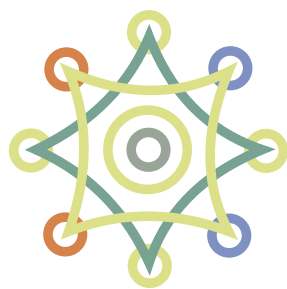


REVISTA
PRACTICUM

Número 7(2),
Julio-Diciembre, 2022

ISSN: 2530-4550





REVISTA PRACTICUM

Número 7(2), *Julio-Diciembre*, 2022

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 “EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL”

(EDITORS MONOGRAPHY “PRACTICUM AND EXTERNAL INTERNSHIPS IN THE FIELD OF SOCIAL EDUCATION”)

Ana María Martín-Cuadrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Raúl González-Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Suzete Terezinha Orzechowski, UNICENTRO, Brasil

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

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

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Extremadura, 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

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

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

María José Latorre Medina, Universidad de Granada, España

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
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. (2022-10).

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

Tabla de contenidos *Páginas*

Presentación	1-6
Monográfico	
<p>Práticas e ações articuladas na relação professor-aluno no contexto pandêmico</p> <p>Sheila Fabiana de Quadros, Vanessa Elizabete Raue Rodrigues, Suzete Terezinha Orzechowski</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15164</p>	7-25
<p>Los foros de debate asíncronos como herramienta reflexiva em las prácticas formativas</p> <p>Susana-María García-Vargas, María de los Ángeles Porta-Antón, Silvia Oriol-Hernández, Ana-Carmen Biurrun-Moreno</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15110</p>	26-44
<p>Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión</p> <p>Begoña Mora-Jaureguialde, María de los Ángeles Triviño-García, Antonio-Daniel García-Rojas</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15506</p>	45-59
<p>Investigación en las prácticas de Educación Social. Conociendo el panorama actual desde un estudio bibliométrico</p> <p>Moisés Mañas-Olmo</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15304</p>	60-75
<p>Menores y educadores sociales en los centros de protección a la infancia</p> <p>Almudena Figueiras-Rio, Deibe Fernández-Simo, Edgar Correia-Campos</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15501</p>	76-91
<p>El Prácticum en la Educación Social: un estudio de la literatura</p> <p>Ana-Carmen Biurrun-Moreno, Ana-María Martín-Cuadrado</p> <p>https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15537</p>	92-126

Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes **127-147**

Sergio-Jorge Fernández-Ortega, Luis-Alfonso Rodríguez-Sanz, María-Ángeles Porta-Antón, Gema-María Rodríguez-Blanco
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>

Miscelánea

Ações de uma estagiária na promoção e sustentação de práticas epistémicas **148-168**

Rita-Neves Rodrigues, Cecília Costa, Fernando Martins, Francisco-José Ruiz-Rey
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13518>

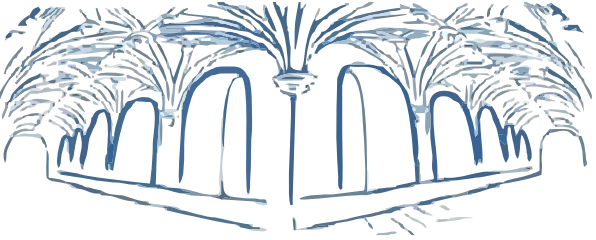
La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos **169-186**

Jaime-Iván Ullauri-Ullauri, Teresa Mauri-Majós
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

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

Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social **187-189**

Susana-María García-Vargas



de Quadros, S.F., Raue Rodrigues, V.E.
y Orzechowski, S.T. (2022). Práticas e ações
articuladas na relação professor-aluno
no contexto pandêmico.

Revista Practicum, 7(2), 7-25.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15164>

Fecha de recepción: 22/07/2022

Fecha de aceptación 09/09/2022

Práticas e ações articuladas na relação professor-aluno no contexto pandêmico

Practices and actions articulated in the professor-student relationship without the pandemic context

Sheila Fabiana de Quadros

Universidade Estadual do Centro – Oeste (Brasil)
sheilafquadros@gmail.com

Vanessa Elizabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro – Oeste (Brasil)
vanessarauerodrigues@gmail.com

Suzete Terezinha Orzechowski

Universidade Estadual do Centro - Oeste (Brasil)
suziorze@gmail.com

Resumo

Em 11 de Março de 2020 a Organização Mundial da Saúde decreta pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Nesse sentido, a presente pesquisa busca entender como os docentes e discentes, vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem na pandemia, com Ensino Remoto Emergencial (ERE), as dificuldades e desafios enfrentados. Neste estudo, compartilhamos a experiência vivenciada entre os estudantes do curso de Pedagogia, na

disciplina de Educação Social entre outras, nos anos de 2020, 2021 e início de 2022, na Universidade Estadual do Centro Oeste no Brasil.

Abstract

On March 11, 2020, the World Health Organization decreed a Covid-19 pandemic, caused by new coronavirus (Sars-Cov-2). In this sense, this research seeks to understand how teachers and students experience the teaching and learning process in a pandemic, with Emergency Remote Teaching (ERE), the difficulties and challenges faced. In this study, we share the experience lived among the students of the Pedagogy course, in the discipline of Social Education among others, in the years of 2020, 2021 and the beginning of 2022, at the State University of the Central West in Brazil.

Palavras-chave

Covid 19, Ensino Remoto Emergencial, práticas na relação professor-aluno, aprendizagem.

Keywords

Covid-19, Emergency Remote Teaching, practices in the teacher-student relationship, learning.

1. Apontamentos iniciais do ensino remoto emergencial no contexto pandêmico – necessidades e desafios

As Universidades, departamentos acadêmicos e cursos universitários sentiram a necessidade em se adequar para reduzir danos pedagógicos e riscos à saúde pública, garantindo a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura.

No entanto não havia um preparo adequado, pois, diferente de uma instituição de ensino à distância (EAD), pela qual os profissionais são preparados e possuem materiais adequados para o modelo de ensino, não se tinha ideia de como a Universidade com seus quarenta e sete cursos poderia se adequar ao ensino remoto. No ensino presencial, que acabou sendo transformado em ensino remoto emergencial, em decorrência da COVID-19, não havia muitos meios e nem preparação adequada para o ensino, Litto (2009).

No ambiente educacional medidas urgentes foram tomadas, visto que, as instituições de ensino são grandes centros de convivência social, gerando inúmeras aglomerações e conseqüentemente proporcionando a propagação do vírus na

sociedade via ambiente educacional. (Aquino et al., 2020). Por consequência, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, permitindo a substituição das aulas presenciais por meios digitais, ou seja, *on-line*, surgindo assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com o avanço do vírus, com as aulas presenciais suspensas sem data para o retorno, as universidades optaram por ensino remoto emergencial (ERE). Foi uma solução temporária, afim de manter dentro das circunstâncias o ensino, de maneira que garantisse a segurança dos alunos e profissionais da educação, tendo em vista, que seria o único meio para o andamento das aulas, conforme Santana-Dosea:

Na perspectiva de dualidade entre ferramentas de educação não presencial e os métodos de ensino ativos, tradicionalmente, surge o ensino on-line, como única opção para dar continuidade à formação de diversos alunos de instituições públicas e privadas com o início da pandemia do COVID-19 (2020, p.140).

Com a modificação radical do ensino a aprendizagem o processo educacional universitário se tornou um desafio, tanto para os alunos como para os professores. A realidade que de ora em diante se identifica provocou muitos questionamentos entre os profesoeres e alunos. Segundo Valente (2011) importava construir uma abordagem de ensino que promovesse a construção do conhecimento.

A pandemia modificou a rotina de ensino, os docentes e discentes tiveram que se adaptar, contando com o uso das tecnologias digitais. Diante disso, os docentes, em sua maioria, mudaram o ambiente de trabalho para o *home office* e os discentes começaram assistir as aulas de casa (Gusso et al., 2021 *apud* Harrys de Lemos dos Santos et al, 2021, p. 03).

Na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) o ERE provocou a necessidade de adaptações e adequações tanto para professores como para os alunos, ao que se refere ao espaço-tempo, que precisou ser reorganizado para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem utilizando as tecnologias das redes sociais e plataformas de ambientes virtuais. Portanto novos instrumentos e novas ferramentas didáticas passam a ser reconhecidas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e conforme Rey-Valzacchi (2009) é imprescindível superar o modelo de “*bustos parlantes*”, no qual o docente fala e fala muito com os estudantes a ouvir e por vezes a dormir.

A capacitação dos professores envolve, por exemplo, prepará-los para adequar condições e estratégias de ensino ao ambiente on-line, de certa forma,

promover a participação dos estudantes, manejar adequadamente o sistema on-line e o software do curso e identificar o que fazer e a quem recorrer quando ocorrerem certos problemas de tecnologia (Sun y Chen, 2016, s/p).

Essa modalidade de ensino requer, portanto, planejamento cuidadoso do curso ou disciplina, juntamente com sistemas de gestão e processos de trabalho desenvolvidos pela equipe acadêmica, que possa fornecer a orientação e o suporte adequados a esse tipo de trabalho. (Lima-Gusso et al., 2020, p. 05)

Ao contrário das experiências planejadas para ofertar o ensino à distância (EaD), no contexto de pandemia da Covid-19, o modo de oferta improvisado das disciplinas curriculares pelas IES (Instituições de Ensino Superior) tem sido designado como Ensino Remoto Emergencial (Hodges et al., 2020). Muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos *on-line* de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos. Como afirma os estudos de Lupion-Torres (2009) importa planejamento, aplicação de recursos e formação continuada, Lupion-Torres y Rama (2009).

Uma fase muito complexa para todos e, para os alunos, presenciar e vivenciar as dificuldades por conta das mudanças provocadas pela pandemia no processo de aprendizagem, tornou-se uma experiência traumática a ser vencida. A importância do professor como mediador neste processo, por não serem os alunos autodidatas, facilitou de certo modo, o andamento das aulas remotas. Vários foram os desafios a serem vencidos nessa modalidade de ensino, desde as questões de aptidão com os recursos tecnológicos até os problemas emocionais que surgiram durante esse ciclo.

E foi neste contexto que os fundamentos da Pedagogia Social já identificados na Disciplina de Pedagogia e Educação Social, foram promovendo práticas interacionistas entre alunos e professores. Também foi a partir da disciplina que se fortaleceu a ideia de realizar um Relato de experiências para registrar o que passamos nesse período histórico desafiador. Segundo Caldeira de Oliveira-Barros (2021) foram muitas dificuldades no desenvolvimento de práticas socioeducativas nas instituições de acolhimento e atendimento entre as quais os educadores sociais estiveram presentes, tais como: falta de recursos para manutenção do espaço físico e alimentação aos acolhidos.

Na disciplina de Pedagogia e Educação social essas demandas foram sendo apresentadas principalmente pelos voluntários da assistência social que no Brasil, juntamente com os Pedagogos perfazem a maior parte dos profissionais envolvidos com as práticas da educação social. E sobre o processo educativo dentro da Universidade, muito se discutiu a partir dessa disciplina juntamente com as disciplinas de Estágio Supervisionado e a disciplina de Tecnologias e Educação.

Novos métodos de ensino foram aplicados, o ensino remoto emergencial (ERE), o uso da plataforma *Moodle* e *Google Meet*, as redes sociais, como, *WhatsApp*, foram tecnologias que contribuíram para que o ensino da educação continuasse mesmo que à distância. Essas ferramentas foram de grande utilização e eficazes para os alunos, o *Moodle* permitiu postagens de atividades, *Chat*, Fóruns e retorno de professores às atividades docentes que passaram a ser encaminhadas pela plataforma. O *Google Meet*, permitiu a videoconferência de pessoas, muito útil ensino para o tempo de ERE, sendo que viabilizou uma interação entre professores e alunos, mesmo com distanciamento social. Interessante foi o esforço na relação professor-aluno e aluno-aluno para colaborar, como bem salienta Lupion-Torres y Freitas-Irala (2007). Infelizmente, nem todos os alunos tinham acesso a todas as ferramentas, muitos, nem internet tinham em casa, foi por meio de atividades domiciliares que estes alunos puderam acompanhar o que era tratado pelas redes sociais e pelas plataformas entre os demais estudantes. As redes sociais foram de grande valia neste momento, já que entre os alunos essas mídias de comunicação são mais populares e, como estudam Torres, Vianey y Roesler (2009), as mídias sociais podem ser uma ferramenta informativa se bem utilizadas pela EaD. Já identificaram Pereira-Henrique y Lobo-Castelano (2018) que os conteúdos midiáticos devem compor a formação docente.

2. Processo teórico metodológico de análise das práticas pedagógicas durante a pandemia na unicentro-paraná/brasil

Durante a pandemia vivenciamos as mudanças na vida social, econômica, sanitária, trabalhista e educacional. No processo educacional do ensino superior as etapas foram sendo envolvidas conforme o movimento dinâmico da contaminação que afetava a vida das pessoas significando possibilidades de morte, o que se evidenciou no Brasil de forma bem objetiva. Em meio aos discursos incluindo discursos presidenciais, que acirravam o desprezo pela ciência e seus cuidados sanitários a displicência no uso das máscaras e a necessidade de cuidados sanitários que incluíam o isolamento social eram motivo de piada. Várias são as reportagens que foram veiculadas sobre a atitude descabida advinda da presidência da república e do Ministério da Saúde¹. A maioria dos decretos para o uso de

1. Algumas das reportagens sobre a atitude descabida do não uso de máscaras, podem ser encontradas em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/19/bolsonaro-contraria-ciencia-e-diz-a-apoiadores-que-eficacia-de-mascara-e-quase-nenhuma.ghtml>

<https://arte.estadao.com.br/politica/2021/06/deslocamentos-jair-bolsonaro-pandemia/>

<https://noticias.r7.com/brasil/bolsonaro-anuncia-parecer-para-desobrigar-mascara-em-vacinados-10062021>

máscaras e cuidados sanitários foram sempre fruto de uma disputa político-ideológica entre especialistas sanitaristas e o governo brasileiro, que para não perder sua popularidade acabava cedendo em alguns momentos, mas em seu exercício público, lá estava sem máscara, indicando a sua desnecessária imprudência.

Em meio as questões político-ideológicas e entre as muitas ações levianas no Brasil, durante a pandemia o Ministério da Educação e, em seguida, as secretarias estaduais e municipais de educação enfrentavam os desafios na garantia de direitos das crianças, adolescentes e adultos, em todas as etapas da educação sistematizada, à educação pública. Escolas, Centros Educacionais, faculdades e Universidades foram instituições surpreendidas com a necessidade de se adequar para minimizar as dificuldades desafiadoras que se apresentava a partir do decreto de pandemia, advindo da OMS. Na UNICENTRO o processo começa a ser discutido diante da urgência e da emergência que a situação exigia. De pronto foram criados comitês e espaços de discussão objetivando a busca de adequações ao que o Ministério da Educação definiu como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No dia 16 de março de 2020, ocorre a suspensão das aulas presenciais na UNICENTRO com objetivo de evitar aglomeração e a propagação do vírus. No entanto, a suspensão seria de curto período, com retorno previsto para 13 de abril do mesmo ano. Porém, com o avanço agravado do vírus, o retorno foi suspenso por tempo indeterminado. Retornamos com as aulas presenciais, dois anos mais tarde, em janeiro de 2022, com obrigatoriedade da comprovação da vacina contra o coronavírus e a utilização de máscaras. *“O período do ERE ficou marcado por muitas dificuldades por parte de toda a comunidade acadêmica, ocorreram desistências de alguns alunos. Um desafio a ser cumprido, pelo fato de que, a mudança foi necessária e drástica”*. Assim descreveram o período, as alunas do segundo ano do curso de pedagogia da manhã do Campus Santa Cruz, em Guarapuava. Salientamos que é um campus onde se tem as melhores condições estruturais e físicas da Universidade. E, verificando essa demanda por descrever e analisar o período pandêmico e os desafios que nele se alojam, juntamente com outras duas colegas professoras objetivamos esse levantamento, que ora apresentamos.

2.1. Metodologia de pesquisa e resultados alcançados diante de necessidades e desafios no contexto pandêmico

Para o levantamento proposto foram analisados os descritos em 37 relatos de experiências entre estudantes de segundo, terceiro e quarto anos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, matriculados em três campi distintos: Guarapuava-Santa Cruz; Chopinzinho; Irati. Totalizaram a pesquisa 253 alunos distribuídos entre as séries anuais indicadas abaixo e os

campi de abrangência da UNICENTRO. Os relatos foram desenvolvidos entre os grupos de estudantes que, em cada disciplina, se reuniram conforme as suas afinidades. Assim tivemos grupos de até seis participantes.

A partir dos relatos da experiência dos estudantes, os quais foram registrados como processo formativo em 5 disciplinas, assim elencadas: Educação e Tecnologia; Estágio Supervisionado na Educação Básica; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Seminários de Extensão em espaços não formais e; Pedagogia e Educação Social². Com os relatos dos alunos que frequentaram estas disciplinas se obteve os resultados que promovem as análises subsequentes. A organização textual do relatório teve a orientação das professoras das disciplinas para que se pudesse obter maior qualidade de informações bem como preservar a autonomia dos estudantes na descrição, atender a fidedignidade do relato sobre as práticas vividas e resguardar a identidade dos alunos. Guardar a identidade dos alunos faz-se necessário para que eles tenham liberdade nos apontamentos sobre as práticas pedagógicas engendradas entre os professores do curso de pedagogia durante o período pandêmico, este objeto das análises neste texto.

Dificuldades em associar a rotina do home office com o ensino remoto emergencial, o trabalho de casa, a angústia pelo índice elevado da doença que, de certo modo, afetava diretamente os estudos com preocupações sanitárias. O medo quase sempre presente e o luto por familiares que iam se somando a vida cotidiana de alunos e professores. E as dificuldades de acesso nas plataformas de ensino, falta de recursos para o acesso, falta de conhecimento para o uso das ferramentas e instrumentos foi resultando na desistência e na falta de comprometimento com o curso por parte dos alunos. (Estudantes do curso de Pedagogia noturno, Campus Santa Cruz-Guarapuava)

Garantir a elaboração da exposição na descrição dos estudantes foi salutar para obter relatos como o registro demonstrado acima, Pérez-Serrano (1993). Diante deste contexto é que apresentamos a seguir um quadro demonstrativo sobre as dificuldades, necessidades e demandas enfrentadas pelos 253 estudantes pesquisados, diante das práticas engendradas pelos professores do curso de Pedagogia da UNICENTRO.

2. A Disciplina de Pedagogia e Educação Social é uma disciplina optativa no Curso de Pedagogia da Unicentro. Neste período atendeu 5 turmas, totalizando 83 alunos. Importa salientar que no Brasil não existe uma formação para o Educador Social e que para os editais de concursos se solicita preferencialmente a formação em Pedagogia. Assim, se justifica a oferta de disciplina para os estudantes de Pedagogia que mais ou menos incorporam os fundamentos da Pedagogia Social que embasam as práticas entre os educadores sociais. Estes, profissionais que se constroem pela *práxis*, VAZQUEZ (2007)

Tabela 1. Práticas pedagógicas apontadas pelos estudantes do curso de pedagogia da unicentro em 3 campi: sta cruz, chopinzinho, irati

PRÁTICAS DOS PROFESSORES	AÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES	RESULTADOS, DESAFIOS E ADEQUAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades pela plataforma Moodle - alguns professores desconheciam a plataforma; 	<ul style="list-style-type: none"> -Desconhecimento sobre a plataforma Moodle – principalmente para os alunos do primeiro ano. -dificuldades para acessar a plataforma pelo celular; -aprendizagem colaborativa entre alunos das séries mais adiantadas; -criação de grupos de WhatsApp para tira-dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagem com instruções sobre a plataforma Moodle a partir do Núcleo de Educação à Distância da Universidade, para discentes e docentes; - Nem todos os professores conseguem tal habilidade, tampouco os alunos; -busca de outras possibilidades de encaminhamento das atividades dos professores entre os alunos;
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades síncronas com registro de presença, as vezes pelo chat do Moodle e depois via Google Meet 	<ul style="list-style-type: none"> - Prejuízo com as frequências, pois a conexão principalmente no interior é precária. - busca dos e-mails dos professores para justificar as faltas 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação das atividades para disponibilizar aos alunos pelo Google drive - organização de material impresso para entrega pelo correio ou por malotes aos estudantes, principalmente aos estudantes indígenas
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades assíncronas na plataforma Moodle - muitos professores não tinham a ideia do tempo para distribuição de atividades assíncronas e sobrecarregaram alunos com textos para leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do tempo e do espaço em casa (ensino domiciliar) com extrema dificuldade -não existe a cultura do ensino remoto no Brasil - não se tinha um espaço adequado em casa para o exercício das atividades assíncronas; -dificuldade para concentrar-se e falta de interação com os colegas para uma troca de informações 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar a família principalmente os filhos pequenos foi uma dificuldade entre os estudantes; -compreender o processo de ensino do professor mediado por uma plataforma; -organizar postagens e atividades de avaliação tiveram que ser encaminhadas via e-mail, a conexão caía. - uso do grupo de WhatsApp para discussões síncronas entre os alunos
<ul style="list-style-type: none"> -Rotinas de ensino para promover a aprendizagem que foram implementadas pelos professores se fizeram cansativas 	<ul style="list-style-type: none"> - O ambiente de casa tornou-se cômodo e a procrastinação tomava conta do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniões com pequenos grupos via Google Meet buscando minimizar a falta de interação entre professores e estudantes

PRÁTICAS DOS PROFESSORES	AÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES	RESULTADOS, DESAFIOS E ADEQUAÇÕES
<p>- Sobrecarga de trabalho docente frente a precarização dos instrumentos</p>	<p>-Alunos que precisavam de mais atendimento solicitavam a atenção dos professores em outros horários que não o da disciplina; -sábados, domingos e feriados foram usados pelos alunos com atendimento de alguns professores.</p>	<p>- Muitos professores conseguiram adequar-se com o tempo dedicado aos alunos e compreendiam as dificuldades dedicando mais atenção aos estudantes - alguns professores não conseguiram adequar seu tempo, também não conseguiram entender a distribuição de tempo entre as atividades e sem respeitar seus alunos imprimiram o poder no registro de frequências e faltas e nos prazos de entrega/postagens das atividades avaliativas</p>
<p>- Professores buscaram compreender o ERE e o uso das tecnologias aprimorando suas práticas de ensino por meio remoto</p>	<p>- Alunos que auxiliaram colegas e também os professores no reconhecimento deste novo ensino remoto - Estudantes Se apoiaram para integralizar a aprendizagem dentro das disciplinas</p>	<p>- Alguns professores foram resistentes e não conseguiram se aprimorar, não buscaram a adequação das atividades o que prejudicou alguns estudantes, os quais acabaram desistindo do curso; -os alunos, líderes de turma tiveram papel fundamental no processo de incentivo aos estudantes para que cumprissem as tarefas e integralizassem cada período;</p>
<p>-Professores padrinhos e madrinhas de turma</p>	<p>-Junto com os líderes aprimoraram o processo de incentivação para aqueles colegas com mais dificuldade de organização de tempo, espaço e adequação aos instrumentos e ferramentas didática do ERE</p>	<p>- Por meio de reuniões via <i>WhatsApp</i> ou <i>Google Meet</i> oportunizavam discussões e debates que aprimoravam a compreensão dos conteúdos dentro das disciplinas do curso</p>
<p>-O conselho departamental junto com os professores propuseram aos estudantes os blocos de disciplinas.</p>	<p>-Estudantes tinham 3 disciplinas por blocos o que lhes facilitou na organização do tempo</p>	<p>-Oportunidade para discutir em blocos os conteúdos e até organizarem estudos interdisciplinares entre as disciplinas, promovendo seminários integradores</p>

PRÁTICAS DOS PROFESSORES	AÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES	RESULTADOS, DESAFIOS E ADEQUAÇÕES
Faltou da Universidade um período de preparação mais adequado para compreender o ensino remoto emergencial(ERE). Também faltou recursos mais adequados ao ERE. Faltou gestão pedagógica das práticas pedagógicas entre os professores.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficou claro a falta de recursos tecnológicos adequados, bem como a falta de conhecimento na gestão do processo pedagógico que se transformava em pleno momento histórico que atravessávamos - professores e alunos tiveram que adquirir seus próprios recursos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguém estava totalmente preparado por isso a compreensão, a solidariedade, o altruísmo foi uma necessidade entre os estudantes e na relação professor-aluno. Já que muitos professores sofreram e choraram diante das telas por não saberem controlar aquela situação de ensino-aprendizagem; - Já no segundo ano de pandemia houve uma parceria com a receita federal e a universidade pode acessar alguns poucos celulares a serem utilizados, como empréstimo, aos alunos mais carentes. O que não atendeu a todos.
-Professores preparados para o retorno? E alunos?	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de desentendimento foram esquecidos; -A volta para o presencial foi difícil, não houve uma acolhida por parte da universidade; -As instituições de ensino parecem cientes de que voltam de uma pandemia seguindo a mesma rotina de antes de entrar nela, como se pudéssemos ignorar o que vivemos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seria importante a acolhida, um processo de ambientação com as novas condutas sanitárias. Rodas de conversa sobre o que passamos como estudantes e professores. O que não aconteceu na maioria das práticas dos professores. -Afinal nossas práticas devem ser humanizatórias; -O relato de experiência proposto nos fez ver o que passamos e propicia olhar de fora um futuro melhor.

FONTE: As autoras (37 Relatos de Experiências realizados pelos alunos em cinco disciplinas do curso de Pedagogia da UNICENTRO, sobre os dois anos de Ensino Remoto Emergencial durante a Pandemia do Corona Vírus no Brasil, 2020 e 2021. Dados coletados no retorno presencial entre jan/abr de 2022)

Nos anos de 2020, 2021 e início de 2022, a Universidade Estadual do Centro Oeste, teve seus métodos de ensino readaptados por conta da pandemia, causada pela COVID-19. O distanciamento social foi indispensável, o ensino presencial foi modificado pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muitas dificuldades foram enfrentadas, tanto para os professores, quanto para os alunos, foi inevitável a utilização de ferramentas e processos de ensino que nunca se quer tinham sido estudados. Além disso, muitos alunos não tinham e não tem acesso à internet. O Brasil ainda não possui internet ampla e aberta. A dobra de horas de estudo foram necessárias para compreender todo o processo.

Muitas aulas que necessitavam de prática, como os estágios tiveram que ser modificadas, alterando os métodos de ensino. As experiências obtidas neste período servirão de crescimento para todos. Os professores encontraram dificuldades em lecionar remotamente devido a problemas como: falta de

conhecimentos de como utilizar os instrumentos tecnológicos e domínio dos mesmos; conexão e acesso à internet; falta de participação e interação dos alunos na modalidade de ensino remoto e a falta de recursos. Além de que, muitos deles apresentaram insensibilidade e falta de compreensão, exigindo, de forma rigorosa, que os alunos realizassem as atividades, deixando prazos pequenos para a entrega das mesmas, para que participassem ativamente das aulas que aconteciam por meios digitais. (Alunos de Pedagogia Noturno, Campus de Chopinzinho, 2021)³

O período pandêmico trouxe modificações para o processo de ensino além da verificação da falta de recursos em todos os sentidos, também se identificou problemas de saúde emocional, em alunos e professores. Segundo alguns registros nos relatos dos alunos, alguns professores apareciam nervosos durante as aulas síncronas, outros estavam tristes e desmotivados, isso afeta as práticas pedagógicas e entre os alunos causa desconforto e problematizações que desorganizam a aprendizagem colocando o foco nas relações interpessoais, as quais tem sua importância quando a educação se caracteriza dentro da perspectiva crítico-reflexiva. Também houve relatos de problemas de ansiedade e de depressão que concretamente foram reflexo das perdas de ente queridos entre os sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Diante das reflexões percebemos em alguns relatos a necessidade de se olhar mais e melhor o que se passou. Conforme Garcia-Garcia (2015) é importante que a qualidade na educação perpassa o bem estar entre os sujeitos envolvidos no processo acadêmico. Ainda lembra Freire (1997 e 1982) é imprescindível o SER mais.

[...] todos voltaram, de alguma forma, abalados e era bem previsível que seria desta forma. Precisávamos de uma acolhida, precisávamos ter deixado claro que a instituição que conhecíamos antes não é mais a mesma, que nós não somos mais os mesmos, que a história a partir de agora seguirá de formas diferentes, precisaremos passar pelo luto de cada uma destas coisas. A acolhida serviria para refletir, para não ignorar o que vivemos, para pensarmos sobre o que éramos antes da pandemia e sobre o que somos agora. (Relato de estudantes da Pedagogia Noite- campus Santa Cruz, 2022)

Além de que, muitos ainda sofrem com as sequelas deixadas pela pandemia, os sobreviventes do Covid-19 relatam sintomas que ainda predominam em seus corpos, dentre eles podemos citar algumas que prejudicam diretamente

3. Dentro das disciplinas de Estágio Supervisionado muito se discutiu a partir de fundamentos Pimenta (2004), Paraná (2014) e Bedin-Godoy (2020) buscando inserir alterações e alternativas para as práticas pedagógicas que neste período se fizeram com a impressão de materiais a serem entregues para os pais. Os pais ajudavam os filhos com as atividades impressas e devolviam na escola. Foi um grande desafio.

na aprendizagem, como: falta de memória, falta de concentração e fadiga. Um estudo realizado nos Estados Unidos, entre 177 pessoas relatou que ainda há sintomas persistentes da Covid em 26,6% deles com idades de 18 a 39 anos, em 30,1% entre 40 e 64 anos e 43,3% com mais de 65 anos, entre eles estavam a fadiga, perda de olfato ou paladar, dificuldade de concentração perda de memória (LOGUE et al., 2021).

Conforme observamos, é notável a necessidade de empatia e readequação em torno dos aspectos de ensino e de aprendizagem, bem como a realização de várias atividades de recuperação paralela, ou recuperação em exercício, visto que as demandas individuais dos alunos se materializaram em razão de tantas dificuldades e particularidades, oriundas das mais diversas causas. Também se verifica dentro do quadro apresentado que a autoavaliação foi sendo evidenciada entre professores e alunos e este é um aspecto interessante segundo Cabrerizo-Diago (2019), para o contexto socioeducativo no qual estavam todos imersos.

No Campus Universitário de Irati, foi constatado que os (as) acadêmicos(as) tiveram dificuldades de acesso aos meios digitais de aprendizagem, necessários no período de ensino remoto, posto que muitos(as) tiveram que sair da zona urbana, por razões diversas, tais como perda de emprego e se dirigir às antigas residências em espaço rural, onde o acesso à internet, dentre outros, apresentava maiores dificuldades.

Em um dos relatos de uma acadêmica, a mesma se manifestou alegando que tinha enormes dificuldades com as alterações da internet,

...”Era muito difícil professora, eu tinha que acessar do celular a maioria das vezes, porque na casa da minha tia a internet era muito fraca... eu ficava triste porque queria estudar pra valer, queria acompanhar o processo, queria poder ler tudo com calma. Aí, eu entrava e logo caía, ou ficava uma fala cortada do professor!” (Acadêmica do curso de Pedagogia de Irati)

Conforme observamos, a acadêmica pretendia acompanhar o processo de aula, mas a oscilação do acesso virtual a impedia de o fazer da maneira que gostaria, sendo esse um fato muito comum em cidades interioranas, pela dificuldade do acesso à internet pela distância de algumas comunidades da sede da cidade.

Outra questão pontualmente elencada pelos acadêmicos era a dificuldade de interação entre eles e os docentes, visto que o contato ficava restrito aos acessos por meio digitais, e as aulas pela plataforma virtual Google Meet. Conforme Orzechowski (2018) a dimensão coletiva da aprendizagem fundamenta-se em um princípio político onde o ensino promove-se na relação e interação entre os sujeitos que agem colaborativamente. Neste contexto de distanciamento fica prejudicada as interações nas quais se sustentam as relações sociais.

“Eu preferia conversar pessoalmente com a professora e tirar as minhas dúvidas, mas naquele momento não era possível, e às vezes a gente percebia que a professora explicava várias vezes mas não era igual quando estamos em sala de aula presencial, parece que olhando para a profe a gente aprende melhor e com maior facilidade!” (Acadêmica do curso de Pedagogia Irati)

“Às vezes eu sentia até vergonha de enviar novamente mensagem para a professora, pois sabia que poderia estar perguntando a mesma coisa. Mas tinha muita dificuldade em entender algumas questões. Foi um período difícil e diferente. Tivemos que valorizar o outro e todas as formas de interagir. Era muito difícil se sentir sozinha, parecia que a tela não era a nossa sala de aula.” (Acadêmica do curso de Pedagogia Irati)

Observando os relatos dos (as) acadêmicos, ponderamos que há evidentemente dificuldades quanto à adesão forçada ao ensino remoto, posto que o perfil acadêmico de ingressantes nos cursos presenciais e a distância são diferentes, e principalmente a organização metodológica dos mesmos requer particularidades que são planejadas especificamente para tal feito, o que não foi possível diante do período pandêmico, em que fomos convidados a se adaptar de maneira rápida a outra forma de elaborar as aulas em si. Fez muita falta a vida comunitária que se constrói na universidade, Lopez-Herrerias (2005).

Outro aspecto de relevância para a organização das práticas pedagógicas perpassa a organização do trabalho pedagógico, diante do qual se verifica uma fragilidade na gestão pedagógica da Universidade, sobre a cultura docente-discente já apontava Borges-Martins (1999) da necessidade de organização e planejamento. O processo que se fez impositivo a professores e alunos imprimiu uma metodologia de ensino distinta da educação presencial e afetou a aprendizagem que perpassa a adequação de interação colaborativa, diferente da relação interpessoal pois agora aconteceu mediada por instrumentos didáticos distintos.

A aprendizagem colaborativa é assim explorada em um contexto de produção coletiva que se utiliza de momentos de mediação e momentos de interação, que não se dá apenas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas se utilizando dele, ou ainda utilizando-se de instrumental que favoreça a aplicação de estratégias baseadas na construção coletiva do conhecimento, Martinez, Garreta-Gambús & Navarro-Segura (2003). Importa salientar que a interação como estratégia de ensino acontece entre pessoas, podendo ser mediada pelo AVA.

Ressaltamos também que o coletivo como estratégia de aprendizagem leva em consideração os espaços e os instrumentos, mas principalmente as interações pessoais que são provocadas a partir da exploração possível das ferramentas, instrumentos e plataformas, Pessoa (2018). Neste contexto a emergência de novas possibilidades pedagógicas e novos instrumentos requer metodologias ali-

cerçadas em práticas que desenvolvam a autonomia dos estudantes e explicita uma organização colaborativa onde a interação entre os sujeitos que ensinam e aprendem seja constante, mesmo que mediada pelo instrumental do ensino remoto emergencial. Assim a gestão pedagógica a partir do ERE oportuniza reflexões sobre os processos didáticos, os quais garantem o desenvolvimento educacional ancorado na dinâmica cognitiva enfrentada pelos estudantes e professores.

Ferreira e Santos (2008), citam um modelo de análise de interação de Gunawardena y Zittle (1997), com cinco fases de produção conjunta do conhecimento, a saber:

- a) fase de compartilhamento e comparação da informação;
- b) fase de descoberta e exploração de inconsistência entre ideias;
- c) fase de negociação do significado e construção do conhecimento;
- d) fase de teste e modificação do conhecimento gerado na fase anterior;
- e) fase de aquiescência e aplicação do conhecimento construído.

Portanto há a necessidade de gestão pedagógica na elaboração do conhecimento ao que os alunos reclamaram na insuficiência na organização do trabalho pedagógico detectada durante a pandemia. Neste sentido as orientações e encaminhamentos foram sendo organizados no decorrer do processo entre professores e estudantes. Alguns professores foram mais dedicados e também compreensivos enquanto outros se organizaram transferindo o que se tinha no presencial para o ensino remoto conforme pesquisas já apontadas por Santos et al. (2021).

Segundo a pesquisa apresentada por Santos et al. (2021) nas universidades particulares o ensino presencial migrou para o ensino pelas plataformas e mídias sociais. Este fato também ocorreu na Universidade Pública e na Unicentro a migração foi, em alguns casos, bem objetiva. Este aspecto evidencia muito bem a falta de preparo didático entre professores e gestores do processo educacional no ensino superior pois, não basta migrar é imprescindível compreender e efetivamente aplicar metodologias e técnicas de ensino adequadas ao ensino remoto, o que não foi possível já que a maioria dos envolvidos foram surpreendidos por tamanho desconhecimento.

Outro aspecto que aparece nos relatos que foram entregues pelos acadêmicos participantes da pesquisa, os quais já citados acima: 253 estudantes distribuídos em 5 disciplinas e alocados em 3 Campi avançados da Unicentro. É a evasão que se destaca para aqueles que não conseguem adaptar-se ao ERE. Neste aspecto outros fatores também contribuíram para a evasão, como a dificuldade de acesso a internet e a falta de habilidade técnica com o manejo da plataforma. Daí se in-

dica a falta que fez a figura da tutoria (García-Aretio y Castillo-Arredondo, 2000).

Muitos alunos relataram não ter condições econômicas para a manutenção econômica de conexão, já que no Brasil não existe ainda a internet aberta. Conforme Pereira-Barreto (2010) importa políticas públicas que favoreçam o acesso as tecnologias e a internet. Outros alunos destacaram a dificuldade na conexão, por residirem com seus familiares em regiões onde a conexão é frágil. Notadamente esta é uma realidade que coloca limites no ensino remoto com o uso de tecnologias, segundo Castillo-Arredondo (2015):

As limitações ou dificuldades a superar para desenvolver com cautela qualquer curso apoiado nas ferramentas tecnológicas tendem a: na maioria da experiências de cursos *on-line*, não se superam as formas tradicionais do ensino à distância; o acesso rápido a internet é um problema em muitas zonas geográficas; muitos docentes e alunos não dispõem de equipamento adequado para o acesso a internet; alunos e professores não se utilizam da internet para fins educativos; as instituições deveriam investir em equipamentos e pessoal técnico para a manutenção destes equipamentos; as dificuldades que surgem provoca a desmotivação e a evasão entre os alunos. (ARREDONDO, p.118, 2015. Tradução livre das autoras).

A professora Martín-Cuadrado (2015) publicou um demonstrativo sobre as necessidades emergentes quando se implanta um modelo educativo fundamentado no uso das tecnologias. Daí decorrem as necessidades e também muitas oportunidades, mas que precisam de planejamento e gestão do trabalho pedagógico. É nesta realidade que submergiu a educação presencial em muitas instituições do ensino superior com a necessidade de formação docente, conforme afirmou Goulart-Barreto et al. (2006). Diante de tantos desafios as necessidades culturais, econômicas e sociais ficaram mais evidentes. Enquanto em Portugal o presidente do país dava entrevistas apontando a facilidade da conexão e uso dos recursos tecnológicos que estavam a disposição da população com todos os cuidados sanitários, bem como estudos que já se faziam garantidos aos professores, o que facilitou o ingresso ao ERE. No Brasil, a adaptação foi se construindo dia-a-dia pelos esforços e empenho entre professores e alunos. E sem a figura de professor-tutor que segundo pesquisas da Universidade Nacional a Distância da Espanha – UNED, quando realizou uma investigação entre os seus alunos (Perez-Juste et al., 1999). Os estudantes afirmaram a necessidade e a importância do professor-tutor, também apontaram a qualidade do seu desenvolvimento e a frequência dos atendimentos. Aqui no Brasil não existiu a figura de tutoria durante o período pandêmico e pouco há na prática da educação a distância.

3. Considerações finais

Notadamente a realidade brasileira impregnada das diferenças sociais, culturais e econômicas de um povo singular junto com o descaso, por parte do governo atual, evidenciou-se a fragilidade na qual imergimos durante o período pandêmico entre os anos de 2020 e 2021. Nas Instituições de Ensino Superior, bem como na educação básica observou-se um sacrifício entre professores, alunos, familiares e gestores institucionais. O processo deflagrado que surpreendeu o mundo se fez habitar em cada realidade pessoal, que só poderia ser resolvida quando abordada no coletivo. Por isso professores se apoiaram, alunos se aproximaram pelas redes sociais, afinal todas as pessoas tiveram que encontrar uma nova dimensão comunicativa.

Neste contexto, os estudantes da UNICENTRO, no Brasil, se reinventaram e apoiaram seus professores na descoberta de novos processos educativos, muitos dos quais eram desconhecidos para grande parte dos educadores. Aconteceu uma celebração do que pode e deve ser construído coletivamente, em colaboração. O respeito, a rigorosidade científica, a atenção e a amorosidade, já descrita por Freire (1921-1997) fez-se fundamental para que se enfrentassem os desafios e superassem as dificuldades. Portanto, hoje mais fortes e mais críticos professores e alunos processam novas metodologias com o uso das tecnologias no ensino presencial.

Ficou evidente a necessidade de conhecimento entre professores sobre o uso das tecnologias no ensino remoto. A plataforma *moodle* não atendeu satisfatoriamente as necessidades e a forma tradicional como estavam habituados professores e alunos, no ato de ensinar e o aluno aprender sincronicamente. Daí que o *googlemet* obteve sucesso entre os participantes já que trazia essa prerrogativa da interação, pelo menos virtualmente. Daí por diante prevalece a prática cotidiana que merece ser refletida tornando-se uma *práxis* pedagógica que se configura sociotransformadora diante dos desafios encontrados na relação professor-aluno mediado pelo conhecimento.

Referências bibliográficas

Aquino, E. M., Silveira, I. H., Pescarini, J. M., Aquino, R. y Souza-Filho, J. A. D. (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(suppl 1), 2423-2446.

Bedin-Godoy, M. A. (2020). Estágio Supervisionado nas Matérias *Pedagógicas do*

Ensino Médio: da Teoria à Prática. Irati: NEAD. Unicentro. <https://bit.ly/3MkZLMK>

Borges-Martins, O. (1999). A educação à distancia: uma nova cultura docente-discente. In: O. Borges-Martins et al (Orgs.), *Educação à distância: um debate multidisciplinar*. UFPR.

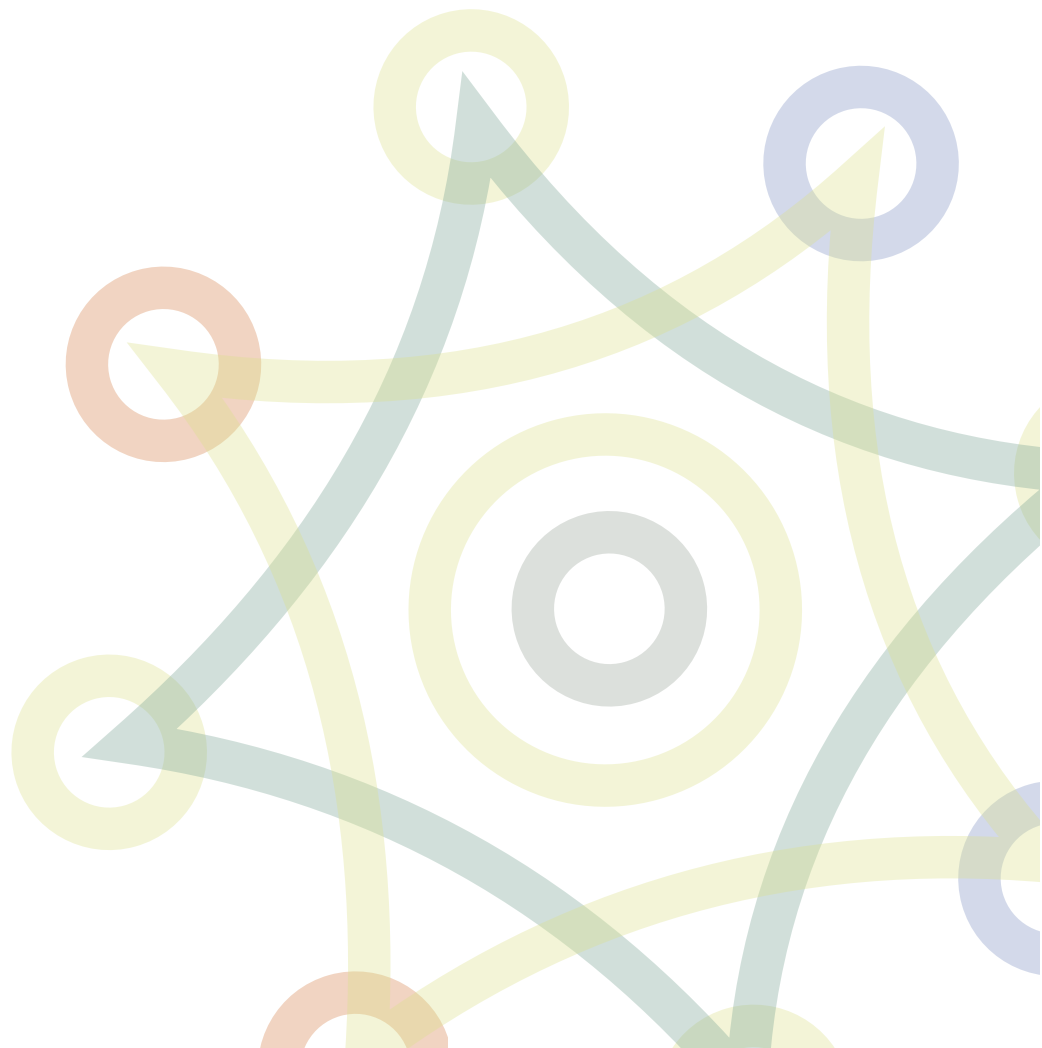
- Cabrerizo-Diago, J. (2019). La autoevaluación em la Intervención Socioeducativa. En A.M. Martín-Cuadrado y M.J. Rubio-Roldán (coord.). *La Intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación*. Vol I, UNED
- Caldeira de Oliveira-Barros, T. (2021) A prática socioeducativa e a Pandemia- uma reflexão. XVII Enecult/Salvador- Bahia, Julho/2021
- Castillo-Arredondo, S. (2015). La educación a Distancia. Límites y desafíos en la sociedade actual. En E.M. Santos et al. (orgs.), *Educação a Distância: reflexões e desafios na sociedade contemporânea*. UNICENTRO.
- Ferreira, D.J. y dos Santos, GL (2008). Evaluación de interacciones en el aprendizaje colaborativo creativo vía WEB. *Revista Diálogo Educativo*, 8(25), 787-800.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'Água.
- García-Aretio, L. y Castillo-Arredondo, S. (2000). El tutor y la tutoria em el modelo UNED. En García-Aretio, L.(coord.), *La educación a Distancia y la UNED*. MAR-CAR S/A, IUED-UNED.
- García-García, G. et al. (2015). Propuesta de mejora del Sistema Institucionais de Tutorías de la Facultad de Psicología. En G. García-García, F. Bermúdez-Jimenez, L.M. Perez-Muñoz, y N. S. Edid-Marín (coord.), *Educación y Calidad de vida*. Universidad Veracruzana.
- Garreta-Gambús, F., Navarro Segura, L. y Martínez Rivera, Ó. (2013). La evaluación entre iguales en la educación social: entre lo profesional y lo académico. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 53, 25-38
- Goulart-Barreto, R, Campos-Guimarães, G, Correa de Magalhães, L.K. y Teixeira-Leher, E.M. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 31-42.
- Gunawardena, C. N. y Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, 11(3), 8-26.
- Harrys de Lemos dos Santos Silva, S.E et al. (2021). O impacto da pandemia da covid-19 na rotina dos estudantes de instituições de Ensino Superior (IES). *RECIMA21 - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia*, 2(11).
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2.
- Lima-Gusso, H., Battisti-Archer, A., Bordignon-Luiz, F., Torres-Sahão, F., Gomes de Luca, G., Oliveira-Henklain, M.H., ... y Gonçalves, V.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: lineamientos para la gestión universitaria. *Educación y Sociedad*, 41.
- Litto, F.M. (2009). O atual cenário internacional da EAD. In: F.M. Litto.; M. Formiga, (Orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. Pearson, v.2
- Lobo-Castelano, K. y Pereira-Henrique, A. R. (2018). Conteúdos midiáticos e novas Tecnologias no contexto escolar: formação docente e práticas Educativas em pauta. En K. Lobo-Castelano, A.R. Pereira-Henrique (orgs.). *Estudos Interdisciplinares em educação, comunicação e novas tecnologias*. Paco Editorial.
- Logue, J., Franko, N., Mcculloch, D., Mcdonald, D., Magedson; A., Wlf, C. y Chu, H. Y. (2021). Sequelae in adults at 6 months after covid 19 infection. *JAMA network open*, 4(2), e210830e210830.
- López-Herrerías, J.A. (2005). *Educación para una cultura comunitaria: por una identidad metamoderna*. Nau Libres.

