

REVISTA  
**PRACTICUM**

Número 8(1),  
*Enero-Junio*, 2023

ISSN: 2530-4550





# REVISTA PRACTICUM

Número **8(1)**, *Enero-Junio*, 2023

## Presentación / Presentation

La *Revista Prácticum* aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Prácticum y las Prácticas externas que realizan los estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) y todas las titulaciones en sus contextos profesionales. Es una revista que publica los artículos en tres idiomas (Español, Inglés y Portugués) desde un ámbito internacional y con orientación a todos los niveles educativos. Animamos a los docentes e investigadores de todas las áreas a enviar sus trabajos, experiencias e investigaciones sobre las temáticas de la revista. Tendremos dos números que se publicarán uno en junio y el otro en diciembre, pero la revista está abierta en todo momento a recibir contribuciones. Síguenos en [Facebook](#) y [Twitter](#)

**Próximos números.** Está abierta la recepción de artículos indefinidamente, publicándose en el número abierto en ese momento según el orden de llegada una vez aprobado y maquetado.

*Prácticum Journal* deals with the study, experimentation, innovation and research on the Practicum and external Practices carried out by students in all areas (Health Sciences, Sciences, Engineering, Social Sciences and Humanities) and all degrees in their professional contexts. It is a journal that publishes articles in three languages (Spanish, English and Portuguese) from an international scope and with orientation at all educational levels. We encourage teachers and researchers in all areas to submit their work, experiences and research on the topics of the journal. We will have two issues, one in June and the other in December, but the journal is open to contributions at any time. Let's follow us [Facebook](#) and [Twitter](#)

**Next issue.** The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved.

**EDITOR**

**(EDITOR IN CHIEF)**

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

**EDITORA-ADJUNTA**

**(CO-EDITOR IN CHIEF)**

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

**EDITORES MONOGRÁFICO**

**“IMPLICACIONES TECNOLÓGICAS Y PROFESIONALES DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN EL PRACTICUM”**

**(EDITORS MONOGRAPHY “TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL IMPLICATION OF DIGITAL COMPETENCES IN THE PRACTICUM”)**

Lourdes Pérez Sánchez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

María Obdulia González Fernández, Universidad de Guadalajara, México

Natalia Fátima Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

**CO-EDITORES/AS**

**(CO-EDITORS)**

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

Agustin Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo, España

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

**DIRECTORA DE REDACCIÓN Y EDICIÓN**

**(CHIEF EDITOR AND PUBLISHER)**

Ana-Belén Pérez-Torregrosa, Universidad de Jaén, España

**SECRETARÍA TÉCNICA**

**(TECHNICAL SECRETARY)**

Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo, España

Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Málaga, España

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Extremadura, España

María José Latorre-Medina, Universidad de Granada, España

Olalla García Fuentes, Universidad de Vigo, España

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga, España

Desirée Aguilar Palomo, Universidad de Málaga, España

**CONSEJO CIENTÍFICO**

**INTERNACIONAL**

**(INTERNATIONAL ADVISORY BOARD)**

Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España

Antonio Ramón Bartolomé Pina, Universitat de Barcelona, España

Angel Blanco López, Universidad de Málaga, España

Luis Borges Gouveia, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Monika Ciesielkiewicz, Universidad Villanueva, España

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Xavier Carrera Farran, Universidad de Lleida, España

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

Gabriela de la Cruz Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España

Maria do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Fiorela Anaí Fernández Otoya, Universidad Católica de Santo Toribio de Mogroviejo, Perú

Lucila Finkel Morgenstern, Universidad Complutense de Madrid, España

María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia, España

Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia

María Obdulia González Fernández, Universidad de Guadalajara, México

Philippe Gabriel Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia

María Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago de Compostela, España

Joaquim José Jacinto Escola, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales- UCES, Argentina  
Chee Sern Lai, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia, Malaysia  
Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España  
Fernando Manuel Lourenço-Martins, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal  
Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España  
Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España  
Ana María Martín Cuadrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España  
Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España  
Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España  
María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España  
Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España  
Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador  
José Antonio Peña Ramos, Universidad de Granada, España  
Adolfo Pérez Abellás, Universidad de Vigo, España  
Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España  
María Dolores Pesantez Palacios, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
María Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal  
Milan Pol, Masaryk University, República Checa

Paula Quadros-Flores, Politécnico de Oporto, Escuela Superior de Educación, Portugal.  
Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln, Alemania  
Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador  
María Luisa Rodicio-García, Universidad de A Coruña, España  
Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España  
M.ª Asunción Romero López, Universidad de Granada, España  
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia  
María del Pilar Sepúlveda Ruiz, Universidad de Málaga, España  
Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania  
Abel Romeo Suing Ruiz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador  
Odiljon Sulaymanov, National Center of the Republic of Uzbekistan for Human Rights, Uzbekistan  
José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona, España  
Joaquín Vázquez García, Universidad Autónoma de Baja California, México  
María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México  
**COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES (INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD)**  
La revista cuenta en su comité científico internacional con 60 revisores de más de 10 países y 42 universidades diferentes del mundo. (2023-06).

<https://revistas.uma.es/index.php/iop/Revisores>

## Tabla de contenidos

*Páginas*

**Presentación** 1-6

### **Monográfico**

**Vídeodiaris reflexivos en el practicum y su análisis compartido mediante anotaciones multimedia** 7-18  
Manuel Cebrián-de-la-Serna, Violeta Cebrián-Robles  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16262>

**Plataforma de autoavaliação de competências docentes digitais** 19-35  
Eloni dos Santos Perin, Maria do Carmo Duarte Freitas, Taiane Ritta Coelho  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16717>

**El blog como recurso del practicum en posgrados** 36-52  
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda, Marcos Manuel Ibarra Núñez, Lizeth Rodríguez González  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16713>

**Experiencias tecnológicas de estudiantes en el Pácticum II de Educación Infantil** 53-68  
Rosalía Romero-Tena, Sandra Martínez-Pérez, Raquel Martínez-Navarro  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16809>

### **Miscelánea**

**Estudio piloto sobre la implantación del practicum dual: valoraciones del estudiantado** 69-86  
Isabel López-Sales, Aida Sanahuja-Ribés, María Santagueda-Villanueva  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.14699>

**Educadores sociais: práticas externas durante a pandemia na universidade federal fluminense** 87-102  
Margareth Martins de Araujo  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.15166>

**Recensiones  
de libros, informes de proyectos, tesis...**

<b>Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito</b> María-Pilar Cáceres-Reche, Blanca Berral-Ortiz	<b>103-105</b>
<b>Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa</b> Isabel-Corina Maciel-Torres	<b>106-108</b>



Cebrián-de-la-Serna, M. y Cebrián-Robles, V. (2023).

Videodiaris reflexivos en el prácticum y su análisis compartido mediante anotaciones multimedia.

*Revista Practicum*, 8(1), 7-18.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16262>

Fecha de recepción: 27/02/2023

Fecha de aceptación: 15/03/2023

# Videodiaris reflexivos en el prácticum y su análisis compartido mediante anotaciones multimedia

## Reflective video diaries in the practicum and their shared analysis through multimedia annotations

**Manuel Cebrián-de-la-Serna**

Universidad de Málaga (España)

[mcebrian@uma.es](mailto:mcebrian@uma.es)

**Violeta Cebrián-Robles**

Universidad de Extremadura (España)

[vcebrian@unex.es](mailto:vcebrian@unex.es)

### Resumen

Los vídeos digitales son unos recursos y tecnologías ampliamente utilizados actualmente en la sociedad. Estas tecnologías han evolucionado ofreciendo nuevas funcionalidades como son las anotaciones sobre el mismo vídeo, que permite una mejor comunicación y análisis entre el producto de vídeo y los usuarios. En las prácticas profesionales el estudiantado y las tutoras y tutores pueden utilizar estas posibilidades para establecer una comunicación y seguimiento más estrecho y preciso de las experiencias de aprendizaje del alumnado en el prácticum y prácticas externas. El presente trabajo tiene como objetivo exponer las posibilidades de las video anotaciones para el desarrollo del prácticum, en general,



y de los videodiaris, en particular. A su vez, se ofrecen modelos de uso como herramientas de acceso libre para desarrollar una utilización efectiva.

## **Abstract**

Digital videos are resources and technologies widely used nowadays in society. These technologies have evolved offering new functionalities such as annotations on the video itself, which allows better communication and analysis between the video product and the users. In professional practices, students and tutors can use these possibilities to establish a closer and more accurate communication and monitoring of the learning experiences of students in the practicum and external practices. The aim of this paper is to present the possibilities of video annotations for the development of the practicum in general and video diaries in particular. At the same time, models of use are offered as free access tools to develop an effective use.

## **Palabras clave**

Videodiaris, anotaciones de video, e-diaris reflexivos, prácticum, trabajo final de grado, trabajo final de máster.

## **Keywords**

Videodiaris, video annotation, reflective e-diaris, practicum, final undergraduate work, final master's work.

## **1. Introducción**

La evocación o la recuperación de la memoria sobre lo aprendido en las experiencias de las prácticas externas es una de las técnicas que permite un aprendizaje más duradero, si nos atenemos a los estudios y los modelos de la recuperación de los aprendizajes de Carpenter et al., (2022). Esta técnica consiste en analizar lo que hemos aprendido y cómo se lograron los aprendizajes durante nuestras experiencias en los contextos de prácticas. De algún modo consiste en tomar consciencia, realizar un metaanálisis y regulación del aprendizaje, práctica que facilita según Jenson (2011) la reflexión sobre su aprendizaje y mejora de las reflexiones escritas. Consideramos que además estos beneficios pueden ser especialmente beneficiosos cuando es compartida y debatida, no sólo con los tutores, sino también con tus pares, intercambiando y ampliando con otras experiencias producidas en contextos distintos, más allá de las que puedes realizar en tu centro de prácticas asignado.



Para elaborar estos mensajes podemos utilizar muchos formatos y códigos, como pueden ser los más empleados tradicionalmente con los diarios escritos en soporte digital, también denominados e-diarios de los portafolios digitales (Cebrián-de-la-Serna et al., 2015); sin embargo, uno de los formatos más empleado por los jóvenes, que son visuales y muy rápidos para compartir y debatir de forma ágil, puede ser el “videodiario” o video evocación. Es decir, diarios que narran las experiencias y analizan lo aprendido en las prácticas externas, como también a los propios docentes en activo les permite estimular el recuerdo y “volver a ver la interacción en el aula” desde una perspectiva de etnografía visual (Wieser, 2015).

## 2. Propuesta de integración de videodiaros reflexivos

Es evidente que, para ayudarnos a desarrollar esta evaluación retrospectiva, a saber cómo y qué hemos aprendido, necesitamos unos tutores y unos iguales a los que confrontar y debatir sobre nuestras experiencias y situaciones de aprendizaje. También cuando preparamos nuestras experiencias y las contamos a otros además de explicarlas y discutir las, nos refuerza y organiza el propio aprendizaje producido; como también, el trabajo de estructurar y elaborar un mensaje de lo aprendido y evocarlo a terceros, nos afianza el mismo aprendizaje, no importa si es una experiencia negativa, pues también puede ser un aprendizaje y lección para el futuro si se analizan las causas que la provocaron, y las medidas a considerar para evitar para que no ocurra.

Son procedimientos y técnicas poco empleadas en las universidades, a pesar de ser mayoritariamente entre los jóvenes la utilización de vídeos para sus intercambios sociales, con plataformas como la de YouTube con 229 millones de suscriptores. Es frecuente observar cómo los estudiantes toman notas rápidas con fotos de la pizarra de clase, graban mensajes de voz para compartirla por WhatsApp... Todos ellos, son técnicas y mensajes multimedia que son fórmulas rápidas para anotar ideas y experiencias para memorizar, almacenar y analizar con posterioridad, secuencia esperada en las prácticas externas. Funcionalidades de lo digital que son muy interesantes dado que en las prácticas hay poco tiempo para reflexionar y analizar, sino es para tomar decisiones y a veces muy rápidas, pero cuando se produce este momento de reflexión, este pensamiento o surge una idea, podemos anotar rápidamente en una grabación de voz o en un *selfie* de video, para más tarde elaborar un mensaje estructurado y añadir imágenes y otras secuencias que elaboren un mensaje y documental completo de tu experiencia de aprendizaje.

Elaborar un video para terceros ocupa y requiere competencias técnicas, la evocación puede ensayarse de forma natural desde unas notas ordenadas y bajo grabación del pensamiento evocado, con video instantáneo como se hiciera en

su momento con las fotos instantáneas. Al mismo tiempo, el proceso de compartir con otros algo tan íntimo requiere una evaluación sin riesgo, un compartir con iguales que son sensibles a las experiencias vividas y que nos aseguran que no serán censurables. No es una confesión, sin embargo, tiene mucho de compartir tus secretos e intimidades como de lo que hablemos de otros, que requiere un ambiente propicio y confiable para compartir. También un sistema tecnológico privado o seguro que no ponga en peligro la identidad y los datos personales y de aquellos sobre lo que se narra.

Cuando tenemos esta competencia digital para elaborar y narrar con videos nuestras experiencias, cabe el momento de compartirlo y debatirlo con el tutor y otros pares. Nada más interesante para este momento que utilizar las anotaciones multimedia para el análisis y conversación didáctica de cada secuencia de vídeo, compartiendo incluso con etiquetado, para organizar el mapa de ideas, conceptos y valoraciones que uno realiza sobre uno mismo como de otros. Esta técnica de anotar en el vídeo y utilizar etiquetas *-social tagging-* (Novak et al., 2012; Zhu et al., 2020) se puede realizar con las últimas plataformas de vídeo anotaciones que podemos encontrar en internet (GoReact, Viddler, CLAS, OVAL, Coannotation, Ivideo, VideoAnt, Hypotheses, VAT, etc.).

Las anotaciones de vídeos han resultado valiosas para muchos momentos de enseñanza y aprendizaje (Cebrián Robles et al., 2023) y tienen una importante pero reciente trayectoria en la literatura en educación. Como igualmente son emergentes las plataformas de anotaciones de video con acceso libre en internet que permiten un trabajo para plantear los diarios reflexivos en formato de video. Nuestro grupo de investigación *-Gtea-* (<http://gteavirtual.org/>) ha desarrollado como productos desde varios proyectos de I+D+i en el contexto de prácticas externas y prácticum (<https://acortar.link/OqeWJs>), donde hemos empleado diferentes herramientas tecnológicas para la evaluación *-por ejemplo Corubric.com para la evaluación con rúbricas digitales-* como una herramienta de anotaciones de vídeo de acceso gratuito y libre como es Coannotation.com, donde ofrece distintas posibilidades para el seguimiento y evaluación del prácticum.

## 2.1. ¿Videodiaris sobre qué?

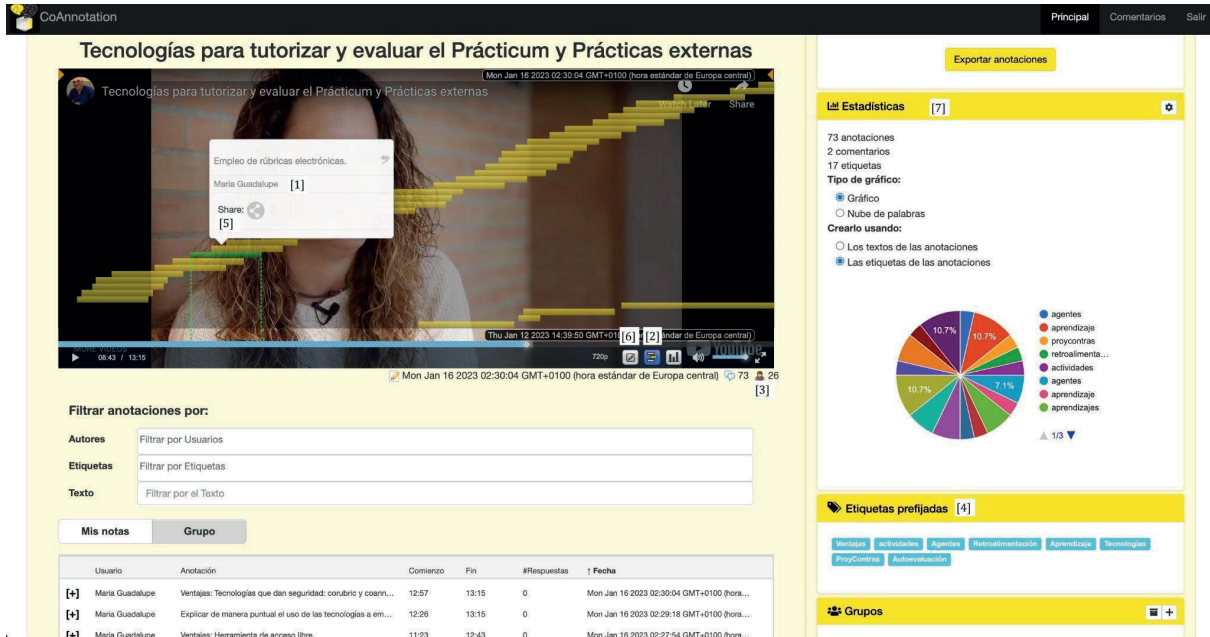
No elimina el diario escrito, más bien no lo recomendamos por los beneficios que implica la escritura reflexiva, pero es un complemento al texto como diálogo narrativo. No obstante, y sin agotar las posibilidades podrían ser las siguientes prácticas:

- Describir situaciones de aprendizaje específicas y singulares del centro de prácticas con voz en off contando los detalles.

- Entrevistar a los actores de dicho centro con su autorización y confidencialidad para el uso.
- Realizar un resumen con los elementos más significativos del día, en pequeños clips de 1 o 2 minutos.
- Realizar una autoevaluación de todos los diarios y experiencias vividas a modo de reflexión final
- Recoger pequeños clips de videos de circunstancias que se producen en el día a día y son de valor para su análisis.
- Recoger en vídeos los actos y situaciones sociales o eventos del centro, como al mismo tiempo poder analizar lo grabado con etiquetado social.
- Situaciones en los centros donde se describen espacios que crean los ambientes de trabajo.
- Entrevistas a informantes clave, director y demás personal de este centro.
- Recoger experiencias innovadoras y valiosas de profesionales en los centros.
- Realizar documentales sobre la producción, los procesos, productos o servicios que se realizan en dicho centro de prácticas.
- Socializar significados y crear un glosario de términos basados en hechos observables en la secuencia de vídeo.
- Exponer proyectos e intervención en el prácticum de lo que va a realizar o ha realizado el estudiante con sus objetivos, documentados en los que parte y argumentados, de modo que puede ser discutido en directo entre los tutores académicos y prácticos con el estudiante.
- Grabar la puesta en práctica de una posible intervención en el aula, en un grupo específico o en una reunión planificada. Con ello se posibilita una evaluación previa.
- Algo similar a lo anterior consistiría en grabar la defensa del trabajo final de grado o trabajo final de máster y entre todo el grupo con el docente proponer mejoras en las secuencias de vídeos seleccionadas.
- Información de rincones, logotipos, señales, etc., que representan un lenguaje y funcionalidad para la vida en ese centro.

Existen diferentes posibilidades de tratamiento de los videos en la plataforma connotation.com, como podemos ver en la Figura 1, y que se resumen en las siguientes funcionalidades:

**Figura 1.** Pantalla Coannotation.com con las funciones más relevantes.



The screenshot displays the CoAnnotation.com interface. At the top, there's a navigation bar with 'Principal', 'Comentarios', and 'Salir'. The main content area is titled 'Tecnologías para tutorizar y evaluar el Prácticum y Prácticas externas'. It features a video player with a woman speaking, overlaid with yellow annotations. A pop-up window shows a comment by 'María Guadalupe' with a 'Share' button. Below the video, there are filters for 'Anotaciones por' (Autors, Etiquetas, Texto) and a table of notes. On the right, a statistics panel shows '73 anotaciones', '2 comentarios', and '17 etiquetas'. A pie chart displays the distribution of tags, with 'agentes' and 'aprendizaje' being the most frequent. Below the statistics, there are sections for 'Etiquetas prefijadas' and 'Grupos'.

Usuario	Anotación	Comienzo	Fin	#Respuestas	Fecha	
[+]	María Guadalupe	Ventajas: Tecnologías que dan seguridad: conubric y coann...	12:57	13:15	0	Mon Jan 16 2023 02:30:04 GMT+0100 (hora...
[+]	María Guadalupe	Explicar de manera puntual el uso de las tecnologías a em...	12:26	13:15	0	Mon Jan 16 2023 02:29:18 GMT+0100 (hora...
[+]	María Guadalupe	Ventajas: Herramienta de acceso libre.	11:23	12:43	0	Mon Jan 16 2023 02:27:54 GMT+0100 (hora...

[1] Globos en formato de pop-up para anotar comentarios de texto y utilizar también otros códigos como imágenes, direcciones de internet, etc. sobre una secuencia del mismo vídeo.

[2] Visualizador de anotaciones.

[3] Número de usuarios (26) y número de anotaciones creadas y compartidas (73)

[4] Etiquetas prefijadas o libres (según sean o no propuestas y cerradas por el docente)

[5] Share (posibilidad de compartir una anotación con alguien)

[6] Editor de anotaciones con la posibilidad de añadir texto, imágenes, etiquetas, enlaces a páginas externas de internet...

[7] Estadísticas del número de etiquetas y anotaciones.

## 2.2. ¿Videodiaris para qué?

Con las funciones señaladas podemos desarrollar las siguientes prácticas:

— Anotar aquellos aspectos de la evocación con etiquetas y exportarla para generar una línea de tiempo o una nube de palabras.

— Comunicarse con el tutor académico, al poder autenticarse con Google o Facebook, como también crear una cuenta gratis, y establecer un enlace desde la plataforma Coannotation.com a la plataforma institucional para su comunicación.

— Compartir con los tutores del centro y el tutor académico para analizar el relato de hechos y su interpretación.

— Guiar la reflexión, el debate, la discusión y la argumentación sobre hechos y no en el vacío, como puede ser analizar experiencias y proyectos innovadores (Cebrián-de-la-Serna et al., 2021).

— Facilitar competencias de debate en redes y comunidades de aprendizaje profesional (Ruiz-Rey et al., 2021a) sobre secuencias de video que pueden ser

modelos y prácticas docentes.

— Recordar una experiencia pasada y congelarla con el video con la posibilidad de analizarla con detalle y extraer modelos de conductas y pensamientos observados en las acciones docentes.

— Compartir con otros pares las propias experiencias y extraer ideas y prácticas coincidentes y aquellas diferenciadas que son propias del contexto de prácticas.

— Realizar una presentación de la asignatura por el tutor o equipo docente donde se explica la guía docente, sobre la cual los estudiantes pueden realizar preguntas iniciales como durante todo el curso.

— Analizar entre pares y tutores todas las posibilidades que se señalaron antes generando una base de datos de anotaciones y clips de vídeo para su estudio.

— Ayudar al tutor académico a situarse mejor en el contexto del estudiante y la práctica desarrollada.

— Generar con los permisos adecuados y preservando todos los derechos y anonimatos una base de datos de buenas prácticas para ser empleados como ejemplos para futuros estudiantes de prácticas como para las clases teóricas.

— Entablar una conversación entre estudiantes en las prácticas y los estudiantes en las clases teóricas de la facultad donde se analicen las experiencias de los aprendizajes vividos en las prácticas, confrontando el conocimiento de la teoría y las experiencias prácticas.

— Desarrollar proyectos de colaboración entre estudiantes en las prácticas con proyectos de los estudiantes en clases teóricas, donde los segundos puedan apoyar en proyectos que el práctico tenga que realizar en su centro, a modo de generar una comunidad de prácticas profesionales en la red, discutiendo, compartiendo, interpretando y debatiendo sobre secuencias recogidas en los vídeos.

Sin duda, todas estas posibilidades pueden variar según los contextos en los que se desarrollen las prácticas.

### **3. Tutorización y seguimiento del grupo donde se emplean las video anotaciones**

La memoria de prácticas externas que debe entregar el estudiante contempla diferentes apartados como: descripción del contexto, proyecto de intervención, diarios / videodiarios y autoevaluación. Esta es parte de la documentación que recoge el Ple-Portafolios (Cebrián-de-la-Serna, 2015) metodología y tecnologías propias para un seguimiento, tutorización y evaluación de los aprendi-

zajes en el prácticum. Centrándonos exclusivamente en los e-diarios y diarios de vídeos, motivos de este artículo, los primeros suelen ser diarios escritos con limitación de texto (unas 400 palabras) inicialmente en la plataforma de PLE-Portfolio que ofrece nuestra institución en la herramienta Google Drive, que después se amplían con el diálogo comunicativo con el tutor mediante anotaciones de texto. Planteamos un diario a la semana sobre el hecho acontecido de mayor relevancia para el aprendizaje del estudiante, con evaluaciones de pares y tutor académico mediante rúbrica de evaluación de los diarios (Cebrián-Robles et al., 2017) que pueden utilizar en la base de datos pública de Corubric.com (<https://acortar.link/x8FIZ4>).

### **3.1. Los videodiaris como memoria evocada de lo aprendido en el prácticum**

Al final de las prácticas se solicita una revisión retrospectiva desde los diferentes e-diarios escritos, una especie de e-diario síntesis, que recoge las conversaciones de todos los e-diarios con los tutores generados con anotaciones de textos. En este diario síntesis escrito, se suele pedir un videodiario final complementario, donde los estudiantes realizan una visión y evocación de ¿qué competencias han adquirido desde que entraron en el centro de prácticas?, ¿qué otras competencias han mejorado? y ¿cuáles les quedan aún por mejorar? Igualmente, y otro orden de cosas ¿qué elementos, circunstancias, factores, hechos como personas han favorecido la adquisición de estas competencias? Por lo que, aquí tenemos de forma genérica dos dimensiones bien diferentes, una auto-evaluación retrospectiva de competencias y otras razones o factores que lo han facilitado u obstaculizado.

Frente a este documento de vídeo de no más de cinco minutos, el docente como también los compañeros de grupo, pueden realizar preguntas con anotaciones y señalar aquellas competencias con etiquetas en principio con estas dos dimensiones: competencias y factores, junto con otras etiquetas que permiten analizar más en profundidad el mensaje como explicar con mayor profundidad algún aspecto (etiqueta aclarar), qué haría en otra circunstancia, etc. Podemos seguir algunos de los modelos de reflexión y estructura de los portafolios y diarios escritos reflexivos como Toom et al., (2015), o más bien, como es nuestro caso, la espontaneidad del vídeo ofrece múltiples ocasiones para analizar muchos aspectos que salen de este como de otros modelos.

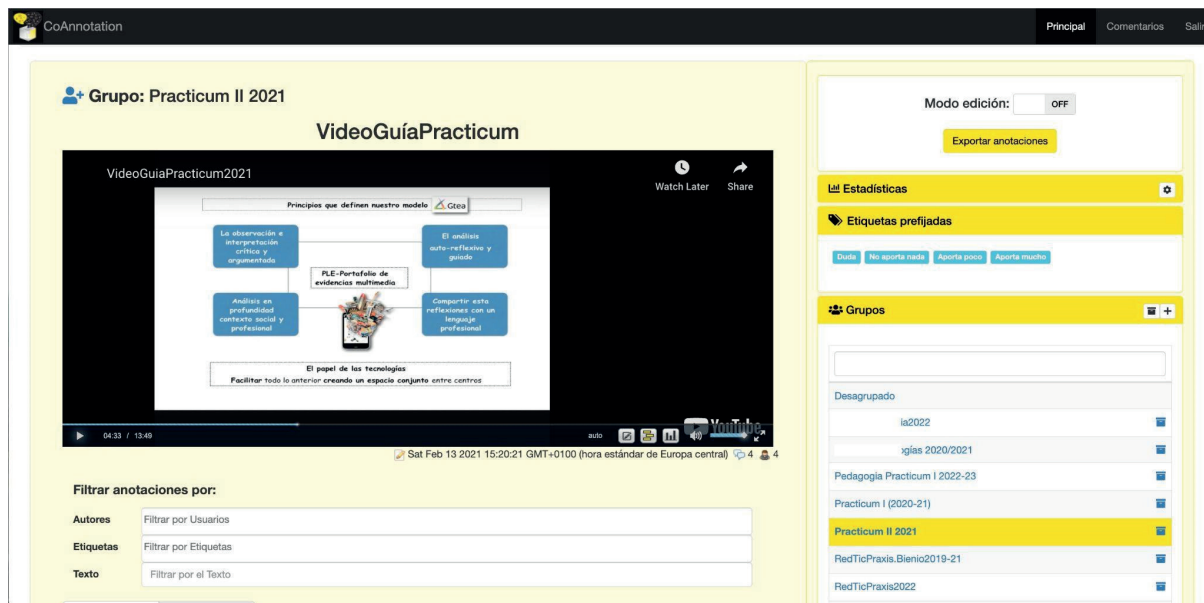
### **3.2. Otros usos de las video anotaciones: guías académicas**

También empleamos la guía docente en la plataforma Coannotation.com para presentar la asignatura de las prácticas externas y el Trabajo final de grado -TFG-



como el Trabajo final de Máster -TFM-. Como pueden ver en la Figura 2, el docente expone el sentido de las guías y programa, y deja abierto el vídeo para preguntas y respuestas de forma asíncrona desde el inicio hasta el final de la clase. Este video con sus preguntas y respuestas puede utilizarse para otros cursos si la guía no cambia, de modo que se acumula una base de datos a modo de “preguntas frecuentes” (Ruiz-Rey et al., 2021b).

**Figura 2.** Video guía académica de la asignatura.



The screenshot displays the CoAnnotation web interface. At the top, it shows the 'CoAnnotation' logo and navigation tabs for 'Principal', 'Comentarios', and 'Salir'. The main content area is titled 'Grupo: Practicum II 2021' and 'VideoGuíaPracticum'. It features a video player with a diagram titled 'Principios que definen nuestro modelo' containing several interconnected boxes: 'La observación e inferencias críticas y argumentadas', 'El análisis auto-reflexivo y sentido', 'Análisis en profundidad contexto social y profesional', 'Compartir este reflexiones con un lenguaje profesional', and 'El papel de las tecnologías Facilitar todo lo anterior creando un espacio conjunto entre centros'. Below the video, there are filter options for 'Filtrar anotaciones por:' with fields for 'Autores', 'Etiquetas', and 'Texto'. On the right side, there is a sidebar with 'Modo edición: OFF', an 'Exportar anotaciones' button, 'Estadísticas', 'Etiquetas predefinidas' (with options like 'Duda', 'No aporta nada', 'Aporta poco', 'Aporta mucho'), and a 'Grupos' list where 'Practicum II 2021' is highlighted.

