf
- ⁴⁶ Martínez-Agut, M. P. (2017). De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 25, 1-14. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/2016.pdf
- ⁴⁷ Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. *Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades*. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/Ano%202017.pdf
- ⁴⁸ Martínez-Agut, M. P. (2021a). Situación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aportación Personal y Profesional desde la Propuesta de Edgar Morin "Cambiamos De Vía. Lecciones de la pandemia" y la Ley 18/2017, de 14 de diciembre, de la Generalitat, de Cooperación y Desarrollo Sostenible. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-29. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/Objetivos%20del%20desarrollo.pdf
- ⁴⁹ Martínez-Agut, M. P. (2021b). Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la Educación no formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 33, 1-20. http://quadernsanimacio.net/index_html_files/LOMLOE.pdf
- ⁵⁰ Martínez-Agut, M. P. y Aznar, A. (2019). ODS1 Fin de la pobreza. En: M. A. Murga-Menoyo y M. J. Bautista-Cerro, (Editoras). *Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria* (pp. 14-28). UNED. DOI: <https://doi.org/10.5944/catedra.eads.501120>
- ⁵¹ Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14. http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e15_res_18.pdf
- ⁵² Martínez-Agut, M. P., Monzó, A., Zamora-Castillo, A. C. y Pons, M. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prendas de vestir y ropa de hogar: el aprendizaje-servicio en la ciudadanía global. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro, *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship* (pp. 601-609). UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EditorialUNED-aa-EDU-jgarcia-0003>
- ⁵³ Martínez-Agut, M. P., Zamora Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2017). Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad, En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín. *Investigando la Mejora de la Enseñanza Universitaria a Través del Aprendizaje Servicio. Researching The University Teaching Through Service-Learning* (pp. 207-214). Universidad de Granada. <https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/NP%20Investigando%20la%20mejora.pdf>
- ⁵⁴ Morin, E. (2020). Cambios de vía. Lecciones de la pandemia. *Paidós*.
- ⁵⁵ Murga, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformer una Ciudadanía Planetaria mediante la educación. *Journal of International Relations*, 19, 001-011. DOI: 10.14422/cir.i19.
- ⁵⁶ Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948, 10 de diciembre) Naciones Unidas.
- ⁵⁷ Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño* (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas.
- ⁵⁸ Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York el 20/11/89.
- ⁵⁹ Naciones Unidas (2020). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. E/2020/57. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2020/secretary-general-sdg-report-2020-ES.pdf>
- ⁶⁰ Ordine, N. (2020). Edgar Morin: "Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos". <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>
- ⁶¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- ⁶² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- ⁶³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- ⁶⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017b). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*.
- ⁶⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017c). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- ⁶⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017d). *La educación transforma vidas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- ⁶⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.
- ⁶⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO.
- ⁶⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO.
- ⁷⁰ Orr, D. (2004). *Earth in Mind. On education, environment and the human prospect*. Island Press.
- ⁷¹ Patta, M. y Murga, M. A. (2020). El marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria: posibilidades para la formación de competencias en sostenibilidad. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 90-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.13.7180>
- ⁷² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *Panorama general. El desarrollo humano y el Antropoceno. Estructura del Informe sobre Desarrollo Humano 2020*.
- ⁷³ Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- ⁷⁴ Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Grao.
- ⁷⁵ Pyle, R. M. (1998). *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Press.
- ⁷⁶ Rodríguez, E. (2020). Edgar Morin: «Hemos entrado en la era de las incertidumbres». <https://lecturassurgidas.com/2020/12/30/edgar-morin-hemos-entrado-en-la-era-de-las-incertidumbres/>
- ⁷⁷ Sánchez, I., García, J. y Sisto, R. (2018). *Mirando hacia el Futuro: Ciudades Sostenibles. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en 100 ciudades españolas*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2018/10/Informe-urbano-REDS-ODS-2018-parte-I.pdf>
- ⁷⁸ Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). *Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios*. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.
- ⁷⁹ United Nations Development Programme (2020). *Human Development Reports 2020*. <http://hdr.undp.org/en/2020-report/download>
- ⁸⁰ Universitat de València (2023). *Máster Universitario en Profesor/a de Enseñanza Secundaria*. <https://www.uv.es/uweb/master-profesorado-secundaria/es/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285886102735.html>
- ⁸¹ Valera, P. (2020). *Así es cómo la naturaleza (o su ausencia) influye en tu estado de ánimo*. <https://business.vogue.es/tendencias/articulos/trastorno-deficit-naturaleza-combatir-salud-medio-ambiente/248>
- ⁸² Wilson, E. O. (1984). *Biophilia. The human bond with other species*. Harvard University Press.
- ⁸³ Zayas, B. (2015). *La Formación Cívica del alumnado universitario: Análisis de sus Percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana*. Tesis doctoral inédita. Universitat de València.

MESA 11: LAS TIC COMO APOYO A LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

RedTICPRAXIS (Bienio 2021-2023). El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas.

Martín Cuadrado, Ana María (1); Pérez Sánchez, Lourdes (1); Latorre Medina, María José (2); Duarte Freitas, María Do Carmo (3); Sgreccia, Natalia (4); Márquez Gómez., Blanca Fabiola (5)

(1) UNED, (2) Universidad de Granada. Campus-Ceuta. España, (3) Universidade Federal do Paraná. Brasil, (4) Universidad Nacional de Rosario. CONICET. Argentina, (5) Universidad de Guadalajara. México

Identificador: 11990

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: diarios de prácticas; documentos personales; red de aprendizaje horizontal; triada de prácticas Dirección electrónica del vídeo,

https://unedo365-my.sharepoint.com/:v/g/person/amartin_edu_uned_es/EX8lk_G67dJOrjmt4p6bjj4BcBUtkV2x-6HUHjwTuZBTRQ?e=CU18Id

La **RedTICPraxis** o [Red sobre las TIC en el Prácticum y las Prácticas externas](#) surge en el 2019 como un grupo de trabajo de la Comunidad de conocimiento REPPE. Raposo et al. (2019) la consideran una red interesada en la innovación educativa vinculada a la práctica preprofesional para analizar todos los aspectos relacionados con las tecnologías aplicadas a las prácticas externas curriculares y extracurriculares, de las instituciones participantes en la red en todas sus modalidades, funciones, dimensiones y áreas en titulaciones universitarias y profesionales, tanto a nivel nacional como internacional.

Sobre la importancia de este tipo de redes, cuyo objetivo es la colaboración e intercambio de conocimientos y saberes entre investigadores, Martín-Cuadrado (2021) subraya el modelo de aprendizaje horizontal (entre iguales; entre expertos y noveles, etc.) en el [Blog de Prácticum y Prácticas Profesionales](#):

[...] Del profesorado e investigadores participantes se solicita colaboración, y para ello se requiere motivación, entusiasmo, ganas de aprender y ofrecer lo que se sabe. La participación es voluntaria y altruista. Cada participante aporta lo que conoce/tiene, aprende lo que necesita y contribuye con su esfuerzo al desarrollo de las fases del proyecto [...]

En el bienio de RedTICPraxis del 2021-2023 la coordinación/el liderazgo ha recaído sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El proyecto es **“Documentos personales: el e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas”**

La planificación de la investigación se apoyó en dos supuestos de partida para explorar el tipo de aprendizaje conseguido por el estudiante durante el periodo de práctica en las instituciones colaboradoras. Implicó directamente a los agentes pedagógicos (tutor supervisor y tutor de prácticas) y al estudiante.

El primer supuesto se centraba en la observación y el feedback realizado por los agentes pedagógicos sobre las prácticas del estudiante, utilizando documentos personales, como el diario (Aranda et al., 2020; Cebrián-Robles et al., 2017; Pérez-Torregrosa et al., 2020; Porlán y Martín, 1991). Al mismo tiempo, el estudiante plasmaba su experiencia de forma narrativa y documentada utilizando, igualmente, un diario de prácticas.


El segundo supuesto perseguía conocer el medio electrónico utilizado para la recogida de la información, comunicación y valoración en dos niveles: personal y entre la triada.

Resumen de ambos supuestos:

1. La puesta en común por los actores intervinientes (estudiante, tutor supervisor y tutor profesional), en cuanto al proceso de aprendizaje que ha seguido el estudiante y su relación con el programa diseñado para tal fin, podría ser enriquecedora siempre que todos se comprometieran a recoger, compartir y contrastar la información. Por cada uno de los actores que componen la triada se experimentan variedad y diversidad de actuaciones durante la estancia práctica, y en cada una de las fases: inicial, desarrollo y valoración-reflexión final. La utilización de documentos personales/narrativos, como los diarios, podrían ser facilitadores de esta actividad diarios a realizar por los tres actores, sobre una misma acción experiencial: la del estudiante, en cuestión.

2. La utilización de las TIC en el uso de los diarios es habitual en las asignaturas de prácticas. Conocer cuáles serían los recursos tecnológicos de más y mayor utilidad para el desarrollo de las diferentes actividades y tareas que suceden a lo largo de las mismas y por cada uno de los participantes, sería de gran interés para la comunidad de prácticas.

El hilo conductor de la investigación a realizar (2021-2023) fue el conocimiento de las estrategias que utiliza el estudiante para construir conocimiento práctico durante su periodo de prácticas externas. Para ello, se analizarán documentos personales (diarios de prácticas) realizados con el apoyo de recursos tecnológicos. Los actores del Prácticum serán: estudiantes, tutores supervisores y tutores de prácticas.

En el [enlace](#) se ofrece la  **infografía** con la planificación del *Proyecto Documentos personales: El e-diario de los actores del prácticum y de las prácticas externas* realizado durante los años 2021-2023. Interesa subrayar la importancia concedida a los cuatro objetivos específicos y su relación con las actividades planteadas para asegurar su ejecución y posterior recogida y análisis de resultados:

Objetivo 1-actividades a realizar:

a) Revisión sistemática (bases de datos documentales y horquilla temporal) sobre la utilización de e-documentos personales y el desarrollo del pensamiento práctico de los estudiantes universitarios.

b) Pilotaje de los e-diarios de los tres actores intervinientes durante la estancia práctica de los estudiantes. Desde la coordinación se elaboró un [material de inicio](#) (instrucciones e-cuaderno del tutor profesional y tres plantillas, ligadas a tres momentos de recogida de información); lo cual permitió a las universidades la adaptación a su contexto, creando otros materiales, de acuerdo al resto de agentes intervinientes).

c) Realización del análisis de los mismos mediante categorías mixtas, basadas en la literatura (categorías consensuadas) y de aquellas que fueran surgiendo.

Objetivo 2-actividades a realizar:

d) Elaboración de un cuestionario en línea (Google Forms) en el que se recogió información sobre la utilización de recursos tecnológicos por parte de los participantes (estudiantes, tutor académico-supervisor y tutor profesional-de prácticas).

Objetivo 3-actividades a realizar:

e) Edición por cada equipo e institución un vídeo de 10 minutos máximos para su análisis y discusión mediante anotaciones de video con Coannotation.com.

Objetivo 4-actividades a realizar:

f) Elaboración de un cuestionario para recoger información por cada uno de los participantes de las triadas.

g) Elaboración de un cuestionario de satisfacción de los miembros de la red.

En cuanto a los resultados obtenidos (Martín-Cuadrado y Pérez-Sánchez, 2023), se clasifican en dos grupos:

1. Resultados por objetivos del proyecto de investigación: 4 bases de datos, 9 experiencias pilotadas y analizadas, 9 vídeos creados por 27 participantes, 3 instrumentos de recogida de datos, validados, etc.
2. Resultados. Logros colaterales de la RedTICPraxis 2021-2023: consecución de un proyecto de innovación docente (PID) con fondos UNED; edición de un libro que recoge la esencia del proyecto; coordinación de revistas científicas nacionales e internacionales, etc.

La experiencia ha sido valorada de forma favorable por los [miembros de la red](#), especialmente por las sinergias creadas entre todos, así como por el tipo de transferencia alcanzada y por la variedad de posibilidades de colaboración que han surgido para el futuro.

Referencias

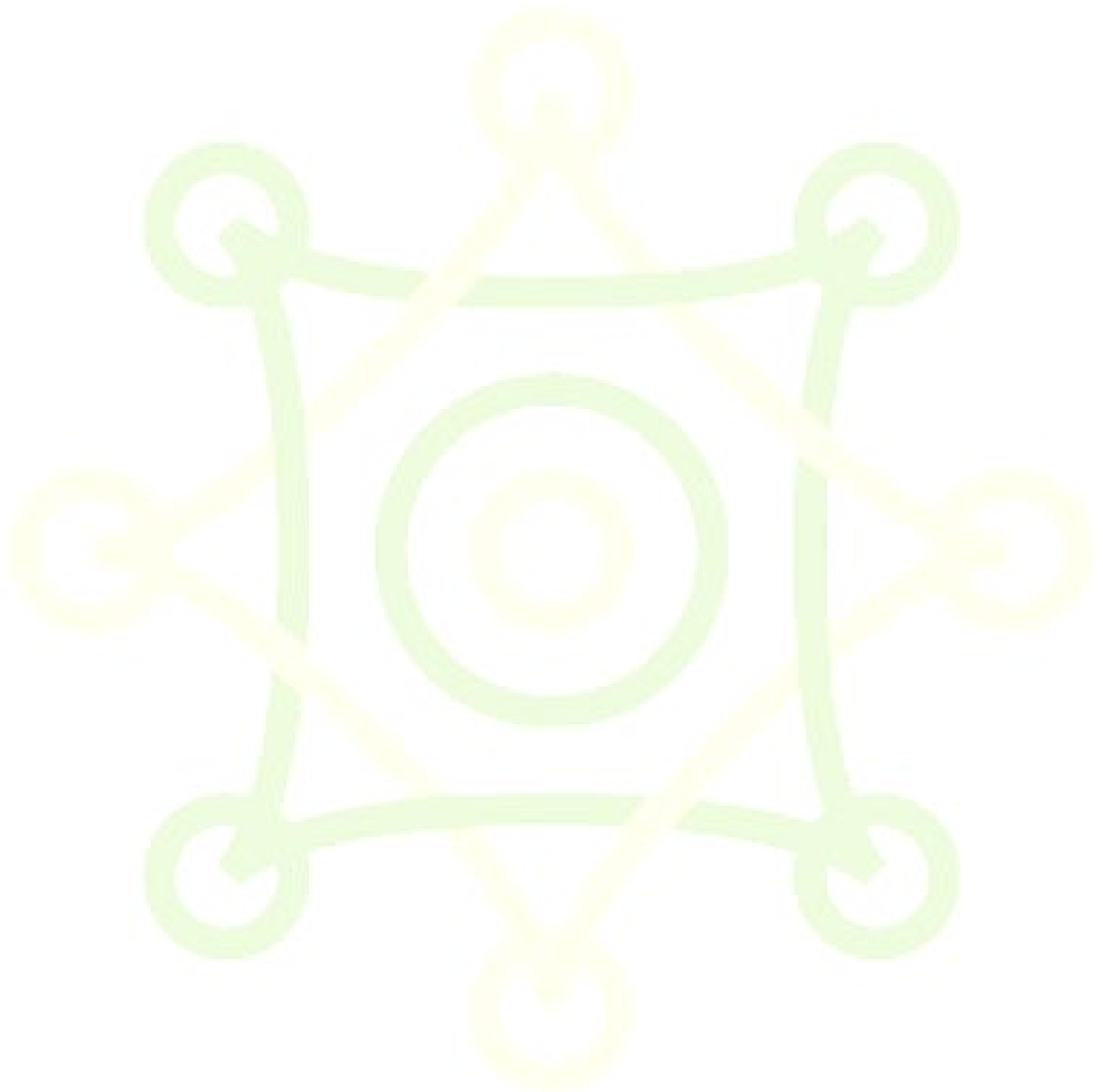
- ¹ Raposo-Rivas, M., Gallego-Arrufat, M.J. y Cebrián de la Serna, M. (2019). RedTicPraxis. Red sobre las TIC en prácticum y prácticas externas. XV Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas externas: Presente y retos de futuro. 10-12 Poio, Pontevedra, 2019. <http://cort.as/-LWdS>
- ² Martín-Cuadrado, A.M. (30 de diciembre del 2021). El aprendizaje horizontal a través de las redes profesionales. La RedTicPraxis, la oportunidad. Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/4494>
- ³ Aranda Vega, E. M., Martín Cuadrado, A. M. y Corral Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. Educación Y Educadores, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>

⁴ Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R., y Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/19>

⁵ Pérez-Torregrosa, A.B., Romero-López, M.A., y Gallego-Arrufat, M.J. (2020). Los diarios de prácticas como instrumento para promover la reflexión. En M.E. Martínez-Figueira & M. Raposo-Rivas (Coords). *Kit de supervivencia para el Prácticum de educación infantil y primaria* (pp. 37-50). Universitas. <http://hdl.handle.net/10481/64277>

⁶ Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Diada.

⁷ Martín-Cuadrado, A.M. y Pérez Sánchez, L. (Coord., 2023). *El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. Una investigación desde la RedTICPraxis (2021-2023)*. Narcea



La RedTICPraxis y UNED. Innovación en el desarrollo del conocimiento práctico en las asignaturas de prácticum y prácticas externas.

García Vargas, Susana María (1); Martín Cuadrado, Ana María (2); Mora Jauregui, Begoña (3); Porta Antón, María Ángeles (4); Márquez Carrasco, María Dolores (5); Cano Ramos, María Antonia (6)

(1) Facultad de Educación, Centro Asociado Madrid, UNED, (2) Facultad de educación, UNED, (3) Facultad de educación, Centro Asociado Huelva, UNED, (4) Facultad de educación, Centro Asociado Madrid, UNED, (5) Facultad de educación, Centro Asociado Sevilla, UNED, (6) Facultad de educación, Centro asociado de Talavera de la Reina, UNED

Identificador: 13576

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Prácticas Universitarias, e-diario, innovación, formación inicial, profesionalización

La RedTICPraxis ha contado con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) durante el bienio 2021-2023 como coordinadora. Durante este período, se ha facilitado la participación de otras ilustres universidades nacionales e internacionales, que han aportado su experiencia centrada en la temática de investigación y análisis de documentos personales (los diarios de prácticas) de los diferentes actores participantes en el prácticum, con las TIC (Cebrián-Robles et al., 2017; García-Vargas et al., 2022) como protagonistas destacadas durante todo el proceso de investigación.

El proyecto innovador que se ha implementado desde la red ha querido poner en valor la importancia de la construcción del conocimiento práctico por parte del estudiante, así como destacar el papel desempeñado por los actores intervinientes en el desarrollo de las prácticas externas curriculares y extracurriculares; algo que en la UNED lleva siendo temática de investigación desde diferentes disciplinas en los últimos años (Aranda et al., 2020). Para ello, se ha planteado como objetivo el análisis de documentos personales (diarios de prácticas) de los actores del prácticum, realizados a través de recursos tecnológicos.

La puesta en común del proceso de aprendizaje que ha seguido el estudiante por parte de los diferentes agentes intervinientes y su desarrollo, según los programas formativos, es un aspecto que se ha tenido en cuenta para desarrollar este proyecto en la UNED. Se inició con la participación de la materia de prácticas externas en dos títulos: Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Grado en Educación Social. Para ello, se ha necesitado el compromiso de todos los implicados en el proceso de recogida y contraste de la información obtenida. La utilización de herramientas cualitativas (documentos biográficos-narrativos) como los diarios, han facilitado esta actividad; organizándose y visualizándose como parte documental desde una metodología de investigación-acción. Los diarios realizados por los tres agentes (estudiante, tutor supervisor y tutor profesional) sobre la práctica del estudiante, fueron diseñados como recursos narrativos digitales ex proceso para cada agente participante: en el caso de los agentes tutoriales, se diseñaron 3 fichas de acuerdo con las plantillas diseñadas desde la red (*Plantilla A*. Fase de inicio. Acogida en el centro educativo; *Plantilla B*. Fase de planificación en contexto real; *Plantilla C*. Fase de desarrollo/intervención. El aprendiz en el aula) con diferentes aspectos a considerar según el rol pedagógico de intervención (tutor académico versus supervisor y tutor en el centro de prácticas), que fueron implementadas y entregadas atendiendo a las diferentes fases del programa formativo, según la disciplina. En ellas se podían valorar aspectos tanto de la evolución del aprendizaje del estudiante, como de la propia praxis pedagógica de los agentes. En el caso del estudiante, el documento personal que desarrolló fue el e-diario de prácticas, supervisado de forma continua; y compartiendo el diario de forma dialógica como instrumento documental sobre una misma práctica.

El proceso se llevó a cabo gracias a la utilización de herramientas tecnológicas y digitales, como la utilización de plataforma virtual (One-Drive y Google Drive), el uso del correo electrónico y del teléfono para facilitar la comunicación e instrumentalizar el apoyo pedagógico. En el desarrollo de la evaluación continua, se ha utilizado una e-rúbrica diseñada con la herramienta CoRubric, y la herramienta multimedia Excel de Microsoft en formato de tabla (Anexo 3. Instrucción e-rúbrica del e-diario del estudiante-Grado Educación Social). Otras herramientas diseñadas y utilizadas para la valoración del proyecto fueron los formularios en plataformas online; finalmente, se utilizaron herramientas multimedia para la grabación de los videos y posterior análisis con la herramienta Coannotation.com.

La aplicación de los e-diarios resultó efectiva en una muestra focal situada en el grado de Educación Social: 4 estudiantes, 4 profesores-supervisores-académicos y 4 tutores de prácticas. Las cuatro triadas estaban situadas geográficamente en: Madrid, Sevilla y Pamplona. En el caso del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria no pudo ser completada en todas sus fases.

Los resultados obtenidos tras el análisis y la supervisión de los e-diarios en cada una de las fases de las actividades de los estudiantes han permitido valorar las ventajas en el uso, en determinados aspectos como: la supervisión y seguimiento con los e-diarios a través de comunicación síncrona/asíncrona, permitiendo la adquisición de aprendizajes en el alumnado de prácticas más reflexivo, crítico, constructivo, analítico, entre otros; además de valorar una mejora en la colaboración e implicación colectiva desde la retroalimentación entre todos los agentes implicados. También ha permitido afianzar conocimientos y autoevaluar tanto individual como conjuntamente el proceso desde el punto de vista de las enseñanzas adquiridas, y del proceso formativo impartido.

Al mismo tiempo se ha apreciado en menor medida algunos pros y contras en relación con su aplicación y utilización, como son: la carencia en aspectos del conocimiento del uso de las tecnológicas, y la dedicación que se necesita en tiempo, para el desarrollo de los documentos personales por todos los agentes implicados.

Concluyendo, se puede afirmar que el uso de los e-diarios, y su seguimiento por parte de los agentes intervinientes a través de las TIC supone una innovación tanto a nivel metodológico como conceptual.

Ha quedado patente la importancia del pensamiento reflexivo en los procesos de construcción del aprendizaje práctico del estudiante (Cacciuttolo et al., 2018; García-Vargas, 2021), del aprendizaje mediado por los agentes tutores, (Martín- Cuadrado et al., 2022; Pellicione y Raison, 2009) y de la posibilidad que se ofrece tanto al tutor profesional como al tutor supervisor para analizar la propia praxis y sistematizar dicho análisis. Estas son solo algunas de las ventajas que ha supuesto el compartir los e-diarios.

Se pueden considerar que los diarios y su distribución entre los agentes intervinientes supone una valiosísima herramienta de reflexión-acción en la formación inicial en las asignaturas de Prácticum y Prácticas Externas. Lo cual, implica seguir investigando para ampliar y contrastar los resultados obtenidos con la participación de otras titulaciones.

Plantilla A:

https://drive.google.com/file/d/1al7zW0PF4ypHSf03wGfqzIZyrSKVcDxu/view?usp=share_link

Plantilla B:

https://drive.google.com/file/d/1DraOv2ueonA0epWUldAZD9H9LfujQgZo/view?usp=share_link

Plantilla C:

https://drive.google.com/file/d/16vwFoUnwQSmG8k4QlssyzBm74VSkbMug/view?usp=share_link

Referencias

- ¹ Aranda, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>.
- ² Cacciuttolo Juárez, C., Pérez García, M., & Moreno Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 79-103. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.715>
- ³ Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R., y Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/19>
- ⁴ Corral-Carrillo, M.J., Aranda, E. y Salamé, J. (2018). Análisis de las prácticas formativas desde los instrumentos de auto-reflexión y los espacios de co-reflexión. *Indagando la vivencia (Symposium 16 b-Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades-)*. En Isabel del Arco y Patricia Silva (editoras) *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Wolters Kluwer.
- ⁵ García-Vargas, S.M. (2021). La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, UNED]. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v6i2.12830>
- ⁶ García-Vargas, S.M., Porta-Antón, M.A., Oriol-Hernández, S. y Biurrún-Moreno, A.C. (2022). Los foros de debate asíncronos: herramienta reflexiva en las prácticas formativas. *Revista Practicum*, 7(2), 26-44. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15110> España
- ⁷ Martín-Cuadrado, A.M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176-200. En <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- ⁸ Martín-Cuadrado, A.M., Méndez-Zaballos, L. y González-Fernández, R. (2022). El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. *Narcea*. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260220>
- ⁹ Pellicione, L., Raison, G. (2009). Promoting the Scholarship of Teaching Through Reflective E-portfolios in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 35(3), 271-281. <https://doi.org/10.1080/02607470903092813>

Tecnologías disruptivas de eRubricas y Video Anotaciones para la evaluación de los e-diarios en las prácticas externas

Cebrián de la Serna, Manuel (1); Cebrián Robles, Violeta (2)

(1) Universidad Internacional de Andalucía, (2) Facultad de Educación, Universidad de Extremadura

Identificador: 13931

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: Tecnologías disruptivas, e-diarios, e-rubricas, anotaciones de video

La velocidad con la que estamos sometidos a los cambios tecnológicos no siempre van en concordancia con los cambios acompasados de las prácticas educativas. Pudiera parecer que son las innovaciones tecnológicas las que promueven siempre los cambios en las prácticas docentes. Sin negar este hecho, no siempre se produce en todos los casos. Pues en la pandemia de la Covid19 nos vimos abocados a buscar soluciones tecnológicas y metodológicas a los problemas de las prácticas de enseñanza en modalidad a distancia, que más tarde una vez pasado el peor momento de la crisis, se convirtieron sin solución de continuidad en una modalidad híbrida.

La utilización de una evaluación formativa y a distancia nos obligó a buscar metodologías como la rúbrica y las video anotaciones, para evaluar las competencias de una forma más objetiva (Pérez-Torregrosa et al., 2022) como formativa en el primer caso, y para mejorar la comunicación e interpretación de las evaluaciones de las experiencias prácticas en el segundo caso (Cebrián-Robles et al., 2023). Existe un importante número de tecnologías para ambas metodologías que han aumentado tras la pandemia para dar solución técnica a estas prácticas; por lo que, han sido las necesidades pedagógicas las que están inspirando el desarrollo de las tecnologías, invirtiendo en estos casos el orden inicial expresado en el equilibrio entre las innovaciones educativas y las tecnológicas.