- Lupion-Torres, P. (Coord.). (2009). *La educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe; realidades e tendencias*. Unisul.
- Lupion-Torres, P. y Rama, C. (2009). Algunas de las características dominantes de la educación a distancia em America Latina y el Caribe. En P. Lupion-Torres y C. Rama (Coord.). *La Educación Superior a Distancia em America latina y el Caribe*. Unisul.
- Lupion-Torres, P. y Freitas-Irala, E.A. (2007) Aprendizagem Colaborativa. En P. Lupion-Torres (Org.), *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. SENAR-PR.
- Lupion-Torres, P., Vianey, J. y Roesler, J. (2009) Educación superior a distancia en Brasil. En P. Lupion-Torres y C. Rama (Coord.). *La educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe; realidades e tendencias*. Unisul.
- Martín-Cuadrado, A.M. (2015). Concepções e práticas pedagógicas em EaD. En E.M. Santos et al. (orgs.), *Educação a Distancia: reflexões e desafios na sociedade contemporânea*. UNICENTRO.
- Munzlinger-Santos, A.C., Reges-Souza, J.D. y Barbosa-Santos, W. (2021). Reflexões sobre o impacto da pandemia no ensino superior privado no ano de 2020. Em A.C. Munzlinger-Santos, et al., *Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: tensões e novas perspectivas na educação brasileira*. Editora Científica Digital.
- Orzechowski, S.T. (2018). A dimensão Coletiva da Aprendizagem e do Ensino como princípio político na educação a Distância. En K. Lobo-Castelano et al (orgs.), *Estudos Interdisciplinares em educação, comunicação e novas tecnologias*. Paco Editorial.
- PARANÁ. (2014). *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.
- Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – Pr.
- Pereira-Barreto, R. (2010). Tecnologias da Informação e Comunicação e Políticas Públicas: uma aproximação possível. En L. Wesslwr-Boneti, N. Pereira-Almeida y T.M. Helkowski (Orgs.), *Inclusão Sociodigital: da teoria à prática*. Imprensa Oficial.
- Pereira-Henrique, A.R. y Lobo-Castelano, K. (2018). Conteúdos midiáticos e novas tecnologias no contexto escolar: formação docente e práticas educativas em pauta. En A.R. Pereira-Henrique et al. (orgs.), *Estudos Interdisciplinares em educação, comunicação e novas tecnologias*. Paco Editorial.
- Pérez-Juste, R., García-Aretio, L. et al. (orgs.) (2000). *¿Qué Piensan los alumnos de la UNED de su propia Universidad?* Informes del Instituto Universitario de Educación a Distancia. IUED-UNED.
- Pérez-Serrano, G. (1993). La pesquisa etnográfica en educación. In: J. Saez-Carreras, *El educador Social*. Universidad de Murcia.
- Pessoa, O.M. (2018). Formação e prática docente: Uma metáfora da construção de redes. En K. Lobo-Castelano et al. (orgs.), *Estudos Interdisciplinares em educação, comunicação e novas tecnologias*. Paco Editorial.
- Pimenta, S. G. y Lima, M. do S. L. (2004). *Estágio e Docência*. Cortez.
- Rey-Valzacchi, J. (2009). Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia donde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En P. Lupion-Torres y C. Rama (Coord.), *La educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe; realidades e tendencias*. Unisul.
- Sánchez-Vázquez, A. (2007). *Filosofía da práxis*. CLACSO; Expressão Popular.
- Santana-Dosea, G. et al (2020). Métodos Ativos de Aprendizagem no Método Online: A Opinião dos Universitários Durante a Pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas*,

Aracaju, 10(1), 137-148. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>

Sun, A. y Chen, X. (2016). Educação On line e sua prática eficaz: Uma revisão de Pesquisa. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15,157-190.

Valente, J,A. (2011). Educação à Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. En V. Amorim-Arantes (org), *Educação à distância*. Summus.





García-Vargas, S.M., Porta-Antón, M.A., Oriol-Hernández, S. y Biurrun-Moreno, A.C. (2022). Los foros de debate asíncronos: herramienta reflexiva en las prácticas formativas. *Revista Practicum*, 7(2), 26-44.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15110>

Fecha de recepción: 12/07/2022
Fecha de aceptación 05/10/2022

Los foros de debate asíncronos: herramienta reflexiva en las prácticas formativas

Asynchronous discussion forums: reflective tool in training practices

Susana-María García-Vargas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
sgarciavargas@madrid.uned.es

María de los Ángeles Porta-Antón

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
marporta@madrid.uned.es

Silvia Oriol-Hernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
siloriol@calatayud.uned.es

Ana-Carmen Biurrun-Moreno

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
abiurrun@pamplona.uned.es

Resumen

Se presenta una investigación desarrollada en el marco del Proyecto de Innovación Educativa PIE 2018-2022, del Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID PiP) de la UNED, en torno a las Prácticas Profesionales del grado en Educación Social. Dicha investigación se centra en determinar la relevancia de los grupos de discusión, en este caso trasladados al foro virtual de la asignatura

Prácticas Profesionales III, en la reflexión y co-reflexión de los estudiantes, y en el afianzamiento de su identidad profesional. El estudio, de carácter cualitativo, se basa en una perspectiva descriptiva y permite poner de manifiesto la importancia de la reflexión para el desarrollo del conocimiento práctico del futuro profesional de la educación social. Con esta experiencia se ha colaborado en la construcción de una comunidad reflexiva de aprendizaje desde diferentes contextos en una misma asignatura, reforzando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de prácticas formativas externas.

Abstract

A research developed within the framework of the Educational Innovation Project PIE 2018-2022, of the Teaching Innovation Group Professional Practices (GID PiP) of the UNED, is presented, around the Professional Practices of the degree in Social Education. This research focuses on determining the relevance of the discussion groups, in this case transferred to the virtual forum of the subject Professional Practices III, in the reflection and co-reflection of the students, and in the consolidation of their professional identity. The study, of a qualitative nature, is based on a descriptive perspective and makes it possible to highlight the importance of reflection for the development of the practical knowledge of the future professional of social education. With this experience, we have collaborated in the construction of a reflective learning community from different contexts in the same subject, reinforcing the teaching-learning process of students in external training practices.

Palabras clave

Prácticas externas, foros virtuales, grupos de discusión, pensamiento reflexivo, acompañamiento y seguimiento tutorial.

Keywords

External internships, virtual forums, discussion groups, reflective thinking, mentoring and tutorial follow-up.

1. Introducción

En los últimos años se ha podido observar cómo el proceso de las prácticas externas se ha visto modificado, adaptándose a las nuevas situaciones y contextos, y de cómo los actores protagonistas han tenido que incorporar y/o renovar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para su desarrollo desde

diferentes plataformas digitales educativas. El objetivo, en este caso, es la atención al papel relevante que existe entre los actores que intervienen, principalmente, en aspectos de los procesos de relación, comunicación y trasmisión de información, así como finalmente, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) este proceso de adaptación a las TIC se ha perfilado como avance de sus recursos tecnológicos como universidad a distancia, con una mejora en las utilidades de las que ya se estaban desarrollando. Los procesos de investigación realizados desde diferentes miradas apoyan la recolección de experiencias basadas en la utilización de estas tecnologías aplicadas a modalidades y métodos didácticos innovadores, con la intención de ponderar el proceso formativo inicial del alumnado desde la enseñanza a distancia y en el desarrollo de las prácticas formativas.

El Proyecto de Innovación Educativa PIE-2018-2022 así lo ha demostrado, Martín-Cuadrado et al. (2018) apoyando y haciendo posible el progreso de experiencias innovadoras en el desarrollo de las prácticas formativas, con iniciativas de exploración y descubrimiento, como es el caso de este estudio exploratorio, donde se experimenta con una herramienta digital, la metodología de los grupos de discusión con un modelo de tutorización basado en la activación de los procesos reflexivos del alumnado en prácticas, punto de partida del conocimiento práctico y de apertura para la profesionalización de los egresados en la UNED.

La investigación se desarrolla, en la materia de las prácticas externas de Educación Social, en el escenario de aprendizaje de la formación inicial, en concreto, en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) del Grado en Educación Social (UNED). El proceso de cambio que se ha producido en esta asignatura ha ponderado el entrenamiento de la capacidad de reflexión en la práctica de los futuros profesionales de la Educación Social; las técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos que han sido incorporados son herramientas de gran peso en el modelo reflexivo práctico aplicado en la asignatura, tras el recorrido investigador desarrollado (García-Vargas, 2021).

Los grupos de discusión incorporados en las tutorías presenciales han resultado un importante valor de reflexión y co-reflexión como complemento a las otras técnicas e instrumentos incorporadas de forma innovadora durante todas las fases de la experiencia formativa en la asignatura. La intención es orientar y promover en el alumnado a crear comunidades de aprendizaje transformativas, que les ayude a relacionar y comparar experiencias personales y profesionales desde la mirada de sus iguales y otros profesionales. Por otro lado, se trata de que el alumno de prácticas realice una acción crítica, que reflexione sobre su rol profesional, así como los principios y valores, aspectos que propician la revelación

de la misión que debe ofrecer a la sociedad como profesional desde los aprendizajes transformativos adquiridos de forma dialéctica. Todos estos procesos forman parte de un recorrido destacado en el descubrimiento y asentamiento de la identidad profesional del alumnado en prácticas y en aumentar la capacidad de construir conocimiento práctico (Tejada, 2020; Tello, 2007; Zabalza, 2017).

La literatura nos muestra opiniones académicas de autores expertos en la misma temática, que afirman la importancia que tiene que el alumnado experimente aprendizajes transformadores desde una formación inicial práctica integradora y significativa (Bolívar y Ritacco, 2016; De Corte, 2015; Gómez-Gómez, 2021; Moya, 2015). Para que esto suceda, es necesario que el alumnado desarrolle conocimiento reflexivo en y desde su experiencia práctica algo que solo es posible, si se desarrolla un continuo entrenamiento de la capacidad de reflexión apoyada en recursos transversales que así lo faciliten. Esto permitirá que el alumnado de prácticas reinterprete aspectos personales, sociales y profesionales desde todos los contextos de prácticas, posibilitando la visión compartida de la disciplina profesional (Medina, 2011; Salgado Ramírez et al., 2020).

Se precisa, por lo tanto, una modalidad tutorial y un método didáctico de formación basado en la reflexión e investigación-acción, que permita al alumnado en prácticas interpretar y analizar, implementar y aprender del quehacer experimentado, que suscite nuevos aprendizajes desde el ejercicio dialógico consigo mismo y los otros, dando lugar así, a la generación de un conocimiento versátil adquirido con la experiencia completada desde diferentes miradas y contextos (Tejada-Fernández et al., 2017; Walsh, 2007).

El encontrar espacios para compartir y generar un conocimiento compartido de forma dialógica de las diferentes realidades prácticas que experimenta el alumnado en su día a día, requiere de una modalidad tutorial participativa con el grupo de estudiantes, y si esto se desarrolla utilizando la infraestructura digital, aún más. Para ello, es necesario que el agente pedagógico acompañante en el proceso de las prácticas se posicione en una acción activa al igual que el resto del alumnado, desde una práctica pedagógica con el grupo; dinámica, exploradora y resolutoria de situaciones, que genere y transforme conocimiento, facilite aprendizajes dirigidos hacia la crítica reflexiva de la experiencia, y permita compartir aprendizajes significativos, así como, de obtener una reconceptualización del rol profesional y del quehacer práctico (Moya, 2015; Novella et al., 2013).

En este trabajo, la experiencia de los grupos de discusión y los debates dialógicos han sido trasladados a los foros, de manera no sincrónica, en los dos últimos años, con la intención de continuar el entrenamiento de la reflexión iniciada en la asignatura de PPIII. Observamos que existen algunos estudios al respecto en diferentes disciplinas y autores (Boada y Rómulo, 2019; Hita et al., 2018; Molina et al., 2021; Richardson et al., 2013) que valoran el carácter beneficioso de la

aplicación de esta herramienta para el desempeño de habilidades narrativas y de activación del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, ya que garantiza un tiempo de reflexión, antes de contribuir a la participación del debate y les incita a la fundamentación dentro de los contenidos expuestos, avivando el proceso de socialización desde el grupo tanto personal como profesionalmente y en mayor medida, posibilita la puesta en común de la resolución de problemas desde experiencias compartidas. Así pues, los foros constituyen un espacio que permite al alumno intercambiar información, adquirir conocimientos y mejorar su interacción social mediante la comunicación de reflexiones e ideas (Burnett, 2000).

En este proceso, el rol que el agente supervisor desarrolla en su labor de guía y acompañamiento es orientar a los participantes, en sus pensamientos, opiniones y experiencias utilizando las denominadas “metodologías activas, en las que el alumno ocupa un papel protagonista” (García-Carpintero Blas et al., 2017, p. 25). Para que resulte exitoso es necesario mantener una continua evolución reflexiva durante el proceso, de guiar y asentar afirmaciones y desarrollar modificaciones precisas que responda a las peculiaridades y calidad del aprendizaje que se comparte desde los diversos contextos de prácticas del alumnado y siempre desde una actitud cordial de aprendizaje (Coll et al., 2008).

El trabajo que se presenta desde la materia de las prácticas externas de Educación Social en la asignatura de PPIII trata de encontrar puntos de aprendizaje más allá del contexto de la propia experiencia práctica, trasladándolas a los foros de discusión también llamados foros de debate virtuales, como espacio abierto para el debate de temas específicos, en nuestro estudio; “espacios para discusiones académicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico estratégico a partir del diálogo” (Castro Méndez et al., 2016, p. 25). Se pretende crear grupos de intereses comunes donde se interactúen intercambiando ideas, teorías y opiniones, manteniendo un refuerzo continuo de las habilidades y competencias reflexivas y formativas que se aspiran desarrollar, apoyadas en el uso de tecnologías. Se trata de experimentar estrategias metodológicas con iniciativa pedagógica aplicada, con el objetivo de: *Valorar la utilidad y el alcance de los foros virtuales como herramienta facilitadora para la reflexión y co-reflexión grupal en los grupos de discusión del alumnado de Prácticas profesionales del Grado en Educación Social de la UNED.*

2. Metodología

La investigación y experiencia parte del paradigma de investigación cualitativo, y se trabaja desde una metodología interpretativa-descriptiva (Denzin & Lincoln, 2012) que, desde el objetivo de investigación previamente definido, acomete realizar los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la participación de los estudiantes desde los diferentes hilos de debate propuestos en el foro virtual.
- Establecer el grado de significación que tiene la herramienta para la narrativa reflexiva.
- Establecer el grado de significación que tiene la herramienta para la reflexión y co-reflexión grupal.

Para el desarrollo de la investigación, se utilizan herramientas de la información y la comunicación, como son los foros virtuales ubicados en la plataforma aLF de la UNED como método de comunicación asincrónico. De esta forma, su utilización ha tenido la función de espacio de debate y participación entre diferentes temáticas entre las que se encuentran aspectos relevantes para el desarrollo del pensamiento reflexivo y en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes durante las prácticas profesionales (la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores adquiridos), (Vilar, 2011), ofreciendo evidencias a modo de textos dialógicos.

La experiencia se ha desarrollado durante los cursos comprendidos entre los años 2020-2021 y 2021-2022 en diferentes centros asociados (CA) de la UNED que participan en la asignatura de PPIII del Grado de Educación Social; CA de Calatayud, CA de Pamplona y CA de Madrid “Jacinto Verdaguer”. En el caso del CA de Madrid los resultados recogidos pertenecían a los dos cursos desde 2020-2022.

Se establecieron cinco hilos de discusión, de acuerdo con el momento del periodo de prácticas en el que se encuentra el alumnado: pre-inicial (GD 1), inicial (GD 2), desarrollo (GD 3 y GD 4) y final (GD 5), de tal forma que se pudiera intercambiar experiencias durante todo el periodo práctico con una disposición libre e informal a la discusión. La temática elegida en los hilos de debate fue seleccionada entorno a contenidos transversales con otras técnicas e instrumentos activadores de la reflexión crítica en la asignatura (Tabla 1). La fundamentación es complementar y apoyar desde una metodología cualitativa, aspectos comunes y relevantes sobre el conocimiento de la realidad práctica, aprendiendo de los datos narrados y compartidos por los estudiantes donde se intercambian experiencias, conclusiones, problemáticas y soluciones adquiridas relacionadas con el desarrollo diario del periodo de prácticas (Richards, 2015).

Tabla 1. Hilos temáticos desarrollados en los foros virtuales.

PERIODO DE PRÁCTICAS	HILOS EN LOS FOROS	TEMÁTICA EXPUESTA	PREGUNTAS INICIALES
PRE-INICIAL	GD 1: "Origen de la profesión; Historia de vida"	Reconocimiento en su historia de vida, de los hitos importantes que a lo largo de su experiencia vital previa pueda situar al estudiante en el punto de inicio de la identidad profesional y de la influencia en la elección de la profesión de la Educación Social.	<p>¿Qué experiencias previas a lo largo de vuestra vida creéis que han podido definir rasgos característicos en vosotros como profesional de la Educación Social?</p> <p>¿Por qué queríais ser Educadores Sociales?</p> <p>¿Qué ha sido lo que os ha movido a elegir esta profesión?</p> <p>¿Qué percepción tenéis de la profesión de Educador Social como profesión y como ocupación?</p>
INICIAL	GD 2: "El inicio de mis prácticas"	Compartir la experiencia del primer contacto con la entidad de prácticas elegida. Se habla de los sentimientos, que han surgido, expectativas que han removido este primer contacto con la profesión, recibimiento, anhelos encontrados, en definitiva, lo que ha supuesto este primer momento para posteriormente perfilarlo con las experiencias de otros compañeros.	¿Cómo ha resultado el primer contacto con la entidad y la profesión?
DESARROLLO	GD 3: "Misión social"	En la etapa del desarrollo de las prácticas se valora el concepto de la misión social que debe desarrollar el estudiante, está relacionada con la opinión que los estudiantes tienen sobre si mismos tanto a nivel personal como profesional, lo que pueden ofrecer y lo que aprenden desde la cultura profesional en el centro de prácticas.	¿Qué herramientas personales y profesionales considerarías que podéis aportar y deben ser necesarias utilizar durante vuestras prácticas?
	GD 4: "Los valores"	En el desarrollo de las prácticas se tiene en cuenta que los estudiantes reflexionen y compartan, la importancia que tiene el compromiso ético en el quehacer práctico. Reconocer cuáles son los valores que han sido adquiridos e interiorizados de forma tácita a lo largo de la historia de vida y cuáles han sido reforzados en las prácticas. Además, reflexionar y reconocer cuáles son los nuevos valores que han surgido desde el contexto de las prácticas.	<p>¿Cuáles han sido los valores que ya tenáis adquiridos e interiorizados antes de iniciar las prácticas? ¿Han existido alguno que hayáis reforzado en el proceso de las prácticas? ¿Cómo?</p> <p>¿Cuáles son los valores nuevos, tanto personales como profesionales que han surgido desde el contexto de las prácticas y en qué momento?</p>

PERIODO DE PRÁCTICAS	HILOS EN LOS FOROS	TEMÁTICA EXPUESTA	PREGUNTAS INICIALES
FINAL	GD 5: "Mi experiencia práctica"	Compartir la experiencia práctica desarrollada en este primer periodo de las prácticas formativas (PPIII), donde se reflexione sobre el proceso, la experiencia propia realizada, que ayude al alumnado a ser conscientes de los progresos desarrollados, la evolución de su identidad profesional, en definitiva, a valorar el conocimiento práctico realizado.	¿Cómo os ha ido en las prácticas? ¿Qué habéis aprendido?, ¿Cuál ha sido la evolución de la identidad profesional? ¿Qué importancia han tenido las prácticas en el desarrollo cómo profesional?

Los foros de debate virtuales fueron moderados por las profesoras tutoras en cada centro asociado de la UNED, participantes en este estudio; como tutoras supervisoras de las prácticas formativas llevan a cabo el seguimiento de estas y el acompañamiento de los estudiantes. En los foros virtuales, las profesoras tutoras además de su función principal como moderadoras, realizan otras: dinamizan, introduciendo el hilo del tema a debatir, formulando las preguntas iniciales, motivando a los estudiantes (estimulan y guían sin presionar), facilitando la palabra, promoviendo la participación, haciendo reflexionar a los estudiantes sobre sus fundamentaciones y explicaciones y sintetizando lo expuesto de manera continua en la discusión. En definitiva, propiciando esa reflexión y co-reflexión en el alumnado de las prácticas formativas.

El estudio se dirigió a 106 estudiantes que cursaron la asignatura en los centros asociados de la UNED de Pamplona y Calatayud (curso 2021-2022) y en Madrid-Jacinto Verdaguer (cursos 2020-2021 y 2021-2022). Participaron en la muestra un total de 74 estudiantes que representan el 70% de la población repartida de la siguiente forma; en el CA de Madrid-Jacinto Verdaguer en el curso 2020-2021 la participación fue de un 81% y en el 2021-2022 un 58%. En el CA de Calatayud participaron el 100% del alumnado en prácticas y en el CA de Pamplona el 50%.

El tratamiento de los datos recogidos en los textos dialógicos se ha realizado mediante un análisis de contenido y el establecimiento de categorías (Vanegas 2016; Wood y Smith, 2018), basándose en las narraciones obtenidas por cada uno de los agentes participantes y en cada uno de los hilos de debates establecidos, siendo analizados con el software ATLAS.ti versión 9.1.

3. Resultados

Los resultados muestran la participación obtenida desde los foros virtuales donde se aprecia una frecuencia de mensajes de 223, en la Tabla 2 se muestran los mensajes recogidos desde los diferentes hilos de debate o grupos de discu-

sión (GD) donde se observa que la mayor participación se da en el GD1 con una frecuencia del 33.6 por ciento observando un descenso general de forma correlativa según se desarrolla el periodo de las prácticas apreciándose de manera puntual una menor participación en el GD 4.

Tabla 2. Mensajes recogidos desde los diferentes hilos de debate.

HILOS DE DEBATE	Nº DE MENSAJES	PORCENTAJE DE MENSAJES
GD1	75	33,6
GD2	47	21,1
GD3	42	18,8
GD4	22	9,9
GD5	37	16,6

Se tiene en cuenta que del total de 74 estudiantes 71 de ellos, desarrollaron una actividad muy activa, mostrando una frecuencia de diálogo y feedback alta en la intervención de los 5 hilos iniciados. Durante el proceso, la participación del profesor tutor supervisor agente formativo y dinamizador del proceso de debate y reflexión ha sido de 76 veces, lo que equivale a una participación del 34%. (Tabla 3).

Tabla 3. Valores de participación en los foros virtuales.

CA	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE LAS PROFESORAS TUTORAS
Madrid (2021-2022)	53,7	38,2
Madrid (2020-2021)	21,8	48,7
Calatayud	15,0	7,9
Pamplona	9,5	5,3

A continuación, se muestran algunos ejemplos textuales de ello:

(...) creo que debemos darte apoyo en estas enriquecedoras palabras, por ello espero que tus compañeros y compañeras se animen y reflexionen su historia de vida como tú tan bien has hecho (SMGV).

(...) Creo que es una temática importante como futuros profesionales de la educación social, espero vuestras aportaciones..... (ACBM).

También podemos establecer relevante del desarrollo participativo y dialógico que se ha desarrollado entre los estudiantes en las siguientes narraciones:

(...) las aportaciones, creo que enriquece el reconocer de dónde venimos y hacia dónde vamos y sobre todo quiénes queremos ser (1.57).

La verdad que he aprendido muchísimo y os invito a que probéis a trabajar con colectivos nuevos para vosotras/os porque puede ser que encontréis vuestra vocación en un colectivo que no pensasteis que os iba a gustar tanto como fue mi caso (5.24).

En la utilización de la técnica de análisis de contenido, en los textos dialógicos recogidos, se caracterizaron las ideas expresadas a través del desarrollo de unidades textuales con significado semántico y posteriormente fueron codificadas para la obtención de dimensiones y categorías de forma deductiva (González-Teruel, 2015). El análisis se diversificó entre los diferentes hilos de contenido aplicados en los foros para el debate. Se obtuvo de los textos dialógicos esquemas de caracterización que se analizan según las dimensiones obteniendo la categorización por separado de cada una de ellas, como observamos en las siguientes figuras.

Las categorías encontradas de los textos dialógicos fueron 23, distribuidas de la siguiente forma: en la *fase preinicial* 6 (Figura 1), en la *fase inicial* 4 (Figura 2), en la *fase de desarrollo* 6 distribuidas así; 4 en la dimensión de la *Misión social* y 2 en la del *Compromiso ético* (Figura 3) y en el caso de la *fase final* las categorías encontradas fueron 7 (Figura 4). En los esquemas de categorización se muestra el número de enraizamiento de las categorías, que equivalen a las frecuencias encontradas de cada categoría sobre los textos analizados, así como, sus dimensiones o el número de relaciones con otras categorías lo que caracteriza el entramado de relaciones.

Así pues, se inician los resultados con la dimensión de la *fase preinicial en las prácticas* (Figura 1)

Figura 1. Categorías de la dimensión “Fase preinicial”.



Podemos observar que las frecuencias de las categorías en las narraciones de sus historias de vida centran su experiencia en aspectos e hitos que han motivado la elección profesional en la mayoría de los casos, y que de alguna manera les ayuda a reflexionar sobre el momento de la adquisición de su IP y desarrollar una reflexión compartida sobre ello. Por otro lado, permite tener una visión de la percepción de los estudiantes sobre la profesión antes de iniciar sus prácticas externas en el centro de prácticas influenciado en gran medida por las experiencias adquiridas en su historia de vida y compartidas con sus iguales. Estas reflexiones se desarrollan dialógicamente entre los diferentes participantes en el foro, como se observa en los textos siguientes.

Por las aportaciones leídas, creo que a pesar de los distintos caminos o motivos que nos han llevado a estudiar el grado de Educación Social, todos/as tenemos en común la necesidad interior de luchar por un mundo socialmente más justo y equitativo. Buscamos el bien colectivo y la armonía entre todos los seres. Somos personas que hemos adquirido un alto grado de responsabilidad y compromiso hacia los demás. Convencidos y conscientes del poder de la educación para transformar realidades (1.79).

(...) me han resultado muy interesante y curioso las diferentes maneras y caminos que han llevado a los compañeros/as a elegir esta profesión (1.137).

En el análisis de la dimensión de la *fase inicial de las prácticas* (Figura 2), podemos valorar como los primeros contactos que los estudiantes realizan en el centro de prácticas, vienen motivados por aspectos emocionales, que se encuentran en relación con las experiencias y procesos formativos que se desencadenan tras el primer contacto con la cultura profesional.

Figura 2. Categorías de la dimensión “Fase inicial”.



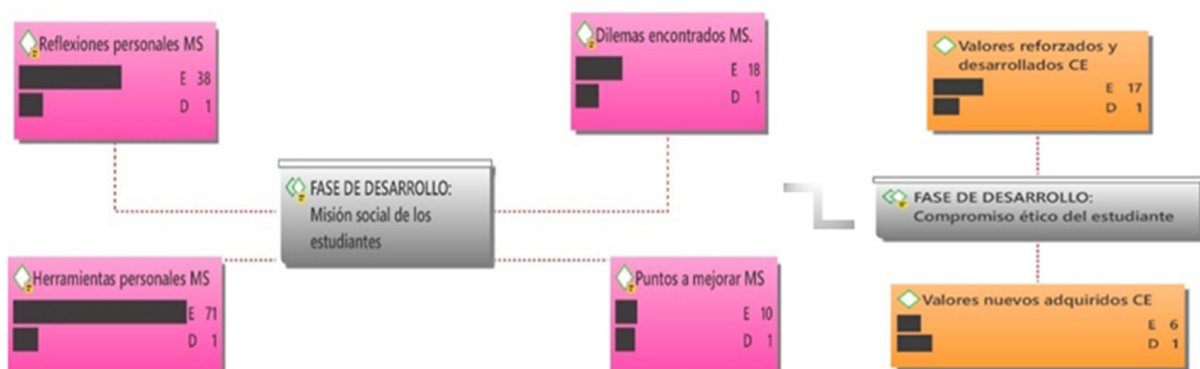
Seguidamente, se muestran algunos de los textos literales que sustentan el análisis de contenido realizado.

Espero que a todos y todas os pase lo mismo que a mí y que disfrutéis y expreséis al máximo esta experiencia porque es única. Como consejo os puedo decir que confiéis en vuestra tutora de prácticas, que, si podéis preguntéis todas las dudas que tenéis y que no os dejéis nada porque así en la mejor manera de aprender, involucrándote totalmente en el espacio donde vayáis (2.5).

Empecé muy nerviosa y con mucho miedo e inseguridad. No sabía si iba a estar a la altura, si mis aprendizajes iban servir o no para algo, o si iba a encajar en el servicio y en el ámbito de menores. Pasados tres días, me relajé y empecé a disfrutar y una gran ayuda y apoyo ha sido mi tutora que me ha enseñado y escuchado en todo momento (12.6).

Los datos recogidos en relación con la dimensión de la *fase de desarrollo*, toma dos vertientes, en primer lugar, la *Misión social* que el estudiante realiza en el centro de prácticas y, en segundo lugar, la del *Compromiso ético* que va adquiriendo o/y desarrollando el alumnado de prácticas (Figura 3).

Figura 3. Categorías de la dimensión Fase de desarrollo; “Misión social y Compromiso ético”.



En la dimensión *Misión social* se observa como el estudiante reflexiona sobre su quehacer práctico, compartiendo aquellas herramientas personales que le permiten iniciarse en la cultura profesional, los estudiantes reflexionan sobre los dilemas personales y profesionales encontrados, así como sus posibles soluciones y mejoras. Se muestran algunos ejemplos de narraciones compartidas que mantienen el análisis realizado.

(...) la escucha activa y la observación participante juegan un papel esencial (12.3).

Los profesionales de la Asamblea y sobre todo mi tutora del centro de prácticas no me han puesto barreras de ningún tipo. Todo lo contrario, me apoyan y me hacen sentir segura y saber que, aunque falle es un aprendizaje y no un error. Han sido pilares claves en mi aprendizaje (19.8).

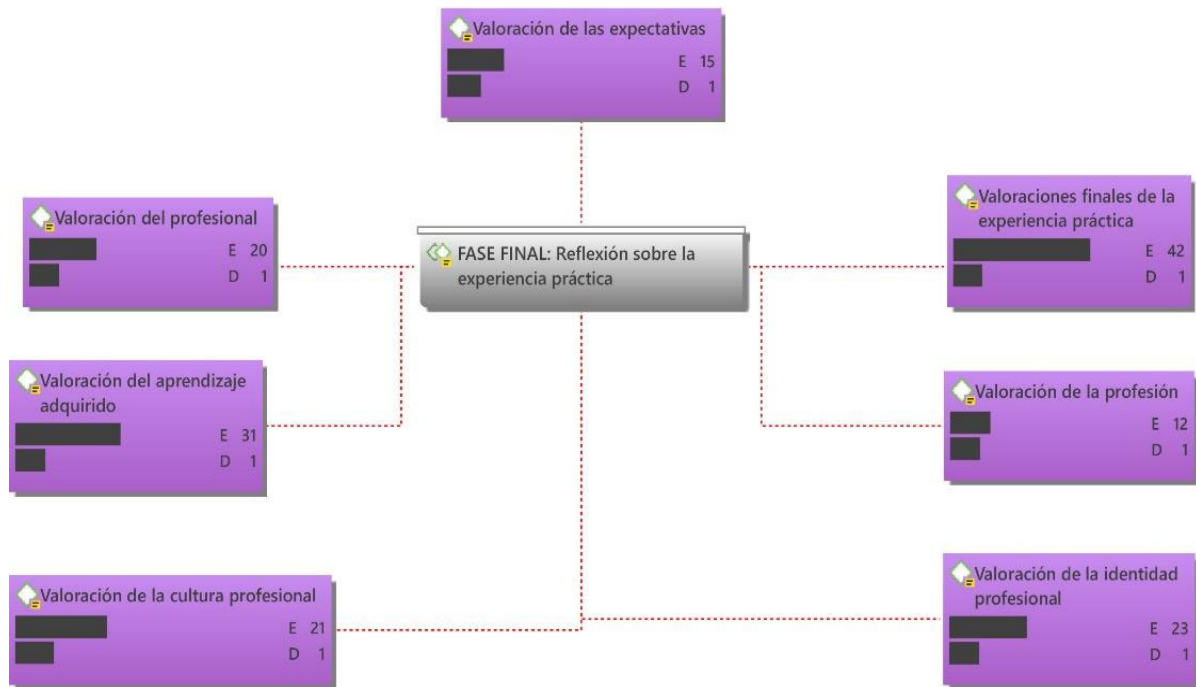
Desde la dimensión del *Compromiso ético* las frecuencias de las categorías destacan, que los estudiantes durante el desarrollo de las prácticas, en mayor medida son capaces de reforzar y desarrollar aquellos valores ya adquiridos a lo largo de su historia de vida que en la mayoría de los casos son coincidentes entre los estudiantes como así lo debaten. Pero además las narraciones en el foro permiten valorar aquellos valores compartidos por los estudiantes de nueva adquisición. Esto lo podemos percibir en los siguientes textos compartidos en el foro:

(...) las competencias actitudinales que llevo a todos los lados de serie son el respeto, la tolerancia, el compromiso con los derechos humanos y la justicia social... la empatía y la honestidad, creo que son las más importantes, las que nos definen como profesional y como persona, estas no se aprenden, todas las demás, bajo mi punto de vista se pueden entrenar y aprender (18.16).

Tanto en este tiempo de prácticas como en mi trayectoria profesional, destaco como algo fundamental el trabajo en equipo, la confidencialidad y la responsabilidad en cada acción que desarrollamos (18.7).

Se finaliza el análisis de categorías con la dimensión de la *fase final* cuya finalidad es la de desarrollar una reflexión compartida sobre la experiencia práctica realizada (Figura 4).

Figura 4. Categorías de la dimensión “Fase final: Reflexión sobre a experiencia práctica”.



Los estudiantes reflexionan y valoran la experiencia práctica profesional realizada de forma compartida, determinan sus coincidencias y aportan narraciones donde se valoran principalmente el aprendizaje adquirido, y su aprendizaje desde la culturalización profesional, esto les permite reflexionar sobre el rol profesional adquirido y el cumplimiento de sus expectativas al final el periodo de prácticas. En la mayoría de los casos las reflexiones desarrolladas permiten a los estudiantes reconocer la identidad profesional adquirida tanto a nivel personal como de forma colectiva. A continuación, se pueden valorar textualmente las narraciones al respecto:

(...) ha incrementado en mí el espíritu de superación que estaba aletargado (19.9).

En cuanto a la adquisición de capacidades y competencias, he notado una evolución positiva en mí, pues he perfeccionado mis competencias en las TIC, ya que he tenido que hacer uso de ellas a diario, además de competencias en comunicación y expresión, tanto oral como escrita, lo que ha contribuido a la mejora de mis niveles de autoconfianza y autoestima, pues cada vez me he sentido más seguro de mí mismo, a medida que he percibido mejoras (19.22).

Muchas de las narraciones compartidas nos han permitido valorar desde la voz de los estudiantes, cómo ha resultado la exposición reflexiva de las experiencias en los foros virtuales:

Por otro lado, he de reconocer que el trabajo en línea ha sido enriquecedor, hemos celebrado debates intensos y, lo más importante, me han servido como herramienta para un aprendizaje en técnicas de argumentación que apoyen mis puntos de vista y comunicación, mejorando en retórica, asimismo, ha fortalecido en mí el espíritu crítico fomentando la tolerancia en la pluralidad de ideas (19.7).

4. Discusión y conclusiones

Las limitaciones que han marcado el estudio son, por un lado, la composición de la muestra. Una muestra más homogénea, en la que se contará con un número similar de estudiantes en cada uno de los grupos establecidos previamente, habría arrojado resultados más completos.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta sería la baja participación del estudiante en algunos de los hilos temáticos propuestos, registrándose un número alto de intercambios en los primeros temas propuestos y menor número de mensajes en el resto.

No obstante, el contenido de las intervenciones muestra que la herramienta ha sido de utilidad para propiciar la reflexión de los estudiantes que han participado. Por ello, avanzar con otras herramientas virtuales y presenciales que potencien la suma de ideas reflexivas del alumnado puede ser clave para seguir en esta línea participativa y colaborativa.

Se puede concluir que el desarrollo de esta experiencia muestra la importancia del seguimiento y la sistematización del proceso reflexivo en el alumnado, en este caso trasladado a los foros virtuales de la asignatura, en forma de debate a través de los grupos de discusión en modalidad asíncrona. Esto ha permitido que la herramienta tecnológica aporte un mayor significado y mejor aprovechamiento para el fin propuesto: la reflexión y co-reflexión grupal en el alumnado de prácticas profesionales del grado en Educación Social de la UNED, en apoyo a otras herramientas desarrolladas anteriormente en la asignatura de PPIII del Grado en Educación Social.

Los resultados muestran la importancia de establecer un constante dinamismo de debate para fomentar la participación de los estudiantes por parte de los agentes formativos, manteniendo una posición activa a la participación en cualquiera de los diferentes hilos de debate que se han expuesto (Fuentes y Muñoz, 2013; Martín-Cuadrado et al., 2022), pudiéndose observar cómo la participación de los estudiantes se encuentra vinculada en gran medida al periodo de prácticas en el que se encuentra.

El grado de significación que tiene la herramienta para la narrativa reflexiva se establece desde la fase pre-inicial por la alta participación en compartir sus historias de vida, motor de la elección profesional y del reconocimiento del inicio de su identidad profesional. En la fase inicial sigue teniendo vinculación la narración reflexiva del estudiante dentro de los procesos formativos dialógicos que se forman en sus primeros contactos con la cultura profesional (Sabariego et al., 2019) donde el compartir emociones sobre el primer contacto profesional es relevante para iniciar el vínculo entre las estructuras sociales y la forma de actuar del individuo, tan necesario para desarrollo profesional (Day, 2006; Zembylas, 2003).

Por otro lado, las actividades basadas en metodologías narrativas permiten fomentar el pensamiento reflexivo dirigido a qué se aprende en el propio proceso de aprender y en el desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suárez, 2011; Correa et al., 2013). De tal forma, la herramienta para la reflexión y co-reflexión grupal abarca un aprendizaje significativo en el discente en todas las fases propuestas; pasando por la pre-inicial hasta llegar a la final. En este camino se reconoce la identidad profesional que se ha procesado desde una perspectiva colectiva e individual (Noell et al., 2014).

Así, pues, se ha podido valorar la utilidad y el alcance de los foros como espacios que permiten al alumno intercambiar información, adquirir conocimientos y mejorar su interacción social mediante la comunicación de reflexiones e ideas (Burnett, 2000).

Con esta experiencia se ha conseguido crear una comunidad reflexiva de aprendizaje desde diferentes contextos de prácticas en una misma disciplina un sentir que se ve reflejado en las narraciones del alumnado participante en el foro:

Qué bueno leer experiencias de compañeras y compañeros. De las poquitas que aún hay, me he sentido muy identificada. Creo que este hilo ayuda mucho. Y el hecho de compartir la experiencia complementa muy bien el intenso trabajo reflexivo e individual que estamos haciendo (2.14).

Este laboratorio de experiencias indaga sobre la potencialidad de las comunidades virtuales reflexivas de aprendizaje y su constructo. En concreto, el valor de la generación de hilos de debate, repensados y compartidos por el profesorado tutor para potenciar la reflexión, co-reflexión y narrativa virtual del alumnado de prácticas perteneciente al Grado en Educación Social. Narrativa que subraya la importancia de compartir las experiencias del alumnado con el soporte de un guía que muestre feedback constante y dinámico para facilitar una verdadera reflexión y pensamiento crítico (Martín-Cuadrado et al., 2022). Este grupo, muestra un especial interés en seguir trabajando para canalizar los aprendizajes del alumnado a través de la reflexión en el marco de las prácticas profesionales.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. UBA/CLACSO.
- Boada, A. y Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. En *AM Valderrama, et al. (Comité organizador), Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427). <https://bit.ly/3edEdoV>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education policy analysis archives*, 24(119), 1-39. <https://bit.ly/3EwncB2>
- Burnett, G. (2000). *Information exchange in virtual communities: a typology*. *Information Research*, 5(4). <https://bit.ly/3egsrdo>
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X. y Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa (México, DF)*, 16(70), 23-42. <https://bit.ly/2kDDD7U>
- Correa, E., Malo, A. y Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional? En E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba & I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 137-157). OEI.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35. <https://bit.ly/3RI1UmM>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. I (Vol. 1). Editorial Gedisa. <https://bit.ly/3emtKaI>
- Fuentes, M. y Muñoz, J.L. (2013). Crear y gestionar conocimiento en red: agentes y procesos implicados. *@TIC. Revista d'innovació educativa*, 11, 40-49. <https://doi.org/10.7203/artic.11.3053>
- García-Carpintero Blas, E., Siles González, J., Martínez Roche, M. E., Martínez Miguel, E., Manso Perea, C. y Álvarez Embarba, B. (2017). Metodologías de enseñanza-aprendizaje en enfermería: ¿Es el portafolio una metodología acorde con el espacio europeo de educación superior? *Revista Enfermería Docente*, 108, 24-28. <https://bit.ly/3s0WlQJ>
- García-Vargas, S. M. (2021). *La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, UNED]. <https://bit.ly/3CilyjD>
- Gómez-Gómez, M. (2021). La formación del profesorado ante las nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje virtual desde una dimensión tecnológica, pedagógica y humana. *Revista Publicaciones*, 51(3), 565-603. 51(3), 565-584. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18123>
- Hita, N. H., Mancebo, C. A., Jiménez, L. V. y Otero, D. P. (2018). El foro de discusión como herramienta docente en prácticas tuteladas del grado en enfermería. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(17), 131-141. <https://doi.org/10.12707/RIV17101>
- Martín-Cuadrado, A. M., Fernández, R. G., Zaballos, L. M. y Liévano, B. M. (2020c). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: revista de investigación social*, (28), 176-200. <https://bit.ly/3T6ZHCC>
- Martín-Cuadrado, A.M., Méndez Zaballos, L. y González Fernández, R. (Coords.) (2022).

El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales: Investigación desde la práctica. Narcea.

Martín Cuadrado, A.M., Méndez, L., Manzano-Soto, M., González, R., Malik, B., Rodríguez, M., Fernández, A., García-Vargas, S., Corral-Carrillo, M.J., Cataño, E., Arjona, B., Mora B., Pujalte, L.V., Bellido, J.A., López, E., Cano-Ramos, M.A. Biurrun, A., García E., Salamé J., Márquez, M.D. y Cons, D. (2018). Grupo de Innovación Docente «Prácticas Profesionales». Nuestro Proyecto de Innovación Educativa (2017-2018). En *X Jornadas de investigación en innovación docente de la uned en la era digital* (28-29 de noviembre, 2018). CANALUNED <https://bit.ly/3CKnvqn>

Medina, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En Medina Rivilla, A., Herrán Gascón, A. D. L., Sánchez Romero, C., Cacheiro González, M. L., Cardona Andújar, J., Domínguez Garrido, M. C., ... y Paredes Labra, J. *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (p. 89). Centro de Estudios Ramón Areces.

