



Ruiz Rey, F. J., Cebrián-Robles, V. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2021). Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum.

Revista Practicum, 6(1), 7-25.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>

Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum

Professional networks in the time of Covid19: sharing good practices for the use of ICTs in the prácticum

Francisco José Ruiz Rey

Universidad de Málaga
jruizrey@uma.es

Violeta Cebrián-Robles

Universidad de Vigo
violetacbr@uvigo.es

Manuel Cebrián-de-la-Serna

Universidad de Málaga
mcebrian@uma.es

Resumen

El trabajo entre docentes compartiendo experiencias y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza sobre video experiencias es una de las iniciativas más fructíferas de las redes profesionales. Ese ha sido el objetivo de este trabajo, centrado en reflexiones y análisis sobre experiencias en el uso de TIC en el prácticum entre 41 investigadores y docentes de 17 Universidades Iberoamericanas

(2019-2021) mediante la metodología de anotaciones de video durante la pandemia Covid19. Se analizaron 79 anotaciones con 6 etiquetas de análisis sobre las experiencias compartidas. La investigación siguió métodos mixtos sobre el análisis del etiquetado social. Los resultados muestran una metodología eficaz para compartir experiencias entre docentes en redes y a distancia, basada en el análisis de anotaciones y etiquetado social sobre vídeo experiencias. Facilita un consenso de voces y centra la atención de la red sobre diferentes temas de interés para el aprendizaje y desarrollo profesional.

Abstract

The work between teachers sharing experiences and reflecting on teaching practices on video experiences is one of the most fruitful initiatives of professional networks. That has been the objective of this work, focused on reflections and analysis on experiences in the use of ICT in the practicum among 41 researchers and teachers from 17 Ibero-American Universities (2019-2021) through the methodology of video annotations during the Covid19 pandemic. Seventy-nine annotations were analyzed with 6 analysis tags on shared experiences. The research followed mixed methods on social tagging analysis. The results show an effective methodology for sharing experiences among teachers in networks and at a distance, based on the analysis of annotations and social tagging on video experiences. It facilitates a consensus of voices and focuses the attention of the network on different topics of interest for learning and professional development.

Palabras claves

Redes profesionales, TIC, prácticum, anotaciones de video, etiquetado social, Covid19.

Keywords

Professional networking, ICT, practicum, video annotations, social tagging, Covid19.

1. Introducción

Las redes profesionales son una oportunidad para la colaboración y cooperación sobre un marco amplio o estrecho de objetivos comunes entre profesionales. En la literatura no hay una sola definición para este mismo propósito en el ámbito educativo, podemos encontrar las Redes de Aprendizaje Profesional (RAP), en sus siglas en inglés PLN (Professional Learning Networks), como tam-

bién otros términos como Comunidades de Prácticas (CoP), Comunidades profesionales de aprendizaje, equipos de aprendizaje profesional (PLC-Teams), Equipos, grupos o redes profesionales de docentes... (Bolívar-Botía, 2015; Vangrieken et al., 2015). En cualquier caso, las redes profesionales de docentes (desde ahora RPD) representan un apoyo a los profesionales de la educación para compartir los problemas y analizar las causas que las producen con el objeto de tomar decisiones más acertadas.

El trabajo de los directores, líderes y docentes juegan un rol importante para la marcha y mantenimiento de dichas redes, y se expresan y organizan de muchas formas diferentes (Chapman y Hadfield, 2009). Las instituciones educativas necesitan plantear su visión organizativa como organizaciones que aprenden, grupos de docentes que diseñan su intervención basados en el trabajo colegiado y compartido, desde la evidencia de los éxitos y buenas prácticas aprendidas individual como colectivamente. Las ventajas del trabajo colaborativo en redes profesionales, según la OCDE (2003) son muchas y visibles, como: reduce el aislamiento, fomenta el desarrollo profesional colaborativo, facilita la búsqueda compartida de soluciones conjuntas, y genera la creación e intercambio de conocimiento práctico. En suma, las Redes Profesionales Docentes -RPD- han demostrado que facilitan las condiciones para la buena docencia y el cambio innovador (Brown y Poortman, 2018).

En los niveles de educación superior estas redes se articulan dentro y fuera de las propias instituciones universitarias, primero desde redes con carácter más investigador, para pasar más tarde a otros temas como la docencia, la gestión, etc. Ha sido especialmente con la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- que desde el 1999 promovió la movilidad de estudiantes y docentes entre universidades europeas, obligando en parte a establecer una comparación y homologación de programas para los estudiantes, como de redes docentes y de investigadores. Igualmente, el Espacio Iberoamericano de Educación Superior ha significado un marco para la colaboración en la enseñanza universitaria muy importante para el intercambio de investigadores y de proyectos de cooperación sobre la mejora de la docencia.

Recientemente, hemos vivido una pandemia que ha propiciado muchas iniciativas en todos los niveles educativos, donde se han formado redes de colaboración para el intercambio de recursos y materiales, muchos de ellos se realizaban con videos cortos o conferencias, como fue la red de colaboración entre docentes donde a nivel nacional compartimos un espacio de intercambio común, por miembros del proyecto FOLTE (2021) dentro de los grupos de la CRUE-TIC en el espacio creado de “Universidad abierta” en la Universidad de Granada.