### 3.3. Presentaciones orales

Todos los docentes que dirigimos proyectos Trabajo final de grado -TFG- como el Trabajo final de Máster -TFM- conocen las dificultades y limitaciones que algunos estudiantes muestran de seguridad y competencia oral en público. Para reducir este problema y para mejorar en general a todos los estudiantes la presentación final de estos proyectos en público, nada mejor que realizar experiencias previas sin peligro de calificación, pero donde podamos elaborar evaluaciones tendentes a mejorar la presentación final.

Los estudiantes suelen grabar y exponer sus video presentaciones de forma asíncrona al docente y demás compañeros de clase, donde estos pueden hacer preguntas, proponer mejoras, añadir información, etc., mediante las anotaciones en la secuencia exacta del vídeo, con alguna etiqueta para su análisis posterior de conjunto; de tal forma que para la defensa final el proyecto está mucho más elaborado y dispone de consideraciones no solo de contenidos sino de forma positiva. En la Figura 3 se puede observar que un estudiante expone un proyecto con las competencias de su programa de intervención, y en donde participan dos estudiantes más el tutor, quienes proponen 13 anotaciones a modo de sugerencias.



cias de mejora, preguntas, información complementaria que se podría recoger, etc., que se pueden ver sobre la secuencia del vídeo en modo de puntos de color amarillo.

**Figura 3.** Exposición de un TFG previo a su defensa.



En ocasiones nos valemos de una rúbrica para evaluar las exposiciones orales validada con un alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de 0,934 (Fernández-Medina et al., 2021; Pérez-Torregrosa et al., 2022), por un proyecto coordinado por el grupo de investigación GTEA entre ocho universidades de cinco países Iberoamericanos. Puede bajar y utilizar de forma gratuita esta rúbrica desde la base de datos de rúbricas públicas Corubic.com (<https://acortar.link/U1NgYN>).

#### 4. A modo de conclusión

Las anotaciones de vídeo son una forma complementaria a los e-diarios, que se han visto relevante para narrar, contar y evocar las experiencias de aprendizaje (Pérez-Torregrosa et al., 2017; Poquet et al., 2018; Nixon et al., 2019; Qarabas et al., 2019). Permiten funciones como las que se han relatado y muchas otras más que seguro el lector creativo podrá descubrir. Son tecnologías que están marcando una tendencia importante (Sun et al., 2022), y son nuevos formatos propios de las generaciones actuales, donde existe una práctica común en el uso de video digitales con dispositivos móviles especialmente.

Como es lógico, debemos considerar algunas cuestiones de seguridad y anonimato a la identidad, de los datos que se generen, autorización para recoger información audiovisual, etc., todos propios de las competencias digitales en las que tenemos que formar, que según los principales y problemas de las áreas 1., 3. y 4. de la competencia digital en el Marco Europeo DigCompEdu, en las áreas 1 (alfabetización informacional y de datos), 3 (creación de contenidos digitales) y 4 (seguridad). Por lo que, será una oportunidad para formar también en estas competencias con el buen uso de las tecnologías.

Aún queda por implementar nuevas experiencias y ampliar nuevas funciones que faciliten la comunicación entre todos los agentes del prácticum, sobre todo, estudios con evidencias empíricas de sus beneficios y limitaciones. Las anotaciones de vídeo se han visto importantes para establecer una relación y comunicación más sólida y práctica entre la realidad de los centros profesionales y la supervisión y evaluación de los centros de formación, sobre todo cuando media la distancia e internet (Zhu et al., 2020), como así sucede en gran parte de la tutorización del prácticum. Las anotaciones de vídeo y el etiquetado social que generan tienen una línea interesante de investigación con el uso de metodologías de Big Data y los avances en la inteligencia artificial.

## Referencias bibliográficas

- Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, 1(9), 496–511. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1>
- Cebrián-Robles, V., Pérez-Torregrosa, A.-B., & Cebrián de la Serna, M. (2023). Literature review on video annotations in teacher education. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (66), 31–57. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.95782>
- 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. *Revista Practicum*, 2(1),1-21. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i1.8262>
- Cebrián-de-la-Serna, M., Gallego-Arrufat, M., & Cebrián-Robles, V. (2021). Multimedia Annotations for Practical Collaborative Reasoning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 264-278. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.664>
- <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/95782/70494>
- Cebrián-de-la-Serna, M., Bartolomé-Pina, A., Cebrián-Robles, D., & Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>
- Dann, C., & Dann, B. (2018). *Exemplifying formative assessment practices in the field through case study: Concepts, issues, and challenges* IGI Global.
- Fernández Medina, C. R., Luque Guerrero, C. R., Ruiz Rey, F. J., Rivera Rogel, D. E., Andrade Vargas, L. D., & Cebrián de la Serna, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 62, 71–106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.83050>

DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators) <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

Jenson, J. D. (2011). Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 49–60. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP19.pdf>

Nixon, L., Apostolidis, E., Markatopoulou, F., Patras, I., & Mezaris, V. (2019). Multimodal Video Annotation for Retrieval and Discovery of Newsworthy Video in a News Verification Scenario. *MultiMedia Modeling*, 143–155. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05710-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05710-7_12)

Novak, E., Razzouk, R., & Johnson, T. E. (2012). The educational use of social annotation tools in higher education: *A literature review. The Internet and Higher Education*, 15(1), 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.09.002>

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>

Pérez-Torregrosa, A. B., Díaz-Martín, C., & Ibáñez-Cubillas, P. (2017). The Use of Video Annotation Tools in Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 458–464. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.090>

Poquet, O., Lim, L., Mirriahi, N., & Dawson, S. (2018). Video and learning: a systematic review (2007-2017), (p.151–160). In *LAK '18: International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Sydney, Australia. March 7-9, <https://doi.org/10.1145/3170358.3170376>

Qarabash, H., Heslop, P., Kharrufa, A., Balaam, M., & Devlin, M. (2019). Group tagging: Using video tagging to facilitate reflection on small group activities. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1913–1928. <https://doi.org/10.1111/bjet.12691>

Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & 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. doi:10.1177/0022487108322128

Ruiz-Rey, F.J., Cebrián-Robles, V., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2021a). 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>

Ruiz-Rey, F.J., Cebrián-Robles, V. & Cebrián-de-la-Serna, V. (2021b). Análisis de las videoguías con anotaciones multimedia, *Campus Virtuales*, 10(2). <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/19/6.pdf>

Sun, C., Hwang, G.-J., Yin, Z., Wang, Z., & Wang, Z. (2022). Trends and issues of social annotation in education: A systematic review from 2000 to 2020. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12764>

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>

Wieser, C. (2015). Technology and ethnography – will it blend? Technological possibilities for fieldwork on transformations of teacher knowledge with videography and video diaries. *Seminar.net.*, 11(3). <https://doi.org/10.7577/seminar.2349>

Zhu, X., Chen, B., Avadhanam, R. M., Shui, H., & Zhang, R. Z. (2020). Reading and connecting: using social annotation in online classes. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 261–271. <https://doi.org/10.35542/osf.io/2nmxp>



Santos Perin, E., Duarte Freitas, M.C. y Ritta Coelho, T. (2023). Plataforma de autoavaliação de competências docentes digitais.

*Revista Practicum*, 8(1), 19-35.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16717>

## Plataforma de autoavaliação de competências docentes digitais

### Digital teaching skills self-assessment platform

**Eloni dos Santos Perin**

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

[eloni@ufpr.br](mailto:eloni@ufpr.br)

**Maria do Carmo Duarte Freitas**

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

[mcf@ufpr.br](mailto:mcf@ufpr.br)

**Taiane Ritta Coelho**

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

[taianecoelho@ufpr.br](mailto:taianecoelho@ufpr.br)

## Resumo

A educação passa por transformação, com o uso massivo da tecnologia digital em atividades de ensino e aprendizagem e, nesse caso, identificar competências docentes digitais é uma demanda para professores e tutores de estágio. Para isso, foi desenvolvida uma Plataforma para identificação e gerenciamento de informações, chamada CDD-EB, que armazena de forma sintetizada, um modelo para autoavaliação de Competências Docentes Digitais (CDD). O Modelo CDD-EB utiliza rubricas que guiam o professor em um processo de autoavaliação, em que possibilita processo de autorreflexão individual e devolve em forma de feedback na própria plataforma, um resumo com o perfil de CDD, com base nas escolhas realizadas pelo docente. O modelo de autoavaliação foi validado por especialistas, inserido na Plataforma CDD-EB e testado por professores da educação bási-

ca. Os testes estatísticos de validade, pelo IVC e CVC e confiabilidade pelo Alfa de Cronbach confirmam a potencialidade da Plataforma como ferramenta de identificação de competências docentes digitais.

## Abstract

Education is undergoing transformation, with the massive use of digital technology in teaching and learning activities and, in this case, identifying digital teaching skills is a demand for teachers and internship tutors. For this, a platform was developed for identifying and managing information, called CDD-EB, which stores, in a summarized form, a model for self-assessment of Digital Teaching Skills (CDD). The CDD-EB Model uses rubrics that guide the teacher in a self-assessment process, in which it enables an individual self-reflection process and returns, in the form of feedback on the platform itself, a summary with the teacher's CDD profile, based on the choices made. The self-assessment model was validated by experts, inserted into the CDD-EB Platform and tested by basic education teachers. Statistical validity tests, by IVC and CVC, and reliability by Cronbach's Alpha, confirm the Platform's potential as a tool for identifying digital teaching skills.

## Palavras-chave

Avaliação do professor, formação de professores baseada em competências, teste de competência do Professor, educação baseada em competências, habilidades de ensino.

## Keywords

Teacher evaluation, competency based teacher education, teacher competency testing, competency based education, teaching skills.

## 1. Introducción

O artigo apresenta a construção e testagem de uma plataforma de avaliação de competências docentes digitais. A identificação do perfil de Competências Docentes Digitais (CDD) de professores está baseada na autoavaliação realizada por eles na plataforma digital denominada CDD-EB, construída para a finalidade de servir ao professor em serviço ou em formação inicial, bem como para orientadores de estágio, como espaço de reflexão sobre sua formação, conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso da tecnologia digital para ensinar.

O referencial teórico que origina a plataforma CDD-EB, está amparado nas propostas do INTEF (Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e de Formação



de Professores), ISTE (Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação), TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) e do DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores), que servem de base para as pesquisas sobre CDD. No entanto, algumas pesquisas trazem para o debate elementos não abordados nessas propostas, como por exemplo, outras formas de competências incluindo o fator sociocultural, que interfere no desenvolvimento profissional dos professores ou a competência digital de estudantes em termos de conhecimentos, habilidades, modos de pensar, qualidades profissionais, ideológicas e cívicas, atividades morais e éticas, atitudes e valores (Dzhurylo & Shpayk, 2019; Hazar, 2019).

Modelos como TPACK e DigCompEdu, alinham-se à aprendizagem e autodesenvolvimento de adultos no exercício da prática profissional e, nesse sentido, os modelos se adaptam ao contexto da educação básica. O conceito está associado a integração das TIC à educação e tem como foco o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional docente no seu contexto sociocultural.

A literatura internacional aborda especialmente os modelos ISTE, INTEF e DigCompEdu, os quais servem para embasar propostas de desenvolvimento profissional, construídas de acordo com a realidade educacional de cada país ou região. No Brasil, pesquisas ainda são incipientes em termos de amplitude no conjunto dos dados analisados, para determinar uma leitura da realidade brasileira (Espíndola, 2015; Perin, 2017; Gilioli et. al, 2019; Tarouco, 2019).

Diante do contexto apresentado, a literatura aborda estudos que contemplam CDD em áreas distintas, porém com o mesmo significado e interrelação, conforme categorias de CDD apresentadas na Tabela 1, em forma de resumo comparativo com as propostas INTEF, DigCompEdu e da literatura:

**Tabela 1. Modelos de competência docente digital.**

ISTE	INTEF	DigCompEdu	Competências (síntese da Literatura)
1) Facilitar e inspirar aprendizado e criatividade.	1) Informação e Alfabetização Informacional	1)Envolvimento Profissional	1) Tecnológica
2) Experiências e avaliações do aprendizado	2) Comunicação e Colaboração	2) Tecnologias e Recursos Digitais	2) Informação
3) Modelo de trabalho e aprendizado	3) Criação de Conteúdo Digital	3) Ensino e Aprendizagem	3) Comunicação
4) Responsabilidade e cidadania digital	4) Segurança	4) Avaliação	4) Pedagógica

ISTE	INTEF	DigCompEdu	Competências (síntese da Literatura)
5) Desenvolvimento profissional e liderança	5) Resolução de Problemas	5) Capacitação dos estudantes	5) Axiológica (autodesenvolvimento)
-	-	6) Promoção da CD dos estudantes	6) Sociocultural

*Nota: Resumo dos modelos de CDD existentes*

Em um modelo de autoavaliação de CDD baseado na literatura, é apresentada uma nova categoria de competência, denominada sociocultural. Esse modelo surge em decorrência de uma sociedade que necessita de desenvolvimento educacional e de incentivo à formação nos diversos níveis de escolaridade, desde a educação infantil até as universidades.

## 2. Método

A pesquisa objetiva identificar os modelos de avaliação de CDD existentes e a partir deles, elaborar e validar um modelo de competência docente digital, construído a partir da literatura e disponibilizado na Plataforma CDD-EB. O conteúdo e a estrutura do Modelo CDD-EB é composto por rubricas que auxiliam na autoavaliação. As rubricas foram validadas por especialistas, que sugeriram ajustes e alterações. Após a validação das rubricas, elas foram disponibilizadas aos professores para testar sua validade na prática, utilizando a Plataforma CDD-EB.

Para coletar uma amostra significativa de respostas na plataforma, considerando o total de 2.189.005 professores que atuam na educação básica no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021), a proposta de autoavaliação na Plataforma CDD-EB foi amplamente divulgada. As estratégias utilizadas na divulgação contaram com a colaboração de pesquisadores do GPCIT, redes de ensino, e ferramentas digitais diversificadas.

Por meio da plataforma CDD-EB foi possível testar o modelo constituído por rubricas de autoavaliação com professores da educação básica. A análise dos dados dessa autoavaliação permite identificar se o modelo está adequado à realidade educacional brasileira. O processo de construção e validação seguiram as etapas descritas a seguir.

### 2.1. Etapa de planejamento: reuniões, pessoas envolvidas e testes

O desenvolvimento da Plataforma CDD-EB contou com o trabalho de uma equipe composta por cinco pessoas: dois desenvolvedores externos e três docentes pesquisadoras.



A primeira etapa consistiu na idealização do design da Plataforma, das estratégias de programação, visualização e armazenamento em banco de dados. Os desenvolvedores ficaram responsáveis pela escolha da linguagem e execução da programação com articulação com banco de dados (*back-end*) e design-diagramação (*front-end*) e inclusão da página na *web*, definição de provedor ou serviços de hospedagem.

Reuniões periódicas semanais por videochamada foram realizadas de janeiro a março, para acompanhamento e desenvolvimento, até o lançamento da Plataforma CDD-EB. Nesse período, testes e ajustes foram realizados pela equipe. Também foram realizadas reuniões para elaboração da documentação para registros encaminhados ao Comitê de Ética da UFPR e ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI).

Após esse período, reuniões aconteceram para ajustes e solução de problemas. Os ajustes necessários foram: inserção de vídeo e imagem na página inicial; mudança no design da tela de cadastro e login; acréscimo de tela (*pop-up*) com o resultado após cada categoria; inclusão do campo para comentários após finalização da autoavaliação.

## 2.2. Recursos utilizados: linguagens e provedores

Para coletar e armazenar os dados, a Plataforma CDD-EB contou com software para desenvolvimento *Node.js v14+*. A linguagem utilizada compatível com o *Node.js*, foi a *Typescript*, linguagem de programação de código aberto desenvolvida pela *Microsoft*, que é um superconjunto sintático estrito de *JavaScript*. Como gerenciador de pacote e de dependências, para instalar as bibliotecas, foi utilizado o *Yarn*. Para o banco de dados foi utilizado o *PostgreSQL 13+* e para servidor de banco de dados e de hospedagem web, a partir de serviços gratuitos em *Heroku*.

Para o registro do domínio *cdd-eb.org* foram usados os serviços de *Namecheap*. O serviço para redefinir senha do e-mail do cadastro acontece por meio do *Sendgrid*.

Foi solicitado serviço de hospedagem no servidor da UFPR, porém somente é possível hospedar neste servidor sites desenvolvidos na linguagem PHP. Por este motivo, não foi possível hospedar a plataforma CDD-EB. Nesse caso, o endereço solicitado [www.cdd.ufpr.br](http://www.cdd.ufpr.br) foi redirecionado para <http://cdd-eb.org/>.

## 2.3. Aprovação e registro

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e aprovada sob o parecer CAAE: 42654821.2.0000.0102. Após aprovado o projeto, a Plataforma CDD-EB foi disponibilizada em rede.

A Plataforma CDD-EB foi registrada como Programa de Computador junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), com o título: Competências Docentes Digitais para a Educação Básica CDD-EB e sob o processo BR512021001456-1 expedido em: 06/07/2021. A classificação do Programa no INPI está de acordo com o que é Software:

Art. 1º Programa de computador é a expressão de um conjunto organizado de instruções em linguagem natural ou codificada, contida em suporte físico de qualquer natureza, de emprego necessário em máquinas automáticas de tratamento da informação, Dispositivos, instrumentos ou equipamentos periféricos, baseados em técnica digital ou análoga, para fazê-los funcionar de modo e para fins determinados.

A Plataforma foi lançada em 12 de março de 2021, com o campo de aplicação para Educação e o tipo de programa associado é como gerenciador de informações, gerador de relatórios e avaliação de desempenho.

## 2.4. Divulgação da Plataforma CDD-EB em redes sociais

Como primeira estratégia de divulgação, foram utilizadas redes sociais pessoais e institucionais (PPGGI) no período de março a agosto de 2021, conforme Figura 1:

**Figura 1.** Etapas e redes de divulgação.



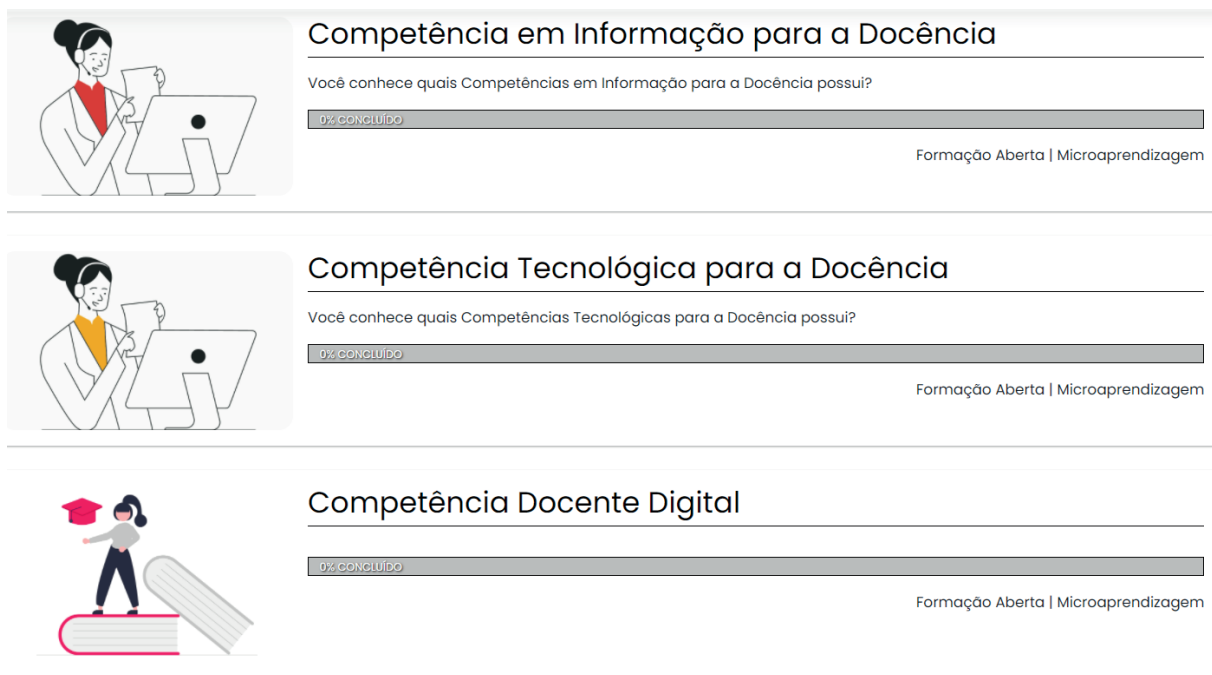
Nota: Divulgação da Plataforma CDD

A ação de divulgação em redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Whatsapp*, resultou em poucos cadastros na Plataforma CDD-EB, menos de 50. Adotou-se a estratégia de envio semanal de e-mail para os cadastrados na Plataforma CDD-EB. Também foram enviados e-mails para as listas de contatos da agenda. Cada ação realizada culminava em aumento de respostas, porém, com resultados insuficientes para uma amostra significativa. Então foram alteradas as estratégias de divulgação, ampliando para redes institucionais do PPGGI (em abril e maio de 2021) e Curso UFPRABERTA (em junho de 2021), além de *Linkedin* e redes SOUFPR (em julho de 2021).

## 2.5. Cursos na UFPR Aberta

Estão ofertados na UFPRABERTA, em formato de *microaprendizagem*, um curso sobre Competência Docente Digital, com carga horária de 8 horas e outros dois cursos, um para cada categoria de competência, com carga horária de 4 horas de certificação cada curso. No período de agosto/2021 a novembro/2021 foram ofertados estes três cursos (Figura 2) no formato aberto sobre competências docentes digitais. Há previsão de ofertar mais quatro, sendo um curso para cada categoria de CDD.

**Figura 2.** Cursos ofertados pela UFPR Aberta.



*Nota: Capa dos cursos em UFPR Aberta (<https://ufpraberta.ufpr.br>)*

Os cursos foram elaborados com as ferramentas *Canva* e *H5P* e técnicas de design instrucional, seguindo as seguintes etapas: 1. Análise: Objetivos gerais e escopo. 2. Design: Características do usuário, objetivos específicos, de aprendizagem e estratégias de mídia. 3. Desenvolvimento: Produção de instrução. 4. Implementação: Condução do curso. 5. Avaliação: Avaliação do sucesso e coleta de dados.

Para que o cursista conclua o curso e receba o certificado, precisa realizar e concluir atividades, em que uma delas compreende fazer a autoavaliação na Plataforma CDD-EB e em seguida, responder a um questionário na plataforma do curso. Essa ação possibilita que os interessados no tema do curso conheçam e realizem sua autoavaliação, o que contribui com esta pesquisa.

## 2.6. Reuniões e oficinas com grupos de professores

A ação de realizar oficinas para conversar com grupos de professores, se tornou necessária para estimular aos professores trabalharem a sua autoavaliação, proposta desta tese. As Oficinas foram realizadas com professores das redes municipais que estavam iniciando com o ensino remoto e como proposta de colaboração à formação docente ao proporcionar um momento de reflexão sobre a formação, além de novos conhecimentos. Os temas das oficinas abordaram a criação de conteúdo e comunicação com o uso de ferramentas Google: e-mail institucional, *Classroom*, *Forms*, *Jamboard*, *Meet*. Participaram professores que trabalham com o Ensino Fundamental I.

As estratégias de divulgação incluíram conversas com os professores, para atender dúvidas e orientar sobre o processo de autoavaliação. Oficinas para fundamentação do professor também foram realizadas, em parceria com redes municipais, de municípios do Paraná e do Rio Grande do Norte. As oficinas tiveram como objetivo oferecer aos professores formação sobre as ferramentas digitais, especialmente as de acesso gratuito ou institucional, como por exemplo, as ferramentas *Google – Classroom*, *Meet*, *Drive*, *Apresentações*, *Agenda*, entre outras. Nesse momento, foi uma aproximação com a realidade educacional que possibilitou reconhecer as necessidades de formação dos professores da educação básica.

Antes do estudo das ferramentas, os professores foram convidados a fazerem sua autoavaliação na Plataforma CDD-EB e identificarem qual seu perfil, para então iniciar a formação. Para o uso da Plataforma CDD-EB, foi orientado como acessar e responder as rubricas, ação que possibilitou discutir sobre a importância da identificação de competências para a formação do professor. Destaca-se o observado sobre as dificuldades de manuseio da tecnologia, especialmente sobre os aplicativos de tecnologia móvel, que é a ferramenta predominante tanto para estudantes como professores.

## 3. Resultados

A Plataforma CDD-EB (<http://cdd-eb.org>) que abriga um modelo de autoavaliação baseada em rubricas, foi lançada e disponibilizada ao público-alvo no período de março a setembro de 2021. Participaram da pesquisa 275 professores que atuam na educação básica em 10 Estados no Brasil, conforme Tabela 2:

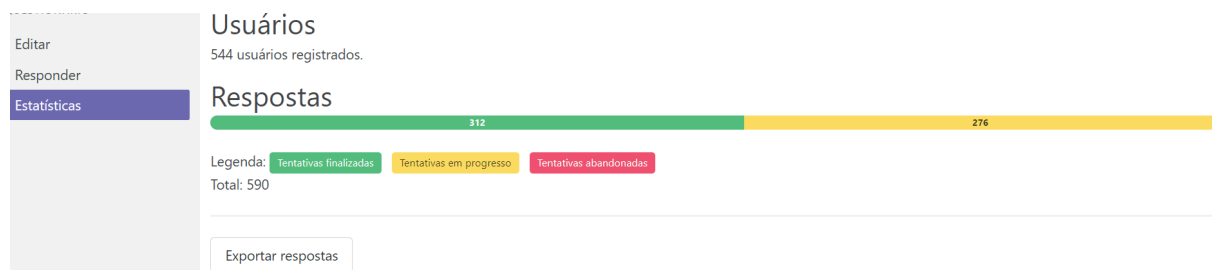
**Tabela 2.** Local de atuação dos participantes.

Estado	Frequência	Percentual
AC	2	0,7
MS	9	3,3
PA	1	0,4
PB	3	1,1
PR	244	88,7
RJ	1	0,4
RN	8	2,9
RR	1	0,4
RS	1	0,4
SP	5	1,8
Total	275	100,0

Nota: Dados de pesquisa da Plataforma CDD-EB e SPSS

A maior adesão (88,7%) é dos professores do Paraná, devido à ampla divulgação realizada nesse local, residência profissional e acadêmica da pesquisadora. Para uma amostra estratificada seria necessário mais tempo para divulgação em outros locais.

As respostas dos professores na Plataforma CDD-EB constituem variáveis qualitativas expressas em cada categoria de competência e os perfis identificados, além das variáveis de cadastro, como formação, tempo de profissão e níveis de atuação; e dados qualitativos compostos por sugestões de ajustes feitas pelos professores em forma de texto, no campo para comentários. A amostra considerada contém os dados gerados da Plataforma CDD-EB até 27 de setembro de 2021 (Figura 3).

**Figura 3.** Plataforma CDD-EB.


Nota: Dados da Plataforma CDD-EB em 27/09/2021





“tecnologia”, “pesquisa”, “prática” e “autoavaliação”, o que demonstra a percepção e o efeito desse modelo para a autorreflexão dos professores.

Os relatos na plataforma reafirmam a percepção dos professores sobre sua formação a partir da autoavaliação realizada na Plataforma CDD-EB:

1. Muito interessante e desafiadora a experiência com a autoavaliação, é o momento de pensar, refletir e agir no desenvolvimento da prática pedagógica, aliar a tecnologia nas aulas é sem dúvida uma opção de melhorar o próprio desempenho profissional como também auxiliar os colegas e consequentemente ampliar as potencialidades de aprendizagem dos alunos.
2. A autoavaliação apresentou conhecimentos sobre áreas que não sabia possuir, interessante para recriar ou aperfeiçoar elementos básicos e médios.
3. Se autoavaliar é um desafio. Mas esse questionário é inovador e ao mesmo tempo faz com que repensemos nossas práticas, o que desejamos, como desejamos e como chegar lá. Estou feliz com meu resultado. Sempre me interessei por Tecnologia, e sempre estou procurando por ferramentas que me ajudem na prática docente. Acredito que esse é o caminho e espero que tenhamos do poder público investimentos para desenvolver e compartilhar tantas inovações com nossos alunos de maneira democrática e igualitária.
4. A reflexão sobre a nossa prática envolvendo as tecnologias digitais é muito pertinente para que possamos rever alguns comportamentos e nos aperfeiçoar cada vez mais. Nossa prática docente depende da nossa vontade de estarmos sempre nos atualizando.
5. Ótimo questionário, percebi que alguns itens e conceitos estou avançado, e outros que ainda preciso melhorar muito e como docente estar sempre atualizado e avançado na profissão, e tenho por base que a tecnologia em um futuro próximo será a base de tudo.
6. Interessante método de identificar as competências do professor, podendo realizar seu processo avaliativo individual.
7. Foi uma experiência bem significativa, pois me fez refletir sobre o uso das tecnologias e minha prática pedagógica.
8. Autoavaliação é um momento onde podemos refletir sobre a forma que estamos conduzindo nossos trabalhos, e o que podemos aprimorar. Gosto de refletir e fazer minha autoavaliação, de como estou como profissional.
9. Pesquisa bem elaborada que por si, já nos leva a reflexão sobre a prática pedagógica e o uso das tecnologias na educação.
10. Bastante detalhado e suficiente para identificar o que sabemos sobre o uso da tecnologia para ensinar.



11. Muito interessante e completo este teste. Adorei fazê-lo! Parabéns aos envolvidos neste projeto e pesquisa!!!

Os relatos ilustram a receptividade dos professores em relação à Plataforma CDD-EB, mostrando-se favoráveis à autoavaliação e indicando que o instrumento foi construído de forma que houve compreensão e cumpriu a sua função de autoavaliar.