Molina, I. Y. M. y Mendoza, J. C. C. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8º grado. *Revista Unimar*, 39(1), 126-144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

Moya, M. (2015). El modelo de cognitive apprenticeship y la técnica de la charla estructurada como herramienta de reflexión en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación docente inicial. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 76-85. <https://bit.ly/3EtYjG4>

Noell, J. F., Díaz, M. P., Martí, J. M. P. y Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.

Novella, A., Forés, A., Costa, S., Venceslao, M., Pérez Escoda, N., Freixa, M. y Castaño, C. (2013) *Ser tutor de prácticas externas. Grado de Educación Social* Universidad de Barcelona.

Richards, L. (2015). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide.* SAGE Publications.

Richardson, J. C., Sadaf, A. y Ertmer, P. A. (2013). Relationship between types of question prompts and critical thinking in online discussions. In *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* (pp. 197-222). IGI Global. <https://bit.ly/3T6W2V7>

Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y. y Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario ¿Una estrategia para la metacognición?. *Revista Educación*, 44(1), 409-427.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

Tello, J. (2007). *El Prácticum en la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo.* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/3SRc6dW>

Vanegas, C. (2016). *Procesos Reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Tesis Doctoral).* Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/3SQTdI6>

Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano (pp. 367-381) *Voces de la educación social* (pp. 367-381). UOC.

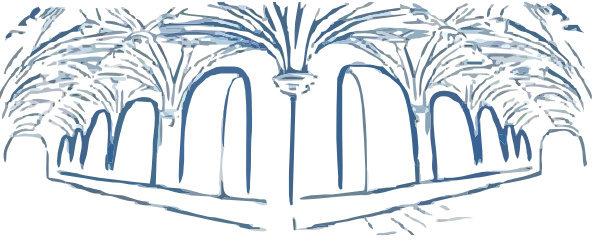
Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113. <https://bit.ly/3Coomf0>

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Narcea

Zabalza, M. A. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://go.gl/4I7h55>

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>





Mora-Jauregualde, B., Triviño-García, M.A. y García-Rojas, A. D. (2022). Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión.

Revista Practicum, 7(2), 45-5.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15506>

Fecha de recepción: 30/09/2022
Fecha de aceptación 19/10/2022

Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión

Formative approach to the practices of Social Education from a reflective perspective

Begoña Mora-Jauregualde

Universidad Huelva (España)

bego.mora@dedu.uhu.es

María de los Ángeles Triviño-García

Universidad Huelva (España)

maria.trivino@dedu.uhu.es

Antonio-Daniel García-Rojas

Universidad Huelva (España)

antonio.garcia@dedu.uhu.es

Resumen

Este artículo plantea la conexión entre el currículum académico y las prácticas externas a través de dos cuestiones fundamentales para el futuro formativo del alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de Huelva. Por un lado, se describe el proceso de preparación del estudiante a nivel de competencias personales y profesionales a través de la asignatura de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, previo a la realización de la asignatura de Prácticas, situada en el último semestre del plan de estudios. Y por otro, el análisis de las plazas ofertadas para las prácticas durante los últimos tres cursos aca-

démicos, con el objetivo de observar si desde la universidad se ofertan puestos que permitan el desarrollo correcto de estos profesionales. De forma paralela, se reflexionará acerca de la implicación de las instituciones socioeducativas en la formación del estudiante de educación social.

Abstract

This article raises the connection between the academic curriculum and external internships through two fundamental issues for the future training of students of the Degree in Social Education at the University of Huelva. On the one hand, it describes the process of preparing students in terms of personal and professional competences through the subject of Management and Administration of Socio-educational Organizations, prior to the completion of the Internship subject, located in the last semester of the syllabus. On the other hand, the analysis of the positions offered during the last three academic years, with the aim of observing whether the university offers positions that allow for the correct development of these professionals. At the same time, we will reflect on the involvement of socio-educational institutions in the training of social education students.

Palabras clave

Iniciación profesional, educación social, organización socioeducativa, prácticas, contexto.

Keywords

Vocational preparation, social education, socio educational organization, practice, context.

1. Introducción

La titulación de Educación Social se incorpora en la Universidad de Huelva justo hace veinte años, en 2002. Es entonces cuando la Junta de Andalucía permite la implantación simultánea del título universitario de Diplomado en Educación Social en cuatro universidades andaluzas, siendo Huelva una de ellas. Desde ese momento, quienes deciden estudiar en la Facultad de Educación, hoy Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, tienen la opción de seleccionar este perfil educativo tan polémico por los ámbitos de actuación en los que se puede integrar y las funciones que desempeña.

Haciendo un breve repaso del plan de estudios de esta titulación, diremos que comienza implementando un Plan de Estudios con la denominación de Diplomatura conformado por 207 créditos. Sin embargo, este plan de estudios no se mantuvo durante mucho tiempo, ya que fue una de las primeras carreras para las que se diseñó e implantó una experiencia piloto ECTS. Esta experiencia, que se realizó conjuntamente con la red andaluza de universidades que impartían el mismo título, desembocó en una Guía Docente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, a partir del curso 2004/2005, las asignaturas se fueron planificando con la intención de la transformación a la Convergencia Europea. Cada curso se imbuía, tanto en metodología como en evaluación, de los principios filosóficos básicos del EEES (ANECA, 2015). Y ya, desde 2010, se desarrolla el Grado de Educación Social (Esposito y González-Monteaudo, 2016).

Parece evidente que las instituciones de educación superior son un reflejo de su comunidad educativa, sin embargo, se incluirá en este momento un apunte a este respecto. La universidad, como toda organización socioeducativa, se puede considerar el resultado del grupo de personas que lo componen (Gambino y Pungitore, 2020) y crece gracias a la implicación y buen hacer de las mismas. En este caso, podemos afirmar, tal y como aparece en la página web de historia de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, que todo se habría desarrollado de otro modo si no se hubiera contado con un grupo de docentes cualificados e implicados en ese proceso constructivo.

Este trabajo colectivo se basó en parte en el trabajo del Equipo Docente de la titulación, que desde entonces viene desarrollando una intensa y coordinada labor para ofrecer una formación cada día de mayor calidad para nuestros futuros y futuras educadoras sociales, que pivota principalmente en el análisis reflexivo sobre su práctica educativa. (<https://www.uhu.es/fedu/?q=facultad-historia>)

Parte del equipo docente que trabajó en aquellos momentos sigue vinculado a la universidad y al grado, por lo que se continúa con el proceso de búsqueda de mejoras en la enseñanza de los educadores (Eslava et al., 2018).

El plan de estudios inicial del Grado en Educación Social contaba con dos asignaturas de prácticas, una situada en tercer curso y la otra, en cuarto. De forma que el estudiante, de manera progresiva realizaba un acercamiento al ámbito profesional, primero con una asignatura de 6 ECTS (Prácticum I) situada en el segundo cuatrimestre de tercero y, posteriormente, con el Prácticum II, de 24 ECTS, en el último cuatrimestre de la titulación. En abril de 2016, se publica una modificación del Plan de Estudios mediante la cual, ambas asignaturas prácticas se unifican en una única que se realizará en el segundo cuatrimestre de cuarto curso (Prácticum, de 30 ECTS). Esta decisión, que no fue sencilla tomar, se realiza

por parte de la universidad para dar respuesta a las demandas de las instituciones con las que se colaboraba. Las asignaturas de tercero y cuarto estaban integradas, según el plan de estudio, en el segundo cuatrimestre del curso académico; sin embargo, las fechas de incorporación a las entidades y de salida de estas eran diferentes. Este hecho producía una coincidencia de ambos grupos durante un breve espacio de tiempo, lo que dificultaba la atención y el seguimiento por parte de los profesionales colaboradores de las entidades a los estudiantes en formación, ya que debían responder paralelamente a las demandas competenciales de dos niveles formativos diferentes.

En este sentido, y para combatir la pérdida de habilidades que tenía lugar durante el desarrollo de la asignatura de prácticas en el tercer curso del Grado, aunque la carga crediticia en conjunto permanece inalterable, desde la asignatura de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, se ha asentado una metodología de trabajo reflexivo en sus créditos prácticos, que trata de facilitar el acercamiento a la experiencia profesional. Dentro de la asignatura se han estructurado los créditos prácticos para que el alumnado, un año antes de la realización de sus prácticas curriculares, vaya explorando los diferentes contextos a los que puede incorporarse la figura del educador social. De alguna manera, se ve obligado a *salir* al mundo en busca de un sueño, si bien, es necesaria la toma de conciencia de la vulnerabilidad social con la que se va a trabajar (Pascual et al., 2017). El campo de trabajo del educador o educadora social es muy amplio y ello puede llevar al alumnado a cierta incertidumbre a la hora de seleccionar el ámbito en el que le gustaría actuar y desarrollarse como profesional.

2. De las funciones del educador social y cómo desarrollarlas

Una de las vías de acercamiento entre el conocimiento académico y el práctico, es “incluir materias específicas de formación teórica en cada una de las áreas de práctica profesional, de manera que exista un espacio de reflexión y conocimiento previo sobre el ámbito específico de desarrollo laboral” (Mora-Jauregui et al., 2022, p. 73).

2.1. La regulación de la profesión del profesional de educación social

Según el Código Deontológico que promulgó el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) de España (ASEDES, 2007), el profesional de la educación social se debe a una serie de principios básicos en su acción educativa que están regulados en 5 secciones, donde se estructura su relación con los sujetos de la acción socioeducativa, con su profesión, con el

equipo, con la institución donde trabaja y con la sociedad en general. A través de 28 artículos se desarrollan las diversas funciones que estos profesionales de la educación pueden desempeñar en función de la institución en la que se integren.

Sin embargo, hay numerosos estudios e investigaciones que demuestran que no existe una adecuada regularización de la profesión de educador social, y eso conlleva una falta de conocimiento profesional que produce inseguridad e intrusismo laboral (Eslava, 2019). Además, se detectan algunas cuestiones que dificultan la delimitación de las competencias y áreas socioeducativas en las que poder ejercer sus funciones (López Jiménez et al., 2017). Como se comentó al comienzo del artículo, las modificaciones de los planes de estudio al EEES tampoco ayudó, ya que no se introdujo ningún nexo concreto entre academia y mundo profesional, ni tampoco se facilitó el reconocimiento de la identidad del educador social (Eslava, 2018; García et al., 2015; Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018).

2.2. La construcción del Educador Social paso a paso.

Según Pallisera et al. (2010), la formación de los educadores y educadoras sociales debería orientarse hacia la formación en competencias profesionales. Debe ser así porque las competencias son las que permiten el desarrollo de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que consiguen que los educadores en formación comprendan la verdadera esencia de la profesión. Sin embargo, apunta Eslava (2019), que es necesario

determinar el perfil competencial del educador o educadora social con la finalidad de acompañar la formación universitaria, concretada en los planes de estudio del título de Graduado o Graduada en Educación Social, a las demandas formativas de los propios educadores y educadoras sociales, es decir, una formación universitaria que no sólo garantice la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, sino que facilite la incorporación al mercado laboral a través de la capacitación para el desempeño eficaz de sus funciones. (p.17)

La formación universitaria siempre ha sido vista como aquella que sienta las bases epistemológicas, filosóficas y teóricas del ámbito profesional, aunque deja mucho que desear en cuanto a la aproximación práctica al mundo real. La propia Eslava (2019) apunta en las conclusiones de su investigación que los educadores en formación no reconocen la educación universitaria como favorecedora de la empleabilidad, ni siquiera consideran que les garantice un saber hacer cuando deban poner en práctica las competencias adquiridas.

Introducida la temática y con la intención de facilitar la comprensión de la verdadera esencia del profesional en formación inicial de educación social (Morales et al., 2016), el profesorado responsable de la asignatura *Dirección y Gestión de*

Organizaciones Socioeducativas plantea la estructura de las prácticas de la asignatura de manera secuenciada y progresiva. La asignatura tiene como eje central el desarrollo de la competencia directiva, si bien somos conscientes de que no es una prioridad del alumnado en educación social, que se siente más actor que director. Con esta estructura se facilita la reflexión y el autoconocimiento del estudiante. Esta indagación de competencias profesionales y personales parte del análisis del contexto cercano. Y, una vez determinados los posibles ámbitos de desempeño profesional futuro, a través de las actividades planteadas, se alcanza un nivel profundo de comprensión competencial socioeducativa. Una forma de trabajo práctico que permite profundizar críticamente y de manera contextualizada en una realidad particular. A continuación, se pasa a exponer dicha experiencia.

3. La experiencia en el aula

Para el desarrollo de la parte práctica de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, el estudiante, individualmente, deberá realizar una serie de actividades enlazadas a lo largo del cuatrimestre y en cada uno de los diferentes temas que se abordan desde la teoría. Se han diseñado de manera que todas ellas llevan al alumnado a conectar el mundo académico (en la materia que nos ocupa) con el mundo profesional (organizaciones socioeducativas donde el educador social tiene cabida). Estas prácticas están planificadas para que, una vez finalizada la materia, el estudiante haya sido capaz de:

- Identificar organismos e instituciones que desarrollan su trabajo dentro del ámbito socioeducativo y, por tanto, en las que pueda desarrollar su labor profesional en un futuro y de manera más inmediata sus prácticas curriculares.
- Analizar experiencias próximas a su realidad: ¿qué instituciones existen a mi alrededor que me interesan por su trabajo o por el colectivo en el que se centran?
- Describir su propio perfil de educador/a social y responder a la siguiente cuestión: ¿tengo cualidades de líder?
- Gestionar los conflictos en función del estilo de liderazgo adoptado.
- Comprender cómo puede influir la cultura organizacional en la cantidad y tipología de conflictos aparecidos en las organizaciones socioeducativas.

Así, el alumnado se convierte en creador de su identidad profesional, en buscador de sus futuras entidades laborales (García et al., 2015; García et al., 2016). Esta tarea se realiza en los dos ámbitos, personal y profesional, es decir, se autoanaliza en lo referente al ámbito socioeducativo con el que se siente identificado

como profesional, y determina qué entidades le permitirían crecer y desarrollarse mejor profesionalmente.

Con la investigación, además, se le permite conocer en profundidad una realidad institucional para aportar acciones preventivas que mejoren las relaciones internas de la organización seleccionada (Moral, 2014). A continuación, se detallan las diferentes acciones, partes de un todo, que el alumnado va implementando durante el proceso formativo.

El punto de partida es la identificación de cinco instituciones socioeducativas en las que tenga cabida la figura del educador o educadora social. De esas cinco entidades, el estudiante debe seleccionar aquella que le servirá de análisis y crecimiento profesional durante el resto del cuatrimestre.

Para encontrar la mejor institución de su entorno, cada estudiante deberá realizar una matriz DAFO de las 5 instituciones a modo comparativo. Una vez hecho esto, se les pide la descripción de los datos incluidos y la decisión final, es decir, cuál es la organización socioeducativa identificada como óptima para ejercer su labor de educador o educadora.

Esta tarea no se realiza rápido y unilateralmente, sino que es un proceso de maduración en las primeras semanas de docencia junto con el profesorado. Cada estudiante debe presentar a sus compañeros de clase la actividad, es decir, en gran grupo se exponen las entidades elegidas a priori (indicando titularidad, colectivo diana y ubicación geográfica). De cada una de ellas se presenta brevemente el análisis DAFO realizado y, finalmente, se aportan las motivaciones que le han llevado a decantarse por una de las cinco. Compartida la selección, el resto de compañeros puede plantear dudas sobre ese proceso de toma de decisiones, o sobre la entidad misma, de manera que esta actividad común ayudará a reafirmarse en la selección de la institución o, por el contrario, facilitará el cambio tras un proceso de reflexión y análisis.

Una vez identificada la organización, se les pide que analicen, a la luz de la teoría, el tipo de líderes existentes en la institución, para iniciar con una competencia no trabajada generalmente, la competencia de liderazgo. A partir de ahí, se continúa con una reflexión en profundidad para responder la siguiente cuestión: ¿qué tipo de líder soy? Es un momento de autoanálisis competencial, siempre dentro del marco de la educación social y teniendo ya en consideración el entorno de la institución seleccionada. Para finalizar, se les plantea, además, la elección de aquellas habilidades propias que necesitan ser mejoradas o modificadas a fin de que el estudiante pueda convertirse en un buen líder en el entorno del objeto de estudio.

Es el momento de determinar si existe la figura de educador social en la institución seleccionada. La falta de regulación legislativa sobre la obligatoriedad de

contar con este perfil profesional en nuestro país hace que en algunas de ellas no cuente con un educador social titulado entre sus trabajadores y sea otro profesional, quien realiza las funciones propias de este colectivo. De ser así, conocer qué funciones desempeña. Si no existiera, se tendría que determinar el perfil de educador o educadora social que podría entrar a formar parte de esa entidad teniendo en cuenta las competencias y funciones del profesional en base al ámbito socioeducativo al que pertenece la institución (Álvarez, 2017; Valera, 2017; Vallés, 2011; Vega-Díaz y De Oña, 2021).

Las tareas finalizan con el análisis completo de la institución, y con la identificación de un posible conflicto presente en la entidad, siempre relacionado con el clima social y la comunicación (interna y/o externa). Con la detección de esta necesidad, es fundamental plantear de manera creativa la resolución de este a través de un programa de prevención (Senra, 2012). La intención de solicitar un programa de este tipo es comenzar a tomar conciencia de la importancia de la actuación socioeducativa previa a la aparición de un conflicto sobre el que haya que intervenir a posteriori. Igualmente, y como cierre final, deben plantear brevemente unas pinceladas de cómo la organización podría evaluarse para mejorar sus puntos débiles y detectar las fortalezas para seguir potenciándolas.

Todas estas actividades de análisis y reflexión (internas y externas) tienen, para los estudiantes, una utilidad añadida a las ya mencionadas, y que forma parte del trabajo de desarrollo de competencias transversales de la materia: Ayudar al alumnado a descubrir su identidad profesional, o al menos, orientarles para averiguar qué tipo de centro socioeducativo se aproxima más a sus ideales de cara a la solicitud de sus prácticas curriculares al curso siguiente (Eslava et al., 2018; Eslava, 2018; García et al., 2015; Pérez, 2010).

El estudiante al concluir la asignatura que nos ocupa, habrá realizado una reflexión en profundidad sobre las entidades socioeducativas de su entorno social, habrá determinado las áreas de actuación profesional en función de dichas instituciones, habrá observado atentamente la personalidad del educador en formación y sus dotes de líder, habrá profundizado en el análisis organizacional de las instituciones socioeducativas y, habrá sido capaz de establecer acciones encaminadas a la mejora de dicha institución (Zabalza, 2008). Todo lo descrito le permitirá estar en unas condiciones más idóneas para solicitar e incluso autogestionar, como veremos a continuación, la plaza de prácticas curriculares que haga crecer sus capacidades hasta su máximo exponente en el siguiente curso.

4. El contexto de las prácticas curriculares en la Universidad de Huelva

Al alcanzar el último curso de carrera, el estudiante se enfrenta a su iniciación profesional, es entonces cuando habrá de ser capaz de poner en juego todos los aprendizajes adquiridos previamente. Dada la amplitud de competencias y funciones que podría desempeñar un profesional de la educación social, en este momento, se presenta un análisis de las diferentes entidades que colaboran con la universidad de Huelva y que permiten la inserción del alumnado en prácticas (Álvarez, 2017; Vallés, 2011).

La intención es tratar de responder ahora al interrogante que se plantea acerca de si desde las universidades somos capaces de atender a todas esas funciones que puede desarrollar un educador social una vez se encuentre en el contexto laboral (Álvarez, 2017; Valera, 2017; Vallés, 2011; Vega-Díaz y De Oña, 2021).

Para ello, se ha utilizado la base de datos de las entidades que ofrecen plazas en la asignatura de prácticas en los tres últimos periodos académicos. En total durante estos últimos cursos se han ofertado 292 plazas. Hay que avanzar, que ese número no se corresponde con el número de entidades, sino que sucede que algunas de las instituciones ofertan más de una plaza para los estudiantes, ya que en muchas de ellas se pueden desarrollar perfiles profesionales diferentes (Ruiz-Corbella et al., 2015). Estas plazas son puestas a disposición del alumnado, que llega a este periodo, con la ilusión de poner en práctica los aspectos trabajados a lo largo de los años anteriores. De todas las plazas ofertadas se cubrieron 266.

Tal y como habíamos avanzado, las 292 plazas ofertadas corresponden a la oferta de 116 instituciones socioeducativas. De estas 116 organizaciones que a lo largo de los tres cursos analizados han acogido en algún momento a alumnado del Grado de Educación Social para la tutorización de sus prácticas externas, solamente son 14 las que han puesto a disposición de los estudiantes plazas de prácticas en los tres cursos de manera consecutiva (a pesar de la pandemia), estableciendo así un vínculo más duradero con la Universidad que el resto de las instituciones. En este primer grupo, nos encontramos con asociaciones tales como *Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM)*, involucrada en mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de vulnerabilidad; *Andaluz Integral de Dependencia (ANIDE)* que atiende a menores en situación de desamparo y personas con discapacidad que necesitan cuidados especiales; *Asociación de Autismo de Huelva (ÁNSARES)*; la *Asociación Onubense para la Normalización Educativa, Social y Laboral (AONES)*; centros educativos como el *C.D.P. Virgen de Belén*, el *C.E.I.P. Onuba* y el *I.E.S. La Marisma*; organizaciones como *CÁRITAS*; las fundaciones de intervención psicosocial como *DIAGRAMA*, *Don Bosco* o *VALDOCCO*; el *Centro para la Diversidad ETHOS*; la *Asociación de*

Paralíticos Cerebrales de Huelva (ASPACEHU); Cruz Roja; o el Aula de la Experiencia de la propia Universidad de Huelva. Todas estas organizaciones en mayor o menor medida han acogido de manera reiterada al alumnado del último curso del Grado de Educación Social para acompañarlos en, lo que para muchos es, su primer contacto con el mundo laboral como educador o educadora social.

Cabe también destacar otras 16 organizaciones que han participado durante dos cursos de los tres analizados, aportando entre todas, un total de 38 plazas diferentes de prácticas. Destacamos en este grupo a la *Asociación de Padres y Protectores de Personas con Discapacidad Intelectual de Huelva (ASPAPRONIAS)*; ayuntamientos como los de Lepe, Almonte o Sanlúcar de Barrameda; centros educativos como el *C.D.P. Virgen del Rocío* de Huelva o *SAFA (Sagrada Familia)* en Valverde; *PROYECTO HOMBRE*, asociación centrada en el tratamiento y prevención de los problemas de adicción; la ONG *Mujeres en zona de conflicto*, la *Fundación Pública Andaluza para la Integración Social de Personas con Enfermedad Mental (FAISEM)* o la *Fundación del Secretariado Gitano*. También han acogido al alumnado de prácticas otras asociaciones como *Agua Viva*, centrada en la inserción sociolaboral de colectivos socialmente desfavorecidos, especialmente el de los jóvenes; *APRODIMAX*, asociación que apoya a las personas con discapacidad y sus familias; o la *Asociación Olotense contra la Droga (AOCD)*.

A las citadas se suman otras muchas instituciones (86) que aunque solo han participado en las prácticas curriculares del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva en una ocasión de los tres cursos analizados, han puesto a disposición del estudiante en práctica todo su profesionalidad y capacidad formativa; encontramos ayuntamientos y colegios de distintas poblaciones andaluzas y diferentes ONG y asociaciones, sin ánimo de lucro, pertenecientes, estas últimas, al grupo de las organizaciones socioeducativas dedicadas a la educación no formal que conforman el llamado tercer sector (Reyes, 2012), al estar centradas en la ayuda social sin la búsqueda de ganancias ni beneficios pero sin depender directamente de la Administración. Esto es así, debido a la presencia de estudiantes de otras provincias andaluzas cercanas y de otras comunidades autónomas, como Extremadura, Cataluña o Canarias. Cuando el estudiante no pertenece a la provincia onubense, la universidad le facilita la autogestión de las prácticas. Un hecho que les permite decidir dónde quieren seguir formándose ya en el ámbito más puramente pragmático, si cerca de la residencia familiar para volver a sus orígenes y tratar de acercarse a la oferta laboral del entorno conocido o, por el contrario, si quieren aprovechar la ocasión para descubrir nuevas oportunidades laborales. Sea como fuere, de ahí la gran cantidad de centros sin continuidad relacional con la universidad.

Tabla 1. Distribución de plazas de prácticas en el Grado de Educación Social.

Curso Académico	Plazas Ofertadas	Plazas Ocupadas	Autogestión
2019/2020	125	104	22
2020/2021	102	97	41
2021/2022	65	65	S/D

Como se desprende del análisis presentado, son muchos y variados los centros/organizaciones donde el alumnado puede desarrollar las competencias adquiridas durante la titulación a través de sus prácticas (Eslava et al., 2018; Martínez et al., 2018). Basándonos en estos datos, podemos afirmar que, gracias a la dispersión geográfica del alumnado de la Universidad de Huelva, se hace interesante estructurar un contenido teórico-práctico que nos permita plantear un acercamiento al contexto laboral con antelación.

Un año antes de que el estudiante se enfrente a la decisión de elegir un centro de prácticas gracias a la autogestión de su plaza, tiene la posibilidad de analizar el entorno laboral que más le convenga, aquel con el que el alumnado se puede encontrar más a gusto por cercanía o conocimiento previo (por ejemplo, por haber realizado un voluntariado en él), o aquél que quiera conocer para desplegar los conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera. La mayoría de los estudiantes se sienten atraídos casi por los mismos ámbitos, quizá por ser los que más presencia mediática tienen, o porque algunas de las asignaturas de la titulación hacen especial hincapié en el desarrollo de contenidos sobre esos colectivos: migrantes, menores en riesgo de exclusión, personas privadas de libertad o mujeres maltratadas.

Para finalizar, se quiere hacer una breve reflexión sobre la incidencia de la COVID en los datos presentados en la tabla 1 con respecto a la autogestión de prácticas. Durante el primer curso presentado (2019/2020), el número de plazas autogestionadas es de 22, lo que supone un 17% de las plazas ocupadas; en el segundo año (2020/2021), este número se elevó alcanzando casi el 30% de las plazas asignadas (29,7%); mientras que, en último curso, 2021/2022, no se tienen datos al respecto. Analizando lo sucedido y, teniendo en cuenta la procedencia del alumnado de educación social en este periodo de tiempo, se puede inferir que el primer año correspondió a los datos de un curso académico normal, en donde aproximadamente el 20% del estudiantado quiso gestionar sus prácticas, los datos del segundo curso corresponden a la situación de enseñanza semipre-

sencial con apoyo virtual que la mayoría de las universidades tuvimos durante el curso 2020/2021, de ahí el incremento de autogestión. Sin embargo, el último curso del que se presentan datos, no hay referencia alguna a la autogestión, lo que unido al descenso de alumnos matriculados en la asignatura (65 con respecto a los 126 de 2019/2020 y a los 138 de 2020/2021) puede significar dos cosas. Por un lado, que el alumnado ha esperado a encontrar una situación pandémica más favorable para matricularse de la asignatura y poder llevar a cabo las prácticas en los centros con total normalidad; y, por otro, que tras la pandemia, las entidades colaboradoras han endurecido los requisitos para aceptar a un alumno en prácticas, por lo que prefieren que sea la propia universidad quien se encargue de la gestión de las plazas, aunque ello suponga tener que completar la formación lejos del lugar de origen.

5. Reflexiones finales

Este documento trata de plantear otras formas de trabajar del docente universitario. Dejando a un lado el aislamiento y la soledad que la cátedra puede conllevar en ocasiones, la asignatura de prácticas y aquellas más afines o cercanas temporalmente, pueden ser un acicate para que el docente trabaje colaborativamente y en equipo, con la intención de favorecer la adquisición de competencias profesionales previas a la incorporación del estudiante al centro de prácticas.

Se ha iniciado con un recorrido por la implantación de la titulación de Educación Social en la Universidad de Huelva, y con un par de apuntes a su adaptación al modelo de enseñanza superior marcado por Europa. Esta adaptación, no trajo consigo todas las mejoras que se habían imaginado, sino una reordenación de créditos que ocasionó la unificación de dos asignaturas separadas en una única. Con este acto aglutinador, se perdió de vista el objetivo de la distribución inicial, la posibilidad de que el estudiante se acercara en tercer curso al ámbito de trabajo y pudiera comprobar cómo era un centro laboral *in situ*. Y, ya en el curso siguiente, justo antes de realizar su trabajo fin de grado, el alumno podía volver a la institución del curso anterior a profundizar en ese entorno, o, por el contrario, adentrarse en otro centro con el deseo de encontrar su vocación en el segundo intento.

Al desaparecer esa coherencia de aprendizaje pausado y reflexivo que da la mirada en retrospectiva, es el docente de otras materias quien debe facilitar el desarrollo de otras competencias transversales (Martínez et al., 2018). Esta sincronía es la realidad de los equipos docentes de las titulaciones de educación, profesionales comprometidos con el desarrollo de los futuros graduados en educación primaria, en educación infantil y en educación social. Comprendido este apunte, es cuestión de actuar. La línea de trabajo que se ha presentado permite,

además, que el alumnado explore no solo las entidades más conocidas o las más próximas, sino que permite el acercamiento y la indagación de nuevas organizaciones socioeducativas, analizarlas y, finalmente, seleccionar su idoneidad para su futuro desarrollo profesional.

El proceso formativo que se ha expuesto deriva en algunas ocasiones, como se ha podido observar a través de los datos presentados, en una autogestión de las prácticas por parte del alumnado. Con este hecho, el estudiante está poniendo en funcionamiento su ética profesional (Pascual et al., 2017), así como destrezas de gestión que comenzó a interiorizar previamente. Es quien pone en contacto a la Universidad con el centro que le interesa, y ello significa, que la Universidad tiene en el alumnado una vía directa de contacto con el mundo profesional. A través de estas iniciativas personales la institución educativa ve cómo se amplían el número de centros colaboradores, algunos con los que de no existir ese alumno en concreto ni se habría planteado realizar un convenio de colaboración. Sin las entidades, el periodo de prácticas curriculares, tan esencial en la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad, y en el ámbito social con mayor motivo, no sería posible.

El estudio presentado cuenta con las limitaciones propias de un análisis acotado del quehacer formativo de una institución particular, sin embargo, dadas las similitudes en cuanto a la organización y gestión de la asignatura de prácticas, consideramos que la reflexión expuesta, así como el trabajo desempeñado para facilitar el desarrollo de las competencias transversales de nuestro alumnado previo a la incorporación en los centros de prácticas, puede servir de punto de partida para otros equipos docentes que quieran mejorar el desarrollo profesional de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://n9.cl/da25i>

ANECA (2015). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Volumen 1*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación <https://n9.cl/xsygr>

ASEDES (2007). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educadoras y Educadores Sociales. <https://n9.cl/5xngd>

Equipo Decanal de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. *Un poco de historia*. Universidad de Huelva <https://n9.cl/mvn92>

Eslava Suanes, M.D. (2018). El perfil competencial del educador o educadora social en el punto de mira: ¿Qué formación para qué profesional? En A. F. Chica Pérez y J. Mérida García (ed.) *Creando redes doctorales. Vol. VI: "La generación del conocimiento"*. UCO Press (pp. 409-412) <https://n9.cl/lfp2m>

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil

competencia. *EKS*, 19 (1) 53-76 <https://n9.cl/v73lx>

Eslava Suanes, M.D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social*. [Tesis Doctoral] Universidad de Córdoba <https://n9.cl/3yurb>

Esposito, M. y González-Monteaquedo, J. (2016). Después de Bolonia, ¿hay alternativas? Las propuestas de Ivan Illich sobre el aprendizaje. En M.B. Alfageme-González, M.J. Rodríguez Entrena y A. Torres Soto (Eds.), *Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. (pp. 93-97) <https://n9.cl/i8w9k>

Gambino, A. y Pungitore, J. L. (2020). El concepto de organización: revisitando la obra de algunos autores clásicos. *Técnica Administrativa*, 19 (3) <https://n9.cl/3v4r9>

García Vargas, S. M., Martín-Cuadrado, A. M., Medina Rivilla, A., González Fernández, R., Leví Orta, G. y Holgueras González, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo-Rivas, P.C: Muñoz Carril, M.E. Martínez Figueira y A. Pérez-Abellán (Coords.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. POIO 2015. (pp. 1009-1023)

García Vargas, S. M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259 <https://n9.cl/rg5y3>

Gómez Sánchez, T. F. y Rumbo Arcas, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://n9.cl/czaod>

López Jiménez, P., Navarro-Segura, L. y Torras Genís, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856. <https://n9.cl/h4k9x>

Martínez Marín, J. M.; Luengo González, R. F. y Cubo Delgado, S. (2018). Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social. *Educació Social. Revist d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 132-151 <https://n9.cl/4uesi>

Mora-Jauregui, B., Pujalte Pérez. L.V. y Márquez Carrasco, M.D. (2022). La tutoría profesional en contextos educativos a distancia. En Ana María Martín-Cuadrado, Laura Ménez-Zaballos y Raúl González-Fernández (Coords.), *El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica*. Narcea (71-90)

Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANLA*, 45, 189-200. <https://n9.cl/1risd>

Morales Calvo, S., Aguilera García, J.L. y Lirio Castro, J. (2016). Referentes, fundamentos y oportunidades en la formación inicial de los educadores sociales. Propuestas para el Grado de Educación Social. En A. Mateos Jiménez y A. Manzanares Moya (coord.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en educación*. Aljibe. (pp.365-392).

Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12. <https://n9.cl/fyqv4z>

Pascual Barrio, B., Ballester Brage, Ll., Amer Fernández, J., Gomila Grau, M. A., Pozo Goraliza R. y Vives Barceló, M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revist d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 103-119 <https://n9.cl/ke182>

Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.

Resolución de 27 de junio de 2002, de la Universidad de Huelva, por la que se hace público el plan de estudios de Diplomado en

Educación Social, a impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación. (BOE número 205, del 27 de agosto de 2002) <https://n9.cl/8erad>

Resolución de 3 de marzo de 2011, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. (BOE número 136, del 8 de junio de 2011). <https://n9.cl/ubzve>

Resolución de 15 de marzo de 2016, de la Universidad de Huelva, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Social. (BOE número 79, del 1 de abril de 2016). <https://n9.cl/9tib8>

Reyes, M. (2013). *Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas*. Fénix Editora

Ruíz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, XXXVII (148). Suplemento 2015, 12-19 <https://n9.cl/rvafo>

Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2019). El Prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://n9.cl/ifejc>

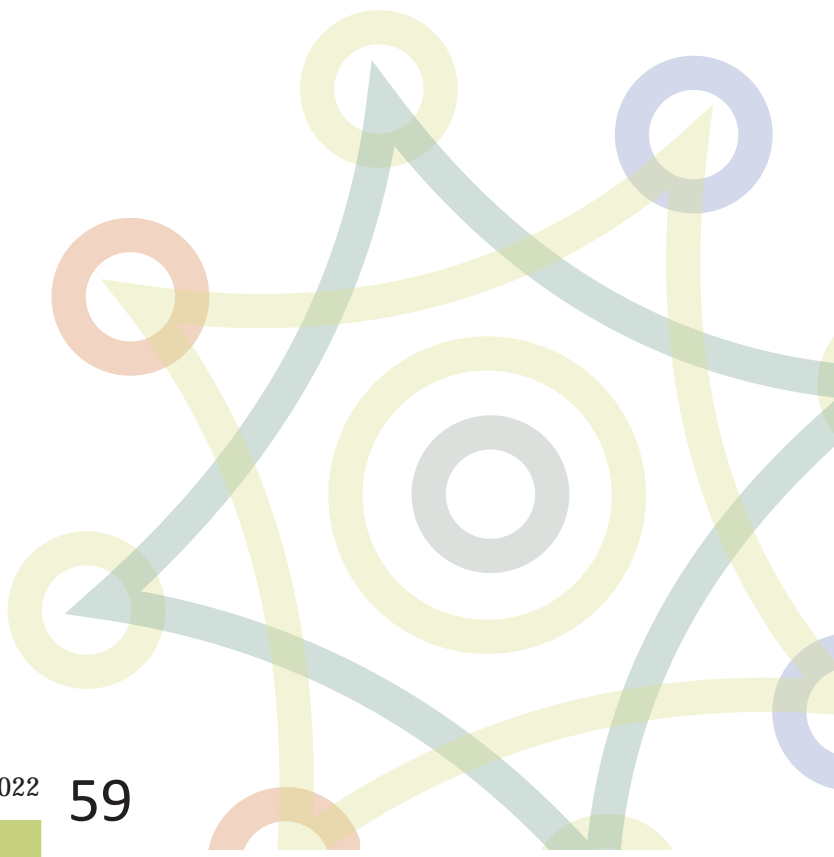
Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.

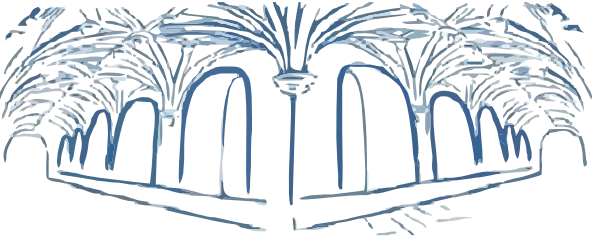
Valera, C. (2017). Voces de los estudiantes de las prácticas docentes. En M. González et al., (coords). *Recursos para un Prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas, (pp. 205-207). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas.

Vallés Herrero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://n9.cl/x693i>

Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revist d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 153-172 <https://n9.cl/12914>

Zabalza, M. A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*. Universidad Europea Miguel de Cervantes (pp. 79-114)





Mañas-Olmo, M. (2022). Investigación en las prácticas de Educación Social. Conociendo el panorama actual desde un estudio bibliométrico.

Revista Practicum, 7(2), 60-75.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15304>

Fecha de recepción: 31/08/2022

Fecha de aceptación 19/10/2022

Investigación en las prácticas de Educación Social. Conociendo el panorama actual desde un estudio bibliométrico

Research in Social Education practices. Knowing the current panorama from a bibliometric study

Moisés Mañas-Olmo

Universidad de Málaga (España)

moises@uma.es

Resumen

El propósito de este estudio es mapear, a través de un estudio bibliométrico descriptivo, la literatura sobre investigación en las prácticas de Educación Social, especialmente en España y, de forma extensible, en una comparativa internacional, utilizando metadatos de 722 publicaciones indexadas en la base de datos Scopus desde la primera aparición en 1963. Los términos usados se refieren a trayectorias de crecimiento, tendencias, redes temáticas. Los principales resultados nos hablan de una tendencia al alza de la investigación internacional centrada en esta temática y de la forma en la que varias universidades españolas están tomando la iniciativa en este campo de investigación; al mismo tiempo, también sobre la forma en la que existe un estancamiento en cuanto a la repercusión de las publicaciones españolas en otros países, y de qué forma se diferencian 12 corrientes de investigación en las que temáticas como la formación del profe-

sorado, los procesos de tutorización, el trabajo en equipo y/o los procesos de reflexión están copando la mayor parte de las publicaciones en este área. Se discuten los hallazgos y se concluye que debemos seguir impulsando y cuestionándonos el sentido que, como investigadores sociales, le damos al prácticum y, en consecuencia, el que ofrecemos al alumnado, al tiempo que debemos seguir incitando a nuevas líneas investigadoras.

Abstract

The purpose of this study is to map, through a descriptive bibliometric study, the literature on research in Social Education practices, especially in Spain and, extensively, in an international comparison, using metadata from 722 publications indexed in the Scopus database since the first appearance in 1963. The terms used refer to growth trajectories, trends, thematic networks. The main results tell us of an upward trend in international research focused on this topic and the way in which several Spanish universities are taking the initiative in this field of research; at the same time, also on the way in which there is a stagnation in terms of the impact of Spanish publications in other countries, and how 12 research streams differ in which topics such as teacher training, tutoring processes, teamwork and / or reflection processes are taking over most of the publications in this area. The findings are discussed and it is concluded that we must continue to promote and question the meaning that, as social researchers, we give to the prácticum and, consequently, the one we offer to students, while we must continue to encourage new research lines.

Palabras clave

Educación Social, práctica, bibliometría, tendencia de la investigación, investigación educativa.

Keywords

Social Education, practice, bibliometrics, research trend, educational research.

1. Introducción

Focalizamos este estudio en un intento de conocer la repercusión internacional, y sobre todo nacional, que ha tenido la investigación sobre las prácticas en Educación Social (en adelante ES) en los últimos años; al mismo tiempo, conocer cuáles son los focos o líneas sobre las que se centra actualmente la investigación y averiguar si existen o no diferencias entre España y el resto de países. En este sentido, entendemos que conocer la forma en la que se ha hecho investigación

sobre una temática nos posiciona ante la realidad e, igualmente, nos ayuda a obtener representaciones, privilegiadas, del contexto en el que se construye el conocimiento en torno a esta disciplina y, los que consideramos más importante, conocer la forma de poder cambiarlo.

En esta línea, y ahondando más en el tema que nos compete, es importante aclarar que el sistema universitario español entiende la formación en competencias profesionales como una de las principales, o la principal, competencia a desarrollar en el alumnado universitario (Martínez, 2013), máxime después de que en 1999 se reunieran los representantes educativos de treinta y un estados europeos para acordar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), algo que, tal y como presentan García-Vargas et al. (2018), “ha supuesto la introducción de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, en las que deben predominar actividades que integren el saber, saber cómo, mostrar cómo y el hacer, principalmente a través de la práctica del alumnado” (p.56).

En este marco, y sabiendo que la literatura hace numerosas y diferentes referencias a lo que significa el prácticum, entendemos que debemos considerarlo como un espacio de conexión entre el mundo académico y los futuribles centros de trabajo del alumnado en formación (González et al., 2017; Ramon et al., 2018), entendiéndolo como un periodo formativo imprescindible para el alumnado universitario (Cortés et al., 2020; Lizana, 2021), desde el que al acercarnos a los procesos personales que subyacen en el desarrollo del mismo, poder conocer y desarrollar la identidad profesional del estudiantado (Biurrun et al., 2021; García-Vargas et al., 2018; Lizana, 2021; Tejada-Fernández et al., 2017), además de entenderlo como un elemento clave en el proceso de enseñar a aprender (Fuentes-Abeledo et al., 2020), en la profesionalización y consolidación de los aprendizajes en el alumnado (Egido y López, 2016), y en el que la calidad, y no el tiempo, de las experiencias de aprendizaje deben ser la guía (Lira y Apablaza, 2014). Es por esto por lo que, en los últimos años, tal y como apunta Lizana (2021), es considerado como una de las corrientes de conocimiento que más atención han capturado en la comunidad científica.

Esta formación, en palabras de Tejada-Fernández et al. (2017), debe ser entendida desde “propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones de referencia sociolaboral” (p.94) donde entra en juego una *Triada Formativa* (Haas, 2017; 2019; Martínez, 2013) en la que el alumnado en formación, el profesorado supervisor y el profesorado que hace labores de mentorización debe estar profundamente interconectado, en un equilibrio pedagógico-didáctico entre lo que se enseña y los aspectos prácticos de los propios centros de prácticas (González et al., 2020; Montero Mesa, 2018), para

que esta formación sea reconocida, por el alumnado, como el momento clave de su formación (Ramon et al., 2018).

Es por eso que entendemos que, desde este posicionamiento, el prácticum en ES debe perseguir los siguientes objetivos

1. la identificación personal, social y profesional del estudiante, desde la que construir un pensamiento acorde con el contexto y la práctica, y desde el que visibilizar a los propios profesionales y su trabajo, entendiendo a esta como una forma de debatir las posibilidades de mejora de la profesión de la ES (Biu-rrun et al., 2021; González et al., 2017).
2. Mejorar la relación sociabilizadora y significativa del alumnado (Caride, 2008).
3. Propiciar desde los contextos y la propia práctica “la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional de un determinado ámbito en el mercado laboral” (García-Fuentes, 2021, p.55).
4. Posibilitar que el alumnado en formación transite de la simple observación a la intervención, entendiendo a esta como la forma de hacer investigación sobre la práctica (Cortés et al., 2020; González et al., 2020) y, añadiríamos, de construir un conocimiento situado que puede servir de resorte en otros contextos.
5. (Re)mover el conocimiento sedimentado que viene de la práctica personal escolarizada durante décadas (Rivas et al., 2018)
6. Potenciar la reflexión y la indagación sistemática y colaborativa (Llopis, 2017; Susinos y Sáiz, 2016).

2. Método

En esta investigación, que podemos considerar como investigación bibliométrica descriptiva (Lechuga et al., 2021; Lizana, 2021; Meneses y Becerra, 2020; Novo y Fuentes, 2022; Ravelo et al., 2020), se ha seguido el criterio planteado por Bordons y Zulueta (1999), desde el que hemos seleccionado toda la línea temporal que abarca una temática concreta -1963-2022-. En este caso, y sirva esto como foco de la investigación, hemos centrado la mirada en las investigaciones internacionales y nacionales que han investigado sobre las prácticas en educación social, ya que, al igual que Morgado et al. (2018) y Ravelo et al. (2020), pensamos que es una de las mejores formas de visualizar de forma panorámica una temática y ver qué y cómo se ha investigado sobre esta en los últimos años.

En este sentido y con esta investigación, como objetivos más concretos, tratamos de conocer, A) cuáles son las líneas temáticas en las que más se ha profundizado, B) si existen o no diferencias considerables entre países y, C) otros resul-

tados de interés académico -cantidad de publicaciones por año, nuevas líneas de investigación; metodologías, universidades, etc.-

Para esta ocasión nos hemos apoyado en la base de datos Scopus, considerando a esta como la que tiene una mayor cobertura temporal y de cantidad de documentos (Hernández et al., 2016; Marín-Suelves y Ramón-Llin, 2021), además de mayor influencia y relevancia (Torralbas et al., 2021).