Trabajamos en una línea de diseño, experimentación, evaluación y producción de tecnologías para la evaluación en diferentes contextos, que gracias a diferentes investigaciones en proyectos de I+D+i del Ministerio de Educación (ver línea de proyectos <http://gteavirtual.org/>), hemos creado dos sistemas tecnológicos en acceso abierto y gratuitos como son: *Corubric.com* y *Coannotation.com*. Siendo el significado de "Co" el modelo de colaboración para ambas metodologías, como sería la colaboración entre todos los implicados en la evaluación, y en la visión y evaluación de vídeos anotaciones en los e-diarios.

En la actualidad estamos extendiendo su aplicación a otros contextos y metodologías diversas con el apoyo de un nuevo proyecto I+D+i [1] como son el aprendizaje del conocimiento científico mediante juegos y tareas gamificadas (Cebrián-Robles et al., 2021; Palma-Jiménez et al., 2022) en la formación de enseñanzas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los e-diarios eran frecuentes en una etapa pre-pandemia, actualmente se han visto enriquecidos con tecnologías para el seguimiento y evaluación bajo tanto una modalidad híbrida (asistencia presencial o virtual de seminarios) como a distancia, y combinada con una implosión de recursos tecnológicos y herramientas. Una muestra de estas aplicaciones tecnológicas a los e-diarios es la RedTicPraxis (<https://acortar.link/LYy1o7>). Donde las tecnologías de las e-rubricas y las video anotaciones muestran funciones específicas y modelos eficientes en el practicum, ya recogidas en otros trabajos (Cebrián-de-la-Serna, 2018; Cebrián-de-la-Serna & Cebrián-Robles, 2023). En esta comunicación y centrándonos en los e-diarios, resaltamos las cinco ventajas en ambas tecnologías:

- Ambas herramientas son eficaces para soportar las funciones de los ePortafolios en el practicum.
- Facilitan el análisis de las clases en formato de vídeo experiencias y generando un debate y análisis entre la teoría y la práctica.
- Proporcionan un soporte para la documentación multimedia en los ePortafolios que amplía las posibilidades de los códigos de textos y narrativas de los estudiantes, facilitando mayor interactividad desde recursos multimedia.
- Permiten un seguimiento más inmediato y objetivo en la comunicación para la evaluación formativa y por competencias, facilitando la comprensión y autorregulación del aprendizaje.
- Se pueden exportar las conversaciones como las evaluaciones para un análisis de la evolución de un estudiante (evaluación ipsativa) como de todo el grupo para analizar mejor dónde se encuentran las dificultades para una mejora constante de los programas.
- Permiten participar en la co-evaluación entre pares mejorando la comprensión de los indicadores y las competencias a evaluar, y generando un debate en grupo que facilita el aprendizaje en colaboración.

Un ejemplo de e-rúbrica para evaluar los e-diarios utilizados con Corubic.com se puede bajar en la base de datos de rúbricas públicas en <https://acortar.link/x8FIZ4> donde encontramos dos competencias

1. Capacidad para escribir un diario reflexivo semanal.
2. Capacidad para hacer una reflexión final comprensiva de toda su experiencia en las Prácticas Externas.

Con tres indicadores para la primera competencia y uno para la segunda que recogemos a continuación:

- 1.1. Redacta sus experiencias con claridad.
 - 1.2. Utiliza correctamente el lenguaje escrito.
 - 1.3. Describe sus experiencias de aprendizaje con reflexión y precisión argumental.
- 2.1. Reflexión sobre lo aprendido durante las Prácticas Externas.

Indicadores que suman entre todos 10 evidencias a presentar para toda la e-rúbrica de evaluación de los e-diarios, con diferentes niveles de logros que van de tres a cinco según la naturaleza de cada evidencia. Mostrando un modelo más flexible que las rúbricas cuadradas donde todas las evidencias tienen el mismo número de logros. Unido a esto, también pueden disponer de diferentes pesos específicos cada evidencia, circunstancia que aumenta aún más esta flexibilidad, difícilmente encontrada en otras herramientas en internet para el mismo propósito.

A modo de conclusión

Si bien, se han ofrecido resultados de la evaluación de los proyectos un número considerable de referencias, necesitamos seguir experimentando y evaluando el alcance de estas prácticas en el uso de tecnologías para los e-diarios; así como, implementando mejoras en las dos herramientas creadas según la comunidad de prácticas nos va dictando. Sin olvidar que tendremos un cambio importante en las prácticas y el diseño de tareas en los próximos cursos con los avances disruptivos de las tecnologías de Inteligencia Artificial. Lo que otra vez volvemos a producir en el sentido mayoritario de generar innovaciones al albur de esta disrupción tecnológica, innovando en nuevas prácticas y diseño de tareas como de planteamiento metodológicos en el practicum y los trabajos de TFG y TFM. Especialmente para preservar la integridad en la evaluación y el ejercicio ético en las tareas de los e-diarios.

Notas

[1] Agradecimiento al Proyecto I+D Transición digital y ecológica en la enseñanza de las ciencias mediante tecnologías disruptivas para la digitalización de juegos educativos y su evaluación con e-rúbricas. Ministerio de Ciencia e Innovación (España). (TED2021-130102B-I00)

Referencias

- ¹ Cebrián-de-la-Serna, M. & Cebrián-Robles, V. (2023). Vídeodiarios reflexivos en el practicum y su análisis compartido mediante anotaciones multimedia. *Revista Prácticum*, 8(1), [en prensa].
- ² Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubic. *Revista Practicum*, 3(1), 62-79. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8275>
- ³ Cebrián-Robles, V., Pérez-Torregrosa, A.-B., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2023). Revisión de la literatura sobre anotaciones de vídeo en la formación docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 66, 31-57. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/95782>
- ⁴ Cebrián-Robles, D., Franco-Mariscal, A. J., & Blanco-López, Á. (2021). Secuencia de tareas para enseñar argumentación en ciencias a profesorado en formación inicial a través de CoRubric. Ejemplificación en una actividad sobre una central salina. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, 40, 149-168. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/18178/pdf>
- ⁵ Palma-Jiménez, M., Cebrián-Robles, D., & Blanco-López, A. (2022). El uso de las anotaciones en vídeo para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación científica. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 108, 68-72.
- ⁶ Pérez-Torregrosa, A.B., Gallego-Arrufat, M.-J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2022). Digital rubric-based assessment of oral presentation competence with technological resources for preservice teachers. *Estudios Sobre Educación*, 43, 177-198 <https://doi.org/10.15581/004.43.009>

Uso de la app Video Enhance Observation (VEO) como herramienta de aprendizaje en el Prácticum del grado de Educación: valoraciones de los estudiantes, las mentoras y las tutoras

Cano Ortiz, Maribel (1); Mayoral Serrat, Paula (1)

(1) Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Identificador: 14126

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: App VEO; Educación Primaria; Formación inicial de maestros; Practicum indagador.

El estudio que presentamos muestra un prácticum basado en la espiral de indagación descrita por Kaser y Halbert (2017) y la aplicación de una nueva app VEO para el análisis de la propia práctica educativa a partir del registro en videos de la intervención educativa realizada por los estudiantes de Educación Primaria en los centros escolares.

Los entornos digitales que aplican el vídeo para la retroalimentación se utilizan cada vez más para promover el aprendizaje profesional de los profesores, especialmente en los períodos de prácticas. Los recursos innovadores como VEO (Video Enhanced Observation) de la Universidad de Newcastle se han utilizado normalmente para poner en práctica experiencias significativas de aprendizaje a distancia y especialmente para promover la adquisición de una segunda lengua por parte de los estudiantes (Batlle y Miller, 2017; Batlle et al., 2020). En este estudio hemos utilizado VEO como un recurso complementario al feedback oral presencial para promover la reflexión entre los estudiantes, las mentoras y las tutoras de la universidad al analizar las prácticas docentes de los futuros maestros.

Un prácticum indagador implica ciclos de planificación-acción-observación y reflexión, combinando el desarrollo de competencias investigadoras y profesionales (Liesa y Mayoral, 2020). Su diseño se basa en diferentes fases: a) análisis del contexto del aula; b) delimitación de un área de mejora; c) documentación científica sobre dicha área; d) diseño y práctica basada en evidencias; e) implementación; y f) evaluación.

Los objetivos del estudio que presentamos son los siguientes:

- Dar a conocer el programa VEO como herramienta de aprendizaje para el análisis de las prácticas educativas. Evaluar
- el nivel de satisfacción, los elementos facilitadores y los obstáculos identificados por los estudiantes, las mentoras y las tutoras respecto al uso del programa VEO.

El estudio es de tipo cualitativo, descriptivo y transversal. Los participantes han sido 61 estudiantes del prácticum de Educación Primaria: 10 (2º curso), 25 (3º curso) y 26 (4º curso); 61 mentoras de las escuelas; y 5 tutoras de la universidad (12-14 alumnos respectivamente).

Los instrumentos o recursos utilizados en el estudio fueron dos, el programa VEO y un cuestionario para valorar la satisfacción con el uso del programa.

En referencia al primer objetivo, VEO es un sistema para mejorar el aprendizaje desde la práctica. Mediante un sistema de *etiquetas* permite codificar la práctica que se está analizando y a su vez, acompañar el etiquetado con comentarios por parte de diferentes usuarios, haciendo que el vídeo y el análisis realizado del mismo sea accesible para los usuarios. Más allá de su valor como datos, las etiquetas facilitan el análisis de los vídeos, ya que los estudiantes y educadores detectan los momentos clave que tienen que revisar.

La app VEO se utilizó en la última fase del prácticum en la que los estudiantes llevaban a cabo su intervención educativa y después evaluaban su práctica con su mentora y tutora.

Las fases seguidas durante el proceso fueron:

Fase 1. Formación de los implicados

Se hicieron sesiones de formación y se les facilitó un tutorial a modo de guía.

Fase 2. Análisis de los vídeos por parte de los estudiantes

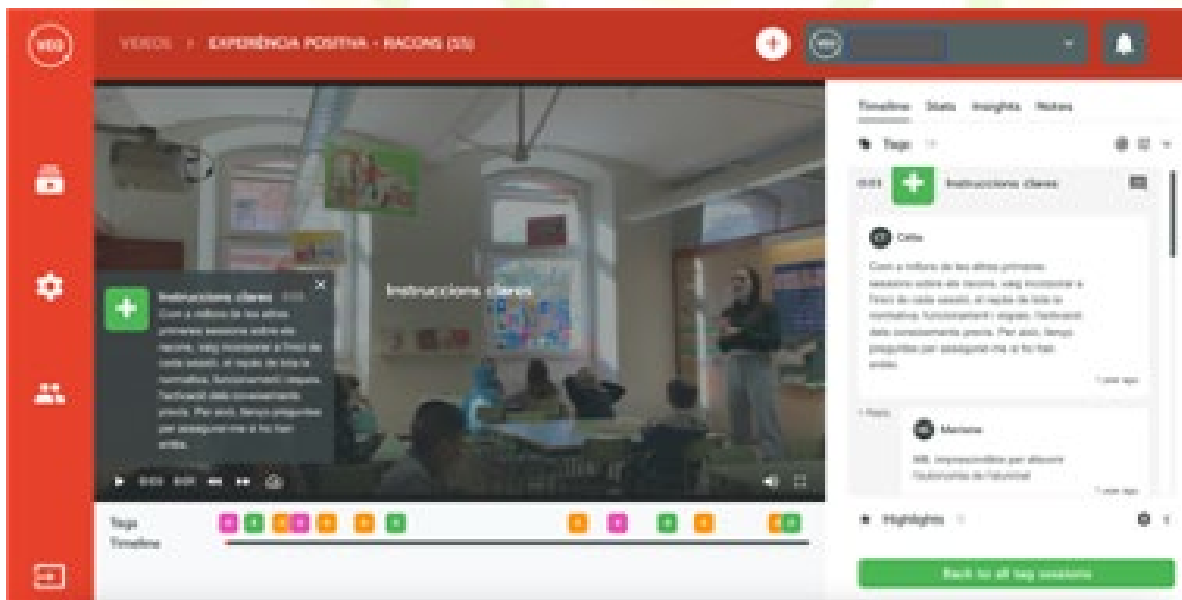
Se pidió a cada estudiante que grabara en vídeo el mayor número de sesiones de su práctica en el aula y seguidamente, seleccionara un momento de la grabación (5-10 minutos) pedagógicamente significativo. Este momento, llamado *clip*, lo subió al VEO y lo analizó mediante un sistema de etiquetas preestablecido basado en la clasificación de Van de Grift (2007). Una vez etiquetados los diferentes momentos del vídeo, tal y como se muestra en la siguiente Figura 1:

Figura 1. Sistema de etiquetado de los clips



Se pidió a los estudiantes que justificaran cada momento etiquetado, tal y cómo se muestra en la Figura 2:

Figura 2. Justificación del etiquetado



Y finalmente, se le pidió que compartiera el vídeo etiquetado y justificado únicamente con su mentora y su tutora.

Fase 3. Análisis de la mentora y de la tutora

La mentora recibió el video a través de la app VEO y dió feedback a cada uno de los momentos etiquetados y justificados por su estudiante y, posteriormente, la tutora hizo lo mismo teniendo en cuenta los dos análisis anteriores (estudiante y mentora), estableciéndose así un diálogo asincrónico en formato de feedback escrito que posteriormente comentaron y analizaron vía meet los tres agentes implicados.

En referencia al segundo objetivo se diseñó un cuestionario para que todos ellos pudieran valorar el programa VEO.

Los resultados indican una valoración general del programa y de su uso positiva: estudiantes 3,2; mentoras 3,4; tutoras 3,2 sobre 4.

Los aspectos destacados como facilitadores por los estudiantes, las tutoras y las mentoras son similares. Casi todos los estudiantes coinciden en que es una herramienta fácil, intuitiva y útil. Valoran positivamente los tutoriales facilitados. La experiencia de autoobservación la han entendido como un reto que promueve la mejora y el análisis objetivo de aquellos aspectos a mejorar.

Las mentoras y las tutoras hacen referencia a que el uso del VEO permite alcanzar un mayor nivel de reflexión y análisis de la práctica docente. Permite hacer comentarios muy específicos de acciones registradas de forma objetiva, así como un feedback más preciso.

Respecto a los obstáculos, los estudiantes han manifestado algunas dificultades técnicas en el momento de colgar los videos en la plataforma. Las tutoras, en cambio, señalan la necesidad de disponer de datos del contexto (especialmente de las acciones previas al registro), para poder ajustar mejor la respuesta a los comentarios que el estudiante realiza. La falta de tiempo para realizar el feedback es una constante. Además, el feedback escrito presenta limitaciones y no permite explicar suficientemente algunas reflexiones.

En conclusión la experiencia que presentamos, y que desarrollaremos más ampliamente en la comunicación oral, aboga a la necesidad de innovar en el prácticum con nuevos formatos, incluyendo las nuevas tecnologías para un aprendizaje más significativo, vinculado al desarrollo profesional de los futuros docentes y las nuevas necesidades formativas.

Referencias

- ¹ Batlle, J., & Miller, P. (2017). Video enhanced observation and teacher development: teachers' beliefs as technology users. Proceedings of EDULEARN17 Conference. Barcelona, España.
- ² Batlle, J., Cuesta, A., & González, M.V. (2020). Desarrollo profesional del profesor de lenguas extranjeras a través de la colaboración transnacional y el uso de las tic. Contextos Educativos, 26, 219-235. <http://doi.org/10.18172/con.4323>
- ³ Kaser, L., & Halbert, J. (2017). The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools. C21: Canadá.
- ⁴ Liesa, E., & Mayoral, E. (2020). Los procesos de indagación cooperativa en los centros escolares: valoración de algunas experiencias. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 53, 84-95.
- ⁵ Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. Educational research, 49, 127-152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>

Observación del aula: una experiencia de videoanálisis en el Grado de Educación Primaria - dual

Coiduras Rodríguez, Jordi L. (1); Peguerra Carré, María Carme (2)

(1) Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social, (2) Universitat de Lleida

Identificador: 14373

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Formación inicial, Grado de Educación, Videoanálisis, Punto de Vista Profesional.

La Visión Profesional se entiende como un conjunto de prácticas discursivas de un colectivo profesional para dar sentido a los eventos característicos de su ejercicio y centrar su atención en ellos (Goodwin, 1994). Este concepto se incorporó a la formación docente para introducir prácticas específicas de identificación de eventos relevantes en el aula sobre: la gestión de aula, la instrucción, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico, entre otros (Meschede et al., 2017). La literatura ha aportado evidencias sobre la asociación de un pensamiento elaborado con la observación de situaciones de aula (Meschede et al. al., 2017; Peguera et al., 2023). Seidel y Stürmer (2014) distinguen la habilidad de identificar un acontecimiento relevante, y el razonamiento sobre este.

Contexto. En la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universitat de Lleida se han incorporado distintas actividades de análisis de vídeo en el Grado de Educación Primaria, con el propósito de promover la/una Visión Profesional y su desarrollo en los estudiantes, visualizando escenas propias o de otros docentes en formación inicial (DFI) o en servicio. En este texto presentamos algunos resultados del análisis realizado por un grupo de estudiantes de 1º, 2º y 3º curso (n=241) durante 2023, en un seminario de Prácticum. Estos estudiantes, en un dispositivo de formación dual, distribuyen a lo largo del curso su actividad formativa semanal en 3 días en la Facultad y 2 días en la escuela. Los estudiantes después de (1) la presentación de los objetivos de la actividad, (2) visualizaron una secuencia de video de una DFI durante su Prácticum, (3) identificaron y argumentaron individualmente la categoría del instrumento de análisis, diseñado ad-hoc (Santiveri et al., 2022), que tenía una presencia mayor, y (4) compartieron y debatieron en el aula las identificaciones y argumentaciones realizadas en el tercer momento.

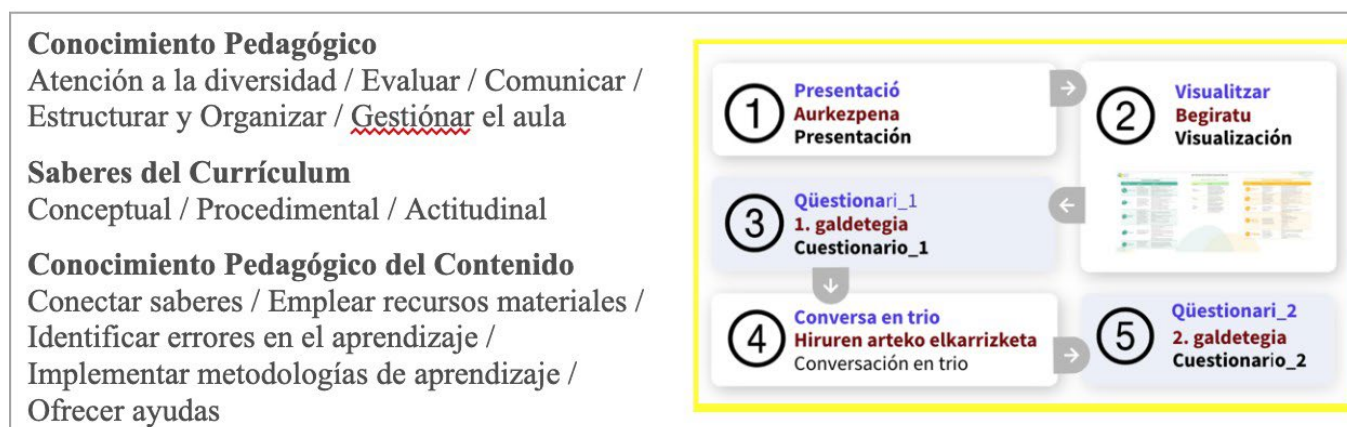


Figura 1. Categorías de análisis (Santiveri et al., 2022) y proceso de análisis en el aula.

Resultados. La Tabla 1 presenta una síntesis de los resultados obtenidos sobre la codificación realizada por los estudiantes en las categorías Conocimiento Pedagógico y Conocimiento Pedagógico del Contenido. Principalmente se constata la concentración de las codificaciones (n=241) en algunos códigos; en la categoría de Conocimiento Pedagógico en Comunicar (57%) y Gestionar el aula (35%) y en la categoría Conocimiento Pedagógico del Contenido en el código Conexión de Saberes (61%).

Tabla 1. Resultados del análisis de los estudiantes en las categorías Conocimiento Pedagógico y Conocimiento Pedagógico del Contenido.

Conocimiento Pedagógico					Conocimiento Pedagógico del Contenido				
	1r.	2n	3r	Todos		1r.	2n	3r	Todos
A. Diversidad	2,2	4,6	0,0	2,1	C. Saberes	58,9	56,9	67,1	61,3
Evaluar	1,1	0,0	5,9	2,5	E. R. Materiales	10,0	15,4	7,1	10,4
Comunicar	73,3	49,2	48,2	57,9	I. E. Aprendizaje	2,2	0,0	3,5	2,1
E. y Organizar	3,3	4,6	0,0	2,5	I. M. Aprendizaje	12,2	7,7	3,5	7,9
G. el Aula	20,0	41,5	45,9	35,0	O. Ayudas	16,7	20,0	18,8	18,3

Los estudiantes en la conversación posterior argumentaron sobre esta convergencia en la codificación y concluyeron la posibilidad de identificar en la misma escena distintos códigos según su propia experiencia -como alumnos o en su rol de DFI en el aula de educación primaria-, y de sus conocimientos previos. Se compartió como una posibilidad de mejora realizar, para cada secuencia, hasta 3 codificaciones por orden de presencia e importancia. El consenso parcial que muestran los resultados puede explicarse por la superposición en la situación educativa de distintos eventos docentes, que se encuentran en “una amalgama” con unos límites borrosos (Shulman, 1986; Krepf et al., 2017), y la dificultad de segregarlos.

La argumentación es uno de los elementos más relevantes del videoanálisis, que permite comprender la elección del código en la categoría, y generar desde esta argumentación el diálogo en el aula universitaria.

Respecto al Conocimiento Pedagógico, algunos estudiantes expresan:

He elegido el código “Comunicar” ya que la maestra emplea recursos comunicativos como el discurso o los diálogos con el alumnado. También destaca el tono de voz, la velocidad y entonación, las pausas, con una gran capacidad de gesticulación con las manos y de expresión facial. Utiliza el espacio, se desplaza para explicar [...] [Estudiante, 1r curso]

Y en Conocimiento Pedagógico del Contenido:

Tiene una gran habilidad para enlazar contenidos y ayudar a los alumnos a conectarnos con su realidad, con su vida. Esto me parece importante para dar sentido a los contenidos que se trabajan. [Estudiante, 2º curso]

Conclusión. La anotación como observación selectiva favorece el análisis de las situaciones de aula y la disposición de elementos de juicio y valoración. Más allá de la divergencia de las codificaciones, parece interesante explorar cómo el video puede contribuir a una relación consistente de los marcos teóricos con la experiencia práctica. En nuestro contexto estas experiencias son todavía incipientes, pero potencialmente interesantes para la adquisición y desarrollo de las competencias docentes. Comprendiendo que difícilmente ningún instrumento facilite una visión completa de la situación educativa, proponemos su “colección” y experimentación crítica para, desde sus posibilidades y limitaciones, desgranar y comprender mejor la actuación profesional.

Referencias

- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Krepf, M., Plöger, W., Scholl, D. and Seifert, A. (2017). Pedagogical content knowledge of experts and novices—what knowledge do they activate when analyzing science lessons? *Journal of research in science teaching*. <https://doi.org/10.1002/tea.21410>
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service Teachers. *Teaching and Teachers Education*. 66, 158-170.
- Peguera-Carré, M.C., Coiduras, J., Aguilar, D., Blanch, À. (2023). Evaluation of Preservice Teachers' Performance in School through Video Observations during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research*. 12(2), 851-863. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.851>
- Mestres que formen Mestres (2021). Accions docents observables. <https://ja.cat/W5UOT>
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research*. 51(4), 739-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

MESA 12 (VIRTUAL): ODS Y PRÁCTICAS EXTERNAS (III)

Universidad y escuela en las formación de profesores: las prácticas curriculares en Brasil y en Colombia

Flaborea Favaro, Roberta (1)

(1) Facultad de Educación

Identificador: 12980

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: desarrollo profesional docente; práctica curriculares obligatorias; futuro maestro; calificación de las prácticas, Instituciones Educativas

En la formación inicial de docentes, las prácticas profesionales son el eje curricular importante en la articulación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, las prácticas curriculares obligatorias eventualmente presentan gran debate, pues involucran cuestiones administrativas y pedagógicas, centros de prácticas profesionales y universidad, maestros y estudiantes, relaciones no siempre entendidas por los sujetos, lo que genera gran tensión en este importante eje curricular.

En diferentes países esta relación se establece de maneras variada, siendo en ocasiones normatizadas de acuerdo a reglas gubernamentales, en otras regiones, no existen normas establecidas para tal.

El estudio aquí presentado, producto de investigación posdoctoral, tiene por objetivo central entender la relación entablada entre universidades y centros de prácticas profesionales, especialmente en los colegios públicos en Brasil y en Colombia. Se observa en ambos países que, aunque hay relaciones establecidas entre universidades y colegios plasmadas en acuerdos específicos, la falta de conexión entre los cursos de formación de profesores y el campo de prácticas, impacta la formación del futuro docente. Como consecuencia, el futuro maestro se restringe a prácticas con poca posibilidad de intercambio entre sus pares y homólogos.

La pregunta central de la investigación fue: ¿Es posible establecer correlación entre las acciones desarrolladas por la universidad y las instituciones educativas para promover mejor calificación en la formación práctica de los futuros maestros de educación primaria?

El objetivo específico de esta comunicación es presentar parte de los resultados de investigación realizada en Brasil y en Colombia, en programas de formación de docentes, identificando representaciones de los sujetos de escuelas públicas, específicamente gestores y profesores, y de los practicantes, sobre la relación entablada entre las universidades y escuelas en las prácticas curriculares obligatorias en dos programas de formación inicial de docentes en el ámbito universitario.

Con base en el abordaje cualitativo, fueron realizados grupos focales, entrevistas, y análisis documental en seis estudios de caso, identificados como campo de prácticas para los estudiantes de las licenciaturas.

Después de realizar la triangulación horizontal de los datos, entre los sujetos, y posterior triangulación vertical, entre los dos instituciones en ambos países, respetando sus singularidades históricas, sociales y culturales se llegaron a conclusiones: (1) las prácticas, en ambos países, dependen de las proposiciones de lineamientos fomentados por la gestión escolar, así como el rol activo de los profesores del centro de prácticas y universidad, así como los futuros maestros; (2) en ambos países, se identifica la influencia de la historia formativa del propio profesor de la escuela al interactuar con el practicante; (3) para la calificación de las prácticas curriculares en ambos países: mayor cooperación interinstitucional entre universidad-escuela, el establecimiento y la promoción de cooperación entre los sujetos, especialmente en la optimización del tiempo y de mayor comunicación entre los estudiantes, sujetos de la escuela y profesores de la universidad.