Com acompanhamento do acesso à Plataforma CDD-EB para realização da autoavaliação foi possível detectar os motivos para as dificuldades encontradas pelos professores, que estão relacionados às habilidades no manuseio da tecnologia digital, como nos exemplos a seguir:

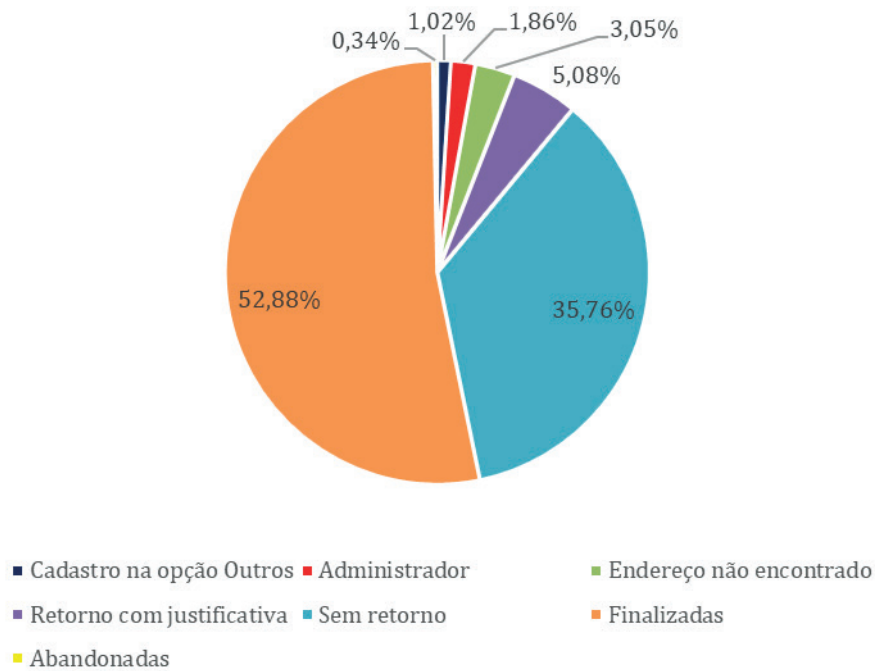
i) Não conseguiu realizar o cadastro. Decorre da não percepção do ambiente digital e da identificação das informações. A dificuldade detectada foi o fato de tentar acessar diretamente com o login institucional, sem realizar antes o cadastro.

ii) Realizou o cadastro, mas não concluiu. 1. Esqueceu a senha ou o e-mail cadastrado e cadastrou novo e-mail, abandonando a primeira tentativa; 2. concluiu a primeira categoria, chegou ao resultado, mas não sabia como avançar (foi ajustado colocando um botão maior para avançar para a próxima categoria); 3. faltou tempo e abandonou; 4. cadastrou e-mail inválido (por exemplo: cadastrou com o login nomesobrenome@ e era nome.sobrenome@, ou cadastrou com o domínio @gmail.com.br e era @gmail.com); 5. Já tinha realizado o cadastro, mas esqueceu qual era o e-mail e cadastrou outro. 6. Não sabia como retornar e tentava cadastrar novamente o mesmo e-mail, o que não é permitido (mensagem de erro). Estes motivos foram apontados por professores que entraram em contato pessoalmente ou por rede social.

Os dados coletados em períodos diferentes, no início e no final da pesquisa, revelam uma regularidade e proporcionalidade entre cadastros e respostas finalizadas, mantendo-se estável, ou seja, à medida que aumentam as respostas concluídas, aumentam também as respostas não finalizadas, na mesma proporção, com aproximadamente 50%. Indica que praticamente metade dos que acessaram, não conseguiram finalizar, por motivos como os exemplificados anteriormente.

Foi enviado e-mail para os cadastrados que ainda não haviam finalizado a autoavaliação. As respostas podem ser visualizadas na Figura 5:

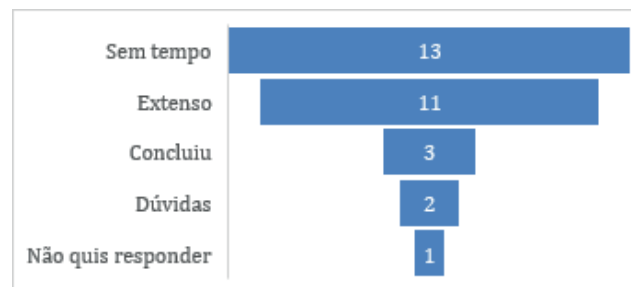
**Figura 5.** Respostas da Plataforma CDD-EB.



*Nota: Percentual dos tipos de respostas da Plataforma CDD-EB*

Ao enviar e-mail para os endereços cadastrados, identificaram-se 3,05% de endereços com erro, que não foram encontrados, 1,02% com cadastro na opção “outros” que não avançou para a autoavaliação, além dos e-mails cadastrados como teste (1,86%), na função de administrador e das tentativas abandonadas (0,34% ou 2 respostas). Das 276 respostas não finalizadas, 35,76% não retornaram justificando o motivo por não concluírem a autoavaliação, conforme Figura 6.

**Figura 6.** Motivos da não finalização da autoavaliação.



*Nota: Respostas da Plataforma CDD-EB.*

Do total das 590 respostas na Plataforma CDD-EB, 30 professores (5,08%) retornaram ao e-mail, justificando porque não finalizaram a autoavaliação. Destes, 2 retornaram com dúvidas sobre o cadastro, 3 disseram que concluíram, 11 cita-

ram que o instrumento é muito extenso, 13 que não tiveram tempo para finalizar e tinham dúvidas se ainda poderiam fazê-lo e 1 afirmou não querer responder. Foram respondidos aos e-mails, com mensagem de incentivo e orientação de como finalizar a autoavaliação.

O fator tempo (ou a falta dele) indica que o professor passou a utilizar a tecnologia no seu trabalho e se sente sobrecarregado. A possibilidade de comunicação em tempo real (síncrono, nas aulas) ou fora do horário das aulas (assíncronas) facilitada pelas mídias, faz com que as pessoas cada vez mais se deparem com a instantaneidade, acarretada pelo paradigma informacional da sociedade em rede. Aponta para a necessidade de fazer a gestão do tempo, de modo a evitar o trabalho contínuo, sem limitação ou pausa. Nessa questão de (falta de) gestão do tempo, pensar sobre a formação fica em segundo plano, sendo prioridade a prática com o estudante e ações decorrentes dela.

#### 4. Discussão

Os dados da Plataforma CDD-EB foram analisados estatisticamente e a população-alvo da pesquisa são os professores da educação básica no Brasil (N=2198005). A amostra considera o número de professores que finalizaram sua autoavaliação na Plataforma CDD-EB (n=275). As respostas finalizadas (52,88% do total de cadastros) fizeram parte do *corpus* da pesquisa e foram analisadas com auxílio da Estatística Descritiva, com resultados que confirmam a confiabilidade do instrumento.

A análise dos dados identifica a confiabilidade do instrumento e confirma o pressuposto desta pesquisa, ao testar o modelo com seis categorias de competências, Tecnológica, de Informação, de Comunicação, Pedagógica, Axiológica e incluindo a categoria sociocultural.

A confiabilidade foi identificada pela consistência interna identificada pelo alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), que mede a correlação média entre respostas através da análise das respostas dadas pelos participantes na Plataforma CDD-EB para cada descritor-item. A consistência interna é uma medida da correlação que existe entre os descritores-itens que compõem o instrumento de medição. Em geral, os valores são aceitáveis quando são iguais a ou maiores que 0,70 e menores ou iguais a 0,95 (Navarro, 2021; Rego et al., 2010).

Para identificar a consistência interna, Lee J. Cronbach desenvolveu o coeficiente alfa em 1951, o qual foi utilizado nesse estudo devido à sua aceitação no meio acadêmico, como ferramenta para estimação da confiabilidade (Rego et al., 2010; Vieira, 2015).

A aplicação do Coeficiente Alfa de Cronbach possui pressupostos, elencados por Rego et al. (2010): i) As rubricas estão agrupadas em “dimensões” (constru-

tos), representadas nesta tese por categorias e seus descritores, ou seja, questões que tratam de um mesmo aspecto, agrupadas em 6 categorias de competência; ii) O instrumento foi aplicado a uma amostra significativa e heterogênea da população, nesse caso, foram 275 professores da Educação Básica de áreas distintas do conhecimento. iii) A escala foi validada por especialistas, ou seja, o instrumento mede o que ele se propõe a medir, ou seja, tem validade (Seção 8.3).

O coeficiente Alfa de Cronbach foi calculado no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) software, versão 26.0 para *Windows*, com base nas respostas dos participantes às rubricas, que são estruturadas em níveis de desempenho e descrevem ações a serem alcançadas gradativamente. Cada descritor-item é identificado por uma letra da categoria seguido do número do descritor da rubrica e do indicador, por exemplo T1.2 representa a Competência Tecnológica, com o descritor 1 e indicador 2.

Como o instrumento é extenso e o Alfa de Cronbach pode ser afetado pelo número de descritores, calculou-se separadamente o alfa para cada uma das seis categorias. Foram utilizados os parâmetros: intervalo de confiança IC 95% e Significância  $< 0,001$ , com os resultados para o Alfa de Cronbach, conforme a Figura 10.

**Tabela 4.** Alfa de Cronbach por categoria de CDD.

Categoria	Alpha de Cronbach	95% Intervalo Confiança (IC)		Número de Itens
		Mín.	Máx.	
<b>Tecnológica</b>	0,89	0.86	0.90	8
<b>Informação</b>	0,95	0.94	0.96	18
<b>Comunicação</b>	0,94	0.94	0.95	11
<b>Pedagógica</b>	0,93	0.92	0.94	11
<b>Axiológica</b>	0,93	0.92	0.94	11
<b>Sociocultural</b>	0,86	0.83	0.88	11

A análise de confiabilidade foi calculada com os 70 itens do instrumento, distribuídos e calculados separadamente por categoria: Tecnológica 8 itens; Informação 18 itens; Comunicação, Pedagógica, axiológica e Sociocultural com 11 itens cada uma. Foi considerada uma amostra de 275 respostas do público-alvo (professores da educação básica), com a opção no cadastro de pelo menos um nível de atuação: ensino fundamental I, II ou ensino médio.

Para a interpretação, se o valor do alfa de Cronbach está próximo de 1 ( $0,7 < \alpha < 0,95$ ), a consistência interna dos descritores ou itens é maior. Indica que ao

comparar as respostas dos participantes, estas não foram aleatórias, seguindo uma lógica padrão e indicando que há consistência no instrumento. A confiabilidade usando o Alfa de Cronbach assume que os descritores medem o mesmo construto ou categoria e que são altamente correlacionados (Navarro, 2021; Neaves et al., 2017).

Os valores para o Alfa de Cronbach acima de 0,9 nas categorias Informação, Comunicação, pedagógica e Axiológica, indicam uma correlação excelente entre os descritores. A categoria Tecnológica apresenta Alfa de Cronbach 0.89 (95% IC 0.86, 0.90) e a Sociocultural apresenta Alfa de Cronbach 0.86 (95% IC 0.83, 0.88), considerado bom, o que confirma a confiabilidade do instrumento.

O resultado mostra que o índice se apresenta estável para todos os descritores. Isso indica que o valor do Alfa de Cronbach não muda se algum descritor-item for excluído e, por isso, nenhum descritor foi retirado do modelo.

## 5. Conclusão

A Plataforma CDD-EB desenvolvida como ferramenta que possibilita a autoavaliação de professores, oferece privacidade e praticidade ao proporcionar reflexão sobre CDD e autodesenvolvimento pessoal e profissional, com acesso mediante cadastro e com respostas individualizadas, permitindo que a visualização dos resultados seja individual disponibilizados somente para quem respondeu a todas as rubricas.

O alcance da pesquisa demonstra a possibilidade de acesso por professores de diferentes regiões, além de possibilitar a oportunidade de refletir sobre sua prática profissional e sua formação. O Modelo CDD-EB disponibilizado em rede, caracteriza uma possibilidade para identificar o perfil de CDD, a partir de um feedback para quem se autoavalia e permite mapear quais categorias de competência estão mais desenvolvidas ou que precisam de formação para seu desenvolvimento.

Conclui-se que o Modelo CDD-EB é confiável ao apresentar valores para o Alfa de Cronbach entre 0,7 e 0,95 para cada categoria, de acordo com o aceitável para a confiabilidade.

O Modelo CDD-EB, ao ser disponibilizado em rede na Plataforma CDD-EB para uso dos docentes, cumpre o objetivo de testar o Modelo CDD-EB com professores da educação básica e mostra-se eficaz para identificar o perfil de competência docente digital.

## Referências Bibliográficas

Dzhurylo, A. P. & Shpayk, O. M. (2019). ICT Competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 70(2), 43–58. [https://lib.iitta.gov.ua/716055/1/Dzhurylo\\_Shparyk\\_ICT\\_Competences.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/716055/1/Dzhurylo_Shparyk_ICT_Competences.pdf)

Espíndola, J. De. (2015). *Percepção docente sobre os indicadores de competência digital* [Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13879>

Gilioli, S., Melo, I. B. y Dias-Trindade, S. (2019). *Avaliação do nível de proficiência digital de professores : um estudo no Estado de Tocantins Introdução*. 13, 113–138. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3419>

Hazar, E. (2019). A comparison between European digital competence framework and the Turkish ICT curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 954–962. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070406>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP). (2021). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]*. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*, 5–10. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Neaves, N. I. I., Cruz, I. M. y Oviedo, L. H. M. (2017). Proceso De Validación De Una Rúbrica Diseñada Con El Enfoque Socioformativo. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, 1–12. <https://comie.org.mx/con->

[greso/memoriaelectronica/v14/doc/2101.pdf](https://memoriaelectronica/v14/doc/2101.pdf)

Perin, E. S. (2017). Competências Docentes Digitais para o compartilhamento de Práticas e Recursos Educacionais [Universidade Federal do Paraná.]. In *Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação*. <https://seer.ufgrs.br/index.php/ProdutoProducao/article/view/9321>

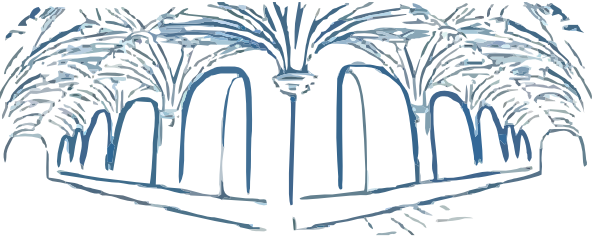
Rego, H., Da Hora, M., Torres, G., Monteiro, R. y Arica, J. (2010). Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach [Reliability in Questionnaires for Quality: a study with the Cronbach's alpha Coefficient]. *Produto & Produção*, 11(2), 85–103.

Tarouco, L. M. R. (2019). Competências Digitais dos Professores. In *TIC EDUCAÇÃO 2018: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras* (pp. 33–44). [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_edu\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf)

Vieira, S. (2015). *Alfa de Cronbach*. <http://soniavieira.blogspot.com/2015/10/alfa-de-cronbach.html>







de la Cruz Castañeda, Y. X., Ibarra Núñez, M.M.  
y Rodríguez González, L. (2023). El blog como  
recurso del practicum en posgrados.

*Revista Practicum*, 8(1), 36-52.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16713>

Fecha de recepción: 30/04/2023

Fecha de aceptación 20/06/2023

## El blog como recurso del practicum en posgrados

## The blog as a resource of the practicum in postgraduate courses

**Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda**

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

[xiomara@uaz.edu.mx](mailto:xiomara@uaz.edu.mx)

**Marcos Manuel Ibarra Núñez**

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

[marco.ibarra@uaz.edu.mx](mailto:marco.ibarra@uaz.edu.mx)

**Lizeth Rodríguez González**

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

[lizethrg@uaz.edu.mx](mailto:lizethrg@uaz.edu.mx)

### Resumen

El artículo que se socializa presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar la experiencia de los estudiantes de posgrado acerca de la utilización del Blog como recurso tecnológico de aprendizaje, para ofrecer una alternativa distinta a la práctica docente de este nivel basada en los principios de la pedagogía activa. Se desarrolla en el marco del seminario Educación y Tecnología del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. El estudio es de carácter cualitativo a través del método de sistematización de experiencias y permite la disertación de cómo la implementación de estrategias bajo modelos tecnopedagógicos dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje fortaleciendo las competencias digitales para este nivel educativo.



## Abstract

This article presents the results of a research that aims to analyze the experience of graduate students about the use of the Blog as a technological resource for learning, in order to offer a different alternative to the teaching practice at this level based on the principles of active pedagogy. It is developed within the framework of the seminar Education and Technology of the Doctorate in Educational Management and Public Policies of the Universidad Autónoma de Zacatecas, México. The study is qualitative in nature through the method of systematization of experiences and allows the dissertation of how the implementation of strategies under technopedagogical models dynamizes the teaching-learning process by strengthening digital competencies for this educational level.

## Palabras clave

Práctica pedagógica, TIC, aprendizaje activo, doctorado, blog.

## Keywords

Teaching practice, ICT, activity learning, doctorate, blog.

## 1. Introducción

Hablar de la implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo desde un enfoque pedagógico del practicum que permita reflexionar sobre su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente del nivel educativo, es hasta el momento, motivo de reflexión y generador de espacios para el diálogo. Los avances en tecnología impulsados en gran medida por los cambios suscitados en los últimos 2 años por las modificaciones en los medios de interacción y comunicación y lanzamiento al mercado de software y hardware con capacidades mayores de acceso, flexibilidad y usabilidad, implican un nivel de transformación que permita, desde la práctica docente, promover nuevos y mejores aprendizajes. El objetivo de esta publicación es analizar la experiencia de los estudiantes de posgrado acerca de la utilización del Blog como recurso tecnológico de aprendizaje, para ofrecer una alternativa distinta a la práctica docente de este nivel basada en los principios de la pedagogía activa. El eje central para la disertación es cómo la implementación de estrategias bajo modelos tecnopedagógicos activos permite dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje fortaleciendo las competencias digitales, lo que genera una reflexión de la práctica y una práctica de la teoría en nivel doctoral.

## Tecnopedagogía, metodologías activas y recursos educativos innovadores.

En relación al escenario específico de incorporación de las TIC como herramientas de apoyo en el ámbito educativo, los docentes han manifestado que constituye todo un reto, principalmente por la falta de infraestructura y tiempos asignados exclusivamente para trabajar las adecuaciones que se requieren para la implementación de estrategias apoyadas en las tecnologías y, finalmente, la falta de capacitación apropiada para actualizar las prácticas del profesorado acordes a las exigencias de la educación y sus nuevos modelos. Estas características no son exclusivamente limitantes a un contexto específico, existen investigaciones y experiencias compartidas, tanto nacionales como internacionales en escenarios como congresos, plenarias, conferencias, etc., donde se pone de manifiesto que establecer una metodología homogénea y exitosa para todos, donde se diversifiquen las estrategias y procesos de enseñanza a través del uso de las tecnologías digitales, no es para nada una labor sencilla, ya que su implementación *per se* no garantiza una mejora en el proceso de aprendizaje y cumplimiento de los objetivos.

Es fundamental entonces, ofrecer modelos organizativos de integración de TIC como insumo para la toma de decisiones y la planificación en las universidades, estableciendo niveles de liderazgo institucional desde la perspectiva de los actores, de modo que la innovación tenga carácter apropiado a la idiosincrasia y estilo institucional. El conocimiento generado ofrece modelos de desarrollo en la temática con carácter local, permitiendo su transferencia a otros casos similares en la región (Rodés, 2011).

Al crearse nuevas formas de hacer las cosas, es necesario que el profesorado tenga conocimiento, pero sobre todo disponibilidad de actualización a su práctica, lo que permitirá cambios significativos en el diseño de estrategias dentro y fuera del espacio áulico acordes a las características de aprendizaje que los estudiantes manifiestan gracias a su contacto con la tecnología, permitiendo una visión más holística de su quehacer. Así pues, es fundamental el desarrollo de un enfoque sistémico (Ramírez y Ramírez, 2018) que tome en cuenta la diversidad de variables contextuales, generando una integración entre lo tecnológico y pedagógico.

Así pues, la *Tecnopedagogía* comprende la integración de la tecnología digital en las prácticas pedagógicas dentro de los entornos de enseñanza aprendizaje (Shanks y Young, 2019). Es la base conceptual sobre la que se fundamentan teorías y modelos que resignifican el quehacer educativo en la actualidad sin importar el nivel, donde se busca la colaboración desde una visión y estrategias compartidas, no solo institucionalmente, sino hacia contextos de aplicación más

amplios que permitan crear redes de participación entre docentes y estudiantes. Ya que, como afirma Santoveña (2011), “La acción de enseñar es consustancial al contexto donde tiene lugar, no es posible aislarla del marco socio-cultural en el que se desarrolla” (p.59), por lo tanto, el quehacer educativo debe estar conectado al contexto donde se desarrolla respondiendo asertivamente a las necesidades del mismo.

En este orden de ideas, la tecnopedagogía se fundamenta a través de teorías como el *Conectivismo* (Siemens, 2010), el cual articula un contexto permeado por la tecnología y cómo esta se convierte en un medio que posibilita nuevas formas de aprender y conocer. Resalta la importancia de generar en las personas la capacidad de crear redes y nodos, concebidos como ejes fundamentales para la construcción de aprendizajes, producción de conocimientos y/o el desarrollo de habilidades. Son estas conexiones las que permitirán, a través de la interacción con otras personas, espacios e inclusive otros medios y dispositivos para acceder a conocimientos y aprendizajes. Por ello, antepone la habilidad de generar redes por encima del conocimiento mismo, ya que considera que este fenecerá en un periodo de tiempo relativamente corto, resultado de las enormes cantidades de información que se generan de forma cotidiana y del rápido avance científico propiciado por el desarrollo tecnológico.

Es así que, el conectivismo, se diferencia de otras teorías y enfoques, como el constructivista, según Downes (2012), este concibe el conocimiento como algo proposicional, es decir, se fundamenta en el lenguaje y la lógica. Por el contrario, el conectivismo es “conexionista”, formado por las acciones y experiencias originadas por dichas conexiones. No obstante, ambas propuestas pueden vincularse y trabajarse de forma conjunta, con la finalidad de robustecer los procesos educativos y brindar mayores posibilidades para todos, en los espacios académicos y escolares e intervenir de manera activa en la construcción de su aprendizaje.

En el proceso de promover una educación más flexible y adaptativa, se integra a estas tecnologías y modelos los principios de la *Pedagogía Activa*. La cual se caracteriza por el “...transitar disciplinar, donde el nuevo conocimiento transformado es producto de una racionalidad dialéctica donde interviene activamente el estudiante a partir de las estrategias y métodos diseñados por el docente en el desarrollo de la actividad pedagógica” (de Rodón, 2022, p. 2). Lo anterior permite la libertad de expresión, reestructurando los esquemas mentales al aprender de una forma más placentera y reflexiva, favoreciendo la comunicación, libertad, innovación y experimentación, frente al memorizar y reproducir del sistema convencional.

Esta postura transdisciplinaria, permite al docente integrar estrategias de enseñanza en su práctica desde una dimensión con mayor trascendencia, ya que su actuar promueve una toma de decisiones de manera colaborativa entre, más

allá y a través de los saberes en su disciplina (y otras compatibles) de una manera más humana y sensible, como lo mencionan Poveda et .al (2016).

Por consiguiente, las metodologías, estrategias y recursos basados en los principios de la pedagogía activa, principios de esta investigación, favorecen la motivación en los estudiantes, otorgándoles un peso importante en el desarrollo de competencias de base como el pensamiento crítico y analítico, las cuales son fundamentales para aprender a lo largo de la vida desde su cotidianidad social y humana.

En los siguientes párrafos describen algunas metodologías y recursos de enseñanza para el aprendizaje activo que, por sus características, habían sido poco utilizadas por la comunidad docente de nivel posgrado, y que están comenzando a tomar fuerza gracias a los acontecimientos de reestructuración de roles, espacios y estrategias.

El enfoque de *Flipped Classroom* (aula invertida) propuesto desde los años 90s y masificado por Bergmann y Sams (2014), es una metodología que se basa en el principio de que el docente proporcione los contenidos antes de la clase mediante el uso de las distintas plataformas y redes de comunicación asíncrona que ofrecen las TIC, de esta manera el estudiante podrá dedicarse al aprendizaje y experiencia-acción durante la clase. El único requisito es que el alumno se encuentre lo suficientemente motivado para tomar el control de su propio aprendizaje, solo de esta manera querrá dedicar su tiempo a la consulta del material diseñado por el profesor, sin embargo, Bergmann y Sams (2012) también precisan que el alumnado requiere de la intervención del docente en momentos clave, regularmente cuando se estancan entre el contenido y necesitan ayuda.

La implementación del modelo aula invertida ha tomado protagonismo en los docentes universitarios, ya que permite a los estudiantes interactuar con materiales y recursos disponibles en la web, de corta duración y diseño personalizado al curso o asignatura, para así trasladar al aula actividades y procesos que impliquen habilidades de pensamiento de orden superior (analizar, evaluar y crear). En este sentido, Ruiz y Martínez (2016) destacan que el flipped classroom puede ser la palanca para el cambio, tanto en la universidad, como en el concepto del paradigma de la enseñanza global, construyendo una formación más holística y de calidad.

La *Gamificación* se conceptualizó originalmente en el mundo de los negocios (Werbach y Hunter, 2012). Sin embargo, es importante tomar en cuenta que nuestro contexto es educativo, por lo tanto, la definición más acorde para la gamificación sería la propuesta por Foncubierta y Rodríguez (2014):

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite

de tiempo, puntuaciones, datos, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p.2)

Aunque se ha demostrado un incremento en la motivación de los estudiantes (sin importar el nivel educativo) cuando el docente implementa estrategias lúdicas en el aula (Marín et. al, 2019; Pegalajar, 2021), es importante señalar que la gamificación por sí misma no permite al alumno mejorar su aprendizaje, se necesita de la creatividad del profesorado para el diseño de actividades que impliquen un reto cognitivo, que permita la solución de problemas reales (Reyes y Quiñonez, 2020). El potencial de esta metodología está en las características naturales del juego, como la experimental y espontaneidad, ya que se capta rápidamente la atención de los alumnos debido a que se rompe con la barrera inicial de considerar el conocimiento algo tedioso y/o poco usable.

El término *Big Data* se refiere a recolectar, almacenar y preparar grandes volúmenes de datos (generando en tiempo real y que provienen de redes sociales, sensores, dispositivos de diversa índole o de fuentes de audio y video) para analizar o visualizar la relación entre ellos. Como lo menciona Argonza (2016), algunos ejemplos de la implementación del big data en educación de nivel superior y posgrados son: la mejora gestión educativa, desarrollo de nuevos métodos para la enseñanza y el aprendizaje (educación por competencias y aprendizaje adaptativo, móvil y combinado), la creación de nuevas carreras y opciones profesionales, así como en la generación y almacenamiento de acervos digitales que constituyen el producto de años de actividad académica, docente y de investigación.

*Machine Learning* (aprendizaje automatizado) es una disciplina del ámbito de la Inteligencia Artificial (IA) que crea sistemas que aprenden automáticamente, su objetivo es imitar el pensamiento humano y mostrar comportamientos inteligentes (UNIR, 2022). Con la información procesada apropiadamente gracias al big data, los métodos algorítmicos del aprendizaje automático permiten encontrar patrones de comportamiento que, entre otros conocimientos, pueden ser utilizados para aprender y tomar decisiones. La ventaja de usar esta tecnología en el ámbito educativo, es que realiza una predicción de problemas o dificultades en el aprendizaje a través del análisis de su rendimiento, de esta manera puede predecir nuevas rutas para la implementación estrategias de enseñanza, entre los que destacan los señalados por Álvarez (2022): la detección temprana de estudiantes en riesgo, tutoría y asesoría 24/7, diseño de recursos personalizados, actualización de plataformas virtuales de aprendizaje, entre otros.

Vinculado a la propuesta anterior se encuentran los Chatbots, que pueden convertirse en aliados para potenciar los procesos educativos. Una forma de comprender esta tecnología es como “una aplicación de software basada en in-



teligencia artificial que permite simular una conversación con una persona” (Casazola et al., 2021, p.1). Puede incluirse en el campo educativo e incorporarse en los diseños didácticos por parte del profesorado como apoyo al estudiantado para generar entornos personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010). Parte medular de esta alternativa es la interacción del Chatbot mediante lenguaje natural, lo que facilita a las personas aproximarse, usar y apropiarse de esta tecnología (Medrano et al., 2018).

Se considera importante precisar que, tanto el Machine Learning como los Chatsbots se derivan de los avances alcanzados en materia de Inteligencia Artificial (IA), la cual posee múltiples acepciones. Es considerada por Toumi (2018) como una disciplina científica, y de manera sencilla define a la IA como “Un sistema informático con la capacidad de realizar tareas comúnmente asociadas con seres inteligentes” (p.7), aunque este último término seres inteligentes puede generar algunas dudas y complicaciones, por lo que el autor plantea un concepto alternativo, refiriéndolo como la actividad que crea máquinas que pueden funcionar adecuadamente, con la capacidad de prever eventos futuros y tomar decisiones con base a información acumulada. Concerniente a la educación el autor menciona que, la IA, posiblemente alcanzará un mayor impacto cuando se utilice para apoyar el aprendizaje y el conocimiento de las personas.

Los *laboratorios cibertrónicos*, surgen de la propuesta tecnopedagógica con el mismo nombre y se conceptualiza como el diseño, creación, concepción y desarrollo de entornos de aprendizaje enriquecidos por medios tecnológicos con la premisa de que el conocimiento sea procesable y potenciado (Garduño, 2018). Promueven un aprendizaje cibertrónico, definido por el mismo autor como:

Aprendizaje significativo, constructivista, constructorista y conectivista que se realiza en y desde el ciberespacio mediante la participación, construcción, cooperación, colaboración entre usuarios que conforman la WWW en distintos niveles y sectores con tecnologías, recursos, ideas, problemas, proyectos, paradigmas, opiniones, necesidades, servicios y aplicaciones. (p. 2)

El recurso con el que se decidió trabajar fue el Blog, dadas las características que este posee y las habilidades que se involucran tanto en su diseño, creación, así como en su publicación. Desde una perspectiva técnica los blogs se consideran, de acuerdo a lo expuesto por Villalobos (2015), como “sitios electrónicos para la creación y gestión sencilla de contenidos mediante la inserción de anotaciones. Los blogs funcionan como una libreta de anotaciones, como la bitácora de las salidas de campo en procesos educativos” (p.117). Aunado a lo anterior, hacen referencia a la forma en que se gestiona esta información y la multiplicidad de herramientas multimedia que se incluyen, lo que facilita la producción de material donde se puede incorporar texto, imágenes, audio y video, que a su vez incentiva formas creativas para la adquisición de aprendizajes y construcción de



conocimientos, todo esto permeado por un alto nivel de interactividad de y entre los recursos.