Aunque sabemos que estas revisiones no son exhaustivas, sí pensamos, siguiendo a Lather (1999), que pueden ser de mucha utilidad desde el punto de vista metodológico y en el aporte de una visión general de la temática.

2.1. Fases del estudio

En esta ocasión hemos seguido el flujo de trabajo propuesto por Zupic y Cater (2015) el cual cuenta con cinco pasos esenciales (V. Tabla 1).

Tabla 1. Fases del estudio. Fuente: elaboración propia.

Fase 1 Diseño de estudio
Fase 2 Recolección de datos
Fase 3 Análisis de datos
Fase 4 Interpretación o discusión de datos

En la primera fase del estudio se desarrolló la ecuación de búsqueda en la que los términos que aparecen en la tabla 2, fueron el resultado de usar a) el operador AND, b) los símbolos "" y (), además de criterios de inclusión como c) tipo de documento, d) años de publicación y e) texto completo, resultando la siguiente ecuación: -TITLE-ABS-KEY ("practicum") AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar"))-

Tabla 2. Términos de búsqueda y resultados. Fuente: Elaboración propia

Ecuación de búsqueda	Resultados
TS ("Practicum")	5.913
All Open Access	1.333
Arts and Humanities "ARTS" AND Social Sciences "SOCI" AND "Year -1963-2022"	806
"Article"	756

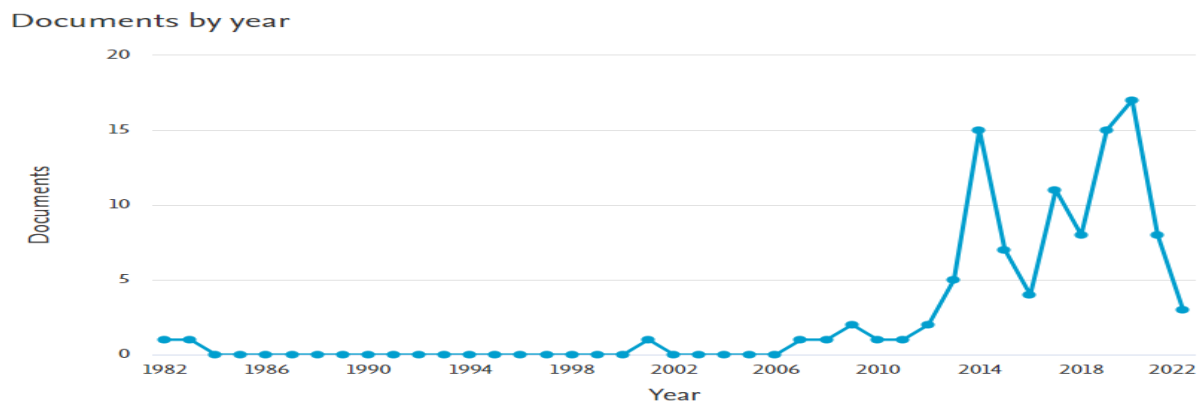
Como se puede observar se obtuvo un resultado final de 756 artículos relacionados, de los cuales, tras la eliminación de los errores, y el análisis de los títulos

y resúmenes, se procedió, de igual forma que lo hacen Gómez et al. (2022), a seleccionar los que de forma explícita estuvieran centrados en el prácticum de ES, dando como resultado un total de 722 posibles elementos de estudio.

3. Resultados

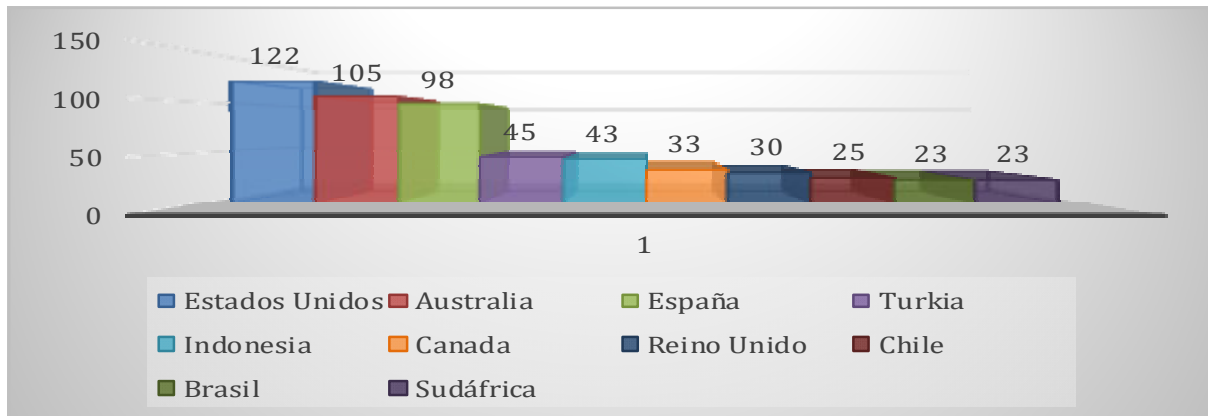
A continuación, y como segunda fase de la investigación, se muestran los principales resultados obtenidos. En este sentido, y con la intención de mostrar la tendencia de las publicaciones (objetivo C), vemos que, atendiendo a la distribución temporal -documentos por año- (V. Figura 1), podemos ver la forma en la que se dibuja una tendencia creciente o al alza desde el año 2010, con algún despunte -2016, 2017, 2018-. Es destacable, también, el despunte al alza que se desarrolló en el año 2020.

Figura 1. Documentos por años. Fuente: Scopus.



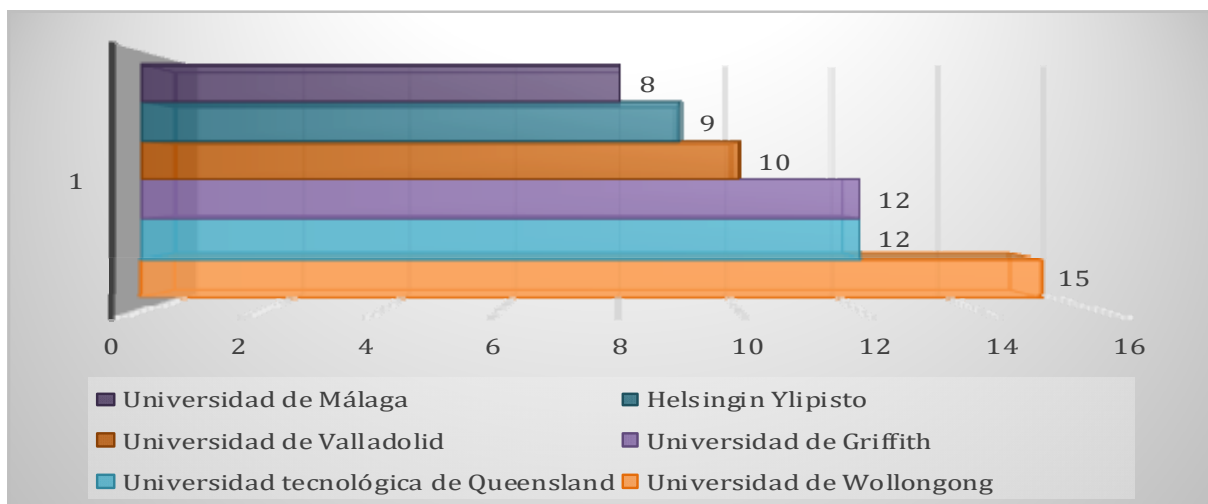
En relación con el país de origen de las publicaciones que se relacionan con el prácticum de Educación social (objetivo B), podemos ver que España se sitúa entre las tres primeras con 98 publicaciones relacionadas, por debajo de países como Australia con 105 publicaciones y Estados Unidos con 122 (V. Figura 2)

Figura 2. Documentos por país Fuente: Scopus. Elaboración propia.



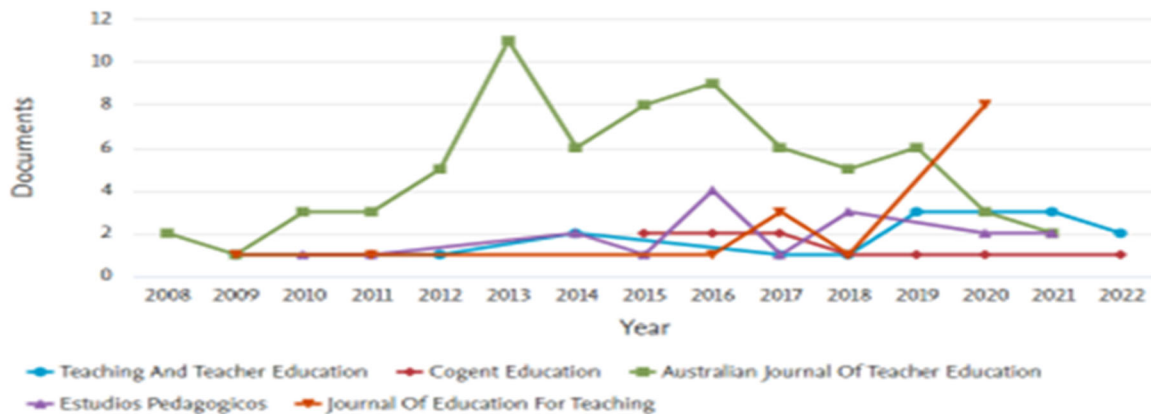
Si centramos la mirada en la afiliación de estos documentos (objetivo C) (V. Figura 3) podemos ver que, en primer lugar, nos encontramos con la universidad de Wollongong, situada al sureste de Australia; seguida de la universidad tecnológica de Queensland y la de Griffith, también en el mismo país, sumando entre las tres 39 documentos. Si acudimos al cuarto lugar nos encontramos con la universidad de Valladolid, siendo esta las que más documentos tiene depositados en la base de datos de Scopus con 10 trabajos. Estos datos son coherentes con los presentados con anterioridad.

Figura 3. Documentos por Universidad. Fuente: Scopus. Elaboración propia.



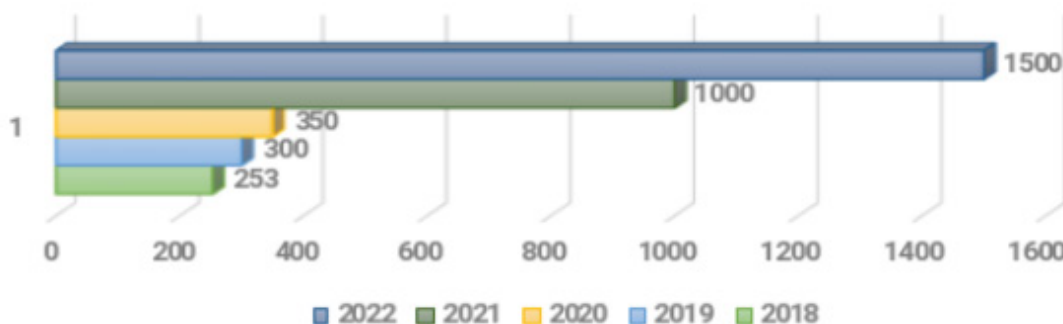
A la hora de atender a las revistas que más ha publicado en los últimos años sobre la temática, vemos que nuevamente es una revista australiana -Australian Journal Of Teacher Education- la que más ha publicado sobre esta, y que en esta lista aparece, también, la revista española – Estudios Pedagógicos- como una de las más proclives (V. Figura 4).

Figura 4. Documentos por fuentes más relevantes. Fuente: Scopus.



Estos datos se conectan con los que presentamos a continuación (V. Figura 5) los cuales evidencian una mayor trascendencia y repercusión de la temática de estudio, el cuál puede ser entendido desde el aumento de citas a nivel internacional, sobre todo en el año 2020-2021.

Figura 5. Citaciones internacionales sobre la temática por año. Fuente: Scopus. Elaboración propia.



Sin embargo, podemos apreciar (V. Tabla 3) la forma en la que, en el caso de España, esa misma repercusión no ha sucedido de igual forma; siendo el artículo escrito por Asparó et al. (2014) el que más citas ha recibido -solo 14- desde el año 2011.

Tabla 3. Artículos españoles más citados sobre la temática. Fuente: Elaboración propia.

Artículo	Año	Citas	Autores	Revista
1. Practicum in the European Higher Education Area (EHEA): Education professionals' map of competences	2011	14	Asparó, C.A., Ceacero, D.C., García, M.J., Verdú, M.M., Roca, J.S.	Revista de Educación
2.The processes of observation from the practice: Analysis of the competences	2006	9	Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C.	Revista Española de Pedagogía
3. Aprender a través de la escritura. los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales.	2017	7	Sierra Nieto, J.E., Caparrós Martín, E., Molina Galván, D., Blanco García, N.	Revista Complutense de Educación
4. Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo.	2011	5	Beloki, N., Ordeñana, M. B., Darreche, L., González, M. N., Flecha, A. C., Hernando, M. C., Alonso, A., Mosquera, Á., & Sanz, Z.	Revista de Educación
5. Evaluación y mejora del prácticum en las titulaciones de ciencias de la educación de la UPV/EHU	2006	4	Fernández, N.G.	Revista de Psicodidáctica

Es interesante, también, acudir, mediante el análisis de co-ocurrencia y densidad (V. Figura 6), a la forma en la que las temáticas principales de investigación se agrupan en torno a 12 cluster principales entre los años 2014 al 2020 (objetivo A), dándonos a conocer las relaciones entre palabras clave de este área de investigación y reflejando, por ende, el contenido central de la literatura de investigación respecto a esta temática.

Sobre estos resultados (V. Tabla 4), es importante destacar la forma en la que las agrupaciones temáticas o cluster que mayor fuerza de unión tienen entre ellas y, por lo tanto, podríamos definirlas como temáticas centrales de investigación, son las relacionadas con el propio prácticum que aparece como nexo de unión en dos clusters (C1/C2), la formación del profesorado (C2), el valor humano (C5) de lo educativo y la propia educación (C4), o, la experiencia en el campo (C11) y educativa (C12). Al mismo tiempo, podemos ver la forma en la que temáticas que podríamos denominar como nuevas están comenzando a emerger; este es el caso de la atención a los procesos de tutorización (C1), los procesos reflexivos (C9) e incluso otras formas de hacer investigación como es el caso de la investigación cualitativa (C5).

Figura 6. Co-ocurrencia y densidad años-palabras. Fuente: Scopus -Vosviewer

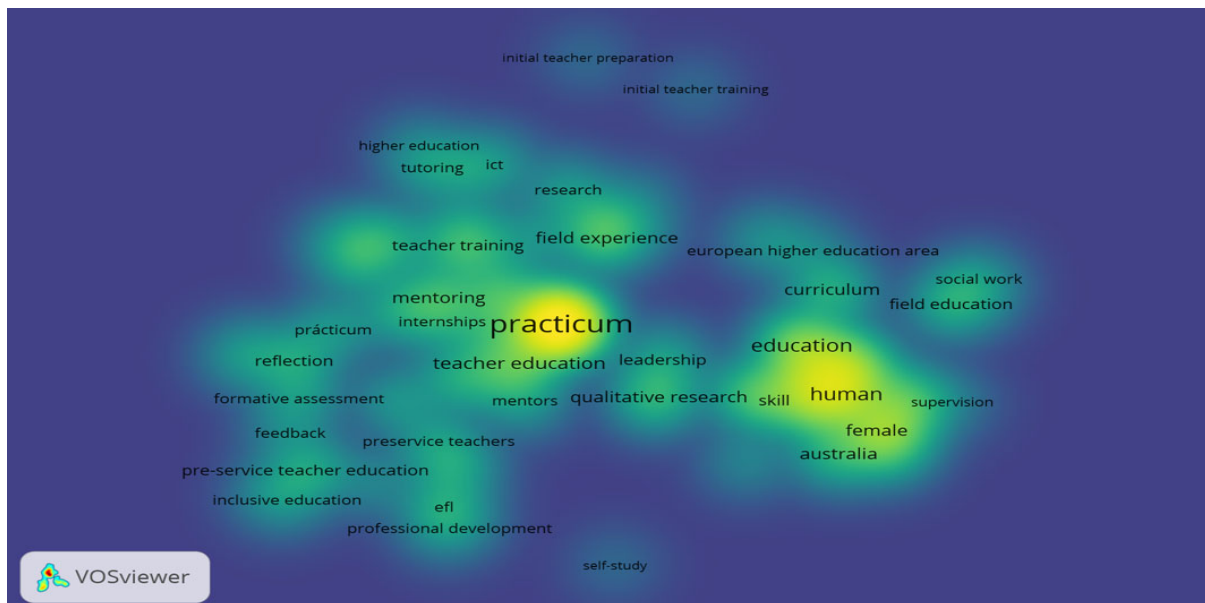
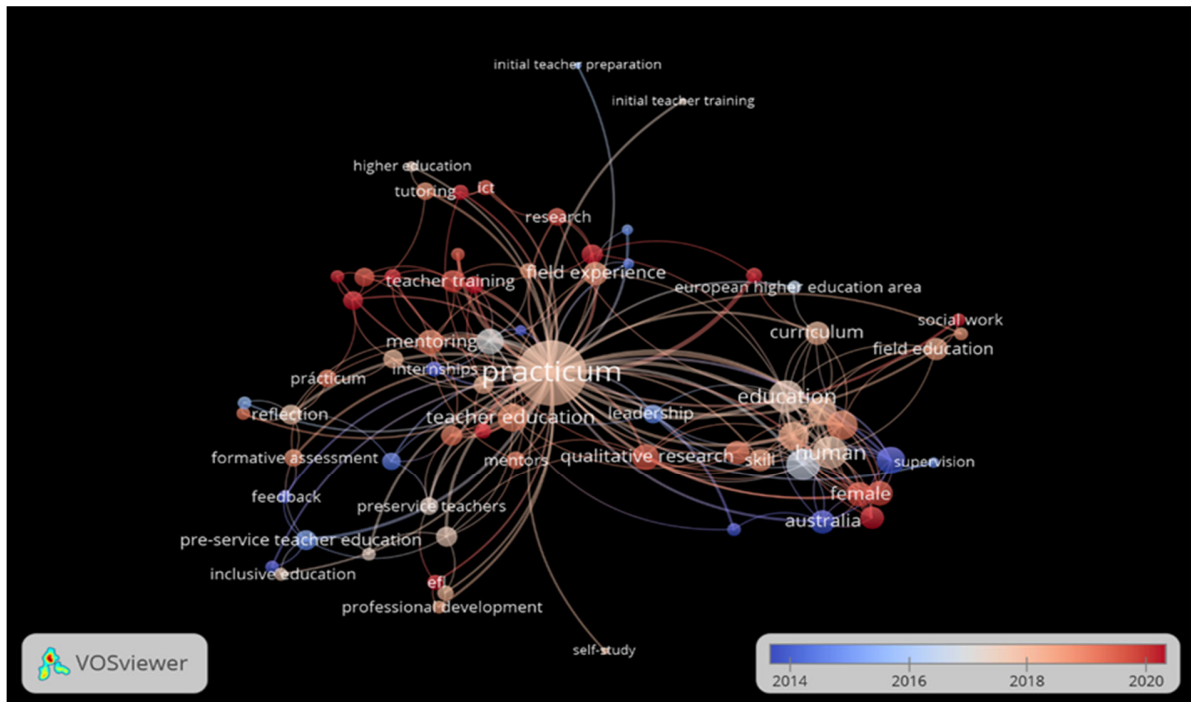


Tabla 4. Elementos principales en Clusters temáticos y fuerza de unión. Fuente: Elaboración propia.

Cluster	ID	Palabra Clave	Ocurrencia	Fuerza de Unión
C1	252	Mentoring	9	19
C1	329	Pre-service Teacher Education	4	10
C1/C8	321	Practicum	140	220
C2	462	Teacher Education	16	33
C3	465	Teacher Educators	4	10
C4	21	Australia	3	11
C4	117	Education	6	36
C4	150	Female	2	14
C4	239	Male	2	14
C4	499	Training	3	17
C5	177	Human	6	40
C5	178	Human Experiment	4	27
C5	179	Humans	4	28
C5	360	Qualitative Research	3	13
C5	440	Student	3	21
C5	488	Teamwork	2	10
C6	331	Pre-service Teachers	7	11
C7	444	Student Teachers	7	17
C8	91	Curriculum	3	11
C9	85	Reflection	10	10
C10	154	Field experience	4	12
C11	151	Field education	3	11
C12	188	Initial Teacher Education	7	10
C12	260	Motivation	3	11
C12	368	Reflection	4	10
C12	474	Teacher Training	5	13

4. Discusión

En esta tercera fase de la investigación procedemos a la interpretación o discusión de los datos. En este sentido, es importante recordar que el objetivo de este trabajo era el de investigar la forma en la que se ha ido desarrollando la investigación en torno al prácticum de ES en España y comparar a esta desde una visión

internacional, además de conocer las tendencias temáticas más investigadas y los focos de interés en este campo.

En esta misma línea, y respecto a la producción científica asociada a las prácticas de ES, podemos ver que estamos inmersos en una tendencia alcista que comenzó en el año 2010 a nivel internacional, en la que España se encuentra en un tercer lugar, encontrando a la Universidad de Valladolid y la Universidad de Málaga en 4º y 6º lugar, respectivamente, en cuanto a dicha producción.

Esto demuestra que nos encontramos ante un incipiente crecimiento de la investigación centrada en esta temática, algo que se corrobora al ver el aumento de citaciones año tras año, situándose en 1500 en lo que llevamos de año. Este dato en nuestro caso, sin embargo, no es muy halagüeño ya que, aunque España sí se encuentra dentro de los países que más publican sobre la temática, está situada muy lejos del resto de países en cuanto a repercusión internacional, algo que se confirma al ver que el artículo que más citas tiene es el de Asparó et al. (2011) con 14 citas. Esto nos invita a pensar en la forma en la que la investigación nacional sobre la temática sigue sin superar esas limitaciones.

Al mismo tiempo, desde los resultados que hemos presentado, podemos ver la forma en la que la investigación, cada vez más, acude a las voces de los verdaderos implicados (Cortés et al., 2020; Poveda et al., 2021), posicionando a estos como foco esencial en la investigación. Esto sucede en un intento colectivo de reprimir esos datos que hablan de que los resultados de la investigaciones centrados en la voces del alumnado siguen sin ser concluyentes y sin aportar una visión general de los mismos (Fuentes-Abeledo et al., 2020). En este sentido, vemos como temáticas relacionadas con la forma en la que estos asumen e interpretan los procesos educativos, como la reflexión o el trabajo en equipo (Llopis, 2017; Susinos y Saiz, 2016), cobran mayor valor, incidiendo con esto, en cierta medida, en reconocer su visión como investigadores sociales (Fuentes-Abeledo et al., 2020). Todo esto queda conectado, de igual forma, con otra temáticas que siguen implicando al profesorado y siguen siendo de interés internacional, las cuales se relacionan con los procesos de tutorización del alumnado generando un nexo de crecimiento del alumnado en formación, pero también del profesorado que forma (Haas, 2017; 2019), y la propia formación del profesorado.

Otras temáticas tienen que ver con eso que Martínez (2013), denominaba como más formales y administrativas (C2), e incluso con el valor humano (C5) de lo educativo y la propia educación (C4), temáticas que también siguen formando parte de la investigación.

Desde estos resultados pensamos, que tal y como presentaron Sayago y Chacón (2006), debemos seguir impulsando este tipo de investigaciones, en un proceso en el que la propia investigación de los docentes en el prácticum, revalorice

la investigación centrada en la práctica, la innovación y el trabajo en grupo (León y López, 2006), como elementos sustanciales y propiciadores de nuevos marcos laborales, y prácticas más adaptadas a las realidades que, además, sigan siendo fruto de trabajos empíricos (Lizana, 2020), y que sirvan como piedra de toque en otras comunidades científicas. Todo esto, bien dosificado, debe seguir nutriendo a la educación superior como nuevas formas de docencia (Cortés et al., 2020), y de investigar y posicionarse ante los contextos pre-laborales, basadas en evidencias.

5. Conclusiones

En conclusión, estos resultados, como investigadores sociales, nos hace cuestionarnos sobre el sentido y la dirección que está tomando la investigación en torno a las prácticas en la ES y, sobre todo, nos hace repensarnos como profesionales sociales y repensar, por ende también, nuestra práctica investigadora, en un intento de romper, también, con la tradición tecnocrática universitaria, que sigue llevando las disciplinas sociales -y no es la única- hacia la división fragmentaria de las asignaturas (Rivas et al., 2018), que hace que el alumnado siga entendiendo la formación, considerada como más práctica, como un elemento anexo de aprendizaje y no como un todo constitutivo y, además, cuestionarnos sobre la forma en la que esta misma división no hace más que seguir separando las propias prácticas y el currículum universitario, y sobre la forma en la que esto seguirá siendo así mientras sigamos sin acudir a las voces del alumnado (Cortés et al., 2020; Poveda et al., 2021).

Es por eso que seguimos precisando de transformaciones educativas dentro y fuera de la universidad, algo que, en palabras de Martínez (2013) y Llopis (2017), requiere de procesos de reflexión conjuntos en los que se den cabida a todos los agentes implicados -Triada Formativa- (Hass, 2017; 2019; Martínez, 2013), desde los que entender y posicionarnos del lado de las realidades -experienciales, emocionales, laborales- que vive el alumnado en prácticas, (re)pensarnos en torno a nuestras propias formas, como investigadores, de entender esa(s) realidad(es) (Llopis, 2017), y, a su vez, que esto nos haga involucrarnos en un constante repensar sobre la práctica (Rivas et al., 2018), dando cabida a nuevas formas de entender no sólo la docencia universitaria si no de situarse en los espacios de prácticas que, con seguridad, repercutirá en el desarrollo de estudios más conectados con las realidades -reales- y, por lo tanto, en una mayor incidencia internacional; estudios estos en los que el alumnado se sienta representado y sienta que puede mejorar su práctica desde las de otros.

6. Limitaciones del estudio

A la hora de llevar a cabo este estudio asumimos las limitaciones del mismo las cuales giran en torno a lo planteado por Gómez et al. (2022), y es que nos hemos basado en a) los títulos de las publicaciones, los cuales no siempre representan el contenido de las mismas, b) los resúmenes que es la sección más leída de un artículo y, c) las palabras clave que, comentan esta autora (Enago, 2020), sirve para complementar toda la información. Todo esto es esencial para que los artículos se descubran a través de los motores de búsqueda, en este caso de la base de datos Scopus; todavía así, entendemos que aunque el título, el resumen y las palabras clave contribuyen a la visibilización de los documentos, hemos podido dejar de lado algunos de estos que, encontrándose en esta misma base de datos, no han saltado en las búsquedas por cuestiones como -títulos generalistas, resúmenes centrados en metodología, etc.-, algo que limita los resultados de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Asparó, C.A., Ceacero, D.C., García, M.J., Verdú, M.M. y Roca, J.S. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Beloki, N., Ordeñana, M. B., Darreche, L., González, M. N., Flecha, A. C., Hernando, M. C., Alonso, A., Mosquera, Á. y Sanz, Z. (2011). Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264.
- Biurrun, A. C., Márquez, M. D., Martín-Cuadrado, A. M., García-Vargas, S. M., González Fernández, R., Pujalte, L. V., Mora, B., Corral-Carrillo, M. J., López Martínez, E. y Salamé, J. (2021) El Prácticum, una de las variables influyentes en el proceso de profesionalización. *RES, Revista de Educación Social*, 33, 173-177.
- Bordons, M. y Zulueta, M. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista española de cardiología*, 52(10), 790-800. [https://doi.org/10.1016/S0300-8932\(99\)75008-6](https://doi.org/10.1016/S0300-8932(99)75008-6)
- Caride, J.A. (2007). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior. *Educación XXI*, 11, 103-131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Cortés, P., González Alba, B. y Padua Arcos, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217- 237. <http://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Enago, L. (2020). *Curso titulado: Estructura de un artículo original del título a la conclusión*. s.p. <https://enago-spanish.thinkific.com/>
- Fernández, N. G. (2006). Evaluación y mejora del prácticum en las titulaciones de ciencias de la educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1). 145-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747010>

Fuentes-Abeledo, E. J., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C. y Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>

García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura. *Revista Practicum*, 6(2), 54-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>

García-Vargas, D., Martín-Cuadrado, A. M. y González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865>

Gómez, J. L., Bonilla, C. A. y Esteban, Y. K. (2022). Uso de TIC y TAC en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 601-613.

González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>

González, R., Martín-Cuadrado, A. M. y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>

Haas, V. (2017). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis y proyecciones*. Editorial Académica Española.

Haas, V. (2019, 1 de noviembre). *Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. Prácticum y Prácticas Profesionales*. Blog. Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/3395>

Hernández, V., Sans, N., Jové, M. C. y Reverter, J. (2016). Comparación entre Web of

Science y Scopus, estudio bibliométrico de las revistas de anatomía y morfología. *International Journal of Morphology*, 34(4), 1369-1377. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000400032>

Lather, P. (1999). To be of use: The role of reviewing. *Review of Educational Research*, 69(1), 2-7

Lechuga, C., Moreno-Crespo, P. y Moreno-Fernández, O. (2021). El uso de la fotoelicitación en el ámbito de la Educación: un estudio bibliométrico. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 17(4) edición especial, 1-12

León, M. y López, M. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea: algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de educación*, 341, 517-552.

Lira, M. M. y Apablaza, C. G. C. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: Percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-24.

Lizana, A. (2021). El prácticum en la formación de profesores: Hallazgos y Análisis bibliométrico. En M. Raposo, M^a. Zabalza, O. Canet, M. Cebrián, M. A. Barberá, A. Erkizia, y M. A. Zabalza (Coord.), *Libro de Actas "XVI Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas externas"*. POIO.

Llopis, M. A. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online*. Universitat Jaume I. Tesis doctoral.

Marín-Suelves, D. y Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03)

Martínez, B. J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(3), 89-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309005>

Medina, A. y Domínguez, M. C. (2006). The processes of observation from the practice: Analysis of the competences. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 69-104

Meneses, N. y Becerra, M. T. (2020). Estudio bibliométrico sobre la sexualidad en el síndrome de Down. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 185-208. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.09>

Montero Mesa, 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>

Morgado, K., Salas, G., Faúndez, M. J., López-López, W., Ventura-León, J., Barboza-Palomino, M., (...) GuerraLabbé, L. (2018). 25 años de Suma Psicológica. Un análisis bibliométrico. *Suma Psicológica*, 25(2), 90-101. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.1>

Novo, S. y Fuentes, C. S. (2022). Ciencias de la información en Cuba. Estudio bibliométrico en Scielo Citation Index (2014-2020). *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 18(1), 1-13

Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.

Ramon, M. R., Ribot, M. F. y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>

Ravelo, E.L., Barboza-Palomino, M., Mejía, S., Millán, J.D. y Salas, G. (2020). The scientific production of Acta Colombiana de Psicología: descriptive and bibliometric analysis of the period 2015 - 2019. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 170-187. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.8>

Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: formar para transformar. En C. Monge-López y P. Gómez (coords.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 109-124). Síntesis.

Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

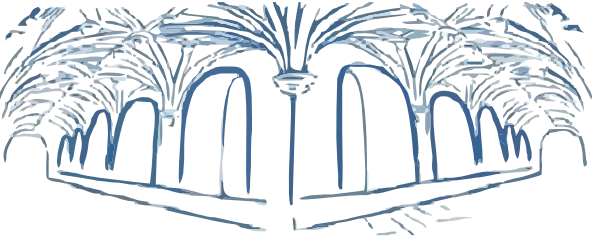
Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galvañ, D. y Blanco García, N. (2016). Aprender a través de la escritura. los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708

Susinos, R. y Sáiz (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1(14), 5-13.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi:10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

Torralbas, J. E., Batista, P., Herreros, A. L. y Carballo, A. A. (2021). Procesos de cohesión grupal e inclusión educativa. Estudio bibliométrico en la base de datos web of science. *Revista Cubana de Psicología*, 3(3), 27-40.

Zupic, I. y Cater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.



Figueiras-Rio, A., Fernández-Simo, D. y Correia-Campos, E. (2022). Menores y educadores sociales en los centros de protección a la infancia. *Revista Practicum*, 7(2), 76-91.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15501>

Fecha de recepción: 05/10/2022
Fecha de aceptación 02/11/2022

Menores y educadores sociales en los centros de protección a la infancia

Minors and social educators in child protection centres

Almudena Figueiras-Rio
Universidad de Vigo (España)
almudenafr@hotmail.es

Deibe Fernández-Simo
Universidad de Vigo (España)
jesfernandez@uvigo.es

Edgar Correia-Campos
Universidad de Vigo (España)
edgarcamposcorreia@uvigo.es

Resumen

La mejora del Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia lleva implícita el conocimiento de la percepción que los actores implicados tienen de la acción protectora. La presente investigación pretende analizar las valoraciones que adolescentes y educadores/as sociales realizan sobre las estrategias de los centros de protección de menores, en los que conviven y trabajan. Para conseguir este propósito se realizaron entrevistas y grupos de discusión, que permitieron obtener información acerca de la estancia de los/las menores en los centros de protección, de las características y funciones del personal educativo y directivo, de su participación en la vida del centro y fuera del mismo, de la promoción de la autonomía y de los apoyos facilitados por el propio Sistema de Protección.

Abstract

The improvement of the Protection System for Children and Adolescents must seek to know the perception of those involved in it. For this purpose, this case study has been carried out, consisting of studying the evaluations that minors and social educators carry out in the centers for the protection of minors, in which they live and work. To achieve this purpose, interviews and discussion groups were carried out, which allowed obtaining information about the stay of the minors in the centers for the protection of minors, the characteristics and functions of the educational and managerial personnel, their participation in the life of the center and outside of it, of the promotion of the autonomy of minors and of the support that the Child Protection System itself must provide children and adolescents.

Palabras clave

Educación Social, juventud vulnerable, centros residenciales de infancia, inclusión Social.

Keywords

Social education, vulnerable youth, child residential centers, social inclusion.

1. Introducción

Una de las etapas cruciales para el desarrollo del ser humano es la infancia y la adolescencia, ya que son los niños, niñas y adolescentes los que nos definirán como comunidad y sociedad. Habitualmente, cuando se analiza la infancia y adolescencia se piensa desde el prisma clásico de la estructura familiar, pero ¿qué destino les aguarda a aquellos menores que no pueden permanecer en sus núcleos familiares? El sistema de protección a la infancia y a la adolescencia es el encargado de intervenir cuando el contexto social y la familia no facilitan la atención y el cuidado necesarios. El presente estudio se propone conocer el punto de vista de menores y de profesionales de la Educación Social, que conviven en los centros de protección, acerca de cuáles deben ser las funciones del servicio y del personal que interviene con los residentes. En este caso, la investigación analiza las perspectivas de menores y educadores sociales en dos centros de protección de menores situados en la provincia de A Coruña (contexto urbano) y la provincia de Lugo (contexto rural).

La revisión de las investigaciones que fundamentan, teóricamente, el presente estudio se ha articulado en torno, en primer lugar, a los trabajos sobre los

centros de menores desde un prisma general. Este es el caso de Losada et al. (2017) que tienen en cuenta la percepción de los adolescentes, en acogimiento residencial y en familia extensa en Cataluña, a través del análisis de la variable de satisfacción (acogedores, educadores y dirección del centro y compañeros del recurso residencial) concluyendo, entre otras cuestiones, que la tipología de centro influye en la satisfacción de los menores. Consideran determinantes los vínculos afectivos estables entre el personal educativo/directivo y los residentes. Otras autoras indican que las funciones propias de los educadores sociales son la “función de protección, creación de vínculos afectivos estables, función de estimulación, afrontamiento de la cotidianidad y funciones relacionadas con la resiliencia” (Sala Roca, 2019, p. 102-105).

Fernández Martínez et al. (2018) realizan una aproximación a la realidad residencial en Galicia señalando la necesidad de trabajar coordinadamente entre los profesionales que intervienen en el sistema. El apoyo social es otra de las categorías estudiadas referentes a los menores de los contextos residenciales (Fernández Millán et al., 2010; Martín, 2011). Martín (2011) considera “que es necesario potenciar el establecimiento de redes de apoyo social en la comunidad, sobre todo en aquellos casos en los que se trabaja con programas de emancipación” (p. 107). Otros trabajos se centran en la perspectiva del educador social en los recursos residenciales (García Mínguez y Sánchez Ramos, 2010; Jimeno Jiménez, 2017; Lirio Castro y Medina Bernáldez, 2021; Montserrat y Melendro, 2017; Marzo Arpón, 2008; Rueda Aguilar, 2021). Marzo Arpón (2008) analiza las características de los educadores en Cataluña y agrupa las funciones en tres bloques: funciones propias de la atención directa en los recursos residenciales; funciones de la intervención socioeducativa y de la sistemática de la información y, por último, funciones propias del trabajo en equipo, reconociendo la autora que la visión de los profesionales es fundamental para la mejora del sistema pero que es de interés recoger la visión de “los destinatarios del servicio” (p. 58). Montserrat y Melendro (2017) estudian tanto la perspectiva del personal educativo como la de los menores de los recursos residenciales. Su investigación se desarrolla en las comunidades de Cataluña, Madrid y Galicia. Los autores indican que los jóvenes valoran, el buen trato, la empatía, el apoyo y que los profesionales se conviertan en referentes. Los miembros de los equipos educativos destacan la empatía y las habilidades de comunicación como determinantes.

Jimeno Martínez (2017) considera que la función prioritaria del educador/a ha de ser “el establecimiento de unos vínculos afectivos seguros” (p. 238). Destacar, también, a García Mínguez y Sánchez Ramos (2010) que consideran a los educadores sociales como “figuras de apoyo social” (García Mínguez y Sánchez Ramos, 2010, p. 126) en los centros de menores de atención de día.

También se tuvo en cuenta la documentación interna (Proyecto Educativo de Centro y el Manual de Gestión de Calidad) de los dos centros de protección de menores analizados en la cual se recogen las habilidades y funciones de los perfiles profesionales, incluyendo al educador social. Dicha documentación reconoce la figura del educador de referencia como el profesional que se encarga del acompañamiento de los menores, en régimen residencial y/o de atención de día. Dentro de los requisitos de formación del educador de referencia se presta especial atención a que se encuentre titulado en Educación Social o habilitado para el ejercicio profesional. En lo relativo a las habilidades que se le presuponen para el ejercicio profesional en estos recursos residenciales destacan: capacidad de planificar, trabajo en equipo, capacidad para la toma de decisiones, gestión de la comunicación y escucha activa, responsabilidad en la tarea socioeducativa, tolerancia al estrés, accesibilidad, sentido crítico y reflexivo, implicación profesional, empatía, entre otros. En lo referente a las funciones del puesto de educador/a se detallan las siguientes:

- Funciones de programación e intervención.
- Funciones de coordinación.
- Funciones relacionadas con la familia.
- Funciones relacionadas con los contextos educativos.
- Funciones relacionadas con el menor.
- Funciones relacionadas con la salud y la seguridad.
- Funciones relacionadas con el ocio y el tiempo libre.
- Otras funciones entre las que se incluyen la toma de decisiones urgentes o el registro de información en aplicaciones informáticas y la gestión de calidad.

A nivel legislativo señalar que la Resolución de 4 de febrero de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores (Resolución de 4 de febrero de 2021 [Dirección General de Trabajo]), recoge once competencias del educador y educadora social en los centros de menores. De estas competencias, el presente estudio pretende contribuir a las siguientes:

- Mejorar la intervención socioeducativa con los/las menores y sus familias, en los centros estudiados, ya que se conocerá qué esperan los niños/as y adolescentes del trabajo del educador/a social.
- Facilita al educador/a la organización de la vida cotidiana y de las necesidades educativas de los/las menores, ya que la investigación analiza qué aspectos consideran positivos y negativos del centro y los apoyos que entienden son necesarios, para ellos/ellas, desde la visión de los propios/as menores.

2. Metodología

2.1 Participantes

Este estudio se desarrolla en dos centros de protección de menores, situados en Galicia, que ostentan las tipologías de miniresidencia y centro con hogares.

Los participantes son dos de los principales grupos de interés de un centro de menores: menores residentes y educadores sociales. Con respecto a los primeros la muestra está compuesta por 16 menores en régimen residencial con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años. Por otro lado, son 15 los educadores sociales participantes.

Participantes-menores:

- El 60 % de menores pertenecen a la tipología de centro con hogares frente al 40 % de la miniresidencia.
- El 60 % de la muestra está compuesta por mujeres.
- El 50 % de los participantes se encuentran con una medida de tutela; el 43,75 son menores residentes en guarda y el porcentaje restante son mayores de edad con prórroga en el centro de menores.
- Con respecto a la nacionalidad, el 87,5 % es de origen español. El resto de participantes provienen de Rumanía y Marruecos.
- El 18,75 % de la muestra estuvo en varios centros de menores. Se excluyen de este porcentaje los menores con estancias en centros COVID.
- Con respecto a la fecha de ingreso en el centro de protección de menores de los participantes: el 81 % de la muestra ingresó entre 2020-2022; el 6 % entre 2017-2019 y el 13 % entre 2014-2016.

Educadores/as sociales:

- El 86,6 % de la representación de la muestra está compuesta por mujeres.
- La edad media del personal educativo es de 35,2 años.
- El 80 % del personal educativo cursó la titulación de Educación Social.
- Los educadores sociales presentan una media de 6,39 años trabajados en centros de protección y/o reforma de menores.
- El 73,33 % del personal educativo desempeñó su labor profesional únicamente en los centros de referencia.

2.2 Trabajo de campo: técnicas e instrumentos de la investigación, procedimiento y análisis de datos

Se realizó un estudio de caso, en el cual el foco de interés son las perspectivas de los menores residentes y de los educadores sociales que realizan intervención socioeducativa en contextos residenciales, en especial, en lo relativo a las características y funciones que desempeñan estos profesionales.

Entrevistas semiestructuradas para los menores y grupos de discusión para el personal educativo fueron las técnicas empleadas.

Las entrevistas se estructuraron en dos bloques diferenciados: obtención de datos relativos a la propia muestra y entrevista propiamente dicha. Los datos de la muestra se solicitaron, también, a las direcciones de los centros, pero se consideró que estas preguntas formasen parte de la entrevista ya que sirven para crear un clima inicial distendido.

Se realizaron dos grupos de discusión, uno por centro, con 6 participantes en el primero y 9 en el segundo. Los datos relativos a la muestra de los educadores sociales se obtuvieron en una encuesta enviada con anterioridad y recogida al inicio del grupo de discusión.

Para la toma de datos de carácter cualitativo se diseñaron los instrumentos ad hoc adaptándolos a los objetivos de la investigación.

Entrevista:

- Datos relativos a la muestra (centro de referencia, sexo, edad, nacionalidad, estancias en otros centros de menores, fecha de ingreso en el centro de referencia, medida en la que se encuentra el menor).
 - Preguntas sobre el centro de menores (aspectos positivos y negativos de su estancia en el centro).
 - Preguntas relativas al personal educativo y directivo (características positivas y negativas de los educadores sociales y de la dirección, funciones que desempeñan y educador y direcciones ideales).
 - Preguntas vinculadas a la participación de los/las menores (actividades realizadas fuera del centro, actividades que les gustaría realizar y acompañantes en las mismas, participación de amistades en la vida del centro).
 - Autonomía (el centro como factor de desarrollo de autonomía y participación).
 - Preguntas relacionadas con los apoyos por parte del Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia (centro de menores, Equipo Educativo y Equipo Técnico del Menor).
- Grupos de discusión:

- Aspectos positivos y negativos de las estancias de los menores en los centros de protección.
- Características y funciones del educador y de la dirección; imaginario ideal de ambos perfiles profesionales.
- Participación de los menores en la vida del centro.
- Favorecimiento de la autonomía de los menores en los centros de protección de menores.
- Apoyos que debe proporcionar el Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia.

Grupos de discusión:

- Aspectos positivos y negativos de las estancias de los menores en los centros de protección.
- Características y funciones del educador y de la dirección; imaginario ideal de ambos perfiles profesionales.
- Participación de los menores en la vida del centro.
- Favorecimiento de la autonomía de los menores en los centros de protección de menores.
- Apoyos que debe proporcionar el Sistema de Protección a la Infancia y Adolescencia.

Todas las preguntas planteadas giran alrededor del análisis de los centros de menores y de los agentes que en ellos intervienen. Asimismo, las cuestiones relativas a la participación y al favorecimiento de la autonomía de los menores contribuyen a construir las propias funciones de los centros y de los perfiles profesionales que les asisten. En cuanto al procedimiento, primero se realizaron las entrevistas con los menores y luego el grupo de discusión en la miniresidencia, para finalizar en el mismo orden en el centro con hogares. Esta secuencia permitió ajustar las preguntas, sobre todo con los menores.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan conjuntamente (menores y educadores) atendiendo a bloques temáticos.

- Aspectos positivos y negativos del recurso residencial.

Los cinco aspectos mejor valorados del recurso residencial, por parte de los menores son: proyección formativa y laboral, actividades que se desarrollan en el centro, sentimiento de pertenencia al grupo, apoyo emocional/afecto y

corrección de actitudes inadecuadas. Los educadores valoran positivamente: cobertura de necesidades básicas, el centro como un espacio de protección, el centro como un contexto normalizado, estabilidad y proyección formativa y laboral.