Retomando la pregunta central de esta investigación, se concluye que existen distintos factores que promueven la correlación entre las acciones desarrolladas por la universidad y los colegios públicos para la promoción de la calificación en la formación práctica de los futuros maestros; sin embargo, esto depende fundamentalmente de la visión que los sujetos, tanto en la universidad, como en las instituciones de prácticas, tengan frente a la práctica profesional como eje curricular. Estas visiones son elaboradas desde experiencias y discusiones anteriores que traen a la realidad actual, reproduciendo escenarios complejos vivenciados por los sujetos.

La complejidad de la formación de profesores teniendo las políticas públicas como sombrilla que se plasman en programas específicos, es un punto a ser tenido en cuenta. Se espera que el campo de estudio de las prácticas profesionales sea explorado cada día más en los países latinoamericanos para, de esta manera, promover el estatus que la formación práctica tanto necesita, siendo el eje curricular que está a la misma altura del eje teórico.

Referencias

- ¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8, 2002. BRASIL. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências, 2008. COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. DE ARAÚJO, R. M. B.; NUNES, C. M. F. (2020) Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. Form. Doc., Belo Horizonte, 12 (23), 11-20. FLABOREA-FAVARO, R. (2016). La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. GATTI, B. (2013). Educação, escola e formação de professor: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, 50, 51-67. GATTI, B. (2013) A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, 100, 33-46. LÜDKE, M. (2013). O lugar do estágio na formação de professores. Educação em Perspectiva, Minas Gerais, 4 (1), 111-131. MARCELO GARCIA, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo - Revista das Ciências da Educação, 8,7-22. NÓVOA, A (2008). O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008. PENIN, S. (2011). Cotidiano Escolar: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). São Paulo: Cortez (2ª. Ed.). PENIN, S. T. S.; GALIAN, C. V. A.; VALDEMARIN, V..(2014). AS PALAVRAS E OS CURSOS - representações de professores universitários sobre currículo de licenciatura em letras de duas instituições públicas de São Paulo: deslocamentos, substituições, dissimulações e confrontos. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, 95 (239) 55-72. PERRENOUD, Ph. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva em el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México: Editora Graó. SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós. STAKE, R. (2010). Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata. TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. TEJADA-FERNÁNDEZ, J. (2009). Competencias profesionales. En: Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado. 13 (2), 1-15. TEJADA-FERNÁNDEZ, J.; CARVALHO-DIAS, M. L. & RUIZ-BUENO, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19), 91-114. ZABALZA, M. A (2011). El prácticum em la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43. ZEICHNER, K. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, 1 (1), 13-40 ZEICHNER, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 123-149. ZEICHNER, K (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, 35 (3), 479-504.

Promoción estilo de vida saludable en entorno escolar desde la extensión universitaria.

Zamora Mota, Henyer Ramón (1); Astwood Contreras, María (1)

(1) Instituto de Formación Docente Salomé Ureña ISFODOSU

Identificador: 14348

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Estilo de vida saludable, hábitos de vida saludable, alimentación saludable, salud mental, actividad física.

Introducción

Los hábitos son considerados, comportamientos que las personas presentan de forma rutinaria y reiterativa en el diario vivir, por ello, modificar costumbres no saludables requiere generar cambios significativos en los lugares que rodean al individuo (Wood & Neal, 2016). En este sentido, este proyecto busca generar hábitos de vida saludable correspondientes a la alimentación, actividad física y el autocuidado (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Relativo a lo anterior, investigaciones muestran el nivel de sedentarismo en adolescentes, enmarcando que más del 80 % no realizan actividad física suficiente para mantener una buena salud (Organización Mundial de la Salud, 2022). Asimismo, en investigaciones realizadas en la República Dominicana, reflejan resultados semejantes (Zamora-Mota et al., 2023)

Para sostener un estilo de vida saludable la ingesta de nutrientes de manera equilibrada es considerada como uno de los elementos determinantes en el estado de salud, físico y mental de los seres humanos. Por esto, entendemos que los adolescentes deben conocer los nutrientes que poseen los alimentos lo cual permite discernir y mantener una dieta saludable (Giménez-Legarre et al., 2019; Márquez Moreno et al., 2015).

Otro elemento que conserva una vida saludable es la salud mental, la cual se vio afectada por la pandemia, trayendo graves efectos físicos, emocionales y psicológicos (Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, 2020; Wang et al., 2020), alcanzando cerca de 860 millones niños y adolescentes afectados (Orgilés et al., 2020).

Por tanto, es relevante realizar actividades que mitiguen los efectos negativos de la pandemia desde proyectos en centros educativos, por el tiempo que los adolescentes permanecen en estos, lo cual no es una limitante para fomentar hábitos de actividad física y alimentación que repercuten en la salud mental. (Bernate et al., 2020).

Dicho problema planteado, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) busca solucionar por medio de los departamentos de investigación y extensión debido a los roles que cada uno tiene para el sistema educativo dominicano.

Debido a que, la extensión universitaria ha sido vista para diversos autores como el canal de comunicación entre la universidad y la sociedad, (Ruizcalderón & Hernández, 2020). La división de extensión del recinto Eugenio María de Hostos, encargada de compartir con la comunidad circundante y la ciudadanía en general, los conocimientos obtenidos en cuanto a los avances en materia educativa con la sociedad, hemos visto esta gran oportunidad de mejora en tema de salud.

Cuerpo del resumen

En el presente estudio se trazaron los objetivos siguientes:

Objetivo general.

Promover hábitos de vida saludable haciendo énfasis en la actividad física, alimentación y salud mental en estudiantes de primaria, secundaria, docentes y padres objeto de estudio desde el departamento de extensión universitaria del ISFODOSU.

Objetivo específico.

Promover la práctica de actividad física y hábitos alimenticios saludables en estudiantes de primaria, secundaria, docentes y padres objeto de estudio desde el departamento de extensión universitaria del ISFODOSU.

Concientizar en cuanto a los problemas de salud mental que devienen de la pandemia en estudiantes de primaria, secundaria, docentes y padres objeto de estudio desde el departamento de extensión universitaria del ISFODOSU.

Métodos y recursos.

El presente estudio es cuantitativo descriptivo con la intención de promover una vida saludable, por los efectos posteriores que la pandemia ha ocasionado. Se utilizó el muestro no probabilístico por conveniencia, pues, la comunidad educativa, mostró interés en participar en la investigación.

Los centros seleccionados fueron el Centro Secundario Politécnico María de la Altagracia, Villa Duarte, Santo Domingo Este, R.D. también, el Centro Primario Escuela Gral. Antonio Duvergé, Honduras, D.N. República Dominicana, siendo estos cogestionado por el ISFODOSU.

Tabla 1.

Distribución de la muestra estudiantes, padres y docentes.

Nivel
Participantes
Femenino
Masculino
Primario
Estudiantes
33
31
Padres
33
31
Docentes
27
3
Secundario
Estudiantes
65
32
Padres
65
32
Docentes
34
6

Fuente: creación propia.

Referente a la promoción de hábitos de vida saludable como actividad física, alimentación y salud mental, se trazó un plan basado en talleres educativos con profesionales diferenciados en base a cada grupo de participantes desde el departamento de extensión universitaria del ISFODOSU, el cual se realizó de la siguiente manera:

Tabla 2.

Cronograma de actividades de los talleres educativos.

Actividad

Descripción
Fecha
Hora
Modalidad
Involucrados

Promoción Estilos de Vida Saludable en Entorno Escolar.

Presentación proyecto.

Octubre 22

9:00 a 10:00 a.m.

Presencial

50 docentes de ambas escuelas

Taller educativo Enfermedades no transmisibles

Febrero 23

9:00 a.m. a 8:00 p.m.

Híbrido

Participantes de ambas escuelas.

Taller educativo Actividad física

Marzo 23

9:00 a.m. a 8:00 p.m.

Híbrido

Taller educativo Alimentación saludable

Abril 23

9:00 a.m. a 8:00 p.m.

Híbrido

Taller Educativo salud mental

Mayo 23

9:00 a.m. a 8:00 p.m.

Híbrido

Obtención de resultados

Mayo 23

8:00 a.m. a 2:00 p.m.

Presencial

Presentación resultados en XVII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas.

3, 4 y 5 de julio 2023

8:00 a.m. a 4:00 pm

Fuente: creación propia.

En lo concerniente a los efectos que causarían los talleres educativos se procedió a aplicar una encuesta de satisfacción a los grupos parte de la investigación.

Discusión (resultados y conclusiones)

En cuanto a los resultados alcanzados luego de la aplicación de la encuesta de satisfacción basada en los talleres educativos, los estudiantes mostraron interés e inquietudes sobre su salud, lo cual se podrá traducir en mejor alimentación y práctica de actividad física y mejorar de este modo su salud física y mental. Por su parte, los padres presentan compromiso tanto por su salud como de sus hijos, ya que sienten la responsabilidad de proyectar un futuro mejor para estos.

Por otro lado, los maestros como ejemplo a seguir presentan compromiso y responsabilidad para cambiar sus hábitos de vida y dar seguimiento tanto a padres como a los estudiantes que tienen a cargo, en especial en el nivel primario. Los grupos mostraron buena acogida a las orientaciones y acciones realizadas desde el departamento de extensión universitaria del recinto Eugenio María de Hostos del ISFODOSU, lo cual muestra su compromiso a las prácticas externas.

Referencias

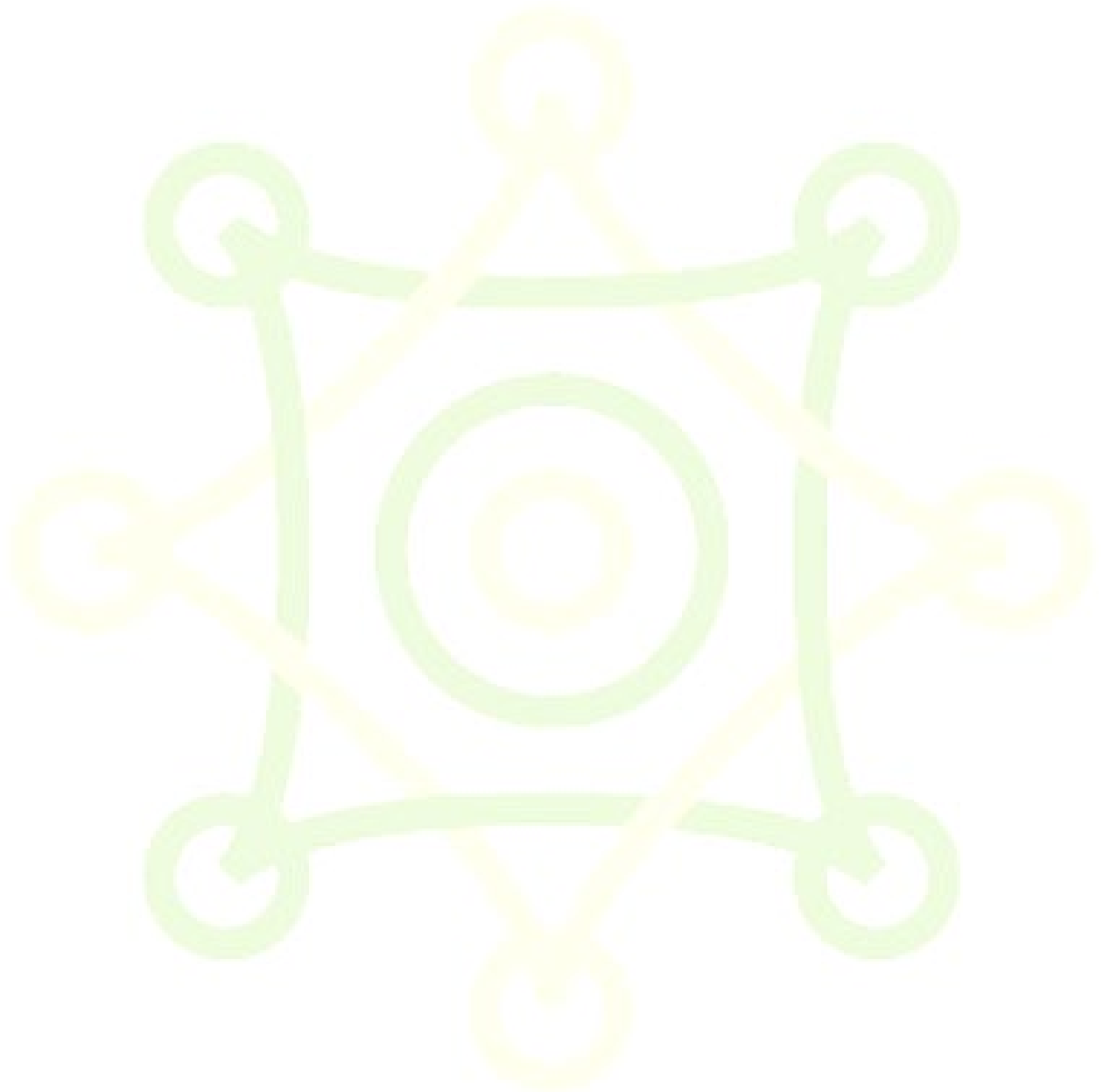
¹ Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CX_iVsXSGWQJ:https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4558%3Fshow%3Dfull&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=do

² Bernate, J., Fonseca, I., & Betancourt, M. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior (Impact of physical activity and sports practice in the social context of higher education). *Retos*, 37, 742-747. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67875>

³ Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas. (2020, abril 9). El Comité de los Derechos del Niño de NNUU advierte del grave impacto físico, emocional y psicológico del COVID en los niños y pide a los Estados que tomen medidas. Plataforma de Infancia. <https://www.plataformadeinfancia.org/el-comite-de-los-derechos-del-nino-de-nnuu-advierte-del-grave-impacto-fisico-emocional-y-psicologico-del-covid-en-los-ninos-y-pide-a-los-estados-que-tomen-medidas/>

⁴ Giménez-Legarre, N., Santaliestra-Pasías, A. M., Beghin, L., Dallongeville, J., de la O, A., Gilbert, C., González-Gross, M., De Henauw, S., Kafatos, A., Kersting, M., Leclerq, C., Manios, Y., Molnar, D., Sjöström, M., Widhalm, K., Huybrechts, I., Moreno, L. A., & HELENA Study Group. (2019). Dietary Patterns and Their Relationship With the Perceptions of Healthy Eating in European Adolescents: The HELENA Study. *Journal of the American College of Nutrition*, 38(8), 703-713. <https://doi.org/10.1080/07315724.2019.1598900>

- ⁵ Márquez Moreno, R., Beato Víbora, P. I., & Tormo García, M. Á. (2015). Hábitos de vida, de alimentación y evaluación nutricional en personal sanitario del hospital de Mérida. *Nutrición Hospitalaria*, 31(4), 1763-1770. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.4.8455>
- ⁶ Organización Mundial de la Salud. (2022). Actividad física. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- ⁷ Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- ⁸ Ruizcalderón, M. V., & Hernández, M. O. (2020). La formación de estudiantes universitarios como promotores de estilos de vida saludables. *Universidad y Sociedad*, 12(1).
- ⁹ Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak—The Lancet. *Lancet* (London, England), 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- ¹⁰ Wood, W., & Neal, D. T. (2016). Healthy through habit: Interventions for initiating & maintaining health behavior change. *Behavioral Science & Policy*, 2(1), 71-83. <https://doi.org/10.1353/bsp.2016.0008>
- ¹¹ Zamora-Mota, H. R., Santana-Álvarez, J., Ventura-Cruz, V. A., Fernández-Villarino, M. de los Á., Miranda-Ramos, M. de los Á., & Joaquín-Tineo, H. (2023). Influencia del modelo social, actividad físico-deportiva y salud en alumnos de secundaria. *Archivo Médico Camagüey*, 27(0).



La contribución de las universidades a los ODS: una acción a través de las prácticas académicas externas

Tena Tarruella, Anna (1); Moltó Aribau, Marga (2); Vendrell Vilanova, Anna (2)

(1) Facultat de Derecho, Economía y Turismo. Universitat de Lleida, (2) Universitat de Lleida

Identificador: 14450

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Universidad, Prácticas académicas, ODS, ODS empresas

Introducción

La Universidad de Lleida (UdL) define las Prácticas Académicas Externas Curriculares (PAEC) como uno de los elementos estratégicos fundamentales de su modelo docente, que lo singulariza del resto de centros universitarios catalanes y españoles, ya que forman parte de la formación obligatoria en todos sus planes de estudios de grado y másteres profesionalizadores (y optativas en el resto de los másteres). El Plan Estratégico operativo de la UdL 2022-2026 y el modelo de futuro 2030 ratifican una vinculación y proyección internacional de la Estrategia Docente y de Formación de la UdL y define uno de los ejes de actuación en base al objetivo de contribuir al conocimiento e implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Concretamente nos referimos al Eje 11. Sociedad: compromiso, acción social e impacto.

El presente trabajo supone un nuevo avance respecto a los estudios previos de las mismas autoras relacionados con el diseño y desarrollo del proceso de evaluación por competencias en la materia de las PAEC; motivados por garantizar una evaluación integral y objetiva, de aseguramiento del seguimiento y adquisición de un completo perfil profesional del estudiante a través de dicha materia de prácticas.

Una vez planteados y superados los modelos de evaluación de las PAEC por competencias, ahora se pretende tomar un papel relevante, como universidad, en la concienciación e impulso de los ODS. Ello se quiere realizar tanto a través de la formación universitaria como de la estrecha relación con el tejido empresarial próximo, que permiten la propia materia de las prácticas en empresa.

A través de la formación y evaluación en las PAEC pretendemos integrar una cuádruple dimensión: la académica, la profesional, la social y la medioambiental. Donde los agentes interlocutores implicados: profesionales, académicos y alumnos, deben contemplar, en sus formaciones y/o evaluaciones, la revisión del cumplimiento de los ODS por parte de la sociedad en general y el tejido empresarial, en especial. A la vez que promover una mejora futura y posibles soluciones a las situaciones actuales.

Objetivos

Contribuir como universidad, al alcance de los objetivos de desarrollo sostenible a través de los estudiantes universitarios que realizan su estancia de prácticas académicas obligatorias en las empresas. Se pretende hacer reflexionar a los estudiantes y a las empresas sobre las iniciativas que emprende su empresa de prácticas en relación a los objetivos de desarrollo sostenible; y, a la vez, ayudar a impulsar nuevas actuaciones a través de la visión y formación de los mismos estudiantes.

Metodología

Este trabajo se estructura en dos fases diferenciadas. En la primera de ellas hemos desarrollado una prueba piloto entre el grupo de alumnos del cuarto curso del grado en ADE de la Universitat de Lleida, durante este curso 2022-23, que realizan sus PAEC. Y en la segunda fase, que tendrá lugar el próximo curso 2023-24, ampliaremos la acción a la totalidad de estudiantes de ADE y de Ingeniería. En concreto se trata de un grupo de 150 estudiantes de ADE y 40 de ingeniería que también cursan las prácticas en el cuarto curso de su carrera. Todos los estudiantes deben cursar como materia obligatoria la asignatura de Prácticas Académicas Externas Curriculares (PAEC), que consiste en una estancia obligatoria de 300 horas en las empresas, más una serie de horas de trabajo autónomo para la elaboración de documentación que evidencia el aprendizaje alcanzado por el estudiante en las prácticas.

Resultados

El presente estudio pretende ser una ayuda real como instrumento de concienciación y medida de las acciones que las

empresas realizan para cumplir con los objetivos y metas de la agenda 2030, mediante las prácticas en las empresas. Por ello propone que el alumno reflexione con el fin de que logre identificar aspectos relevantes en este proceso de implementación, además de que sea capaz de aportar nuevas ideas para contribuir de manera activa a la consecución de estos objetivos. Para facilitar este proceso el mismo trabajo proporciona un conjunto de medidas de verificación y evidencias, basados en estudios previos sobre el tema de implementación de los ODS en las estructuras organizativas de las empresas. La principal aportación de nuestro trabajo se centra en el diseño de un cuestionario para la incorporación de la agenda 2030. En definitiva, pretende ser una referencia/guía de la medida y progreso del nivel de actuación empresarial para conseguir los ODS.

Como resultado tendremos una radiografía de la contribución empresarial a los ODS, así como un análisis de los beneficios que se generan a nivel social y para la empresa asociados a estas actuaciones.

Conclusiones

La principal novedad de este trabajo es el diseño de un cuestionario sobre las actuaciones que las empresas, que acogen estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo y la Escuela Politécnica, de la Universidad de Lleida, realizan respecto a los ODS. Este instrumento tiene una utilidad adicional, a la propia formativa, constituyéndose en una evidencia real de la situación actual y las actuaciones concretas que se realizan respecto al desarrollo sostenible de nuestro entorno geográfico cercano. Pero, también, promueve que la sociedad del futuro, nuestros estudiantes, tengan una adecuada formación en materia de desarrollo sostenible y una mayor concienciación, si cabe, de nuestra realidad actual en pro de una búsqueda de soluciones eficientes para la sociedad y el ambiente del futuro inmediato.

El presente trabajo resulta ser un análisis descriptivo de la actuación de una amplia y diversa muestra de empresas e instituciones de la provincia de Lleida, y alrededores, en relación a los objetivos de desarrollo sostenible y pretende ser el primero de una línea de estudio que pretendemos mantener y mejorar en el tiempo.

Referencias

- ¹ AMORÓS MOLINA, A. et al (2023): Integrating the United Nations sustainable development goals into higher education globally: a scoping review, *Global Health Action*, 16:1, DOI: 10.1080/16549716.2023.2190649. ANDREWS, J. Y HIGSON, H. (2008). Graduate employability, "soft skills" versus "hard" business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411-422. D'ADAMO, I. and GASTALDI, M (2023): Perspectives and Challenges on Sustainability: Drivers, Opportunities and Policy Implications in Universities. *Sustainability* 2023, 15(4), 3564; <https://doi.org/10.3390/su15043564> FERNÁNDEZ, A. (2010): La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.8 (n.1) 11-34. ISSN:1887-4592. GARCÍA BERNAL, J. et al (2021): Asunción e internalización de los ODS por parte de los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa. ZAGUAN, Universidad de Zaragoza Repository. <https://zaguan.unizar.es/record/123801> GOBIERNO DE ESPAÑA (2018): Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 02/05/2023 de: <https://transparencia.gob.es> (20/04/23) INE (2021): Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 02/05/2023 de: <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm>. (20/04/23) LOSADA RODRÍGUEZ, I. (2015): El papel de la Universidad en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Editorial Universidad de Cantabria: Santander, 2018; pp. 40 MOLTÓ M., TENA A. Y VENDRELL A. (2015): Evaluation competency-based in Internship: especial reference to evaluation rubric and final reports. *First International Conference on Higher Education Advances (HEAD'15)*. Proceedings of the First International Conference on Higher Education Advances. Valencia, 2015. MOLTÓ, M.; TENA, A. Y VENDRELL, A. (2016): Desarrollo del proceso integral de evaluación por competencias en las prácticas académicas externas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida. Especial referencia a los informes de evaluación. *Revista de educación y derecho*, 2016, Vol 13, pp. 112-126. RUÍZ, L., GORDO, M.L., FERNÁNDEZ-DIEGO, M., BOZA, A., CUENCA, A., ALARCÓN, A., ALEMANY, M. (2015): "Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas: un caso práctico de aplicación de técnicas de Pensamiento de Diseño, y evaluación mediante rúbricas, de las competencias de Creatividad, Innovación y Emprendimiento". Congreso In-Red 2015 - Universitat Politècnica de València. ISBN: 978-84-9048-396-1. SDSN, ACTS Y SDSN-Spain (2017): Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. RODRIGUEZ CORTES, M. (2021): La implementación de los ODS como herramienta de sostenibilidad en las empresas del Ibex 35. *Revista de Administración y Dirección de Empresas*, No 5 (2021). Universidad de Córdoba. TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio-2 julio 2005. ZAIDAN, E., BELKHIRIA, E., WAZEN, C. (2023). Universities of the Future as Catalysts for Change: Using the Sustainable Development Goals to Reframe Sustainability – Qatar University as a Case Study. In: Al-Maadeed, M.A.S.A., Bouras, A., Al-Salem, M., Younan, N. (eds) *The Sustainable University of the Future*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20186-8_1

Percepción e implicaciones de los estudiantes de Práctica Docente (PD) vinculados al Trabajo Final de Grado (TFG)

González Lara, Carlos Arturo (1); Colón Valdez, Romelia (1); Mateo Encarnación, Yoskar Antonio (1); Bueno Pérez, Junior José (1)
(1) ISFODOSU

Identificador: 14478

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Percepción Implicación Trabajo final de grado Práctica Docente

En el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, se establece como trabajo final de grado en los diferentes planes de estudios la elaboración e implementación de un proyecto de intervención, diseñado bajo el enfoque cualitativo con la metodología de la investigación acción. Esto está definido en el Sistema de Práctica del Instituto y en el reglamento académico institucional, para lo cual se dispone de un protocolo oficial en donde se especifican los procedimientos, etapas, estructuras y los aspectos correspondientes a formato en cada apartado para la organización del informe final, con la cual finalizan su formación inicial. Cabe destacar que el proceso de investigación inicia con el año escolar y debe extenderse durante tres cuatrimestres.

Algunas de las implicaciones que tiene la realización del proyecto de investigación acción para los docentes en formación son: el proyecto inicia con la PD IV en el noveno cuatrimestre de la carrera y simultáneamente los estudiantes cursan otras asignaturas, teniendo que dar respuestas tanto al curso como al proceso investigativo; se insertan a investigar con escasos conocimientos y habilidades investigativas; asumen un compromiso mayor en cuanto a los procesos de enseñanza; desarrollan la investigación en un contexto en donde no tienen el control absoluto del aula; conexión teoría práctica; finalmente, las actitudes y aptitudes que deben asumir para trabajar en equipo de manera eficiente. Implicaciones estas que suelen provocar en los estudiantes inquietudes, expectativas y preocupaciones, que muchas veces afectan la finalización de su proceso formativo.

En este sentido, el presente estudio titulado Percepción e implicaciones de los estudiantes de práctica docente vinculados al trabajo final de grado tiene como objetivo general analizar la percepción e implicaciones de los estudiantes vinculado al TFG en el ISFODOSU y como específicos describir la percepción y determinar las implicaciones de los estudiantes de PD acerca del trabajo de final de grado. Así cómo identificar la relación e importancia de vincular los objetivos de desarrollo sostenibles con la producción de TFG.

Es preciso destacar, que la percepción constituye un proceso cognitivo, el cual no solo se da de lo que se observa o registra en el cerebro, sino que requiere tiempo en la producción de las respuestas y una conexión previa de lo que se percibe, por lo que también suele expresarse como una actividad mental acumulativa y dirigida internamente por el sujeto a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes (Moura 2015; Oviedo, 2004; Margalef 1987 & Carterette y Fredman 1982). En cuanto a las implicaciones, esta hace referencias a las consecuencias o resultados que se dan de una acción, decisión o situación en función de las relaciones que el sujeto tiene con un contexto determinado (Lourau, 1970).