Con base a lo argumentado en la cita anterior, se clarifican las características técnicas y alternativas que brinda el blog como un recurso importante para incorporarse en el ámbito educativo, en este caso para nivel posgrado. Desde la perspectiva que otorgan los laboratorios cibertrónicos (Garduño, 2018), el blog, posibilita la creación-generación de información y contenidos con la alternativa de ser gestionados. Bajo esta mirada, es necesario considerar el desarrollo y consolidación de habilidades tecnológicas, tales como buscar, seleccionar, clasificar, discriminar, recuperar, usar, socializar y publicar información por medio de la internet. Es así que, el diseño e implementación de actividades incorporando el blog, presentan un abanico amplio de alternativas para estudiantes de posgrado, además de las habilidades tecnológicas mencionadas promueve la reflexión, la escritura, la síntesis de información, creatividad y pensamiento crítico.

## Contexto de la Investigación

Los estudios de Doctorado constituyen el máximo nivel formativo en el Sistema Educativo Mexicano, permiten a los alumnos el desarrollo de habilidades para la investigación, vinculación y difusión en diferentes disciplinas con una consecuente mayor preparación para el desempeño laboral, desarrollo de la ciencia y tecnología y difusión del conocimiento. Como parte de la obtención del grado, es indispensable que los estudiantes realicen una investigación con objetivos, estrategias claras y propuestas para la resolución de problemáticas que afecten a la sociedad y permita la vinculación efectiva del área disciplinar e Institución Educativa de Nivel Superior al que se encuentra adscrito. Las aportaciones que hacen a la comunidad y su desarrollo, y por supuesto, al país al que pertenecen, deben aportar algo que tenga impacto en la sociedad (Vélez et al., 2014).

En cuanto a la clasificación de los doctorados, en México existen de dos tipos: en ciencias o investigación y profesionalizantes. El primero tiene como principal objetivo profundizar en el desarrollo del saber, con pleno dominio de la metodología de la investigación científica, así como de la producción académica o artística, contribuyendo de forma original a la ciencia, artes, humanidades o a la tecnología. El segundo tipo, se especializa en el dominio de competencias específicas en un campo profesional, y con plena capacidad de aplicarlas con base en las necesidades del entorno (Sánchez, 2008).

La misión de los posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en México, figura dentro de las tareas de la Subcoordinación de Posgrado (2019), y consiste en ofrecer una formación académica de alta calidad para generar cuadros técnicos, científicos y políticos competentes que cumplan con los estándar

res de calidad internacionales; además se plantea, que la educación superior a este nivel es la instancia formadora de recursos humanos y pieza fundamental para el desarrollo social. Así, el posgrado se debe caracterizar por ir a la vanguardia, ya que es el espacio donde se genera y difunde conocimiento a través de la investigación científica, misma que debe tener una aplicación social y ofrecer alternativas en la solución de problemas en distintos ámbitos. Para cumplir con estos objetivos, una de las características principales de la práctica docente en este nivel, sin importar el tipo al que pertenezca, se encuentra en la clase magistral y la investigación bibliográfica como estrategias generalizadas de enseñanza aprendizaje.

Entre la diversidad de programas de posgrado que la UAZ ha creado para responder a la demanda de formación de recursos humanos en áreas de Humanidades y Educación, se encuentra el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas (DGEPP), adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS). Este programa inició actividades en enero de 2020 con clases a distancia y cuenta con un *enfoque profesionalizante*, es decir, que conduce a la profundización y actualización de conocimientos, así como el desarrollo de competencias, para el desempeño en un área o campo profesional.

De acuerdo con los lineamientos de la institución, los fundamentos nacionales, regionales y locales, la factibilidad de la propuesta desde distintos rubros, así como el estudio de demanda estudiantil, se elabora este programa, dejando en claro los propósitos que persigue, el perfil del egresado, así como el diseño curricular necesario, cuyas características principales serán su flexibilidad curricular y sus áreas de énfasis terminal.

Específicamente, los objetivos planteados para la formación de los estudiantes del DGEPP versan en actividades de comprensión, explicación y solución, mediante diversas perspectivas disciplinares y herramientas metodológicas, de los problemas educativos emergentes en las instituciones y los diversos niveles del sistema educativo mexicano. Además, se promueve la coordinación de los alumnos para que formen parte de cuerpos y colectivos académicos, así como de grupos y redes de investigación que les permitan, mediante la colaboración inter e intrainstitucional, implementar proyectos de intervención y gestión en beneficio de las necesidades de su entorno (Cervantes et al., 2019).

La investigación se desarrolla durante los meses agosto a diciembre de 2022, específicamente en la asignatura de Educación y Tecnología, la cual se cursa de manera obligatoria en el cuarto semestre del DGEPP y cuenta con una carga horaria semestral de 104 hrs. y 6 créditos, el seminario se encuentra vinculado al eje curricular Tópicos Selectos de Políticas Públicas y Educación. Propósito general:

Analizar y discutir una propuesta de tecnologías vinculadas y pertinentes al

devenir educativo con el objetivo de formar investigadores capaces de generar, divulgar y promover soluciones a los problemas de la educación tomando en cuenta la innovación y cambios en las ciencias aplicadas, específicamente los relacionados con el uso de las TIC como factor que incide en su contexto de formación y planificación dentro de las decisiones en el ámbito social, institucional y áulico. (De la Cruz y Núñez, 2022, p.1)

La práctica docente se realizó bajo la modalidad a distancia y se caracterizó por la implementación de estrategias basadas en los principios de la pedagogía activa, específicamente los que se refieren al acompañamiento de manera asertiva y el diseño de estrategias y recursos de enseñanza que prioricen la participación constante y motivada del estudiante en su proceso de aprendizaje. Estableciendo en todo momento un diálogo y trabajo colaborativo que permitiera contextualizar la temática del seminario desde la experiencia práctica de los alumnos, con el objetivo de analizar el impacto en la percepción de los mismos acerca de la utilización del Blog como recurso innovador de presentación para los resultados (tareas y actividades) construidos en el seminario.

Si consideramos que en nivel doctoral los profesores en su mayoría se dedican de manera parcial a la docencia, ya que su actividad principal suele ser la producción y difusión del conocimiento, este trabajo cobra especial interés, debido a que connota elementos disruptivos a la forma convencional de desarrollar una asignatura y en donde el objetivo concluyente de cursar este nivel se sustenta en la elaboración de un documento recepcional. Fernández (2018) lo describe de la siguiente manera: “El final de este proceso formativo se encuentra marcado por la escritura y defensa de la tesis, hito a partir del cual el tesista ingresa como par al mundo académico” (p.60).

## 2. Metodología

El trabajo aquí expuesto se fundamentó desde el enfoque cualitativo a través del método de sistematización de experiencias, dada la naturaleza de la investigación, este puede comprenderse como “la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente” (Barnechea y Morgan, 2010, p.103). En este sentido, sistematizar experiencias nos desafía constantemente a poner en discusión los modos de producir conocimiento, con quién y para quién (Goldar y Chiavetta, 2021). Tomando en cuenta lo anterior y dado que el trabajo se desenvuelve en el seminario que los investigadores imparten, el método sistematización de experiencias se trata de retomar y reflexionar sobre lo trabajado durante el curso para conocer la

percepción del estudiantado sobre las actividades diseñadas con el aprendizaje activo acompañado de un enfoque tecnopedagógico.

El muestreo fue no aleatorio y la selección de los participantes por conveniencia (Paniagua y Condori, 2018), considerando los 15 estudiantes (8 mujeres y 7 hombres) del seminario Educación y Tecnología pertenecientes a la primera generación del DGEPP. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por 27 ítems, con preguntas abiertas y cerradas (tipo escala Likert) diseñado para un proyecto más amplio que está aún en proceso y, para el caso que se analiza, se retomaron los cuestionamientos que específicamente tenían que ver con la temática de la experiencia (valoración del seminario) descrita en el párrafo anterior.

El recurso tecnopedagógico empleado durante el seminario fue el Blog, sin embargo, existen diversas plataformas para el diseño y enfocadas al trabajo con este recurso. Después de una revisión de las alternativas, se decidió utilizar la plataforma Blogger por sus características, entre las que destacan la facilidad de uso, no requiere de un conocimiento amplio o experiencia en el ámbito computacional; la interfaz es intuitiva y, además, es de acceso gratuito. Todo ello aunado a las particularidades del grupo, mismo que es heterogéneo, por lo que había estudiantes con habilidades tecnológicas avanzadas y quienes estaban en proceso de desarrollarlas.

Se establecieron 8 sesiones de trabajo grupal, distribuidas durante el semestre agosto-diciembre 2022, complementadas con asesorías de trabajo individual tutorizadas por distintos medios de comunicación. El contenido del curso se desarrolló bajo la programación temática previamente definida en el Plan y Programa del seminario con la intencionalidad de favorecer un abordaje integral de los procesos educativos y cómo la incorporación de recursos tecnológicos podría convertirse en detonadores y dinamizadores, en la práctica propia del estudiantado al igual que en la práctica del seminario Educación y Tecnología del DGEPP. Por tal motivo se comienza reflexionando desde conceptos base como lo es la tecnopedagogía, pasando por diversos modelos que plantean procesos educativos mediados por tecnología, hasta llegar al planteamiento de propuestas, por parte de los doctorantes, que buscaran innovar en sus aulas. Los resultados de estas actividades fueron los insumos para nutrir el blog (5 entradas) que tuvo varias funciones, como e-portafolio, espacio de gestión de información y como medio de divulgación/socialización de los resultados alcanzados (Tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución de las temáticas, estrategias y recursos utilizados.

Unidad	Saberes teóricos/declarativos	Actividad/Entrada en el Blog
UNIDAD I: ¿QUÉ ES TECNOLOGÍA EDUCATIVA?	Conceptualización general Análisis histórico social Retos de la educación Tecnología Educativa: concepto, evolución y su re-conceptualización hoy	Bienvenida y presentación del autor Imagen estática o con movimiento (meme).
UNIDAD II: MODELOS EDUCATIVOS Y TIC	TPACK AMR MíTICa DUA	Podcast Revista digital
UNIDAD III: TIC E INNOVACIÓN EDUCATIVA	La docencia en entornos digitales Recursos didácticos Modalidades (E-Learning /B-Learning / M-Learning / U-Learning)	Video en Youtube

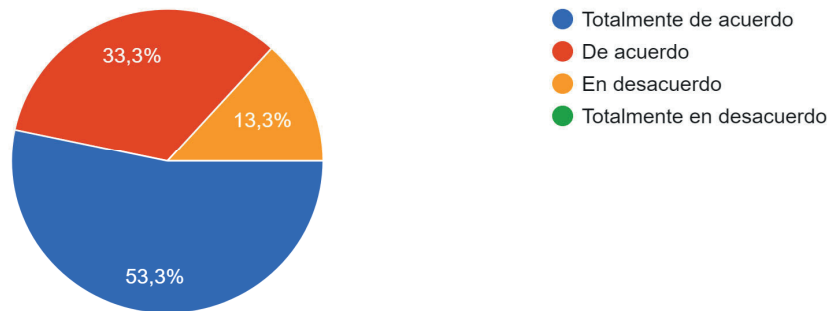
El proceso de obtención y tratamiento de datos se realizó una vez concluido el seminario y entregadas las calificaciones del mismo, solicitando a los estudiantes responder de manera voluntaria y anónima el cuestionario (diseñado, distribuido y analizado con Google Forms) que recababa sus opiniones acerca de trabajar con esta metodología de aprendizaje activo y recursos tecnológicos en nivel doctoral. Los resultados se utilizarán para el análisis de la experiencia de los estudiantes.

### 3. Resultados

La información construida a través del instrumento (Bassi, 2018), sirvió para conocer la opinión del estudiantado sobre la experiencia con estrategias propias de la pedagogía activa y la incorporación de recursos tecnológicos en su proceso de aprendizaje, a través del diseño de un Blog. En este sentido, se consultó a los alumnos si este recurso les había permitido, o no, el desarrollo de nuevas habilidades digitales y de competencias de carácter informacional, digital y de comprensión escrita y lectora (Marín et. al, 2020).

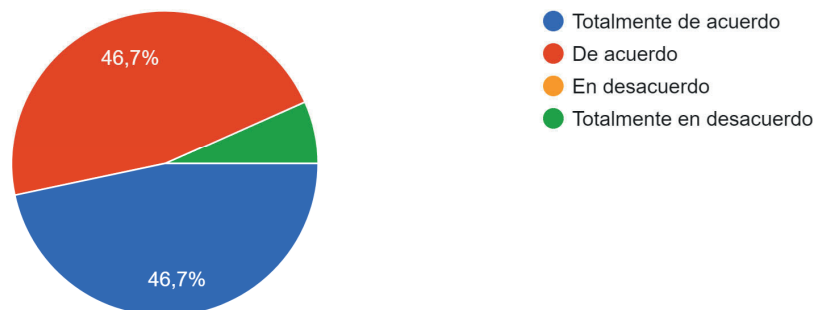
Con base a los resultados mostrados en la Figura 1, se aprecia que las respuestas fueron favorables, se puede inferir que esto se debe a que no se trabajó de forma única con el Blog, sino que hubo actividades diversificadas que implicaban el trabajo con otros recursos tecnológicos e involucraban habilidades distintas, con resultados entregables diferentes, que al final se publicarían y socializarían en el blog.

**Figura 1.** Uso del blog permitió el desarrollo de nuevas habilidades digitales.



De igual manera, los encuestados consideraron que el trabajo con recursos tecnológicos contribuyó a que las clases fueran más dinámicas (Figura 2), debido a que las actividades planteaban una construcción, no solo textual, sino gráfica y audiovisual de ideas y conceptos desarrollados en las sesiones. Lo que permitió desplegar los conocimientos adquiridos de una manera más social y multidireccional (Villalobos, 2015). En este sentido, la participación de los alumnos, en conjunto con los resultados de aprendizaje obtenidos, fueron un elemento imprescindible en el desarrollo del seminario.

**Figura 2.** El trabajo con diversos recursos tecnológicos contribuyó a hacer más dinámico el seminario.

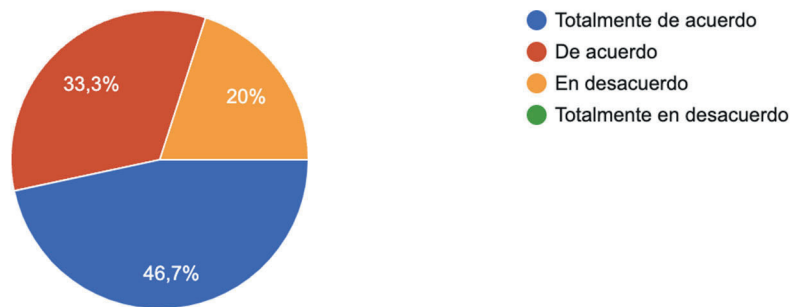


En adición, la mayoría del estudiantado externó que trabajar con el blog apoyó en la reflexión (Barreiro et. al, 2020) sobre los diversos conceptos abordados durante el seminario (Figura 3). En este orden de ideas, se puede considerar que el diseño del curso fue adecuado y, las actividades propuestas, no solo permitieron poner en práctica las teorías, también teorizar las actividades prácticas cuando los estudiantes presentan sus ideas y trabajan de forma colectiva, en la construcción de redes (desde un enfoque conectivista) o en la socialización de la información y el conocimiento. El uso del blog promueve entonces un aprendizaje colaborativo que favorece el proceso reflexivo, ya que como lo mencionan Escolano y Doldán (2021) “...se crea un espacio de trabajo para la actividad grupal, que



permite crear, colaborar y compartir conocimientos con los demás; en definitiva, un medio de participación, comunicación y trabajo en equipo” (p. 217).

**Figura 3.** La construcción del Blog fue útil para reflexionar sobre los conceptos abordados en el seminario.



Investigaciones sobre el uso del blog en el ámbito educativo lo han mostrado como un recurso que aumenta el interés y la motivación del alumno por la asignatura y su proceso de aprendizaje (Escolano y Doldán, 2021; Marín et. al, 2020). Por ello, era importante conocer la impresión de los estudiantes sobre si están de acuerdo con la implementación de este tipo de estrategias, recursos y dinámicas en los seminarios del programa doctoral, la mayoría (93.4%) manifestó estar totalmente de acuerdo. Lo anterior se pudo constatar con las opiniones expresadas en un espacio abierto del instrumento, donde los alumnos coincidieron en que el trabajo durante el seminario les pareció adecuado, con apertura al diálogo, la reflexión y el trabajo en equipo, consideraron que cuanto se abordó de manera teórica pudo aplicarse de manera práctica dentro del Blog, lo que permite una evidencia clara sobre la aplicación de lo aprendido.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran un grado de satisfacción importante por parte de los estudiantes, en cuanto a la experiencia de trabajar con recursos pedagógicos dinamizadores en el seminario que les permitieran interactuar y disfrutar el proceso, sin embargo, existieron opiniones de una minoría en el sentido de considerar ‘demasiado trabajo’ las actividades y requerir mayor dirección e indicaciones por parte del docente, lo que pone en manifiesto un área de oportunidad con el alumno de nivel doctoral, al reconocer que se requiere de un tiempo mayor para adaptarse a un rol protagónico dentro de su aprendizaje, objetivo de otra investigación más profunda.

La metodología implementada parece viable, pero sería importante ampliar el estudio a más población, ello será considerado por los investigadores y puesto en marcha una vez que el programa de DGEPP cuente con una mayor matrícula.

Así pues, la implementación de estrategias basadas en principios de la pedagogía activa y la incorporación de recursos desde un enfoque tecnopedagógico como el Blog, en nivel doctoral, se consideran innovadores ante el escenario que enfrentan la mayoría de los posgrados que insisten en mantener actividades como la escritura de ensayos y reportes de lectura, por considerarse de mayor rigurosidad académica (Fernández, 2018), descartando estrategias y recursos que preparen a los estudiantes de mejor manera para su ejercicio profesional, sobre todo en doctorados de corte profesionalizante. Con los fundamentos teóricos y las características mencionadas es posible comenzar a sintonizar verdaderas acciones de respuesta, oportunas a las exigencias sociales y estar en condiciones de proponer soluciones aplicables desde el contexto y con las tecnologías disponibles, ya que como lo mencionan Escolano y Doldán (2021):

La implementación de recursos docentes tecnológicos como el blog debe ser vista como una necesidad de adecuación a los tiempos en los que se mueve nuestro alumnado, en los que necesitan estimulación constante y nuevos métodos de enseñanza que se adapten a su forma de vida. (p. 217)

Finalmente, el valor de este aporte reside en que permite tomar decisiones de planificación y valorar el proceso y los resultados obtenidos gracias a la combinación de componentes actitudinales y cognitivos, elementos que sugieren a los docentes de posgrado cómo podrían desarrollar estrategias que, planeadas de forma meticulosa, reflexiva, propositiva y, posteriormente ejecutadas, son valoradas por los estudiantes, otorgándoles un peso importante en el desarrollo de competencias de base como el pensamiento crítico y analítico (Paul y Elder, 2015), las cuales son fundamentales para aprender a lo largo de la vida desde su cotidianidad y hacia su campo de acción.

## 5. Referencias bibliográficas

Adell, J. y Castañeda, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo*. Le tecnolo. Roma-TRE, Marfil. <https://is.gd/PsRdccc>

Álvarez, M. (2022). ¿De qué manera impacta el machine learning en la educación virtual?. *Edulabs*. <https://tinyurl.com/2522nyvz>

Argonza, J. (2016). Big data en la educación. *Revista Digital Universitaria de la UNAM*. 17( 1). <https://tinyurl.com/242b5eht>

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. FACSO/El buen aire. <https://tinyurl.com/yhsgdtfu>

Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, 15, 97–107 <https://is.gd/PLO37D>

Barreiro, M. P., Velásquez, B. I., Rivadeneira, L., Bravo, K. L. y Rivadeneira B. J. (2020).

El uso de blogs como herramienta para evaluar el rendimiento estudiantil en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 9(9), 134-139. <https://tinyurl.com/2qjje8sw>

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. <https://tinyurl.com/2xozsa2x>

Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM. <https://tinyurl.com/25yprxz6>

Casazola, O., Alfaro, G., Burgos, J. y Ramos, O. (2021). La usabilidad percibida de los chatbots sobre la atención al cliente en las organizaciones: una revisión de la literatura. *Interfases*, 014, 184–204. <https://doi.org/10.26439/interfases2021.n014.5401>

Cervantes, D., Ávila, N., Elías, M., De la Cruz, Y. y Conejo, R. (2019). *Proyecto de Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

De la Cruz, Y. Núñez, M. (2022). *Plan y Programa del Seminario Educación y Tecnología*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

de Rondón, L. (2022). 19. Pedagogía Activa: Una Teoría Transdisciplinaria para la Humanización de La Enseñanza. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), 1-15. <https://tinyurl.com/29ch8yyx>

Downes, S. (2012). Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks. In *National Research Council Canada* <https://is.gd/pVH9kl>

Eury, J. y Villalobos, F. (2015). Usos del blog educativo en procesos de aprendizaje de educación ambiental. *Revista En Investigación*, 39, 115–138. <https://is.gd/oKHk1v>

Escolano, C. V. y Doldán, N. G. (2021). El blog personal como herramienta de consolidación del aprendizaje y evaluación. *Campus Virtuales*, 10(2), 207-219. <https://tinyurl.com/2zj53p57>

Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo. <https://tinyurl.com/278rtacl>

Foncubierta, J. M. y Rodríguez, Ch. *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. (2014). Edinumen. <https://tinyurl.com/y8mdm35n>

Garduño, T. E. (2018). Laboratorios Cibertrónicos 3.0. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, José Antonio Domínguez Hernández y Josefina Bárcenas López, México, UNAM/Newton, 2017. *Perfiles educativos*, 40(162), 198-205. <https://tinyurl.com/2o98hro5>

Goldar, M. y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. *Prospectiva*, 2021, 49–69. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10648>

Marín, B., Frez, J., Cruz, J. y Genero, M. (2019). An Empirical Investigation on the Benefits of Gamification in Programming Courses. *ACM Transactions on Computing Education*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.1145/3231709>

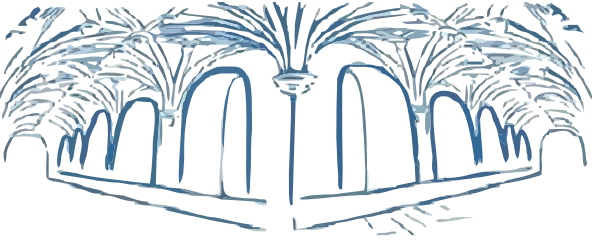
Marín D.V., Sampedro, B. E., Muñoz, J. M. y Salcedo, P. (2020). El blog en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/rei-fop.414061>

Medrano, J., Castillo, C. y Tejerina, M. (2018). Empleo de un ChatBot en el aula como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. V Jornadas de Innovación Educativa, December 2018. <https://is.gd/Igo69J>

Paniagua, F. y Condori, P. (2018). *Investigación científica en educación*. <https://tinyurl.com/2zzuudbq>

Paul, R. y Elder, L. (2015). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rubrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://tinyurl.com/2pxcbg8a>

- Pegalajar, M. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.419481>
- Poveda, M., Lara M. y Rodríguez, A. (2016). *El maestro facilitador del proceso de aprendizaje*. [PowerPoint slides]. Pedagogía activa. <https://tinyurl.com/2dfnn6jf>
- Ramírez, L. y Ramírez, M. S (2018). El papel de las estrategias innovadoras en educación superior: retos en la Sociedad del conocimiento. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 147-170. <https://tinyurl.com/22dea3hn>
- Reyes, C. y Quiñonez, P. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 6-19. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1849>
- Rodés, V. (2011). *Análisis de procesos de cambio tecnológico y organizacional para la integración de TIC en la universidad de la república, Uruguay*. [Ponencia]. TICAL2011. Panamá. <https://tinyurl.com/2cqy9owa>
- Ruiz, P. y Martínez, C. (2016). Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete. En R. Roig-Vila (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp. 2860-2871). Ediciones Octaedro
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 327-341. <https://tinyurl.com/2a9qtml>
- Santoveña, S. (2011). Incidencia de los nuevos alfabetismos en la mejora de la calidad de la enseñanza: El caso de los blogs. *Aula Abierta*, 39(2), 59-68. <https://tinyurl.com/23x84ewl>
- Siemens, G. (2010). Conociendo el Conocimiento (E. Quintana, D. Vidal, L. Torres, y V. Castrillejo (eds.); 2nd ed.). Nodos Ele.
- Shanks, J. & Young, S. (2019). Applying Attributes of Contemplative Technopedagogy to a Social Media Assignment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00048>
- Subcoordinación de Posgrado. (2019). Universidad Autónoma de Zacatecas. [http://investigacion\\_posgrado.uaz.edu.mx/posgrado](http://investigacion_posgrado.uaz.edu.mx/posgrado)
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education Policies. In Science for Policy. <https://doi.org/10.2760/12297>
- UNIR. (2022). *El aprendizaje automático: objetivos y ejemplos*. Ingeniería y Tecnología. UNIR Revista. <https://tinyurl.com/26vnp4qv>
- Vélez, C., Osorio, M., Marín, J., Rodríguez, M., Flórez, J., Henao, E., Peña, A. y Saldaña, R. (2014). Aportes de los doctorados de educación en ciencia, tecnología y sociedad, desde la sistematización de sus investigaciones doctorales científicas y formativas, 2000-2010. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(1), 87-103. <https://tinyurl.com/2m3uhyub>
- Villalobos, F. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39(85), 115-137. <https://tinyurl.com/2onv6j74>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press. <https://tinyurl.com/2b5mbfnr>



Romero-Tena, R., Martínez-Pérez, S.  
y Martínez-Navarro, S. (2023). Experiencias  
tecnológicas de estudiantes en el Pácticum II  
de Educación Infantil.

*Revista Practicum*, 8(1), 53-68.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.16809>

# Experiencias tecnológicas de estudiantes en el Pácticum II de Educación Infantil

## Technological experiences of students in the Practicum II of Early Education

**Rosalía Romero-Tena**

Universidad de Sevilla (España)

[rromero@us.es](mailto:rromero@us.es)

**Sandra Martínez-Pérez**

Universidad de Sevilla (España)

[smartinezperez@us.es](mailto:smartinezperez@us.es)

**Raquel Martínez-Navarro**

Universidad de Sevilla (España)

[rachel.3@hotmail.es](mailto:rachel.3@hotmail.es)

### Resumen

La relación teórico-práctica entre universidad y centros educativos contribuye a la adquisición de conocimientos teóricos, al desarrollo de competencias profesionales y a la construcción de la identidad docente. En este sentido, las prácticas son consideradas como un eje transformador en la formación inicial, que invita al estudiantado a reflexionar sobre su papel como agente educativo. La integración de las tecnologías en las dinámicas y metodologías de aula, implica cambios de posicionamientos y de praxis pedagógica. Este estudio tiene como finalidad conocer si el estudiantado de Educación Infantil, durante el Pácticum II, presenta



experiencias con tecnologías en las aulas infantiles que les ayude a enriquecer sus conocimientos teóricos. Se aplicó un cuestionario online a dos grupos con una diferencia de 10 años. Los resultados apuntan a un aumento del uso de las tecnologías en las escuelas infantiles, enriqueciendo de esta manera los conocimientos adquiridos para su profesión docente.

## **Abstract**

The theoretical-practical relationship between universities and schools contributes to the acquisition of theoretical knowledge, the development of professional competences and the construction of a teaching identity. In this sense, the practices are considered as a transformative axis in initial training, which invites students to reflect on their role as educational agents. The integration of technologies in classroom dynamics and methodologies implies changes in pedagogical positioning and praxis. The aim of this study is to find out whether Early Childhood Education students, during Practicum II, have experiences with technologies in the infant classroom that help them to enrich their theoretical knowledge. An online questionnaire was applied to two groups with a difference of 10 years. The results point to an increase in the use of technology in nursery schools, thus enriching the knowledge acquired for their teaching profession.

## **Palabras clave**

Prácticas, tecnologías, educación infantil, formación inicial, estudiantes.

## **Keywords**

Practices, technologies, early childhood education, initial training, students.

## **1. Introducción**

Las sociedades han experimentado una serie de cambios, entre ellos el proceso de transformación digital y la adquisición de habilidades blandas (compromiso, flexibilidad, pensamiento crítico, toma de decisiones, creatividad, trabajo en equipo), como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. Los centros educativos y sus aulas, en particular, están cambiando significativamente. La innovación se percibe como elemento vertebrador, y las tecnologías como un factor clave para la interacción, la comunicación y la colaboración en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Rodríguez-Abitia et al., 2022; OEI, 2023). Las escuelas, como contextos socioeducativos, tienen la función de alfabetizar al alumnado en una sociedad digital, acompañándole y enseñándole a utilizar aquellas he-



herramientas tecnológicas que están a su alcance, y a potenciar el pensamiento computacional.

Desde esta mirada transformadora, actualmente, por un lado, el profesorado destaca su escasa formación en competencias digitales para usar las tecnologías en sus procesos de aprendizaje; y señala una formación más teórica y descontextualizadas de las prácticas cotidianas del aula. Y, por otro, el estudiantado tiene la percepción de hacer un uso limitado de las tecnologías, estando más orientado hacia el ocio que a actividades formativas (Cabero y Llorente, 2020; Casillas et al., 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020; Romero-Tena et al., 2021). Así pues, la integración de las tecnologías en el currículo implica cambios en las prácticas pedagógicas del profesorado y en la planificación y organización de los planes de estudio (Spiegel, 2002; Hernwall, 2016; Romero-Tena et al., 2020). En este sentido, España ha apostado por el impulso de competencias digitales para la ciudadanía, la mejora de la competencia digital educativa y la digitalización de la educación y la formación profesional en escenarios teórico-prácticos (Gobierno de España, 2023). En el contexto formativo, el desarrollo de las competencias digitales se orienta a la transformación y fortalecimiento de las prácticas educativas.

En el ámbito universitario, el estudiantado del Grado en Educación Infantil en su formación inicial transita por dos grandes escenarios: las aulas universitarias y los centros educativos. La relación teórica – práctica de ambos espacios contribuyen a los procesos de aprendizaje, tanto en la adquisición de conocimientos teóricos, reflexivos y prácticos en contextos educativos situados, como en la construcción de la identidad profesional docente (Montero, 2018; Cortés et al., 2022). Bajo esta mirada, la realización de prácticas externas se considera crucial en toda formación, ya que invita al estudiantado a reflexionar sobre la realidad educativa, y a poner en acción todos los aprendizajes adquiridos.