Dentro de estos marcos amplios para la colaboración europea, iberoamericana y nacionales, también han representado un importante papel en la creación

de redes profesionales, las estrategias que promovieron las acciones sobre la calidad de la docencia en la mayoría de las instituciones universitarias que, entre otras acciones, señalamos las convocatorias de proyectos de innovación docente (PIEs) en casi todas las universidades españolas, que agrupan a docentes de un mismo o diferente área para atender y promover cambios en sus prácticas. Un tema recurrente de los temas que abordan estos proyectos de innovación educativa son las prácticas externas y prácticum, junto con el uso de tecnologías para ofrecer soporte a la tutorización, orientación y evaluación de los estudiantes en los centros de prácticas. Son conocidos los ePortafolios y las plataformas virtuales institucionales (Cebrián-de-la-Serna, 2011; Cebrián-Robles et al., 2017) que dan soporte técnico para el desarrollo de estas materias, como también permiten poner a prueba los modelos pedagógicos en la atención a las prácticas.

El impacto que las tecnologías permiten para el desarrollo de las prácticas externas y prácticum es de todos conocido y valorado (Gallego-Arrufat y Cebrián-de-la-Serna, 2018; González-Brignardello y Méndez Zaballos, 2017); si bien, no ha sido suficiente para atender los problemas que la pandemia ha producido en el buen desarrollo del prácticum y las prácticas externas. No obstante, ha mantenido comunicado a los tutores con sus estudiantes en todo momento, con alternativas más o menos ingeniosas y, en algunos casos, los estudiantes han realizado prácticas desde la modalidad de teletrabajo en los centros de prácticas que lo permitían.

Las tecnologías han sido un aliado útil en la etapa de la Covid19, y esperamos que pronto se compruebe que siguen siendo valiosas una vez acabe esta situación de excepcionalidad. Las tecnológicas son un medio y un objetivo para muchas de las Redes Profesionales Docentes -RPD-.

De la misma forma que desde el tutor académico en la universidad solicitamos al grupo de estudiantes del prácticum reflexión sobre sus prácticas, así como analizar las consecuencias que orienten a una mejor toma de decisión en la docencia futura. También las Redes Profesionales Docentes -RPD- permiten las condiciones idóneas para el aprendizaje colectivo, promoviendo el cambio educativo (Brown y Poortman, 2018) en la introducción y buenas prácticas del uso de las tecnologías en las prácticas externas. Por lo que, es un proyecto muy interesante la creación de redes y grupos de docentes que comparten y cuestionan sus prácticas diarias de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y promoviendo el crecimiento, y trabajando como una empresa colectiva (Toole y Louis, 2002).

Las video experiencias docentes y su análisis con anotaciones multimedia y etiquetado social

Las tecnologías que más funcionan en las redes suelen ser los campus virtuales de las instituciones implicadas en las redes profesionales, junto con herramientas sincrónicas como la videoconferencia múltiple, la lista de correos y, últimamente los whatsapp (Dymond et al. 2008). Estas tecnologías permiten un trabajo a los miembros de las redes de modo síncrono como asíncrono, para grupos que pueden disponer de sesiones presenciales como necesariamente virtuales por problemas de la distancia. Dentro de los recursos utilizados para mostrar las evidencias de las experiencias profesionales están los documentos de textos como audiovisuales y multimedia, bases de datos, etc. Destacando entre todos ellos los vídeos como recurso muy visual para mostrar ejemplificaciones y analizar los docentes sus experiencias y aprender en conversaciones y debates compartidos (Hollingsworth y Clarke, 2017; Sern et al., 2017). Tanto para los estudiantes en formación inicial como profesionales en activo, los videos posibilitan su grabación y visionado posterior, un momento más sosegado para la reflexión mejor que cuando uno está interviniendo en clase (Mosley Wetzel et al., 2015; Osmangolu, 2016; Siry, 2014). Los videos tienen estas posibilidades para analizar en profundidad las experiencias; si bien, el discurso suele mantenerse en un continuo que resulta complicado analizar y desestructurar como técnica de análisis del mensaje. Las tecnologías de anotaciones multimedia permiten este análisis, fragmentando con segmentos más cortos todo el hilo discursivo del mensaje, facilitando de este modo el análisis profundo; al tiempo que las anotaciones y su etiquetado social permite un análisis posterior más fácil que los comentarios escritos con solo su visionado, pues pueden ser exportados masivamente, sin pérdida en el tratamiento de los datos, de forma digital y sobre la secuencia de la misma reflexión o interpretación producida (Cebrián-Robles et al., 2016; Marçal et al., 2020).

Resulta estimulante, llegado hasta aquí, la organización y desarrollo de grupos de trabajo bajo el modelo de Redes Profesionales Docentes -RPD- para abordar las buenas prácticas en el uso de las tecnologías en el prácticum y prácticas externas, utilizando al mismo tiempo estas tecnologías como soporte para la colaboración; en especial, las anotaciones multimedia como metodología para compartir y analizar los videos experiencias de los miembros de la red. Lo que entendemos son metodologías muy poco utilizadas, pero a su vez muy importantes para el desarrollo profesional de docentes en activo, como también para utilizar estos, cuando toman un papel de tutores académicos y profesionales en sus conversaciones con sus estudiantes en los centros de prácticas.

2. Marco teórico

2.1. Contextos, objetivos y metodología de la red

En el XV symposium sobre Prácticum y Prácticas externas celebrado en Poio (Pontevedra) en julio del 2019, un grupo de docentes e investigadores consideraron que necesitaban seguir compartiendo experiencias y el diálogo producido en aquel simposio; por lo que, se pensó en constituir un grupo de trabajo que permitiera seguir esta comunicación durante los dos años hasta el próximo evento en 2021. Se constituyó una red donde participaron 41 investigadores y docentes de 17 Universidades y Centros de Educación Superior de 7 países Iberoamericanos (Argentina, Brasil, El Salvador, España, México, Perú y Portugal) que iniciaron la red en el mes de septiembre 2019 y terminaron su trabajo en junio 2021 (véase en la web https://repepe.org/?page_id=368). El objetivo de esta red es la innovación educativa vinculada a la práctica pre-profesional 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 (administración, docencia, investigación) y áreas (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Tecnológicas, y Humanidades) en titulaciones universitarias y profesionales, tanto a nivel nacional como internacional.