El presente estudio corresponde al tipo descriptivo y exploratorio, pues trata de describir la percepción que tienen los estudiantes que cursan la formación inicial, en donde estos deben combinar la investigación en la realización del trabajo final de grado con las prácticas docentes insertados en un centro educativo. El proyecto de investigación consiste en identificar una situación problemática en un grado y ciclo según el plan de estudio que cursan en el Instituto Superior de Formación Docente. Es importante destacar que para la elaboración e implementación del proyecto, se asume el enfoque cualitativo centrado en la metodología de la investigación acción. La población seleccionada para el presente estudio está conformada por los estudiantes que se encuentran en la realización del proyecto de investigación para la culminación de su formación inicial, 33 mujeres (62.3%) y 20 hombres (37.7%). Para la obtención de las informaciones se utilizaron como técnicas la observación, la encuesta y la indagación dialógica. Como instrumento fueron utilizados el diario reflexivo y el cuestionario, el cual estuvo estructurado por preguntas abiertas y cerradas. Para el análisis cuantitativo, mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25, se realizó un análisis descriptivo de los datos recopilados para cada pregunta, incluyendo cálculos de frecuencia y porcentaje. Esto permitió identificar patrones, tendencias y características generales de las respuestas de los estudiantes en relación con cada objetivo específico.

En cuanto a la percepción de los estudiantes de PD acerca del TFG, se observó que el (92.5%) considera que el TFG es

relevante para su formación. Estos estudiantes reconocen los beneficios que este trabajo académico aporta a su desarrollo, con un 83% resaltando el desarrollo de habilidades de investigación, el 77.4% mencionando la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica docente, y el 62.2% destacando la mejora de habilidades de redacción y comunicación. Además, se encontró que el 88.7% de los estudiantes percibe que el TFG ha influido en gran medida en su formación como futuros docentes.

En cuanto a los ODS, se observa que una proporción significativa de estudiantes (69.8%) considera que se podrían implementar proyectos de investigación relacionados con los ODS en el TFG. Esto resalta el potencial de integrar los ODS en la formación de los estudiantes de PD, permitiéndoles abordar problemáticas relevantes en el contexto de la educación y contribuir al logro de estos objetivos globales. Resultaría interesante promover la reflexión y la conexión entre el TFG y los ODS para fomentar una educación sostenible y consciente de los desafíos actuales. Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la relación entre el TFG y los ODS, así como de proporcionar orientación y apoyo adecuado para maximizar el impacto de esta experiencia en la formación de los estudiantes de PD.

Los resultados sugieren una clara percepción positiva de los estudiantes de PD sobre la relevancia y los beneficios del TFG en su formación. Estos resultados indican que el TFG desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades clave, como la investigación y la aplicación práctica de conocimientos, que son fundamentales para su futura labor docente.

Además, se destaca la importancia del TFG como una oportunidad para evidenciar los aprendizajes construidos a lo largo de su formación.

Referencias

- ¹ Carterette, E. y Friedman, M. (1982). Manual de percepción: raíces históricas y filosóficas. ISBN 9682411483 <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UP.72003/Description>
- ² Gutiérrez, F., R. (2017). La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària-XARXES 2017: Llibre d'actes, 163-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8619930>
- ³ Lourau, R. (1970). Análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2017/10/Lourau.-Cap-7.-La-intervencion-socioanalitica.-33-pgs.-pdf.pdf>
- ⁴ Margalef, J. B. (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales (Vol. 5). Anthropos Editorial. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-HVCzVCuTukC&oi=fnd&pg=PA13&dq=percepci%C3%B3n+seg%C3%BAn+autores&ots=9SkR8vPSQf&sig=LieRrsjSoyRqYEaob2G7V-6Ejek>
- ⁵ Moura C., I. C. (2015). La percepción social del cambio climático. Percepción y ambiente. Aportes para la epistemología ecológica. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/243>
- ⁶ Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. Revista de estudios sociales, (18), 89-96. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24808>
- ⁷ Torres, M. Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Chakifian, revista de Ciencias Sociales y Humanidades (10), 87-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006>

Prácticas externas en la formación docente de una universidad de la República Dominicana: retos y desafíos vinculados al trabajo final de grado

Figueroa, Rosario (1); De Jesús Salcedo, Orlanda Altagracia (2); Calderón Mora, María Nely (3); Báez, María Del Carmen (4)

(1) ISFODOSU, (2) ISFODOSU recinto Luis Napoleón Núñez Molina, (3) Recinto Emilio Prud Homme., (4) recinto Emilio Prud Homme

Identificador: 16381

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Introducción

En la universidad donde ha surgido esta investigación (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña - ISFODOSU), las prácticas docentes constituyen el referente y diferenciador de la formación de los futuros docentes. Durante este proceso los practicantes se insertan en un centro educativo donde realizan sus prácticas de aula de observación, ayudantía e intervención y ejecutan proyectos de investigación acción como trabajo final de grado (ISFODOSU, 2018, p.3).

Las prácticas docentes se estructuran en un proceso formativo continuo que integra un conjunto de actividades de carácter práctico y situado. Dichas actividades permiten al docente en formación observar, participar y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales en diversos contextos, aplicando de manera integrada las habilidades, destrezas, actitudes y valores en actividades de aprendizaje y de enseñanza previamente planificadas. (ISFODOSU, 2018, p.9).

Dos de los propósitos fundamentales de las Prácticas Docente y el proyecto de investigación - acción en el ISFODOSU son: desarrollar competencias propias del rol docente que le permitan al practicante planificar, ejecutar, evaluar y sistematizar prácticas pedagógicas y de gestión, de acuerdo con los principios del sistema educativo dominicano y los enfoques curriculares vigentes y desarrollar competencias mediante el uso de la estrategia de investigación-acción que le permitan al practicante reflexionar críticamente sobre su práctica e introducir mejoras en la actividad docente de manera sistemática.

El propósito de la Práctica Docente mencionado anteriormente se ve amenazado porque en la realidad los practicantes se concentran más en el proyecto de investigación que en las propias prácticas pedagógicas que les garantizará el desarrollo de las competencias para desempeñar su rol docente de manera eficaz. Para confirmar esta problemática se tomaron los estudiantes de práctica de dos recintos (Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud Homme - cohorte septiembre - julio, 2022) del ISFODOSU. Ante esta situación surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles retos y desafíos enfrentan los estudiantes del recinto Emilio Prud Homme y Luis Napoleón Núñez Molina al realizar la Práctica Docente juntamente con el trabajo final de grado?

El objetivo general es describir los retos y desafíos de la Práctica Docente vinculado al trabajo final de grado.

El estudio responde al enfoque mixto porque se usaron preguntas abiertas y escala tipo likert para los datos cuantitativos con un diseño descriptivo. La población participante fueron los estudiantes egresados de Práctica Docente V, VI, VI y los docentes de estos alumnos.

Los principales hallazgos acordes al instrumento aplicado a los estudiantes fueron los siguientes:

Dentro de los retos y desafíos que se presentan al realizar prácticas pedagógicas juntamente con el proyecto de investigación, los estudiantes destacaron la cantidad de clase que deben impartir en el centro educativo, seguido de la elaboración de los diarios reflexivos, la cantidad de planificaciones que deben realizar y el diplomado de inglés.

Al preguntarles sobre las principales fortalezas que se presentan al desarrollar las prácticas pedagógicas juntamente con el proyecto de investigación acción la que más mencionaron fue que, a través de la implementación de los talleres para el informe, se pueden fortalecer las prácticas pedagógicas, seguido de que se aumenta el nivel de seguridad en las prácticas pedagógicas y, en tercer lugar, mencionaron que se fortalece el manejo de las técnicas de gestión de aula.

Dentro de las dificultades y limitaciones, mencionaron en primer lugar, el poco apoyo por parte de los docentes anfitriones del

centro educativo, seguido de la limitación del tiempo para las planificaciones que deben realizar al impartir las clases y en tercer lugar la cantidad de clases e intervenciones.

En el grupo de discusión realizado con los docentes que han tenido la experiencia en las Prácticas IV, V y VI, los principales retos y desafíos que presentan los estudiantes son: el poco tiempo para el desarrollo de la investigación acción, interrupciones propias de las dinámicas del centro, actitudes de algunos docentes anfitriones, insuficiente formación en investigación y en redacción académica de los estudiantes. Grupos numerosos para el acompañamiento y asignaturas que no son de práctica docente que tienen que cursar al mismo tiempo que las visitas a la escuela.

Según los docentes, las ventajas que se presentan son: vinculación teoría práctica, inserciones en la realidad educativa, adquisición de experiencia docente, formación de hábitos reflexivos, analíticos y críticos, los insumos que obtienen son del campo de acción y pueden desarrollarlos de manera conjunta, fortalecimiento de su práctica en cuanto a la mejora de su proyecto final.

En conclusión, tanto los estudiantes como los docentes coinciden en que los mayores desafíos de realizar las prácticas pedagógicas conjuntamente con el proyecto de investigación acción está el tiempo, cantidad de asignaturas que deben cursar, el poco apoyo por parte de los docentes en el centro educativo, por lo que, en este sentido se debe hacer una mejor elección de los docentes anfitriones y buscar la manera en que ellos se sientan comprometidos con la formación de los futuros docentes. La institución debe considerar que los estudiantes cursen la práctica VI cuando hayan dado todas las demás asignaturas de su carrera, para que puedan tener una investigación con una mejor calidad, para que cuenten con el tiempo para la correcta redacción de su informe.

Referencias

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2018). Reglamento de Práctica Docente. ISFODOSU.

² Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, 21-43.

³ Álvarez, Vilà y Alós, (2015). LA VINCULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS Y EL TRABAJO FINAL DE GRADO, Percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial.

MESA 13: NUEVOS FORMATOS, TRANSFORMACIÓN Y ALTERNATIVAS

Valoración de la realización del Prácticum en movilidad por estudiantes de Grado

Martínez-Agut, María del Pilar (1); Monzó Martínez, Anna (1); Chocomeli Fernández, María Fernanda (1)

(1) Universitat de València

Identificador: 14393

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Prácticum, movilidad, encuesta, cuestionario, valoración personal.

La valoración por parte de los estudiantes de su periodo de prácticas, implica conocer sus opiniones y experiencias. A esto se añade la realización del Prácticum en movilidad, en las tres opciones disponibles en la formación en los Grados en las universidades españolas, el Programa Sicue, el Programa Erasmus + y el Programa Internacional, que proporcionan a los estudiantes unas experiencias diversas a la formación exclusivamente en su universidad de origen que repercuten en la competencias adquiridas (European Commission, 2015; Harrison, 2015; Haud, 2016; Mizikaci, & Arslan, 2019).

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

En este trabajo se pretende conocer las experiencias de los estudiantes del Grado en Educación Social que realizan su Prácticum en movilidad (Moral, Martínez-Agut, y Monzó, 2023).

Para ello, se realizan reuniones informativas con los estudiantes del grado, previas a la solicitud de las plazas. Una vez asignadas las plazas se llevan a cabo reuniones conjuntas con todos los estudiantes para explicar el procedimiento (Universitat de València, 2023a). A continuación, desde la coordinación de movilidad se convoca individualmente al alumnado en tutorías, para la definición del contrato académico, contactando con la universidad de destino. Una vez de acuerdo las tres partes (estudiantes, coordinación de movilidad y universidad de destino) se firma el contrato y se inician los trámites para el desplazamiento del estudiante.

A lo largo de las prácticas en movilidad, se realiza un seguimiento de las mismas, y al finalizar, la universidad de destino envía el certificado académico con la calificación obtenida y el estudiante responde a un cuestionario, que ha elaborado el equipo de movilidad de la Facultad a la que pertenecen los estudiantes una vez finaliza su estancia, con diversas finalidades (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2023):

- Conocer el resultado de sus prácticas y valorar la universidad de destino como formación para los estudiantes.
- Analizar la experiencia académica y personal de los estudiantes.
- Recopilar datos significativos de la universidad de destino.
- Compartir con los estudiantes que quieran seleccionar ese destino o se les haya adjudicado para que conozcan esta información relevante.
- Poner en contacto estudiantes de distintas promociones para que compartan su experiencia.

En este caso se han seleccionado las respuestas de los estudiantes que han realizado sus prácticas en movilidad, en los tres programas, el Programa Sicue, el Programa Erasmus + y el Programa Internacional, una vez han finalizado su periodo de prácticas. Han participado un total de 12 estudiantes en los dos últimos cursos académicos, ya que la movilidad se ha visto muy reducida por la COVID-19 (Serpa, Caldeira, Damiao, Lalanda, Mateus, & Estrela, 2020; Wu, Chang, & Sun, 2020).

Discusión (resultados y conclusiones)

Los resultados se analizan con los estudiantes y en el equipo de movilidad, mostrando que, pese a lo complejo del procedimiento administrativo y académico, la valoración por parte de los estudiantes es muy positiva.

Señalan que, de las competencias del plan de estudios, las que colabora el Prácticum en movilidad a desarrollar son (Universitat de València, 2023b):

De entre las Básicas:

- CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- CB3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

De entre las Generales:

CG2: Capacidad de organización y planificación.

CG4: Capacidad de comunicación en una lengua extranjera.

CG5: Capacidad de utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.

CG6: Capacidad de gestión de la información.

CG7: Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.

CG8: Capacidad crítica y autocrítica.

CG9: Capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinares.

CG10: Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.

CG11: Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad.

CG12: Capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal.

CG13: Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad.

CG15: Capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

CG16: Desarrollo de la innovación y la creatividad en la práctica profesional.

CG17: Iniciativa y espíritu emprendedor.

CG18: Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

CG19: Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.

CG21: Gestión de la calidad.

Por tanto, desde nuestra facultad se potencia la movilidad para la realización del Prácticum, a pesar de las dificultades que conlleva, como son:

- La equiparación del Prácticum, ya que, en el Plan de estudios del Grado, el Prácticum más adecuado para la realización de la movilidad es el que se cursa en el cuarto curso, denominado “Prácticas Externas. Prácticum II. Estudio e Intervención en Contextos Socioeducativos”, de 400 horas y 25 créditos, y a veces es complicado que en otras universidades correspondan los mismos créditos y horas.

- Lograr un centro de prácticas adecuado al perfil de nuestros estudiantes y a las competencias que han de obtener, con un tutor/a adecuado.

- Conseguir una responsabilidad y un compromiso por parte de la universidad de destino en las prácticas y una coordinación con el centro de prácticas.

- Obtener un Certificado Académico de Prácticas, con el número de horas y/o créditos cursados y la nota final global.

El alumnado, por tanto, valora las prácticas en movilidad como una experiencia muy positiva a nivel personal y profesional (Jones, y Brown, 2014; Mazzoni, Albanesi, Ferreira, Opermann, Pavlopoulos, & Cicognani, 2018).

Referencias

- ¹ Bouali, M. (2022). València, capital del erasmus, 18 de septiembre de 2022, Levante. <<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/09/18/valencia-capital-erasmus-75569011.html>> (consultado 15 de mayo de 2023) Comisión Europea (19 de septiembre de 2022), 35 años con los jóvenes. 35 años del programa ERASMUS+. https://spain.representation.ec.europa.eu/noticias-eventos/noticias-0/35-anos-con-los-jovenes-35-anos-del-programa-erasmus-2022-01-31_es Castanyer, G. (2022). 35 años del programa Erasmus+ en cifras. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2022/06/21/35-anos-programa-erasmus-cifras-20957/> Europapress (2015). Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'. Europapress. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-bruselas-festeja-35-anos-programa-erasmus-20220919125610.html> European Commission (2015). Erasmus facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013. Publications Office of the European Union. Eurostat (2015). People in the EU: Who are we and how do we live?. <<http://ec.europa.eu/eurostat/>> (consultado 15 de mayo de 2023). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2023). Movilidad e Intercambio. Estudiantes de la UV outgoing. <<https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/movilidad-intercambio/estudiantes-uv-outgoing/erasmus-estudios/outgoing/informacion-general-1285848711729.html>> (consultado 15 de mayo de 2023) Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412-430. Haud, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 0(6), 20-29. <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392>> (consultado 15 de mayo de 2023) Jones, E. y Brown, S. (2014). La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas. Editorial Narcea. Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. & Cicognani, E. (2018). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 324-339. Mittelmeier, J., Rienties, B., Rogaten, J., Gunter, A. & Ragurham, P. (2019). Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.06.001> Mizikaci, F. & Arslan, F. U. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students*, 9(2), 705-726. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138> Moral, A. M., Martínez-Agut, M. P. y Monzó, A. (2023). La movilidad del alumnado universitario y la coordinación docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. *Le Ragioni di Erasmus*, 3, 93-107. DOI: 10.13134/979-12-5977-155-1/7 Quintana, R. & Correnti, R. (2020). The Concept of Academic Mobility: Normative and Methodological Considerations. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1625-1664. <https://doi.org/10.3102/0002831219876935> Serpa, S., Caldeira, S. N., Damiao, M. D., Lalanda, R., Mateus, H. & Estrela, I. (2020). Mobility in the internationalisation of Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 46-60. <[moz-extension://e9e826ef-4e94-40f0-86fa-dfe28639dc7b/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FJ1255741.pdf](https://extension.moz.com/extension/9e826ef-4e94-40f0-86fa-dfe28639dc7b/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FJ1255741.pdf)> (consultado 15 de mayo de 2023) Universitat de València (2023a). Estudis a l'extranger o a una altra universitat. <https://www.uv.es/webrelint/1_Programa_Erasmus_Estudis/1_1_Outgoing/1_1_1_Informacio_General/Setmana%20Internacional%20XVII/GUIA%20SETMANA%20INTERNACIONAL%202020%20V4> (consultado 15 de mayo de 2023). Universitat de València (2023b). Competencias del Grado en Educación Social. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=3-4>> (consultado 15 de noviembre de 2022) Wu, S. J., Chang, D. F. & Sun, F. R. (2020). Exploring College Student's Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10090218>

Prácticum en movilidad. Una oportunidad para la adquisición de competencias.

Martínez-Agut, María del Pilar (1); Monzó Martínez, Anna (1); Chocomeli Fernández, María Fernanda (1)

(1) Universitat de València

Identificador: 14394

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Grado, competencias, movilidad, Prácticum

La globalización implica procesos como la internacionalización de la educación a través de acciones tales como la movilidad de profesorado, alumnado y/o personal laboral (Jones y Brown, 2014). Esta internacionalización se traduce en la implementación de políticas que promueven programas de movilidad como ha sido Erasmus + en Europa y otros a los que se han incorporado distintos países (Alfa, Tempus, Atlantis, etc.), que ha promovido un intercambio entre universidades que se vio favorecido por la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999 (Haug, 2016).

Este año 2022 cumple 35 años el Programa Erasmus + de la Comisión Europea (Quintana & Correnti, 2020), que corresponde con el término 'European Region Action Scheme for the Mobility of University Students', y que se definió así para que coincidiera con el nombre en latín de Erasmo de Rotterdam (Serpa, Caldeira, Damiao, Lalanda, Mateus & Estrela, 2020).

Para el alumnado universitario que decide escoger uno de los programas de movilidad universitaria que le permite realizar una estancia fuera de su universidad de origen, hace que desarrolle una serie de competencias de aprendizaje relacionadas con la comunicación en una lengua distinta a la suya, el intercambio cultural, así como la adaptación a situaciones diversas que fomentan su autonomía y madurez (Moral, Martínez-Agut y Monzó, 2023).

Desde que comenzó el programa Erasmus en el año 1987, más de 50.000 estudiantes, entre los entrantes y salientes, han disfrutado de estos programas en la Universitat de València (Bouiali, 2022). Esta universidad se configura como la sexta universidad con mayor número de movilidades salientes de España, siendo los destinos más solicitados Italia, Reino Unido, Alemania y Francia (outcoming). Se reciben también estudiantes extranjeros, siendo la segunda universidad dentro del ranking de universidades españolas (incoming).

La realización del Prácticum en movilidad, en las tres opciones disponibles en la formación en los Grados en las universidades españolas, el Programa Sicue, el Programa Erasmus + y el Programa Internacional, proporciona a los estudiantes unas competencias complementarias a la formación exclusivamente en su universidad de origen.

La internacionalización en la formación es una oportunidad para el alumnado que las universidades tratan de potenciar por el beneficio recíproco que representa, tanto para establecer lazos con otras instituciones universitarias y promover colaboraciones, como por la experiencia académica y personal que supone para el alumnado y el profesorado universitario. Afortunadamente, estos dos últimos cursos, se ha vuelto a incrementar la movilidad, con unos datos incluso más elevados que antes de la pandemia (Wu, Chang, & Sun, 2020).

Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

Con este trabajo se pretende analizar y reflexionar sobre las competencias que adquieren los estudiantes que realizan una estancia en movilidad para la realización del Prácticum, las condiciones más adecuadas para las mismas, y el seguimiento que se ha de llevar, tanto del estudiante como con la universidad de destino.

Se han tomado las competencias del Plan de Estudios del Grado en Educación Social (Universitat de València, 2023b) y se analizan por parte de la coordinación de movilidad del Grado, a partir de las opiniones de los estudiantes que han participado, mediante la realización de entrevistas a partir de las tutorías y la respuesta a un cuestionario.

Discusión (resultados y conclusiones)

Una vez completada la experiencia de movilidad, el alumnado que ha realizado una estancia fuera de su universidad de origen, ve ampliadas sus expectativas laborales gracias a las competencias adquiridas en su período de estudios en el extranjero, ya sea a nivel interpersonal, comunicativo, formativo, etc. Sin duda, es una de las formas de enriquecer el currículum para el alumnado universitario y proporcionar una proyección profesional futura.

Entre las competencias formativas que se desarrollan en el alumnado universitario que realiza una estancia de movilidad, podemos destacar las siguientes:

Respecto a las competencias generales y específicas, se han seleccionado aquellas que se relacionan directamente con aspectos de la formación universitaria que el alumnado potencia con la movilidad.

En cuanto a las 'competencias generales', cabe destacar aquellas en las que se potencia la capacidad de comunicación oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat, en una lengua extranjera, además del desarrollo de la capacidad de comunicación con otras personas profesionales expertas en diferentes contextos y, en general, de la comunicación interpersonal. Además de aquellas que se refieren a la resolución de problemas, el trabajo en equipos multidisciplinares e interdisciplinares, el respeto por la diversidad y el fomento de la interculturalidad, el cultivo de valores relacionados con la defensa de los derechos humanos y la sostenibilidad. Y, por último, cabe resaltar estas otras competencias relacionadas con potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la capacidad de adaptación a situaciones novedosas y el espíritu emprendedor.

Las 'competencias específicas' en las que se desarrollan aspectos relacionados con la movilidad se hallan vinculados con la diversidad, colaboración en diversos contextos socioeducativos, la comprensión de sistemas educativos en el ámbito internacional, gestión de la cooperación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y la evaluación de sistemas, políticas e instituciones educativas.

Las competencias formativas que se desarrollan en el alumnado que realiza una estancia en otra universidad son esenciales en la titulación y están relacionadas directamente con:

- La capacidad de comunicación en otras lenguas y comunicación profesional en equipos de trabajo,
- La resolución de problemas, el autoaprendizaje y la adaptación a situaciones nuevas,
- El compromiso ético con los derechos de las personas
- El aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

Realizar una estancia en otra institución supone para el alumnado universitario una experiencia formativa y personal que le

acompañará por mucho tiempo. Desde el equipo de movilidad de nuestra facultad, vamos a seguir potenciando las prácticas en movilidad de nuestros estudiantes de Grado.

Referencias

- ¹ Bouali, M. (2022). València, capital del erasmus, 18 de septiembre de 2022, Levante. <<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/09/18/valencia-capital-erasmus-75569011.html>> (consultado 15 de mayo de 2023) Comisión Europea (19 de septiembre de 2022), 35 años con los jóvenes. 35 años del programa ERASMUS+.
- https://spain.representation.ec.europa.eu/noticias-eventos/noticias-0/35-anos-con-los-jovenes-35-anos-del-programa-erasmus-2022-01-31_es Castanyer, G. (2022). 35 años del programa Erasmus+ en cifras. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2022/06/21/35-anos-programa-erasmus-cifras-20957/> Europapress (2015). Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'. Europapress.
- <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-bruselas-festeja-35-anos-programa-erasmus-20220919125610.html> European Commission (2015). Erasmus facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013. Publications Office of the European Union. Eurostat (2015). People in the EU: Who are we and how do we live?. <<http://ec.europa.eu/eurostat/>> (consultado 15 de mayo de 2023). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2023). Movilidad e Intercambio. Estudiantes de la UV outgoing.
- <<https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/movilidad-intercambio/estudiantes-uv-outgoing/erasmus-estudios/outgoing/informacion-general-1285848711729.html>> (consultado 15 de mayo de 2023) Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in 'internationalisation at home': Critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 412-430. Haud, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 0(6), 20-29. <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392>> (consultado 15 de mayo de 2023) Jones, E. y Brown, S. (2014). La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas. Editorial Narcea. Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P. D., Opermann, S., Pavlopoulos, V. & Cicognani, E. (2018). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 324-339. Mittelmeier, J., Rienties, B., Rogaten, J., Gunter, A. & Ragurham, P. (2019). Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.06.001> Mizikaci, F. & Arslan, F. U. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students*, 9(2), 705-726. <https://doi.org/10.32674/jjis.v9i2.1138> Moral, A. M., Martínez-Agut, M. P. y Monzó, A. (2023). La movilidad del alumnado universitario y la coordinación docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. *Le Ragioni di Erasmus*, 3, 93-107. DOI: 10.13134/979-12-5977-155-1/7 Quintana, R. & Correnti, R. (2020). The Concept of Academic Mobility: Normative and Methodological Considerations. *American Educational Research Journal*, 57(4), 1625-1664. <https://doi.org/10.3102/0002831219876935> Serpa, S., Caldeira, S. N., Damiao, M. D., Lalanda, R., Mateus, H. & Estrela, I. (2020). Mobility in the internationalisation of Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 46-60. <moz-extension://e9e826ef-4e94-40f0-86fa-dfe28639dc7b/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ1255741.pdf> (consultado 15 de mayo de 2023) Universitat de València (2023a). Estudis a l'extranger o a una altra universitat. <https://www.uv.es/webreint/1_Programa_Erasmus_Estudis/1_1_Outgoing/1_1_1_Informacio_General/Setmana%20Internacional%20XVII/GUIA%20SETMANA%20INTERNACIONAL%202020%20V4> (consultado 15 de mayo de 2023). Universitat de València (2023b). Competencias del Grado en Educación Social. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=3-4>> (consultado 15 de noviembre de 2022) Wu, S. J., Chang, D. F. & Sun, F. R. (2020). Exploring College Student's Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10090218>

Proyectos De Arte Digital En El Museo Trepat De Tarrega (Lleida)

JOVE, GLORIA (1); Miarnau, Roser (2); Lega, Ferran (3)

(1) FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGIA Y TRABAJO SOCIAL, (2) Universidad de LLeida - Museu FAbbrica Trepat - Tarrega, (3) Universidad de LLeida

Identificador: 14409

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Interdisciplinariedad, formación territorio, ODS,

Introducción

En esta comunicación presentamos un trabajo de innovación artístico-educativo cuyo objetivo es generar proyectos de arte contemporáneo a través de medios tecnológicos y digitales, partiendo de un espacio museístico industrial como espacio de aprendizaje y trabajando desde la idea de archivo Fouconiano.