Para Zabalza (2016), las prácticas, en su función formativa universitaria: a) son un componente curricular tanto profesional como personal; b) ofrecen situaciones de aprendizajes, donde se ponen en acción la formación y los aprendizajes obtenidos en la universidad; y c) se perciben como una oportunidad de desarrollo personal, requieren de experiencias, compromisos y responsabilidades a lo largo del proceso. Por su parte, Lopes y Gómez (2018) y Raposo-Rivas et al. (2020) añaden, que para responder a las necesidades y demandas del perfil profesional y del mundo laboral, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel esencial en cualquier formación en general, y en las prácticas en particular. Así pues, la integración de las tecnologías en la formación del profesorado, tal y como señala Martínez-Pérez (2020, p. 4) “posibilitará la transformación de los conocimientos para situarse en una sociedad interconectada, que requiere de destrezas, capacidades y actitudes propias de una educación transversal; y la oportunidad de analizar y clarificar los fines educativos que se quieren conseguir

en el aula". En este sentido, el Prácticum se visualiza como un eje vertebrador y promueve el acercamiento a las instituciones educativas y la implicación real y despliegue de conocimientos y competencias en las aulas infantiles (Fernández, 2020).

Para ello, el objetivo principal del presente estudio es conocer si el estudiante del Grado en Educación Infantil tiene experiencia con tecnologías en las aulas infantiles durante su periodo de Prácticas y enriquecer sus conocimientos teóricos.

### **1.1. Educación Infantil y Tecnologías**

En los últimos tiempos, se ha observado como la educación se percibe líquida, incierta y volátil (Bauman, 2020). Por un lado, la infancia comienza a utilizar los dispositivos móviles (Smartphone y tabletas) desde edades cada vez más tempranas; y, por otro, las tecnologías han interrumpido en las aulas infantiles invitando a familias y profesorado a reflexionar sobre su uso pedagógico y las prácticas docentes en los diferentes contextos socioeducativos (Siraj y Romero, 2017; Gallardo et al., 2021).

La etapa de Educación Infantil (0-6 años) representa el inicio de la adquisición de las competencias clave, con el propósito de preparar al alumnado a los retos y demandas del Siglo XXI: hábitos saludables, igualdad de género, sostenibilidad, el medioambiente, el uso ético y eficaz de las tecnologías, entre otros (Real Decreto 95/2022). Así pues, la finalidad de la Educación Infantil según la LOMLOE (2020) es:

Contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (Art. 5).

Para contribuir al desarrollo de competencias clave, los contenidos a trabajar en esta etapa, mediante situaciones de aprendizaje significativas y globales, se organizan en tres áreas: crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno, y comunicación y representación de la realidad.

Centrándonos el tema que nos compete, según el Real Decreto 95/2022, la competencia digital se inicia con el proceso de alfabetización digital, la cual conlleva "el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales" (Anexo 1, Real Decreto 95/2022). Siguiendo con la normativa, en el segundo ciclo de Educación Infantil, en cuanto a los criterios de evaluación se refiere, en la competencia específica 2 encontramos: "2.5 Programar

secuencias de acciones o instrucciones para la resolución de tareas analógicas y digitales, desarrollando habilidades básicas de pensamiento computacional”.

Así pues, la formación inicial del estudiantado universitario no puede distar de los requerimientos de la normativa y de los procesos evolutivos de la primera infancia.

### 1.1.1 Las prácticas y las tecnologías en el Grado en Educación Infantil en la Universidad de Sevilla

Actualmente, el Grado en Educación Infantil (EI) de la US tiene una duración de 4 años y cuenta con 240 créditos, distribuidos de la siguiente manera: 100 créditos de Formación Básica, 60 obligatorios, 30 optativas, 44 de prácticas externas, y 6 créditos de Trabajo Fin de Grado. Las prácticas de la carrera quedan recogidas en dos asignaturas: Prácticum I (20 créditos, 3er curso) y Prácticum II (24 créditos, 4º curso). Y la asignatura de tecnología, denominada “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas en Educación Infantil”, con carácter de formación básica (6 créditos), se imparte en último curso, antes del segundo período del Prácticum.

En relación a las competencias del Título, caben destacar (Tabla 1) aquellas relacionadas con dos ejes centrales de este artículo: las prácticas y las tecnologías.

**Tabla 1.** Competencias en relación a las prácticas y a las tecnologías en el Grado de EI.

Tipo de competencia	Competencia
General del Título (GT)	GT.2. Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes, incorporando procesos de reflexión en la acción y la aplicación contextualizada de experiencias y programas de validez bien fundamentada.
Genéricas (GI)	GI.06. Capacidad de gestión de la información y utilización de medios tecnológicos avanzados.
Específica (EI)	<p>EI.11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.</p> <p>EI.07. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.</p>

Tipo de competencia	Competencia
Modulares (M)	<p>MVII2. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en Educación Infantil.</p> <p>MVI3. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.</p> <p>MVIII1. Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.</p> <p>MVIII9. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p>

Fuente: Elaboración propia adaptado de la Memoria de Verificación del Título

En este sentido, cabe destacar la importancia de diseñar escenarios teórico-prácticos en el contexto formativo, que den lugar, no sólo a la puesta en marcha de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera; sino también, al desarrollo de las competencias digitales se orienta a la transformación y fortalecimiento de las prácticas educativas.

## 2. Metodología

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos anteriormente, el objetivo del estudio se centró en conocer si el estudiantado del Grado de Educación Infantil al realizar el Prácticum II enriqueció sus conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la Facultad durante su periodo de Prácticum II, conociendo aplicaciones prácticas con/de tecnologías en el aula de infantil, así como si aplicó esos conocimientos en alguna situación concreta durante este periodo. En resumen, conocer cómo ha sido la experiencia adquirida durante la formación práctica sobre el uso de las tecnologías y cómo se integraron las TIC en el aula infantil.

Para ello, los objetivos específicos que se persigue con este estudio son:

- O.1. Conocer si han podido *observar experiencias educativas* en el aula de infantil en las que se hayan utilizado las tecnologías
- O.2. Detectar si han *tenido la oportunidad de incorporar sus conocimientos* adquiridos en la Facultad sobre tecnología educativa en el aula de infantil asignada para realizar sus prácticas
- O.3. Comprobar si transcurrido 10 años en la que ha existido una situación excepcional mundial esas experiencias en el alumnado han cambiado.

### 2.1. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario (Google formulario) semiestructurado con preguntas cerradas para el apartado de datos descriptivos; y, la mayoría, abiertas para

que las estudiantes pudieran expresar sus experiencias, vivencias y percepciones sobre lo que ocurre en las aulas de infantil donde están realizando su periodo de Prácticum II. El cuestionario está estructurado en cinco secciones que contienen preguntas sobre: la escuela (ubicación, tipo y niveles), el profesorado de infantil (género y grado), sobre el aula infantil (organización del espacio, el horario y la metodología de recursos), sobre el aula TIC (recursos) y la experiencia en TIC (descripción, rincón informático, evaluación sin experiencia, etc.).

Este fue enviado a tres profesores de la Facultad de Educación de la US que imparten la asignatura de TIC en Infantil, y a tres maestras infantiles que integran las TIC en sus aulas (validación por juicio expertos). Una vez hicieron sus comentarios y propuestas, se realizaron las modificaciones pertinentes para crear la versión final, que fue la que se les facilitó a ambos grupos (Grupo A-curso 2011/12 y Grupo B-curso 2022/23) dos semanas antes de terminar el Prácticum.

## 2.2. Sujetos

No se seleccionó una muestra con la intención de que sea representativa de una población y generalizar resultados, sino con una intencionalidad teórica, a fin de obtener información de las múltiples realidades que pueden descubrirse. Por tanto, como se ha señalado la versión final se administró al alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla que cursaban el Grado de Educación Infantil, durante el curso escolar 2011-12 (Grupo A) y durante 2022-23 (Grupo B), al que respondieron de forma voluntaria respetando el conflicto de intereses.

Del Grupo A respondieron un total de 93% de mujeres y 7% de hombres. Las características de los centros escolares a los que asistieron las estudiantes son escuelas públicas (70%) en entornos urbanos (76,1%), y en el 90% de estas escuelas se impartían las etapas de Infantil y Primaria. El profesorado - tutor profesional que estuvo a cargo de estas estudiantes fueron 80% mujeres, 12% hombres, 7,4% desconocidos; de los cuales, el 78% tienen la especialidad de infantil.

Del Grupo B estuvo formado por 98% de mujeres y 2% de hombres. Las características de los centros donde realizaron sus prácticas fueron un 65% en centros públicos, y un 35% en centros concertados. En cuanto al entorno, urbano o rural, el 88% de la muestra realizó las prácticas en un entorno urbano. Las tutoras profesionales que estuvieron a cargo de estas estudiantes fueron en un 96% mujeres y un 4% hombres.

## 2.3. Análisis

El tipo de análisis que se ha realizado en este estudio es principalmente cualitativo, ya que pretende recoger datos de situaciones naturales (ningún fenóme-

no puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales) para descubrir las vivencias de lo que está ocurriendo. Por ello, partimos de un análisis de contenidos de todas las respuestas efectuadas por las estudiantes, y un análisis de descriptivos básico del centro donde se realiza la acción, así como del profesorado implicado en el proceso sin que ello modifique la opinión de las estudiantes.

En la tabla 2 se muestra el sistema de categorías utilizado para el análisis de contenido de las respuestas dadas por las estudiantes. En esta, aparecen las tres dimensiones principales del estudio y algunas de las categorías más representativas aplicadas en la codificación de las respuestas.

**Tabla 2.** Síntesis del Sistema de categorías utilizado para el análisis de contenido.

DIMENSIONES		
El aula infantil		Ejemplos
Organización espacio/temporal	Rincones y talleres	"Están organizados en rincones y talleres. Rincones: rincón de construcción, rincón de lectura, rincón de dramatización, peluquería, cocina y rincón ordenador".
	Mesa de trabajo	"Un gran espacio con mesas redondas. Cuando toda la clase se reúne, hay cuatro mesas: dos más grandes que llevan más niños, una mesa azul y una mesa roja."
Metodología	"La primera hora es el tiempo de clase, luego trabajar en los rincones, higiene, desayuno, tiempo de clase, trabajar en los rincones y tiempo en casa".	
Recursos	Con las TIC	<i>"Libro de texto, tarjetas complementarias, CDs de canciones infantiles, radio, materiales psicomotores (bolas de anillos, colchonetas, etc.). Todos se utilizan por igual. "</i> <i>"Se hace uso del vídeo para el conocimiento del proyecto que se esté dando, dependiendo de la complejidad del contenido"</i>
	Sin TIC	<i>"Los recursos son libros tradicionales, tarjetas, arcilla, cuentos, diferentes juegos, videos. El recurso menos utilizado fue la pizarra".</i>
Las tecnologías en el aula de Infantil		
Uso ordenador/PDI	"Había un patrón en el que se sentaban a usar el ordenador de lunes a viernes." "La maestra explica las fichas en la pizarra digital con un programa específico y saca a los alumnos/as a la pizarra que les permite hacer la tarea digitalmente antes que hacerlo en papel"	
Recursos	<i>"El rincón del ordenador es el espacio reservado para actividades relacionadas con el aprendizaje de la tecnología para niños. En este rincón, utilizan recursos como programas informáticos educativos y otros recursos para iniciarlos en el mundo de las tecnologías".</i>	
Experiencia con tecnologías		
Integración	"He visto tecnologías en el aula, pero no se usaron correctamente. Lo usaban principalmente para ver películas. Rara vez usaban tecnología para trabajar".	



DIMENSIONES	
Sin integración	"Realmente no he visto TIC. Si se usa es para mostrar algo puntual o poner un vídeo".
Percepciones	"Por un lado, creo que esto es algo bueno, porque no estoy de acuerdo con que los niños tan pequeños usen ordenadores o tabletas. Sin embargo, por otro lado, creo que es algo malo porque en el mundo en que vivimos, donde las tecnologías son parte de la vida diaria, es un paso atrás evitar que un niño use computadoras".

Fuente: Elaboración y adaptación propia

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del análisis de contenido, a partir de las tres dimensiones, realizado a los dos grupos de estudiantes, con una diferencia temporal entre ellos de casi 10 años. Para poder comprender los hallazgos se han incorporado las voces de las estudiantes.

1. Organización de los espacios y el tiempo en *las aulas de Infantil*, así como el tipo de metodología en las que se utiliza o incorporan las tecnologías.

En el *Grupo A* (2011/12), el 83% trabaja por rincones. Y el 17% combinan rincones con trabajo por proyectos. Este aspecto está estrechamente relacionado con la distribución de la clase y la forma en que se agrupan los alumnos. En el *Grupo B* (2022/23) las estudiantes, mayoritariamente, resaltaron que utilizan diferentes tecnologías dentro del aula de manera cotidiana, tratándose de un recurso claramente integrado en la metodología del aula. En torno al 50% responde de manera afirmativa en cuanto a la integración de las TIC en la metodología del aula. El 38,5% las utiliza todos los días, el 15,4% las utiliza de manera complementaria, el 30,8% las utiliza algunos días, el 3,8% afirma que no las utiliza nunca, y el 7,7% no responde a la pregunta. Sírvase de ejemplos las siguientes voces de las estudiantes:

— *“El espacio está organizado en rincones: el del ordenador, el de arte, el de la biblioteca, el de las matemáticas, rincón de la construcción, el de los símbolos”* (RINC-Cuest. 101-Curso11/12).

— *“Cuando toda la clase se reúne, hay cuatro mesas: dos más grandes, otras más pequeñas, para trabajar en pequeños grupos”* (RINC+ TALLER-Cuest. 25-Curso11/12).

— *“El espacio se organiza según las actividades a realizar”* (ACT-Cuest.15-Curso 22/23).

— *“Se realizan actividades de ese día en la pizarra, se hace uso de las tecnologías, de la pizarra digital, coloreando con el lápiz digital, uniendo flechas, etc.”* (ACT-Cuest.58-Curso 22/23).

## 2. *El papel de las tecnologías en el aula.*

El 53% de los estudiantes del *Grupo A* respondieron que en su aula tenía un ordenador, mientras que el 45,2% dijo que no. Las respuestas a la pregunta **“¿para qué se utilizan?”** fue, por orden importancia, para: ver películas o vídeos (imágenes, fotos, etc.) sobre el tema en el que habían estado trabajando, jugar, aprender a manejar el ratón o el teclado, reforzar contenidos, como otro rincón de trabajo, o únicamente – para el uso del profesorado. Las estudiantes del *Grupo B* con relación a su experiencia vivida con las tecnologías, el 80% señalan que han utilizado las tecnologías (ordenador, tablet, pizarra digital, robot) en el aula. En cuanto al **“¿para qué se utilizan?”** por orden de importancia, indican que, para ver vídeos, o diferentes aplicaciones educativas. Cabe destacar que algunos estudiantes afirman que dentro del aula han utilizado otros recursos tecnológicos, como la robótica o la realidad aumentada. Sírvase de ejemplos las siguientes voces de las estudiantes:

— *“Solo se usa para mostrar historias en las unidades, o para películas o escuchar música. Para los dos últimos, también se utilizaron el cine y la radio”* (USO-Cuest\_27-Curso11/12).

— *“Se utiliza en una de las esquinas (la esquina de la biblioteca) donde los alumnos trabajan con software en materias básicas diseñadas para guarderías”* (USO-Cuest\_39-Curso11/12).

— *“Se usa para la Realidad Aumentada, la robótica, ...”* (USO-Cuest\_1-Curso 22/23).

— *“El vídeo, la Realidad Aumentada, la robótica son ejemplos de uso en las aulas”* (USO-Cuest\_10-Curso22/23).

## 3. *Las experiencias vividas con tecnologías en el aula de Infantil.*

Las estudiantes del *Grupo A* manifiestan su vivencia de esta manera *“No he visto que se utilicen las tecnologías en el aula infantil”*. La respuesta a esta pregunta se dividió casi al 50% entre el alumnado que tuvo y los que no. El 47% respondió que no había visto tecnologías en infantil, frente al 49,1% respondió que sí. En el *Grupo B*, a pesar de que la mayoría de las estudiantes indican que las tecnologías están integradas en el aula, no han sido las encargadas de incorporarlas, por lo que se puede presuponer que ya estaban integradas previamente a la incorporación de las estudiantes en prácticas. Tan solo un 26% de la muestra han sido las

promotoras para la incorporación de las TIC en el aula. Sírvase de ejemplos las siguientes voces de las estudiantes:

- *“... mi tutor quería usar tecnologías, pero la escuela no le proporcionaba los recursos que necesitaba. Trajo su propio ordenador a clase, pero era demasiado viejo y a veces no funcionaba”* (VER-Cuest\_59-Curso11/12).
- *“He visto las TIC en el aula, pero no se usaron correctamente. Lo usaban principalmente para ver películas. Rara vez usaban el ordenador para trabajar”* (VER-Cuest\_93-Curso11/12).
- *“Se utiliza un Genially para hacer la asamblea”* (VER-Cuest\_76-Curso 22/23).
- *“Se juega o se realizan juegos digitales con la pizarra digital interactiva”* (VER-Cuest\_21-Curso 22/23).

En cuanto a las **percepciones del estudiantado**, el *Grupo A* muestra, en ocasiones, percepciones negativas o reticentes sobre el uso de las tecnologías en el aula. Será útil echar un vistazo a sus respuestas a la afirmación: *“No lo considero una parte relevante de mi práctica docente”*. Por un lado, el 67% consideró el conocimiento de las tecnologías como un aspecto importante de su formación, mientras que, en el *Grupo B*, aunque no hay unanimidad en afirmar que las tecnologías son importantes, sí que manifiesta que se han utilizado gracias a lo aprendido en la asignatura recibida en la Facultad. Sólo el 8% manifiesta que no se ha podido poner en práctica lo aprendido en la facultad, por falta de recursos tecnológicos en los centros educativos. Sírvase de ejemplos las siguientes voces de las estudiantes:

- *“Lo considero muy importante porque las generaciones futuras están inmersas (como yo mismo) en una sociedad donde las nuevas tecnologías forman parte de la vida cotidiana de un niño”* (FORM-Cuest\_82-Curso11/12).
- *“No considero que un ordenador sea un elemento importante en la educación de un niño. Puede ser algo que podrían usar como ayuda”* (FORM-Cuest\_88-Curso11/12).
- *“Dada la escasez de recursos tecnológicos en el centro no he podido llevar a cabo lo aprendido”* (FORM-Cuest\_13-Curso 22/23).
- *“El uso de diferentes recursos en infantil como la robótica o la realidad aumentada”* (FORM-Cuest\_15-Curso 22/23).

Para finalizar, se muestran algunas observaciones recogidas del *Grupo B* que podemos destacar sobre escasos recursos en diversos centros para la incorporación de las tecnologías y la falta de formación para los/as docentes son los siguientes:

— *“Creo que en mi centro se utilizan poco las nuevas tecnologías por escasez de tiempo, pero puede ser que se vayan introduciendo poco a poco tras mi puesta de práctica”* (Cuest\_4-Curso 22/23).

— *“Tras haber preguntado tanto a mi tutora como a otras compañeras de ciclo, he llegado a la conclusión de que resulta muy difícil trabajar con las tecnologías dentro del aula debido a la escasa dotación con las que cuentan las aulas y, en algunos casos, la falta de conocimientos por parte del profesorado sobre las mismas”* (Cuest\_20-Curso 22/23).

## 4. Discusión

Los hallazgos encontrados muestran que en una década ha habido un aumento considerable en la utilización de las tecnologías en las aulas de infantil y con ello ha podido enriquecerse el estudiantado de estos últimos años durante el periodo del Prácticum. Esto gracias al aumento en casi un 30% del grupo A al B en las respuestas a la utilización y el papel que se les asigna a tecnologías en el aula de infantil donde están realizando sus prácticas.

Spiegel (2002) demostró la relación entre la capacitación tecnológica de los estudiantes a maestros y la influencia en el uso que harán de la tecnología en el aula. De ahí que resaltemos esa evolución tecnológica comparando que mientras que en el grupo A el uso que se hacía de las tecnologías era más de tipo técnico (aprender a usar ratón) y pasivo; el grupo B transformó el uso a uno más didáctico y centrado en el aprendizaje formado parte de las actividades diarias del aula (reformular y ampliar contenidos). No obstante, este último grupo también vio enriquecidas sus experiencias con diversas tecnologías a las que las alumnas pudieron acceder como robots, tabletas o realidad aumentada.

En esta línea, es para nosotras grato comprobar cómo a lo largo de los años ha mejorado la calidad de las experiencias tecnológicas vividas por las estudiantes durante el Prácticum. Mientras que en el grupo A sólo la mitad de las estudiantes habían tenido experiencias en el aula con tecnología y en raras ocasiones les dejaron trabajar o ser las promotoras de su utilización. En el grupo B, más del 80%, ha tenido experiencia y en ocasiones han sido ellas las promotoras (27%) de incluirlas en el aula. Al respecto recogemos el estudio realizado por Ihmeideh (2011) en el que se muestra que, aunque los estudiantes de magisterio reconocen el papel de las TIC en el desarrollo de los niños de infantil, la mayoría de ellos no utilizan las TIC en sus prácticas docentes.

Quizás por ello, las percepciones de las estudiantes del grupo A sean más negativas por no haber podido obtener conocimientos prácticos sobre aplicaciones tecnológicas en las aulas de infantil mientras que las del B no parece reflejarse esa sensación, aunque matizan su percepción haciendo referencia a que creen

que se utilizan poco por la falta de tiempo y escasez de recursos. Como señalan Casillas et al. (2020) todavía están convencidos de que no tienen la competencia digital suficiente para usar las TIC en su vida académica y en su carrera profesional.

Profundizando en esto encontramos otra gran diferencia en cuanto a considerar importante la incorporación de las tecnologías al aula entre ambos grupos. Ya que en el A hubo muchas estudiantes que comentaron no ser importante incorporarlas como recurso a las actividades, mientras que el B no se lo cuestionó el no incluirlas porque consideran que deben formar parte de la dinámica del aula. Cuando Domínguez et al. (2015) intentaron definir las dimensiones más valiosas en las que se basa la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, concluyeron que la competencia digital era la menos relevante. Esto no quita que ambos grupos valoren la necesidad de tener una formación tecnológica y critican las de sus tutores profesionales calificándolas como escasa o nula.

Como se ha visto a lo largo del estudio, la formación tecnológica en el período de práctica depende del equipamiento disponible de las aulas. La mitad de las aulas donde realizaban su práctica docente tienen pizarras digitales, pero su uso es muy limitado; aunque hay recursos variados como robot o tabletas en la gran mayoría no los hay ni las utilizan, por lo que las estudiantes no llegan a tener experiencia “reales” de cómo usar esas tecnologías en el aula salvo las que tuvieron su periodo formativo. Además de manifestar que el uso generalizado de la tecnología es para jugar, ver películas y para reforzar el contenido de aprendizaje. Aspecto que ya recogieron en su estudio Romero et al. (2020) en el que concluyeron que las deficiencias en cuanto a la utilización de las tecnologías encontradas en las aulas de infantil vienen determinadas por la falta de formación relacionada con la dimensión pedagógica para conocer, comprender y aplicar su uso didáctico y metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las primeras etapas de la escolarización.

Es muy importante resaltar que la práctica en la escuela es fundamental para consolidar la base teórica de la formación del profesorado, así como para la adquisición de experiencia práctica en la enseñanza. Todo lo que las estudiantes han aprendido se pone en acción, pero si esto no se cumple puede considerarse como un fracaso. Nos encontramos con que muchos centros de prácticas no utilizan las tecnologías, y una razón fundamental es su relación con las intenciones y capacidades del profesorado para integrarlas, más que con la falta o poca dotación tecnológica que posean (Chen y Chang, 2006; Gialamas y Nikolopoulou, 2010).

Esto nos lleva a pensar, que las escuelas, por una parte, y el profesorado, por otra, son el punto focal en el que centrar nuestra atención para hacer propuestas



de mejora. Las escuelas seleccionadas deberían ser escuelas conectadas para poder ofrecer al alumnado las vivencias esenciales para adquirir sus competencias digitales. Sería interesante revisar los criterios de selección de los centros y contemplar las experiencias requeridas para la formación integral del futuro docente.

No podemos obviar que el estudio ha revelado la gran diferencia en las experiencias adquiridas por los estudiantes (a lo largo del tiempo), en la que no debemos olvidar que estuvo marcada por una pandemia que obligo al profesorado de infantil a utilizar las tecnologías para estar cerca de las familias y de los más pequeños. La OECD (2023) basándose en las encuestas de 34 países sobre cómo se usó las tecnologías para mantener la continuidad educativa en 2020 durante la pandemia, señala que se usó más como herramienta de comunicación que pedagógica para las actividades de los niños. De este modo, destaca que la pandemia actuó como catalizador para repensar a nivel de políticas educativas las tecnologías digitales en la educación inicial, y para proponer cambios sustanciales en su integración como herramienta educativa.

Finalmente, no debemos olvidar que los profesionales que trabajan en la primera infancia tienen amplias responsabilidades en lo respecta al cuidado de los pequeños en la era digital, combinando su atención y educación adaptada a las edades y necesidades del desarrollo del niño; así como a las metas establecidas por los marcos curriculares aplicables y a los contextos culturales específicos. Estas responsabilidades afectan, como manifiesta la OECD (2023), a todo lo que esté relacionado con la transformación digital y en la que el primer desafío es proteger de los riesgos digitales y combatir la brecha digital en los más pequeños.

## Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós Ibérica.

Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2020). Análisis psicométrico de una prueba para evaluar la competencia digital de estudiantes de Educación Obligatoria. *RELIEVE*, 26(2), art. 2. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611>

Chen, J. & C. Chang. (2006) Using Computers in Early Childhood Classrooms: Teachers

Attitudes, Skills and Practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (2), 169–188.

Cortés, P., González, B. y Ruiz, D. (2022). El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32), 167–177. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-342>

Domínguez, M.C., González, R., Medina, M. y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.826>



Fernández, I. M. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>

Gallardo, I. M., Saiz, H., Aguasanta, M. E. y López, M. (2021). Educar en la escuela infantil del siglo XXI: diálogo, inclusión y tecnología. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 75-88. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12112>

García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.

Gialamas, V. & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55, 333-341. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.019>

Gobierno de España (2023). *España Digital 2026. Informe de ejecución*. <https://bit.ly/3NNRiV7>

Hernwall, P. (2016). 'We have to be professional' – Swedish preschool teachers' conceptualisation of digital media. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-01-01>

Ihmeideh, F. (2011). Student teachers' perceptions of using information and communications technology in kindergarten. 5th International Technology, *Education and Development Conference*, INTED2011, 4773-4779.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

Lopes, N. y Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 255-274. <https://doi.org/10.6018/j/349991>

Martínez-Pérez, S. (2020). Tecnologías de Información y Comunicación, Realidad Aumentada y Atención a la Diversidad en la formación del profesorado. *Revista Transdigital*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital9>

Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>

OECD (2023), *Empowering Young Children in the Digital Age, Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/50967622-en>.

OEI (2023). *Aprendizaje y transformación digital en Iberoamérica. Consulta de alto nivel del Informe GEM 2023 sobre tecnología y educación de la Unesco*. UNESCO – OEI.

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A. y Tellado González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22-36. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654b>

Rodríguez-Abitia, G., Sánchez-Guerrero, M. L., Martínez-Pérez, S. y Aguas-García, N. (2022). Competencies of Information Technology Professionals in Society 5.0. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(4), 343-350. DOI: 10.1109/RITA.2022.3217136.

Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their digital Competences. *Sustainability*, 12, 4782. <https://doi.org/10.3390/su12114782>

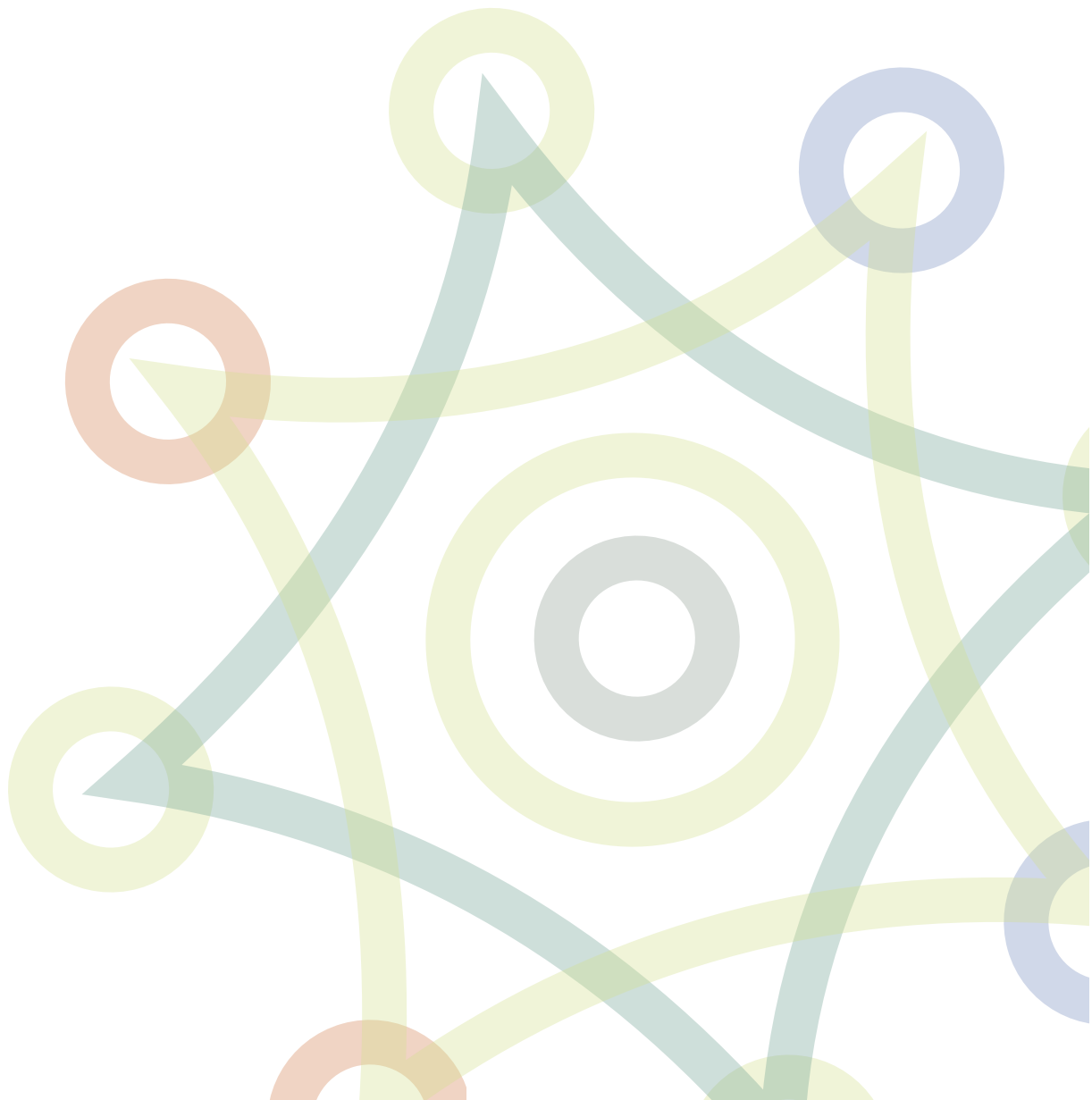
Romero-Tena, R., Llorente-Cejudo, C. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Competencias Digitales Docentes desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infantil: presencialidad vs virtualidad. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 109-125. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2071>

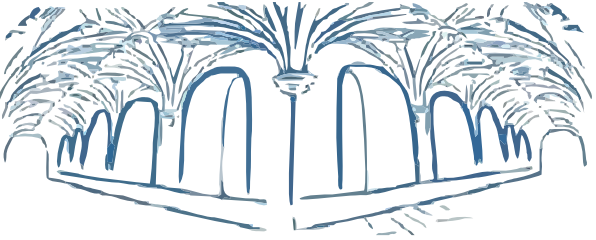
Siraj-Blatchford, J. y Romero, R. (2017). De la aplicación a la participación activa de las TIC en Educación Infantil. *Pixel-Bit: Revista de*

*Medios y Educación*, 51, 165-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.11>

Spiegel, H. A. L. (2002). Pre-service teacher training and implementation in the classroom: Considerations. *National Educational Computing Conference: Proceedings* (23rd, San Antonio, Texas, June 17-19, 2002).

Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.





López, I., Sanahuja, A. y Santagueda, M. (2023).  
Estudio piloto sobre la implantación del practicum  
dual: valoraciones del estudiantado.  
*Revista Practicum*, 8(1), 69-86.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.14699>

Fecha de recepción: 18/05/2022  
Fecha de aceptación 11/07/2022

## Estudio piloto sobre la implantación del practicum dual: valoraciones del estudiantado

### Pilot study on the implementation of the dual practicum: students' valuations

**Isabel López Sales**

Universitat Jaume I (España)  
[al373843@uji.es](mailto:al373843@uji.es)

**Aida Sanahuja Ribés**

Universitat Jaume I (España)  
[asanahuj@uji.es](mailto:asanahuj@uji.es)

**María Santagueda Villanueva**

Universitat Jaume I (España)  
[santague@uji.es](mailto:santague@uji.es)

#### Resumen

Durante el curso académico 2020/2021 se ha implantado por primera vez el Practicum dual o en alternancia en la asignatura del Practicum I de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria (plan de estudios 2018) de la Universitat Jaume I (Castellón, España). El principal objetivo de este estudio es explorar su implementación a través de las percepciones y valoraciones del estudiantado. Se trata de un estudio piloto de carácter descriptivo, en el que han participado un total de 52 informantes. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario. Los resultados de la encuesta realizada muestran una valoración muy positiva de

este período de prácticas, y el análisis de las respuestas permite reconocer los aspectos a mejorar de este modelo, entre los que se encuentran la ampliación del tiempo de prácticas o la facilitación del transporte a los medios rurales.

## Abstract

During the 2020/2021 academic year, the dual or alternating Practicum has been implemented for the first time in the subject of Practicum I of the Bachelor's Degrees in Early Childhood and Primary Education (2018 curriculum) at the University Jaume I (Castellón, Spain). The main objective of this study is to explore its implementation through the perceptions and assessments of the students. This is a descriptive pilot study, in which a total of 52 informants have participated. A questionnaire was used for data collection. The results of the survey carried out show a very positive assessment of this internship period, and the analysis of the responses allows us to recognize the aspects for improvement of this model, among which are the extension of the internship time or the facilitation of transport to rural areas.

## Palabras clave

Formación, formación de docentes, enseñanza superior, innovación educacional, cualificación profesional.

## Keywords

Training, teacher education, higher education, educational innovations, professional qualification.

## 1. Introducción

Actualmente, algunas universidades, entre ellas la Universitat Jaume I de Castellón, se encuentran en un momento de cambio en los planes de estudio de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, y la formación dual se concibe como una buena propuesta para su introducción en la formación de los futuros docentes (Coiduras et al., 2020; Peguera et al., 2021a,b; entre otros).

El período de practicum o de prácticas externas es, según la Carta Europea de Calidad de prácticas y aprendizaje (*European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*, 2013), el conjunto de capacidades orientadas al mundo laboral que forman parte del proceso educativo. Este período debe ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en el oficio para el que se están preparando, aclarar su orientación profesional y aumentar sus posibilidades de empleabilidad.

Es por ello por lo que esta etapa de contacto entre los estudiantes y el medio laboral está muy bien valorada, ya que la investigación de este campo ha dado a conocer la importancia de estancias permanentes en el ambiente profesional, donde comienzan a desarrollarse las competencias propias de cada profesión y la construcción de las identidades profesionales de los alumnos. Sin embargo, para Gutiérrez et al. (2009), el período de practicum siempre ha tenido una problemática: el riesgo a adaptarse a la realidad escolar de la que se está formando parte sin dar lugar a la innovación o a proponerse nuevos retos. Este hecho puede llevar a los estudiantes en prácticas a la aceptación, es decir, no solo a la posibilidad de no innovar, sino de aceptar como pertinente lo que acontece en el aula sin revisión, reflexión o mirada crítica (Pérez Gómez, 1999; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019). Asimismo, algunos estudios como el de Liesa y Vived (2010) o la Comisión Europea (2012) coinciden en la necesidad de ampliar el número de horas de practicum y exigen una mayor coordinación entre los entornos laborales en la formación de los estudiantes, para así poder ofrecer al alumnado la oportunidad de realizar unas prácticas de calidad.

Es por eso por lo que se hace necesaria la creación de nuevos modelos de practicum que enseñen al alumnado cómo es la enseñanza real, pero incentivando a que mejoren el sistema y la educación en general, generando ilusión por desarrollar nuevos proyectos y formas de enseñar. Dada la gran importancia de las asignaturas de prácticas externas en la formación de los futuros docentes nos podemos preguntar: ¿Qué es lo más importante para hacer un practicum de calidad? El profesor Zabalza (2021) apunta cuatro elementos esenciales: 1) enfoque basado en competencias (saber, saber hacer, ser, vivir; componente cognitivo, ejecutivo y volitivo, actitudinal y afectivo), 2) “escenarios de aprendizaje, lo que denomina como “coreografías didácticas”, utilizando la metáfora del mundo de la danza (Zabalza y Zabalza, 2017), 3) puntos clave de la buena educación superior (interacción entre estudiantes y profesorado; cooperación entre alumnado, aprendizaje activo, feedback a tiempo, tiempo en tarea, comunicación de altas expectativas, respeto por la diversidad de talentos y formas de aprendizaje (Chickering y Gamson, 1987), 4) sentido básico de las prácticas (aproximar a escenarios profesionales reales; generar marcos cognitivos y nuevos significados, enriquecer la formación, dar respuesta a las demandas).

Durante los últimos años, como afirma Correa (2015), debido al cambio constante en las realidades sociales, tanto de alumnado como de profesorado, se han ido actualizando los modelos de educación propuestos, combinando dinámicas individuales y colectivas. Silva et al. (2018) afirman que la forma de planificación del practicum y cómo se distribuye temporalmente (integrado con el conjunto de actividades de la carrera, para que las distintas asignaturas y las prácticas externas se vayan reforzando mutuamente), podría tener influencia en la calidad de

la formación y en la adquisición de sus competencias profesionales. En palabras de Tejada (2012) o de Peguera et al. (2019), una de las propuestas que pretende vincular el contexto laboral y el académico a través de una reflexión es el denominado Practicum dual o en alternancia. Coiduras et al. (2017) proponen algunas claves organizativas y pedagógicas para llevar a cabo esta modalidad de prácticas: 1) *partenariado*: interacción de ambas instituciones (escuela y universidad), 2) *actividad profesional*: aproximación entre el mundo educativo y el docente en formación, haciendo que conozca cómo es realmente la docencia, y entienda la importancia de su papel en la sociedad, además de completar su preparación como futuro profesional de la educación, 3) *saberes o conocimientos*: recursos esenciales para conformar las bases teóricas necesarias en la formación de docentes, que los ayudarán a generar un punto de vista crítico sobre la educación, 4) *integración de aprendizajes*: se ha observado una gran dificultad en el alumnado a la hora de conectar los conocimientos teóricos adquiridos con los prácticos, 5) *el tiempo y el ritmo* entre la alternancia entre escenarios, 6) *transferencia entre contextos*: bidireccionalidad de los conocimientos y experiencias entre ambas instituciones, 7) *acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz*: se debe promover en los estudiantes la comprensión de sus experiencias, el razonamiento de sus éxitos y fracasos y el análisis de los hechos vividos desde un punto de vista teórico y 8) *las tecnologías de la información*, que prestan al estudiantado herramientas que facilitan su acceso a recursos pedagógicos, promueven la evaluación y permiten su actualización profesional.

En la formación dual puede encontrarse una gran variedad de métodos de implementación, según los objetivos de las instituciones que intervienen, los organizativos, los didácticos y los pedagógicos. Una propuesta clásica de los modelos de formación dual es la de Bourgeon (1979) (citado en Tejada, 2012):

- *yuxtapositiva*: el aprendizaje en ambos entornos se produce de manera totalmente independiente (se intercalan diferentes periodos entre actividades y lugares), sin ninguna conexión ni interacción. Cada escenario tiene una temporalización distinta, por lo que los conocimientos adquiridos no se integran conjuntamente. Esto genera en el estudiante la responsabilidad de relacionar los aprendizajes, sin proporcionarle andamiajes que le ayuden a hacerlo mediante la vinculación de experiencias. Por todo ello, esta es considerada como una falsa formación dual.
- *asociativa*: se asocia la formación profesional con la formación general. Dentro de un mismo programa de formación se presentan actividades teóricas y prácticas. Aunque existe poco o nula interacción entre ambas.
- *alternancia*: es considerada como la formación dual más pura y auténtica. En ella, se proporciona al alumnado los andamiajes necesarios para la integración de los conocimientos adquiridos tanto en el ambiente académico como



en el laboral. De hecho, los acontecimientos que tienen lugar en las aulas durante las sesiones prácticas son posteriormente analizados en la universidad, trabajando así de manera transversal. Además, en este modelo hay una comunicación y colaboración muy estrecha entre ambas instituciones.

Algunos estudios (Correa, 2015; Gutiérrez et al., 2009; Silva et al., 2018, entre otros) han indagado sobre la implementación del practicum dual o en alternancia en la formación inicial del profesorado. Seguidamente, se va a realizar una breve alusión a los hallazgos más característicos de dichos estudios.

El trabajo de Correa (2015) destacó que la práctica como lugar de profesionalización y organización es muy importante, siempre entendido bajo la concepción de lugar de formación y con un modelo de alternancia que permita la integración de conocimientos de ambos medios en los que el futuro docente se encontrará durante sus estudios, potenciando una sinergia entre la escuela y la universidad. Los resultados del estudio realizado por Gutiérrez et al. (2009), situado en un modelo reflexivo y en alternancia, y de una manera etnográfica describen el proceso de una estudiante durante las seis semanas del practicum. De este proceso se destaca la actitud indagadora de la estudiante, la organización de los foros telemáticos y los conocimientos locales dentro de un proceso colaborativo. Por otro lado, Silva et al. (2018) a través de un estudio de un caso que sigue un modelo en alternancia, Universidad de Lleida (España) y Urban Teaching Academy (California State University Long Beach), subrayan un incremento de aprendizajes por parte de los estudiantes a través de la dualización, considerando que las prácticas diarias en el centro escolar facilitan la adquisición de competencias imprescindibles en la labor docente. También destacan la comunicación y la retroalimentación constante por parte de todos los implicados (tutor: universidad, supervisor: docente escuela y alumnado: docente en formación).

## **2. Contextualización: el practicum en Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I**

Mejorar la calidad del practicum durante la formación inicial de los futuros maestros promoviendo un aprendizaje reflexivo e innovador por parte del alumnado siempre ha sido una premisa en los grados de magisterio de la UJI (Ruiz-Bernardo et al., 2018a; Ruiz-Bernardo et al., 2018b; Ruiz-Bernardo et al., 2017). Para ello, se viene trabajando desde la Coordinación de Prácticas Externas en relación con tres ámbitos: caracterización, organización y evaluación de las prácticas externas (Sánchez-Tarazaga et al., 2017). Asimismo, también se ha analizado el grado de reflexión en las memorias de prácticas (Peñalver et al. 2015) y

el desempeño de los alumnos de prácticas desde la mirada del tutor del centro escolar (Ruiz-Bernardo et al., 2021).

Durante el curso académico 2020/2021 se implementó el practicum dual o en alternancia en la asignatura del Practicum I de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria (plan de estudios 2018) de la Universitat Jaume I. Progresivamente, y en cursos posteriores, se está implantando la dualización en las asignaturas del Practicum II (2021/2022) y Practicum III (2022/2023).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta una síntesis de la estructuración y organización del practicum a lo largo de ambas titulaciones (GMI y GMP).

**Tabla 1. Estructuración y organización del practicum de GMI/GMP de la UJI.**

	Practicum I	Practicum II	Practicum III
Situación curso GMI/GMP	2.º	3.º	4.º
Nº de créditos ECTS	12	14	18
Horas	240	240	300
Períodos	Un único período (diciembre-febrero) NOTA: Aunque durante el curso 2020/2021 por la situación de pandemia se retrasó al final del curso escolar.	Un único período (diciembre-febrero)	Dos períodos: 1) diciembre- enero y 2) abril- junio.
Tipología de centros	Rurales	Alta diversidad	Ordinarios
Eje principal	Observación sistemática y análisis de contextos	Intervención	Innovación educativa
Seminarios de dualización	Virtuales <sup>1</sup>	Presenciales	Presenciales
Entregas	Cuaderno reflexivo	Cuaderno reflexivo	Cuaderno reflexivo o portfolio de evidencias
Menciones	-	-	GMP: educación física, música e inglés.

La propuesta para esta nueva estructuración de las prácticas externas consiste en realizar una doble alternancia (Coiduras et al., 2015). Por un lado, se realiza la alternancia de los escenarios formativos, es decir, se realizan 4 días en la escuela y 1 día de seminario virtual, que se encarga de dinamizar el tutor o tutora de la universidad. Por otro lado, también se realiza la alternancia de contextos, realizando el practicum I en centros rurales, el practicum II en centros de alta diversidad y el practicum III en centros ordinarios y con menciones como educación física, inglés o música (en Grado de Maestro/a de Educación Primaria).

1. Debido a la alta dispersión de los contextos rurales en la provincia de Castellón.

En cada practicum hay una propuesta diferente de trabajo, que se realiza sobre un eje principal. En el practicum I es la observación sistemática y el análisis de contextos, en el II es la intervención educativa y en el III es la innovación sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El número de plazas de practicum se ha visto alterado, durante el curso 2020/2021, debido a la alerta sanitaria que ha ocasionado la COVID-19, por lo que la planificación de la asignatura ha cambiado en algunos aspectos. Dado que la docencia se ha adaptado a la situación sanitaria de la Comunidad Valenciana y se ha adaptado a las condiciones de la Consellería de Educación, las prácticas externas han sido reducidas al 50% (realizando el practicum en dos turnos). Con el objetivo de facilitar la tutorización al profesorado de la universidad, se ha creado una aula virtual con materiales y recursos para la dualización o la alternancia, se han implantado tablas guía para los seminarios, se ha propuesto al profesorado participar de manera voluntaria en lo que se denomina “Tiempo Conjunto Semanal” (sesiones donde compartir los enfoques, explicaciones, dudas, reflexiones y mejoras del seminario) y se ha ofrecido la posibilidad de que los docentes puedan hacer parejas pedagógicas. En el Practicum I, que es en el que nos centramos en este estudio, los tutores de la universidad tienen 3 créditos o 6 créditos (dependiendo de la asignación de créditos en su POD). Los seminarios acogen alumnado del mismo practicum, pero se mezclan estudiantes de GMI y GMP. Como criterio para confección de los grupos se intenta que entren el menor número de tutores de la universidad a los centros educativos, tomando de este modo uno o dos profesores de universidad en cada centro de referencia. Los seminarios son reducidos, como máximo asisten unos 10-12 estudiantes. Para evaluar los aprendizajes efectuados en el practicum en alternancia, el alumnado de prácticas ha entregado 4 tablas de observación (contexto, diversidad, metodología y evaluación), ha participado en la exposición de casos y debate en el aula y ha tenido que realizar una reflexión personal sobre la temática tratada en cada seminario. En cuanto a la evaluación del practicum, queda de la siguiente manera: un 50% supervisor/a centro (hoja de evaluación cuantitativa y cualitativa) y un 50% hace referencia a los seminarios. Concretamente, 2 puntos referentes a los 4 entregables, 2 puntos de la reflexión final sobre cada sesión (4 entregables) y 1 punto de la participación en aula (Llopis et al., 2021).

### 3. Objetivo del estudio

Este estudio tiene como objetivo explorar la implantación del practicum dual en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I focalizando en las percepciones y valoraciones del estudiantado.

## 4. Método

El trabajo que aquí se presenta se enmarca en la investigación educativa (Jorrín et al., 2021), sigue una metodología no experimental, siendo un estudio descriptivo. Más concretamente, se trata de un estudio piloto cuyo propósito principal radica en explorar el fenómeno objeto de estudio.

### 4.1 Participantes

El total de alumnos y alumnas que han realizado el practicum dual en la UJI durante el curso académico 2020/2021 es de 488. Un total de 247 estudiantes han realizado las prácticas en el primer periodo comprendido del 26 de abril al 21 de mayo y 241 en el segundo periodo de prácticas del 24 de mayo al 17 de junio del 2021. En este estudio han participado un total de 52 informantes (10,66% del total del alumnado que realizaba el practicum). El 71,7% eran mujeres, 24,5% hombres y un 1,9% no se identificó con ninguna de las categorías anteriores. El 46,15% de las respuestas son de alumnado que cursaba el primer periodo y el resto del segundo. Siendo un 53,8% alumnado que cursaba el Grado de Maestro/a de Educación Primaria y el resto del Grado de Maestro/a de Educación Infantil. La edad de los encuestados oscila entre 19 a 39 años, siendo la edad más común 20 años (40,4%), seguidos por un 25% de edad de 19, y el 11,5% de 21.

### 4.2 Instrumento para la recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado en esta investigación ha sido una encuesta, la cuál combina tanto preguntas de respuesta abierta como de respuesta cerrada (de Escala Likert: siendo 1-nada de acuerdo y 5-muy de acuerdo). Se han realizado un total de 32 preguntas: 29 cerradas y 3 abiertas. Las primeras 14 cuestiones se han centrado en recabar datos sobre información genérica, abordando temas como la formación y la documentación recibida, el seguimiento de los tutores de la universidad y los aprendizajes del practicum. Las preguntas han sido tomadas y adaptadas de González-Garzón y Laorden (2012). El segundo bloque de preguntas, también pertenecen a un instrumento que ya ha sido utilizado en otro estudio similar, el cual tenía como objetivo evaluar la implementación del practicum en alternancia en la formación de futuros docentes de la Universidad de Lleida (Coiduras et al., 2015). Este instrumento está compuesto por un total de 15 preguntas agrupadas en los siguientes bloques: 1) Tutorización (6 preguntas), 2) Organización (3 preguntas) y 3) Escuela (6 preguntas). Al final de la encuesta se han añadido 3 preguntas abiertas, siendo estas: 1) ¿Qué mejorarías del periodo de Practicum en alternancia?, 2) ¿Qué cambiarías en el planteamiento del grado para mejorar la intervención en el centro educativo durante el Practicum en alternancia? y 3) Observaciones generales.

### 4.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura sobre el tema objeto de estudio, lo que permitió seleccionar los instrumentos de recogida de datos (explicado en el apartado anterior). Posteriormente, se realizó la encuesta a los estudiantes de 2.º curso que han realizado el practicum dual o en alternancia. La encuesta se envió a través de la plataforma Google Forms y vía correo electrónico durante la última semana de su período de prácticas. Así pues, la administración de los cuestionarios se realizó entre mayo y junio del 2021. Se solicitó el consentimiento informado a los participantes de la investigación (Sales et al., 2019). Posteriormente, se realizó el análisis de los datos. Para realizar el análisis de datos cuantitativos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics Versión 25. Se calcularon los resultados descriptivos de los diferentes ítems y secciones o dimensiones. Asimismo, para las respuestas abiertas (datos cualitativos) se ha utilizado el software ATLAS.ti (Versión 8) y se ha realizado un análisis de contenido de tipo semántico siguiendo una lógica deductiva (Andréu, 2002; Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009).

## 5. Resultados

### 5.1. Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas

En la tabla 2 se presenta la percepción que el alumnado tuvo de las prácticas realizadas. Como se observa hay muy buena opinión sobre el practicum, ya que mayoritariamente el alumnado piensa que esta estancia les ha ayudado en su formación, han podido comprobar y aplicar los conocimientos adquiridos en el grado, a desarrollar competencias y mejorar habilidades. Lo que les ayudará en su profesión en un futuro. Se destaca que el alumnado generalmente se ha visto capaz de resolver situaciones en el aula. La menor satisfacción, aunque ha tenido una media de 3.79 ha sido con la documentación proporcionada.

**Tabla 2.** Ítems sobre percepciones de la práctica.

Estadísticos descriptivos		
	Media	Desv. Desviación
1. La formación para la realización del Practicum me ha permitido una adecuada realización del mismo.	4	0,97
2. Los documentos que hay que elaborar para la evaluación de las prácticas favorecen mi aprendizaje.	3,79	1,091
3. El seguimiento realizado por el tutor de prácticas ha contribuido al aprovechamiento de las mismas.	4,13	0,864
4. En general, la realización del Practicum ha contribuido a mi formación.	4,79	0,498

Estadísticos descriptivos		
	Media	Dev. Desviación
5. El Practicum me ha ayudado a comprobar y aplicar mis conocimientos teóricos.	4,25	0,926
6. El Practicum me ha ayudado a entender y solucionar problemas prácticos.	4,54	0,727
7. El Practicum me ha servido para aprender y aplicar metodologías de trabajo.	4,44	0,916
8. El Practicum me ha ayudado a desarrollar competencias y capacidades importantes.	4,58	0,637
9. El Practicum me ha permitido aprender y practicar las habilidades interpersonales de un maestro/educador.	4,67	0,55
10. El Practicum me ha permitido conocer mejor un ámbito profesional de mi titulación.	4,79	0,412
11. Hay coordinación entre el tutor académico y el del centro.	4,12	1,166
12. El procedimiento de evaluación del practicum es adecuado.	4,1	1,071
13. He sabido dar respuesta a las actuaciones que me han propuesto en el trabajo de centro.	4,71	0,498
14. Mi grado de satisfacción general con el Practicum realizado es alto.	4,67	0,55

## 5.2. Tutorización

En la tabla 3 se muestran los resultados relacionados con los ítems de tutorización. Todas las preguntas tienen una media alrededor de 4.5 o muy próxima. Destaca que el alumnado ha percibido la preocupación de su tutor universitario y el clima de diálogo, confianza y trabajo que se ha creado.

**Tabla 3.** Ítem sobre la tutorización.

Estadísticos descriptivos		
	Media	Dev. Desviación
1. El tutor/-UJI muestra interés en la tutorización.	4,48	0,874
2. El tutor/-UJI crea un clima de diálogo, confianza y trabajo.	4,54	0,874
3. El seguimiento de mis experiencias por parte del tutor/-UJI ha sido adecuada.	4,44	0,85
4. Considero que el tutor/-UJI es un buen tutor/a.	4,44	0,873
5. El supervisor/a se ha preocupado para que alcanzara los objetivos del practicum.	4,58	0,723
6. El supervisor/a ha creado las condiciones más relevantes para poder ensayar las habilidades más relevantes de la práctica profesional.	4,5	0,897



### 5.3. Organización

En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos sobre la organización, destaca el resultado obtenido en la coordinación entre el tutor universitario y el supervisor del centro escolar. Se percibe que ha habido casos donde el alumnado cree que no se ha conseguido. Por otro lado, mayoritariamente el alumnado percibe que se ha conseguido cumplir completamente el plan de trabajo acordado.

**Tabla 4.** Ítems sobre la organización.

Estadísticos descriptivos		
	Media	Desv. Desviación
7. Hay coordinación entre los dos tutores (tutor/-UJI y supervisor/a).	3,98	1,196
8. El plan de trabajo acordado al inicio se ha seguido completamente.	4,42	0,75
9. El procedimiento de evaluación es adecuado.	4,17	0,985

### 5.4. Escuela

En la tabla 5 se presenta la media y la desviación de los ítems relacionados con el centro donde se han realizado las prácticas. Destaca la gran acogida del alumnado en los colegios, que han podido aplicar las habilidades profesionales y que han sabido dar respuesta a las diversas situaciones que se han presentado en el centro.

**Tabla 5.** Ítems sobre la escuela.

Estadísticos descriptivos		
	Media	Desv. Desviación
10. La actividad está relacionada con mi formación.	4,67	0,617
11. La acogida en la escuela ha sido correcta.	4,94	0,235
12. He podido practicar las habilidades profesionales en situaciones reales.	4,79	0,536
13. He adquirido las competencias planteadas por la materia.	4,52	0,727
14. He sabido dar respuesta a las actuaciones que me han propuesto en el trabajo de centro.	4,81	0,445
15. Mi valoración global de la experiencia es buena.	4,77	0,469

### 5.5. Propuestas de mejora

Seguidamente, se van a presentar los resultados referentes a las respuestas de las preguntas abiertas de la encuesta. En la Figura 1 se presenta un mapa de los

resultados del análisis de contenido de tipo semántico, efectuado con la herramienta CmapTools. Las mejoras del practicum dual se centran en los siguientes bloques: 1) duración de las prácticas, 2) el practicum en escuelas rurales, 3) mejorar la comunicación entre el centro y la universidad, 4) los seminarios reflexivos y su evaluación y 5) las necesidades formativas (en general del grado). También se encuentra un bloque de respuestas referentes a la valoración positiva de los aprendizajes.

**Figura 1.** Mejoras del practicum dual desde las percepciones y valoraciones del estudiantado.



### 1) Duración de las prácticas

Se han identificado un total de 99 citas (100%). El 40% de las citas corresponden a la duración de las prácticas. En términos generales, el período de prácticas les ha parecido corto, ya que ha sido reducido al 50% por la situación de pandemia. “Por la situación vivida por la Covid-19, el alumnado del Practicum I, en vez de realizar 8 semanas solo hemos realizado 4”. [I46]. En condiciones normales, y tal como ya se ha explicado en la Tabla 1, el practicum I consta de un total de 240 horas efectuándose de diciembre a febrero.

Asimismo, un 2% hacen alusión al período o calendario de prácticas. Proponen no realizar las prácticas al finalizar el curso académico: “Que las fechas fueran más tempranas, para no encontrarnos tanto con el final de curso y por tanto el cierre de todo” [I52]. Esto también fue otra barrera o limitación ocasionada por la situación de pandemia, ya que se tubo que retrasar el practicum a final de curso.

### 2) El practicum I en escuelas rurales

Un 9% destaca la dificultad de acceso para hacer las prácticas en una zona rural. “La distancia a recorrer hasta el centro, siendo de más de 1 hora” [I33]. No obstante, desde la universidad y diputación se han puesto en marcha algunas

ayudas y becas para facilitar la movilidad, y así lo manifiesta un 7%. Aunque el alumnado, demanda más agilidad a la hora de publicar y resolver las becas.

“Que las becas para el transporte y alojamiento salgan con más anterioridad, ya que salieron a escasas semanas de empezar las prácticas y hasta el curso que viene no recibiremos nada, en el caso de que las hayan aceptado” [I34].

### 3) Mejorar la comunicación entre el centro y la universidad

Posteriormente, encontramos un bloque de respuestas referentes a aspectos organizativos. Un 3% comenta la importancia de la comunicación. “Quizás la comunicación entre tutor y supervisor” [I42]. Así mismo, un informante destaca la relevancia de seleccionar los supervisores que van a acoger alumnado en prácticas: “Necesidad de pasar un filtro para los supervisores” [I11]. Un 5% arguye la necesidad de disponer información previa: “Mejoraría la información previa que nos proporcionan antes de realizar las tutorías y prácticas en el centro” [I21]. Otro elemento importante corresponde a los seminarios y así lo manifiesta un 10% de los informantes: “Un seminario semanal es excesivo. Uno cada dos semanas mejor, porque creo que se aprende mucho más estando en el aula” [I23]. En la misma línea, otro informante propone hacer los seminarios por las tardes: “Los seminarios podrían haberse hecho por las tardes, cuando ya no se estaba en el centro” [I53].

### 4) Los seminarios reflexivos y su evaluación

El hecho de solicitar un cuaderno reflexivo en el que van recopilando las evidencias sistematizadas es del agrado del alumnado. “La dinámica de los seminarios teóricos o la manera de plasmar lo que debemos observar cada semana” [I52].

“En general el Practicum ha sido muy bueno. El planteamiento de realizar tablas semanales y una reflexión final me parece más adecuado que realizar una memoria. Los seminarios con la tutora UJI también es muy buena idea, ya que reflexionamos en grupo sobre todas las dudas y enseñanzas realizadas” [I41].

Un 5% hace referencia a la evaluación del practicum, demandando una mayor retroalimentación. “Que hubiera más feedback” [I43]. O proponiendo aumentar la ponderación: “En la evaluación debería tener más peso la estancia en el centro de prácticas que los seminarios” [I45].