El objetivo general que nos movía en este trabajo era crear, experimentar y evaluar un entorno de desarrollo profesional para facilitar la reflexión de los docentes sobre sus propias experiencias docentes y las de sus compañeros, apoyadas en vídeos cortos, para mejorar su perspectiva profesional en el uso de las tecnologías para tutorizar el prácticum.

Se acordó en la red un plan de trabajo y cronograma que comenzaba con la creación de un video por institución entre 5 y 15 minutos donde se sintetizara la experiencia en el uso de las TIC para el seguimiento, orientación y evaluación del prácticum. De todas las instituciones participantes solo 8 instituciones tomaron la iniciativa de crear un video sobre sus experiencias, todos los demás docentes e instituciones tenían el compromiso de participar en su análisis. Se planificó de modo que hubiera un tiempo entre dichos vídeos (al menos un mes) y una semana de duración de la actividad para que todos plantearan las cuestiones y comentarios, y los creadores del vídeo tenían el compromiso de responder a todas las dudas, siempre con anotaciones de video y las etiquetas prefijadas.

Los vídeos recogían a todos los implicados en el prácticum y prácticas externas, al menos: 1. Tutores académicos; 2. Tutores de los centros de prácticas, 3. Estudiantes, 4. Coordinadores o Responsables de los programas de prácticum y prácticas externas, TFG (Trabajo Final del Grado) y TFM (Trabajo Final del Máster).

Se propuso que dada uno de estos perfiles del prácticum (estudiante, tutor centro, tutor académico y coordinador) se les planteara preguntas que irían unidas a etiquetas, como las siguientes:

1. Describa alguna buena práctica donde se utilizan tecnologías ya sea para la orientación, las tutorías y/o la evaluación en el prácticum, prácticas externas y/o TFG y TFM. Etiqueta: Buenas prácticas
2. ¿Puede indicar de qué tecnología se trata y cuál es su función principal? Etiqueta: Función
3. ¿Cómo utiliza las tecnologías para favorecer la colaboración entre los estudiantes y/o con los tutores de prácticas repartidos en los diferentes centros? Etiqueta: Colaboración
4. ¿Qué impacto, mejora, facilitación... más relevantes considera que aportan estas tecnologías en el prácticum? Etiqueta: Impacto
5. ¿Qué tipo de dificultades más importantes encuentra en la utilización de tecnologías en el prácticum? Etiqueta: Dificultades
6. ¿Considera imprescindible algún requerimiento antes de utilizar o implementar las tecnologías en el prácticum (políticas de privacidad, formación previa...)? Etiqueta: Requerimiento.

2.2. Diseño de investigación y método

El estudio se produce sobre el vídeo creado por una de las instituciones participantes en la red y autores de este artículo, y el análisis de los datos se realiza sobre los producidos en las anotaciones y etiquetado social generado en este vídeo. La fecha donde se produjo la exposición y análisis del vídeo que analizamos aquí bajo anotaciones y etiquetado social fue entre el 27 de abril y 19 diciembre del 2020. El diseño de investigación está dentro del análisis de contenidos bajo categoría, que en este caso eran en principio las etiquetas prefijadas, y que más tarde se generarían otras dentro de cada una de estas etiquetas.

Una vez terminado el proceso de anotaciones se exportaron los datos en formato Excel y se analizaron con diferentes procedimientos:

- 1.- Análisis cuantitativo de las anotaciones mediante la gráfica sobre el vídeo, donde los valles representaba la secuencia temporal del vídeo donde menos anotaciones se producían y, por el contrario, las cúspides donde más (Ver Figura 1), donde puede observarse en qué momento se producen más o menos anotaciones y su contenido, relacionado con el mensaje del vídeo.