Este proyecto artístico de innovación docente se ha desarrollado dentro de la materia Arte y cultura digital[1], del grado en diseño digital y tecnologías creativas de la Universidad de Lleida durante los cursos 21/22 y 22/23. Nace con la vocación fundamental de que los alumnos sean capaces de concretar proyectos artísticos en los que la tecnología se convierta en una herramienta, un instrumento de transformación orientado a su formalización en un entorno expositivo real como es el Museo del Trepat de Tárrega, un espacio patrimonial reconvertido en espacio de creación. *Es una propuesta que aun partiendo de una materia curricular se concreta en contextos reales permitiendo esta interrelación con el entorno que permite la elaboración de proyectos reales próximos a la inserción laboral. Estaríamos hablando de prácticas pre-profesionales en el marco de las materias.*

Cuerpo del resumen

Desde la asignatura de “Arte y cultura digital” del grado de Diseño digital y tecnología creativa de la Escuela Politécnica superior de la Universidad de Lleida, apostamos por la metodología de trabajo por proyectos y para ello iniciamos la materia en un contexto del territorio más allá de las aulas universitarias.

El proyecto se inicia mediante una relación de complicidad entre los dos profesores (doctor en bellas artes, doctora en pedagogía) y el propio Museo del Trepat (con su responsable del área educativa- titulada en historia del arte). De esta forma, se pretende mostrar a los alumnos como un espacio museístico puede ser un espacio de aprendizaje, que ofrece múltiples miradas aprendiendo más allá de las aulas universitarias y en el contexto de la materia, también más allá de las prácticas externas. Tenemos como objetivo mostrar la necesidad y la bondad de formar a los futuros profesionales para que estén atentos al entorno a fin que devengan profesionales reflexivos, creadores, críticos, inclusivos y comprometidos con la comunidad.

Después del primer encuentro en la fábrica- museo, los estudiantes empiezan a desarrollar un proyecto centrando la temática y iniciando el proceso de indagación a partir de los marcos teórico-conceptuales y de los archivos documentales del propio Museo Trepat. El objetivo es la construcción de nuevos discursos que relacionarán la documentación con todos aquellos referentes y contextualizaciones del mundo del arte digital y tecnológico que les vamos aportando. Para este fin, los estudiantes han realizado visitas frecuentes al Museo Trepat acompañados por la responsable del espacio[2], con el fin de investigar, documentarse, realizar fotografías, y comenzar a dar forma a su proceso creativo. Los proyectos inician una “techo-revisión-artística” del archivo del Museo Trepat, entendido el archivo como aquel legado que está en continuo movimiento, inconcluso, y será continuamente retroalimentado y reinterpretado por las interacciones que pueda provocar (Foucault 1990):

A.- Fuentes orales: 83 entrevistas a los antiguos trabajadores y las mujeres que tuvieron relación con la Fábrica

B.- 11.300 fichas del inventario de la fábrica

C.- 20.000 piezas de la fábrica

D.- Publicaciones

E.- Archivo documental (Archivo Comarcal del Urgell, Tàrraga)

F.- Archivo sonoro de las máquinas

La introducción de los conceptos como site-specific artístico ha permitido a los alumnos desarrollar procesos creativos, que culminan en la formalización de obras de arte digital que aborden temáticas contemporáneas a partir de los propios archivos y permitan ampliar las narrativas del propio museo.

Resultados y conclusiones

Partir de fondos documentales fue una ruptura sobre lo que para los estudiantes era el desarrollo de un proceso creativo teniendo en cuenta que son estudiantes de una Escuela Politécnica donde no es habitual la presencia de las humanidades.

Uno de los objetivos principales del proyecto era que los trabajos debían relacionarse con los ODS de la Agenda 2030 a fin de poder ampliar las narrativas del museo desde la sostenibilidad. Los proyectos se relacionaron con los siguientes objetivos:

- * Objetivo 8. Mostrando a través de las entrevistas las condiciones de trabajo con las que trabajaban.
- * Objetivo 9. Cuestionando todo lo que significa la innovación y la relación con los procesos de crecimiento sostenibles.
- * Objetivo 12. Mostrando los diferentes procesos de producción y todo lo que implicaba en su momento, carbón, etc. y comparándolo con procesos actuales, también haciendo visible aquello que nos pasa desapercibido.

Este trabajo nos llevan a preguntar: ¿serán este tipo de proyectos los que nos ayuden a ampliar las propias funciones del museo y todo aquello que puede generar? ¿También nos amplía las posibilidades que en la formación universitaria se concreten propuestas interdisciplinares en relación con el territorio concretando proyectos reales, en modalidad de prácticas pre-profesionales, que devengan procesos de aprendizaje para todos así como faciliten la inserción sociolaboral de los futuros graduados?

Podemos afirmar que los proyectos generados incorporan nuevas narrativas tanto al museo como a la formación y la docencia universitaria.

Limitaciones y propuestas de futuro

Esta propuesta exige una coordinación entre los profesionales de la materia así como los profesionales del museo que no siempre es posible, ya que se trata de una formación que se da en los dos contextos. Los proyectos se desarrollan en las aulas universitarias como en el propio contexto y los profesionales estamos presentes en estos dos espacios. El curso 23-24 se amplió la propuesta a los estudios del grado de maestras ya que una de las docentes imparte clase en los dos grados. Ello permitió la creación de algún proyecto conjunto entre los estudiantes de los dos grados elaborando propuestas educativas que el museo ha incorporado en su narrativa.

[1] Asignatura dedicada a la introducción del alumnado a los principios y conceptos del arte digital, y al desarrollo de un proyecto de arte contemporáneo a través de la metodología de investigación artística.

[2] La responsable ha colaborado con la co-docencia y en el proceso de seguimiento, para ayudar y contextualizar la documentación y las herramientas propias de un Museo.

Referencias

¹ Foucault, M. (1990) La arqueología del saber. 1ª ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

² ODS-Agenda 2030 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

El aprendizaje basado en proyectos en un programa de prácticas en el entorno rural (Programa Ralbar. Universidad de León)

Domínguez Fernández, Raquel (1); Vázquez Casares, Ana (2)

(1) Facultad de Filosofía y Letras, (2) Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de León

Identificador: 14519

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: prácticas extracurriculares, aprendizaje por proyectos, formación, territorio rural

Durante la educación universitaria la formación en competencias se apoya en dos pilares esenciales, un desempeño eficaz del rol futuro y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este aprendizaje competencial se fundamenta en el “desarrollo y la implementación de la creatividad, el pensamiento creativo, las habilidades y el esfuerzo continuo de una persona para la superación personal, la voluntad y la disposición para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades” Khalalovna et al. (2020, p. 381).

Esta visión ha transformado los escenarios de aprendizaje, trasladándolos a nuevos lugares y espacios. De este modo, las universidades, las empresas y las instituciones, durante estos últimos años, han realizado un esfuerzo por incrementar la oferta de prácticas extracurriculares, que dan la oportunidad al estudiante de aprender y desempeñar competencias en un contexto de necesidades reales del entorno en el cual está inmerso (Martínez, 2010) y que se convierten en nuevos escenarios de aprendizaje, con procesos de relación mutua entre experiencia y teoría (Kolb, 1984). El aprendizaje a través de una experiencia concreta permite una reflexión, conceptualización y aplicación de lo aprendido a otras experiencias y situaciones de desempeño.

En la presente comunicación se expone una experiencia innovadora desarrollada en las denominadas prácticas extracurriculares, desarrolladas por la Universidad de León durante los veranos del 2021 y del 2022, que impulsa la dinamización de los entornos rurales de la provincia de León. Esta experiencia aúna los dos valores esenciales, la creación y desarrollo de escenarios de aprendizaje reales, a través de los proyectos de aprendizaje, en el que el estudiante tiene la oportunidad de desempeñar competencias propias de su titulación y de un aprendizaje significativo y permanente a través de la experiencia concreta.

Su peculiaridad radica, frente a prácticas habituales y a otros programas a desarrollar en el entorno rural, en que el estudiante es agente activo de su aprendizaje, al diseñar y llevar a cabo su proyecto, buscando un beneficio para el entorno, partiendo de las oportunidades de los territorios y aprovechando su formación académica. Las experiencias formativas tienen lugar en instituciones, asociaciones o empresas ubicadas en medio rural de la provincia durante los meses de verano. La indagación y la creación son condiciones necesarias para definir el proyecto que puede ser modificado a medida que avanza la implementación (Botella y Ramos, 2019). Durante todo el proceso los estudiantes cuentan con el apoyo y tutela, inicial y procesual, tanto de la institución universitaria como de la entidad de acogida, a través de las figuras tutor académico, tutor de entidad y coordinador del programa.

El objetivo general de la presente comunicación es evaluar la eficacia formativa del programa. Para ello se han utilizado cuestionarios online creados ad hoc dirigidos a estudiantes y tutores en el que se les pregunta, entre otros aspectos, sobre la implicación de los agentes, la dinamización del territorio, el cumplimiento de objetivos, aprendizajes significativos y contribución a los ODS. Se han incluido en esta comunicación los resultados relativos a 24 experiencias desarrolladas por 24 estudiantes y sus 48 tutores, que han formado parte del Programa Ralbar en los cursos 2020-2021 y 2021-2022.

Se han recogido y categorizado los resultados de aprendizaje identificados por los estudiantes y por los tutores, la valoración de las relaciones del grupo de acción o interacción entre los diferentes agentes implicados (estudiantes-institución/empresa- universidad y población receptora) y el grado de satisfacción de los estudiantes y los tutores con la experiencia educativa.

Los análisis realizados muestran que la experiencia ha producido un incremento de las competencias personales y las competencias profesionales de los estudiantes becados. El desarrollo de los proyectos en el medio rural les ha permitido incrementar el nivel de dominio de las competencias interpersonales de comunicación eficaz, trabajo en equipo y gestión de grupos e interpersonales, destacando las competencias de capacidad de adaptación, el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad de planificación, compromiso, esfuerzo y en identificar y fomentar los resultados de aprendizaje relacionados

directamente con la sostenibilidad.

Dentro de las competencias profesionales, destacan el incremento de dominio de competencias específicas derivadas de la especificidad disciplinar del proyecto, que han de analizarse proyecto a proyecto, pero sobre todo las competencias generales y transversales adquiridas en el proceso de diseño y elaboración de los proyectos, destacando el aprendizaje colaborativo y participativo, la adaptación al contexto, la selección y gestión de datos, la síntesis de información o las tareas de divulgación.

Con relación a la valoración de los grupos de interacción, implicados en cada uno de los proyectos, en el grupo de acción constituido por el triángulo formado por el estudiante, el tutor de la universidad y el tutor de la entidad receptora, la relación es considerada sólida, con puntuaciones un poco más alta por parte de los tutores que por los estudiantes. A nivel cuantitativo el grado de satisfacción es elevado para todos. El 100% de los estudiantes y tutores atribuye 4 o 5 (sobre una escala tipo Likert con un máximo de 5=completamente satisfecho) a la satisfacción percibida con la experiencia. Centrando la atención en el aspecto cualitativo podemos destacar el hecho de que los estudiantes califican el programa como una oportunidad para ellos y para el territorio y como una experiencia de vida. Los tutores por su parte destacan su potencial para establecer redes de relaciones profesionales futuras para el estudiante y su capacidad de incrementar el aprendizaje.

Se concluye que, a través del diseño y ejecución de los proyectos, los estudiantes se han implicado en la búsqueda de opciones para un desarrollo sostenible en los entornos rurales, han creado espacios y formatos para debatirlas y difundirlas, y ha supuesto, sobre todo, un incremento sustancial de sus competencias personales y profesionales, en un entorno de aprendizaje específico y real, que se detecta claramente en la madurez de los análisis que aportan en el informe final y en la defensa pública de este.

Referencias

¹ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

² Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, v.41, nº 163, p. 127-141

³ Zhalalovna, K. L., Shishov, S. E., Rozhnova, T. M., Rozhnova, K. S., Polozhentseva, I. V., & Lobacheva., L. P. (2020). Development of students' individual creativity in higher education institutions: project based learning. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 380-384

⁴ Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26. Barcelona: Octaedro-ICE UB.

Enlazar centros educativos y universidad a través del programa Hipatia

Aguilar Palomo, Desirée (1)

(1) UMA y agradecimiento a GTEA sej462

Identificador: 14581

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: estancias formativas, buenas prácticas, redes colaboradoras, innovación educativa, aprendizaje servicio (ApS).

Hipatia es un programa de innovación de la Dirección General de Aragón (DGA), su propósito es la formación del profesorado promoviendo la colaboración entre centros educativos aragoneses y la Universidad de Zaragoza a través de estancias formativas bidireccionales. Desde hace tres años, el CEIP. Pierres Vedel (Teruel) participa en este programa.

El contexto de este centro es pluricultural y con variedad Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ANEAE). Está adscrito a un programa bilingüe y un programa de innovación de Currículo Integrado en Música. La finalidad de implementar el programa Hipatia es crear redes de trabajo entre docentes de centros educativos y de la Universidad para reflexionar sobre temas educativos de interés común para ambas partes y facilitar la posibilidad de observar la forma de trabajo tanto de los centros educativos como de la Universidad. A partir de estas reflexiones, se generan proyectos conjuntos que acercan a la realidad educativa participando al alumnado de grado de magisterio y/o máster de profesorado mediante buenas prácticas en los centros educativos. De acuerdo con Pérez-Pérez (2015), se considera un programa de carácter innovador porque incluye una aportación singular en un espacio determinado que facilita resolver condiciones adversas en el alumnado. Éste se fundamenta en la participación y colaboración entre agentes y actores educativos, en el impacto de la interacción entre el sujeto y el contexto y la importancia de los contextos de prácticas en el proceso de aprendizaje (Hascher, Cocard y Moser, 2004). Los objetivos para estas jornadas del programa en esta ocasión fueron mejorar la formación de los futuros docentes, fomentar el aprendizaje y el compromiso social de los estudiantes de magisterio con la realidad escolar y vincular los dos programas en los que está inmerso el centro de Educación Infantil y Primaria.

Las estancias formativas de cursos anteriores con las mismas redes docentes posibilitaron la creación y el seguimiento del proyecto de Aprendizaje Servicio en el que los docentes principiantes participan en la realidad educativa, de esta forma se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje. Se unen, así, dos partes presentes en nuestros centros educativos, pero frecuentemente separadas e inconexas (Battle y Escoda, 2022). De esta forma, se cumple con el objetivo 4, educación de calidad, el objetivo 10, reducción de las desigualdades y el objetivo 17, alianzas para lograr objetivos de los ODS de la agenda 2030.

Se desarrolla en varias etapas a lo largo del curso académico:

1. **Jornadas iniciales:** consiste en la creación de vínculos docentes y diseño del plan de trabajo. Visita del equipo docente del centro educativo en la universidad para conocer al alumnado del grado de magisterio, exponerles el contexto y breve didáctica a través de sesiones previas formativas, sugiriéndoles propuestas de actividades.
2. **Desarrollo de la actuación elegida:** este curso, el centro de interés se ha enlazado entre las materias de francés y música, para aprovechar y conectar el programa bilingüe con el musical. De este modo, los docentes principiantes prepararon actividades que implementaron en las aulas del colegio público mencionado, al que también asistió el profesorado de la universidad, dentro de la metodología de Aprendizaje Servicio. Posteriormente, se reúnen los docentes de ambos niveles educativos para valorar los objetivos propuestos y presentar mejoras o nuevas ideas para el próximo curso.
3. **Jornada final o de buenas prácticas:** encuentro entre todos los participantes a nivel autonómico en el que se establecen grupos de trabajo por líneas temáticas para comunicar sus proyectos y experiencias. Finalmente, se realiza una memoria final con las conclusiones por centro educativo.

Los resultados de la experiencia de este último curso, demuestran que, aunque estos dos niveles educativos se dirijan hacia objetivos en común, es complejo que los docentes principiantes se muestren interesados y participativos con esta propuesta de trabajo. Es necesario replantearse algún aliciente que implique a este colectivo, o bien, realizar un trabajo previo de reflexión que contextualice su labor con este programa, para que sean conocedores de sus pro y contras, que se escuchen también sus planteamientos e inquietudes para reelaborar y mejorar las labores educativas. No obstante, se ha logrado mejorar la formación de los futuros docentes ya que son conscientes de las dificultades que implica coordinar universidad y escuelas, así como la

planificación y las habilidades para la gestión del aula. Se han trabajado las áreas de lengua francesa y música, aunque no se ha llegado a vincular de forma satisfactoria. Y, de forma parcial, se ha alcanzado el objetivo de fomentar el aprendizaje y el compromiso social de los estudiantes de magisterio con la realidad escolar. Asimismo, el alumnado universitario que ha participado expone las ventajas de este programa al estar fuera de las prácticas curriculares pues están más confiados en su actuación en el aula al no sentir la presión del tutor profesional evaluador.

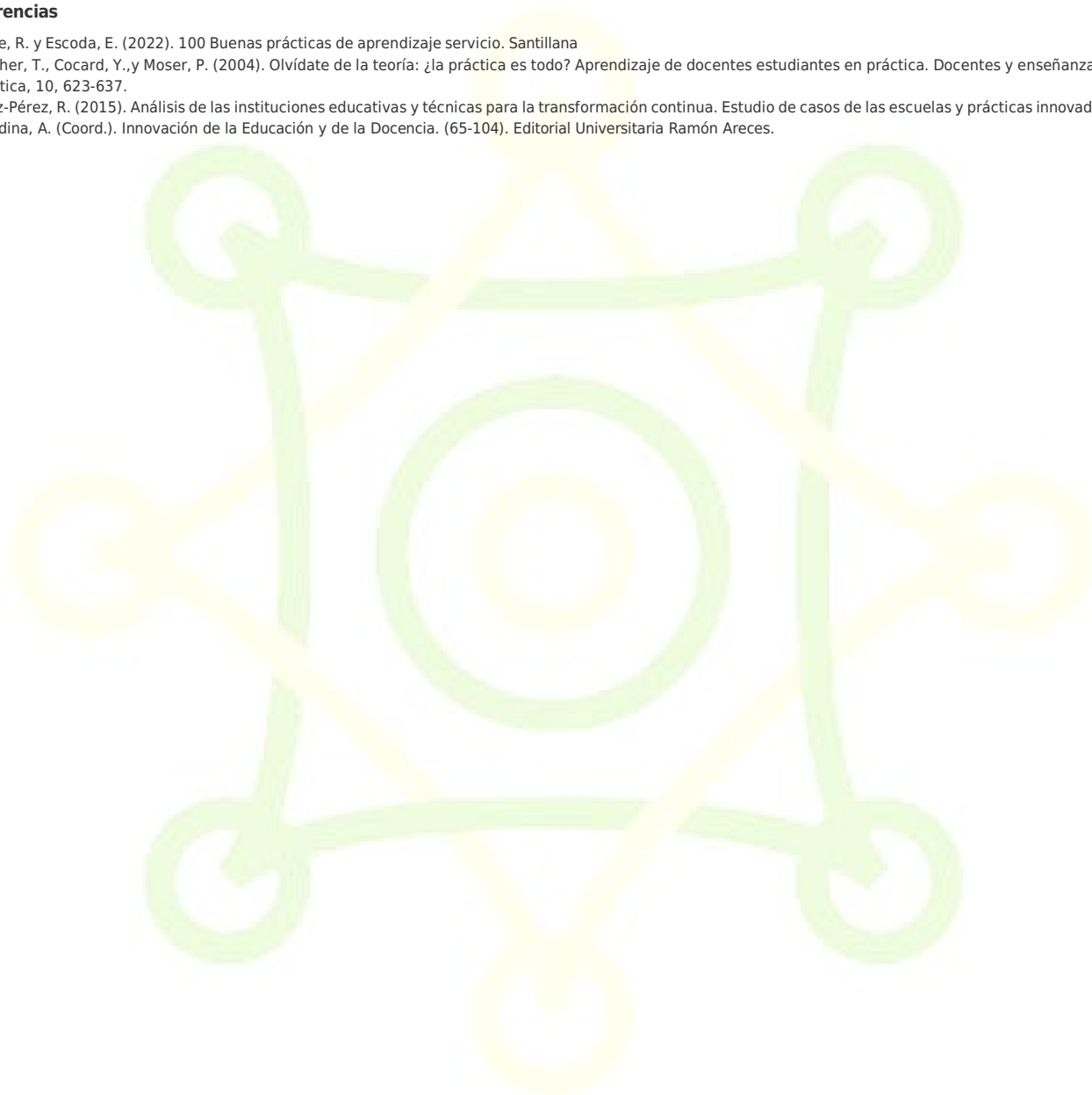
La interacción entre diversos agentes educativos en distintos niveles, hace que se forme un equipo de funciones interconectadas indispensables para replantearse lo ya sabido en el quehacer educativo y dando un nuevo enfoque interpretativo crítico que ayude a transformar, logrando así los objetivos establecidos en el programa.

Referencias

¹ Battle, R. y Escoda, E. (2022). 100 Buenas prácticas de aprendizaje servicio. Santillana

² Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Olvídate de la teoría: ¿la práctica es todo? Aprendizaje de docentes estudiantes en práctica. *Docentes y enseñanza: teoría y práctica*, 10, 623-637.

³ Pérez-Pérez, R. (2015). Análisis de las instituciones educativas y técnicas para la transformación continua. Estudio de casos de las escuelas y prácticas innovadoras. En Medina, A. (Coord.). *Innovación de la Educación y de la Docencia*. (65-104). Editorial Universitaria Ramón Areces.



MESA 14: PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y MEJORA DE LAS PRÁCTICAS

Guiar los TFG desde el emprendimiento en una carrera de computación: El-Metodología

Garita González, Ana Gabriela (1); Ramírez Sandí, Mariana (2); Araya Fernández, Eduardo (2)

(1) Universidad Nacional (UNA), (2) Escuela de Informática, Universidad Nacional

Identificador: 11599

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Investigación y transferencia

Palabras clave: Emprendimiento, Educación Superior, Metodología e Innovación

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la actividad académica: «El Emprende», que promueve acciones de docencia, investigación, y extensión, para mejorar la competencia emprendedora en el estudiantado de la Escuela de Informática, en la Universidad Nacional (UNA).

La investigación de enfoque integral inició con la revisión bibliográfica del emprendimiento como objeto de estudio, seguido por entrevistas a personas docentes emprendedoras y a empresas emprendedoras tecnológicas.

El principal hallazgo, en un ejercicio académico, que impulsó desarrollar una metodología adaptada al estudiantado para fortalecer competencias complementarias; el plan de estudios no las integra y es opcional el vivenciar experiencias emprendedoras en su Trabajo Final de Graduación (TFG).

Finalmente, la metodología cumple con la lógica de los modelos y las herramientas para el emprendimientos y las buenas prácticas en el ámbito global para esta temática. Se estructuró en 7 etapas, 21 competencias y 14 productos esperados, en ciclos promedios de 8 meses, hasta lograr un producto mínimo viable (etapa de pre-incubación) por la persona emprendedora. Esta metodología se integra en un sistema de información que gestiona las ideas creativas. Tanto la metodología como el sistema se encuentran en una fase de validación propia de la universidad.

Introducción

El Emprende fue creada en el 2020 como una iniciativa académica. Uno de sus objetivos principales es fortalecer la cultura emprendedora del estudiantado (Garita et al., 2020), para promover el desarrollo de ideas innovadoras y creativas. Al generar experiencias de emprendimiento e intraemprendimiento, apoya el perfil de salida de la carrera de Bachillerato en Ingeniería de Sistemas de Información de la Escuela de Informática de la Universidad Nacional. Se debe analizar conceptos claves, emprendimiento, como la realización de ideas del mercado. A su vez, el intraemprendimiento desarrolla ideas innovadoras dentro de las organizaciones públicas y privadas; ambos conceptos convergen como agentes transformadores de intereses y están alertas de las oportunidades y cambios que pueden influenciar el desarrollo del país (Patiño et al., 2016).

Esta actividad académica nace en paralelo al rediseño del plan de estudios, en el cual grupos académicos están reflexionando en reformas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, cambios en la industria, nuevos puestos de trabajo y desarrollo de competencias. Por lo tanto, es el momento ideal para fortalecer temáticas de emprendimiento e innovación, de manera transversal, entre las asignaturas. Se resalta que el emprendimiento, es una competencia que no forma parte del plan de estudios y es optativo para el estudiantado el desarrollar experiencias emprendedoras, en el diseño de sistemas computacionales y monetizar esas iniciativas.

Se destaca que El-Metodología está siendo utilizada en los TFG de la Licenciatura en Informática con dos énfasis. El primero, en Sistemas de Información; y, el segundo, en Desarrollo de Sistemas Basados en Web. Por consiguiente, grupos de estudiantes, que desean crear proyectos emprendedores para comercializar, se vinculan con la actividad académica El-Emprende, a fin de seguir prácticas externas que lo guían a mejorar los resultados de su iniciativa.

Siguiendo con el tema, se ha elaborado una estrategia integral que inició, en la creación de productos concretos, tales como generar instrumentos para investigar el perfil del estudiantado versus su cultura emprendedora y, con esto, especificar en necesidades reales de la población. Uno de los productos es El-Metodología, que, actualmente, se mantiene en un proceso de

validación y uso para mejorarse.

Por un lado, se destaca que los roles beneficiados alcanzan al estudiantado, a los académicos y a los investigadores, quienes aportan experiencia, conocimiento y guían las prácticas. Por otro lado, se indican las necesidades y problemáticas del estudiantado, que desde el plan de estudios inciden en la limitación del desarrollo de la competencia emprendedora. Se puede citar la necesidad de fortalecer competencias en emprendimiento e innovación (Araya-Fernández y Garita-González, 2020).

Como docentes intraemprendedores, se palpa el potencial que hay en los futuros profesionales en el campo tecnológico. Por lo tanto, El Emprende brinda servicios al estudiantado, asesorías, portafolio de iniciativas, cursos abiertos MOOC, asesoramiento en propiedad intelectual, charlas o talleres y recursos en el contexto académico y vivencial de experiencias emprendedoras.

Dicho lo anterior, en adelante, el estudio se centra en el proceso de desarrollo y en las etapas que ha recorrido la metodología, que guía al estudiantado, que desarrolla su TFG, por un ciclo emprendedor en busca de las experiencias prácticas innovadoras y creativas; su objetivo principal es guiar al estudiantado, por lo que se estructuró en 7 etapas, 21 competencias y 14 productos esperados.