### 5) Las necesidades formativas (en general del grado)

Un 5% hace referencias a las necesidades formativas del grado. Demandan más formación en atención educativa a la diversidad. “Más asignaturas en la formación docente en necesidades especiales de los alumnos” [I3]. También de-

mandan una mayor formación sobre cómo gestionar conflictos o comportamientos: “Saber gestionar las rabietas y discusiones entre los iguales. Saber gestionar el egocentrismo que tienen los niños de Infantil para lidiar con el clima dentro del aula”. [I24]. Ambos aspectos se han detectado como necesarios, por parte de los docentes en formación, a la hora de hacer frente a los quehaceres del aula.

Para terminar, el 13 % argumentan una valoración positiva de los aprendizajes efectuados. “Considero que es un buen planteamiento que me ha servido para aprender” [I36]. “Todo lo aprendido en el grado lo he puesto en práctica de manera correcta, así que no cambiaría nada” [I46]. “Experiencia muy positiva y emotiva. En suma, el centro me acogió con los brazos abiertos y me invitó a claustros, tutorías y excursiones también” [I19]. “Me ha encantado la experiencia y sin duda, es lo que más me ha servido para confirmar mi vocación como maestra y para poner en práctica toda la teoría que me han explicado” [I50]. “Muy satisfecha en general por parte del/a supervisor/a del colegio y del tutor/a-UJI, he aprendido mucho de ambos” [I48].

## 6. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas al estudiantado, se han obtenido algunas aportaciones, limitaciones, propuestas de mejora y líneas futuras.

### 6.1 Aportaciones

Respecto a los resultados obtenidos en la encuesta realizada, en todas las preguntas de escala Likert referentes a la satisfacción del alumnado con el practicum, la organización, la tutorización y la escuela, los resultados han oscilado mayormente entre las puntuaciones 4 y 5. Es decir, que en todos los aspectos se ha conseguido completamente o casi por completo el objetivo del practicum dual, por lo que la valoración del primer año en que se lleva a cabo este modelo se considera positiva. Pese a las dificultades añadidas ocasionadas por la situación de pandemia por la COVID-19 (reducir el practicum al 50% y efectuarlo al final del curso académico).

Como se comentaba en el marco teórico, la Carta Europea de Calidad de prácticas y aprendizaje (*European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*, 2013) enuncia que el período de prácticas debe ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en el oficio para el que se están preparando y aclarar su orientación profesional. Estos objetivos parecen haberse conseguido, pues como se muestra en la encuesta, un gran porcentaje dice haber mejorado sus competencias y capacidades para ejercer en este oficio (hay que ser cautos con este re-

sultado, pues es una percepción de los estudiantes participantes en este estudio). Es importante tener en cuenta las propuestas de mejora aportadas por el alumnado: 1) duración de las prácticas, 2) el practicum en escuelas rurales, 3) mejorar la comunicación entre el centro y la universidad, 4) los seminarios reflexivos y su evaluación y 5) las necesidades formativas (en general del grado) (Liesa y Vived, 2010; Silva et al., 2018). Después de analizar el modelo de practicum dual llevado a cabo en la UJI, podríamos considerar que se trata de un modelo de formación en alternancia (Tejada, 2012), ya que proporciona al alumnado las herramientas necesarias para asimilar los contenidos adquiridos tanto en el ámbito laboral como en el académico. Es más, tras la práctica en las aulas, se analiza lo ocurrido en las mismas en la universidad, trabajando así transversalmente (Gutiérrez et al., 2009). Los estudiantes han manifestado que el practicum dual ha sido una experiencia muy positiva y consideran haber mejorado sus conocimientos teóricos, formación y capacidad para resolver problemas prácticos (Peguera et al., 2021). Fomentando la necesidad de la “adaptabilidad docente”, ya que así lo requiere la profesión docente (Collie y Martin, 2020). Por último, Coiduras et al. (2017) hablan de diferentes claves organizativas y pedagógicas para un correcto desarrollo de la formación dual. Son el partenariado, la actividad profesional, los conocimientos previos, la integración de aprendizajes, el tiempo y ritmo, la transferencia entre contextos, el acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz y las TIC. Analizando estos aspectos en la encuesta, se puede observar que sí se han tenido en cuenta la mayoría de ellos, aunque, hay que focalizar en el acompañamiento del estudiante-aprendiz por parte del tutor académico, según las opiniones del alumnado, han sido insuficientes en algunos casos. Otro elemento interesante radica en mejorar los canales de comunicación entre la escuela y la universidad, en este sentido se podría estudiar la propuesta de Zeichner (2010), quien propone la generación de “espacios híbridos”. Por tanto, debería tenerse en cuenta la mejora de estos aspectos.

## 6.2 Limitaciones y líneas futuras

Una de las principales dificultades encontrada es que existe escasa literatura relacionada con esta temática, pues no es un modelo que se haya implantado en muchas universidades. Además, se trata de un estudio piloto, cuyo nivel de respuesta del alumnado ha sido muy bajo. Solamente se han obtenido 52 respuestas de un total de 488 participantes (para que la muestra fuera representativa hubiesen tenido que contestar un total de 215 informantes). Sin embargo, al ser el primer curso que se ha implantado el practicum dual nos ha permitido extraer propuestas de mejora que se tendrán en cuenta para los próximos cursos.

Como líneas futuras de este trabajo, se podría continuar indagando acerca de las mejoras a implantar en este modelo de practicum, basándonos en las percep-

ciones y valoraciones del estudiantado. También se podría recoger información de los diferentes agentes implicados como son: tutor académico o los supervisores de los centros, ya que juegan un papel importante en el practicum dual. Sobre todo, el rol del tutor académico se ha visto incrementado en dicho modelo, respecto al practicum no dual. También resulta de interés indagar sobre el nivel de reflexión de los cuadernos o diarios reflexivos que el alumnado ha realizado para documentar sus prácticas y compartirlo en los seminarios o indagar sobre las competencias docentes adquiridas en este modelo de prácticas en alternancia.

## Apoyos

Beca de colaboración n.º 718 “Implantación del Practicum dual en los grados de Maestro o Maestra de Educación Infantil y Primaria”. Financiada por la Universitat Jaume I.

## Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AHE Bulletin*, pp. 3-7 <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>
- Coiduras, J. L., Blanch, A. & Barbero, I. (2020). Initial teacher education in a dual-system: Addressing the observation of teaching performance. *Studies in Educational Evaluation*, 64,
- Coiduras, J. L., Correa, E., Boudjaoui, M. y Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: Claves organizativas y pedagógicas. *Curriculum*, 30,81-102.
- Coiduras, J.L., Isus, S., Del-Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educación*, 51(2), 277-297.
- Collie, R. J. & Martin, A. (2020). Teacher wellbeing during COVID-19. *ACER Teacher Magazine*, 1-9.
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51,2, 259-275.
- European Quality Charter on Internships and Apprenticeships (2013). *European Quality Charter on Internships and Apprenticeships*, Preamble, 1-3.
- González-Garzón, M. L. y Gutiérrez, C. L. (2012). El Practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, (35), 131-154.
- Gutiérrez, L., Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. e Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum de magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.



- Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial síntesis.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre educación*, 18, 201-228.
- Llopis, M<sup>a</sup> A., Sanahuja, A., Cantos, F.J., y Mateu, R. (2021, 8 de junio). *Implantación del Prácticum dual en la Universitat Jaume I: hacia la mejora de la formación de los futuros docentes de educación infantil y primaria* [ponencia], XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación”. Pontevedra (España).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Peguera Carré, M. C., Curto Reverte, A., Ianos, M. A. y Coiduras Rodríguez, J. L. (2021a). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN: A case study. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 111–130. <https://doi.org/10.6018/rie.415271>
- Peguera Carré, M. C., Rodríguez, J. L. y García, E. (2021b). Comprensión lectora y videoanálisis: evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 663-673. <https://doi.org/10.5209/rced.70950>
- Peguera, M<sup>a</sup> C., Curto, A., Coiduras, J. L. Aguilar, D.; Hernández, V.; Sansó, C.; Arbós, L.; Cornadó, M<sup>a</sup>P.; Miró, A.(2019). *Amistad crítica para el desarrollo de la docencia universitaria: colaboración de la tríada en el Grado de Educación Primaria dual* (pp. 339-350). En coord. A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M. Cebrián de la Serna, M. Á. Barberá, A. Pérez, M.Á. Zabalza, XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Pontevedra (España).
- Peguera, M<sup>a</sup> C., Curto, A., Ianos, M<sup>a</sup>A., y Coiduras, J.L. (2021). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN”, *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 111–130. <https://doi.org/10.6018/rie.415271>
- Peñalver, M., Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup> P., Górriz, A. B., Mateu, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2015). *Estudio descriptivo de las memorias del practicum de las titulaciones del grado de maestro/a de Educación Primaria*. V Jornada Nacional sobre estudios universitarios. I Taller de innovación educativa. Universitat Jaume I (España). Ed. Universitat Jaume I
- Pérez Gómez, Á. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, L. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco, (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660) Akal.
- Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup> P., García, R.J., Sánchez-Tarazaga, L., Mateu, R., Górriz, A. B., Colomer, C., Escobedo, P. (2018a). *Un prácticum de qualitat i una memòria reflexiva. Orientacions per a l'excel·lència*, Castelló, Ed. Universitat Jaume I.
- Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup>P., García, R., Colomer, C., Sánchez-Tarazaga, L., Mateu, R., Górriz, A. B., Escobedo, P. (2017). Red para la innovación y mejora del Prácticum de Magisterio de la Universitat Jaume I en Castellón. In *Trabajos Fin de Carrera (TFG y TFM). El camino de la profesionalización: actas VIII Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente de la UNED* (pp. 212-219). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.
- Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup>P., Sánchez-Tarazaga, L. y Sanahuja, A. (2021). Valoración del desempeño de los alumnos de prácticas desde la mirada del tutor del centro escolar. En J.M Romero, M. Ramos, C. Rodríguez y J.M. Sola (Coord.) *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 1206- 1218). Madrid: Dykinson.

Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup>P., Sánchez-Tarazaga, L. y Mateu, R. (2018b). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 21(1), pp. 33–49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*, Arizona State University, USA: Sage Publications Ltd.

Sales, A., Traver, J.A. y Moliner, O. (2019). Investigación-acción participativa: Ciudadanía crítica y vinculación al territorio. En B. Ballesteros (Coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-264). UNED.

Sánchez-Tarazaga, L., Ruiz-Bernardo, M<sup>a</sup>P. y García, R.J. (2017). *El Prácticum del Grado de Maestro en las Universidades españolas: una aproximación a estudio descriptivo*. [ponencia]. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un Prácticum de calidad. Pontevedra (España).

Silva, P.; Del Arco, I. y Flores, Ó. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través

de la formación dual. El caso de modelo alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22, (1), 347-367

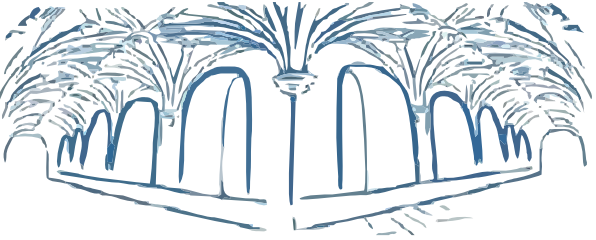
Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Revista Educación XX1*, 15(2), 7-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>

Zabalza, M. Á. (2021), Prácticas presenciales vs. virtuales. Entre la contraposición y la complementación. [sesión de conferencia]. XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación.” Pontevedra (España).

Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2019). *Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza*. Narcea.

Zeichner, K. (2010), “New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in Teacher Education at university”, *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.





Araujo, M.M. de (2023). Educadores sociais: práticas externas durante a pandemia na Universidade Federal Fluminense. *Revista Practicum*, 8(1), 87-102.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.15166>

## **Educadores sociais: práticas externas durante a pandemia na Universidade Federal Fluminense**

### **Social educators: external practices during the pandemic at the Fluminense Federal University**

**Margareth Martins de Araujo**  
Universidade Federal Fluminense (Brasil)  
[margarethmartins@id.uff.br](mailto:margarethmartins@id.uff.br)

#### **Resumo**

O presente artigo é fruto de um diálogo entre pesquisas e reflexões acumuladas na área da educação social, fundamentada na Pedagogia Social. Eis um texto como pretexto que apresenta e amplia a discussão sobre a função da universidade na formação teórico-prática do educador social em tempos pandêmicos; um processo de conhecer, enternecer e humanizar. Contêm concepções oriundas do exercício permanente da emancipação humana, educação como direito, pedagogia da convivência e cultura da paz. A atividade formativa dentro do programa de extensão PIPAS contempla um processo reflexivo ancorado nas *práxis* socioeducativa e sociocultural, nos quais os participantes são envolvidos em aprofundamento teórico e metodológico. A partir deste movimento dinâmico e interativo que foi se fortalecendo pelos encontros via plataformas virtuais, promoveram as intervenções práticas dentro das realidades e demandas que se evidenciaram durante a pandemia. Ao final do texto apresentam-se as ações das quais os participantes foram protagonistas. O trabalho prático aqui descrito tem origem no Projeto PIPAS na Universidade Federal Fluminense-RJ/Brasil.

## Abstract

This article is the result of a dialogue between research and accumulated reflections in the area of social education, based on Social Pedagogy. Here is a text as a pretext that presents and expands the discussion on the role of the university in the theoretical-practical training of social educators in pandemic times; a process of knowing, tenderizing and humanizing. They contain conceptions arising from the permanent exercise of human emancipation, education as a right, pedagogy of coexistence and culture of peace. The training activity within the PIPAS extension program includes a reflective process anchored in socio-educational and socio-cultural praxis, in which participants are involved in theoretical and methodological deepening. From this dynamic and interactive movement that was strengthened by meetings via virtual platforms, they promoted practical interventions within the realities and demands that became evident during the pandemic. At the end of the text, the actions in which the participants were protagonists are presented. The practical work described here originates from the PIPAS Project at the Fluminense Federal University-RJ/Brazil.

## Palavras-chave

Educadores, Pedagogia Social, emancipação humana, educação social, prática social.

## Keywords

Educators, Social Pedagogy, human emancipation, social education, social practicum.

## 1. Introdução

“Nosso maior sonho é despertar a consciência das pessoas não só sobre a sofrência humana de crianças trabalhadoras, mas promover uma reflexão acerca de possíveis caminhos pedagógicos a serem trilhados por elas e seus professores, na tentativa de superar a situação em que se encontram e, principalmente, anunciar a fortaleza que é possível ser construída a partir de embates cotidianos pela sobrevivência.” (Araújo, 2015)

Trabalhar com Pedagogia Social é trabalho pelo e com os vulneráveis é compreendê-los como vítimas de um aparato social que os desqualifica. Sendo vistos a partir do que lhes falta, encontram-se sempre em desigualdade, são vistos por meio de uma perspectiva de menor valor, fato que produz a necessidade de um grande esforço para que possam ser vistos como de fato são: apenas diferentes, nem melhores e nem piores do que os demais. A mesma perspectiva é aplicada no que se refere à natureza, quando aplicada a visão hierarquizada e despon-

cializadora. Falamos sobre um paradigma que seleciona, agrupa e exclui, tudo o que vê e toca; um movimento que resultou, nos últimos anos, na aniquilação de gerações inteiras. Desprezo total pelo ser humano, pelo próximo, pelo planeta, nave-mãe, que a todos abriga território comum da humanidade. Sem ela, a espécie humana desaparece.

Trata-se de um processo de coisificação da natureza interna e externa ao ser humano. O ser humano “coisificado” não conta, não é considerado pelas políticas públicas e vidas se esvaem. O mesmo princípio se aplica à natureza, quando privatizam um bem que é coletivo; como por exemplo, o descarte de lixo no meio ambiente. Neste contexto é oportuno refletir sobre as práticas que vão constituindo a *práxis* no processo formativo durante a pandemia. Uma realidade que imprime a necessidade do uso da tecnologia na dinâmica formativa.

### 1.1. A Educação Social e os questionamentos filosóficos da formação

“Pesquisa é vida! Para nós que somos da Pedagogia Social, essa afirmativa se concretiza a cada dia. Estar a serviço do outro, colocar-se em prol da humanidade, traz as ações de pesquisa a compreensão do quanto é difícil pesquisar sem o outro-creio ser impossível. Trata-se de, uma atitude arriscada, por colocar o pesquisador na roda, em meio ao fato, envolvido intensamente com o tema eleito. Como fazê-lo de forma diferente? É com o outro e pelo outro que corremos riscos ao tentar acertar. O que fazer se viver é um risco? E sendo pesquisa vida, então pesquisar também torna-se um ofício arriscado.” (Araújo,2020)

Algumas reflexões se apresentam como necessárias ao trabalhar com a formação de educadores sociais na perspectiva da superação, do crescimento pessoal, profissional e humano. A superação dos próprios limites, como base no seu sucesso, aponta para a compreensão da autoria de cada história de vida, através das escolhas realizadas e o aprofundamento da visão da não vitimização. Todos sendo vistos como sujeitos de direitos exige uma ação formadora pautadas na troca, no respeito mútuo e ético, no convívio diário com o outro. Importa ressaltar que estes são conteúdos a serem apreendidos na e com a prática; na convivência cotidiana, através da educação pelo exemplo e da valoração humana. São valores urgentes em nossa sociedade, independente do grau de vulnerabilidade e apontam para uma possível matriz formadora.

Essa postura fará com que o educador social escolar reflexivo tenha suas ações perfiladas com a de outro paradigma, o da complexidade. Para Morin, “a complexidade é um tecido que (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (1990, pag.20). Afirma ainda o autor, “tratar-se de evitar a visão unidimensional, abstrata. Para isso, é preciso previamente tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e



desfiguram o real”. A formação do educador social imbuida desse princípio promoverá o sucesso da escola. Sucesso da escola acarreta, conseqüentemente, o sucesso da nação. Importa considerar que, conteúdo e forma constituem parte importante do fazer pedagógico. Aquí fica evidente a consolidação de uma educação que, para além de pensa-se, se conhece como formada de múltiplas possibilidades.

Convidamos os educadores sociais a se renderem sempre ao aprendizado oriundo da prática. Aprendam com ela e sobre ela, os sujeitos que são seus frutos, para ajudá-los cada vez mais e melhor. Aprendizados advindos da prática, quando reflexionados, produzem frutos potentes. Não se trata apenas de um sonho, é algo que já se realiza nas figuras e ações de educadores sociais que, dentro ou fora da escola, aceitam o desafio de fazer e refazer, histórias e memórias de vulneráveis, construindo possibilidades de superação em momento de fragilidades humanas. Por causa dos desafios oriundos do seu fazer, aprenderam a se reinventar cotidianamente e projetam existências para o futuro. Aprenderam sobre a impermanência da vida e sua importância para uma sociedade que também pode se reinventar, visto que nada está pronto e acabado. Para o bem ou para o mal, eis a riqueza e a fragilidade da nossa presença no mundo.

Sempre é tempo de aprender, compreender a dinâmica que se estabelece em cada situação e propor novas formas de ser e de estar educador. Para aqueles que pensam ser a formação algo pronto e acabado, fica a lição: ela é permanente e independe da querência do educador.

## **1.2. Sobre as práticas do caleidoscópio: Caminho percorrido**

*“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”* (João Guimarães Rosa)

A dedicação ao trabalho docente e a formação de educadores sociais fez com que novos aprendizados surgissem. Com eles e seus educandos aprendo sobre o exercício da docência, seus desafios, conquistas e possibilidades. Trata-se de uma travessia que se processa ao longo de três décadas ancorada na certeza crescente da busca de sentido do meu fazer. Sem eles não existo e, com eles, resignifico a minha existência. Perfilar-me a eles significa assumir suas histórias como minhas histórias, e com eles sentir o que sentem. Dentro desse paradigma, encontro a pesquisa a ser realizada com os sujeitos encarnados da história e suas memórias contribuem para um fazer com e não sobre. É no meio da travessia, atenta aos sinais e instigada pelos desafios, que busco colocar a questão a partir dos bancos da universidade.

Nossa questão temática é fortalecida a partir da necessidade de planejar um curso para educadores sociais. Aquilo que tinha todo o sentido, para os pares,



não passava de mais um tema. Paulatinamente aprende-se sobre a necessidade de construir redes colaborativas de ação pedagógica social. Acolher outras áreas como: Economia, Psicologia, Serviço Social, Matemática, Letras, entre outras. Tornou-se um desafio colocar energia reflexiva na constituição de um quadro de docentes que dialogasse com o fazer multifacetado da Pedagogia Social, para com ela trabalhar nas práticas da educação social em diferentes realidades.

Como o caleidoscópio que, ao ser girado, constitui novas formas, desafios e possibilidades, precisa ser olhado e observado, a educação social se traduz em muitas portas de entrada, múltiplas configurações e inúmeras possibilidades de realização. Sua beleza, importância e singularidade a tornam cada vez mais atual e necessária, principalmente em um país como o nosso e um estado como o Rio de Janeiro. O caleidoscópio sempre chamou atenção das pessoas ao redor do mundo por projetar novas formas e possibilidades de feitura de um mesmo fazer.

A educação articulada às práticas sociais há muito também chama a atenção das pessoas ao redor do mundo e guarda mais algumas semelhanças com o caleidoscópio. É preciso aproximar-se dela para com ela interagir, descobrir suas cores, contornos e possibilidades. Trata-se, também, de um reflexo das ações sociais advindas de propostas governamentais equivocadas que produzem cada vez mais pobres entre os pobres.

Nossas pesquisas apontam que nos dias atuais, assim como no caleidoscópio, distintas e múltiplas configurações se apresentam ao mesmo tempo, nos agrupamentos sociais. Trata-se de seres perdidos em sua humanidade, desqualificados em seus saberes e desacreditados em suas histórias. Crianças e jovens fruto de décadas de abandono. Gerações esquecidas, desconsideradas, aviltadas. Seres humanos relegados ao segundo plano, indignamente tratados, subjugados ao esquecimento. São três gerações de uma mesma família que passam suas vidas sem atendimento de suas necessidades básicas para uma sobrevivência digna.

As múltiplas configurações da educação social colocada em prática convocam a universidade a perfilar-se com suas demandas, ideais e reais necessidades. Invisibilizá-la, provocará, em médio prazo, certa ineficiência ao fazer acadêmico, desestimulando muitos educadores que nela buscam formação. O diálogo da universidade com a Pedagogia Social como fundamento na formação do educador social se faz necessário, inclusive, por questão de sobrevivência da própria universidade. Conforme já discutiu Perez-Serrano (2010), identificando a importância da Pedagogia Social como disciplina acadêmica.

Guardando certa coerência, no que se refere a uma das principais funções da universidade é possível afirmar a necessidade vital de voltar suas ações à formação de educadores socialmente comprometidos com a emancipação humana e colocar a serviço desse tema para contribuir efetiva e competentemente com

ele. Não se ocupar dele significa estar a reboque da história e das urgentes demandas sociais da atualidade, pois no mundo inteiro, o movimento de educação popular existe há décadas e a Pedagogia Social nele tem sua origem.

O crescente empobrecimento das nações, do chamado bloco emergente, aponta de forma contundente para a reconfiguração do fazer da universidade no sentido de ampará-lo de forma teórico-prático, provocando reflexões e propondo ações pautadas pela ética, inclusão e cuidado com o outro, pela superação da pobreza e, principalmente, pela dignidade humana. Trata-se de uma revolução de valores, exigida pela atualidade, de forma a alinhar a universidade às reais necessidades humanas. Interessa a poucos.

Alinhar o fazer da universidade às reais necessidades da educação social é tarefa hercúlea; demanda tempo, cuidado e persistência. Ela não foi criada para isso. Precisaré redefinir-se sobre outras bases políticas e ideológicas. Ela corre risco de vida. Como viver é arriscar-se contínua e multiplamente, vejo que o risco a integra e, portanto, existe. Sei ser tarefa para muitos e para um longo tempo, faz parte do sonho a ser construído pela utopia humana. O conceito freiriano de utopia nos remete à dialética entre o ato da denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza.

Araújo e Carvalho (2021) sinalizam: A ciência Social reconhece, no âmbito das intervenções sócio pedagógicas a produção de modelos explicativos para as ações humanas na esfera social, caracterizados por uma ação epistemológica que possa sistematizar métodos e técnicas que realmente intervenham na realidade, de modo a transformá-la. Assim faz sentido fazer educação social em contextos de emergências como parte da utopia humana, nos resgata e constitui.

Nossa proposta é a de um permanente diálogo e equilíbrio entre os neurônios cardíacos e cerebrais. Isso mesmo, em 27/05/2020, na revista *Science*, demonstrou em 3D um mapeamento do coração. Rajanikanth Vadigepalli, um dos autores do trabalho, afirma que ter o coração um “mini-cérebro.” Enquanto educadores sociais vemo-nos desafiados a exercitar uma proposta pedagógica capaz de explicitar o dito por Vadigepalli. Observemos Coelho (2019), ao trabalhar com Batalhas de Rimas, retirando jovens do autofragelo, drogas e suicídio, apontar que empatia e transversalidade são partes do paradigma emergente da pós-modernidade, oriundos do campo da emoção. Importa ressaltar a percepção de Einstein (1981) que muito corrobora com nossas reflexões ao afirmar: aquilo que considero verdadeiramente valioso na engrenagem da humanidade não é o Estado, mas sim o indivíduo criador e emotivo, a personalidade: só ela é capaz de criar aquilo que é nobre e sublime.

Prigogine (1996) afirma A ciência é um empreendimento coletivo. Solução de um problema científico deve, ser aceita, satisfazer exigências e critérios rigoro-

sos. No entanto, esses constrangimentos não eliminam a criatividade, são desafios para ela. Em plena pandemia, o Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Pedagogia Social para o Século XXI - Projeto PIPAS-UFF - ofertou à sociedade, dez horas diárias de plantão realizando acolhimento, escuta e orientação; com mais de 500 pessoas atendidas. Esse trabalho ficou conhecido como CONECTADOS (Pedagogos Sociais Conectados). Um espaço virtual que veio a se transformar em espaço também de pesquisa. Uma das maiores descobertas foi à importância de passarmos juntos os momentos de extrema vulnerabilidade. O atendimento foi organizado utilizando-se de instrumentos como o telefone celular e o computador instalado nos laboratórios de informática da universidade. As ferramentas tecnológicas mais usadas foram as redes sociais como o *whatsApp* e o *instagram*. As plataformas interativas como o *googlemeet* e o *youtube* trouxeram várias possibilidades de participação em atividades diversificadas como a produção de vídeos sobre a realidade onde cada sujeito se insere dentro das suas comunidades.

A pandemia trouxe uma possibilidade de reflexão sobre o processo de descoberta, movimento do qual se processa o olhar sensível para o outro. Como fazer o outro sonhar o seu sonho para com ele trabalhar? Para com ele emancipar-se ao emancipar? Como caminhar na compreensão do autoconhecimento como ferramenta de entendimento, de compreensão do outro e do mundo? Como tornar perceptível a compreensão de que tudo está interligado? Como fazer esta compreensão adentrar aos currículos e modificar a face da escola, da sociedade e do mundo? Em busca dessas e de outras tantas respostas, persisto embalada pela utopia possível de ajudar na construção de um mundo no qual gostaria de ver crescer meu filho e netos. É tarefa para agora, hoje, já! Freire (2007) nos dá algumas pista e, em especial dizer que não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a curiosidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação.

Girando o caleidoscópio para que lado for, é possível vislumbrar as cores e a beleza, as formas e as condições em que, os vulneráveis, suas famílias e escolas se encontram. Salta aos nossos olhos a necessidade de alguém se responsabilizar por essa parcela da população brasileira, interagir com ela, aceitar seus desafios e chamar para si a tarefa de enfrentar coletivamente a demanda crescente que se impõe diariamente. Assim se processa o olhar do educador social que percebe essas realidades e neste contexto promove insurgências educacionais que revelam possibilidades de superação dos obstáculos pelos próprios educandos.

O caleidoscópio com suas múltiplas configurações nos exortam a avançar, para a superação do estado de esquecimento em que se encontram os excluídos. Trabalhar pela construção de novos padrões de existência, marcados pela dignidade, humanidade e eticidade, certamente é um caminho possível de ser trilhado,

por aqueles que se colocam a serviço de novas formas e cores que se revelam no caleidoscópio da vida social brasileira. E mais uma vez com Freire (1982), afirmo: educação é política, pois é nela e com ela que exercemos a não neutralidade em nossas ações; de dato temos uma intenção ao propor os CONECTADOS como atividade no período pandêmico.

### 1.2.1. Descobrendo possibilidades e alternativas

“Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.”  
(Boaventura de Souza Santos, 2020)

Busco compreender por que a formação permanente do educador social ainda se constitui um desafio à universidade? Eis a questão temática que nos acompanha ao longo desse trabalho que, de acordo com o exposto até aqui, nos revela algumas pistas possíveis de serem seguidas na tentativa de compreender a dinâmica que a constitui. Por mais multicausal que uma questão possa ser, alguns aspectos de sua configuração são passíveis de compreensão. Passemos a alguns deles na tentativa de revelar, como um jogo de múltiplas configurações, o não percebido a olho nu.

O caleidoscópio é um instrumento ótico que produz conhecimento, vislumbra o não visto e ao mesmo tempo, oculta aquilo que não é perceptível. Cabe perfeitamente nas formas perceptivas da compreensão da realidade, via teoria da complexidade, ao afirmar que complexo é tudo o que se tece junto (Morin, 1990). Aqui sinalizamos nossa compreensão da teoria como lentes, que ajustadas permitem melhor compreensão do que se passa Araújo (1993). A percepção do pesquisado será sempre fruto do inacabamento, por esse motivo, abraçamos o devir humano com importante conceito em nosso trabalho.

Com percepção inspirada no caleidoscópio, mote do presente estudo, buscase elucidar os achados da pesquisa envoltos nas múltiplas configurações e possibilidades de interpretá-los. Tal complexidade exige do pesquisador municiar-se de cabedal teórico-prático capaz de flexibilizar o olhar sobre a universidade e interpretá-la. Somos fruto do nosso tempo e com ele e a partir dele renovamos nossas forças para ressignificar o nosso saber-fazer. Indubitavelmente, a educação desafia a universidade na raiz de sua existência. Cria demandas jamais vistas e as coloca em xeque fazendo com que teoria e prática coabitem permanentemente no espaço acadêmico. A prática da educação social revoluciona o fazer docente,

ampliando seu espaço de ação e exigindo novas produções teóricas que com ela dialoguem. Longe de ser algo pernicioso para a universidade, ela se faz presente como uma das mais fortes demandas sociais, por estar inclusa na agenda mundial dos direitos humanos.