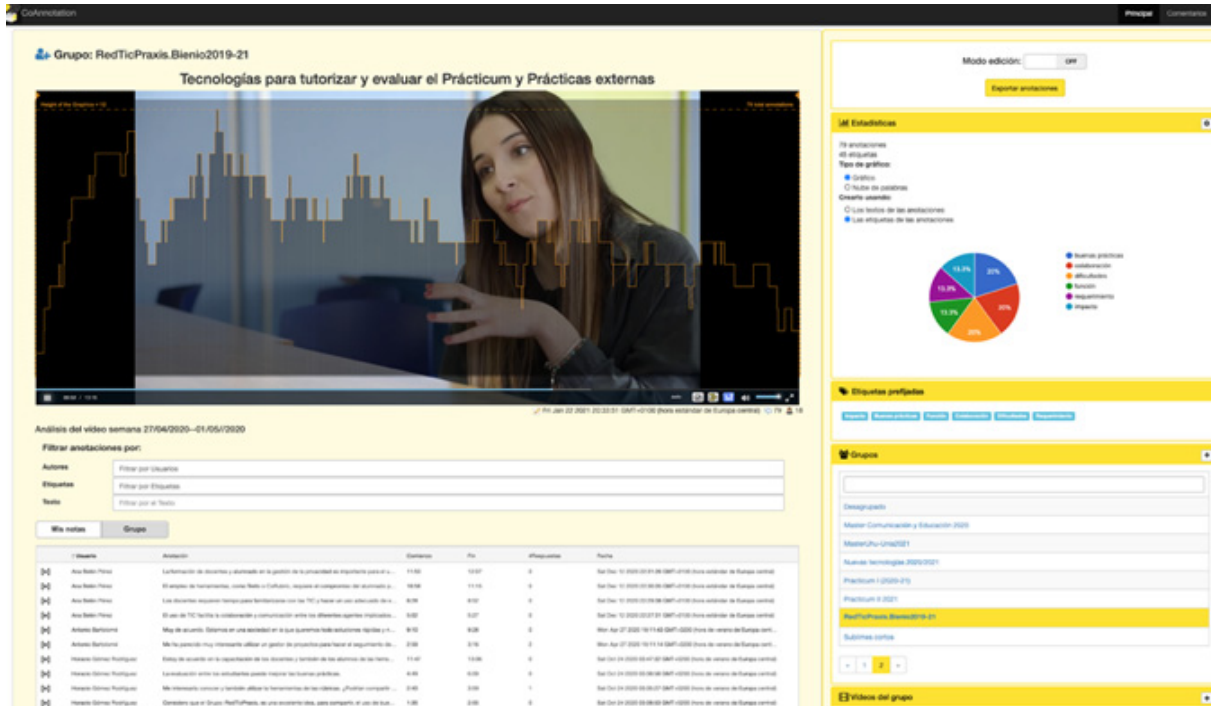


Figura 1. Representación estadística con los valles y cúspides sobre el mismo vídeo.

Fuente: Elaboración propia.

- 2.- Análisis cualitativo de la agrupación de las anotaciones sobre la gráfica del video (valles y cúspides).
- 3.- Análisis cuantitativo de las etiquetas mediante la gráfica estadística sobre el vídeo (valles y cúspides), donde puede observarse en qué momento se producen más o menos anotaciones y su contenido, relacionado con el mensaje del video.
- 4.- Análisis cualitativo de los contenidos de cada una de las etiquetas prefijadas (Ver Figura 2 etiquetas y estadísticas producidas).



Figura 2. Estadísticas de las etiquetas. Fuente: Elaboración propia.

5.- Análisis cualitativo y cuantitativo de las anotaciones que no tuvieron etiquetas (“No etiquetas”).

2.3. Instrumentos y análisis de los datos

La plataforma *Coannotation* permite la recogida y exportación de las anotaciones como de las etiquetas en un formato Excel, al mismo tiempo, se pueden observar estas estadísticas visualmente en la misma plataforma tanto cuantitativa como cualitativamente (nube de palabras) sobre el número de anotaciones y de etiquetas. Igualmente, la plataforma dispone de herramienta de filtro para los

autores, etiquetas y texto creado en las anotaciones. Al mismo tiempo, alberga una pestaña en los márgenes superior para concentrar todas las etiquetas dadas en una secuencia deseada (Ver Figura 3) y realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de la plataforma. Igualmente, al exportar todas las anotaciones en formato Excel, podemos seleccionar aquellas anotaciones y etiquetas del tiempo de ese fragmento, pues en la exportación también se registra el tiempo de inicio y final de la anotación.

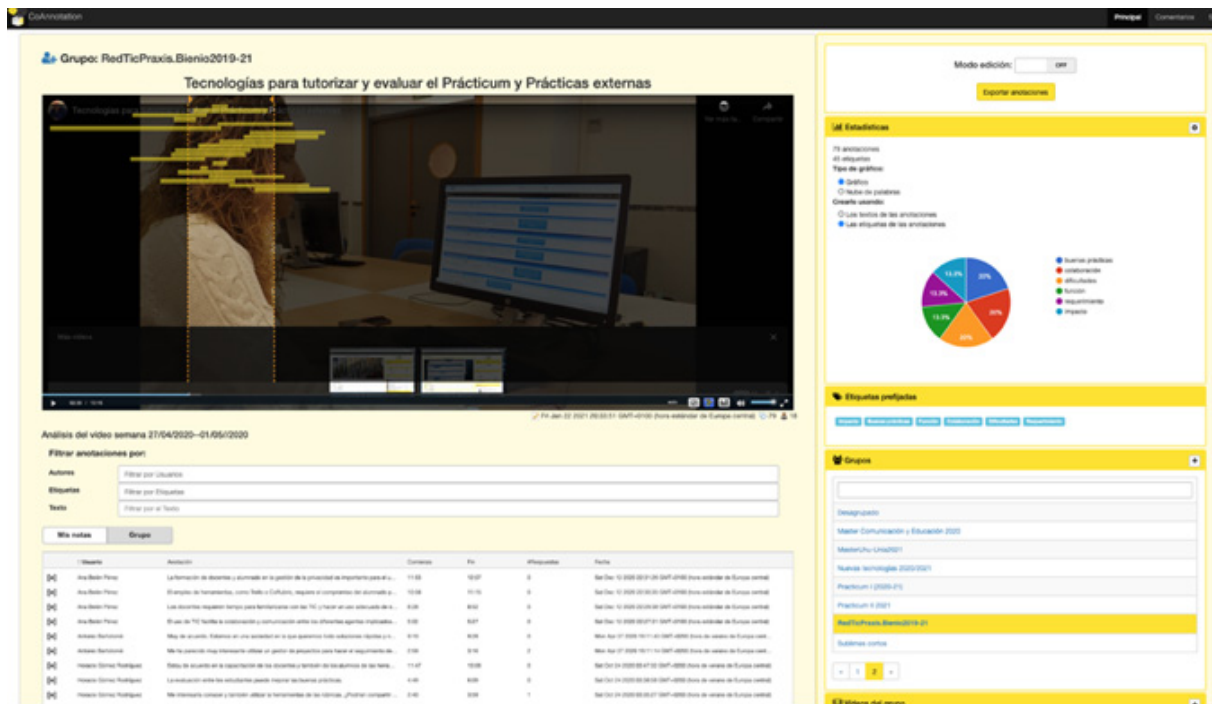


Figura 3. Selección de secuencia y anotaciones producidas. Fuente: Elaboración propia.