Resultados

Cada una de las 7 fases se refiere a ciclos de secuencias que tienen un inicio y un final. 1. Estado del arte, 2. Idea, 3. Formular, 4. Evaluar, 5. Creación, 6. Ejecución 7. Cierre.

Se listan a continuación:

Estado de arte: investigación, visión, pensamiento crítico.

Idea: abstracción, creatividad, comunicación.

Formular: educación financiera, gestión de riesgo, trabajo en equipo interdisciplinario

Evaluar: comunicación, negociación, liderazgo.

Creación: planificación, gestión del cambio, innovación.

Ejecución: autoconocimiento, motivación, perseverancia.

Cierre: comunicación, negociación, nuevos escenarios.

Luego, el fin de una fase y el inicio de otra están asociados a estados (orientación, evaluación, conceptualización y cierre) que se encuentran automatizados en el sistema de Información: Centro Virtual de Gestión (CEVIG), el cual permite gestionar ideas innovadoras y sigue los flujos que establece la El-Metodología. Asimismo, el estudiantado finaliza el ciclo creativo de la El-Metodología con la elaboración de 14 productos establecidos entre las etapas para el desarrollo de proyectos e iniciativas emprendedoras; con esto, puede pasar a la defensa de su TFG.

En resumen, el estudiantado es guiado por mentores, por una metodología que se estructura en un ciclo emprendedor y por el sistema CEVIG, que almacena y transforma la información.

Discusiones y conclusiones

El-Metodología fusiona las mejores prácticas conocidas para el desarrollo de proyectos innovadores (Blank y Dorf, 2013); es una propuesta académica que guía al estudiantado en su proceso de TFG, a los académicos e investigadores durante un ciclo creativo, con miras a fortalecer la cultura emprendedora del estudiante de la escuela, resaltando las prácticas externas como un complemento al plan de estudio de la carrera.

Referencias

- ¹ Araya-Fernández, E., & Garita-González, G. (2020). Habilidades blandas: elementos para una visión holística en la formación de profesionales en informática. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 11-36. <https://doi.org/10.22430/21457778.1614>
- ² Garita, G, Araya E, Ramirez, M, Villalobos, J, (2020) Capítulo de libro resultado de investigación: Desarrollo de la competencia emprendimiento en una carrera de computación. Libro la reinención, desafíos en educación empresa y sociedad de la colección científica educación, empresa y sociedad. EIDEC, Colombia. <https://doi.org/10.34893/5415-zd68>
- ³ Blank, S. y Dorf, B. (2013). *El manual del emprendedor*. Barcelona: Gestión 2000.
- ⁴ Patiño Castro, O. A., Cruz Pérez, E. A., & Gómez Melo, M. C. (2016). Estudio de las competencias de los emprendedores/innovadores sociales. El caso del Premio ELI de la Universidad EAN. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81),75-90.[fecha de Consulta 11 de Marzo de 2023]. ISSN: 0120-8160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20649705005>

Líneas estratégicas de las prácticas externas en la Universidad Internacional de Andalucía

Ibáñez Cubillas, Pilar (1); Ortega Tudela, Juana María (2); Cebrián de la Serna, Manuel (2)

(1) Sede Tecnológica de Málaga, (2) Universidad Internacional de Andalucía

Identificador: 12101

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Prácticas duales, Servicio formación tutores, Proyectos de Innovación Educativa, Spoc, Mooc, Webinar

La Universidad Internacional de Andalucía -UNIA- es una institución pública de enseñanzas de postgrado y estudios de formación permanente que apoya al Sistema Universitario de Andalucía, con una perspectiva y alcance internacional, principalmente orientado hacia Iberoamérica y El Magreb. Para el desarrollo de sus actividades, la UNIA cuenta con Sedes permanentes en cuatro provincias andaluzas: Sevilla (Rectorado - Sede La Cartuja), Jaén (Sede Antonio Machado en Baeza), Huelva (Sede de Santa María de la Rábida, en Palos de la Frontera), y Málaga (Sede Tecnológica, en el edificio Mena de la ciudad malagueña).

En este trabajo queremos mostrar los distintos programas, acciones estratégicas y recursos puestos en marcha para apoyar y gestionar las prácticas externas en la Universidad Internacional de Andalucía. Entre los programas podríamos destacar los siguientes:

I.) Dos programas de máster Dual con los títulos de *Transformación Digital de Empresas y Logística y Gestión de Operaciones*, en el que se establece un entorno de aprendizaje y de desarrollo de competencias compartido entre la universidad y la empresa.

El *Máster Universitario en Logística de Operaciones* se imparte conjuntamente por la Universidad Internacional de Andalucía, la Universidad de Cádiz y la Universidad de Sevilla cuyo objetivo es “cualificar y habilitar a los estudiantes en las metodologías y herramientas más actuales/competitivas y de mayor prospectiva futura tendentes a la optimización de los procesos y operaciones del transporte y la logística a nivel general, abarcando los modos y medios de transporte más relevantes en la actualidad” (UNIA, 2023a). Los estudiantes estudian en alternancia en 13 empresas distribuidas en tres itinerarios: Sistemas de almacenaje, Logística de terminales ferro-portuarias e Intermodalidad.

El *Máster Universitario en Transformación Digital de Empresas* se imparte conjuntamente por la Universidad Internacional de Andalucía, la Universidad de Almería, Universidad de Granada y la Universidad de Málaga. “Se trata de un programa orientado a la formación de profesionales con un perfil de alta proyección en innovación digital, con capacidad para promover y diseñar estrategias de digitalización en las empresas, incorporar e integrar los nuevos avances tecnológicos en los entornos y sistemas digitales, adaptarse a situaciones complejas en un entorno en constante evolución y liderar responsabilidades relacionadas con la transformación digital” (UNIA, 2023b). Los estudiantes, en función de su preferencia, escogen uno de los cuatro sectores empresariales estratégicos: Sector Energético, Sector Agroalimentario, Sector Salud y Sector Turístico y, realizan su formación en alternancia en una de las 22 empresas colaboradoras.

II.) Programas de prácticas externas del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). Los tutores como sus docentes son considerados a todos los efectos como docentes de la institución a título de recibir los programas de formación internos de la institución que va dirigido a todos los docentes de todos los programas.

Dentro de este programa tenemos una especial atención a los tutores de los centros educativos con la “Escuela de Formadores” que tiene como objetivo colaborar en la mejora de la formación de los tutores de prácticas del MAES a nivel de todos los tutores de las distintas Universidades de Andalucía, para que puedan desempeñar un rol multiplicador de sus competencias docentes favoreciendo la innovación en sus aulas. Entre las competencias a desarrollar:

-Fomentar estrategias de inclusión y atención a la diversidad que faciliten el aprendizaje de todo el alumnado haciendo uso del Diseño Universal de Aprendizaje.

-Favorecer el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo de redes de colaboración con profesionales de otros centros.

- Conocer nuevas herramientas y recursos tecnológicos y las posibilidades que ofrecen a las nuevas demandas del aula.
- Afrontar su labor docente y tutorial desde el análisis de su profesión y su identidad profesional.
- Explorar nuevas metodologías activas para el enriquecimiento de la práctica docente.
- Conocer y aplicar herramientas de evaluación formativas y acordes al desarrollo de metodologías activas.
- Desarrollar estrategias de emprendimiento en el aula que generen nuevas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo profesional.

III.) Apoyo a la innovación docente: #TDIUnia, persigue el desarrollo, experimentación, evaluación y difusión de proyectos de aplicación de nuevas metodologías y tecnologías que busquen la excelencia en sus programas. Entre sus propuestas está la línea (1) Transformación digital de la enseñanza (mejora en tutorización y seguimiento de proyectos, herramientas emergentes de comunicación, procesos, inteligencia artificial y big data al servicio del seguimiento y evaluación...).

<https://www.unia.es/es/innovacion/fomento-de-la-innovacion-docente>

Destacaría en el 2023 por sus objetivos relacionados con el presente Simposium Internacional los siguientes:

-Proyecto de innovación titulado: Portafolio electrónico como herramienta formativa digital integral (sumativa y reflexiva) orientada a la transferencia del aprendizaje quirúrgico avanzado en el contexto de la andragogía de un máster universitario médico. Director Dr. Serafín Sánchez Gómez.

-Proyecto de innovación titulado: Simulación clínica robótica en la práctica de la Ecografía Clínica. Dr. Máximo Bernabéu Wittel y Dr. Luis M. Beltrán Romero.

-Proyecto de innovación titulado: Teletutorización para la capacitación en ecografía a pie de cama. Luis M. Beltrán Romero y Máximo Bernabéu Wittel.

Igualmente, hemos mantenido una formación continua para los docentes de todos los programas en la Unia, con recursos en abiertos sobre todos los temas de innovación educativa, entre los que se encuentra la tutorización.

IV.) Productos y servicios formativos podemos encontrar en su web (<https://www.unia.es/es/innovacion/formacion-del-profesorado>):

a.) Los *#webinarsUNIA* (Sánchez González, et al., 2022) que son actividades formativas por webconferencia, dirigidos y limitados a segmentos concretos de audiencia u ofertados a cualquier perfil, de forma gratuita o previo pago según los casos.

b.) *Asesoramiento* personalizado sobre el Campus desde el inicio del curso para la tutorización.

c.) *Cursos e-learning* o cursos cortos de una semana y grupos reducidos, donde el modelo expuesto por el experto los participantes tienen que desarrollarlo en sus clases.

d.) *MOOC-SPOC* sobre competencia digital, donde el módulo 8. aborda las Tutorías online. Con los objetivos:

<https://www.unia.es/es/innovacion/formacion-del-profesorado/oferta-edicion-3-spoc-dienlinea>

e.) *Repositorio OpenCourseWare* (OCW-UNIA) <https://www.unia.es/es/innovacion/conocimiento-abierto-y-difusion/rea>

Como resultado de la evaluación de todos los programas, podemos señalar que estos obtuvieron un importante respaldo y valoración positiva por parte de los docentes, obteniendo el **sello FQM 500** para toda la institución tras su evaluación externa <https://www.unia.es/es/evaluacion-institucional>.

Referencias

¹ Sánchez González, M., Miró Amarante, M. L., Ruiz Rey, F. J., y Cebrián de la Serna, M. (2022). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinarsUNIA. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763>

² UNIA (2023a). Máster Universitario en Logística y Gestión de Operaciones. <https://www.unia.es/es/oferta-academica/oferta-sevilla/item/master-universitario-en-logistica-y-gestion-de-operaciones>

³ UNIA (2023b). Máster Universitario en Transformación Digital de Empresas. <https://www.unia.es/es/oferta-academica/oferta-sevilla/item/master-universitario-en-transformacion-digital-de-empresas>

Acciones y perspectivas desde las 4 I del Prácticum de Pedagogía de la UB: Inclusión, Integración, Innovación, Internacionalización

Duprat San Martín, María Fernanda (1)

(1) Universitat de Barcelona

Identificador: 12804

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Inclusión, Integración, Tutoría, Grado de Pedagogía

Introducción:

En el año 2019 presentamos aquí, en POIO, la comunicación: Propuesta del Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía (RES0028). En ella, se desarrollaban y destacaban cuatro áreas prioritarias de trabajo de la Coordinación del Prácticum de Pedagogía de la UB: la Inclusión, la Integración, la Innovación y la Internacionalización, teniendo como contexto la 4ª Revolución industrial, la transformación del mercado de trabajo, la incorporación y visibilización de nuevos colectivos.

Desde el 2019 hemos centrado nuestro trabajo en las cuatro áreas señaladas, constituyendo el Modelo de las 4-I. (Duprat et al., 2019) Inclusión, Integración, Innovación y la Internacionalización. Seguimos sosteniendo, que dichas áreas no solamente comprometen al Prácticum, dónde ya existe una narrativa y un modelo institucionalizado, sino que abren una nueva perspectiva abarcativa a todo el grado de Pedagogía: El Prácticum como eje vertebrador del grado. Puede, así, constituirse en un ámbito de referencia para detectar nuevas necesidades formativas en el rol de Pedagogo. .

Nuestro proyecto de innovación 2019, el nuevo PMID (Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona) que presentaremos en septiembre y el REDICE (Programa de Recerca en Docència Universitària) actualmente llevándose a cabo, siguen y amplían esa perspectiva de trabajo.

Presentamos aquí 4 objetivos prioritarios señalados en nuestro Proyecto de Innovación Docente 2019

1. Avanzar hacia un modelo de prácticas como eje vertebrador del currículum que configure el grado de pedagogía.
2. Acompañar al estudiante en todo su recorrido a lo largo del grado, brindando apoyo personal, académico y/o laboral, por medio de acciones de counseling personal y profesional.
3. Fomentar y realizar el correspondiente seguimiento a la creación de proyectos de emprendeduría de la asignatura de Profesionalización y Salidas Laborales-2 (PSL-2).
4. Favorecer el aprendizaje profesionalizador del alumnado, teniendo presente la oportunidad y la realidad de la internacionalización.

Nos centraremos aquí en esta presentación en los dos primeros objetivos:

Acciones emprendidas: Avanzando en los objetivos previstos

1- Estamos trabajando en la sensibilización para la percepción de los tutores UB de las nuevas necesidades formativas que requieren los centros de prácticas.

Profundizaremos en este aspecto a partir de la concreción del Proyecto de investigación sobre innovación docente REDICE-2022: "Realidades socioeducativas ocultas: aportaciones desde el Prácticum del grado de Pedagogía en la detección y abordaje de necesidades formativas desde la equidad y la complejidad", otorgado y financiado recientemente por el IDP-ICE (Instituto de Desarrollo Profesional antes Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona). El Prácticum, se constituye así en un espacio privilegiado para la detección de necesidades formativas que atañen a todo el grado.

2- Nuestra atención está puesta en desarrollar una escucha activa en relación a problemáticas relativas a la inclusión, reflexionando acerca de qué significado adquiere hoy en la Universidad, de qué colectivos estamos hablando y sobre cuál es el contexto sociolaboral en el que se desarrolla la actividad profesional de un graduado en Pedagogía. Esto no será posible

sin un dialogo sincero, que construya nuevas narrativas más horizontales con y entre estudiantes y profesionales de la pedagogía, deconstruyendo narrativas constituidas desde posiciones relevantes de poder, incorporando voces.

En nuestro quehacer cotidiano y como grupo docente universitario asumimos la siguiente definición de inclusión:

“Una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza. Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.” (García Cano et al., 2017)

Como equipo seguimos reflexionando, siguiendo a García-Cano (2017), sobre las tres dimensiones a tener presente cuando se trabaja con la Inclusión: Presencia, Participación y Progreso; porque no solo es importante incluir desde la presencia física de los colectivos a aquellos individuos que se están incorporando a los estudios universitarios sino que incluir implica la participación de los mismos y la reflexión acerca de su evolución, de su progreso y evaluación. Se construye un verdadero espacio de inclusión cuando es abordado desde estas tres dimensiones. Es nuestra experiencia, la que nos señala la importancia de abrir una reflexión profunda sobre esta temática. Son años de encontrarnos con estudiantes con problemáticas que no sabíamos cómo abordar, cómo acompañar y cómo evaluar. Al mismo tiempo año tras años estudiantes señalaban nuevos colectivos y organizaciones donde realizar sus prácticas y no siempre estamos preparados académicamente y emocionalmente para asumir estos retos.

3- Estamos mejorando el campus virtual para poder integrar y realizar un seguimiento de nuestros estudiantes, de primero a cuarto de la materia de Practicum, integrando así las tres asignaturas que constituyen nuestro Practicum: PSL I Profesionalización y Salidas Laborales-1, PSL II Profesionalización y Salidas Laborales-2 y PEX Prácticas de Implicación-Prácticas Externas en el mismo campus virtual. Queda mucho por trabajar y repensar sobre este tema, especialmente en temas relativos a la protección de datos. Pero creemos que la tutoría de cada uno de nuestros estudiantes en todo el itinerario curricular es una tema pendiente en nuestro grado. El Prácticum (con sus tres asignaturas) es un espacio privilegiado para contribuir a este seguimiento del estudiante.

Con la mirada inquieta

Las sociedades son cada vez más complejas y nos plantan nuevos retos. La 4ª Revolución Industrial, la globalización, la crisis climática, los conflictos armados actualmente existentes, la profundización de la desigualdad social, el aumento de la heterogeneidad cultural, la pos pandemia y la alerta epidemiológica, hacen repensar el rol profesional del pedagogo.

El grupo Práxis, como su nombre lo indica, asume un paradigma epistemológico reflexivo en relación a la práctica y a la conceptualización. Desde esa dimensión surgen las problemáticas, desde allí pensamos y reflexionamos colectivamente, discutimos y construimos consensos, con una actitud inquieta y una mirada permanentemente dialógica entre el hacer, el reconocer, la reflexión y la investigación.

Referencias

- ¹ • Blanco, R.; Fontrodona, J.; Poveda, C. (2017). “La industria 4.0: el estado de la cuestión”, Revista Economía Industrial. 406, 151-164. • Dabat, A.; Hernández Cervantes, J.; Vega Contreras, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global. Economía UNAM, 12(36), 62-89. Recuperado en 24 de septiembre de 2022, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2015000300062&lng=es&tlng=es. • Chuaquí, J.; Mally, D.; Parraguez, R. (2016). “El concepto de inclusión social”, Revista de Ciencias Sociales, Núm 69, Universidad de Valparaíso - ISSN 0716-7725 • Duprat, F.; Rajadell, N.; Vilà, R., (2019). Propuesta del Prácticum como eje vertebrador en el grado de Pedagogía (RES0028) Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, “Presente y retos de futuro”, POIO (Pontevedra), 10, 11 y 12 de julio de 2019, 96 - 109. <https://drive.google.com/file/d/1vPnZqOX0UxgegoOj0KxhTdeEagaE5kQY/view> • García Cano, T.; Buenestado Fernández M.; Gutierrez Arean, P. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?, Colección Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba (España) 978-84-697-3518-3 • Pedroza, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. Revista de Investigación y Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. 9 (17), 168-194. • Rajadell, N.; Aneas Alvares, A.; Méndez Ullrichi, J.L.; Ferré Tobaruelas, (2021). Balanç de deu anys del pràcticum de pedagogia a la Universitat de Barcelona 10-year balance of the Pedagogy practicum at the University of Barcelona, Revista Catalana de Pedagogia, 19, p. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.155http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/index>

Formación De Tutores En Alternancia En Un Entorno Digital

Raposo Rivas, Manuela (1); Cebrián Robles, Violeta (2); Campaña Jiménez, Rafael Luis (3); Pérez Torregrosa, Ana Belén (4); Gallego Arrufat, María Jesús (3)

(1) Universidad de Vigo, (2) Facultad de Educación y Psicología, (3) Universidad de Granada, (4) Universidad de Jaén

Identificador: 14328

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Formación dual, formación en alternancia, prácticas duales, tutorización.

Introducción

La formación en alternancia (o formación dual) parece ganar terreno en España. Pese a que aún hay mucho recorrido y obstáculos que solventar, la sociedad actual reclama una formación inmersa en la práctica profesional.

El reciente informe publicado por el Consejo Económico y Social de España (CES), define que “la formación dual interrelaciona los conocimientos teóricos y el aprendizaje práctico basado en el trabajo, dentro de un esquema de alternancia de la formación entre la empresa y el centro educativo” (CES, 2023, p.13). Este informe tiene, entre otros, como objetivo importante la identificación de obstáculos que dificultan la formación dual, afirmando que a día de hoy, existen aún limitaciones en su implantación.

Pese a esta situación que parece estar cambiando, no podemos obviar los enormes beneficios de esta formación para la tríada: (1) el/la tutor/a académico, tiene la oportunidad de estar conectado con la práctica real para enfocar la formación teórica, así como percibir entre el alumnado un aprendizaje significativo a raíz de sus experiencias prácticas; (2) el/la estudiante, puede vivenciar y volcar sus conocimientos teóricos en prácticas reales que promueven su motivación y les otorga una experiencia como punto de partida para su futuro profesional y empleabilidad; y (3) el/la tutor/a profesional, que cuenta con estudiantes que fortalecen los equipos de trabajo ya existentes en la institución o empresa de prácticas, sin olvidar la formación que también adquiere al contactar con estudiantes que están actualizados en términos teóricos. Los tres participantes tienen un papel clave en la formación, y se reclama en ellos una participación activa. El estudio de Virgós-Sánchez et al. (2022), destaca el importante papel de la persona que ejerce la tutoría en la empresa, el cual “debe tener capacidad de comunicación y de motivación y competencias para formar al alumnado” (p.36).

La participación de las empresas es clave. En España, sigue siendo escasa esta colaboración, en muchos casos porque las empresas expresan “una menor capacidad de absorción de nuevos trabajadores respecto de las grandes empresas, en un contexto, además, en que la cultura empresarial prioriza la contratación de talento y conocimiento nuevo frente a la inversión en formación y recualificación del personal” (CES, 2023, p.103).


Cuerpo del resumen (objetivos, método y recursos)

En este trabajo presentamos la experiencia vivida por el equipo docente del Curso de Formación de tutores en alternancia de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) con la finalidad de darlo a conocer y reflexionar sobre su desarrollo para poder implementar mejoras.

El curso es online, con una duración de 30 horas a realizar en un periodo de 2 meses y está estructurado en tres bloques de contenido (Figura 1).

Los objetivos planteados en el curso están encaminados a que los usuarios se inicien en la planificación, desarrollo y seguimiento de proyectos de formación en alternancia, que sean conscientes del rol que desempeñan los tutores/as de prácticas y valoren la importancia de la coordinación entre instituciones.

Figura 1. Estructura del Curso de Formación de tutores en alternancia



Curso de Formación de Tutores en Alternancia (2022/23)

CONTENIDO

- Curso de Formación de Tutores en Alternancia. Nivel Iniciación
Progreso: 1 / 3
- Acceso a Sala de Videoconferencia
Progreso: 0 / 3
- 1. Nociones básicas sobre las prácticas duales
Progreso: 0 / 3
- 2. Tutorización en la formación dual
Condicional
- 3. Aspectos básicos de la evaluación en la formación dual
Progreso: 0 / 3
- Actividad Final. Proyecto formativo de prácticas en alternancia
Progreso: 0 / 1
- Material de consulta

Curso de Formación de Tutores en Alternancia. Nivel Iniciación

El objetivo del curso es aproximarse al modelo pedagógico de las prácticas duales, a la función de tutorización y evaluación en este contexto.

Está dirigido al personal, tanto de instituciones educativas como del mundo laboral, interesado por las prácticas en alternancia.

PDF
Guía didáctica del curso

PDF
Contenido del curso en pdf

GLOSARIO
Glosario de términos

Se usa una metodología activa basada en el trabajo autónomo de los participantes y el trabajo colaborativo en la realización de un proyecto de formación en alternancia, realizado entre los tutores y tutoras académicas y profesionales. Para la superación del curso, se tiene en cuenta la participación en los foros, y el citado proyecto formativo dual.

La primera edición se realizó en el año 2022. Actualmente se desarrolla la segunda edición con las siguientes mejoras significativas:

- Una *infografía* al inicio de cada bloque de contenidos para destacar los aspectos más importantes. Resulta especialmente útil para ayudar a presentar y comprender rápidamente los conceptos clave y su relación. Además, puede ser utilizada como herramienta de repaso y refuerzo.
- Un *glosario* del curso con los términos esenciales de la formación dual presentes en el contenido, para facilitar su comprensión y asimilación. Esto permite revisar y consolidar su conocimiento, así como mejorar su capacidad para aplicar los conceptos aprendidos en situaciones reales.
- Un *dossier* con todos los contenidos para su lectura y trabajo offline. Con él se accede al contenido del curso en cualquier momento y lugar. Especialmente útil para tutores/as que no tienen acceso constante a internet o prefieren trabajar sin distracciones fuera de línea.

Discusión (resultados y conclusiones)

A partir de los datos recopilados, se extraen los siguientes resultados y conclusiones:

Tabla 1. Resultados de acceso y visualizaciones en el curso

Actividad	1ª Edición		2ª Edición	
	Vistas	Participantes	Vistas	Participantes
Guía didáctica del curso	14	8	43	16
Contenido del curso en pdf			10	7
Glosario de términos			175	10
Nociones básicas: proceso y ejecución	14	5	543	15
Video Más allá de las prácticas. Experiencia del Programa Talento DUAL.	4	3	9	4
Tutorización	9	6	395	11
Video Tutorización, aspecto clave para el éxito de la formación dual	4	4	15	7
Evaluación	14	6	666	10
Video Evaluación en formación dual: una experiencia inter-organizacional en formación docente.	5	4	6	3
Foro de dudas sobre la elaboración del proyecto	51	9	4	4
Proyecto formativo profesional en alternancia	176	11	349	15
Encuesta final	201	11	196	9

Se observa un aumento significativo en el número de accesos y visitas al aula virtual en comparación con la primera edición. Se atribuye a la presentación del material como lecciones, lo cual facilita la navegación y comprensión de los contenidos por parte de los participantes.

Tabla 2. Resultados finales de ambas ediciones

Tutores/as que finalizan el curso	Tutores/as académicos	Tutores/as profesionales	Total
1ª edición	4 44%	5 56%	9 100%
2ª edición	2 29%	5 71%	7 100%

Si bien el número total de usuarios que finalizó fue similar en ambas ediciones, se destaca que en la primera se ha observado una mayor participación por parte de los tutores académicos en comparación con los tutores profesionales. Esta diferencia puede atribuirse al mayor nivel de familiaridad de los primeros con la plataforma virtual, lo cual les ha permitido una mayor interacción y conexión con el curso.