El aspecto más valorado del recurso residencial, por parte de los/las menores, es el apoyo formativo y laboral también contemplado por los grupos de discusión:

“[...] por ejemplo eh... me ayudan a estudiar qué es lo que, en mi casa, por ejemplo, yo ni siquiera estudiaba. Aquí por lo menos me pongo. Me llevan un seguimiento, ¿sabes? Son, no sé..., cosas positivas porque son cosas que yo en mi casa no haría, por ejemplo”. (EC9 0’59’’)

La valoración de los aspectos negativos del recurso residencial, por parte de los menores del centro, son la falta de libertad, rigidez en las normas, permisos domiciliarios de corta duración, prohibición del uso del teléfono móvil y el hecho de no poder estar en casa. Los educadores valoran, negativamente, la estigmatización que se produce de los menores, la diversidad de figuras de apego y referencia, los continuos procesos de vinculación/desvinculación, la escasa intervención familiar por parte del personal educativo, los tiempos de permanencia en los centros, diversidad de perfiles de menores conviviendo en el mismo espacio, falta de intimidad y espacio personal, los educadores como no sustituto del núcleo familiar, el centro como castigo, desconocimiento de las razones por las cuales los menores se encuentran en el centro y ratio de personal educativo insuficiente.

La falta de libertad y la rigidez de las normas de los centros son los aspectos más negativos de los recursos residenciales, desde el punto de vista de los/las menores:

“[...] el único aspecto que veo negativo, que tengo en casa, y que no tengo aquí es tanta libertad, porque yo en casa me dejaban salir pues de seis a ocho de noche”. (EC1 1’52’’)

“Que no pueda salir por la semana, si yo ahora quiero ir a jugar una pachanga, a jugar... no puedo”. (EC7 2’32’’)

Destacar que las valoraciones negativas de los grupos de discusión no son coincidentes con las aportaciones de los menores y existen diferencias importantes entre los grupos de discusión. Algunas de estas diferencias quizás puedan atribuirse a que se trata de tipologías de centro distintas (miniresidencia y centro con hogares) y al contexto en el que están ubicados (rural y urbano). El grupo de discusión del centro con hogares destaca la ratio del personal insuficiente y la ineficacia de la estructura del centro:

“Y, sobre todo, la atención personalizada e individualizada al ser un montón de niños acaba siendo prácticamente imposible o las muestras de cariño o afecto, a lo mejor, tienen que esperar porque tú tienes un momento complicado en el piso y, al final, pues eso es muy injusto para ellos, que un niño que te esté pidiendo cariño pues no lo pueda recibir, en ese momento, porque tengas un montón de cosas pendientes u otro niño esté pasando por otro momento”. (GDO 7’07’’)

— Características y funciones de los educadores sociales.

La valoración de las características positivas de los educadores sociales destacadas, por los menores, hacen referencia al afecto, escucha activa, buena comunicación, buen trato y capacidad para ser buenos educadores. Por otro lado, la valoración de las características negativas, de los educadores sociales, destacadas por los menores son: la rigidez de los educadores en el cumplimiento de las normas, hablar en un tono de voz elevado, falta de control emocional en los momentos de conflicto en el centro, aunque la respuesta con un mayor rango de puntuaciones se refiere a que no cambiarían nada de los educadores.

Los grupos de discusión señalan que las características de los educadores sociales que trabajan en los centros de protección de menores deben orientarse hacia la empatía, la paciencia y la inteligencia emocional.

En lo relativo a las características de los educadores, los aspectos más valorados por los menores son la buena comunicación, el afecto y la escucha activa:

“Pues con la mayoría me siento tranquila de contarles mis problemas, la verdad. Y me gusta hablar con ellos, en general. Tener conversaciones”. (EO2 1’48’’).

“Bueno pues a mí, por lo menos a mí, me tratan muy bien, la verdad. Me siento muy acogida aquí y no sé... Pues les estoy cogiendo cariño también a ellos y tal...”. (EO5 2’27’’)

“Que los educadores se notan que nos tienen aprecio y cariño [...]. Aquí por ejemplo nos dicen, a veces, me encantas, mi cielo, cosas así, o bonita”. (EC1 3’08’’)

“Pues en que siempre tratan de ayudarnos. Si tenemos algún problema que hablemos con ellas. Si, a lo mejor, nos va mal alguna cosa, los estudios... pues tratan de ayudarnos, se ponen con nosotros. [...] no actúan como si fuesen nuestros padres, obviamente, pero bueno es lo más parecido”. (EO7 2’24’’)

Con respecto a la valoración de los aspectos negativos de los educadores, por parte de los menores, prima la respuesta de que no cambiarían nada del personal educativo seguido de que los educadores son rígidos en el cumplimiento de las normas y hablan en voz alta.

Para los menores, las funciones principales de los educadores son: el ejercicio de rol de cuidador, el acompañamiento por parte de los educadores en cada etapa del desarrollo de los mismos, la cobertura de las necesidades de los menores, el apoyo académico y la función educadora, propiamente dicha. Los grupos de discusión, señalan que las funciones de los educadores sociales en los centros de protección son: el acompañamiento en cada etapa del desarrollo de los menores, analizar y dar cobertura a las necesidades de los menores, ejercer el rol de cuidador y ser una figura de apoyo emocional. Otras respuestas con menor impacto son: ser un referente, rol de transmisor de valores, figura de autoridad, mostrar preocupación por el bienestar de los menores, gestión documental, orientación de los menores, ejercer un rol de reparador del daño, tolerancia a la frustración, tener capacidad de escucha y ser resolutivo.

Algunas de las funciones reconocidas del personal educativo, por parte de los educadores aparecen reflejadas en el siguiente fragmento de entrevista:

“Yo creo que bueno una de ellas es un acompañamiento en cada etapa, en el desarrollo que tengan así tipo educativo, tipo personal, ¿no? Pues, yo creo que es como un acompañamiento haciendo pues eso, un seguimiento a nivel profesional pero que sientan que no eres como una máquina, que no eres un robot, que eres una persona que les entiende [...] pero que al mismo tiempo hay una identificación con el dolor, con la situación, con lo que están viviendo, pero bueno que es un acompañamiento” (GDC 10’48’’).

El imaginario del educador/a ideal contempla la capacidad de escucha activa, la comprensión y el buen trato para los/las menores, mientras que para los grupos de discusión no existe un educador/a ideal, pero resaltan la empatía, el ser afectuoso, el saber orientar, el equilibrio emocional, la intuición, el saber trabajar en equipo, etc. como características importantes en el trabajo diario.

— Características y funciones de la dirección de los centros de menores.

Dentro de los recursos humanos del centro de protección de menores hay que tener en cuenta a la dirección, también analizada en esta investigación.

Las características positivas de la dirección, por parte de los menores son: ser accesible, el afecto, ser atento, la comprensión, el buen humor, la escucha activa, el ser confidente y la posibilidad de hablar con la dirección de cualquier tema. Los grupos de discusión valoran, positivamente, para un adecuado ejer-

cicio profesional de las direcciones de los centros de menores las siguientes cuestiones: capacidad de organización, paciencia, coordinación, confianza en el equipo educativo, capacidad de transmitir, diferenciación entre funciones directivas y del equipo educativo, resolutivo, ejercer el liderazgo, ser creativo en la búsqueda de soluciones, persona ecuánime, ejercicio de supervisión, ser accesible y dar directrices claras.

El siguiente fragmento de entrevista de un menor describe la relación que mantiene con la dirección del centro de menores:

“Que no importa si está ocupada o no siempre tiene un hueco pá hablar conmigo; que siempre se preocupa porque que tal el permiso; siempre se preocupa por mí. El hecho de que por muy enfadada que estea nunca te pierde el cariño, por así decirlo”. (EC 7’10’’)

Los menores valoran negativamente en las direcciones de los centros: no tener trato con la dirección, no tiene aspectos negativos la dirección del centro y el mal genio. Con respecto a las valoraciones negativas de los menores señalar que el aspecto que sobresale es que los menores no tienen trato con la dirección del centro, coincidiendo todas las entrevistas con la tipología de centro con hogares.

Con respecto a las funciones propias de personal directivo, los menores señalan el trabajo burocrático, el rol de jefe, la organización y gestión de los recursos, la representación legal de los menores y el rol de control. Por otro lado, los grupos de discusión compuestos por los educadores reconocen entre las funciones de la dirección: la organización y gestión de los recursos del centro, trabajo burocrático, coordinación, mediación entre agentes participantes en el centro, representación legal de los menores, resolución rápida de imprevistos, resolución de conflictos, intervención con familias y con el Equipo del Menor.

Para los/las menores el ejercicio de la dirección se vincula, fundamentalmente, a aspectos burocráticos:

“Aparte de cómo organizar todo, también es cierto que a lo mejor es el representante de cada centro. Cuando tenéis una reunión pá todos los centros, con la Xunta de Galicia, a lo mejor sois vosotros quien lleva el papeleo. También seréis los que se encargan de hacer el papeleo o aprobar las cosas, o imponer los castigos, o sea, es como los jefes de los educadores, pero sin tampoco ser el jefe porque tampoco eres la jefa sino otra trabajadora”. (EC1 9’37’’)

Los grupos de discusión coinciden en la necesidad de organizar y gestionar los recursos del centro, por parte de la dirección.

La perspectiva ideal de las direcciones de los centros de menores, según los menores, debería incluir: preocupación y afecto, cobertura de necesidades, participación en la vida del centro, amabilidad, comprensión, escucha activa. Los grupos de discusión subrayan la dirección ideal como empática, tranquila, disponibilidad absoluta para el cargo, dedicación, capacidad para controlar el estrés, necesidad de incorporar un equipo directivo constituido por dirección y subdirección, representación del centro, capacidad para delegar, equilibrio con el resto de agentes participantes (menores, Equipo Técnico del Menor y Equipo Educativo) y la no existencia de una dirección ideal.

- Fomento de la participación y autonomía por parte del centro de protección de menores.

En las entrevistas con los menores priman las respuestas en las que afirman que participan en actividades externas al centro, principalmente deportivas, frente a los que no participan en actividades externas. Los grupos de discusión afirman que los menores de los centros participan en actividades deportivas, actividades de cocina, campamentos de verano, actividades musicales, voluntariado y actividades de ocio y tiempo libre planificadas por el propio centro. Dentro del recurso residencial, los grupos de discusión destacan la participación de los menores en: actividades planificadas de ocio y tiempo libre, tareas domésticas (excluyendo tareas de cocina, lavandería y compras), actividades de organización personal y mentorías.

Respecto a las actividades de ocio y tiempo libre, los menores prefieren realizarlas con otros menores del recurso residencial. En cuanto a sus amistades, las respuestas mayoritarias se centran en que nunca han preguntado si pueden traer a sus amigos al centro, no pueden traer amigos al centro y pueden traer amigos solamente para tareas escolares.

Atendiendo a la función de participación y fomento de la autonomía, de los menores, que se presupone a los centros de protección de menores subrayar que el 60% de los mismos realizan actividades externas, fundamentalmente, deportivas y que prefieren realizar actividades de ocio y tiempo libre con los menores de los contextos residenciales. Los grupos de discusión consideran varias cuestiones que dificultan una participación más activa, por parte de los menores, en la vida comunitaria del barrio: el funcionamiento del propio centro, los costes económicos de las actividades, la falta de actividades en el contexto donde se sitúa el centro o la propia falta de intervención socioeducativa para que los menores se sientan partícipe en la vida del recurso residencial y del barrio.

En lo que respecta a las actividades que los menores realizan en el centro, los grupos de discusión coinciden en que participan en tareas domésticas, excluyendo tareas en cocina, lavandería y compras y en actividades de ocio planificadas por el centro. El fomento de la autonomía personal es otro elemento fundamental y según la perspectiva de los menores, el centro favorece su autonomía, en general, favorece la asunción de responsabilidades, la autonomía en los estudios, autonomía en los horarios, autonomía en tareas domésticas y autonomía en la realización de tareas sin supervisión:

“Porque quieren que hagamos las cosas por nuestra cuenta”. (EC3 11’55’’)

“Pues en el estudio, en los horarios, teniendo que hacer por ejemplo yo la cama; teniendo yo que limpiar la habitación y ese tipo de cosas”. (EC4 5’54’’)

“Hacer la cama según te levantas, tener que fregar, tener que secar, barrer, limpiar tu habitación cuando tal, ordenar tu ropa, el armario, estudiar”. (EC7 10’53’’)

En las entrevistas con los menores se reflejan cinco testimonios en los que no se sienten partícipes de su desarrollo personal, en el centro de menores, frente a cuatro respuestas que apoyan lo contrario.

En los grupos de discusión, con respecto a la autonomía de los menores, destacan que en los centros no se favorece la autonomía personal y no se favorece la asunción de responsabilidades (personales, escolares, laborales, sanitarias, de la vida doméstica).

Para los educadores, los menores no participan lo suficiente en la vida comunitaria por las siguientes razones: el centro de menores se convierte en un gueto, el funcionamiento del centro imposibilita la participación comunitaria, costes económicos de las actividades, falta de oferta de ocio y tiempo libre en el contexto residencial, diversidad de perfiles de los menores para las mismas actividades comunitarias y la falta de intervención socioeducativa para que los menores se sientan partícipe del centro y del barrio.

—Apoyos del Sistema de Protección de Menores.

En esta investigación se analizaron las perspectivas subjetivas relativas a los apoyos que el Sistema de Protección de Menores debería prestar a los menores que residen en sus recursos, incluyendo el centro de protección de menores y el Equipo Técnico del Menor.

Las respuestas de los menores se centraron en lo siguiente: el centro me proporciona los apoyos que necesito/solicito, el Equipo Técnico me proporciona los apoyos que necesito/solicito, el centro debe proporcionar más libertad a

los menores; el centro debe proporcionar más apoyo académico, el centro debe apoyarme para cambiar actitudes y comportamientos, los menores no conocen a su técnico dentro del Equipo Técnico del Menor y el Equipo Técnico debe ayudarme a aprender lo que tengo que hacer. Los grupos de discusión tuvieron en cuenta las siguientes respuestas: el Equipo Educativo proporciona apoyo emocional a los menores, el equipo educativo proporciona apoyo educativo, apoyo global, el equipo educativo proporciona seguridad, el Equipo Técnico del Menor debería proporcionar continuidad en el seguimiento del menor, el Equipo Técnico debería buscar el consenso con el personal educativo en relación a los menores, el Equipo Técnico debería mantener una comunicación fluida con los menores, el Equipo Técnico del Menor debería establecer vínculos de confianza con los menores, el Equipo Técnico del Menor debería proporcionar sinceridad a los menores con respecto a los tiempos de permanencia en el centro, el Equipo Técnico del Menor debería conocer a los menores de los centros y debería mantener contacto fluido con las familias.

En este último aspecto se presentan respuestas no concordantes entre los menores y los grupos de discusión. En los menores priman las respuestas de conformidad con los apoyos prestados tanto por los centros como por Equipo Técnico del Menor, aunque también, sobresale que hay menores que no conocen a sus respectivos técnicos. Los grupos de discusión mantienen posturas más críticas con respecto al Servicio de Protección de Menores:

“Y trabajo con familias porque es que no hay trabajo con familias. Los niños salen de su ámbito y vuelven otra vez a lo mismo, al mismo contexto de inicio. Entonces... Además, han pasado de estar institucionalizados a lo mejor dos, tres, cuatro años y vuelven otra vez a lo mismo”. (GDO 31'57)

4. Discusión y conclusiones

Llosada et al. (2017) destacan que los menores que viven en centros pequeños muestran un bienestar subjetivo mayor que los/las que viven en centros de mayor tamaño. Esta afirmación puede ser comparada, en este trabajo, con las abundantes aportaciones de los menores en lo relativo a que no se relacionan con la Dirección, en el caso del centro con hogares y, al contrario, de lo que sucede en la miniresidencia. Las figuras educativas hacen de los recursos residenciales, que Lugo es la provincia con consideraciones más positivas sobre los centros de menores en los siguientes aspectos: cobertura de necesidades básicas, apoyo emocional a los menores, fomento de autonomía, entre otros (Fernández et al., 2018). Obviando la provincia, en el presente estudio, aparece reflejado, tanto para los menores como para los educadores, que la cobertura de necesidades básicas, el apoyo socioefectivo (De Juanas et al., 2022) y el fomento de la autono-

mía (Melendro et al., 2013) son elementos positivos de los centros de menores analizados, actuando como factores de protección (De-Juanas et al., 2020; Díaz-Esterri et al., 2021; Fernandez-Simo et al., 2022; Mansilla et al., 2018; Wulczyn et al., 2021) que les facilita la adquisición de competencias para su futura vida adulta (Bernal et al., 2020; Häggman-Laitila et al., 2019).

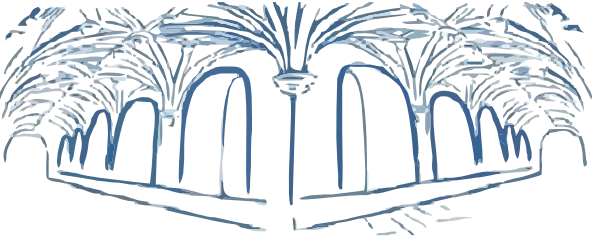
Lo más valorado por los residentes es que el equipo educativo tenga empatía y simpatía, así como que sean referentes por su profesionalidad (Fernández et al., 2018) coincidiendo con los resultados de esta investigación donde el afecto, la buena comunicación y la escucha activa son los parámetros más valorados (Fernandez-Simo et al., 2018). En lo relativo a las competencias de los educadores, resaltan la empatía, la implicación y la estabilidad emocional (Montserrat y Melendro, 2017), la vocación y la inteligencia emocional y los grupos de discusión señalan la empatía, la formación y la inteligencia emocional que coinciden con tres de las cinco competencias que señala Rueda Aguilar (2021).

No podemos olvidar que la aportación que se ofrece en este estudio está realizada desde un Simposio concreto y es aconsejable ampliar con otros eventos y publicaciones dedicados a las prácticas en el ámbito de la Educación Social.

Referencias bibliográficas

- Bernal, T., Melendro, M., Charry, C. y Goig, R. (2020). The influence of family and education in youths' autonomy: A systematic review. *Bordón*, 72(2), 29–44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175>
- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J. y Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- De-Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, J. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-68. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Díaz-Esterri, J., De-Juanas, A., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F.J. (2021). Inclusive Leisure as a Resource for Socio-Educational Intervention during the COVID-19 Pandemic with Care Leavers. *Sustainability*, 13, 8851. <https://doi.org/10.3390/su13168851>
- Fernández, A., González, M. y Verde, C. (2018). Percepción de profesionales de centros de protección de menores de Galicia sobre la calidad del recurso. *Revista Prisma Social*, 23, 303-330. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2767>
- Fernández, J. M., Díez de la Cortina, D., Malpica, M^a J. y Hamido, A. (2010). Relación entre el apoyo social, la satisfacción vital y las expectativas de futuro de menores acogidos en centros de protección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 643-654. 2010. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1372>
- Fernández-Simo, D. y Cid-Fernández, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia ya la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>

- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X.M. y Carrera-Fernández, M.V. (2022). Socio-Educational Support Deficits in the Emancipation of Protected Youth in Spain. *Child Youth Care Forum*, 51, 329–346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>
- García, J. y Sánchez, J.M. (2010). Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 125 – 146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618541>
- Häggman-Laitila, A., Salokkila, P. y Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child & Youth Care Forum*, 48, 633–661. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09499-4>
- Jimeno, M^a. V. (2017). La figura del educador social como tutor de apego en los hogares tutelados para menores en situación de protección. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 236-244. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/figuraturapego_res_25.pdf
- Lirio, J. y Medina, L. (2021). La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 112-129. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10>
- Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-119. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Llosada, J, Montserrat, C. y Casas F. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes?. *Sociedad e Infancias*, 1, 261-282. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55830>
- Mansilla, M., Olaya, C. y Picazo, M. (2018). ¿Qué papel tiene el apego en la aparición de dificultades y fortalezas en menores en acogimiento residencial?. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 163-171. <https://doi:10.25115/psyce.v10i1.712>
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120. <https://www.ijpsy.com/volumen11/num1/>
- Marzo, T. (2008). Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia en Catalunya. *Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social*, 1, 57-68. https://ipseds.ulpgc.es/revista_ipseds_num_1web.pdf
- Melendro, M., González, A. L. y Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socio educativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105 121. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02
- Montserrat, C., y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135. <https://doi.org/10.5944/educXX1.1904>
- Resolución de 4 de febrero de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el IV Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores, BOE, No. 42 (2021).
- Rueda, E.F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 101-123. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn77id379714>
- Sala Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Wulczyn, F., Parolini, A. y Huhr, S. (2021). Human capital and child protection: A research framework in the CRC context, *Child Abuse & Neglect*, 119, 104610. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104610>



Biurrún-Moreno, A.C. y Martín-Cuadrado, A.M. (2022). El Prácticum en la Educación Social: un estudio de la literatura. *Revista Practicum*, 7(2), 92-126.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15537>

Fecha de recepción: 04/10/2022
Fecha de aceptación 03/11/2022

El Prácticum en la Educación Social: un estudio de la literatura

Practicum in Social Education: a study of the literature

Ana-Carmen Biurrún-Moreno

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Facultad de Educación (España)
abiurrun1@alumno.uned.es

Ana-María Martín-Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
amartin@edu.uned.es

Resumen

El Prácticum se concibe como una de las variables constructoras del eje vertebral de las profesiones, al abordar el desarrollo de las competencias generales y específicas desde miradas teórico-experienciales, incidiendo en la visibilización y el desarrollo de la profesión como tal. Se plantea la siguiente cuestión: ¿Qué tipo de trabajos de investigación se han publicado en cuanto al Prácticum y la Educación Social? Para dar respuesta se propone el objetivo de indagar sobre las investigaciones publicadas en las actas de los Symposium celebrados en Poio (España) (1987-2022) ligando el Prácticum, las Prácticas externas y la titulación. Esta revisión revela datos interesantes: los 151 trabajos analizados presentan un índice de coautoría del 74%, situando la participación de autoría femenina en un 72%; desde la universidad pública se ha publicado de forma constante y elevada, contribuyendo en un porcentaje del 89%. En conclusión, se destaca la importancia del carácter formativo del Prácticum.

Abstract

Practicum -understood as the career external internship- is conceived as one of the variables that builds the backbone of professional careers, by addressing the development of general and specific competences from theoretical-experiential perspectives, with an impact on the visibility and development of the profession as such. The following question arises: What type of research work has been published on Practicum and Social Education? In order to answer this question, the aim is to investigate the research published in the proceedings of the Symposiums held in Poio (Spain) (1987-2022) linking the Practicum, external internships and the degree. This review reveals interesting data: 151 analysed papers show a co-authorship rate of 74%, placing the participation of female authorship at 72%; public university has published a constant and high quantity of papers, contributing 89%. In conclusion, the importance of Practicum's formative nature should be emphasised.

Palabras clave

Educación Social, materias prácticas, estudio de la literatura, tendencias temáticas, difusión de la información.

Keywords

Social Education, practical subjects, study of literature, thematic trends, dissemination of information.

1. Introducción

La Educación Social es una titulación universitaria joven. Como disciplina académica, se construye sobre la experiencia directa en intervención socio comunitaria. La profesión se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos educativos desarrollados a partir de la Pedagogía Social, en multitud de ámbitos y contextos. Sobre la génesis de la Educación Social, se encuentran variedad de estudios, como el de Tiana et al. (2014), desde el que se indica sobre los orígenes existentes que fundamentan la praxis profesional, así como la evolución de esta disciplina: una tradición histórica de experiencias múltiples y variadas, potenciadoras de una formación específica, denominada Educación Social.

El Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social se implementa en España a través del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; de ahí su juventud en el contexto de la Educación Superior.

La incorporación del Prácticum como una de las diez materias troncales en la Diplomatura de Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto) fue un acierto de los responsables reguladores del Plan de estudios. El Prácticum estaba vinculado a todas las áreas de conocimiento en las materias troncales del título. Se le asignó una carga de 32 créditos. Los campos de intervención de la Educación Social hacia los que debería dirigirse la formación de los futuros profesionales de la educación social eran la educación no formal, la educación de las personas adultas (incluidas las personas mayores), la inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, y la acción socioeducativa.

La inclusión de los títulos universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) durante el curso 2009-2010 impulsó el reconocimiento para las prácticas profesionales y un repensar en construir esta asignatura desde el esfuerzo colaborativo entre diferentes entidades, universidades y agentes implicados (Bas, 2005). En un estudio realizado durante el curso 2017-2018 por Viana-Orta et al. (2018), describe un total de treinta y siete centros que ofertan el Grado de Educación Social en España, desde Facultades relacionadas con la educación.

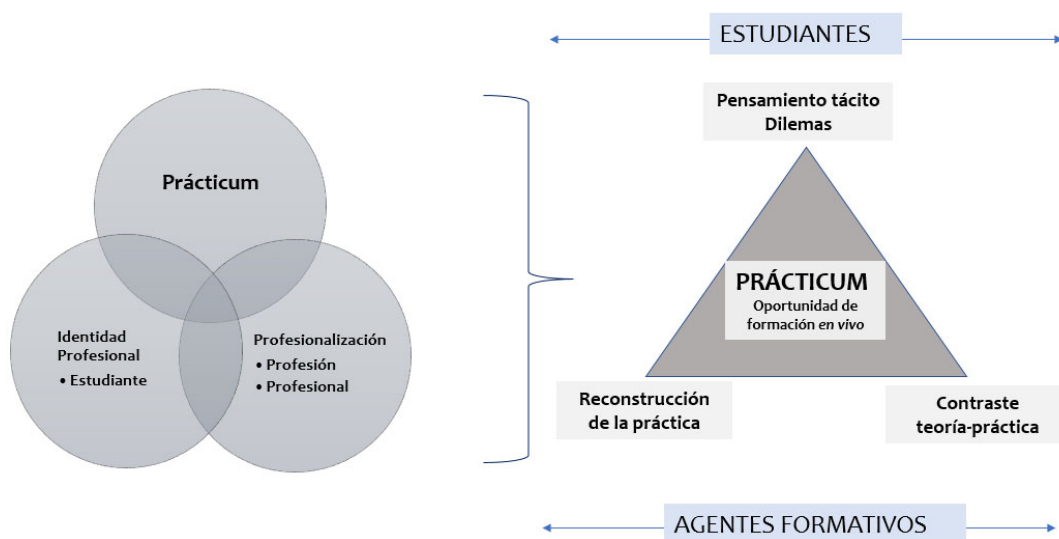
En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas universitarias oficiales se estableció “la posibilidad de introducir prácticas externas (que) venían a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionaría, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarían en el futuro”. En este contexto, la formación práctica se ha definido como una de las finalidades clave de este proceso de formación: “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (RD 1393/2007, del 29 de octubre, art. 9).

Durante la formación inicial de los futuros profesionales, la materia formativa “Prácticas externas” o “Prácticum” supone la base para conectar con la profesión, repensar sobre la vocación, así como reflexionar sobre el saber hacer, el saber ser /saber estar y el aprender junto/con otros. Estas asignaturas actúan como eje transversal para otras, más teóricas o teóricas-prácticas; del mismo modo, son el vehículo movilizador de las competencias adquiridas.

La oportunidad que ofrecen las prácticas externas en el ámbito de la Educación Social está conectada con su propia historia. Así mismo se pueden constatar diferentes experiencias que incitan a la reflexión y valoración sobre el Prácticum como “una de las variables formativas más potentes en el proceso de profesionalización de la profesión, así como en el proceso de construcción de la identidad

profesional del estudiante” (Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019, p.38). En la Figura 1 se explicita esta idea. El estudiante y los agentes formativos (tutores/as) al compartir las prácticas “en situ”, contrastando la teoría y la práctica, retroalimentándose mutuamente, transformando el pensamiento tácito en pensamiento explícito, construyendo y reconstruyendo -de acuerdo al actor- el conocimiento práctico, experimentan un aprendizaje mutuo que les permite avanzar: unos en su aprendizaje, otros en su profesión. Y, ambos, colaboran en el desarrollo de la profesionalización.

Figura 1. El componente formativo del Prácticum. La base de la profesionalización.



2. Metodología

Para realizar el estudio de las contribuciones sobre prácticum y educación social en los Simposios realizados en Poio (1987-2022) se ha utilizado la metodología de tipo bibliométrico. Este método se enfoca con una finalidad descriptiva y con un diseño mixto de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Creswell et al., 2008). En este marco metodológico se indaga y analiza los datos desde el enfoque cualitativo para exponerlos de forma cuantitativa. Con este proceso analítico se define desde la filiación institucional hasta el tipo de autoría realizada, tal y como se aclara con más detalle en el siguiente apartado.

2.1. Instrumento y análisis de datos

El análisis de la documentación se fundamenta en los pasos aportados por García-Fuentes (2021). Para lo cual, se procesan los datos atendiendo a dos grandes bloques: datos bibliométricos y datos de contenido. El primer bloque

bibliométrico recoge el año de publicación, el país de referencia y la filiación institucional. En el segundo bloque se plantea el tipo de aportación realizada (comunicación, conferencia, póster, grupo de discusión, mesas redondas, entre otras). En este sentido, se procesan unas asociaciones temáticas de la materia, aportando el análisis de referencias comunes y el análisis de palabras comunes o revisión de las palabras claves de la aportación entendiendo un análisis de la concurrencia de las palabras comunes (Moreno y Fuentes, 2019). Para finalizar, se establece el índice de coautoría de los trabajos reseñados para computar la tasa de documentos firmados por más de una persona, analizando los documentos coautorados (Sánchez, 2006). También se aporta el dato de si la autoría está realizada por mujeres u hombres, con el fin de valorar la perspectiva de género en la muestra de estudio.

2.2. Muestra

La documentación, objeto de análisis, consta de dieciséis actas que recogen los Simposios Internacionales celebrados en Poio desde el año 1987 hasta el año 2022¹. Los criterios de selección para el estudio de la literatura que se realiza son la inclusión del Prácticum o las prácticas curriculares externas en la Educación Superior, contemplando la Diplomatura de Educación Social, así como el Grado en Educación Social. Este recorrido bibliográfico compone un estudio de 151 obras.

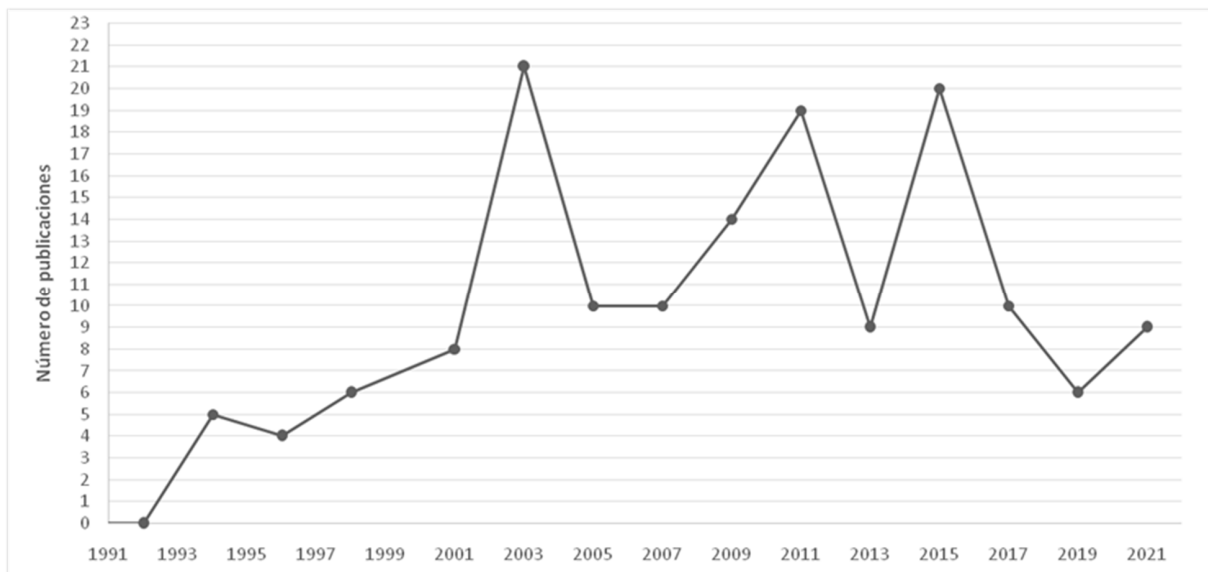
3. Resultados

3.1. Datos bibliométricos

Se analiza la frecuencia y evolución de publicaciones que se aportan entre 1987-2022. Para valorar esta información se presenta la Figura 2, con el fin de representar gráficamente.

1. Los libros de actas analizados se encuentran a disposición virtual del usuario en la siguiente página web: <https://sites.google.com/view/reppe-org-poio/symposium-internacionales/eventos-anteriores>.

Figura 2. Frecuencia de las obras de estudio relacionadas con la Educación Social y el año de celebración del Simposio.



Tal y como se puede apreciar en la Figura 2, existe una evolución creciente de comunicaciones desde el inicio hasta el año 2003, en donde nos encontramos con el pico más alto de la gráfica (n=21). En el 2005 se establece el número de publicaciones (n=10) para volver a obtener un crecimiento hasta 2011 (n=19), en el año 2013 se aprecian nueve publicaciones y será en este momento cuando suben el número de obras de los Simposios que se celebran a continuación del 2015 (n=20), bajando de esta cifra hasta el Simposio del año 2021 con nueve publicaciones.

El año de comienzo de comunicaciones sobre la Educación Social arranca en las actas de 1994 (n=5). Justo en este año la temática del III Simposio Internacional sobre Prácticas Escolares versó sobre “El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos”. Precisamente, se pone el acento en el desafío que ofrece la implementación de la Diplomatura de Educación Social en la universidad de esta época.

Las cinco comunicaciones realizadas en este Simposio proceden de universidades catalanas, debido a que Cataluña fue pionera en acoger la titulación universitaria. Por lo cual, estas obras componen las posibilidades de organización académica en las prácticas, dentro del nuevo plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social (Borrell, 1995; Fullana et al., 1995; Gairín y Gimeno, 1995; Massot et al., 1995; Pastor y Millan, 1995). Avanzando en la información ofrecida en la Figura 1, se encuentra el pico más álgido de publicaciones referentes de la Educación Social en el Symposium celebrado en Poio en el año 2003. La temática que acoge este Symposium celebrado del 3 al 5 de julio, se titula “El Practicum

como compromiso institucional: los planes de prácticas”. Esta temática abarca veintiuna comunicaciones dedicadas a la elaboración de planes formativos para asignaturas de prácticas: elementos curriculares similares a los de otras asignaturas, alineados y buscando la mejor estructura didáctica y metodológica. Otro año importante es el 2015 con un total de veinte publicaciones (n=20), en esta ocasión las publicaciones se dedican a la documentación y evaluación de las experiencias de los estudiantes de prácticas.

Como ya se avanzaba en párrafos anteriores, en base de la Figura 1, durante los tres últimos Simposios se muestra un decrecimiento en las publicaciones sobre la Educación Social. En el año 2017 se publican diez comunicaciones, para llegar al año 2019 con seis obras y avanzando en el año 2021 con nueve publicaciones.

En la Tabla 1 se aporta el dato de titularidad pública o privada de las universidades involucradas en comunicaciones relacionadas con la Educación Social y las prácticas, así como el número de comunicaciones aportadas por cada una de ellas, ordenadas por titularidad y a continuación por orden de mayor a menor número de publicaciones realizadas en cada una de las universidades, tal y como se aprecia a continuación.

Tabla 1. Filiación y titularidad de las instituciones participantes en el ámbito de la Educación Social.

Titularidad	Universidades	Número
Pública N=135	Universidad Nacional de Educación a Distancia	27
	Universidad de Barcelona	13
	Universidad del País Vasco	10
	Universidad de Vigo	10
	Universidad de la Palma de Gran Canarias	9
	Universidad de Castilla-La Mancha	9
	Universidad de Murcia	8
	Universidad de Málaga	7
	Universidad de Valencia	6
	Universidad Pablo de Olavide	5
	Universidad de Girona	3
	Universidad de Extremadura	3
	Universidad de Granada	3
	Universidad Autónoma de Barcelona	3
	Universidad de Burgos	2

Titularidad	Universidades	Número
	Universidad de las Islas Baleares	2
	Universidad de la Coruña	2
	Universidad de Santiago de Compostela	1
	Universidad de la Laguna	1
	Universidad Politécnica de Valencia	1
	Universidad Rovira i Virgili	1
	Universidad de Extremadura	1
	Universidad de Murcia	1
	Universidad Complutense de Madrid	1
	Universidad de León	1
	Universidad de Oviedo	1
	Universidad de Valladolid	1
	Universidad Autónoma de Baja California	1
Privada N=16	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	6
	La Salle Centro Universitario	5
	Universidad Ramon Llull	3
	Universidad Cardenal Cisneros	1
	Universidad de Deusto	1

Tal y como se aprecia en la Tabla 1, el máximo exponente de publicaciones se encuentra entre las universidades públicas, siendo un total de ciento treinta y cinco ($n=135$), versus dieciséis trabajos publicados desde las universidades privadas ($n=16$). En cuanto al orden de relevancia por el número de publicaciones realizadas se valora la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) como la universidad con más publicaciones en este ámbito, veintisiete en total ($n=27$); le siguen muy de cerca la Universidad de Barcelona ($n=13$), la Universidad de Vigo y la Universidad de País Vasco con diez obras publicadas cada una de ellas ($n=10$). Dentro de las universidades privadas destaca la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir como la universidad privada con mayor número de obras publicadas, un total de seis ($n=6$), en este caso. Todas las publicaciones son españolas exceptuando una de ellas que pertenece a la Universidad Autónoma de Baja California en México.

3.2. Tipología y modalidad de los trabajos publicados

Una vez analizadas la frecuencia, la titularidad y la filiación de los trabajos, se van a clasificar las obras según el tipo de literatura expuesta en cada uno de los

Simposios. Para este fin, se nombran los siguientes tipos de trabajos publicados en las actas del Simposio de Poio, siguiendo la clasificación que aparece en las mismas. De las ciento cincuenta y una obras estudiadas, existen ciento treinta y una comunicaciones (n=131), siete Simposios autoorganizados (n=7), seis mesas de comunicaciones (n=6), cuatro mesas redondas (n=4), dos conferencias (n=2) y un grupo de discusión (n=1). En la Tabla 2 aparecen cada uno de los trabajos ordenados cronológicamente por el año en que se celebraron los Simposios. De tal forma que se observa la autoría, la modalidad del trabajo y la universidad a la que pertenece cada una de las aportaciones estudiadas.

Tabla 2. Tipología y modalidad de los trabajos publicados de la Educación Social.

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
1994	Borrell (1995)	Comunicación	Universidad de Barcelona
1994	Fullana et al. (1995)	Comunicación	Universidad de Girona
1994	Gairín y Gimeno (1995)	Comunicación	Universidad Autónoma de Barcelona
1994	Massot et al. (1995)	Comunicación	Universidad Autónoma de Barcelona
1994	Pastor y Millan (1995)	Comunicación	Universidad de Barcelona
1996	Cebreiro e Iglesias (1998)	Comunicación	Universidad de Santiago de Compostela
1996	Díez et al. (1998)	Comunicación	Universidad de Burgos
1996	Medel (1998)	Comunicación	Universidad de Extremadura
1996	Ricoy y Fernández (1998)	Comunicación	Universidad de Vigo
1998	Abeal et al. (2001)	Comunicación	Universidad de Santiago de Compostela
1998	Arias et al. (2001)	Comunicación	Universidad de la Laguna
1998	Calvo et al. (2001)	Comunicación	Universidad de Burgos
1998	Fabra et al. (2001)	Comunicación	Universidad de Barcelona
1998	Medina et al. (2001)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
1998	Pereira y Pino (2001)	Comunicación	Universidad de Vigo
2001	Aguar et al. (2001)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2001	Barrios et al. (2001)	Comunicación	Universidad Rovira i Virgili
2001	Cabrera et al. (2001)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2001	Cuevas y Sevillano (2001)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2001	Martín (2001)	Comunicación	Universidad Politécnica de Valencia
2001	Pérez y Feliz (2001)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2001	Segura y Touza (2001)	Comunicación	Universidad Cardenal Cisneros
2001	Touza y Prado (2001)	Comunicación	Universidad de las Islas Baleares
2003	Alonso (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Blanco et al. (2005)	Comunicación	Universidad de Vigo

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
2003	Carro (2005)	Comunicación	Universidad de Valladolid
2003	Cristóbal et al. (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Cruz y Díaz (2005)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2003	Feliz et al. (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Guiu (2005)	Comunicación	Universidad de Girona
2003	López (2005)	Comunicación	Universidad de Vigo
2003	López y Raposo (2005)	Comunicación	Universidad de Vigo
2003	Maguregi (2005)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2003	Martín (2005)	Comunicación	Universidad de Extremadura
2003	Martín, Alejo y Calvo (2005)	Comunicación	Universidad de Extremadura
2003	Martín, Calvo y Alejo (2005)	Comunicación	Universidad de Extremadura
2003	Martín-Cuadrado (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Martínez (2005)	Grupo de discusión	Universidad Santiago de Compostela
2003	Medina y Domínguez (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Quicios et al. (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Senra (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Sevillano et al. (2005)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2003	Valcarce (2005)	Comunicación	Universidad de Vigo
2003	Valverde (2005)	Mesa redonda	Universidad Complutense de Madrid
2005	Armengol et al. (2007)	Comunicación	Universidad Autónoma de Barcelona
2005	Bas (2007)	Comunicación	Universidad de Murcia
2005	Martín-Cuadrado (2007)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2005	Medina y Domínguez (2007)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2005	Morales (2007)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2005	Oliver y Sureda (2007)	Comunicación	Universidad de las Islas Baleares
2005	Palomares (2007)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2005	Raposo y Sarceda (2007)	Comunicación	Universidad de Vigo
2005	Senent y Perales (2007)	Comunicación	Universidad de Valencia
2005	Sevillano et al. (2007)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2007	Ansoleaga y Martínez (2007)	Comunicación	La Salle Centro Universitario
2007	Aragón et al. (2007)	Comunicación	Universidad de Granada
2007	Bas (2007)	Comunicación	Universidad de Murcia
2007	Lara de et al. (2007)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2007	Martín y Miranda (2007)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
2007	Medina et al. (2007)	Conferencia	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2007	Miranda y Martín (2007)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2007	Morales (2007)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2007	Palomares (2007)	Conferencia	Universidad de Castilla-La Mancha
2007	Rodríguez (2007)	Comunicación	Universidad Pablo de Olavide
2009	Aneas et al. (2009)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2009	Ansoleaga (2009)	Comunicación	La Salle Centro Universitario
2009	Bas y Sebastián (2009)	Comunicación	Universidad de Murcia
2009	Feliz et al. (2009)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2009	Fullana et al. (2009)	Comunicación	Universidad de Girona
2009	Martín-Cuadrado (2009)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2009	Martín y Miranda (2009)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2009	Mendia (2009)	Mesa redonda	Universidad del País Vasco
2009	Miranda y Martín (2009)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2009	Monreal-Gimeno y Terrón-Caro (2009)	Comunicación	Universidad Pablo de Olavide
2009	Morales (2009)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2009	Morales y Oliveros (2009)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2009	Raposo et al. (2009)	Comunicación	Universidad de Vigo
2009	Yániz (2009)	Mesa redonda	Universidad de Deusto
2011	Arrieta (2011)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2011	Bas (2011)	Comunicación	Universidad de Murcia
2011	Beloki et al. (2011)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2011	Benavent (2011)	Comunicación	Universidad Ramon Llull
2011	Fernández et al. (2011)	Comunicación	Universidad de Vigo
2011	Flecha et al. (2011)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2011	García et al. (2011)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2011	Gil et al. (2011)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2011	Marhuenda (2011)	Simposio autoorganizado	Universidad de Valencia
2011	Martín y Miranda (2011)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2011	Martínez et al. (2011)	Comunicación	Universidad Ramon Llull
2011	Monreal-Gimeno y Terrón-Caro (2011)	Comunicación	Universidad Pablo de Olavide

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
2011	Morales, Marí y Macías (2011)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2011	Morales, Sánchez y Aguilera (2011)	Comunicación	Universidad de Castilla-La Mancha
2011	Navarro et al. (2011)	Comunicación	Universidad Ramon Llull
2011	Novella (2011)	Mesa redonda	Universidad de Barcelona
2011	Novella et al. (2011)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2011	Pérez et al. (2011)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2011	Senra et al. (2011)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2013	Arrieta (2013)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2013	Esteban et al. (2013)	Comunicación	Universidad Pablo de Olavide
2013	Guerrero (2013)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2013	Guerrero et al. (2013)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2013	Horcas y Jardón (2013)	Comunicación	Universidad de Valencia
2013	Monreal-Gimeno et al. (2013)	Comunicación	Universidad Pablo de Olavide
2013	Novella et al. (2013)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2013	Rubio et al. (2013)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2013	Venceslao et al. (2013)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2015	Aneas et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2015	Ayala (2015)	Comunicación	Universidad de Murcia
2015	Bartolomé et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2015	Blanco et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Málaga
2015	Calero et al. (2015)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2015	Cantón et al. (2015)	Comunicación	Universidad de León
2015	Cid (2015)	Comunicación	Universidad de Vigo
2015	García-Vargas et al. (2015)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2015	Guerrero y Calero (2015)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2015	Llambés y Moral (2015)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2015	Martín y Miranda (2015)	Comunicación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2015	Martínez y Cascales (2015a)	Comunicación	Universidad de Murcia
2015	Martínez y Cascales (2015b)	Comunicación	Universidad de Murcia

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
2015	Moral et al. (2015)	Comunicación	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
2015	Morales y Caballero (2015)	Comunicación	Universidad de Castilla La Mancha
2015	Navas et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Valencia
2015	Orellana et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Valencia
2015	Pérez et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Oviedo
2015	Pérez-Sostoa et al. (2015)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2015	Rajadell et al. (2015)	Comunicación	Universidad de Barcelona
2017	Cebrián-Robles et al. (2017)	Simposio autoorganizado	Universidad de Málaga
2017	Clares y Alcaraz (2017)	Comunicación	Universidad de Murcia
2017	Cortés y Padua (2017)	Simposio autoorganizado	Universidad de Málaga
2017	García-Vargas et al. (2017)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2017	Horcas et al. (2017)	Comunicación	Universidad de Valencia
2017	Linde y Luque (2017)	Comunicación	Universidad de Málaga
2017	Pérez et al. (2017)	Comunicación	Universidad de Málaga
2017	Sáez y Ansoleaga (2017)	Comunicación	La Salle Centro Universitario
2017	Serrano-Angulo y Tejada-Fernández (2017)	Simposio autoorganizado	Universidad de Málaga
2017	Vázquez et al. (2017)	Comunicación	Universidad Autónoma de Baja California
2019	Alcaraz y Clares (2019)	Comunicación	Universidad de Murcia
2019	García-Vargas et al. (2019)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2019	Gezuraga et al. (2019)	Comunicación	Universidad del País Vasco
2019	Martín-Cuadrado et al. (2019)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2019	Ruiz et al. (2019)	Simposio autoorganizado	Universidad de Granada
2019	Sáez (2019)	Comunicación	La Salle Centro Universitario
2021	Castilla y Fernández (2021)	Simposio autoorganizado	Universidad de Málaga
2021	García-Vargas et al. (2021)	Comunicación	Universidad Nacional de Educación a Distancia
2021	Gezuraga et al. (2021)	Mesa de comunicaciones	Universidad del País Vasco
2021	Gómez (2021)	Simposio autoorganizado	Universidad de Granada
2021	González (2021)	Mesa de comunicaciones	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Año	Autoría (año publicación)	Modalidad	Universidad
2021	Martín y Miranda (2021)	Mesa de comunicaciones	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
2021	Méndez-García y Digón (2021)	Mesa de comunicaciones	Universidad de la Coruña
2021	Ríos et al. (2021)	Mesa de comunicaciones	Universidad de la Coruña
2021	Sáez (2021)	Mesa de comunicaciones	La Salle Centro Universitario

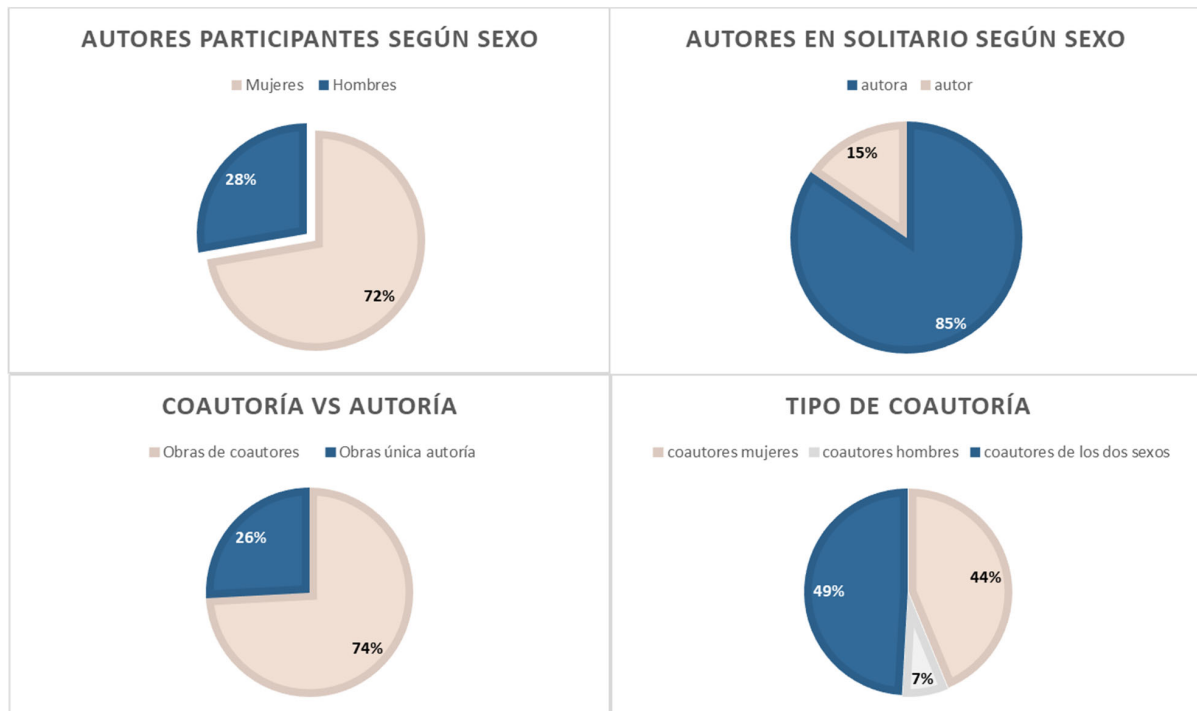
Analizando la Tabla 2, se observa que la mayoría de los trabajos publicados son comunicaciones, siendo el 87% la proporción que se realiza en esta modalidad frente al 4,5% para Simposios autoorganizados, 4% para las mesas de comunicaciones, y otro 2% en la modalidad mesas redondas, 1,5% para las conferencias. El porcentaje menor se alcanza con los grupos de discusión, 1%.