El total de las anotaciones producidas para este video fueron 79 y un total de 18 participantes (43,9% miembros de la red) de 8 universidades y 3 países diferentes. Se utilizaron en 38 ocasiones las 6 etiquetas predefinidas como puede observarse en la Figura 2, como fueron: Buenas prácticas, Dificultades, Colaboración, Función de las TIC, Requerimientos e Impacto. Esto quiere decir que no todas las anotaciones tuvieron etiquetado, por lo que haremos una consideración aparte a estas anotaciones como si fuera una etiqueta denominada como “No etiquetado” que representó 41 anotaciones, el 51,89% del total de las anotaciones. El resto, 38 anotaciones (48,11%) tuvieron etiquetas, siendo las más utilizadas “Buenas prácticas”, “Dificultades” y “Colaboración”; y en menor medida, “Función de las TIC”, “Requerimientos” y “Impacto”.

Análisis cuantitativo de las etiquetas mediante la gráfica estadística sobre el vídeo (valles y cúspides).

En la Figura 1, se pudieron ver las cúspides y valles en las anotaciones realizadas sobre el video que analiza esta investigación. Esto nos ayudó a identificar aquellos intervalos en los que hubo mayor concentración de anotaciones y, por tanto, donde los participantes mostraron mayor interés en participar (cúspides) o, por el contrario, donde hubo menos anotaciones y, por tanto, menor interés (valles). En la Figura 4, se pueden apreciar las cúspides y valles detectadas. Se observa en color verde un total de tres cúspides con 8 anotaciones en cada uno de esos intervalos, correspondientes con: en el primer intervalo, la presentación de REPPE (Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum) como la asociación para el prácticum que genera dos productos, el Symposium bianual y la revista Practicum; en el segundo intervalo, aludiendo a otras herramientas como Trello o la evaluación 360º que permite conectarse a los estudiantes entre sí y conocer otras experiencias; y, en el tercer intervalo, cuando se alude a la colaboración triangular que permite Corubric entre tutor académico, tutor profesional y estudiantes.

En un breve resumen pudo sintetizarse el análisis del contenido de las anotaciones concentradas en esos tres intervalos donde puede observarse que hubo mayor interés en los miembros de la red creada: a. se resalta el potencial de las herramientas digitales para su empleo en el prácticum, especialmente de la herramienta Corubric para la evaluación de los estudiantes. b. Aluden a la importancia de colaboración entre los tres agentes implicados: tutores profesores, tutores académicos y estudiantes a través de la plataforma. Y además, c. afirman que las TIC promueven la vinculación entre teoría y práctica, facilitan la identificación y aporte de soluciones al alumnado, así como, favorecen la reflexión de los estudiantes a lo largo de las prácticas.



Figura 4. Detección de cúspides (verde) y valles (rojo) en las anotaciones realizadas en el video. Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, en color rojo se pueden apreciar tres intervalos donde hay menor concentración de anotaciones (valles); y, por lo tanto, suscita menos interés, con tan sólo tres anotaciones en cada uno de ellos. Esto puede deberse a que: dos de los valles coinciden con un momento de transición de un tema a otro dentro del video, momento que se representaba proyectando en la pantalla un nuevo título; y el tercer valle coincide con la referencia a la necesaria formación digital de estudiantes y docentes, tema tratado a lo largo del video en diversas ocasiones y que ya ha recogido anotaciones al respecto en otros intervalos.

Análisis cualitativo de los contenidos de cada una de las etiquetas.

Vamos a analizar en este apartado el contenido de las anotaciones según su etiquetado. Como ya hemos expuesto, el usuario podía elegir entre un total de seis etiquetas:

Las anotaciones bajo la etiqueta **buenas prácticas** destacan el potencial de la herramienta Corubric para la evaluación asegurando una de las participantes (M.C.D.) que *“la idea de compartir experiencias y dificultades, además de fomentar el intercambio entre profesores y tutores, los desafía a conocer y probar diferentes herramientas y tecnologías”*, y afirma que *“es fundamental contar con espacios que promuevan el debate entre los estudiantes, que conduzcan a reflexiones más profundas. La diversidad de perspectivas y aportes individuales, sustentada en las TIC, conduce a la construcción colaborativa del conocimiento, al tiempo que brinda una oportunidad de aprendizaje enriquecedor y efectivo”*. Además, mencionan otras herramientas como Powtoon para debates, Google Drive para reflexiones o Trello para la planificación.