Educação como direito se constitui em um dos pilares humanizatórios que bate à porta da universidade exigindo ser colocada em seu real lugar e verdadeiramente valorada. O direito dos excluídos à educação multicultural, complexa e dialógica, nos dias atuais, uma exigência da população marcada por muitas décadas de pouco ou quase nenhum sucesso. Por esse motivo, abraçamos ao longo dos anos e, em especial durante a pandemia, o conceito de justiça pedagógica como direito de todos os fadados ao insucesso no mundo da escola que, nem sempre o é na vida. Fora dos muros da escola sabem e fazem coisas, eis o nosso interesse: o que fazem e o que sabem? De posse desse saber-fazer, reorientar nossos currículos para que obtenham sucesso. Em tempos pandêmicos aprendemos a considerar cada vez mais tal universo. Com Morin (2021) em seu livro- É hora de mudarmos de Via: As lições do coronavírus, prosseguimos nossas reflexões, quando o autor francês nos traz uma visão de esperança, que inclui correr riscos e o imprevisto: Esperança não é certeza, traz consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas, como foi no caso dos CONECTADOS.

Hoje, a maior parte dos alunos das escolas públicas está em situação de vulnerabilidade, seus familiares, professores e escolas também. Trata-se de uma situação de sobrevivência na qual a universidade pode desempenhar um papel preponderante ao formar educadores sociais. Vemos a escola da atualidade como integrante do ministério da defesa do nosso país. Logo, uma escola fraca, um país fraco. Fortalecer a escola e demais espaços educativos e, conseqüentemente o nosso país, significa ter os achados da Pedagogia Social como fonte inspiradora de um fazer emancipador capaz de ajudar a tirar do estado de indignância populações inteiras. Ou melhor, gerações inteiras.

Entendemos por vulnerabilidade, questões limites advindas do sofrimento humano, sejam de ordem ecológica, ética, econômica, política, pessoal ou social. Ela agrupa as vítimas do flagelo humano e não faz distinção entre os homens. É produzida a partir de ações equivocadas por parte dos que detêm o poder sobre os demais. É originária de um paradigma que concebe e naturaliza a exclusão, e atinge todas as áreas de formação. Deixa um lastro de destruição por onde passa, destruindo pessoas, sonhos e vidas vivendo às margens dos direitos humanos.

Quem disse que a Pedagogia Social é uma pedagogia voltada apenas para os socialmente excluídos? Ledo engano. Conforme Caliman (2011), Orzechowski (2017, 2018 e 2019), Caride (2005) e Cuadrado & Roldan (2019) elaboraram artigos identificando as possibilidades de intervenções socioeducativas em con-



textos sociais diversificados, existem diferentes oportunidades. Com seu arcabouço teórico mundialmente conhecido, se constitui, no panorama educacional brasileiro, como fonte teórico-reflexivo para a educação em geral em diferentes camadas sociais e de *status quo* desigual. Olhando mais atentamente para tudo ao que o povo brasileiro está exposto é possível afirmar que, de uma forma ou de outra, todos estamos expostos a algum tipo de vulnerabilidade. E os educadores sociais da escola e de outros espaços educativos receberão educandos e suas famílias também em situação de vulnerabilidade. Para que os processos educacionais e educativos não contribuam a manutenção da vulnerabilidade, existe a necessidade de educadores sociais comprometidos com a aprendizagem dos seus educandos para emancipação humana.

A Pedagogia Social se transforma na pedagogia necessária à todos e a cada um. É a pedagogia da superação, do acolhimento e da subversão. Ao trabalhar em contextos de emergência, a Pedagogia Social se fortalece como opção curricular, metodológica e avaliativa. Por processar-se em contextos de vulnerabilidade, exige práticas de aceitação, ética e respeito aos saberes e às múltiplas lógicas existentes no cenário educacional. É possível ensinar, ao considerar que podem superar seus limites, apesar dos sofrimentos. Uma das maiores habilidades a ser desenvolvida pelo educador social passa pela aceitação dos educandos em sua legitimidade.

Ao olhar atentamente para a escola ou para espaços de educação social, é possível perceber que a humanização, teórico-prático faz parte do perfil do educador social, seja ele escolar ou não. Fica claro que nem todos os educadores conseguem com a Pedagogia Social trabalhar. Há de se ter disponibilidade interna para fazê-lo, gostar de gente e de com ela e suas questões se envolver. Para Goleman (1995), “a inteligência emocional se constitui na mais difícil de ser desenvolvida”. Ela se constitui como base da ação da Pedagogia Social. Trabalhar com o ser humano em sofrimento, compreendê-lo para com ele trabalhar através da Pedagogia Social, nos indica o quanto o educador social precisa estar desprovido de conceitos e preconceitos, precisa estar aberto ao outro com suas histórias e memórias, aprender com ele sobre ele para a ele ensinar.

A competência técnica e o compromisso político constituem mais um espaço de suma importância para a formação do educador social, independente do campo de atuação. Para além de uma excelente formação teoria e prática, de posse do exercício reflexivo do seu saber-fazer e consciente do seu papel perante a sociedade e o mundo, o educador social envolvido seriamente com o seu fazer compreende a importância da sua formação permanente para que competente-mente desenvolva seu trabalho a partir do seu compromisso político. Daí a importância na apropriação de novos instrumentos didáticos que garantam o uso competente de ferramentas nas práticas da educação social.



Durante a pandemia, o projeto “Pedagogos conectados: projetos de futuro à humanidade” nos possibilitou o uso adequado de instrumentos e ferramentas tecnológicas para o atendimento aos estudantes das diversas licenciaturas e bacharelados ofertados. A demanda criada para a universidade a partir desse princípio se constitui em formar educadores com compromisso social, alinhado às exigências do contexto educacional brasileiro e, que se sinta afinado para nele trabalhar a partir de uma perspectiva emancipadora. Trabalhar com Pedagogia Social é, antes de tudo, uma militância política que precisa ser desvelada já nos bancos das universidades. A universidade precisa deixar claro para os educandos a importância da educação social como militância, como teor revolucionário como alternativa de múltiplas superações.

Trata-se de uma prática pedagógica como resistência política, como prática emancipadora, como educação sustentável. Uma pedagogia que compreende os atores sociais da educação como parte do meio ambiente, a ele integrado e, portanto, consciente do seu papel nesse contexto, que produza, a partir de suas ações, de cuidado e o respeito as formas de vida nela existentes. Trata-se da pedagogia da consciência, através da qual, relações mais éticas e humanas surgirão e farão parte do currículo universitário trazendo ao mesmo um novo sentido. Afirmo ser na formação do educador, na universidade, que tais valores precisam ser cultivados e amplamente divulgados. Jamais na História da Humanidade se fez tão necessária tal visão na formação do educador, como agora. O Planeta fenece e com ele todas as formas de vida. Querem salvar o planeta? Salve o ser humano.

A compreensão da complexidade das inúmeras formas de vida existentes no planeta auxilia ao educador social a compreender como mais um ser entre os demais, com singularidades a serem exercidas em relação ao outro e a si. Estamos falando de outra forma de ver e estar no mundo. Senti-lo e dele fazer parte, sem invasão, destruição ou afronta. Apenas convivendo dialogicamente com quem e com o que nos cerca. Isso gera outra humanidade, uma humanidade capaz de produzir a paz. A Pedagogia Social é a pedagogia da paz entre os homens e da busca permanente por relações mais éticas, humanas e felizes. Através dessa perspectiva, ser educador universitário, ganha outro sentido, se reveste de outro significado, ganha novas formas. Basta girar o caleidoscópio mais uma vez para que novas formações apareçam mais belas, mais coerentes e producentes. De mãos dadas com a ousadia vem à capacidade de aprender com a prática o como fazer.

Propiciar a Pedagogia Social, longe ser desafio de fácil solução, exige de nós o exercício permanente do diálogo, da escuta e da troca em prol de um projeto que une o fazer e o pensar de todos. É tarefa para muitos e desafios para todos. Toda esta concepção pedagógica tem em Paulo Freire (1982) princípios que, ao

longo de várias décadas se transformaram em vertentes da Pedagogia Social, são eles: inacabamento, educação e política e amorosidade. Estes princípios são responsáveis por partejar o conceito de justiça pedagógica e nos fazer compreender que, o fracasso histórico dos vulneráveis, nem sempre tem origem na cognição. É uma pedagogia que se ocupa com a vida, principalmente quando ameaçada pela negação de alguns dos seus direitos. Por compreendermos a educação como um direito, quaisquer pessoas, em processo formal ou informal de aprendizagem, estará em risco e por isso lutamos para que aprendam sempre. Assim o compreendemos por perceber que um povo sem acesso ao ensino tem seu futuro ameaçado. O descaso para com a educação é sinônimo de descaso para com o país.

Diante destas realidades nasce o projeto de extensão PIPAS, o qual a duas décadas forma educadores de vulneráveis. O projeto é ofertado aos educadores que já estão inseridos em projetos e programas sociais ou que desejem aprofundar estudos na área da Pedagogia social com atuação na educação social. Com página na internet [www.projetopipas.uff.br](http://www.projetopipas.uff.br), Revista de Pedagogia Social da UFF (RPS-UFF) e Coleção de pedagogia social (livros físicos), divulga e socializa suas investigações e busca divulgar suas ações. O curso de extensão também tem por objetivo certificar a população para a consecução de trabalho nas esferas públicas e privadas. Com uma carga horária total de 110 horas, já formou 9 mil Educadores sociais. Ao longo dos anos, o projeto teve a honra de participar da formação de cerca de 30 sensíveis professores universitários sociais que, com suas expertises trouxeram importantes contribuições ao curso e, levaram a nossa metodologia de trabalho para suas instituições, criando projetos coirmãos aos nossos, deslumbrando mais uma face inusitada do projeto. Hoje fazemos parte de uma constelação de universidades espalhadas pelo Brasil que, trabalham em prol da educação social. Uma honra para nós.

Nesta última edição do projeto de extensão, em plena pandemia do coronavírus, a turma conta com 350 cursistas de diversos níveis de formação (professores, psicólogos, assistentes sociais, historiadores, geógrafos, cientistas sociais, advogados, jornalistas, engenheiros, enfermeiros, dentistas, médicos, militares, empresários, etc.). Aqui duas importantes dimensões se apresentam. A multiplicidade de formação, níveis e idades dos integrantes da turma, traz consigo a riqueza desafiadora de se trabalhar com a complexidade de textos e contextos de emergências: Dimensão Pedagógica, fato que traz riqueza ao curso e, se traduz, também, em conteúdo da Pedagogia Social. Importa ressaltar que, cada ação sócio-pedagógica raramente finda com o término do curso: Dimensão Social, pois os laços pedagógicos e sociais advindos da convivência, são para além da temporalidade acadêmica, rendem frutos por anos, sobrevivendo inclusive com a liderança daqueles que outrora eram o foco dos projetos. Permanecem na face social

dos municípios, sob nossa consultoria e são chamados: “Fazer o bem sem olhar a quem”: o belo, o bom e o bem espalhados socialmente pela vida e na vida! Mais uma face do projeto agora se apresenta: a de formação de líderes para a continuidade das ações. Freire (1987) nutre a perspectiva da formação associada ao ato de ensinar ao nos fala que o processo de ensinar envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa – ainda que nada fácil.

Muitas ações sócio-pedagógicas foram desenvolvidas pelos participantes, as quais destacamos no quadro a seguir:

**Tabela 1.** Áreas atendidas pelas ações do projeto pedagogos sociais conectados.

AREAS ATENDIDAS	PROJETOS EM AÇÃO	COORDENADOR DO PROJETO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS DO PROJETO	LOCAL DAS AÇÕES
ESCOLAR	103	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Contação de história	Trabalhar o gosto por ouvir e contar histórias.	Escolas dos doze municípios atendidos.
ONGS	08	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Formação de quadros	Formação para o trabalho em ONG.	Municípios atendidos.
PROJETOS SOCIOCOMUNITÁRIOS	182	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Reforço escolar	Auxiliar na aquisição dos conteúdos.	São 10 comunidades atendidas.
PROJETOS SOCIOCULTURAIS	20	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Batahhas de Rimas, freestyle e Dança de Rua	Trabalhar a identidade, altredade por meio da convivência, da ética e do respeito.	Três municíios atendidos.
PROJETOS SOCIOEDUCATIVOS	32	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Alfabetização multidade	Alfabetizar os analfabetos das comunidades. Objetivando a continuidade aos estudos.	São 10 comunidades atendidas.
PROJETOS UNIVERSITÁRIOS	05	Equipe do Projeto PIPAS-UFF	Criação de novos Cursos de Extensão	Ampliar a metodologia formadora do Projeto PIPAS-UFF.	Universidades de origem de cada professor universitário social.

Fonte: Coordenação Projeto Pipas da Universidade Federal Fluminense

O período pandêmico impôs uma dinâmica didática diferenciada ao curso provocou mudanças e nos fez lembrar de Freire(1989), ao discutir o homem novo,

a mulher nova e a educação: Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza de que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. Sim, e como ele tinha razão...

A turma presencial passou a ser virtual, migrou para um grupo de WhatsApp, onde as interações se deram, com postagens de atividades, artigos, orientações dos portfólios e reuniões formadoras. Foi tirar do nada o infinito: turmas virtuais como forma de resistência-sobrevivência. Os encontros permaneceram na quarta quinta-feira de cada mês, às 14h como de praxe. Passamos a postar as atividades seguindo o fluxo da rotina dos anos anteriores. Alterou pouco a rotina de todos, pois o cronograma se cumpria e os sistemas de acompanhamento eram ativados. Com reuniões pelo meet, as Rodas de Conversa deram corporeidade à teoria estudada e os encontros reflexivos se deram de forma pulsante. As atividades avaliativas foram realizadas da mesma forma, inclusive um dos pontos altos do curso, as apresentações dos portfólios para as bancas previamente agendadas e compostas pelos professores-pesquisadores, integrantes do Grupo de Pesquisa. Um pacto sócio-pedagógico instaurado sob os auspícios da Pedagogia Social, entrelaçado com o compromisso político e a competência técnica entre educadores e educandos. Como nos diz o saudoso Freire: uma boniteza só.

## Considerações Finais

“Esses acontecimentos perturbadores me transformam e formam.” (Edgar Morin)

No século XXI uma educação social do seu tempo, centrada no tempo presente, nas demandas sociais da atualidade. São meios fortes, reflexivos, potencializadores; vetores de esperança e paz. Aprendemos que tempos pandêmicos também são tempos de enternecimento. Tornar-se terno é um processo possível aos adeptos da Pedagogia Social. Ciência e consciência caminham juntas, precisam ser consideradas e estimuladas em textos e contextos de emergências.

Compreendemos ser um desafio muito grande, pensar e fazer a universidade a partir dessa compreensão, mas de outra forma perde o sentido. De que vale o conhecimento se não estiver atrelado à emancipação humana, à produção de humanidade e ao resgate da vida? E todas essas possibilidades vão se desenvolvendo dentro de contextos diferentes aonde a prática de formação entre os educadores sociais vai se integrando ao desenvolvimento das novas tecnologias. O *praticum* entre as práticas exercidas pela universidade perpassam as demandas soioeducacionais e socioeducativas de cada sociedade. Assim, um novo projeto civilizatório que pode se dá por meio da reflexão sobre a formação de educadores sociais, imprima no fazer pedagógico social os fundamentos da Pedagogia Social. O educador social é, antes de tudo, um ousado. Arrojado em suas ações

e ancorado em suas percepções. Ele segue em busca da educação adequada aos vulneráveis e transgride o instituído ao buscar formação na universidade, ao colocá-la na roda, no olho do furacão, no centro das reflexões sobre novas formas de ser e estar no mundo, convocando-o a agir pela esperança e a responsabilizar-se por esse processo.

Quanto aos cursistas, independente do curso que realizam, é possível afirmar que o Curso de Extensão em Pedagogia Social Para o Século XXI, produz marcas formativas de amor ao magistério pelo viés da Pedagogia Social. Trata-se de um impacto importante na formação dos cursistas, com sementes plantadas e germinadas em artigos, monografias, dissertações, teses e livros. São cidadãos que ocupam as mais diversas frentes profissionais nos municípios atendidos, produzem políticas públicas em áreas como educação, serviço social e direitos humanos. Em duas décadas de existência, o Projeto PIPAS-UFF integra também outro projeto multiformador: Caminhos da Educação, no qual atual com cursos de várias áreas, como direito, medicina, engenharia, psicologia, enfermagem, artes, jornalismo, entre outros; prova viva de que a formação de profissionais sociais é um passo importante para a emancipação sócio-humana. Uma não se dá sem a outra.

É possível afirmar ser a Pedagogia Social, é uma concepção teórico-pedagógica a ser pesquisada na e com a universidade, quando concebida como teórico-prático, pois corporiza e agrega à formação de educadores como um valioso serviço a ser prestado à população. Ela se constitui em uma importante oportunidade de intervir no mundo. Não se pode, enquanto universidade, abri mão da riqueza existente na formação docente a partir da ótica da Pedagogia Social. É urgente que a universidade dela se ocupe para com ela e para ela trabalhar.

## Referências bibliográficas

Araújo, M. M. de. (1993). *No Coletivo também se Reina: O Pedagógico do Trabalho, no Trabalho Pedagógico*. PPGE-UFF.

Araújo, M. M. de. (2015). *Pedagogia Social – diálogos com crianças trabalhadoras*. Editora Expressão e Arte.

Araújo, M. M. de. (2020) *Por uma Pedagogia Social para o Século XXI*. Coleção: Pedagogia Social para o Século XXI, 4. CRV.

Araújo, M. M. de y Carvalho, L. Q. de. (2021). *PEDAGOGIA SOCIAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: um encontro dialógico*. Pedro e João Editora.

Caliman, G. (2011). *Pedagogia Social: contribuições para evolução de um conceito*. In SILVA et al. (org.) *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. v.2. Expressão e Arte.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa editorial.

Coelho, M. P. (2019). *Jovens e cultura marginal: do mínimo ao máximo – derrubando muros* – CRV.

Einstein, A. (1981). *Como Vejo o Mundo*. Nova fronteira.



Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *Educação e Política*. (in Brandão Carlos Rodrigues) (org.). Graal.

Freire, P. (1987). *Professora sim, tia não- Cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'água.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.

Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2021). *É hora de mudarmos de via: As lições do coronavírus*. Colaboração Sarah Abouessalam; Tradução Ivone C. Benedetti – 1. Bertrand Brasil.

Orzechowski, S. T. (2017). *A pedagogia é social! A formação do pedagogo por meio da EaD, um olhar a partir da Pedagogia Social*. Novas Edições Acadêmicas.

Orzechowski, S.T. (2018). *A formação do Pedagogo para além da docência à luz da pedagogia que é social*. In FERREIRA, Arthur Vianna et. al. (orgs.). *Teorias e práticas da pedagogia Social no Brasil*. Paco Editorial.

Orzechowski, S.T. y Fernandez-Merino, J. V. (2019). *Fundamentos da Pedagogia Social para uma formação na Educação Social*. In Arthur Vianna et. al. *Construção teórica no campo da Pedagogia e Educação Social*. Paco Editorial.

Perez-Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social, Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Narcea ediciones.

Prigogine, I. (1996). *O Fim das Certezas*. Editora da UNESP.

Cuadrado, A. M. M. y Roldan, M. J. R. (Coord). (2019). *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación*. UNED.

Santos, B. de S. (2020). *A cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra, Edições Almeida, Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação Santos.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Dom Quixote.

Vadigepalli, R. (coautor). (2020). *Comprehensive Integrated Atomic and Molecular Map of the Rat Intrinsic Cardiac Nervous System*. Comprehensive Integrated Atomic and Molecular Map of the Rat Intrinsic Cardiac Nervous System, I Science, 23, Thomas Jefferson University.







## Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito

La pretensión de esta reseña es dar a conocer un libro que trata de mejorar las estructuras y procesos educativos desarrollando y diseñando una formación inicial rigurosa y seria, destinada a los técnicos futuros de las enseñanzas de Formación Profesional (FP). Asimismo, va destinado a todo tipo de lectores, pero en particular, es de especial interés para investigadores y docentes universitarios y especialistas en sectores singulares de la Formación Profesional, lo que es mayormente conocido como profesorado técnico de FP. El valor de la obra radica en las contribuciones teóricas y prácticas aportadas desde las propias experiencias que han vivido los docentes en contextos formativos. Este manual constituye y combina planteamientos

**Barreira-Cerqueiras, E.M. y Sarceda-Gorgoso, C. (Coords.)**

**Editorial: Dykinson, S.L.**

**Año de edición: 2022**

**Lugar de edición: Madrid (España)**

**ISBN: 978-84-1122-409-3**

**Nº de edición: 1ª 2022**

**Nº de páginas: 225**

**Idioma: Español**

de actualidad con una serie de propuestas desde la praxis que posibilitan la profundización de los contenidos vinculados al programa formativo del futuro profesorado técnico de FP.

En este contexto metodológico, el libro desarrolla de un modo encadenado e interrelacionado una documentación teórico-práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde ámbitos de investigación e innovación, teniendo en cuenta los nuevos desafíos relacionados con el contexto español actual y el prácticum. Este se encuentra estructurado en doce capítulos que comienza haciendo un barrido histórico de las peculiaridades y los hechos diferenciales de la FP en España, teniendo en cuenta los antecedentes históricos que marcaron un antes y un después en la educación.

Seguidamente, estudian los nuevos paradigmas que surgen en relación a la formación actual de los docentes, la importancia en este sentido de que sean docentes competentes en investigación educativa, y avanzar en la formación del profesorado como reto para mejorar la calidad de la educación.

Continuando con el análisis del libro, se localiza un bloque cuya finalidad es otorgar la importancia que comprende el primer agente de socialización y desarrollo de los sujetos: la familia. El capítulo seis remarca la importancia de ir avanzando en los papeles de los docentes pues, mientras que antes iban exclusivamente con la mentalidad de enseñar contenidos, ahora tratan de abarcar otras funciones relevantes como el de investigación, tutoría y asesoramiento. Es por ello que los cuatro capítulos siguientes se centran en los aspectos novedo-

sos que se consideran consubstancial al desarrollo docente. En este marco, se centra el foco en apoyar las prácticas educativas con recursos digitales, donde el profesorado debe hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación para empoderar al alumnado y ofrecer una realidad sana y beneficiosa de lo que las tecnologías no aportan y facilitan.

Esto va relacionado con que el contexto y los procesos educativos vayan mejorando considerablemente gracias a la innovación e investigación educativa, todo ello teniendo en cuenta los nuevos desafíos que emergen de la orientación profesional. En este momento es donde surge la importancia de una adecuada acción tutorial, función que se considera actualmente inherente a todos los docentes. Para este cierre, se localiza el prácticum en la formación de los futuros profesores técnicos de FP. Este apartado supone una aproximación reflexiva sobre la trascendencia que contempla el período mencionado al desarrollar competencias y conocimientos complementarios a los que se adquieren en las aulas. Se puede apreciar la importancia de que los agentes del proceso se sientan implicados y se establezcan estándares de formación elevados para estimular a la construcción del conocimiento práctico. Y, para consolidar las competencias profesionales docentes se establece el Trabajo Final de Estudios (TFE).

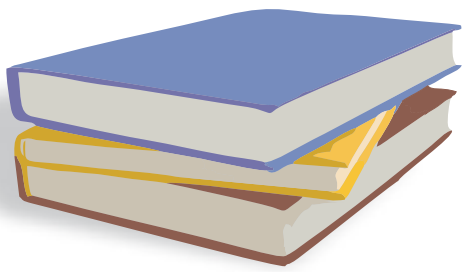
Sin lugar a dudas, el libro cumple con las expectativas que sugiere el tí-

tulo desde una visión eminentemente aplicada y reflexiva. En este sentido analiza un período formativo y trascendental de los futuros docentes donde adquieren, movilizan y construyen competencias específicas y transversales que trabajan a lo largo de la titulación.

**María Pilar Cáceres Reche**  
**Universidad de Granada (España)**  
**caceres@ugr.es**

**Blanca Berral Ortiz**  
**Universidad de Granada (España)**  
**blancaberral@ugr.es**





## Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa

En cada capítulo y en cada uno de los relatos quedan reflejados la gran vocación del profesorado, su preocupación por el aprendizaje del estudiante y el contexto en el que se desenvuelve. Se presentan buenas prácticas para mejorar la comunicación con el profesorado y los estudiantes, además de proporcionar un gran abanico de herramientas y estrategias para enriquecer el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Este libro es un excelente recurso de consulta para todo profesional de la educación y, por supuesto, para el estudiante que se encuentra en proceso de formación; así como para aquellos que sean sensibles a esta temática. Su lectura es vocacional.

El libro se encuentra coordinado por tres profesionales de la educación:

**Martín-Cuadrado, A. M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez, L. (Coords.)**

**Editorial: UNED**

**Año de edición: 2022**

**Lugar de edición: Madrid (España)**

**ISBN: 978-84-362-7852-1**

**Nº de edición: 1ª 2022**

**Nº de páginas: 327**

**Idioma: Español**

Ana Martín-Cuadrado, Blas Campos Barrionuevo y Lourdes Pérez Sánchez.

Además de diez autores del mundo académico y profesional de disciplinas de pedagogía, magisterio, biología, física, filología inglesa e historia del arte con una vocación por la enseñanza, profesionales que comparten sus conocimientos y experiencias en los dos

bloques temáticos con el propósito de contribuir a la construcción del conocimiento del futuro lector “el estudiante” y el “profesorado principiante”, o bien cualquier interesado en la temática.

El libro abre una puerta más hacia la luz de un nuevo conocimiento y la reestructuración del ya existente, convirtiéndose en una guía para consultar en todo momento de nuestra actuación docente.

### Primera parte

***“La formación del profesorado principiante a través del acompañamiento y seguimiento de un mentor o docente experto”***

En el primer capítulo, ***“Mentor y mentorizado en el proceso de su/la formación docente”***, escrito por Ana M<sup>a</sup> Martín-Cuadrado, Antonio Fernando Estrada y María José Corral Carrillo se presenta la mentoría como uno de los modelos formativos de docentes principiantes en el centro de trabajo, el centro educativo; además, enfatizan en la figura fundamental en los centros educativos, especialmente en contextos de especial dificultad “el docente experto”; y, por último, presentan el modelo de acompañamiento y mentoría docente en centros educativos del polígono Sur de Sevilla, España, conocido como “Las Tres Mil Viviendas”.

El segundo capítulo, ***“El profesorado principiante. El período de inducción y formación a/para la enseñanza. El proceso de inducción o fase de prácticas en España”***, escrito por Blas Campos Barrionuevo, se centra en la

figura del profesorado novel/principiante que se incorpora a la función docente en los centros escolares del sistema educativo español, que se encuentra estructurado por dos niveles: funcional y estructural.

El tercer capítulo, ***“Acompañamiento al profesorado de entornos vulnerables desde la mentoría intercultural”***, escrito por Federico Pablos Cerqueira, se centra en la interculturalidad como una perspectiva y proceso. Enfatiza que la interculturalidad es un proceso dinámico que busca relaciones entre las culturas, en el que se establezcan la comunicación, el aprendizaje, saberes, conocimiento, relación a fin de orientar, generar y propiciar el respeto, buscando el desarrollo de un nuevo sentido de convivencia que involucre a todas las personas.

### Segunda parte

***“Cuadernos de experiencias para/ en la formación del profesorado principiante”***

El primer relato, ***“Mientras enseñamos, aprendemos”***, escrito por Amparo López Rodríguez, presenta cuatro interesantes experiencias formativas realizadas durante su labor como docente en el IES Polígono Sur. Por medio del proyecto de mentoría, mentor y mentorizado, se desarrollan aprendizajes primordiales para mejorar la práctica docente. En cada uno de los roles se persigue la estabilidad del profesorado, ya que con ello se contribuye a mejorar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.



El segundo relato, **“Aprender enseñando”**, escrito por M<sup>a</sup> Ángeles Castaño Sánchez, presenta siete interesantes experiencias. Al inicio de un curso académico la docencia juega un papel importante para el logro de los objetivos de aprendizaje; por ello, es importante proporcionar al profesorado las herramientas y estrategias necesarias para el desarrollo de su tarea educativa y generar aprendizajes significativos, en cada uno de los relatos se muestran las diferentes estrategias que puede utilizar el profesional de la educación.

El tercero de los relatos, **“Repensar el arte de enseñar a través de la mentoría”**, escrito por M<sup>a</sup> Reyes Gallardo Gutiérrez, presenta cuatro interesantes experiencias. Cada uno de los relatos proporciona la metodología teórica y práctica que puede utilizar el profesional de la educación para mejorar el desarrollo de su tarea educativa que le permitan profundizar más en generar aprendizajes de calidad y significativos para el estudiante.

Relato cuarto, **“Aprender”**, escrito por Rocío García Limón, presenta cuatro interesantes experiencias. Se presenta la visión del profesional de educación como docente en el Polígono Sur, desde sus inicios en la tarea docente. En cada uno de los relatos, se muestran diferentes estrategias que enriquecen el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

### *Relatos autobiográficos*

El relato primero, **“La llamada”**, escrito por Pastora Raquel Espinosa Ca-

sado, presenta siete interesantes experiencias. Se presenta al docente como el profesional que facilita, promueve, guía y acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje. En cada uno de los relatos se presentan diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El relato segundo **“La travesía”** escrito por Clara Gavira Mestre, presenta cuatro interesantes experiencias. Se enfatiza en la importancia de crear al principio del curso vínculos y empatía con el estudiante. En cada uno de los relatos se muestran las estrategias utilizadas y la forma de gestionar los problemas por medio de la disciplina proactiva y el trabajo en equipo.

El relato tercero, **“Aventura”**, escrito por Olga Reina Giráldez, presenta cuatro interesantes experiencias. Se presenta la visión de un profesional de la educación al conocer la realidad del Polígono Sur y la problemática a la que se enfrentó en el día a día en su actividad docente, enfatizando, que en esos días malos no lo eran del todo, siempre encontraba la luz, las fuerzas y ánimo para continuar adelante. En cada relato se muestran las herramientas utilizadas para desarrollar de forma eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo importante que es la formación constante para que el profesorado pueda realizar con mayor calidad su tarea educativa.

**Isabel Corina Maciel Torres**  
**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)**  
**icmaciel@eivissa.uned.es**