Entre las palabras claves más utilizadas en los trabajos recogidos, encontramos temáticas relacionadas con el ámbito profesional, la formación, el área de evaluación, la relación con las instituciones, propuestas de mejora, organización, la tecnología, la tutorización, la reflexión y el seguimiento.

La coautoría de las obras de estudio aparece como un dato interesante a valorar (Sánchez, 2006). Habida cuenta, son un total de cuatrocientos cinco autores y autoras (n=405) los que firman los trabajos estudiados. De todas las personas participantes, doscientas noventa y dos (n=292) son mujeres y ciento doce son (n=112) hombres. Muchas son las obras realizadas por más de una persona, por lo que se valora la amplia coautoría existente. De tal forma que ciento doce (n=112) son obras con más de una autoría y treinta y nueve (n=39) de un único autor o autora.

De las ciento doce obras (n=112) que cuentan como coautoría, se resalta que cuarenta y nueve (n=49) son todas mujeres, ocho (n=8) son hombres y cincuenta y cinco (n=55) comparten ambos sexos.

Figura 3. Índice de coautoría de los trabajos en el ámbito de la Educación Social.



En la Figura 3 se pueden valorar los índices expuestos numéricamente en el apartado anterior. Por lo que se aprecia que el 74% de los trabajos son obras de autoría compartida, de las cuales el 44% han sido realizadas por investigadoras. De igual manera, en los trabajos con autoría única, el 85% son mujeres.

4. Discusión

Uno de los principales objetivos que ofrecen los trabajos analizados a través de este análisis bibliométrico es, tanto el descubrimiento como el enriquecimiento de las competencias profesionales del estudiante universitario en la titulación de la Educación Social.

Descubrimiento desde la perspectiva del “encuentro con la profesión y los profesionales”. La relación entre la academia y la profesión se fortalece y reconstruye con el intercambio de saberes que reciben y con la eclosión de conocimientos que surgen (Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019).

La Educación Social avanza en mejorar día a día hacia la formación de buenos profesionales que construyan una sociedad mejor. En su propia génesis se potencia la necesidad forzada de que las prácticas formativas sumen cada vez más en el ámbito académico. Dentro de la propia discusión académica se van construyendo pilares que trabajan para y por la innovación y mejora de las prácticas

externas en el Grado de Educación Social, tal y como ofrece esta recopilación importante de comunicaciones sobre la temática; la cual muestra un interés de la academia en el ámbito de la Educación Social y sus Prácticas Profesionales. Vaillant y Marcelo (2015) manifiestan que la universidad puede llegar a ser una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo.

Ejemplo de este refuerzo exigente es valorable a través de las redes de aprendizaje horizontal, como la RedTicPraxis (Grupo de trabajo de la Comunidad de conocimiento REPPE), el Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales (GID PiP) de la UNED, entre otras experiencias. Se hace necesario seguir avanzando y construyendo conocimiento.

Enriquecimiento desde la perspectiva del “aprendizaje progresivo” con el que se diseña y desarrolla el plan formativo de esta asignatura y/o materia (Martín-Cuadrado y González, 2021). El concepto original de formación por competencias discentes se observa en este tipo de asignaturas. Supone la oportunidad de mostrar que el escalamiento de aprendizajes, de lo teórico a lo práctico, finalizando con la aplicación y resolución de problemas en las actividades cotidianas-profesionales, es posible (Pérez-Sánchez et al., 2022). El modelo de formación práctico que sustenta el aprendizaje del futuro profesional de la educación social se basa en la totalidad de los aprendizajes que debe conseguir el estudiante: diseñados para que se consigan por fases y /o pasos. La consecución de cada una/uno supone el inicio de la/del siguiente; y así, de forma sucesiva. La retroalimentación y el acompañamiento de los tutores es necesaria para consolidar y cerrar las fases/pasos. El apoyo de variedad de recursos para lograr la comunicación entre los participantes, así como el seguimiento personalizado está cada vez más mediado por las TIC (Cebrián y Raposo, 2007). La meta final es la adquisición de competencias profesionales.

Los tópicos encontrados en las publicaciones analizadas se relacionan de forma sistemática y constante con el objetivo con el que se iniciaba este apartado.

5. Conclusiones

El Simposio Internacional sobre el Prácticum celebrado en Poio registrado en sus actas desde 1987 nos aporta una mirada amplia para valorar el estado y evolución del Prácticum y las prácticas externas en el ámbito de la Educación Social. Multiplicidad de voces de docentes e investigadores desde diferentes latitudes geográficas que ofrecen propuestas de mejora y reflexiones, facilitadoras de la innovación en el quehacer de las buenas prácticas. Supone un crisol de aportaciones científicas que magnifican y dignifican desde la academia a la Educación Social como profesión.

No podemos olvidar que la aportación que se ofrece en este estudio está realizada desde un Simposio concreto y es aconsejable ampliar con otros eventos y publicaciones dedicados a las prácticas en el ámbito de la Educación Social.

Referencias bibliográficas

Abeal, C., Caballo, M.B. y Meira, P.A. (2001). Organización institucional y académica del prácticum de Educación Social: propuesta de trabajo. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.47). REPPE.

Aguiar, M.V., Martín, A. y Miranda, C. (2001). Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: su contribución al prácticum de la titulación de educación social. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Alcaraz, S. y Clares, M.E. (2019). Calidad en el Prácticum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. (RES0059). En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 1125-1139). REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Alonso, M.T. (2005). El Prácticum en la titulación de Educación Social en el Sistema a Distancia. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.193-206). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Aneas, A., Renom, M.A., Novella, A.M. y Folguezas, P. (2009). Coffee -shop con los centros colaboradores en los Practicum de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona: Innovando interdisciplinariamente. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.171-178). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkaB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Aneas, A., Vilà, R., Pérez, M.H. y Orellana, N. (2015). Desde el prácticum hacia la sociedad: Experiencias y aportes para el desarrollo de la carrera profesional en educación. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.211-223). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Ansoleaga, D. (2009). Desarrollo de competencias preparatorias para el practicum: El prepracticum en educación social. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.179-192). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkaB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Ansoleaga, D. y Martínez, A. (2007). El seminario de prácticas en educación social: un instrumento para el entrenamiento y la reflexión sobre competencias. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.65-74). REPPE.

Aragón, Y., Domingo, J. y Purificación, M. (2007). Cambiamos “la memoria” por el “informe autobiográfico narrativo” en el Practicum de educación social. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.75-87). REPPE.

Arias, M.A., García-Fuentes, C.D., Iglesias, M.J. y Mendiri, P. (2001). Prácticum da diplomatura de Educación Social. Universidade da Coruña. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.48). REPPE.

Armengol, C., Canals, M., Massot, M., Rodríguez, M. y Sala, J. (2007). MPI: un modelo de prácticas integrador. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.157-170). REPPE.

Arrieta, E. (2011). El prácticum de los nuevos grados en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU): una oportunidad para innovar en el marco de Bolonia. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.417-426). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAhP4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

Arrieta, E. (2013). El Practicum en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU): Nuevos diseños en las titulaciones de Antropología, Educación Social y Pedagogía. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.439-448). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O3HcPds-cvrA/view

Ayala, A. (2015). Presencia de las materias de prácticas en los compromisos/acuerdos de movilidad internacional del alumnado de las titulaciones de educación: Estudio de caso. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.505-516). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Barrios, R., Valero, L.F., Ferreres, V.S., Guasch, M. y Poy, S. (2001). Una investigación sobre el desarrollo y seguimiento del practicum de Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV de Tarragona: diseño inicial. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Bartolomé, A.R., Gallego, M.J., Pérez, R., Samiento, J.A., Baelo, R., Páramo, M.B., García, A. y Tapia, S. (2015). Los modelos de uso de las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes en el practicum en las facultades de ciencias de la educación en España: Encuestando a los gestores. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las*

prácticas (pp.273-284). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFDTO4A2benZkDncBhQ/view>

Bas, E. (2007). El prácticum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Sugerecias y propuestas. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.189-194). REPPE.

Bas, E. (2011). Prácticas curriculares en Córdoba (Argentina): cooperación universitaria. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.447-458). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DliAh_P4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Bas, E. (2007). Practicum y “buenas prácticas”: la evaluación como instrumento de mejora. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.137-151). REPPE.

Bas, E. y Sebastián, A. (2009). Formación universitaria y mercado laboral. La evaluación en el Practicum como estrategia. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito* (pp.215-224). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkaB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Beloki, N., González, M.N., Hernando, M.C., Mosquera, A., Ordeñana, B., Flecha, A.C., Darretxe, L. y Sanz, Z. (2011). El trabajo interinstitucional e interdisciplinar como modelo de buenas prácticas en la organización y

desarrollo del prácticum de educación social en el Marco del Espacio Europeo de Educación. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.459-470). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DliAh_P4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Benavent, E. (2011). Hacia una formación europea en educación social. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.471-480). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DliAh_P4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Blanco, A., Ricoy, M.C. y Feliz, T. (2005). La encrucijada institucional, social y tecnológica en el Prácticum de Educación Social. Estudio exploratorio. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.259-268). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Blanco, N., Caparrós, E., Molina, M.D. y Sierra, J.E. (2015). Pensar escribiendo: Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.621-636). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFDTO4A2benZkDncBhQ/view>

Borrell, N. (1995). Aspectos cualitativos de la organización de las prácticas: relaciones institucionales, tutores de prácticas, supervisión. En M.A. Zabalza, M.L. Montero y B. Cebreiro (Coords.), *Actas III Symposium Internacional sobre*

el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos (pp.184-195). REPPE.

Cabrera, D., Aguiar, M.V., Martín, A. y Miranda, C. (2001). El practicum de Educación Social. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Calero, J., Penades, A. y Serrano, C. (2015). Del prácticum a un trabajo de investigación. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.677-686). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A-2benZkDncBhQ/view

Calvo, R., Esteban F.T. y Celada, P. (2001). El desarrollo del prácticum del Educador Social en una asociación de Esclerosis Múltiple. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.49). REPPE.

Calvo, P. y Leite, A.E. (2017). El triángulo de la tutorización: alumnado, universidad y centros de prácticas. En M. González Sanmamed et al. (Coords.), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 271-278). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

Cantón, I., Raposo, M., Tellado, F., Rubia de la, I., Cebrián, V. y Padilla, A.R. (2015). Los modelos de uso de las tecnologías para la evaluación de los aprendizajes en el practicum en las facultades de ciencias de la educación en España: Analizando las guías docentes. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas*

XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas (pp.285-291). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Carro, L. (2005). El uso de Internet en la gestión del Prácticum: el portal temático de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.353-358). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9_ag9i5R3H/view

Castilla, M.T. y Fernández, S. (2021). El Prácticum como enclave para la adquisición de competencias profesionales y espacio reflexivo sobre la tutorización. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.191-203). REPPE.

Cebreiro, B. e Iglesias L. (1998). Indagando la experiencia entre instituciones vinculadas al prácticum de educación social: el clima de colaboración como soporte de la acción formativa del tutor. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas IV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp.209-224). REPPE.

Cebrián, M. y Raposo, M. (2007). Grupo de discusión: Las TIC en el Prácticum. En M. Raposo, A. Cid, M. González, L. Iglesias, M. Muradás y M. Zabalza (Coords.), *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Imprenta Universitaria.

Cid, T. (2015). Experiencia de una maestra como tutora profesional del Practicum de Educación Social en un centro educativo. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.785-793). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Clares, M.E. y Alcaraz, S. (2017). Prácticas profesionales, universidad, inserción laboral, empleabilidad, trayectorias profesionales. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 589-598). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtIU2mqJtuEnezK2SoZr/view>

Creswell, J.W., Plano, V.L., Gutmann, M.L. y Hanson, W.E. (2008). Advanced Mixed Methods Research Designs. En V.L. Plano y J.W. Creswell (eds.) *The Mixed Methods Reader* (pp.161-196). Sage.

Cristóbal, M., Senra, M.P., Quicios, M.P. y Feliz, T. (2005). Los recursos didácticos en el Prácticum de Educación Social de la UNED. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.431-440). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9_ag9i5R3H/view

Cruz, E. y Díaz, G. (2005). “La organización del Practicum” de la U.P.V./E.H.U. de San Sebastián. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.441-454). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9_ag9i5R3H/view

Cuevas, J. y Sevillano, M.L. (2001). El prácticum en las titulaciones pedagógicas de la UNED. Su perspectiva cuantitativa. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Díez R., Calvo R., Alonso P., Valdizán, M.I. y Ortiz, I. (1998). El Plan de practicas de la diplomatura de educación social en la Universidad de Burgos. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas IV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp.163-180). REPPE.

Esteban, M., Amador, L.V. y Pérez, V. (2013). El Practicum en la titulación de Educación Social. La experiencia de la Universidad Pablo de Olavide. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.219-230). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O-3HcPds-cvrA/view

Fabra, N., Llena, A., Molina, M.C., Lloret, C. y Pastor, X. (2001). Innovaciones en el Prácticum de Educación Social de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.50). REPPE.

Feliz, T., Cristóbal, M., Senra, M.P. y Quicios, M.P. (2005). La Plataforma Webct en el Practicum I de Educación Social de la UNED. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.539-550). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9_ag9i5R3H/view

[com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view](https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view)

Feliz, T., Senra, M.P. y Sobejano, M.J. (2009). Proyecto red VYPS (virtualización y practicum en educación social). En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.473-482). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOKaB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Fernández, C.I., Barreira, A.J. y Fernández, E. (2011). El modelo de evaluación de competencias del prácticum en educación social basado en e-portfolio y rúbrica. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.701-712). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAhP4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

Flecha, A.C., Darretxe, L., Ordeñana, B., Sanz, Z., Rodríguez, E., Royuela, H., Sánchez, A., González, M.N., Beloki, N., Mosquera, A. y Hernando, M.C. (2011). El prácticum en educación social: descripción de un proyecto de innovación para mejorar la tutorización y profesionalización del alumnado. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.713-724). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAhP4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

Fullana, J., Martinell, A., Pallisera, M. y Soler, P. (1995). El practicum en la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Girona. En M.A. Zabalza, M.L. Montero y B. Cebreiro (Coords.), *Actas III Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El*

Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos (pp.414-421). REPPE.

Fullana, J., Pallisera, M., Planas, A. y Valle del, A. (2009). Preparando educadoras y educadores sociales del siglo XXI. El diseño del Practicum del nuevo Grado a partir de la experiencia de 15 años de formación. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.531-542). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOKaB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Gairín, J. y Gimeno, X. (1995) Materiales de apoyo a la realización del prácticum: la comunicación a tres bandas. En M.A. Zabalza, M.L. Montero y B. Cebreiro (Coords.), *Actas III Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp.85-90). REPPE.

García, J.L., Rodríguez, N. y Quintanal, J. (2011). Análisis del portfolio como herramienta de evaluación del prácticum. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.801-810). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAhP4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: Un estudio de la literatura. *Revista Prácticum*, 6(2), 54-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>

García-Vargas, S.M., González, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 579-596). REPPE. <https://rep->

pe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf

García-Vargas, S., González, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2021). Documentos personales, marcadores de la identidad profesional de alumnado en prácticas. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.960-975). REPPE.

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2017). Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesional (comunicación). En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 750-759). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A.M., Medina, A.M., González, R., Leví, G.C. y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1009-1023). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Gezuraga, M., Cruz, E., López de Arana, E. y Gamboa, E. (2019). Los procesos reflexivos en los grados de educación de la Universidad del País Vasco (UPV//EHU): un análisis comparativo. (RES0088). En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las*

Prácticas Externas “Presente y retos de futuro” (pp. 792-813). REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Gezuraga, M., Guerra, N. y Balza, I. (2021). Prácticas externas en el escenario COVID. Dificultades y potencialidades encontradas en el afrontamiento en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.335-351). REPPE.

Gil, E., Novella, A.M., Forés, A. y Rubio, L. (2011). Evaluar para aprender desde el prácticum: de la investigación a la propuesta. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.833-844). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DliAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaR-zKz/view

Gómez, I. (2021). Una experiencia de tutorización y asesoramiento psicopedagógico en el Programa de Intervención Socioeducativa “MACARENA 2.0”. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.161-176). REPPE.

González, M.A. (2021). Prácticas de investigación en el Grado en Pedagogía. Un diseño alternativo ante situaciones extraordinarias sobreenvidas. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabal-

za Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.640-657). REPPE.

Guerrero, E. (2013). El modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias: Un nuevo modelo de practicum en el grado de educación social. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.901-913). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O3HcPds-cvrA/view

Guerrero, E. y Calero, J. (2015). Evaluación de la incidencia del Practicum Autogestionado en Educación Social. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1083-1096). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Guerrero, E., Moral, A., López, E. y Tejado, J. (2013). La experiencia práctica de los alumnos a través del modelo metodológico-transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.915-919). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O-3HcPds-cvrA/view

Guiu, E. (2005). Practicum de Educación Social. El uso de materiales de vídeo en clases con inmigrantes no comunitarios. En M.L.

Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. (pp.635-646). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9_ag9i5R3H/view

Horcas, V. y Jardón, P. (2013). Las prácticas curriculares en los grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Valencia. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.955-965). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O-3HcPds-cvrA/view

Horcas, V., Jardón, P., Orellana, N. y Perales, M.J. (2017). Conocimiento en acción en las prácticas de los grados de pedagogía y educación social de la Universitat de Valencia según el alumnado. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 788-801). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

Lara de, E., Quintanal, J. y Suárez-Ortega, M. (2007). Razones y sensibilidades que favorecen una integración plena del educador social en áreas de actividad escolar (de enseñanza reglada). En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.315-331). REPPE.

Linde, T. y Luque, C.R. (2017). Desarrollo de competencias profesionales a través de la metodología de aprendizaje-servicio en las prácticas externas de educación social. Estudio de caso. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 1358-

1359). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBP1mapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

Llambés, A. y Moral, A. (2015). El teatro como herramienta socioeducativa en un centro inclusivo. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1229-1238). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD-TO4A2benZkDncBhQ/view>

López, R. (2005). “Prácticum” versus “pasantía”. Contraste entre los planes de prácticas de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) y la Universidad de Vigo (España)”. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.665-678). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>

López, R. y Raposo, M. (2005). El nuevo Prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Campus de Ourense. Los planes de estudio del 2000. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.679-698). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>

Maguregi, G. (2005). Prácticum de Educación Social de la Escuela de Magisterio de Bilbao de la UPV-EHU: presentación de la documentación oficial reguladora del Prácticum. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.721-732). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>

[com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view](https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view)

Marhuenda, F. (2011). El prácticum en educación social y magisterio en la Universitat de València: ventaja de dos modelos dispares en una universidad en la que los estudios de educación no están integrados. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.307-314). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAh-P4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

Martín, A. y Miranda, C. (2011). El diario en el proceso de evaluación del prácticum. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1127-1136). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/18DIiAh-P4UF8JvKIrVUa3m6eO4oaRzKz/view>

Martín, A. y Miranda, C. (2007). Programa de formación en contextos de trabajo para educadores y educadoras de menores con medidas judiciales. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.805-819). REPPE.

Martín, A. y Miranda, C. (2009). Un modelo de formación en contextos de trabajo para educadores y educadoras sociales. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito* (pp.895-906). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkAB-DUQ-1-qwMyN-I/view>

Martín, A. y Miranda, C. (2015). Valoraciones iniciales del desarrollo del Practicum de Educación Social y su organización en perfiles profesionales. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1325-1337). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFDTO4A2benZkDncBhQ/view>

Martín, A. y Miranda, C. (2021). Un recurso que facilita el reconocimiento del Practicum del Grado de Educación Social a través de la experiencia laboral. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.224-243). REPPE.

Martín, B. (2001). Formación profesional del educador social. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Martín, B. (2005). Funciones y responsabilidades de las personas implicadas en el Prácticum de Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.775-782). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Martín, B., Alejo, F.J. y Calvo, G.F. (2005). Importancia de las prácticas en el Prácticum de Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Ac-*

tas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas (pp.783-792). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Martín, B., Calvo, G.F. y Alejo, F.J. (2005). Plan de Prácticum de Educación Social en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.793-800). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Martín-Cuadrado, A.M. (2005). El aula virtual como espacio de comunicación e información de los estudiantes del Prácticum de Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.755-774). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Martín-Cuadrado, A.M. (2007). El centro asociado de la UNED de Talavera de la Reina: la formación práctica de los alumnos. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.631-652). REPPE.

Martín-Cuadrado, A.M. (2009). Los estudiantes de la facultad de educación de UNED-Talavera: La asignatura del practicum. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.877-

894). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkAB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Martín-Cuadrado, A.M. y García-Vargas, S.M. (2019). El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica (cap. 1). En A.M. Martín-Cuadrado y M.J. Rubio (Coords.), *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 25-80). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2021). Las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado en las distintas etapas escolares (cap. 5). En A.M. Martín-Cuadrado, B. Campos y L. Pérez (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp.247-308). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martín-Cuadrado, A.M., Méndez, L., González, R., Malik, B., García, S., Corral, M.J., Biurrun, A.M., Mora, B., López, E., Cons, D. y Arjona, M.B. (2019). Los tutores profesionales y los contextos de intervención en las prácticas externas de la UNED. (RES0022). En A. Erkiñia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 814-834). REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Martínez, E. (2005). El practicum en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.149-152). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Martínez, M.J. y Cascales, A. (2015a). Evaluación de las prácticas externas en el Grado en Educación Social: Momentos, agentes y recursos. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E.

Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1353-1363). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A-2benZkDncBhQ/view

Martínez, M.J. y Cascales, A. (2015b). Planificación, evaluación y seguimiento del proyecto de intervención en las Prácticas Externas II del Grado en Educación Social. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1365-1376). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Martínez, O., Navarrao, L. y Garreta, F. (2011). El trabajo en equipo, la planificación y la concertación de servicios en la práctica profesional. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1137-1144). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DiAh_P4UF8JVkIrVUa-3m6eO4oaRzKz/view

Martínez-Figueira, M.E., Samientos-Campos, J.A., Páramo-Iglesias, M.B. y Tellado-González, F. (2017). El plagio en el Prácticum desde la óptica de los tutores académicos. En M. Cebrián (Coord.), *La evaluación y tutorización de las practicas externas con tic en las facultades de educación en España*. En M. González Sanmamed et al. (Coords.), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 186-191). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

Massot, M., Úcar X., Pineda, P., Gimeno X. y Martínez M. (1995). El practicum de Educación Social. En M.A. Zabalza, M.L. Montero y

B. Cebreiro (Coords.), *Actas III Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp.422-429). REPPE.

Medel, J.L. (1998). La construcción del prácticum de educación social. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas IV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp.181-196). REPPE.

Medina, A. y Domínguez, C. (2005). Formación práctica de los estudiantes de Educación. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.833-846). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Medina, A.M., Cuevas, J. y Pérez, J.R. (2001). El Prácticum de las carreras pedagógicas: análisis de las condiciones para su desarrollo. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.12). REPPE.

Medina, A.M. y Domínguez, M.C. (2007). La formación práctica de los estudiantes de educación: el reto de la convergencia europea. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.685-694). REPPE.

Medina, A.M., Medina, A. y Sánchez, C. (2007). Las tareas del tutor en la enseñanza virtual: su aportación a la formación práctica de los estudiantes. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.845-857). REPPE.

Méndez-García, R.M. y Digón, P. (2021). El Practicum al servicio de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. En M. Ra-

poso Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.766-787).

Mendia, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario: Experiencias prácticas. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.79-88). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkab_DUQ_1-qwMyN-I/view

Miranda, C. y Martín, A. (2009). Propuesta metodológica del módulo de desarrollo profesional del grado de educación social. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.963-972). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkab_DUQ_1-qwMyN-I/view

Miranda, C. y Martín, A. (2007). Guía para el desarrollo de la tutela del programa de formación en contextos de trabajo para educadores y educadoras de menores con medidas judiciales. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.869-878). REPPE.

Monreal-Gimeno, C. y Terrón-Caro, M.T. (2011). Evaluación de competencias en el trabajo de casos en la doble titulación de Trabajo Social y Educación Social: una experiencia in-

terdisciplinar. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1223-1236). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JV-kIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Monreal-Gimeno, C., Cárdenas-Rodríguez, R. y Terrón-Caro, M.T. (2013). Preparando el prácticum: desarrollo y evaluación de actitudes profesionales y personales en 3º de Educación Social. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.209-218). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O-3HcPds-cvrA/view

Monreal-Gimeno, C. y Terrón-Caro, M.T. (2009). Preparando el prácticum: Una experiencia de aprendizaje aplicado en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito* (pp.973-982). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkAB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Moral, A., Guerrero, E. y Viera, M. (2015). La evaluación del Prácticum en Educación Social a través de los grupos de discusión. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. (pp.1513-1522). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Morales, S. (2007). El prácticum de Educación Social: retos de futuro. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.745-754). REPPE.

Morales, S. (2007). La enseñanza basada en proyectos de aprendizaje tutorizados: una experiencia de coordinación entre la Universidad de Mayores y el Prácticum de Educación Social. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.911-920). REPPE.

Morales, S. (2009). El prácticum en educación social nuevas realidades para nuevos tiempos. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito* (pp.983-986). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkAB_DUQ_1-qwMyN-I/view

Morales, S. y Caballero, M.A. (2015). La acción tutorial en el Prácticum como elemento clave para la generación de proyectos de intervención socioeducativa. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1523-1530). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2ben-ZkDncBhQ/view

Morales, S. y Oliveros, L. (2009). La mentoría como propuesta de mejora en la formación del prácticum de educación social. Morales, S., Marí, R.M. y Macías, E. (2011). La proyección social en el prácticum de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la

Reina: el aprendizaje servicio como modalidad de prácticum. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1237-1246). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Morales, S., Sánchez, J. y Aguilera, J.L. (2011). Evaluando el prácticum en educación social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1247-1258). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Moreno, Á. y Fuentes, C. M. (2019). 'Engagement' y redes sociales. Análisis bibliométrico desde el ámbito científico de las relaciones públicas. *Trípodos*, 45, 49-72.

Navarro, L., Martínez, O., Garreta, F. y Benavent, E. (2011). Jornada de Comunicación en Acción Social. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1259-1268). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Navas, A., Abiétar, M. y Marhuenda, F. (2015). Wicked problems y juventud vulnerable: Diseño de la formación de un módulo de Practicum para su abordaje entre universidad y entidades sociales. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1543-1557). REPPE. <https://drive.google.com/file/>

[d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkD-ncBhQ/view](https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkD-ncBhQ/view)

Novella, A.M. (2011). Prácticum de reconstrucción: un, dos, tres un pasito palante. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.155-174). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Novella, A.M., Costa, S., Forés, A. y Pérez, N. (2011). La supervisión como construcción del conocimiento profesional. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1281-1292). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JVkIrVUa3m6eO4oaRzKz/view

Novella, A.M., Forés, A. y Venceslao, M. (2013). Un Practicum, una experiencia compartida y la emergencia de siete retos. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.1307-1316). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O3HcPds-cvrA/view

Oliver, M.F. y Sureda, J. (2007). El aula virtual como recurso de dinamización del prácticum de los estudios de Pedagogía y Educación Social, en el marco del EEES. . En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.799-814). REPPE.

Orellana, N., Almerich, G., Carmona, C., Horcas, V., Jardón, P., Jiménez, M.C., Perales, M.J. y Senent, J.M. (2015). La relación entre el prácticum y el TFG/TFM: Una oportunidad para la colaboración. En M. Raposo, P.C.

Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.169-180). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Palomares, A. (2007). El portafolios como metodología activa en el diseño y desarrollo del Practicum. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.1005-1016). REPPE.

Palomares, A. (2007). Practicum y calidad del profesorado universitario en el contexto del EEES. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.815-824). REPPE.

Pastor, C. y Millan, M.D. (1995). Guía del practicum de la Diplomatura de Educación Social. En M.A. Zabalza, M.L. Montero y B. Cebreiro (Coords.), *Actas III Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp.504-509). REPPE.

Pereira, M.C. y Pino, M.R. (2001). La organización del prácticum de educación Social: hacia la mejora de la calidad educativa. En M.A. Zabalza y M.L. Iglesias (Coords.), *Actas del V Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Innovaciones en el Prácticum* (p.51). REPPE.

Pérez, M.H., Burguera, J.L., Fernández, M., Arias, J.M. y López, M. (2015). Practicum y trabajo fin de grado: ¿una relación conveniente o necesaria? En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.157-168). REPPE. [https://drive](https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view)

[google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view](https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view)

Pérez, R. y Feliz, T. (2001). El prácticum en las titulaciones pedagógicas de la UNED. Su perspectiva cualitativa. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Pérez, R., Goig, R.M. y González, M.A. (2011). El portfolio como componente de la evaluación del prácticum análisis y criterios para su valoración. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1397-1408). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DIiAh_P4UF8JvKIr-VUa3m6eO4oaRzKz/view

Pérez, R., Quero, N. y Cebrián, V. (2017). El papel del profesor tutor-profesional en el desarrollo del prácticum: Estudio de casos. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 1023-1032). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPImapbtI-U2mqJtuEnezK2SoZr/view>

Pérez- Sánchez, L., Martín-Cuadrado, A.M., y Álvarez, M. (2022). (cap. 4). Resultados globales de la implementación del itinerario formativo para capacitar a personal de instituciones públicas de América Latina y El Caribe en competencias digitales a través del programa INTERCOONECTA, de la AECID (2021-2022). En A.M. Martín-Cuadrado; L. Pérez-Sánchez; M. Álvarez y F. Domínguez (Coords, 2022), *Experiencias de aprendizaje compartido en el Itinerario CAPACITACIÓN DE FORMADORES EN COMPETENCIAS DIGITALES realizadas en contextos de América Latina y El Caribe* (pp. 70-95). Agencia Española de Coope-

ración Internacional para el Desarrollo. NIPO: 109-22-055-3.

Pérez-Sostoa, M.V., Uribe-Echevarria, A. y Mendizabal, A. (2015). Estrategias para el aprendizaje y el seguimiento en el Prácticum de Educación Social. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.1699-1710). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Quicios, M.P., Senra, M.P., Feliz, T. y Cristóbal, M. (2005). El educador social del siglo XXI. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.965-974). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

Rajadell, N., Renom, M.A. y Alòs, M. (2015). Una comparativa de los grados de disciplinas socioeducativas, a partir de los planes docentes correspondientes a las prácticas externas. En M. Raposo, P.C. Muñoz, A. Pérez, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y J.C. Otero (Coords.), *Actas XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp.225-237). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1HrbAyMFVB7c1LFD_TO4A2benZkDncBhQ/view

Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2007). Utilidad de la formación en Nuevas Tecnologías para el desarrollo del practicum de Magisterio y Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.945-960). REPPE.

Raposo, M., Martínez, M.E. y Tellado, F. (2009). El e-portafolio como recurso para el practicum en el grado de educación social.

En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.1099-1112). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkab_DUQ_1-qwMyN-I/view

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social, publicado en el BOE el jueves 10 de octubre de 1991.

Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en el BOE el martes 30 de octubre de 2007.

Ricoy, M.C. y Fernández, M.C. (1998). La colaboración institucional y la reflexión en la acción como claves para el análisis de una experiencia de prácticum de educación social. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas IV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp.197-208). REPPE.

Ríos, M.P., Mosquera-González, M.J., Penado, M., Rego-Agraso, L. y Rodicio-García, M.L. (2021). Adaptación de las prácticas curriculares a la situación de pandemia, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkizia Olaiola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Actas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (pp.369-383). REPPE.

Rodríguez, R.M. (2007). El portafolios como estrategia evaluativa en las prácticas de campo de Educación Social: orientaciones para su realización. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. González, M. Raposo y M.L. Igle-

sias (Coords.), *Actas IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Buenas prácticas en el prácticum* (pp.1125-1133). REPPE.

Rubio, M.J., Vilà, R. y Freixa, M. (2013). Calidad del prácticum de la Facultad de Pedagogía: Los centros de prácticas de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.169-180). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O-3HcPds-cvR/view

Ruiz, J. (1999). Introducción a la Historia de la Educación Social en España. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 5-11.

Ruiz, F., Gallardo, M.A. y Estrada, L.I. (2019). Retos de las prácticas externas de Educación Social en Melilla (RES0027). En A. Erkiizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 110-126). REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio2019.pdf>

Sáez, L. (2019). La Hoja de Ruta: herramienta para la evaluación del desempeño profesional del Prácticum de Educación Social. (RES0074). En A. Erkiizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 718-729). REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Sáez, L. (2021). Prácticas profesionales de educación social en formato telemático en el ámbito de la explotación sexual y la trata de seres humanos. En M. Raposo Rivas, M^a A. Zabalza Cerdeiriña, O. Canet Vélez, M. D. Cebrián de la Serna, M. A. Barberá Gregori, A. Erkiizia Olaizola y M. A. Zabalza Beraza (coords.), *Ac-*

tas XVI SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación (pp.264-281). REPPE.

Sáez, L. y Ansoleaga, D. (2017). La hoja de ruta y la actividad investigadora: Herramientas de evaluación profesional del educador y de la educadora social. En M. González Sanmamed et al. (Coords.), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 1208-1210). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPImapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>

Sánchez, M. L. L. (2006). La evaluación de la actividad científica mediante indicadores bibliométricos. *Bibliotecas*, 24(1 y 2), 9-26.

Segura, M.P. y Touza, M.C. (2001). Evaluación de la formación del Educador Social (E.F.E.S): un instrumento sobre la formación académica en la Diplomatura de Educación Social. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.

Senent, J.M. y Perales, M.J. (2007). El prácticum de Educación Social en la Universitat de València. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.1013-1018). REPPE.

Senra, M. (2005). El Prácticum a distancia en la Facultad de Educación de la UNED. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.1123-1128). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9ag9i5R3H/view>

- Senra, M., Sobejano, M.J. y Feliz, T. (2011). La comunidad virtual de aprendizaje práctico: seguimiento y apoyo a las prácticas en centros de trabajo. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Actas XI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Evaluación y supervisión del prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas* (pp.1551-1558). REPPE. https://drive.google.com/file/d/18DliAh_P4UF8JvKIrVUa-3m6eO4oaRzKz/view
- Serrano-Angulo, J. y Tejada-Fernández, J. (2017). La evaluación de las prácticas externas por los tutores/as académicos en los títulos de educación: evidencias que más se utilizan. En M. Cebrián (Coord.), *La evaluación y tutorización de las practicas externas con tic en las facultades de educación en España*. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 175-180). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtI-U2mqJtuEnezK-2SoZr/view>
- Sevillano, M.L., Ortega, I. y Sánchez, C. (2005). Expectativas sobre la formación práctica integrando Nuevas Tecnologías, por parte de los estudiantes de Educación Social de la UNED adscritos al Centro Asociado de Madrid. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.1129-1142). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>
- Sevillano, M.L., Ortega, I. y Sánchez, C. (2007). La integración de tecnologías en la formación práctica de la Educación Social. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (pp.1019-1030). REPPE.
- Tiana, A., Somoza, M. y Badanelli, A.M. (2014). *Historia de la educación social* (1ª ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Touza, M.C. y Prado, C. (2001). Una propuesta para el diseño del prácticum en la Diplomatura de Educación Social. En M.A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) [Archivo de ordenador]. *Actas del VI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. REPPE.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valcarce, M. (2005). Elementos para la mejora en la implicación institucional y en las dimensiones interinstitucionales y curricular del desarrollo del Prácticum en las titulaciones de Educación Social y Psicopedagogía. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.1165-1178). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>
- Valverde, J. (2005). La utilización de las prácticas para la intervención y el compromiso social del alumno. En M.L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Actas VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. La práctica como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp.97-98). REPPE. <https://drive.google.com/file/d/1Zp6bJd5ceJkKeqEUq5G2dS9-ag9i5R3H/view>
- Vázquez, J., Hiraes, M. y Zuñiga, H.A. (2017). Experiencias formativas a través del prácticum en el centro de reinserción social de Mexicali, baja california, México. En M. González Sanmamed et al. (Coords), *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 1324-1331). REPPE. <https://>

drive.google.com/file/d/1PaQkzBPlmapbtIU2mqJtuEnezK2SoZr/view

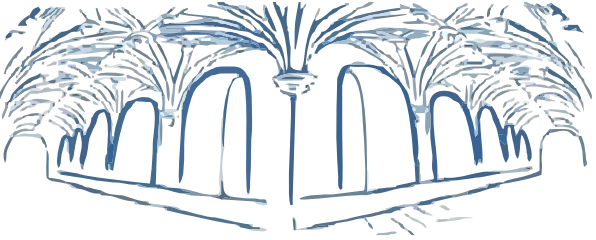
Venceslao, M., Pérez, N., Novella, A.M. y Forés, A. (2013). Seminario de prácticas. Un espacio de formación dialéctico. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Actas XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp.1631-1643). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1DePb0J_HFW29EZ4dp5E7O3HcPds-cvrA/view

Viana-Orta, M.I., López-Francés, I. y Zayas, B. (2018). La formación en Trabajo Social y en

Educación Social en España. Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario. *RES, Revista de Educación Social*, 26, 34-48.

Yániz, C., Elexpuru, I. y Villardón, L. (2009). Aprendizaje servicio en la universidad: *Formation vs. Training*. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández y A. Pérez (Coords.), *Actas X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito* (pp.71-78). REPPE. https://drive.google.com/file/d/1GOnoo8WJiKzKHSOkabDUQ_1-qwMyN-I/view





Fernández-Ortega, S.J., Rodríguez-Sanz, L.A.,
Porta-Antón, M.A. y Rodríguez-Blanco, G.M. (2022).

Experiencias y propuestas para el practicum
en educación social: un diálogo entre sus agentes.

Revista Practicum, 7(2), 127-147.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>

Fecha de recepción: 05/10/2022

Fecha de aceptación 09/11/2022

Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes

Experiences and proposals for the practicum in social education: a dialogue between its agents

Sergio-Jorge Fernández-Ortega

Universidad Complutense de Madrid (España)

sergiojf@ucm.es

Luis-Alfonso Rodríguez-Sanz

Fundación San Martín de Porres (España)

luis.rodriguez@fundacionsmp.org

María-Ángeles Porta-Antón

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

marporta@madrid.uned.es

Gema-María Rodríguez-Blanco

Universidad Complutense de Madrid (España)

gema.rodriguez@fundacionsmp.org

Resumen

El practicum, proceso fundamental en los estudios universitarios, trata de acercar al estudiantado al futuro entorno profesional. El objetivo de este artículo es colaborar en la mejora del tránsito por este periodo práctico en el grado de educación social, con algunas propuestas que parten del diálogo entre los

agentes que intervienen. La metodología se basa en una reflexión crítica sobre sus propias funciones, fundamentada en una revisión de aportaciones teóricas e investigaciones de diferentes autores. Se ha incorporado la participación de los colegios profesionales en el encuentro entre el ámbito académico y profesional. El resultado ha sido un compendio de reflexiones compartidas sobre los obstáculos que aparecen en las prácticas profesionales en educación social, así como la identificación de elementos que se pueden incorporar en el proceso. La conclusión destaca la posible mejora del aprendizaje del estudiantado perfeccionando el encuentro entre teoría y práctica y la reflexión crítica durante el proceso.

Abstract

The practicum, a fundamental process in university studies, tries to bring the students closer to the future professional environment. The objective of this article is to collaborate in the improvement of transit through this practical period in the degree of social education, with some proposals that start from the dialogue between the agents that intervene. The methodology is based on a critical reflection on its own functions, based on a review of theoretical contributions and research by different authors. The participation of professional associations in the meeting between the academic and professional spheres has been incorporated. The result has been a compendium of shared reflections on the obstacles that appear in professional practices in social education, as well as the identification of elements that can be incorporated into the process. The conclusion highlights the possible improvement of students learning by perfecting the meeting between theory and practice and critical reflection during the process.

Palabras clave

Prácticum, educación social, prácticas externas, competencias, coordinación.

Keywords

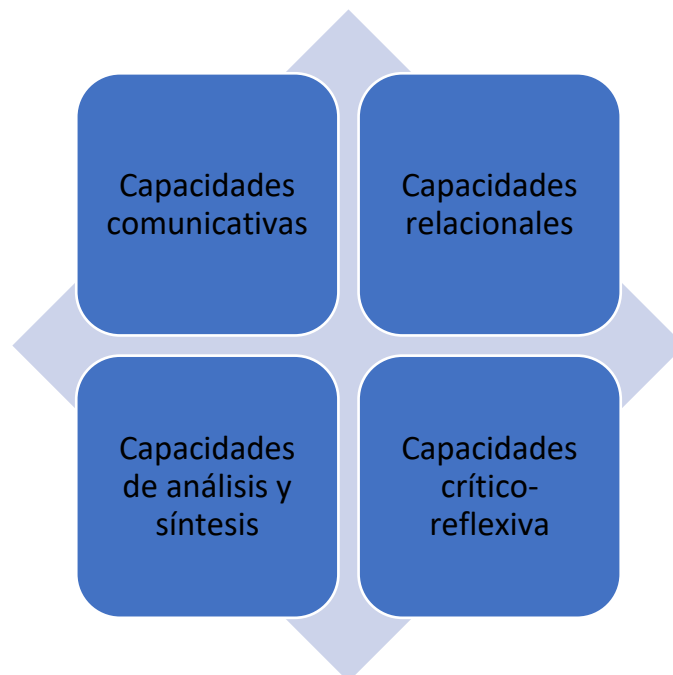
Practicum, social education, external internships, competencies, coordination.