La etiqueta **colaboración** fue empleada en diversas ocasiones junto con la etiqueta buenas prácticas. Las anotaciones bajo esta etiqueta apoyan el uso de las TIC como herramientas de colaboración y comunicación entre los agentes implicados, como son: entre el tutor profesional, tutor académico y estudiantes. Una de las anotaciones afirma que *“las experiencias de colaboración triangular entre tutores y estudiantes en prácticas plantea muchas más posibilidades de comunicación directa. Además de romperse la barrera de espacio y tiempo, adaptándose a las circunstancias personales y agilizando la comunicación a través de las Tics”* (S.D.M.). En sí, hablan de una red colaborativa en la que la construcción es conjunta y se genera una sana competencia. También cabe destacar una de las anotaciones que alude a un importante tema como es la sostenibilidad ambiental, económica y social, afirmando que la herramienta *“además de evitar el consumo innecesario de recursos naturales, reduce el costo de copias e impresiones, mientras que hace más accesible el conocimiento a los estudiantes”* (M.D.C.).

Las anotaciones bajo la etiqueta **impacto** se acuerda en considerar que el mayor impacto consiste en el uso de las herramientas tecnológicas que provocan el **cambio y la mejora del aprendizaje** y, por consiguiente, de las competencias digitales de los docentes actuales y futuros. Afirman, además, que *la presentación de las TIC al inicio del curso promueve el desarrollo de habilidades digitales* fomentando el interés por el aprendizaje, a la vez que desarrollan habilidades actitudinales como puede ser la resiliencia.

La etiqueta **función** fue empleada en diversas ocasiones junto a otras etiquetas. El contenido de las anotaciones bajo esta etiqueta sostienen y **confirman el potencial de la herramienta Corubric** para la evaluación del alumnado, permitiendo la evaluación entre pares, la autoevaluación, así como la evaluación de los estudiantes por parte del docente.

Bajo la etiqueta **dificultades** se engloban dificultades, valga la redundancia, de *la utilización de herramientas digitales para la evaluación del prácticum*. Entre ellas, se menciona la *falta de competencia digital tanto del profesorado como del alumnado* y, por consiguiente, la necesidad de tiempo para aprender a utilizar las herramientas digitales y hacer un uso adecuado de ellas; es decir, con un enfoque formativo. En algún caso proponen la implementación de aplicaciones que se utilizan con frecuencia de forma personal por los agentes implicados, pero especifican la importancia en estos casos de *cuidar la protección de datos*. Además, se alude a la pandemia como una situación extrema que ha afianzado más aún la importancia de desarrollar la competencia digital del profesorado que se encuentra en activo y del profesorado futuro, ahora en formación.

Las anotaciones bajo la última etiqueta, **requerimiento**, señala la importancia en la gestión de la *privacidad a través de un uso seguro de las TIC*. Además, aluden a la necesidad por parte de los estudiantes de un compromiso para acceder

a plataformas externas a las institucionales, aprender su funcionamiento y cumplir con los plazos marcados por el equipo docente.

Análisis cualitativo y cuantitativo de las anotaciones que no tuvieron etiquetas (“No etiquetas”).

Las **anotaciones sin etiquetas** ascienden a un total de 41 (51,89%). Esto puede deberse a la falta de conocimiento de la herramienta por parte de los participantes (alguna de estas anotaciones sin etiquetas iba precedida en su redacción del nombre de la etiqueta escrita pero no seleccionada), o por considerar que el contenido de la anotación no se identifica con ninguna de las etiquetas. Igualmente, la dispersión que se produjo en las fechas provocó análisis y resultados contrarios a diferencia de si hubiera tenido lugar concentrado en una semana, como se planeó en un inicio, por lo que entendemos que pudo crear cierto desapego a una comunicación más intensa. Las anotaciones no etiquetadas se han agrupado en cuatro categorías según su contenido; si bien, como podrá observarse en su síntesis, son muy similares a los resultados cualitativos de las anotaciones con etiquetado.

La primera categoría referida a la *formación*, cuyas anotaciones aluden a una evidente alfabetización digital y, por consecuencia, la necesaria falta de formación de todos los participantes que componen la comunidad de aprendizaje. Una de las anotaciones añade un problema actual, que el profesorado conozca el manejo de herramientas de creación de textos u hojas de cálculo (ejemplo, MS Word o Excel), frente a una falta evidente de dominio de herramientas de gestión. La segunda categoría alude a los *beneficios del uso de las tecnologías* en la educación, afirmando que facilitan la comunicación, promueven la reflexión y el debate; así como el intercambio de ideas. Además, se refieren a las anotaciones de video como una oportunidad para el estudiantado, al permitirles diseñar, leer, redactar, debatir o argumentar. La tercera categoría se refiere a la *evaluación*, cuyas anotaciones fortalecen la idea de que las TIC favorecen la evaluación formativa, así como generan un impacto para la evaluación de 360 grados. Y la cuarta, y última categoría, es la referida a *herramientas*. En ellas se alude a Corubric como herramienta sencilla y de fácil acceso para la evaluación por competencias; así como facilitadora de reflexiones durante las prácticas. Igualmente, se mencionan otras herramientas para el seguimiento de los estudiantes como Trello.

De todas las anotaciones cuáles son preguntas y cuáles comentarios

Se puede afirmar que de todas las anotaciones 2 (2,53%) formulan preguntas y 77 (97,46%) ofrecen una afirmación o comentario. Hemos elaborado una nube de palabras para detectar las palabras más empleadas en el total de anotaciones

(Ver Figura 5). Estas son: TIC, herramientas, aprendizaje, estudiantes, evaluación, prácticas, tecnologías, docentes y Corubric.