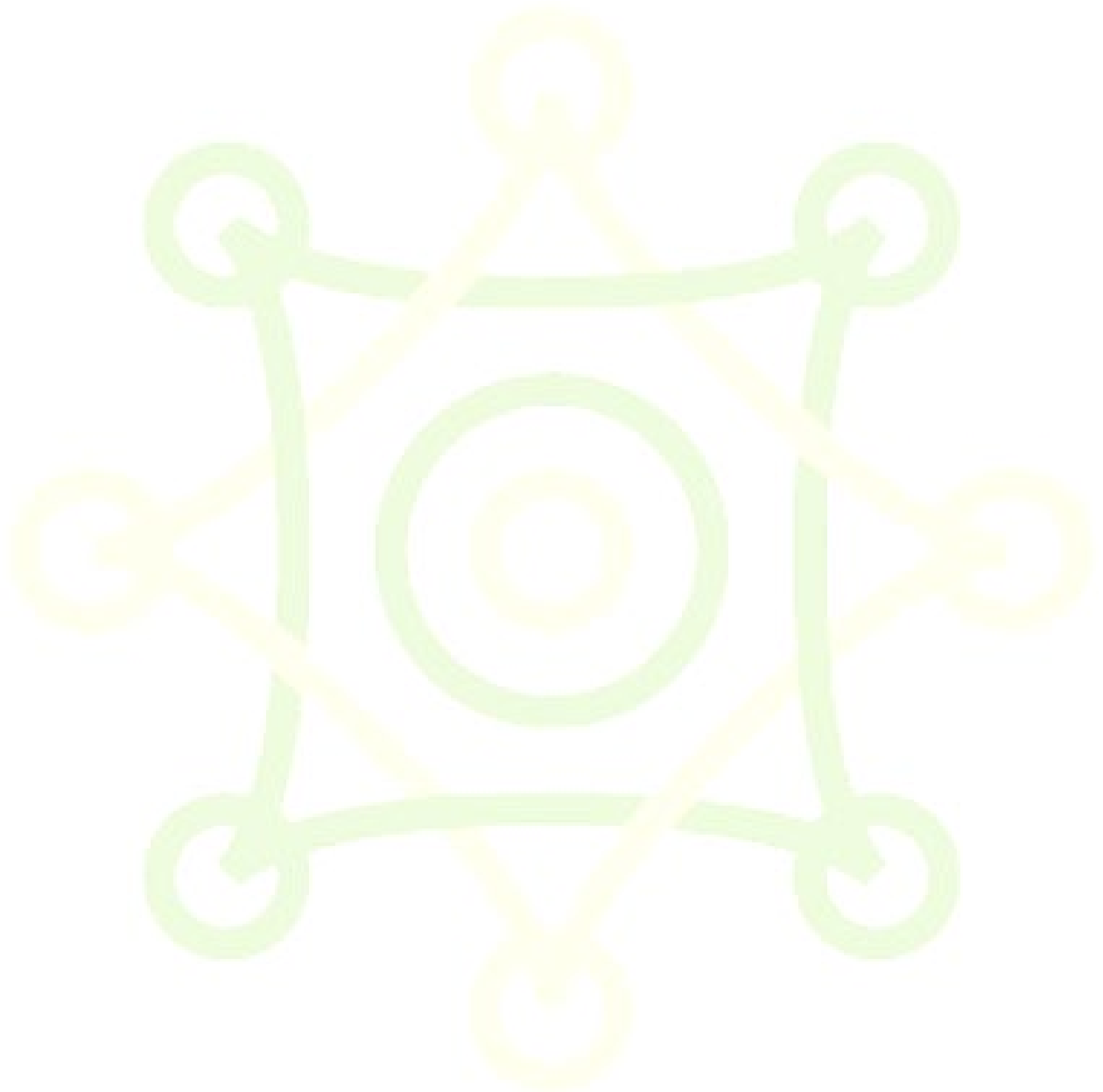
En cuanto a la elaboración de los proyectos finales, se ha evidenciado una colaboración conjunta entre tutores académicos y profesionales. Sin embargo, se destaca que la coordinación e impulso ha recaído principalmente en el tutor académico, lo cual puede atribuirse a su rol de liderazgo y mayor experiencia en la tutorización.

En resumen, los resultados obtenidos en esta segunda edición del Curso de Formación de tutores en alternancia reflejan un aumento en el acceso y participación en el aula virtual, así como una mayor implicación de los tutores profesionales en comparación con los tutores docentes. Estos hallazgos sugieren la importancia de brindar un apoyo y familiarización con la plataforma virtual a todos los participantes, así como fomentar una mayor participación y coordinación entre los distintos actores involucrados en la formación. Estos resultados servirán como base para futuras mejoras y ajustes en el diseño y desarrollo del curso.

Referencias

¹ CES (2023). Informe La formación dual en España: situación y perspectivas. Madrid: Consejo Económico y Social España. <https://bit.ly/44EMFmr>

² Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J.L., & Pérez-Herrero, M.H. (2022). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. Revista Complutense de educación, 33(1), 27-39. <https://bit.ly/42x8t1q>



MESA 15 (VIRTUAL): PRÁCTICAS EXTERNAS EN TRABAJO SOCIAL

La Transformación Digital en el Practicum: herramientas para la mejora de la experiencia de los y las estudiantes durante el proceso de asignación de centros de prácticas en Trabajo Social.

Leal Amaral, Maria Tereza (1); Arranz Montull, Marta (2); Boixadós Porquet, Adela (2); García Bernados, Ángela (2); Castro Diez, Judit (2)

(1) Escola de Treball Social. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona., (2) Escola de Treball Social. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

Identificador: 14133

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Nuevos formatos, transformación y alternativas

Palabras clave: Transformación Digital, Gestión de las Practicas, Trabajo Social Practicum

Introducción

Las prácticas son un componente esencial y obligatorio en la formación profesional en Trabajo Social. Se considera como la asignatura pedagógica central del currículum, entendida como el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que una profesión especializa a los estudiantes para desempeñar el papel de profesional (Bogo, 2015).

Durante dos cursos académicos, los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona realizan un total de 450 horas de prácticas distribuidas en el segundo semestre del tercer curso (150 horas) y el primer semestre del cuarto curso (300 horas). El equipo de coordinación del Pràcticum es el responsable por gestionar anualmente la asignación de plazas de prácticas a los más de 400 estudiantes de Trabajo Social.

Sin embargo, en los últimos años la gestión del proceso de asignación de plazas viene sufriendo las consecuencias de los efectos de pandemia en la red de atención de servicios sociales y de salud. Estudios internacionales señalan una crisis en el ámbito de las prácticas de Trabajo Social, con tutores y tutoras que manifiestan sobrecarga de trabajo, falta de recursos y se sienten devaluados en su papel (Walsh et al., 2022). Como resultado, se reducen las oportunidades plazas de prácticas y consecuentemente los y las estudiantes viven con aprensión el proceso de asignación. Se incrementa la sensación de inseguridad y se nota insatisfacción en las comunicaciones con el alumnado que se encuentra pendiente de su proceso de asignación de centro.

Sensible a este contexto, el equipo de coordinación del Pràcticum identificó ser necesario reducir la sensación de incertidumbre y perfeccionar los mecanismos de diagnóstico del mal estar transmitido por los y las estudiantes. Por eso ha desarrollado en los dos últimos cursos académicos acciones para mejorar los procesos de gestión durante la asignación de las prácticas, con vistas a la mejora de la comunicación y de la capacidad de respuesta del equipo.

Entre estas acciones se encuentra el despliegue de un conjunto de herramientas tecnológicas destinadas no solo a mejorar la capacidad de gestión del equipo, pero en especial, a dar soporte a la gestión de la información entre los diferentes actores que componen la experiencia de prácticas: estudiantes, supervisores, tutores, administración académica y el equipo del Practicum.

Este proceso se inicia con la intensificación del uso de tecnologías durante la pandemia pero gana impulso definitivo con una apuesta del equipo del Pràcticum por la innovación como respuesta a las necesidades no atendidas (Mulgan, 2007) y por la transformación digital como catalizador de la gestión del conocimiento en las organizaciones (Tiwari, 2022).

El gran volumen de información que se gestiona en el Pràcticum – por parte de la red de centros colaboradores, estudiantes, tutores y profesorado - demanda métodos efectivos y eficientes para recopilar, localizar, capturar y compartir ese conocimiento con el fin de hacer frente a los problemas, reducir la incertidumbre y mejorar la calidad de las prácticas.

Objetivos

Esta comunicación presenta una solución tecnológica implementada por el propio equipo del Pràcticum de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona en los cursos académicos 21-22 y 22-23 con el objetivo de asegurar la calidad del proceso de

asignación de prácticas curriculares y mejorar la experiencia de los y las estudiantes.

Métodos y recursos

Para lograr estos objetivos, se han utilizado los recursos del paquete Microsoft Office 365 bajo licencia de la Universitat de Barcelona para digitalizar procedimientos y automatizar flujos. La solución tecnológica presentada es la plataforma Sharepoint de Gestión de Incidencias, que utiliza la aplicación Forms de Microsoft 365 y las listas de Sharepoint. Esta plataforma permite la gestión eficiente de incidencias como problemas durante los procesos de asignación de centros de prácticas o grupos de supervisión, dudas y solicitudes diversas, incluyendo quejas y sugerencias. Los estudiantes y supervisores notifican cualquier problema o duda durante el proceso de asignación por medio de un formulario web. El equipo gestor del Pràcticum recibe una notificación y accede a un entorno web para gestionar cada caso. Con este recurso se reduce el volumen de la comunicación por correo electrónico y se realiza un seguimiento más eficaz de cada situación particular. Además, se generan informes sobre las diferentes casuísticas, la tipología de incidencias y la distribución en el tiempo de los casos.

Discusión

Resultados

Desde su implementación en septiembre de 2021, se han gestionado más de 500 incidencias en la plataforma. La intensidad de la comunicación de incidencias ha sorprendido al equipo de coordinación del Practicum, pero ha puesto de manifiesto las cuestiones que generaban inquietud, malestar e inseguridad durante el proceso de asignación. El sistema ha permitido hacer un seguimiento individualizado e igualitario de cada caso, mejorando así la capacidad de respuesta y eficacia en la gestión de las incidencias. Además, se ha podido realizar un rastreo de las incidencias más significativas en cada momento del proceso de asignación favoreciendo la implementación de medidas correctivas. Los estudiantes y supervisoras han valorado positivamente la herramienta en las encuestas de evaluación del Practicum.

Conclusiones

La plataforma de gestión de incidencias en Sharepoint se ha convertido en una herramienta útil y eficiente para reducir la incertidumbre y mejorar el acompañamiento al estudiante durante las asignaciones. Su utilización ha facilitado la gestión de la información y del conocimiento pertinente para la gestión de prácticas externas. Se concluye que la transformación digital puede llevarse a cabo mediante el uso de herramientas relativamente sencillas y que la experiencia se puede replicar y transferir a otros contextos de gestión de prácticas externas. Además, la implementación de herramientas tecnológicas ha permitido que el equipo del Pràcticum se alinee con los procesos de transformación digital en la educación superior mejorando la experiencia de los estudiantes en prácticas de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona.

Referencias

- ¹ Bogo, M. (2015). Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>
- ² Mulgan, G. (2007). *Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated*. Skoll Centre for Social. Entrepreneurship. Working paper. Oxford Business School. The Basingstoke Press. UK.
- ³ Tiwari SP (2022) Knowledge Management Strategies and Emerging Technologies - an Overview of the Underpinning Concepts. *International Journal of Innovative Technologies in Economy*. 1(37). doi: 10.31435/rsglobal_ijite/30032022/7791
- ⁴ Walsh, J. J., Drolet, J. L., Alemi, M. I., Collins, T., Kaushik, V., McConnell, S. M., Mckee, E., Mi, E., Sussman, T., & Walsh, C. A. (2022). Transforming the Field Education Landscape: national survey on the state of field education in Canada. *Social Work Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2056159>

Repensar los instrumentos de evaluación para afianzar los conocimientos de la práctica profesional

Chagas Lemos, Eveline (1); Castro Diez, Judit (2); Peña García, María Isabel (3)

(1) Facultad de Educación, (2) Facultad Educación - Universidad de Barcelona, (3) Facultad de Educación - Universidad de Barcelona

Identificador: 14211

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Evaluación

Palabras clave: supervisión, prácticas, instrumentos, evaluación

Introducción

El Grado de Trabajo Social de la UB contempla la realización de las prácticas externas en dos periodos: en el segundo semestre de tercero (prácticas I; total 150h) y en el primer semestre de cuarto (prácticas II; total 300h). En paralelo se realizan las asignaturas de supervisión I y II respectivamente, con el objetivo de acompañar a los/las estudiantes, generar espacios de reflexión sobre la experiencia y fomentar la consolidación de los aprendizajes relacionando la teoría desarrollada en el grado con la vivencia y realidad del cotidiano profesional.

En el curso 2022-2023, los 447 estudiantes matriculados fueron distribuidos en 13 grupos. Se asegura que haya diversidad de ámbitos de intervención y animar al alumnado a dar continuidad a las prácticas II en los mismos centros y tutores(as) de las prácticas I. Se considera que mantener los grupos, el supervisor(a) y el tutor(a) puede consolidar el proceso de aprendizaje debido, en parte, al vínculo construido entre todas las partes.

Se espera que los/las estudiantes desarrollen el compromiso ético; la responsabilidad con sus procesos de aprendizaje y el incremento de la creatividad, liderazgo, asertividad, capacidad emprendedora, reflexiva y analítica. También, que perfeccionen sus habilidades técnicas, sociales, comunicativas y que incrementen las capacidades de planificación, implementación, gestión, administración, registros y evaluación de las intervenciones. Por otro lado, en la dimensión del crecimiento personal, se pretende que puedan reconocer y reflexionar acerca de las emociones y sentimientos que les puede interpelar el ejercicio profesional y las vivencias personales.

Se pretende que consoliden los conocimientos adquiridos acerca de los modelos, métodos y técnicas de intervención con las personas, familias, grupos o comunidades. Que apliquen estos conocimientos y que puedan analizar la propia práctica, incidiendo en la construcción del "yo profesional", contemplando diferentes dimensiones: técnica, ética, comunicativa, social y emocional.

Actualmente, para dar respuesta a los objetivos de la asignatura y al desarrollo de las competencias establecidas, las sesiones de supervisión están divididas en dos bloques: un espacio para compartir experiencias y otro para trabajar aspectos teóricos, metodológicos y relacionales. La diversidad de centros permite adquirir conocimientos más amplios acerca de diferentes ámbitos, problemáticas, recursos y formas de intervenir. Así mismo, la realización de actividades relacionadas a la experiencia sirve para recoger toda la información que, posteriormente, será reflejada en la memoria de prácticas.

La presente comunicación pretende presentar las actuaciones y las estrategias llevadas a cabo, por parte del equipo docente de la asignatura de Supervisión de Prácticas II del grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona (UB), durante el curso 2022-2023.

Cuerpo del resumen

Con el objetivo de facilitar la construcción del proceso de aprendizaje, su acompañamiento y evaluación, se crearon los instrumentos: un índice de memoria de prácticas y de supervisión, una libreta con actividades relacionadas a los bloques temáticos de la asignatura, documentos de evaluación intermedia y final y una rúbrica para evaluar la memoria de prácticas.

Los índices de las memorias dan respuesta a la demanda de los/las estudiantes de una guía para ayudarles a construir los documentos evaluativos. Se optó por priorizar en la memoria de prácticas los aspectos relacionados con la contextualización del ámbito, centro de prácticas, territorio y de las personas/familias atendidas; las funciones del trabajo social y otros aspectos que inciden en la práctica profesional. Además, se incorporó el trabajo con casos a través de la presentación de tres casos desarrollando los apartados: descripción, diagnóstico-pronóstico, construcción plan de trabajo, descripción contexto (trabajo en equipo, interdisciplinar, en red), recursos, derivaciones, indicadores evaluación, referenciales teóricos, aspectos éticos, etc. Finalmente, el índice también recoge la valoración de la experiencia, aprendizajes y autoevaluación. En referencia a la memoria de supervisión, se optó porque fuera un documento más descriptivo y subjetivo, que reflejara el desarrollo de las competencias personales y objetivos de aprendizaje descritos en el plan docente de la asignatura; la valoración del proceso del grupo y una auto-evaluación.

La libreta consiste en 10 actividades, con el objetivo de recoger información que posteriormente constituirá la memoria final. Cada actividad está relacionada con un punto temático del plan docente: expectativas acerca de la supervisión-prácticas; conocimiento del ámbito-contexto; elaboración del plan de prácticas; conocimiento del trabajo social en el centro; elementos que constituyen el estudio inicial; registro, presentación de un caso e hipótesis de diagnóstico; elaboración de un plan de trabajo; identificación y reflexión acerca de los instrumentos y las técnicas utilizadas en la intervención; definición de criterios e indicadores de evaluación y, finalmente, diagnóstico y construcción de un proyecto de intervención novedoso que responda a una necesidad concreta.

Los documentos de evaluación intermedia y final constituyen 35 afirmaciones que recogen elementos concretos basados en los objetivos-competencias descritas en los planes docentes. Es un proceso cualitativo, donde cada ítem propuesto es valorado a través de una escala. Tutores(as) y estudiantes realizan la evaluación por separado para posteriormente hacer una puesta en común, identificando fortalezas y aspectos a mejorar.

La rúbrica de evaluación de la memoria tiene 21 ítems, contemplando aspectos formales, la información sobre ámbito y centro, el trabajo social, la presentación, reflexión y análisis de casos, la propuesta de proyecto y descripción de la experiencia acompañada de la autoevaluación. Mediante una valoración cualitativa que oscila en 5 grados entre "contempla todos los requisitos con una calidad excelente" y "no está o no se ajusta a los requisitos" se genera una puntuación que define la nota numérica final de la memoria.

Discusión

Los instrumentos puestos en práctica durante el curso académico 22-23 fueron bien valorados por los/las supervisores(as) y estudiantes que lo han utilizado: la libreta facilitó el acompañamiento, el proceso de adquisición del conocimiento y reflexión sobre la práctica profesional; el índice de las memorias permitió la planificación del trabajo y documentos de evaluación, la rúbrica ayudó tanto al equipo docente como a los/las tutoras de centro a definir con mayor precisión la evolución de cada estudiante y determinar su evolución, consiguiendo un trabajo continuo y evaluación unificada entre los grupos de supervisión y los centros de prácticas.

Referencias

¹ Fernández, J. (2014). «Las prácticas externas y la supervisión, dos elementos clave en la formación del grado en Trabajo Social». A: Pastor, E.; Martínez M^a A. (coord.). Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada. Murcia: Grupo 5, pp. 47-56.

² Fernández, J. (2010) La supervisió en la formació dels treballadors socials en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. En Revista de Treball Social, n189, pp. 20-31.

La supervisión de prácticas de Trabajo Social en situaciones de cambio de centro de prácticas externas

Pascual, Ariadna Munté (1); Matulić Domandzic, Virginia (1); Renom Sutorras, M Angels (2)

(1) Facultad de Educación. Universidad de Barcelona (UB), (2) Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

Identificador: 14271

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: supervisión educativa, prácticas externas, trabajo social, cambios de centros, protocolo.

Resumen

La complejidad de la supervisión educativa, orientada a las prácticas de Trabajo Social en centros externos, se hace más patente en las situaciones en que se precisa cambiar de centro al alumno/a por causas de diferente índole. Para el profesorado de supervisión, afrontar un cambio de centro comporta un esfuerzo adicional al acompañamiento educativo derivado de las incertidumbres relativas tanto a la situación que motiva el cambio como a las consecuencias futuras del mismo, tanto para el alumnado y el propio agente supervisor como para las instituciones implicadas. Contar con ciertas orientaciones que guíen la actuación de los/as supervisores/as ante estas situaciones puede favorecer el desenlace adecuado, así como la reducción de las sensaciones derivadas de la incertidumbre. A partir de un breve estudio de carácter cualitativo, la presente comunicación muestra algunas orientaciones de actuación que constituyen que pueden contribuir a la creación de un protocolo a seguir por parte de los y las supervisores/as en situaciones susceptibles a cambios de centro de prácticas.

Introducción y estado de la cuestión:

El modelo de prácticas de los estudios de grado de Trabajo Social de la universidad de Barcelona contempla dos períodos de aprendizaje. Unas primeras prácticas (observación participante) que se realizan en el tercer curso y unas segundas prácticas (intervención) que se desarrollan durante el último curso de la carrera (Matulić et. al, 2013, p.1197).

El proceso formativo de las prácticas externas se vincula estrechamente con las asignaturas de supervisión. Estas materias se configuran en espacios grupales de 15 estudiantes acompañados/as por la figura de un/a profesor/a- tutor/a académico/a que orienta los procesos de aprendizaje a través de la reflexión y análisis de la práctica profesional (De Vicente, 2014).

Desde los centros de prácticas son los/as tutores/as los/as que tienen la función de acompañar al alumnado desde dos vertientes, desde el apoyo pedagógico y desde el psicológico (Zabalza & Cid, 1998). El proceso de aprendizaje, no solamente es una actividad cognitiva, sino básicamente afectiva, dado que se desarrolla a través de la interrelación y de la comunicación empática con el/a tutor/a del centro externo (Alegre, 2000). A través de la relación triádica que caracteriza este modelo se refuerzan los soportes conjuntos para garantizar el proceso de aprendizaje de los y las alumnas desde ambos espacios formativos (Fernández & Prat, 2010).

Con la asignación del centro se inician las prácticas y se planifican los encuentros entre los tres actores. Cuando se detectan dificultades que impiden al estudiante emprender un buen proceso de aprendizaje, se intensifican los contactos para superar dichas dificultades, pero en ocasiones se requiere un cambio de centro. Esta situación genera un esfuerzo adicional para el/a supervisor/a y un momento de incertidumbre y ansiedad para el/la estudiante. Las motivaciones que requieren cambios de centros son diversas y complejas y por ello, deben ser tratadas de forma específica y personalizada.

Al examinar la literatura científica relativa a las prácticas profesionales de TS en centros externos, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, no se hallan aportaciones que aborden específicamente los procesos de cambio de centro, aunque la experiencia de quienes suscriben estas palabras nos demuestra que es una temática que conviene abordar para poder afrontar adecuadamente la transición de un centro de prácticas a otro. Con este convencimiento, a través de una investigación de corte cualitativo, se ha indagado en las evidencias empíricas aportadas por supervisores/as con una amplia experiencia en el acompañamiento de las prácticas. En esta comunicación presentamos los resultados de dicha investigación con el objetivo de ofrecer orientaciones que permitan elaborar un protocolo de actuación que facilite el abordaje de estas situaciones.

Metodología

Objetivo: aportar evidencias que permitan orientar en la elaboración de un protocolo de actuación ante las situaciones de prácticas que precisen un cambio de centro.

Dada la complejidad del fenómeno estudiado, se ha optado por una metodología que nos permita interpretar las vivencias y las experiencias de las personas que aportan información de manera exhaustiva y en su contexto real (Simons, 1997; Balcázar et al., 2015).

Técnicas utilizadas:

- a) Revisión documental: Búsqueda de la literatura existente sobre el objeto de estudio en bases de datos como WOS, JCR, SCOPUS, Latíndex Catalogo y Google Academico. La estrategia de búsqueda se hizo a través de internet mediante la combinación de las siguientes palabras clave: centros de prácticas, centros externos, cambio de centro, cambio de prácticas, proceso de prácticas, dificultades en las prácticas, prácticas de Trabajo Social.
- b) Entrevistas semi-estructuradas: Se han entrevistado a 8 supervisores/supervisoras con amplia experiencia, algunas de las cuales también cuentan con una trayectoria en la organización del prácticum.

La investigación ha seguido los preceptos éticos y deontológicos establecidos por la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2013) ampliada con la Declaración de Taipei (2016).

Resultados y conclusiones

A pesar de no hallar literatura que aborde específicamente los procesos de cambio de centro de prácticas, se ha podido extraer información significativa de los datos empíricos. Tras el análisis de las entrevistas, se han podido evidenciar algunos aspectos que se pueden considerar como elementos clave para poder realizar un buen proceso de cambio de centro de prácticas sea cual sea el motivo que motive el cambio:

- Evitar establecimiento de lealtades con alguna de las partes.
- Transparencia en el proceso a través de la confrontación conjunta de la situación.
- Implicación-responsabilización de todas las partes en el proceso.
- Correcta coordinación entre el equipo de prácticum y los/as Spv.
- Importancia del apoyo por parte del equipo docente de SPV y Prácticas (especialmente de la coordinación) facilitando espacios de coordinación e intercambio de experiencias.

Cabe destacar la importancia de prevenir situaciones de cambio a través de ajustar al máximo los perfiles de alumnado a los centros de prácticas. Un ajuste que pasa por una atención personalizada del prácticum en el momento de asignación de centros de prácticas.

Referencias

- ¹ Alegre, R. (2000). Reflexiones en torno al papel del profesional/tutor como docente, Relaciones humanas y nuevas tecnologías. Libro de Comunicaciones y Ponencias de 3er Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Zaragoza. Editorial Mira.
- ² Asociación Médica Mundial (2013). Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Helsinki. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones>
- ³ Asociación Médica Mundial (2016). Declaración de la AMM sobre las Consideraciones Éticas de las Bases de Datos de Salud y los Biobancos. Taipei. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-la-amm-sobre-las-consideraciones-eticas-de-las-bases-de-datos-de-salud-y-los-biobancos/>

⁴ Balcázar, P., González-Arratía, N. I., Gurrola, G. M. & Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21589>

⁵ De Vicente, I. (2014). La supervisión educativa como punto de anclaje a las prácticas externas. En: Pastor, E. (Ed.), Las prácticas curriculares en el grado de trabajo social. (pp. 61-79). Editorial Universitas, S. A.

⁶ Hees, G.; Geisler-Piltz, B.; (Editores) Supervision meets education: Supervision in the Bachelor Social Work in Europe (pp. 185-210). CERST Research Center for Social Integration .

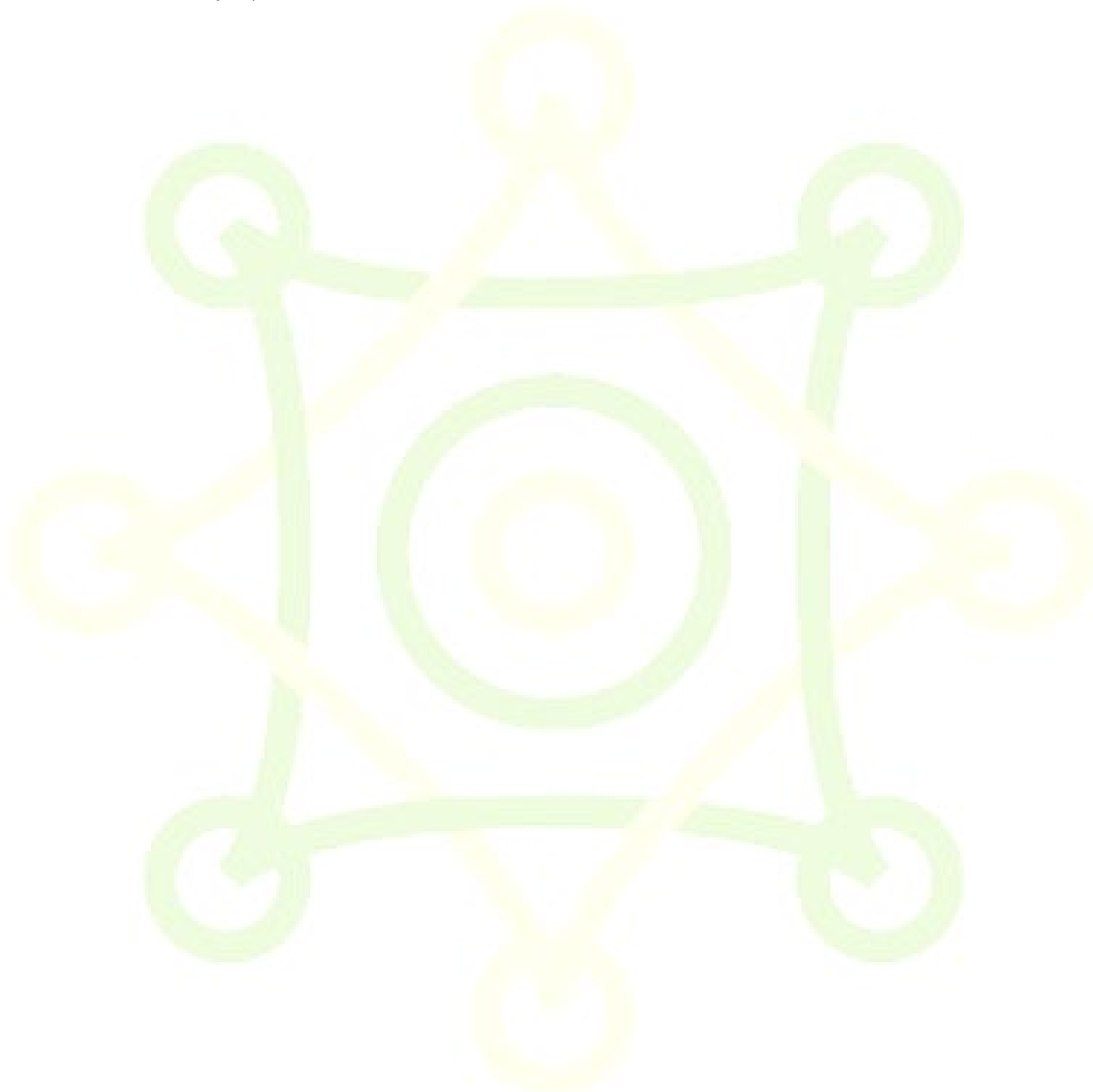
⁷ Matulič, M.V.; Boixadós, A.; De Vicente, I.; Fernández, J.; Mesquida, J.M.; Alegre, R.M.; Munté, A. (2013) "Presentación de las Prácticas y la Supervisión de Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona". Libro de Actas XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. Poio (Pontevedra) España; 26, 27 y 28 junio 2013. ISBN: 978-84-8408-919-9.