1. Introducción

El *practicum*, o prácticas externas, constituye la piedra angular de las distintas titulaciones universitarias (Anjum, 2020; Silliman et al., 2020), ya que permite un acercamiento del estudiante a la realidad profesional, construyendo un espacio único entre la formación académica y el desempeño profesional, así como aporta beneficios a las competencias personales.

La formación que se ofrece en la universidad se complementa con la que tiene lugar en una empresa, entidad u organismo, de carácter público o privado, en los que el estudiantado es supervisado por un profesional, dando lugar a una sinergia que favorece la preparación para las actividades profesionales, fomentando su empleabilidad e inserción sociolaboral a partir de la adquisición de las competencias propias del perfil profesional de la educación social, que se agrupan en los bloques competenciales (Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES], 2007) que se identifican en la Figura 1.

Figura 1. Bloques de competencias de la educadora y el educador social.



Nota. Adaptado de *Documentos profesionalizadores* (p. 43-45), por ASEDES, 2007, ASEDES.

En el caso del grado en educación social este primer acercamiento del estudiantado a la identidad profesional reviste especial importancia debido a la idiosincrasia de los contextos en los que se desarrolla, asumiendo “una responsabilidad de orden preventivo, al mismo tiempo de la intervención en situación de dificultad” (Amador et al., 2014, p. 56); así como de las características de los destinatarios de las intervenciones socioeducativas.

Mediante el proceso educativo que las prácticas externas conllevan, el alumnado se introduce en algunos aspectos de su futura identidad profesional, como miembros de la comunidad de la educación social, que se concretan, siguiendo a García-Vargas (2021)

en relación con la capacidad de aprender de sí mismos y con los otros, de reco-

nocer lo que pueden ofrecer a la sociedad y de cómo lo ofrecen; donde, en la mayoría de los casos, superan las barreras éticas que se plantean en la acción socioeducativa, entrando en contradicción con la ética personal y, en efecto, con su ética profesional y los valores que la orientan. (p. 82)

Se trata, en definitiva, de hacer más completa y enriquecedora la formación que recibe el estudiantado y de aproximarles a la cultura de la profesión para la que se forman y a las instituciones donde se ejerce dicha profesión (Eslava et al., 2020; Zabalza, 2016), facultándoles esta experiencia para analizar los aspectos más importantes de la organización de los contextos donde se puede desarrollar, como los centros, los programas o los proyectos enmarcados en el ámbito social (Ordoñez y Tormo, 2017).

Así mismo, siguiendo a Zabalza (2016), el buen practicum permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para la que se preparan como futuros profesionales, lo que les es de utilidad para pasar de ser *alumnos* a ser *estudiantes* (García y Sáez, 2011), es decir, pasar de un enfoque pasivo en su formación a uno más activo, desarrollando su aprendizaje mediante aspectos como la recepción activa, la participación individual, las actividades grupales (salidas, visitas a recursos...) y las tareas y proyectos en grupo.

Las situaciones profesionales que van a experimentar durante este periodo formativo les va a permitir generar marcos de referencia cognitivos que favorezcan la asimilación de lo aprehendido a través del contenido teórico aportado en las clases y seminarios que se imparten en la universidad (Eslava et al., 2020); a la vez que se les ofrece la oportunidad de trabajar objetivos relacionados con la praxis profesional aunque, a veces, como señala Moyano (2010), existan algunos obstáculos a los que estos futuros profesionales tendrán que enfrentarse para conseguir los ansiados aprendizajes que les conduzcan a desarrollar prácticas ajustadas.

En este proceso, tan importante para el estudiantado, participan diversos agentes con enfoques, a veces, diferenciados. Es por esto que este artículo trata de realizar la necesaria reflexión desde los diferentes enfoques: tutoría académica, tutoría profesional, colegio profesional y estudiantado; aportando un diálogo entre ellos que pretende sea enriquecedor y útil para su análisis y posterior mejora.

2. El papel de la tutoría académica

A fin de contextualizar el proceso de la tutoría académica conviene, en primer lugar, analizar las diferentes figuras y roles de los agentes que participan en las prácticas externas en los grados de educación social de las distintas universidades españolas.

A la figura del docente miembro de los equipos que diseñan la asignatura se unen, en este caso, las figuras del tutor académico y la del tutor profesional. Siguiendo a Hirmas y Cortés (2015), el tutor académico adopta el rol de acompañante del estudiante, realizando una labor mediadora entre actores e instituciones, siendo co-formador y co-evaluador del desempeño del estudiante en formación; mientras que el tutor profesional actúa como acompañante del estudiante, siendo su responsable y guía práctica, mediando entre situaciones y acciones, desempeñando el rol de co-formador y facilitador de recursos y acciones y co-evaluando junto al tutor académico.

Se construye una relación a tres bandas entre el estudiantado, el equipo docente universitario y las personas que desarrollan la tutoría profesional externa; pero, en ocasiones, a esta *triada* (Haas, 2019) se suma la figura de las personas que ejercen la tutoría de supervisión o tutoría académica, dando lugar al denominado *cuarteto* (Martín-Cuadrado et al., 2020), encargado de guiar al alumnado en ese proceso de aprendizaje.

La figura del tutor supervisor es crucial en el proceso de prácticas del alumnado, ya que desempeña, en alguna medida, la función de aglutinar y coordinar el trabajo de los otros agentes, llevando a cabo el acompañamiento y seguimiento de cada estudiante en ese proceso de descubrimiento y acercamiento a la realidad profesional.

Su trabajo con el alumnado contribuye en gran medida a la adquisición de competencias relacionadas con la práctica reflexiva del estudiantado, aspecto este de gran importancia, ya que queda ampliamente refrendado que el análisis de la propia práctica que ofrece la enseñanza reflexiva permita al futuro educador emprender un camino de búsqueda de sí mismo, del porqué de sus acciones, de resolución de problemas, de afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en su día a día (González et al., 2015), erigiéndose la reflexión en una herramienta imprescindible para su crecimiento personal y su desarrollo profesional (Zeichner, 1983).

Tal como se aprecia en la Figura 2, el tutor académico o supervisor es el agente que relaciona al alumnado con el resto de los agentes participantes, manteniendo contacto con el equipo docente y articulando las actividades prácticas tanto en la universidad como en la empresa. Establece, con el profesional que tutoriza al alumnado en el centro de prácticas, un vínculo que se mantiene durante toda su estancia en la entidad, incluido el momento de la evaluación.

Figura 2. Agentes participantes en el modelo de prácticas de la UNED y proceso de aprendizaje del alumnado.



Nota. Adaptado de “Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia” (p. 183), por A. M. Martín-Cuadrado et al., 2020, *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28).

Siguiendo a Martín-Cuadrado et al. (2020), precisamente la evaluación es una de las funciones que deben desarrollar los tutores implicados en el *practicum*, lo que conlleva la movilización de competencias relacionales y de trabajo interdisciplinar, el conocimiento de la profesión y la práctica reflexiva; a las que habría que añadir la competencia digital necesaria en los actuales entornos de aprendizaje.

El estudiantado es el centro de la acción pedagógica y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, a través de un proceso de investigación-acción en el que relaciona los contenidos teórico-prácticos y los contextualiza, trasladándolos al entorno real donde dichos conocimientos tienen aplicación y permiten responder a otro tipo de objetivos pedagógicos.

Este aprendizaje experiencial que se produce durante las prácticas externas va a permitir forjar su identidad profesional, relacionando el *hacer* y el *ser*, que, unidos al *saber estar*, permiten su entrenamiento y formación, de tal manera que no sean simples protagonistas sino activistas de su formación (García et al., 2016).

Desde la perspectiva del tutor académico o tutor supervisor, existen una serie de elementos que conforman el escenario en el que se desarrollan las prácticas externas del grado en educación social.

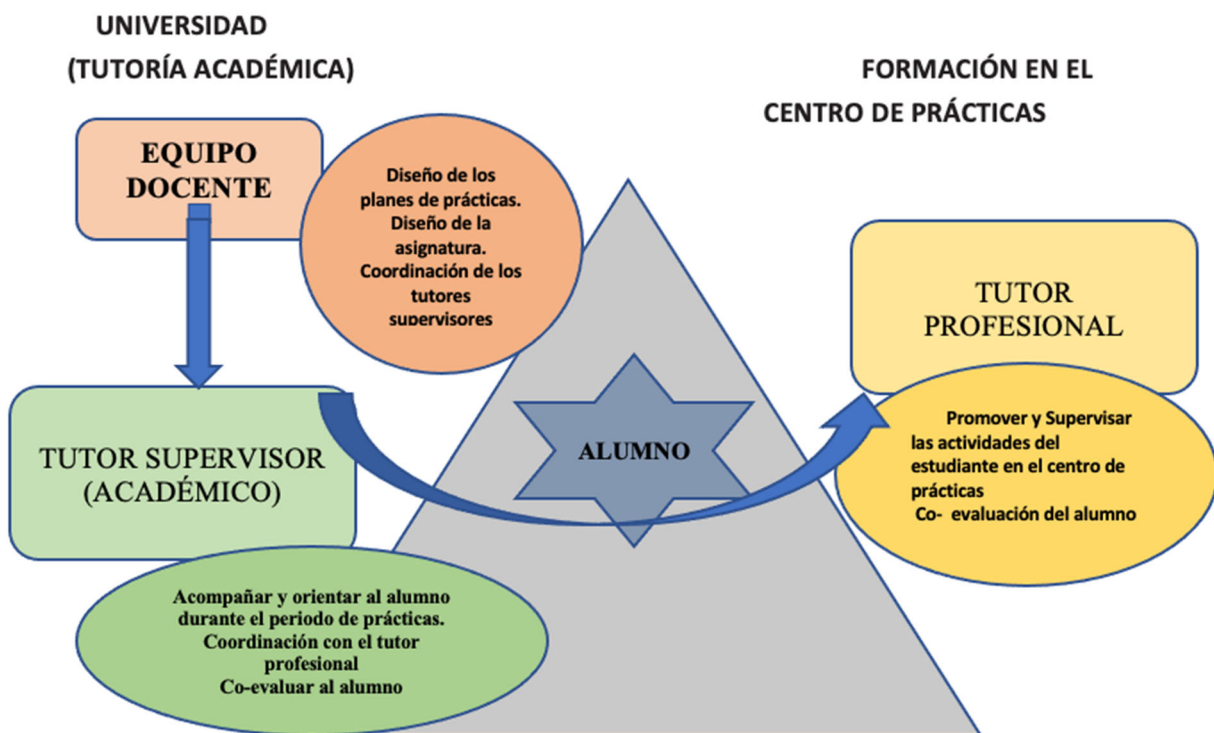
El primero de ellos son las expectativas y creencias previas del alumnado, ya que la mayoría vienen condicionados por la imagen colectiva que se ha construido en torno a los colectivos destinatarios de la acción socioeducativa. Así, tien-

den a idealizar el trabajo con algún sector de la población y a mostrar reservas respecto al que se lleva a cabo con otros sectores. Esto dificulta la elección del centro de prácticas y, en algunas ocasiones, el desarrollo de las mismas.

Existen varias posibilidades para que el efecto de las expectativas del alumnado no sea negativo o, al menos, lo sea en menor medida. Una de ellas es la formación e información previa, tanto desde los contenidos teóricos como en el contexto de las prácticas profesionales, a través de jornadas monográficas anteriores a la elección de centro o ámbito.

Otro de los elementos a tener en cuenta es el encuentro entre los agentes, para lo que se aporta la Figura 3.

Figura 3. Agentes participantes en el modelo de prácticas de la UNED y proceso de aprendizaje del alumnado.



Nota. Adaptado de “Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia” (p. 183), por A. M. Martín-Cuadrado et al., 2020, *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28).

Es fundamental la coordinación entre equipos docentes, tutores supervisores y tutores profesionales o externos, ya que cuando ésta se desarrolla adecuadamente potencia el acompañamiento y el intercambio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo en una mejor calidad de la formación en el espacio de prácticas (Novella, 2011).

Siguiendo a esta autora, podrían establecerse como objetivos de estos seminarios, entre otros, ayudar a aclarar motivaciones, expectativas y objetivos individuales ante las prácticas, reflexionar sobre las competencias del educador social en el ámbito en el que desarrolla o va a desarrollar sus prácticas, enmarcar el proceso de prácticas en un proceso de investigación-acción y situar los procesos de acción socioeducativa en un marco teórico que permita analizarlos y comprenderlos.

En este sentido, existen experiencias innovadoras como la llevada a cabo por las profesoras-tutoras de la asignatura *Prácticas Profesionales III*, del grado en educación social de la UNED, en las que se utilizaron los foros de discusión virtuales como herramienta de reflexión compartida sobre distintos aspectos trabajados en las prácticas curriculares, incluyendo una fase previa en la que los estudiantes compartían sus reflexiones sobre las expectativas y la historia de vida que les permitía descubrir la afinidad con los distintos ámbitos de intervención (García et al., 2022).

Otro elemento de vital importancia en la tutoría académica de las asignaturas de prácticas en educación social es la capacitación del tutor académico, ya que puede ser garantía de una formación de calidad para el alumnado. Resulta, por tanto, imprescindible poseer formación en la disciplina en la que se forma o se acompaña y, en el caso de las prácticas en educación social, ser graduado o diplomado en educación social. El alumnado, futuros profesionales de la educación social, no entenderían que las personas que les acompañan y supervisan en su aproximación a la realidad práctica, en la construcción de su identidad profesional y en su formación para el desarrollo de su perfil profesional estuvieran formados en otras disciplinas.

Pero esto no es suficiente, la persona que ejerce la supervisión de las prácticas debe contar además con formación específica que le capacite para la tutoría universitaria y el acompañamiento al estudiantado en todo su itinerario, desde la fase de acogida hasta la fase de evaluación de su desempeño, pasando por la fase de selección del centro de prácticas, entre otras.

Sintetizando, es interesante una formación específica de las personas que van a desarrollar la tutoría académica centrada en el conocimiento del campo profesional, los recursos psicopedagógicos y las técnicas de acompañamiento y supervisión sobre los procesos por los que transita el estudiante durante las prácticas (Martín-Cuadrado et al., 2020); además de requerirse formación en materia de supervisión y en diversos ámbitos de la intervención social en el caso de los tutores de las disciplinas relacionadas con dicha intervención, como es el caso de las prácticas del grado en educación social (Puig-Cruells, 2020).

Se hace necesario, por tanto, sistematizar esta formación del mismo modo que se realiza con la formación académica relacionada con cualquier materia que se imparte en el grado, ya que esto contribuiría a regular las expectativas del tutor, que, como ocurre con las de los estudiantes, pueden constituir un obstáculo a tener en cuenta. Conocer qué competencias va a tener que movilizar, cuáles son las herramientas a su alcance que le ayuden en la tarea o cómo enfrentarse a determinadas dificultades durante su labor tutorial, entre otras cuestiones, va a facilitarle desarrollar su labor con garantías para el alumnado.

3. Los Colegios Profesionales como colaboradores

En este apartado se va a tratar sobre el papel que tiene y puede tener un colegio profesional, en este caso el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (a partir de ahora CPEESM), como colaborador en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales.

Los colegios profesionales, como corporaciones de derecho público, cuentan con unas normativas de creación y unos estatutos que les validan para poder alcanzar sus fines, desarrollando algunas funciones necesarias también especificadas en estos documentos oficiales.

En el caso del CPEESM, sus estatutos, que aparecen en la Resolución de 11 de enero de 2013, de la Dirección General de Seguridad e Interior, por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid, marcan sus fines esenciales, algunos de los cuales tienen una relación directa con la formación básica de los profesionales de la educación social en las universidades. Se puede nombrar como fin con vinculación directa el que trata sobre *Cooperar en la mejora de los estudios conducentes a la obtención del título de Educador Social, así como de aquellos estudios de posgrado relacionados con la profesión de Educadora y Educador Social.*

Es por esto que el colegio profesional debe caminar hacia este fin en el desarrollo de sus actividades, proponiendo espacios y momentos a las universidades con el ánimo de poder aportar sus propuestas, así como participar en aquellas actividades en las que se les necesite por parte del profesorado.

Además, según el mismo documento, para el cumplimiento de este fin, el CPEESM ejercerá algunas funciones que tienen relación, así mismo, con su vinculación con la formación del estudiantado en las universidades, como *Promover, desarrollar la formación y fomentar el perfeccionamiento científico y técnico de las y los profesionales, y Participar de forma activa con las Universidades y otras entidades de formación de las futuras tituladas y los futuros titulados en la mejora de los planes de estudios y en la preparación de estas y estos.*

De este modo, con el desarrollo de acciones y actividades relacionadas con estas funciones, el CPEESM contribuye en facilitar el acceso al ejercicio profesional de las nuevas colegiadas y los nuevos colegiados, egresados de la titulación de Educación Social en las diferentes universidades de la Comunidad de Madrid.

La experiencia del CPEESM en este aspecto se basa en la realización de algunas acciones y actividades que se desarrollan a continuación.

De manera general, el CPEESM ha buscado siempre la relación con las Facultades donde se imparte en título de educación social en las diferentes universidades madrileñas, comenzando por contactos puntuales para establecer alguna colaboración en jornadas, seminarios y otras acciones de tipo formativo. A partir de estos contactos, que al principio se establecen con el profesorado con mayor afinidad, se ha conseguido llegar a la coordinación de los grados y, profundizando más, a la relación con los departamentos y los decanatos.

Esto ha permitido poder desarrollar cada vez acciones y actividades más enriquecedoras, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con las prácticas profesionales, de mucho interés para el ámbito colegial por la importancia que ostenta en la futura formación competencial de las y los profesionales de la educación social.

Una de las actividades que más se ha desarrollado desde este colegio profesional es la asistencia a las clases y seminarios de *practicum* para profundizar en los diferentes ámbitos profesionales que pueden ser desarrollados desde la educación social. Normalmente, una persona perteneciente a la estructura del colegio con experiencia en el desarrollo de la práctica profesional en diferentes ámbitos (Amador et al., 2014), o varias personas que desarrollan su labor en contextos y recursos diferentes, asisten a la clase para contar las peculiaridades de cada ámbito o para resolver dudas y cuestiones que pueda tener el alumnado que va a realizar próximamente sus horas de prácticas.

De este modo, el estudiantado puede tomar una decisión más ajustada de los ámbitos que les interesa más o les gustaría explorar, así como conocer otros ámbitos más desconocidos o que, en principio, no llamaban su atención. Es interesante, en este último caso, cómo muestran algunos prejuicios que se terminan desmontando con las explicaciones o respuestas a sus apreciaciones.

Además, se abren normalmente nuevas perspectivas de actividades profesionales innovadoras que se van desarrollando en la actualidad y que quizás se desconocen por su novedad, como sería el caso del ámbito de la *responsabilidad social corporativa* o el *peritaje judicial*, por poner dos ejemplos actuales.

El CPEESM también ha colaborado con la coordinación y las personas que desarrollan la tutoría académica de las prácticas en poner en contacto recursos,

servicios, dispositivos y entidades con la universidad, de cara a establecer convenios de prácticas que les sirvan como marco legal para poder establecerse como posibles espacios de aprendizaje profesional para el estudiantado. Se trata de una labor de mediación entre la academia y el tejido productivo muy interesante y relativamente sencilla para el colegio profesional, ya que cuenta entre sus colegiadas con profesionales desarrollando su labor en diversos ámbitos a través de diferentes entidades o, directamente, para la administración pública.

Estas son dos de las acciones que más desarrolla el CPEESM en la actualidad, aunque es cierto que también existen propuestas que se pueden realizar, sobre todo a la universidad, para que la experiencia en las prácticas profesionales sea más enriquecedora para el estudiantado.

Se podrían desarrollar sesiones formativas en las universidades dentro de los programas formativos de la asignatura de *prácticas profesionales o practicum* en las que se trataran nuevas formas de intervención socioeducativa, así como técnicas y estrategias que se desarrollan en la actualidad en diferentes recursos y servicios por sus profesionales. De este modo, se estaría complementando la formación teórica, aportando contenidos más relacionados con los procesos y la conformación de capacidades y competencias profesionales.

Así mismo, y coincidiendo con alguno de los fines y funciones, se podría profundizar más en los aspectos éticos en el ámbito profesional. El CPEESM, en el ámbito de la Comunidad de Madrid, es el agente que se debe de encargar de *asegurar que la actividad de las colegiadas y los colegiados se sometan, en todo caso, al Código Deontológico de la profesión* (Resolución de 11 de enero de 2013), por lo que se podrían establecer las acciones o los recursos necesarios para poder responder a dicha finalidad colegial. Se deberían de realizar sesiones formativas en torno al código deontológico de la educación social (ASEDES, 2007), así como se podrían establecer mecanismos de consulta para el estudiantado ante las situaciones que se puedan dar en las horas prácticas relacionadas con la ética profesional. Una propuesta podría ser la formación a las figuras de supervisión del estudiantado durante el desarrollo del *practicum* o el establecimiento de sesiones de seguimiento donde se puedan analizar y reflexionar (Haas, 2022) sobre las situaciones conflictivas que puedan darse, así como realizar propuestas de mejora, a modo de supervisión educativa, y de este modo poder garantizar, sobre todo, los derechos de las personas usuarias.

Por último, si el colegio profesional colabora en el diseño y desarrollo del periodo de prácticas, también debería de participar en la evaluación del proceso, aportando su valoración en línea, no sólo con objetivos fijados, si no con la adecuación de todos los elementos de la planificación, así como para percibir actividades o estrategias que puedan implicar *buenas prácticas* o innovaciones en la práctica socioeducativa.

La labor de los colegios profesionales, por tanto, puede complementar y enriquecer la labor de los *agentes clásicos* que ya vienen interviniendo en los procesos de prácticas profesionales, y quizás añadir otro agente al proceso, convirtiendo el *cuarteto* que se propone desde el modelo de la UNED (Martín-Cuadrado et al., 2020) en un *quinteto*.

4. El tutor profesional como acompañante y aprendiz

Desde el punto de vista de la persona que desarrolla la tutoría de las prácticas profesionales como parte de una entidad del sector productivo, puede decirse que la finalidad principal es facilitar al tutorando la toma de contacto con el ámbito profesional desde el desarrollo de la práctica diaria en el contexto de un recurso real y concreto.

Si se recurre a la etimología, y se atiende al binomio *educare-educere* desde donde se explica que proviene la palabra —y el concepto— *educación*, el enfoque más interesante para la persona que desarrollará la tutoría desde la entidad sería la de *educere*. Este concepto se refiere a la *extracción*, de dentro hacia fuera, y cuenta con una implicación: servir de guía para la realización del alumnado. De esta manera *acompañar* y *guiar* son dos de las funciones de las que debe apropiarse el tutor profesional y, para ello, siguiendo a Martín-Cuadrado et al. (2020), los tutores profesionales deben tener ampliamente desarrolladas las diferentes competencias que la profesión que desempeñan requiere, además de la correspondiente responsabilidad ética y moral, dado que, en efecto, son una guía, un modelo y un referente para el estudiantado en formación, aportando mejoras ya citadas tanto a nivel personal como profesional (Zeichner, 1983).

Para poder conseguir esto se debería de utilizar una metodología activa y participativa, por lo que, para ajustarse a este requisito, se permite al alumnado acompañar al profesional en la intervención facilitando gradualmente una participación cada vez más activa.

El alumnado parte de situaciones de observación de las acciones socioeducativas, donde lo único que se le requiere es la ubicación en el recurso, la identificación de la organización y sus servicios, acciones y actividades, y el conocimiento de las personas con las que se desarrollan las intervenciones, aunque, poco a poco, su implicación en las tareas a desarrollar es cada vez mayor, como analizar las situaciones de partida, proponer acciones o colaborar en las evaluaciones.

Esta metodología se acerca al *aprendizaje por modelado* propuesto por Bandura en la teoría del *aprendizaje social*, donde menciona que los seres humanos somos seres sociales, trabajamos o dejamos de hacerlo en conjunto y en afectación o beneficio de los demás; según esta teoría, conocer tiene una relación

directa y proporcional con las competencias que uno ponga en práctica para desenvolverse en la vida real y cotidiana: el conocimiento es participación y actividad (Tovar y Crespo, 2015).

Resulta importante promover la reflexión sobre dicha intervención mediante el diálogo y la redacción del seguimiento de cada una de las intervenciones, y esto también favorece aspectos como la utilización del lenguaje técnico propio de la profesión en ese ámbito de actuación, la reflexión sobre la acción socio-educativa y, en definitiva, la transferencia del conocimiento teórico a la praxis profesional (Moyano, 2010), produciéndose, de este modo, un aprendizaje significativo.

Es en estos diálogos y redacciones donde se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el profesional obtiene un aprendizaje que a la vez puede ser motor de una modificación en la metodología. De este modo, existe un acuerdo con González y Fuentes (2011) que, aunque refiriéndose a los profesionales de la enseñanza formal, definen el *practicum* como un espacio de análisis y reflexión.

El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos.

Algunos autores defienden que la reflexión no debe ser solamente una actividad de análisis de la propia práctica y, mucho menos, un fin en sí mismo o un procedimiento para entrenar. La reflexión debe exhortar a cuestionar tanto las acciones y consecuencias como los contextos ideológicos en los que esas acciones tienen lugar. En definitiva, con su reflexión y sus acciones, los educadores se configuran como importantes agentes para orientar la sociedad hacia un modelo más justo y democrático (Saiz y Susinos, 2018).

De esta manera, las expectativas de la persona que ejerce la tutoría profesional se ven superadas, ya que, lo que preveía como una ayuda, o incluso una carga, en el inicio del periodo de prácticas profesionales del estudiantado, acaba siendo una experiencia de aprendizaje y reflexión sobre la práctica socioeducativa con la que puede, además, mejorarla.

Este *feedback* en el aprendizaje está relacionado también con la intergeneracionalidad, ya que es habitual que profesional y estudiante pertenezcan a diferentes generaciones y este aprendizaje no se limita sólo al ámbito académico, si no que abarca otros planos como el axiológico, implicando el aprendizaje de actitudes y valores que inciden en las competencias personales. Siguiendo a Sáez (2002)

no es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación a la comprensión de las respectivas generaciones, a la modificación de actitudes y valores en cada una de ellas o, en su caso, a la asunción de los que ya se poseen, permitiendo la transformación o la auto-transformación. (p. 35)

Un aspecto que también es importante en el desarrollo de la relación entre tutor y tutorando es el fomento de la horizontalidad. No se trata de que el tutor renuncie a su rol de experto, pero sí conviene graduarlo de manera que sea permeable a las aportaciones del tutorando. Estas aportaciones pueden provenir tanto de los contenidos curriculares adquiridos durante el programa formativo como de las experiencias y vivencias relativas a otros factores, como, por ejemplo, a la diferencia en el enfoque generacional que se ha mencionado ya, a una visión externa y nueva, a la libertad que puede suponer no pertenecer a la entidad o, incluso, a conocimientos adquiridos extracurricularmente.

Por todo ello, la disposición de la persona que ejerce el papel de la tutoría profesional al aprendizaje y al diálogo es fundamental, encontrando en el marco teórico el *método socrático* como modelo para su desarrollo. Aunque no existe un acuerdo unánime sobre su definición, puede decirse que consiste en interrogarse sobre un tema para favorecer la reflexión y organizar un debate en torno a las respuestas.

Respecto a esto es interesante lo que señala Chicharro (2016) sobre la importancia de insistir más en las preguntas que surgen de cierta situación problemática que en las respuestas, surgiendo así la experiencia compartida de la reflexión. Así, las propuestas de mejora van encaminadas a un mejor conocimiento del área en la que se desarrollarán las prácticas y a una mayor comunicación entre el centro de prácticas y la universidad.

También se considera interesante la lectura, por parte del alumnado y antes de la realización de las prácticas, de algún texto introductorio al ámbito elegido, pudiéndose facilitar u orientar los tutores profesionales en la selección de textos adecuados, así como resultaría interesante organizar una jornada con profesionales de diferentes ámbitos, en los que se explicase las funciones a desarrollar.

Resulta fundamental además la comunicación entre las personas que desarrollan la tutoría académica y la profesional, tanto para la elección de la persona asignada a las prácticas como para el desarrollo y evaluación, mediante entrevistas quincenales, reporte de evaluación o fórmulas similares que con los medios telemáticos actuales son posibles.

Es interesante el modelo de retroalimentación reflexión denominado *SIC* que, según Hass (2022)

se sustenta en los principios del aprendizaje autorregulado, bajo una perspectiva cognitivo-social de interacción de procesos personales, conductuales

y contextuales, que buscan a través de un modelo recursivo relevar el sentido de eficacia y autogestión favoreciendo a través de preguntas gatilladoras la reflexión. (p. 4)

5. El estudiantado como aprendiz activo

Desde el punto de vista del alumnado en prácticas, se puede decir que uno de los objetivos principales es el acercamiento a la realidad de la profesión, pudiendo relacionar los conceptos teóricos previos con la práctica en el entorno (García y Sáez, 2011; Moyano, 2010). Para ello es necesario adentrarse en profundidad en el día a día de los profesionales de la educación social, así como el punto de vista de las propias personas usuarias con las que intervienen, ya que la gran mayoría de las veces estas personas son las que más pueden aportarnos a la hora de cómo desarrollar nuestra labor.

Al trasladar las ideas a situaciones prácticas, el estudiante comienza a plantearse diferentes estrategias de actuación socio-educativa, siendo necesaria una evolución personal para lograr ofrecer una respuesta adecuada, que muchas veces no se puede ofrecer por falta de experiencia. Como reducir las expectativas no es una opción, es necesario lidiar con estas situaciones desde la autogestión emocional, por lo que este aspecto, como proponen Fernandes y Sevilla (2021) se puede acompañar también desde la tutoría académica a través de diferentes estrategias que favorezcan la vinculación con el estudiantado, como, por ejemplo, el *Emocionario*, un diario personal en el que el estudiantado describe las emociones que le producen las diferentes situaciones a las que se enfrentan antes y después del periodo de prácticas.

Este vínculo entre tutor y tutorando es vital en este periodo, ya que puede favorecer el intercambio de ideas, la consulta de dudas recurrentes sobre el modo de actuación y el refuerzo de lo aprendido.

Juanico y Ventura (2017) dan gran importancia a la construcción del vínculo desde un contexto socio-educativo, a la relación que se crea con la persona, haciéndola partícipe de su propio progreso, sin imponer potestad; así como a la capacidad de gestionar y dar una respuesta inminente ante las problemáticas que puedan suceder.

El estudiantado se sentirá con mayor confianza a la hora de participar en la intervención, proponer nuevas ideas, buscar alternativas a los obstáculos que surgen de forma repentina, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos a partir de las experiencias.

Se pretende resaltar que, una vez que comienzan las prácticas, los conocimientos teóricos no son suficientes para hacer que se generen experiencias sig-

nificativas, las altas expectativas se van regulando con la realidad y dan paso a ser conscientes del desconocimiento que aún se tiene hacia ciertos aspectos del desarrollo de la labor socio-educativa en algunos ámbitos de actuación.

Por ello, es imprescindible rescatar la formación recibida sobre el ámbito en las diferentes asignaturas del grado, para compararla con la formación práctica, con la finalidad de enriquecer las competencias profesionales, es decir, relacionar durante el proceso la teoría con la práctica (García y Sáez, 2011), aspectos ya resaltado por otros agentes en este artículo.

Se considera que la teoría se debe poner en práctica en las intervenciones socioeducativas, pero ésta, en ocasiones, puede ser una barrera dependiendo de cómo la utilicemos (Moyano, 2010), por ello debe responder a las problemáticas sociales, haciéndolas lo más inclusivas, útiles y comprensibles. De igual manera, es importante la forma en la que nos comunicamos, la escucha activa, la actitud no paternalista y trabajar desde la bidireccionalidad.

Algunas de las funciones a las que tendrá que enfrentarse el estudiantado, de forma más general, son, por ejemplo, colaborar en la organización del trabajo junto a las profesionales, participar de forma activa en las actividades que se asignen, tomar decisiones de forma gradual y bajo supervisión, preservar la confidencialidad de los datos que se obtengan y respetar las normas del recurso, acompañado de un adecuada actitud.

De forma más específica, y en relación al perfil de la educación social (ASEDES, 2007), una de las competencias más destacables podríamos decir que es el trabajo de observación, implementación y evaluación de las intervenciones socioeducativas. Esto implica una profunda reflexión también en las fases más avanzadas del proceso, entre otras cosas, sobre la planificación de actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los diferentes métodos de divulgación y comunicación.

La actividad con la que se suele comenzar los periodos de prácticas es el análisis de las situaciones profesionales por medio de la observación y la escucha activa, identificando las interacciones entre los profesionales y las personas con las que desarrollan su intervención. De este modo se favorece la reflexión crítica pero siempre que se cuente con una supervisión profesional que facilite herramientas e instrumentos aplicables a las futuras intervenciones.

En cuanto a esta reflexión crítica, Haas (2022) plantea tres fases en su *modelo SIC*, muy útil para la autorreflexión del estudiantado: fase de sentido, reflexionando sobre la acción, fase de intervención, reconociendo el desafío a partir del análisis, y fase de cierre, revisando, evaluando y proyectando. Este modelo puede ser muy útil para su aplicación en procesos de prácticas en educación social,

ya que invita a analizar sobre aspectos que podrán fijar mejor los aprendizajes realizados.

Redactar los seguimientos de las intervenciones reflejando las características de las actuaciones realizadas también ayuda a la reflexión socioeducativa y a la adquisición del lenguaje técnico de la profesión.

Es muy útil en este caso seguir algún modelo de informe socioeducativo, como, por ejemplo, el modelo que propone Benítez (2013), que permitirá valorar estas actuaciones desarrolladas para realizar propuestas de mejora con la finalidad de alcanzar los objetivos.

La Educación Social se consolida en base a los Derechos Humanos ocupándose, cómo se ha mencionado anteriormente, en ofrecer una respuesta a las demandas y problemáticas desde un enfoque pedagógico y generador de conocimientos (Parcerisa et al., 2010), por lo que la educación, en todos sus ámbitos, factores, contextos..., supone el elemento más importante para el desarrollo de las técnicas que se han de llevar a cabo con cada persona para conseguir su circulación social.

De manera particular, una de las principales limitaciones que se experimenta durante el periodo de prácticas tiene que ver con el desconocimiento y desinformación desde el grado de Educación Social de algunos de los ámbitos de intervención, como por ejemplo el ámbito de la salud mental. Este desconocimiento, inevitablemente, se encuentra ligado con el estigma, siendo un inconveniente para la sociedad, ya que provoca una fuerte discriminación y rechazo. Si no se cuenta con una formación previa se puede contribuir a perpetuar las ideas negativas ante algunos colectivos.

Otra de las dificultades que surgen durante este periodo tiene que ver con la comunicación deficitaria entre la tutoría académica y profesional, suponiendo una barrera para la alumna en cuanto a las funciones concretas que debe desempeñar en el centro. Asimismo, los aspectos objeto de evaluación son elementos que pueden provocar obstáculos en el desarrollo práctico de la profesión, ya que los recursos que recibe el alumnado en prácticas cuentan con características muy diversas, por lo que sería recomendable el reajuste de los mismos ciñéndose al puesto de trabajo, siendo necesaria una comunicación más adecuada y continua en el tiempo.

6. Conclusión

En este artículo se ha profundizado en el análisis de los objetivos que se plantean los diferentes agentes que participan en el *practicum*, así como sus roles y funciones, reflexionando sobre cuál debería de ser el diseño y desarrollo del

proceso, pero también realizando algunas aportaciones para adaptarlo a las necesidades y características concretas de la educación social.

Algunos de los temas en los que más se ha profundizado son los procesos teórico-prácticos y los de reflexión.

Por un lado, la importancia del *practicum* como proceso que pone en contacto las aportaciones teóricas de la formación académica con las limitaciones que se encuentran a la hora de llevarlo a las situaciones prácticas (García y Sáez, 2011; Moyano, 2010), generando situaciones de conflicto que sólo permiten un aprendizaje a partir de su confrontación en las situaciones de aprendizaje real.

Por otro lado, la importancia de la reflexión (Chicharro, 2016; Haas, 2022; Saiz y Susinos, 2018) si se pretende generar verdaderos aprendizajes que sean de utilidad en el desarrollo de la educación social y su identidad profesional.

Algunos desafíos a los que se debe de dar respuesta vendrían dados por estos dos aspectos. Por un lado, desarrollar procesos conjuntos entre academia, entidades del tercer sector y colegios profesionales donde se coordinen para poder acompañar al estudiantado en las situaciones de aplicación de los preceptos teóricos a las situaciones prácticas, algo fundamental si queremos formar buenos profesionales. Por otro lado, generar estrategias para la reflexión, que pueden estar basadas en diferentes soportes, entre ellos los digitales (Prilop et al., 2019), que suponen procesos de aprendizaje enriquecedor y significativo basado en la práctica.

Aunque podrían hacerse más propuestas, este artículo no trata de ser una guía de propuestas o buenas prácticas si no, más bien, el inicio de un diálogo entre los diferentes agentes que intervienen en las experiencias formativas prácticas de las personas que se están preparando en la universidad para llegar a ser educadoras y educadores sociales en el futuro, recogiendo algunas de sus apreciaciones con el objetivo de fomentar su colaboración en algunos aspectos clave.

Por lo tanto, se trata de invitar a su lectura con afán reflexivo y crítico, animando a generar nuevas experiencias que recojan algunas de sus ideas o nuevas acciones que den respuesta a las necesidades analizadas.

Referencias bibliográficas

Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. R. y Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, (21), 51-70. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>

Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a cause study from Pakistan. *Future Business Journal*, (6). <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. <http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>

Benítez Ramírez, M. C. (2013). El informe socioeducativo: instrumento de la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, (16), 1-17. https://www.eduso.net/res/pdf/16/info_res_%2016.pdf

Chicharro Lázaro, A. (2016). El Diálogo Socrático como parte de la formación práctica en los estudios de Derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (14), 41-59. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2016.v0i14.7670>

Dirección General de Seguridad e Interior. (2013, 11 de enero). Resolución por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 26. <https://www.bocm.es/2013-01-31-26230120130002>

Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C. y González López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/372875/477665>

Fernandes Procopio, L. y Sevilla Izquierdo, C. M. (2021). Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación del profesorado. En C. Messina Albarenque y T. Benito Ambrona (coords), *Materiales para la formación inicial desde el practicum* (pp. 74-84). Asire Educación.

García Molina, J. y Sáez Carrera, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, (13), 1-14. https://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf

García Vargas, S. M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 245-259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18

García Vargas, S. M., Porta Antón, M. A., Biurrun Moreno, A. C. y Oriol Hernández, S. (1 de junio de 2022). *Los grupos de discusión a través de los foros virtuales como herramienta de reflexión compartida* [Ponencia en Jornadas]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED, Madrid. https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/1111120202/losgruposdediscusionatravesdelosforosvirtualescomoherramientadereflexi.pdf

García-Vargas, S. M. (2021). *La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia (España)]. E-spacio UNED. <https://bit.ly/3kWNJNI>

González Calvo, G., Barba J. J. y Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fb-cb764b-ffaf18/re35403-pdf.pdf>

Haas Prieto, V. (2019, 1 de noviembre). Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/3395>

Haas Prieto, V. (2022, 8 de enero). MODELO SIC: reflexión para la transformación. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/4533>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://acortar.link/kEEfQh>

Juanico Sabaté, J. y Ventura Lluch, D. (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 70-85. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/326343>

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28), 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>

Moyano Mangas, S. (2010). La práctica educativa en educación social. En V. Nuñez (coord.), *Encrucijadas de la educación social. Orientación, modelos y prácticas* (pp. 171-222). Editorial UOC.

Novella Cámara, A. (2011). Practicum en reconstrucción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11231>

Ochoa, S., Martínez, F., Ribas, M., García-Franco, M., López, E., Vilellas, R., Arenas, O., Álvarez, I., Cunyat, C., Vilamala, S., Autonell, J., Lobo, E. y Haro, J. (2011). Estudio cualitativo sobre la autopercepción del estigma social en personas con esquizofrenia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 31(111), 477-489. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352011000300006>

Ordoñez Olmedo, E. y Tormo Barbero, C. (2017). La importancia de las prácticas en Educación Social: un proyecto piloto desarrollado en la clase de cuarto curso del doble grado en

Educación y Trabajo Social. *RES, Revista de Educación Social*, (24), 436-443. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/970.pdf>

Pablos Cerqueira, F. (2020, 7 de julio). Las prácticas de Educación Social desde una "Mirada Limpia". *Practicum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/4261>

Parcerisa Arán, A., Giné Freixes, N. y Forés Miravalles, A. (2010). *La educación social: una mirada didáctica: relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.

Prilop, C. N., Weber, K. E. y Kleinknecht, M. (2019). How digital reflection and feedback environments contribute to pre-service teachers' beliefs during a teaching practicum. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.005>

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>

Sáez Carreras, J. (2002). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. García Mínguez y M. Bedmar Moreno (coords.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson.

Saiz Linares, A. y Susinos Rada, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9934/8057>

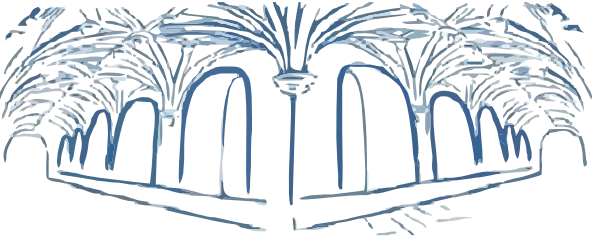
Silliman, B., Edwards, H. C. y Johnson, J. C. (2020). Long-term effects of youth work internship: The Project Youth Extension Service approach. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105436>

Tovar-Moncada, M. C. y Crespo-Knopfler, S. (2015). Del aprendizaje vicario al aprendizaje reflexivo en la formación profesional de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 115-120. http://revista-enfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/51

Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254>

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>





Rodrigues, R.N., Costa, C., Martins, F.
y Ruiz Rey, F.J. (2022). Ações de uma estagiária
na promoção e sustentação de práticas epistémicas.
Revista Practicum, 7(2), 148-168.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13518>

Fecha de recepción: 19/09/2021
Fecha de aceptación 10/11/2021

Ações de uma estagiária na promoção e sustentação de práticas epistémicas

Actions of a pre-service teacher in promoting and sustaining epistemic practices

Rita-Neves Rodrigues

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, IIA, NIEFI (Portugal)
ritanevesrodrigues@hotmail.com

Cecília Costa

Centro de Investigação em didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Portugal)
mcosta@utad.pt

Fernando Martins

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, IIA, NIEFI (Portugal)
Instituto de Telecomunicações (Portugal)
fmlmartins@esec.pt

Francisco-José Ruiz-Rey

Universidad de Málaga (España)
fruízrey@uma.es

Resumo

A consciencialização das ações desenvolvidas por uma professora estagiária aquando da prática educativa é um aspeto fulcral para o desenvolvimento de práticas epistémicas nos alunos. Com base na análise de conteúdo de cinco Narrações Multimodais, desenvolveu-se um estudo qualitativo, de índole inter-

pretativa e com design de estudo de caso, que tem como objetivo: identificar e analisar as ações de uma professora estagiária na promoção e sustentação das práticas epistémicas dos alunos. Os resultados evidenciam que as ações que tiveram maior ocorrência foram aquelas que visam incentivar o aluno na procura autónoma de respostas para o sucesso da resolução das tarefas. Conclui-se, que o hábito de identificar e analisar as práticas em sala de aula, fomentado na formação de professores, pode contribuir para uma maior consciencialização do impacto da lecionação de um professor estagiário e para a construção de um futuro professor reflexivo.

Abstract

Awareness of the actions developed by a pre-service teacher during educational practice is a key aspect for the development of epistemic practices in students. Based on the content analysis of five multimodal narratives, a qualitative and interpretative study was developed with a case study design, with the purpose of identifying and analysing the actions of a pre-service teacher in the promotion and support of students' epistemic practices. The results show that the actions that had the highest occurrence were those aimed at encouraging the student in the autonomous search for answers for the successful resolution of tasks. We conclude that the habit of identifying and analysing classroom practices, fostered during teacher training, can contribute to a greater awareness of the impact on the teaching of a pre-service teacher and to the construction of a reflective future teacher.

Palavras- chave

Formação de professores, práticas epistémicas, Educação Primária, narrações multimodais.

Keywords

Teacher training, epistemic practices, primary education, multimodal narratives.

1. Introdução

A prática supervisionada assegura os momentos principais dos alunos da formação de professores (Magalhães y Folque, 2018). É durante esta etapa da sua formação, que o futuro professor tem o primeiro contacto com a lecionação e o ambiente em sala de aula, com outros professores, outros métodos de ensinar e

vai adquirindo as informações necessárias para desenvolver o seu próprio método de lecionar (Santos et al., 2020; Sousa et al., 2020). Cada ação desenvolvida por um professor, estagiário ou não, tem um grande impacto na aprendizagem dos seus alunos (Mata-Pereira y Ponte, 2017). Importa assim, que cada professor tenha consciência das ações que desenvolve em sala de aula e das implicações que estas têm no comportamento dos seus alunos (Rodrigues et al., 2018).

Segundo Ponte et al. (2013, p. 59) existem quatro tipos de categorias para as ações desenvolvidas pelos professores no ensino da matemática: convidar, informar/sugerir, desafiar e apoiar/guiar. Os mesmos autores esclarecem que cada uma destas ações despoleta uma reação diferente no aluno, realçando a importância do professor ter consciência da sua prática e dos objetivos que pretende alcançar na sua aula.