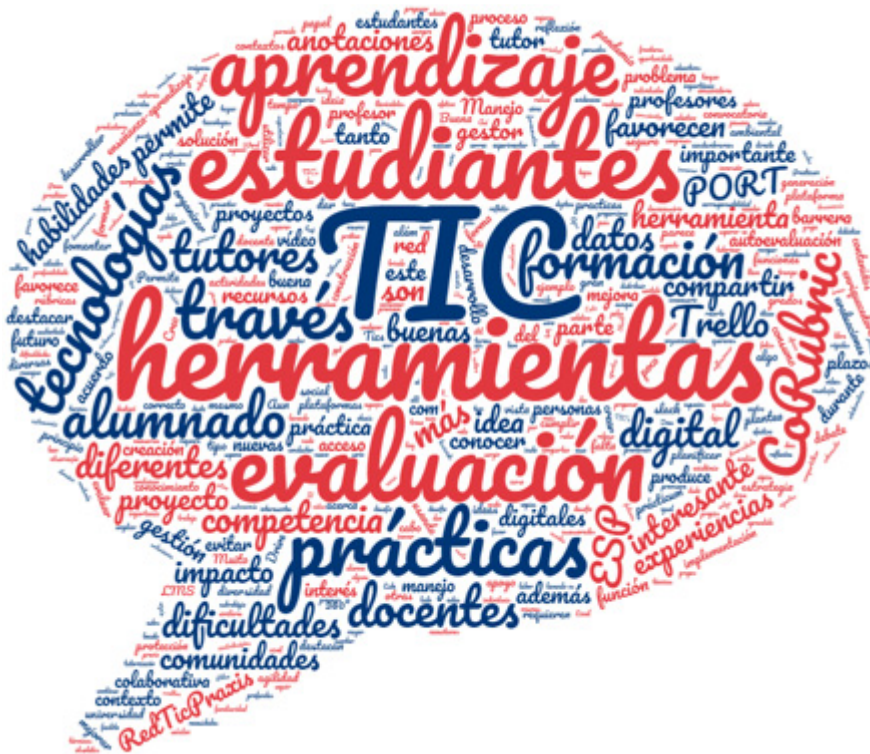


Figura 5. Nube de palabras de todas las anotaciones del video. Fuente: *Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.*

3. Discusión y conclusiones

Es cierto que la pandemia de la Covid19 produjo un momento difícil en el trabajo de la red, demorándose en algunos casos la producción de los vídeos y su análisis según el calendario planificado. Si bien, una vez comprometidos y aceptadas las fechas, todos participaron en la experiencia con algunas modificaciones de cambios de plazos de entrega, especialmente en la flexibilidad de los análisis una vez subidos los vídeos a la plataforma. No obstante, y a pesar de esta situación, consideramos que la experiencia ha sido muy valiosa y efectiva el trabajo en red para el análisis de las prácticas mediante comentarios sobre los vídeos, como en otros estudios (Hollingsworth y Clarke, 2017; Osmanoglu, 2016; Siry, 2014). Se pudo alcanzar los objetivos planteados de compartir experiencias y buenas prácticas sobre el uso de las TIC y sus consecuencias, temores, fortalezas... en su aplicación al prácticum y prácticas externas; y que a pesar de las fechas del inicio para el análisis del vídeo (estábamos en plena pandemia 27 de abril del 2020) se prorrogó la participación hasta las vacaciones de Navidad del 2021, con lo que, las reflexiones y análisis se distanciaron. Es posible que esta dispersión provoque entre otras dos dinámicas:

- a. Que no hubiera un fluido de preguntas y respuestas, sí más comentarios (97,46%) que preguntas (2,53%); si bien, es posible que los docentes se vean más motivados a sentirse identificados con ciertas prácticas y hagan comentarios, más que plantear preguntas o valoraciones al trabajo de otro en un primer momento, de modo que no compromete la participación.
- b. Que la mitad de los docentes no utilizaron las etiquetas acordadas, pero sí hubo una participación en el inicio de la experiencia y vídeo que se mantuvo aproximadamente durante todo el proyecto, con el 63,4% de sus miembros en el primer video analizado (1 de marzo de 2020), pasando al 43,9% de participación en el vídeo que aquí estudiamos (entre abril-diciembre 2020), y con dos de los ocho vídeos que sólo alcanzaron el 31,7% de participación (coincidieron ser los dos últimos videos a analizar en el mes de diciembre y uno en lengua brasileña minoritaria entre los participantes) de todos los miembros inscritos inicialmente.

Estos dos elementos y unido a un análisis de los comentarios de fondo, consideramos que no se profundizó en las prácticas docentes más allá de compartir información de metodologías y tecnologías utilizadas. Creemos que la causa fue el cambio de flexibilizar el tiempo de los debates de una semana a un periodo más largo, que perjudicó esta interactividad de grupo más intensa e inmediata, provocando un intercambio más laso y menos profundo en los debates. Por lo que, podemos estar medianamente satisfechos con la participación del 39,3% por el número estable de todos los miembros de la red; si bien, necesitamos replantear mejoras y seguir con lo planteado en un inicio, dotando de menos tiempo para el debate (p.ej. "una semana intensa"), junto con otros incentivos que comprometan más el nivel de participación cuantitativa y cualitativamente.

De los análisis con la ayuda de las etiquetas y sin etiquetas (no hubo diferencias) podemos concluir un resumen de tres aspectos, en ocasiones entrelazados, como los que siguen:

En un primer momento, necesitamos desarrollar las buenas prácticas contando con espacios que **promuevan el debate entre los estudiantes y también entre los docentes**, en la idea que nos apuntaban Danielowich y McCarthy (2013) para los docentes, donde el vídeo podría promover "un anclaje" sobre los métodos de enseñanza y buenas prácticas que estos pretenden transmitir a sus estudiantes directamente con análisis y ejemplificaciones sobre los vídeos. Al tiempo que, y como comprobó Rosaen et al. (2008), para los estudiantes puede ayudar a reflexionar sobre su enseñanza en las prácticas, con debates más complejos y reflexiones más profundas a las que se producen cuando utilizan la reflexión escrita en las memorias de prácticas, como también comentarios más específicos de dichas experiencias.