⁸ Simons, M. (1997). El estudio de caso: teoría y práctica. Morata.

<https://books.google.com.pe/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

⁹ Zabalza, M. A. & Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. E. A. Zabalza Beraza (Ed.), Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional (pp. 17-63). Diputación Provincial de Pontevedra.

¹⁰ Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Prácticum, V1(1), 1-23.



La Práctica Reflexiva y la mejora de las competencias profesionales en las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona.

Mirón Fernández, Anna (1); Sedano Mateo, Alba (1); Roca Escoda, Mireia (1); Buenaventura Rubio, Maria Antonia (2)

(1) Universidad de Barcelona, (2) Universitat de Barcelona

Identificador: 14287

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: Planificación, desarrollo y mejora

Palabras clave: trabajo social, supervisión, prácticas externas, innovación, transformación, práctica reflexiva

El proyecto de innovación docente (PID) 2022PID-UB/021 "La práctica reflexiva como herramienta de aprendizaje y mejora de las competencias profesionales para la construcción de conocimiento en el Grado de Trabajo Social", aprobado por el Programa de Investigación, Mejora e Innovación en la Docencia y el Aprendizaje (RIMDA) de la Universidad de Barcelona, se implementa en las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I.

La práctica profesional del trabajo social requiere una formación profesionalizadora que aborde de forma integral al ser humano. Preparar a los estudiantes para su futura profesión es responsabilidad docente, por este motivo nos interesa profundizar y compartir los aprendizajes del grupo y las aportaciones que individualmente realizan en sus centros de prácticas. La reflexión conjunta en el grupo y el progresivo empoderamiento facilita que sean capaces de comprender que los ciudadanos son los actores principales de sus vidas y su trabajo consiste en acompañarlos para que puedan mejorar y cambiar determinadas circunstancias (Fernández, 2014). Los principales principios de la supervisión educativa en trabajo social es facilitar el aprendizaje llegando a ser transformador a través de la reflexión. La supervisión del trabajo social es un fórum de aprendizaje y su principal vehículo es la reflexión configurándose como un elemento formativo que permite sentirse mejor preparado para la profesión en un espacio individual de autorreflexión, solidario y con conciencia de los propios límites (Minimol, 2016). Uno de los ejes centrales de la supervisión unido a la práctica es la ética profesional, lo que nos motiva a seguir indagando en las implicaciones éticas como competencia de la titulación, y las transversales que los estudiantes de trabajo social deben desarrollar.

Domingo y Gómez (2014) conceptualizan la Práctica Reflexiva (PR) como una metodología formativa y un recurso personal y profesional para continuar aprendiendo y mejorando la propia práctica después de la formación inicial recibida en las universidades. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente, convirtiendo la reflexión en un elemento formativo. Cuando esta se convierte en un hábito consciente, integrándola en la actividad diaria, la PR se sustentará en tres ejes fundamentales interrelacionados entre sí para promover el aprendizaje profesionalizador y práctico (experiencia personal, escenario profesional y reflexión), guiado por el docente en el marco de las asignaturas. Con la PR se pretende adoptar una postura intelectual y metódica ante la práctica, y, por tanto, requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte del docente y del estudiante. Así, la propuesta es que la PR sea aprendida, metódica, instrumentada, premeditada e intencional.

El objetivo del PID consiste en contribuir a la mejora de los aprendizajes y de las competencias de los estudiantes durante la realización de las prácticas externas, acompañando al alumnado en la reflexión cognitiva, conductual y emocional para la adquisición de competencias de la titulación y las transversales, así como realizar actividades de PR que permita a los estudiantes identificarse en la práctica y la ética profesional. Todo ello para diseñar e implementar una rúbrica que valide los aprendizajes referidos a PR y la mejora competencial.

El equipo docente de Supervisión I está compuesto por 14 supervisores/as, que acompañan al alumnado en su proceso de aprendizaje y vinculación al mundo laboral mediante las prácticas. Cada grupo de supervisión cuenta con una matrícula de unos 15 alumnos. Al ser un grupo reducido permite generar un mayor vínculo y seguimiento del supervisor/a con el alumnado y un contacto más estrecho con el tutor/a del centro de prácticas de cada alumno. La muestra de este proyecto abarca 248 alumnos, 248 tutoras y tutores de centro y 14 docentes. El trabajo de campo se llevará a cabo durante los meses de mayo y junio.

Los instrumentos de recogida de información son cuestionarios a estudiantes, docentes y tutores/as de centros para valorar las actividades de evaluación de los y las estudiantes con la finalidad de mejorar sus aprendizajes en base a la PR. Además, en los documentos evaluativos de ambas asignaturas se han incorporado unos apartados sobre la reflexión del propio proceso

de prácticas. Finalmente, un grupo de discusión formado por los y las docentes de supervisión debatirán los cambios propuestos para diseñar una nueva propuesta para el próximo curso.

Los resultados esperados de la aplicación de la PR en las prácticas giran en torno a la reflexión sobre el centro de prácticas y su entorno; la reflexión crítica sobre las políticas públicas, la práctica profesional y sus funciones, las personas atendidas, la perspectiva de género, el proceso metodológico, la ética y los valores en la construcción del yo profesional; las reflexiones sobre diferentes situaciones observadas y su relación con la teoría.

Otros resultados esperados relacionados con la asignatura de supervisión se refieren a la reflexión en torno a las percepciones, impresiones y sentimientos personales y del grupo; sobre los objetivos de la supervisión y la practica; el autoconocimiento, la ética y el trabajo social, los valores personales y profesionales y el desarrollo de competencias.

En ambas asignaturas se contempla un apartado relacionado con el proceso de aprendizaje, y de las acciones realizadas se desprende que la ética juega un papel importante en la profesión del trabajo social, y que la sensibilización mejora cuando se aborda desde la reflexión profunda de los valores y principios personales y profesionales a través de la PR.

Se concluye que el alumnado muestra una mayor sensibilización hacia los valores y principios personales y profesionales. Algunos de los tutores y tutoras de los centros encuentran que la PR incluye elementos de aprendizaje que mejoran la actitud del estudiante, de carácter más crítico-constructiva. Los docentes valoran una mayor disposición e implicación del estudiantado cuando se trata de abordar los casos desde la PR. Presentimos que este nuevo enfoque implica una reflexión más profunda de los valores y principios personales y profesionales que puede culminar en la construcción de conocimiento para el trabajo social.

Referencias

¹ Domingo A., Gómez V. (2014) La Práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea

² Minimol, K. (2016). Reflective Learning in Social Work Education. International Research Journal of Social Sciences. Vol 5. P.26-29. E-ISSN 2319-3565.

³ Fernández, J. (2014). Las prácticas externas y la supervisión, dos elementos clave en la formación del grado de trabajo social. en: Pastor Seller, E; Martínez-Román, M.A. (coord.). Trabajo social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada. Madrid: Editorial Grupo 5.

Los ODS en la enseñanza del Practicum en socio-antropología: práctica de campo sobre la sostenibilidad de la producción del mezcal en Sola De Vega

Arellano Sánchez, José Refugio (1); Santoyo Rodríguez, Margarita (1); Olivera Pérez, Dasniel (2) (1) Facultad de Ciencias Políticas / Universidad Nacional Autónoma de México, (2) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Identificador: 12782

Tipo de comunicación: Comunicación

Área temática: ODS y las prácticas externas

Palabras clave: Sociología, Practicum, Práctica de campo, Representación del conocimiento, Sostenibilidad, Mezcal

La Sociología es una carrera orientada a la investigación y solución de problemas en la sociedad. En este sentido, las prácticas de campo propician que los estudiantes puedan insertarse en diversas situaciones académicas y de alta cualificación laboral, y al mismo tiempo atender a problemáticas como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático, que forman parte de la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

La presente ponencia tiene como propósito analizar y sistematizar nuestra experiencia en el proceso de cambio de la educación, en específico durante la aplicación del método etnográfico en las prácticas de campo de la materia Antropología Social, que se orientaron al análisis sociocultural de la sostenibilidad en la producción y los estilos de consumo del mezcal en el municipio Sola de Vega, del Estado de Oaxaca, México.

La producción del mezcal en México ha ido presentando un crecimiento industrial en los últimos años, al tiempo que se ha convertido en una bebida que ha ganado importancia en el gusto y consumo a nivel nacional e internacional. El crecimiento en la demanda del mercado del mezcal, sin embargo, está provocando estrés en el cultivo del agave y los procesos de producción, desplazando las prácticas de producción ancestral y transformando los estilos de consumo local.

En consecuencia, se propone una perspectiva que atiende integralmente a los ODS. En primer lugar, en sintonía con la idea de una educación de calidad, incluyente y que promueve el aprendizaje permanente.

La práctica de campo está orientada a la libertad de elección en cuanto a sujetos de estudio, a la integración con la población donde nos insertamos, al trabajo conjunto, la coproducción de conocimientos, la escucha a las emociones de los estudiantes en el contacto con la realidad y el apoyo a las diferentes sensibilidades de adaptabilidad al entorno.

A su vez, en esta se aplica una estrategia de competencias basada en el uso de soluciones gráficas para el desarrollo de investigaciones sociales, orientada a comprender las características internas de los conceptos y sus relaciones con otros (Arellano y Santoyo, 2009, p. 32), facilitando los procesos de abstracción y reducción de datos. Además, se construye una guía de investigación cualitativa (Arellano, 2005), cuyo uso metodológico se enfoca en el conocimiento de la totalidad y diversidad de los elementos que componen la realidad.

Todo lo anterior, corrobora una vocación socioeducativa del cambio y una concepción desarrolladora de la educación, toda vez que “la verdadera transformación se encuentra en la dinámica educativa, en el proceso educativo que se desarrolla en el aula y, hoy cada vez más, fuera de ella” (Raposo, 2020).

Luego, la perspectiva de los ODS que se propone, se completa el propósito del prácticum, centrado en identificar la adopción de prácticas sostenibles de la producción del agave y consumo de mezcal, en correspondencia con las necesidades derivadas de los ODS, en específico, el objetivo 12 ‘producción y consumo responsable’.

De tal modo, se analizaron los estilos de vida asociados al mezcal, tanto los tradicionales como los derivados de la incidencia del crecimiento del mercado de este producto, y la manera en que contribuyen -o no- a la mitigación de la pobreza y a la transición hacia economías verdes. La práctica de campo se desarrolló en Sola de Vega, municipio del estado de Oaxaca, que cuenta con áreas de cultivo del agave silvestre con el que se elabora el mezcal, y permite identificar ‘buenas prácticas de aprovechamiento sostenible de los recursos naturales’ (ODS, 16).

El sitio donde se realizó este prácticum, es un punto en donde convergen varias áreas propuestas para el desarrollo de los ODS -climáticas, ambientales, combate a la pobreza, entre otros-, si bien por fines pedagógicos solo nos apegamos en este caso a los educativos, que es una parte fundamental de su formación como sociólogos.

En general, las y los estudiantes realizaron entrevistas y observación etnográfica en un período de 10 días, con el uso de una libreta de campo. En esta se llevó el registro de: fechas y lugares -bitácora- (lo que no varió) en las que se realizaron las entrevistas, las descripciones de actividades y actitudes de sus informantes. Además, describieron aspectos personales que les provocó la investigación como pensamientos o sentimientos (diario de campo), y anotaron palabras clave que posteriormente servirían para la reconstrucción de la información y la redacción de un informe de campo.

El reporte final permitió dar cuenta de la aplicación del método, así como el manejo y el vaciado de los datos obtenidos en campo y su trabajo de llenado en la guía de investigación. En esta etapa se ponen en juego las competencias que adquirieron a lo largo del curso y de la practicum, y las/los estudiantes integran datos recabados a lo largo de la práctica de campo y de lecturas, conferencias, videos, etc., desarrollados durante las conferencias y seminarios. En todo ello es fundamental el acumulado de esquemas de representación del conocimiento, lo que les permite analizar, comprender y fundamentar la información sobre el objeto de la práctica de campo.

El manejo de esta herramienta fortalece las capacidades de síntesis y exposición. Además, los estudiantes desarrollan competencias de investigación para integrar teoría y realidad, fortalecer sus habilidades para la recolección de información, facilitar la síntesis de análisis y el desarrollo de acciones para la transformación de la realidad (Arellano, 2018).

Los resultados indican que durante la práctica de campo se contribuyó a reforzar la identidad, a generar vínculos intergeneracionales y la toma de conciencia sobre de las dimensiones del desarrollo social. Todo esto, nos acerca de alguna manera al modelo innovador en el que se fomentan las competencias para la vida, y se refuerzan las habilidades socioemocionales que construyen una visión de sustentabilidad y sostenibilidad.

En síntesis, como menciona Jaime Trilla Bernet (2012), “toda institución educativa no debe circunscribir sus planes y programas de estudio al ámbito escolar del aula únicamente, sino que debe salir y proyectarse al entorno de la comunidad y contribuir así al desarrollo industrial, económico y social del país”.

Referencias

- ¹ Arellano, J. (2005). Los Esquemas metodológicos de la Investigación Social. México: Ed. SyG.
- ² Arellano, J. (2007) Representación del conocimiento metodológico para la investigación social. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Memorias de Congreso. México.
- ³ Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). Investigar con Mapas Conceptuales. Procesos Metodológicos. Madrid, España: Narcea.
- ⁴ Arellano, J. Santoyo, M. y Avendaño A. (2018) “Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza y Práctica de las Ciencias Sociales”, Congreso IHMC, Memorias de Congreso, Florida, EUA
- ⁵ Ramírez Martinell, A.; Casillas Alvarado, M. A. “Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior”, recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=catt02025a&AN=lib.MX001001699143&lang=es&site=eds-live>
- ⁶ Ramos Sánchez, Otoniel Jairzhinio; Reyes Morales, Rafael G.; Ramos Sánchez, Arellí Orquídea. Desarrollo Sustentable en Villa Sola de Vega, Oaxaca. Revista Mexicana de Agronegocios, vol. 34, enero-junio, 2014, pp. 729-739 Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria A.C. Torreón, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14>
- ⁷ Raposo, M., Quadros, P., Martínez, E., Pereira, A. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. REVISTA PRACTICUM, 5(1), 22-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>
- ⁸ Pérez Rubio, J. Antonio. (coord.) (2007). sociología y desarrollo. el reto del desarrollo sostenible. Minis. De agricultura, pesca y alimentación, secretaría General Técnica, centro de publicaciones, Esp.
- ⁹ Vázquez del Mercado Patricia. Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. (voces de la conferencia). En Rev.Reformas educativas en Latinoamérica: realidades y prospectivas. de la Política Nacional de Evaluación educativa EN MÉXICO GACETA de la Política Nacional de Evaluación educativa en México, año 4. núm. 12 / noviembre 2018 - Febrero 2019. www.inee.com.mx
- ¹⁰ Tejedor, F., y Muñoz, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. Revista Española De Pedagogía, 64(233), 21-43. Retrieved April 9, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/23765972>
- ¹¹ Trilla Bernet, J. (2002) La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. España: Laertes.
- ¹² Zabalza, M. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. REVISTA PRACTICUM, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

ÍNDICE DE AUTORES

A

18249	Abad Galzacorta	Borja
14338	Abad Galzacorta	Borja
14581	Aguilar Palomo	Desirée
11598	Araya Fernández	Eduardo
11599	Araya Fernández	Eduardo
12782	Arellano Sánchez	José Refugio
13075	Arjones Fernández	M ^a Aurora
14133	Arranz Montull	Marta
14464	Arroita Prades	Olatz
14348	Astwood Contreras	María

B

13940	Baena	Belén
16381	Báez	María Del Carmen
13964	Bagur Pons	Sara
18249	Bellido Ituño	Arantzazu
14338	Bellido Ituño	Aranzazu
14133	Boixadós Porquet	Adela
14287	Buenaventura Rubio	María Antonia
14475	Bueno Pérez	Junior José
14478	Bueno Pérez	Junior José

C

14406	Cabrera	Ceferina
15154	CABRERA BARRERA	YOLANDA
16381	Calderón Mora	María Nely
13940	Calero	Gema
14059	Calero	Gema
12889	Camón Luis	Enric
15761	Campaña Jiménez	Rafael Luis
14328	Campaña Jiménez	Rafael Luis
13229	Cano Iglesias	María José

14126	Cano Ortiz	Maribel
14129	Cano Ortiz	Maribel
12163	Cano Ramos	María Antonia
14312	Cardella	Giuseppina Maria
14309	Cardella	Giuseppina Maria
14292	Cardella	Giussepina María
14211	Castro Diez	Judit
14133	Castro Diez	Judit
13931	Cebrián de la Serna	Manuel
14487	Cebrián de la Serna	Manuel
12101	Cebrián de la Serna	Manuel
13931	Cebrián Robles	Violeta
14328	Cebrián Robles	Violeta
14487	Cebrián Robles	Violeta
12889	Celma Benaiges	Dolors
14211	Chagas Lemos	Eveline
14059	Charro Baena	Belén
14490	Chocarro de Luis	Eduarne
14423	Chocarro de Luis	Eduarne
14443	Chocarro de Luis	Eduarne
14523	Chocomeli Fernández	Mª Fernanda
14393	Chocomeli Fernández	María Fernanda
14394	Chocomeli Fernández	María Fernanda
14520	Chocomeli Fernández	María Fernanda
14521	Chocomeli Fernández	María Fernanda
14303	Coiduras Rodriguez	Jordi L.
14373	Coiduras Rodríguez	Jordi L.
14375	Coiduras Rodríguez	Jordi L.
15707	Colmenero Ruiz	Mª Jesús
14230	Colmenero Ruiz	Mª Jesús
14475	Colón Valdez	Romelia
14478	Colón Valdez	Romelia
12889	Crespo Sogas	Patricia

D

16381	De Jesús Salcedo	Orlenda Altagracia
14251	De la Iglesia-Mayol	Begoña
14420	Díaz-Crespo	Ana
14425	Díaz-Crespo	Ana
14519	Domínguez Fernández	Raquel
18116	Dosil Santamaria	Maria
11990	Duarte Freitas	María Do Carmo
12804	Duprat San Martín	María Fernanda

E

18116	Eiguren Munitis	Amaia
14338	Escribano Muñoz	Carmen
18249	Escribano Muñoz	Carmen
14326	Espiritu	Raisa María

F

13965	Ferrer-Ribot	Maria
14235	Ferrer-Ribot	María
14251	Ferrer-Ribot	Maria
16381	Figueroa	Rosario
12980	Flaborea Favaro	Roberta
13229	Franco Mariscal	Antonio Joaquín
13805	Franco Mariscal	Antonio Joaquín

G

14328	Gallego Arrufat	María Jesús
14660	Gálvez	Carmen
14133	García Bernados	Ángela
12439	García Guzmán	Antonio
12592	García Guzmán	Antonio
13576	García Vargas	Susana María
12840	García Vargas	Susana María

12232	García Vázquez	Yolanda
14115	García-Fuentes	Olalla
14113	García-Fuentes	Olalla
14423	Gargallo Ibort	Esther
14443	Gargallo Ibort	Esther
14490	Gargallo Ibort	Esther
11599	Garita González	Ana Gabriela
11598	Garita González	Gabriela
12655	Giner Gomis	Antonio
12655	Giner Samper	Pilar
14326	Gómez	Bladimir
12840	González Fernández	Raúl
12163	González Fernández	Raúl
14475	González Lara	Carlos Arturo
14478	González Lara	Carlos Arturo
12232	González Rodríguez	Rubén

H

14292	Hernández Sánchez	Brizeida Raquel
14309	Hernández-Sánchez	Brizeida Raquel
13805	Hierrezuelo Osorio	Jose Manuel

I

12101	Ibáñez Cubillas	Pilar
14487	Ibáñez Cubillas	Pilar
12655	Iglesias Martínez	Marcos Jesús

J

14409	Jove	Gloria
-------	------	--------

L

12742	Lamas Valcarce	Guillén
14199	Lasheras Lalana	Pilar
12592	Latorre Medina	María José
11990	Latorre Medina	María José
14464	Lazcano Gorostiaga	Miren Josune
14133	Leal Amaral	Maria Tereza
14409	Lega	Ferran
12313	Lois Caballé	Ana I.
18116	López de la Serna	Arantzazu
12655	Lozano Cabezas	Inés

M

14292	Margaca	Clara María
13576	Márquez Carrasco	María Dolores
11990	Martín Cuadrado	Ana Maria
12163	Martín Cuadrado	Ana Maria
12840	Martín Cuadrado	Ana María
13576	Martín Cuadrado	Ana María
14393	Martínez-Agut	María del Pilar
14394	Martínez-Agut	María del Pilar
14520	Martínez-Agut	María del Pilar
14521	Martínez-Agut	M. Pilar
14523	Martínez-Agut	M. Pilar
14113	Martínez-Figueira	María-Esther
14115	Martínez-Figueira	M ^a Esther
14475	Mateo Encarnación	Yoskar Antonio
14478	Mateo Encarnación	Yoskar Antonio
14271	Matulic Domandzic	Virginia
14344	Matulic Domandzic	M ^a Virginia
14126	Mayoral Serrat	Paula
12163	Mendez Zaballos	Laura
12840	Méndez Zaballos	Laura
14464	Mendizabal Jauregui	Alazne
14409	Miarnau	Roser
14287	Mirón Fernández	Anna

14450	Moltó Aribau	Marga
14520	Monzó Martínez	Anna M.
14521	Monzó Martínez	Anna M.
14393	Monzó Martínez	Anna
14394	Monzó Martínez	Anna
14523	Monzó Martínez	Anna M.
13576	Mora Jaureguialde	Begoña
12163	Mora Jaureguialde	Begoña
12840	Mora Jaureguialde	Begoña
14235	Morcillo Loro	Virginia
13965	Morcillo Loro	Virginia
12404	Moreno Gutiérrez	María Luisa
14344	Munte i Pascual	Ariadna

O

12782	Olivera Pérez	Dasniel
13964	Oliver-Barceló	Mar
13965	Oliver-Barceló	Mar
14235	Oliver-Barceló	Mar
14251	Oliver-Trobat	Miquel F.
12101	Ortega Tudela	Juana María

P

15350	PÁEZ	Roberto Oscar
14271	Pascual	Ariadna Munté
14303	Peguera Carré	Maria Carme
14373	Peguerra Carré	Maria Carme
14211	Peña García	Maria Isabel
14199	Pérez Castejón	David
11990	Pérez Sánchez	Lourdes
14487	Pérez Torregrosa	Ana Belén
14328	Pérez Torregrosa	Ana Belén
13504	Pesántez Palacios	María Dolores
14333	Pesántez Palacios	María Dolores
15636	Pesántez Palacios	María Dolores

14251	Pinya Medina	Carme
13965	Pinya Medina	Carme
14235	Pinya Medina	Carme
13964	Pinya Medina	Carme
13576	Porta Antón	María Ángeles

R

11598	Ramírez Sandí	Doris Mariana
11599	Ramírez Sandí	Mariana
15032	Ramírez Uclés	Rafael
15034	Ramírez Uclés	Rafael
14199	Ramo Garzarán	Charo
12404	Ramos Estévez	María José
14115	Raposo Rivas	Manuela
14328	Raposo Rivas	Manuela
15761	Raposo Rivas	Manuela
14113	Raposo-Rivas	Manuela
14344	Renom i Sotorra	M ^a dels Àngels
14271	Renom Sutorras	M Angels
12313	Rico Belda	Paz
14420	Ríos-de-Deus	María-Paula
14425	Ríos-de-Deus	María-Paula
14287	Roca Escoda	Mireia
14425	Rodicio García	M ^a Luisa
14431	Rodicio García	M ^a Luisa
14420	Rodicio-García	María-Luisa
14326	Rodríguez Sánchez	José Miguel
14326	Rodríguez Sánchez	Jose Miguel
13940	Roldán Franco	Angustias
14059	Roldán Franco	Angustias
15034	Romero	María Asunción
18261	Romero	Lolymar
14326	Romero	Lolymar
15032	Romero López	María Asunción
14235	Rosselló Ramon	María
14251	Rosselló-Ramon	María Rosa

14429 Ruiz Rey Francisco José

S

14292 Sánchez -García José Carlos
14230 Sánchez Sáinz Mercedes
12968 Sánchez Souto Vanesa
13815 Sánchez-Figureoa Cristina
14309 Sánchez-García José Carlos
13975 Sánchez-Sánchez M^a Carmen
14374 Sanjuán Roca María del Mar
12782 Santoyo Rodríguez Margarita
14483 Sanz Gómez Maica
14484 Sanz Gómez Maica
14374 Sarceda Gorgoso M^a Carmen
11540 Sauras -Yera Teresa
14287 Sedano Mateo Alba
14389 Sgreccia Natalia Fátima
11990 Sgreccia Natalia
14113 Sierra Martínez Silvia
14115 Sierra Martínez Silvia
14230 Soler Rebeca
15737 Soler Costa Rebeca

T

14113 Tellado González Fernando
14115 Tellado González Fernando
14450 Tena Tarruella Anna

U

14837 Ullauri Ullauri Jaime Iván

V

14230	Valle Flórez	Rosa Eva
15707	Valle Flórez	Rosa Eva
14519	Vázquez Casares	Ana
12232	Vázquez Pérez	Raquel
14450	Vendrell Vilanova	Anna

Z

14348	Zamora Mota	Henryer Ramón
-------	-------------	---------------