En segundo momento, necesitamos **fortalecer la colaboración** triangular entre tutores y estudiantes en prácticas, dado que puede proporcionar muchas más posibilidades de comunicación directa con el uso de la tecnología, recordando siempre que el verdadero impacto **del buen uso de las TIC se consigue con cambios tangibles en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.**

En tercer lugar, se recomendó el uso de las TIC desde el inicio del curso puesto que así se promueve el **desarrollo de habilidades digitales, y se contrarrestan las dificultades de su uso**, como serían: la utilización de las herramientas digitales para la evaluación del prácticum, la falta de competencia digital tanto del profesorado como del alumnado, preocupación con la protección de datos y la privacidad en internet y, por tanto, la necesidad de una formación y utilización segura de las TIC.

En conjunto, y para concluir, el interés mostrado de los participantes se resume en dos temas, que pueden comprobarse por el número de anotaciones y comentarios en las cúspides de la estadística (Figura 4), como fueron: Por un lado, comentarios sobre la secuencia del video que trata la asociación REPPE, el Symposium bianual y la revista Practicum-. Fue una necesidad compartir y fortalecer la propia red antes de la pandemia Covid19, y más si cabe, durante la misma. Pues no podemos olvidar que esta red se mantuvo y desarrolló precisamente durante la misma. Por otro lado, conocer más sobre las metodologías de uso de las herramientas que se mostraron exitosa para una orientación y seguimiento de los estudiantes (como era el caso de Trello) y, especialmente, la evaluación y la interactividad entre los tres implicados (tutor académico, tutor profesional y estudiantes) para desarrollar una evaluación 360º que permitía la herramienta Corubric. En suma, dos aspectos conocidos y de mayor interés como es el seguimiento y tutorización junto con la evaluación del prácticum que refuerzan algunos trabajos recientes de los análisis sobre la Covid19 (Area-Moreira et al., 2021; Schildkamp et al., 2020) y que son dos de las funciones más relevantes que podemos encontrar en las tecnologías como apoyo al prácticum y las prácticas externas.

Referencias bibliográficas

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y Nicolás-Santos, M. B. S. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>

Bolívar-Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*. 361, 23–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Brown, Ch. & Poortman C. L., (Eds.). (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge.

- Cebrián-Robles, D., Blanco-López, Á. y Noguera-Valdemar, J. (2016). El uso de anotaciones sobre vídeos en abierto como herramienta para analizar las concepciones de los estudiantes de pedagogía sobre un problema ambiental. *Indagatio Didactica*, 8(1), 158–174. <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.3148>
- Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R. y Cebrian-de-la-Serna, M., (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum* 2(1), 1–21. <https://bit.ly/2Rl8Rk2>
- Cebrian-de-la-Serna, M. (2011). Los eportafolios en la supervisión del prácticum: Modelos pedagógicos y soportes tecnológicos. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(1), 91–107. <https://bit.ly/3eOaA9V>
- Chapman, C. y Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge.
- Danielowich, R. M. y McCarthy, M. J. (2013). Teacher Educators as Learners: How Supervisors Shape Their Pedagogies by Creating and Using Classroom Videos with Their Student Teachers. *Action in Teacher Education*, 35(3), 147–164. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.806231>
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Halle, J. W., Chadsey, J. y Bentz, J. L. (2008). An Evaluation of Videoconferencing as a Supportive Technology for Practicum Supervision. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 243–256. <https://doi.org/10.1177/0888406408330645>
- FOLTE (2021) Grupo de trabajo en formación online y tecnología educativas. <https://tic.crue.org/>
- Gallego-Arrufat, M.J. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado*, 22(3), 139–161. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7996>
- González-Brignardello, M. P. y Méndez Zaballos, L. (2017). Desarrollo de un prácticum virtual: fundamentos y claves. *Revista Practicum*, 2(2), 50–68. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9858>
- Hollingsworth, H. y Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(5), 457–475. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9380-4>
- Marçal, J., Borges, M. M., Viana, P. y Carvalho, P. (2020). Aprender la Física a través de anotaciones de vídeos en línea. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 21–21. <https://doi.org/10.14201/eks.23373>
- Mosley Wetzel, M., Maloch, B., Hoffman, J. V., Taylor, L. A., Vlach, S. K. y Greeter, E. (2015). Developing Mentoring Practices Through Video-Focused Responsive Discourse Analysis. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 359–378. <https://doi.org/10.1177/2381336915617611>
- Osmanoglu, A. (2016). Prospective teachers' teaching experience: teacher learning through the use of video. *Educational Research*, 58(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1117321>
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. y Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360. <https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Sern, L. C., Nor, N. 'ain H., Foong, L. M. y Hassan, R. (2017). Students' Perception on Teaching Practicum Evaluation using Video Technology. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 226(1), 012199. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/226/1/012199>
- Schildkamp, K., Wopereis, I., Jong, M. K.-D., Peet, A. y Hoetjes, I. (2020). Building blocks of instructor professional development for

innovative ICT use during a pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 39, 88. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0034>

Siry, C. (2014). Facilitating Reflexivity in Preservice Science Teacher Education Using Video Analysis and Cogenerative Dialogue in Field-Based Methods Courses. *EURASIA*

Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(5), 481–508. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1201a>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>