No sentido de contribuir para melhorar as práticas de ensino, Lopes et al. (2018) definem oito categorias para as ações da mediação do professor com impacto direto na promoção e sustentação das práticas epistémicas dos alunos: apresentar uma tarefa-desafio, sintetizar, solicitar aspetos adicionais, dar autonomia, dar informação, valorizar epistemicamente, explicitar epistemicamente e introduzir e/ou usar artefacto mediador (Tabela 1). De acordo com as categorias propostas por Ponte et al. (2013, p. 59), ações como apresentar uma tarefa-desafio pretendem envolver e convidar o aluno numa fase inicial da resolução das tarefas. As ações de sintetizar e valorizar epistemicamente procuram apoiar o aluno e incentivá-lo a participar e dar continuidade à resolução das tarefas a realizar. Solicitar aspetos adicionais e dar autonomia tem como objetivo desafiar o aluno a pensar sobre as tarefas e incentivar a resolução das mesmas de forma autónoma. As ações de dar informação, explicitar epistemicamente e introduzir e/ou usar artefactos mediadores procuram informar o aluno e sugerir estratégias de resolução.

Para cada momento da aula ou etapa de resolução de uma tarefa, o professor deve ser capaz de adotar a ação que melhor levará ao desenvolvimento de práticas epistémicas nos alunos (Santos et al., 2018). Práticas epistémicas definem-se como o trabalho desenvolvido pelo aluno ao resolver uma tarefa que o leve à construção de conhecimento (Cunha y Lopes, 2018). Para que ocorram práticas epistémicas é necessário que o professor dê autonomia ao aluno e permita que este se envolva ativamente na tarefa a realizar, mobilizando os seus conhecimentos prévios (Silva et al., 2018). Tendo em vista a promoção e sustentação das práticas epistémicas dos alunos, o professor deve ser capaz de reconhecer as suas ações em sala de aula e o impacto que estas têm nos alunos. Deste modo, surgiu o problema de investigação que desencadeou este estudo: “Que tipos de ações é que um professor estagiário desenvolve no âmbito da prática educativa?”.

A identificação e análise das ações do professor tornam-se ainda mais rele-

vantes quando se trata de professores estagiários na formação de professores. No contexto da prática supervisionada, o futuro professor tem a oportunidade de ser observado e avaliado, por professores especializados e pelos professores titulares de turma, adquirindo as informações necessárias para refletir acerca das suas práticas em sala de aula e melhorar de dia para dia (Santos et al., 2020; Sousa et al., 2020). As avaliações elaboradas pelos professores supervisores desempenham um papel fundamental na vida profissional dos futuros docentes pois permitem-lhes perceber quais os aspetos positivos e aqueles que têm de melhorar durante a lecionação (Mesquita y Roldão, 2019). A reflexão sobre a prática permite detetar as falhas ou os pontos menos positivos de uma intervenção, encontrando-se assim estratégias para colmatar estas dificuldades (Helpa & Paula, 2013). Em toda a vida profissional de um professor a reflexão tem de ter um papel fundamental, pois só refletindo diariamente sobre as suas atitudes em sala de aula é que um professor consegue melhorar os seus métodos para as aulas que se seguem (Günzel, 2019; Lidoio et al., 2020).

Os alunos da formação de professores elaboram, regularmente, reflexões acerca da prática que implementaram no entanto, esta reflexão é baseada na sua memória ou perceção de como decorreram as aulas, na opinião dos seus pares ou professores cooperantes. O recurso a uma ferramenta como as Narrações Multimodais (NM) vai permitir que o aluno seja confrontado com a narração fidedigna e real do modo como decorreram as aulas, escrito de um modo descritivo e sem a possibilidade de ter várias interpretações.

As NM são um documento onde é feita uma descrição cronológica, autocon-tida e multimodal do contexto em sala de aula, das atitudes do professor e dos alunos (Lopes et al., 2018). Cada NM é composta por três secções as informações contextuais, a narração sintética e o relato descritivo. O relato descritivo é composto por episódios, sendo que estes constituem os momentos em que os alunos se encontram a resolver as tarefas propostas, onde expõem os seus raciocínios ou estratégias, entre pares de trabalho, para a professora estagiária (PE) ou para todos os alunos da turma. Todas as informações que constam nas NM são resultado de uma variada recolha de dados. Assim, as NM permitem analisar práticas de ensino em sala de aula, sem a necessidade e a dificuldade de se recorrer a múltiplas fontes de dados (Lopes et al., 2018). A construção de uma NM, que pressupõe a consulta de um protocolo com indicações precisas relativamente à recolha de dados, à elaboração e à validação das mesmas, implica a análise e reflexão da prática em sala de aula, pelo que se constitui como um recurso importante para a formação de professores (Rodrigues, 2021). Fomentar, nos alunos da formação de professores, o hábito de identificar as suas ações, refletir sobre elas e sobre o impacto que estas têm nos alunos, é o primeiro passo para a construção de um professor reflexivo (Conde et al., 2020).

Neste sentido, o estudo aqui apresentado tem como objetivo: identificar e analisar as ações de uma PE na promoção e sustentação das práticas epistêmicas dos alunos, com base em NM. Sendo a questão de investigação do estudo: que tipos de ações é que um professor estagiário desenvolve no âmbito da prática educativa para promover nos alunos a compreensão dos sentidos das operações adição e subtração.

2. Metodologia

O presente estudo segue os princípios de um estudo qualitativo, de índole interpretativa e com um design de estudo de caso. A investigação, sendo de natureza qualitativa (Creswell, 2014), desenvolveu-se no contexto natural dos participantes, onde o investigador foi o principal agente de recolha de dados. A recolha de dados das cinco sessões de intervenção (num total de 8 horas) foi efetuada através da observação participante, da redação de notas de campo, de registos áudios e fotográficos e dos documentos produzidos pelos alunos. De acordo com as características de um estudo interpretativo, durante a intervenção procurou-se interpretar e compreender as ações dos alunos.

O estudo envolveu uma PE do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, e a turma do 1.º ano do 1.º CEB(5-6 anos) onde efetuou a sua prática educativa supervisionada. Os conteúdos matemáticos abordados na intervenção estavam enquadrados no domínio Números e Operações, nos subdomínios Adição e Subtração, focando-se nos conteúdos sentidos da adição e da subtração (MEC, 2013, p. 7). Neste enquadramento, foram também tidas em consideração as diretrizes emanadas nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º ano do 1.º CEB (DGE, 2018, p. 8). Essa PE é também membro integrante da equipa de investigadores que desenvolveu este estudo.

Na totalidade analisaram-se cinco aulas, lecionadas pela PE e descritas em cinco NM, contruídas pela mesma, através dos dados recolhidos no decorrer da intervenção. O estudo implementado surgiu da necessidade de colmatar algumas dificuldades da turma do 1.º ano, referentes aos sentidos das operações adição e subtração e aos princípios do sistema de numeração decimal. Deste modo, desenvolveram-se cinco sessões cada uma destinada a um dos sentidos da adição e subtração (DGE, 2018; MEC, 2013), que decorreram de modo semelhante ao longo de duas semanas. Em cada uma os alunos trabalharam em pares e resolveram duas situações problemáticas envolvendo cada um dos sentidos da adição (juntar e acrescentar) (Rodrigues et al., 2020) e da subtração (comparar, completar e retirar) (Rodrigues et al., 2021). Com o objetivo de auxiliar a resolução de situações problemáticas, representando concretamente os princípios do sistema de numeração decimal e tendo em vista a promoção de aprendizagens significa-

tivas (Rodrigues et al., 2020), foi construído e utilizado o material manipulável estruturado Tabuleiro Decimal (TD). O TD foi construído segundo os princípios do Material Multibásico (MAB), e encontra-se dividido em duas colunas permitindo a representação de duas ordens, a das dezenas e a das unidades. Cada uma das colunas, das unidades e das dezenas, encontra-se dividida a meio, de modo a poder-se separar as quantidades de cada parcela aquando da representação vertical da operação aritmética adição. A cada Tabuleiro Decimal estão associados dois sacos (Figura 1), um com peças vermelhas e outro com peças azuis, que contêm, respetivamente, cem cubinhos (cada um representando uma unidade), e dez barras (cada uma representando uma dezena) (Rodrigues et al., 2021).

Figura 1. Tabuleiro Decimal e respetivas peças (Rodrigues et al., 2021).



Através de todos os dados recolhidos nas sessões de intervenção, foi possível construir uma NM de cada uma destas, perfazendo o total de cinco NM. Em cada NM, construída segundo o protocolo de Lopes et al. (2018), é relatada, de um modo cronológico, autocontido e multimodal, cada sessão de intervenção, os seus momentos mais importantes e os diálogos dos vários grupos que integram o estudo. Estas indicações remetem-se à recolha de dados, à elaboração e à validação das NM (Lopes et al., 2018). As cinco NM, depois de construídas, foram validadas por investigadores independentes que asseguraram que estas respeitavam o protocolo definido para a sua estrutura, compararam os elementos multimodais recolhidos e disponibilizados pela PE e verificaram a sua exatidão, confiança e legibilidade. Depois de validadas, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas, recorrendo-se ao software MAXQDA (Kuckartz y Rädiker, 2019) para as etapas de codificação e categorização e tendo por base o “Sistema de categorias identificadas nas Narrações Multimodais relativo às ações da mediação do professor com impacto direto na promoção e sustentação das práticas epistêmicas dos alunos” (Tabela 1) elaborado por Lopes et al. (2018, p. 167).

Tabela 1. Sistema de categorias relativo às ações da mediação do professor com impacto direto na promoção e sustentação das práticas epistêmicas dos alunos (Lopes et al., 2018, p. 167).

Ações do professor	Breve definição
Dar informação	O professor fornece ao aluno algumas informações sobre os aspetos operacionais das tarefas.
Apresentar uma tarefa-desafio	O professor propõe uma tarefa que os alunos encaram como um desafio para desenvolver atividades investigativas.
Sintetizar	O professor retoma os resultados da prática epistémica do aluno para reforçar as suas compreensões.
Solicitar aspetos adicionais	O professor solicita aspetos adicionais aos alunos, de modo a que estes avancem no seu trabalho ou ajudando-os a clarificar alguns aspetos.
Dar autonomia	O professor dá ao aluno oportunidades para desenvolver o seu trabalho autonomamente, mas fornecendo o necessário suporte epistémico.
Valorizar epistemicamente	O professor tem em consideração as ideias, esquemas, ações dos alunos, reconhecendo o seu valor epistémico (e.g., hipóteses, previsões, etc.)
Explicitar epistemicamente	O professor esclarece o estatuto epistémico do trabalho que o aluno realiza.
Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	O professor introduz e/ou usa uma simulação computacional ou outro artefacto com materialidade para ser manejado e trabalhado e melhorar compreensões conceituais.

A análise de conteúdo das cinco NM seguiu os princípios de Bardin (2011). Assim, foram identificados e codificados os excertos das NM que continham evidências relativas às ações da mediação do professor. Depois de efetuada a análise de conteúdo das cinco NM, foram contabilizadas as ocorrências de cada categoria, em cada uma das sessões e na totalidade da intervenção.

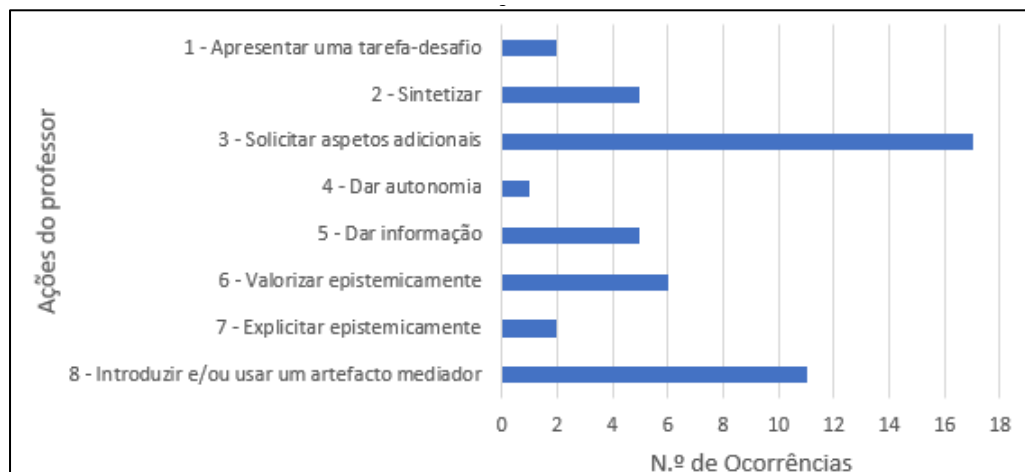
3. Apresentação de resultados

Tendo por base as ações do professor apresentadas na Tabela 1, foram analisadas as cinco NM construídas e identificadas as ações da PE com impacto direto nas práticas epistêmicas dos alunos. De seguida serão apresentados os resultados da análise de cada sessão, sendo primeiramente mostrado o número de ocorrências de cada ação e, posteriormente, as evidências dessa ação.

Sessão com sentido de juntar da adição

Na figura 2 é apresentado o número de ocorrências de cada ação da PE na primeira sessão de intervenção do estudo.

Figura 2. Ações do professor: ocorrências na sessão com sentido de juntar da adição.



Com base na Figura 2 é possível verificar que as ações mais frequentemente desenvolvidas pela PE, na sessão com sentido de juntar da adição, são “solicitar aspetos adicionais” e “introduzir e/ou usar um artefacto mediador”, o Tabuleiro Decimal. Através do gráfico verifica-se que as ações de “apresentar uma tarefa-desafio”, “dar autonomia” e “explicitar epistemicamente” foram as que tiveram menor ocorrência enquanto que as ações de “sintetizar”, “dar informação” e “valorizar epistemicamente” tiveram um número de ocorrências muito semelhante.

De seguida serão apresentadas algumas evidências de cada ação analisada (Tabela 2).

Tabela 2. Evidências das ações do professor na sessão com sentido de juntar da adição.

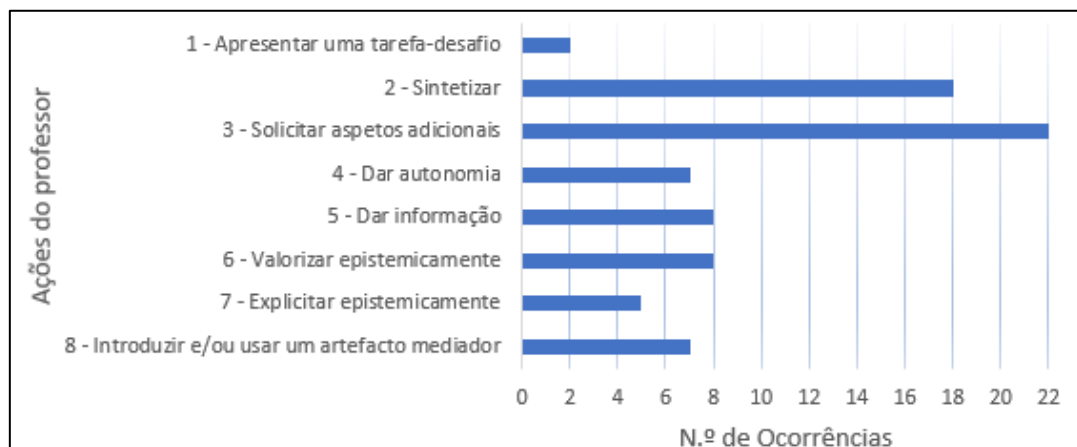
1 - Apresentar uma tarefa-desafio	“li o enunciado do primeiro exercício”
	“inicie a leitura do enunciado do exercício 2”
2 - Sintetizar	“doze mais sete...”
	“Juntar o sete ao dois”
	“Onze!”

3 - Solicitar aspetos adicionais	“quantas unidades? Ou seja, quantos cubinhos?”
	“quantos cubinhos é que ainda vamos ter?”
	“O que é que fazemos a esta dezena?”
	“Como é que nós podemos saber quantos livros há ao todo?”
4 - Dar autonomia	“eu quero que vocês me mostrem o que é que vão fazer para chegar ao resultado”
5 - Dar informação	“por exemplo, fazer assim uma setinha, umas setinhas...”
	“Isto é o que vocês vão desenhar no segundo Tabuleiro!”
	“Vamos contar os cubinhos que temos nas unidades!”
6 - Valorizar epistemicamente	“Muito bem!”
	“Sim!”
	“Sim, têm de fazer o mesmo desenho”
7 - Explicitar epistemicamente	“quero saber o que fazemos para chegar ao resultado... sim Aluno E?”
	“numa dezena, certo?”
8 - Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	“no Tabuleiro Decimal.”
	“vocês têm aí um primeiro Tabuleiro”
	“no Tabuleiro”
	“Tabuleiro grande”

Sessão com sentido de acrescentar da adição

Na Figura 3 é apresentado o número de ocorrências de cada ação da PE na sessão de intervenção com o sentido de acrescentar da adição.

Figura 3. Ações do professor: ocorrências na sessão com sentido de acrescentar da adição.



A Figura 3 evidencia que, na segunda sessão de intervenção, as ações mais frequentes foram “sintetizar” e “solicitar aspetos adicionais”. As ações de “dar autonomia”, “dar informação”, “valorizar epistemicamente” e “introduzir e/ou usar um artefacto mediador” ocorreram de forma semelhante, tendo entre 7 e 8 ocorrências ao longo da sessão. Já as ações de “apresentar uma tarefa-desafio” e “explicitar epistemicamente” foram as que se verificaram menos vezes.

Na Tabela 3 são apresentadas algumas evidências das ações desenvolvidas pela PE na sessão com sentido de acrescentar da adição.

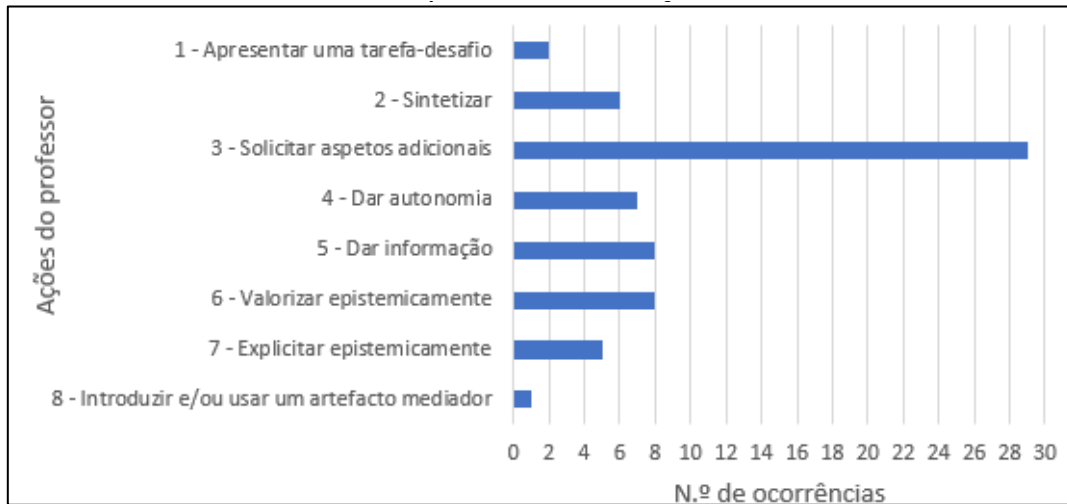
Tabela 3. Evidências das ações do professor na sessão com sentido de acrescentar da adição.

1 - Apresentar uma tarefa-desafio	“optei por ler novamente o enunciado da tarefa.”
2 - Sintetizar	“volto a ler o enunciado da tarefa,”
	“chegaram à cantina trinta e dois alunos, certo?”
	“Assim, opto por repetir a explicação”
3 - Solicitar aspetos adicionais	“Volto a referir que será representada a quantidade inicial e a quantidade que foi acrescentada”
	“questionei os alunos acerca da operação necessária à resolução da tarefa”
	“Se nós tínhamos os quarenta e sete e vieram trinta e dois alunos acrescentar a estes, onde é que vamos desenhar?”
4 - Dar autonomia	“mas em qual das parcelas?”
	“Peço para o Aluno K ler”
	“devem arrumar todas as peças nos respetivos sacos”
5 - Dar informação	“perguntei quem poderia ler o enunciado”
	“vamos desenhar no quadradinho do lado”
	“respondendo às duvidas existentes”
6 - Valorizar epistemicamente	“pedi para representarem a quantidade final na alínea 2.4..”
	“Muito bem!”
	“Sim”
7 - Explicitar epistemicamente	“eu fui dizendo se estava correta ou não.”
	“porque estamos a acrescentar esta quantidade a uma que já temos, certo?”
	“informo que esta tarefa deve ser resolvida em grupo, sem a minha ajuda”
8 - Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	“distribuição dos Tabuleiros Decimais”
	“a contar a quantidade total de peças no Tabuleiro”

Sessão com sentido de comparar da subtração

Na Figura 4 é possível verificar o número de ocorrências de cada ação da PE na sessão com o sentido de comparar da subtração.

Figura 4. Ações do professor: ocorrências na sessão com sentido de comparar da subtração.



Analisando a Figura 4, verifica-se que na sessão com sentido de comparar da subtração a ação “solicitar aspetos adicionais” foi a mais frequente, tendo ocorrido mais 20 vezes do que as segundas ações mais verificadas. As ações de “sintetizar”, “dar autonomia”, “dar informação”, “valorizar epistemicamente” e “explicitar epistemicamente” tiveram um número de ocorrências semelhante, ao longo de toda a sessão, variando entre 5 e 8 ocorrências, enquanto que “introduzir e/ou usar um artefacto mediador” e “apresentar uma tarefa-desafio” foram as ações que registaram menor ocorrência, ocorrendo 1 e 2 vezes, respetivamente.

A Tabela 4 apresenta algumas evidências das ações analisadas na terceira sessão de intervenção.

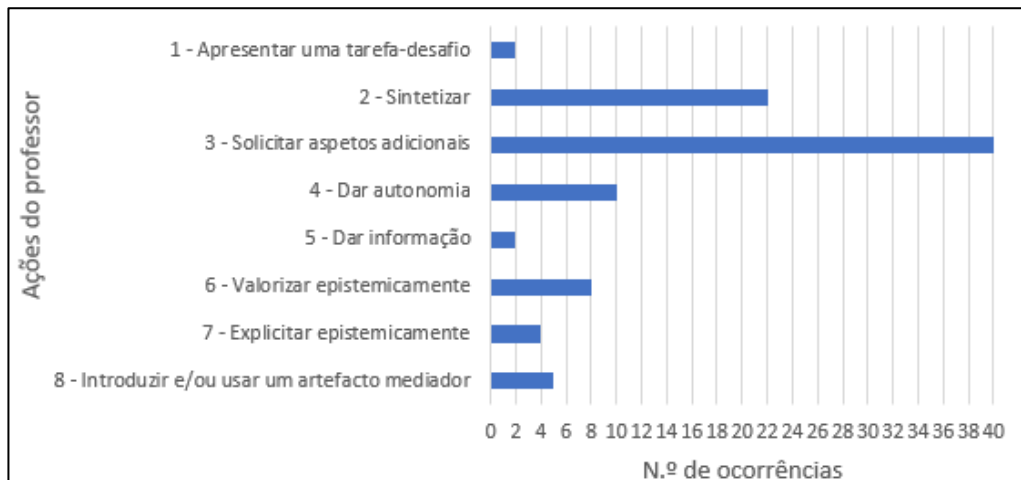
Tabela 4. Evidências das ações do professor na sessão com sentido de comparar da subtração.

1 - Apresentar uma tarefa-desafio	“optei por ler em voz alta para toda a turma.”
2 - Sintetizar	“Vão tirar...”
	“Estão a tirar a quantidade...”
	“voltei a explicar a resolução”
3 - Solicitar aspetos adicionais	“questionando individualmente a cada grupo, as resoluções que estavam a pensar fazer.”
	“Primeiro isto é o que... o que é que puseram aqui?”
	“E é o que? Este valor corresponde a que?”
4 - Dar autonomia	“pedi aos alunos para elaborarem uma resposta para a tarefa”
	“informei que já poderiam realizar as representações na folha de exploração.”
5 - Dar informação	“referi as cores das peças que representam as suas quantidades, respetivamente, azuis e vermelhas”
	“Vamos fazer uma resposta mais pequenina e vamos escrever: “Custava a mais 24 euros””
6 - Valorizar epistemicamente	“Informe os elementos deste grupo que a sua explicação estava correta”
	“Boa!”
7 - Explicitar epistemicamente	“objetivo é explicar aquilo que fizeram”
	“É isso que eu quero saber...”
8 - Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	“no Tabuleiro”

Sessão com sentido de completar da subtração

De seguida, é apresentado o número de ocorrências de cada ação desenvolvida pela PE na sessão com o sentido de completar da subtração (Figura 5).

Figura 5. Ações do professor: ocorrências na sessão com sentido de completar da subtração.



Na sessão com sentido de completar da subtração, as ações com maior número de ocorrência foram “sintetizar” e “solicitar aspetos adicionais” (Figura 5). Através do gráfico é possível verificar que as ações de “apresentar uma tarefa-desafio”, “dar informação”, “explicitar epistemicamente” e “introduzir e/ou usar um artefacto mediador”, tiveram um número reduzido de ocorrências ao longo da sessão. Já as ações de “dar autonomia” e “valorizar epistemicamente”, ocorreram respetivamente, 10 e 8 vezes.

Na Tabela 5 é possível verificar algumas evidências das ações desenvolvidas pela PE.

Tabela 5. Evidências das ações do professor na sessão com sentido de completar da subtração.

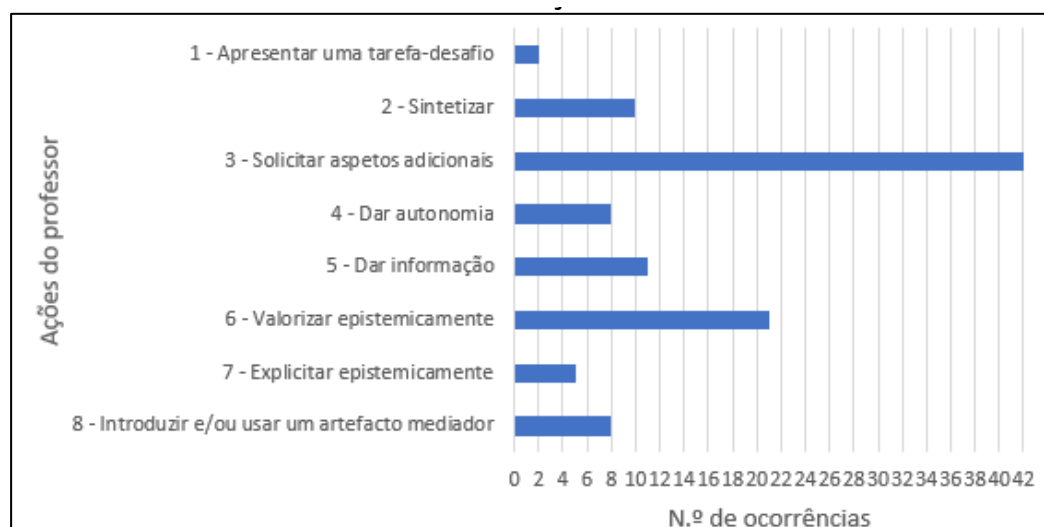
1 - Apresentar uma tarefa-desafio	“ler o enunciado em conjunto com os alunos”
	“ler a tarefa”
2 - Sintetizar	“Se ela quer comprar um puzzle que custa quarenta e sete e já tem vinte e cinco”
	“Nós já sabemos a quantidade que ela quer ter e sabemos o que é que ela já tem...”
	“Repeti a leitura”
3 - Solicitar aspetos adicionais	“como é que nos sabemos o que é que falta?”
	“O que é que vocês começaram por fazer?”
	“E o quarenta e sete é o que? No problema...”
	“Vais tirar o vinte e cinco, o vinte e cinco é o que?”

4 - Dar autonomia	“Vamos pensar nisso...”
	“Então vá, podem começar a desenhar isso!”
	“resolver subtrações à sua escolha”
5 - Dar informação	“expliquei que deveriam representar a parcela do aditivo e subtrativo na primeira alínea, representar os passos necessários para resolver a subtração na segunda alínea”
	“optei por sugerir algumas subtrações”
6 - Valorizar epistemicamente	“Pronto!”
	“Muito bem!”
	“Okey...”
7 - Explicitar epistemicamente	“Falta saber que quantidade é que lhe falta... juntar...”
	“Ou seja, para ele... são o que falta para ele completar a caixa, certo?”
8 - Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	“os Tabuleiros Decimais e as respetivas peças distribuídas”
	“desenhei o Tabuleiro Decimal no quadro”
	“folhas com desenhos de Tabuleiros Decimais”

Sessão com sentido de retirar da subtração

Na Figura 6 verifica-se o número de ocorrências de cada ação desenvolvida pela PE na sessão com o sentido de retirar da subtração.

Figura 6. Ações do professor: ocorrências na sessão com sentido de retirar da subtração.



Como é possível verificar na Figura 6, a ação com maior número de ocorrências na sessão com sentido de retirar da subtração é “solicitar aspetos adicionais”

seguindo-se a ação “valorizar epistemicamente”. Nesta última sessão de intervenção, as ações de “sintetizar”, “dar autonomia”, “dar informação” e “introduzir e/ou usar um artefacto mediador” registaram um número de ocorrências semelhante, variando entre 8, 10 e 11 vezes. As ações de “apresentar uma tarefa-desafio” e “explicitar epistemicamente” foram as que se verificaram menos vezes.

Seguidamente, são apresentadas algumas evidências das ações desenvolvidas pela PE na última sessão de intervenção.

Tabela 6. Evidências das ações do professor na sessão com sentido de retirar da subtração.

1 - Apresentar uma tarefa-desafio	“distribui os enunciados pelos grupos”
2 - Sintetizar	“repeti a explicação dada pela professora”
	“reforcei mais uma vez os passos necessários para agrupar dez cubinhos numa dezena e passá-la para a coluna das dezenas,”
	“Que faltavam tirar, não é?”
3 - Solicitar aspetos adicionais	“E mais? O que é que fazíamos a seguir?”
	“pergunto o significado da palavra “sobraram””
	“E agora?... Ainda temos quatro cubinhos para retirar, e não temos aqui mais nenhum, o que é que posso fazer?”
	“E o resultado significa o que?”
4 - Dar autonomia	“Dei permissão para elaborarem as representações na folha de exploração”
	“pedi que os alunos arrumassem todas as peças”
	“informei que poderiam começar a representar este passo na folha de exploração”
5 - Dar informação	“e depois o que é que nós fazemos? Em vez de... de resolvermos aqui para baixo, resolvemos no Tabuleiro...”
	“optei por representar o Tabuleiro Decimal no quadro de giz e por resolver uma subtração (22-6), diferente da que constava na folha de exploração”
	“auxiliei os alunos indicando o que poderiam representar em cada alínea”
6 - Valorizar epistemicamente	“Sim!”
	“Muito bem!”
	“Sim, aqui..”
7 - Explicitar epistemicamente	“Então é assim, nós temos aqui uma subtração, certo?”
	“Porque a outra barra esta aqui dividida em cubinhos...”
	“Juntar não, retirar!”

8 - Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	“resolvemos no Tabuleiro...”
	“representar o Tabuleiro Decimal”
	“desenhei o Tabuleiro Decimal”

Síntese de resultados

Nesta subsecção será elaborada uma síntese das ações do professor ao longo da intervenção, fazendo-se uma comparação entre o número de ocorrências.

Tabela 7. Ações do professor: totalidade das ocorrências em todas as sessões.

Ação	Juntar	Acrescentar	Comparar	Completar	Retirar	Total
Apresentar uma tarefa-desafio	2	2	2	2	2	10
Sintetizar	5	18	6	22	10	61
Solicitar aspetos adicionais	17	22	29	40	42	150
Dar autonomia	1	7	7	10	8	33
Dar informação	5	8	8	2	11	34
Valorizar epistemicamente	6	8	8	8	21	51
Explicitar epistemicamente	2	5	5	4	5	21
Introduzir e/ou usar um artefacto mediador	11	7	1	5	8	32

Os resultados apresentados mostram que a ação “apresentar uma tarefa-desafio” teve duas ocorrências em cada uma das sessões analisadas. O número constante de ocorrências desta ação em todas as sessões justifica-se pelo facto do objetivo da ação ser introduzir o aluno na resolução de uma tarefa, na sua fase inicial, e por, em cada sessão, terem sido resolvidas duas situações problemáticas.

A ação de “sintetizar” verificou-se com maior ocorrência nas sessões com sentido de acrescentar da adição e completar da subtração. A necessidade acrescida de sintetizar os passos das tarefas demonstrada pela PE nestas duas sessões, pode ser justificada por estes terem sido os dois sentidos das operações onde os alunos demonstraram ter mais dificuldades ao longo da intervenção (Rodrigues, 2021).

Com o decorrer das sessões, as ocorrências da ação “solicitar aspetos adicionais” foram aumentando progressivamente, passando de 17 na primeira sessão para 42 na última sessão. Ao longo da intervenção a PE foi reconhecendo que, para estimular a participação dos alunos nas tarefas e a sua autonomia, deve-

ria questioná-los recorrentemente e pedir mais esclarecimentos acerca da resolução das tarefas, levando ao aumento do número de ocorrências desta ação.

Na primeira sessão de intervenção, como é possível verificar na tabela, só houve uma ocorrência relacionada com a ação de “dar autonomia” ao aluno, sendo que nas restantes sessões o número de ocorrências desta ação foi aumentando. Este facto pode ser justificado pela falta de experiência e de confiança da PE na leção, demonstrando a sua preocupação em deixar o aluno trabalhar de forma livre.

A ação de “dar informação” foi aumentando desde a primeira à última sessão, com exceção da sessão com sentido de completar da subtração. Dado que, ao longo da sessão foi verificado um elevado número de ocorrências das ações de “sintetizar” e “solicitar aspetos adicionais”, compreende-se que o objetivo da PE era solicitar a participação dos alunos na resolução das tarefas e confirmar as hipóteses destes, não necessitando de dar tanta informação sobre os aspetos operacionais das tarefas.

Ao longo da intervenção a ação de “valorizar epistemicamente” registou um número semelhante de ocorrências à exceção da última sessão de intervenção. Nas primeiras sessões foi notório o entusiasmo dos alunos face ao material novo que estavam a utilizar, no entanto, naturalmente que com o passar das sessões este entusiasmo foi enfraquecendo. Assim, na última sessão a PE optou por valorizar recorrentemente as ações dos alunos, garantindo o seu empenho e motivação na realização das tarefas.

A ação de “explicitar epistemicamente” não registou um número significativo de ocorrências ao longo das sessões. Dada a autonomia que a PE pretendia incentivar nos alunos, esta não considerou necessário explicitar recorrentemente as tarefas a realizar.

O número de ocorrências da ação “Introduzir e/ou usar um artefacto mediador” foi variando significativamente ao longo da intervenção. A primeira sessão foi aquela que registou maior ocorrência, o que se justifica pelo facto de este ser um material novo para os alunos, tendo a PE optado por lembrar frequentemente de que estes deveriam utilizar o artefacto para resolver as tarefas propostas. Nas duas sessões que se seguiram os alunos já se encontravam familiarizados com este recurso, diminuindo significativamente a necessidade da PE alertar para o seu uso. Nas duas últimas sessões, tal como verificado na sessão de “valorizar epistemicamente” a PE sentiu necessidade de estimular os alunos, incentivando-os para a realização das tarefas através do uso deste artefacto.

4. Discussão

Através dos resultados apresentados, torna-se evidente que a ação que mais ocorrência teve em todas as sessões foi a de “solicitar aspetos adicionais”.

Considerando Ponte et al. (2013), a ação de “solicitar aspetos adicionais” tem como objetivo desafiar o aluno procurando que este seja autónomo na realização das tarefas e procure a resposta para as resoluções sem a ajuda do professor. Esta evidência poderá ser justificada pelo facto das sessões analisadas integrarem uma investigação mais alargada onde se pretendia analisar o impacto do uso de um material manipulativo estruturado (Rodrigues, 2021) pelos alunos do 1.º ano do 1.º CEB, de forma autónoma, onde a PE se tornaria exclusivamente “num mediador no processo de aprendizagem dos alunos” (Montenegro, 2019, p. 34).

As segunda e terceira ação da mediação do professor com maior ocorrência nas sessões analisadas são “sintetizar” e “valorizar epistemicamente”. Estas duas ações revelam a necessidade da PE em apoiar e guiar os alunos tendo em vista a continuação e o sucesso da resolução das tarefas (Ponte et al., 2013; Santos et al., 2018). Esta evidência, verificada na atuação da PE, vai ao encontro do estudo realizado por Barros et al. (2018), onde as autoras referem que uma das principais preocupações dos professores estagiários é o impacto que a sua lecionação vai ter sobre os alunos e sobre a sua aprendizagem.

As ações relacionadas com “dar autonomia ao aluno” foram aumentando ao longo das sessões. Este tipo de ação, cujos objetivos são desafiar o aluno a ser autónomo e a envolver-se na sua própria aprendizagem, está associado às atividades propostas que solicitavam ao aluno ser ativo no processo de aprendizagem, corroborando resultados apresentados por Jesus e Pinto (2019) e por Montenegro (2019).

Considerando que um dos objetivos desta intervenção foi levar os alunos a explorar o material e a desenvolver os seus próprios processos de resolução das tarefas (Rodrigues et al., 2021), compreende-se que as ações relacionadas com “dar informação ou sugestões aos alunos”, “explicitar epistemicamente” e “introduzir e/ou usar um artefacto mediador” foram as que tiveram menor ocorrência. A resolução de tarefas a pares e o ensino através de práticas colaborativas valoriza a autonomia e as relações entre os alunos (Costa et al., 2020; Rocha & Farias, 2020), onde o papel do professor passa por promover o debate entre os alunos e não transmitir somente conhecimento (Montenegro, 2019).

5. Conclusões

Com a realização deste estudo é possível afirmar que a identificação e análise das práticas de um professor estagiário são hábitos que podem contribuir para

uma maior consciencialização do impacto que a sua lecionação vai ter nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, ao realizar este estudo, a PE teve a oportunidade de se confrontar com as ações desenvolvidas e refletir sobre o seu impacto nas aprendizagens dos alunos, tornando-a mais consciente da sua prática, das suas ações e das suas fragilidades em sala de aula.

Principalmente no contexto da formação de professores, onde os professores estagiários contactam pela primeira vez com a lecionação, torna-se crucial que estes reflitam sobre a sua prática e compreendam as ações que realizam. A reflexão sobre a prática, a tomada de consciência das ações desenvolvidas e do seu impacto para os alunos, são processos que levam à construção de um professor reflexivo. Assim, se estes hábitos forem fomentados desde a formação de professores, estão a ser formados alunos conscientes e futuros professores reflexivos.

As NM consistiram numa ferramenta essencial para o desenvolvimento deste estudo. A construção destes documentos pela PE permitiu que estes fossem analisados numa fase posterior ao desenvolvimento da intervenção, algo que de outra forma não seria possível. A elaboração de NM permite aos professores, sejam eles estagiários ou não, não só tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, como também, refletir acerca do impacto das atividades que desenvolvem.

Assim, acredita-se que as NM se constituem como um recurso que produz resultados muito positivos tanto para professores como para alunos da formação de professores.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pela FCT/MCTES através de fundos nacionais e quando aplicável cofinanciado por fundos comunitários no âmbito dos projetos UIDB/50008/2020 (IT), UIDB/00194/2020 (CIDTFF) e no âmbito da Bolsa de Investigação 2022.09720.BD. Este trabalho contou com o apoio do Instituto de Investigação Aplicada (i2A) do Politécnico de Coimbra no âmbito da Dispensa para Investigação Aplicada (Despacho n.º 7333/2020).

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barros, I., Pacheco, A. y Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.

Conde, I., Pereira, L., Neto, I., Menezes, J., Pantoja, L. y Paixão, G. (2020). Papel do diário de campo reflexivo na formação docente. *Indagatio Didactica*, 12(5), 15-30.

Costa, S., Duque, I. y Martins, F. (2020). Reciclagem e literacia estatística: uma prática interdisciplinar. *APEduC Revista*, 1(1), 129-141.

- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cunha, A. y Lopes, J. (2018). Práticas de ensino para o envolvimento e as práticas epistêmicas dos alunos no trabalho experimental. *Indagatio Didactica*, 10(4), 45-56.
- Direção-Geral de Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. MEC.
- Günzel, R. (2019). Ensinar é Aprender: Desafios e Experiências no Estágio de Docência. *Revista Insignare Scientia*, 2(3), 222-232.
- Helpa, C. y Paula, R. (2013). Formação de professores: a importância da reflexão sobre a prática docente. In D. Vosgerau, R. Ens, & M. Behrens (Orgs.), *Atas do XI EDUCERE* (pp. 14426-14433). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Jesus, T. y Pinto, H. (2019). À descoberta da regra... História de uma investigação matemática em sala de aula. In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, & R. Muñoz (Orgs.), *Livro de Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 360-366). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). Introduction: Analyzing Qualitative Data with Software. In *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video* (pp. 1-11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8_1
- Lidoio, A., Santos, D. y Reis, G. (2020). Reflexões sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade. *Research, Society and Development*, 9(9), 1- 12.
- Lopes, J., Viegas, C. y Pinto, A. (2018). *Melhorar práticas de ensino de ciências e tecnologia—Registar e investigar com narrações multimodais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Magalhães, C. y Folque, M. (2018). Aprender a profissão em cooperação: processo de formação docente para a infância. *Revista Educação em Análise*, 3(1), 73-92.
- Mata-Pereira, J. y Ponte, J. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 169-186.
- Mesquita, E. y Roldão, M. C. (2019). Influência(s) da Supervisão Pedagógica nas Práticas de Ensino dos Futuros Professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, & M.C. Roldão (Orgs.), *Educação, Território e Desenvolvimento Humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. 559-577). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática: Ensino Básico*. MEC.
- Montenegro, P. (2019). *O papel das representações visuais na aprendizagem da Matemática no 2.º ciclo de escolaridade* (Tese de Doutoramento em Didática de Ciências e Tecnologia: Especialidade de Didática de Ciências Matemáticas, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). <https://catalogo.biblioteca.utad.pt/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=81182>
- Ponte, J. P., Mata-Pereira, J. y Quaresma, M. (2013). Ações do professor na condução de discussões matemáticas. *Quadrante*, 22(2), 55-81.
- Rocha, C. y Farias, S. (2020). Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. *Revista REAMEC*, 8(2), 69-87.
- Rodrigues, C., Menezes, L. y Ponte, J. (2018). Práticas de Discussão em Sala de Aula de Matemática: os casos de dois professores.

Bolema: Boletim de Educação Matemática, 32(61), 398-418.

Rodrigues, R. (2021). *O uso do Tabuleiro Decimal na compreensão dos princípios do sistema de numeração decimal e dos sentidos das operações*. (Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, ESEC, Instituto Politécnico de Coimbra). https://www.researchgate.net/publication/349028712O_uso_do_Tabuleiro_Decimal_na_compreensao_dos_principios_do_sistema_de_numeracao_decimal_e_dos_sentidos_das_operacoes

Rodrigues, R. N., Rato, V. y Martins, F. (2020). Materiais Manipuláveis na aprendizagem da matemática: uso do Tabuleiro Decimal na compreensão dos sentidos da adição. *Indagatio Didactica*, 12(3), 495-517.

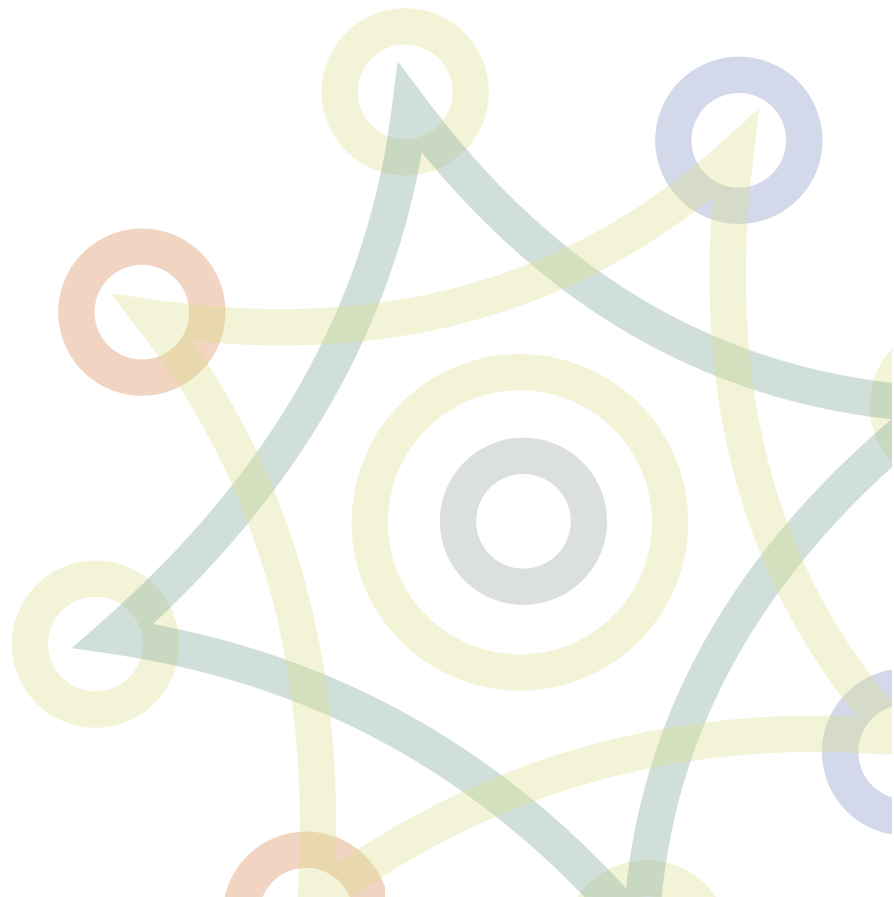
Rodrigues, R. N., Rato, V. y Martins, F. (2021). Tabuleiro Decimal e a resolução de situações problemáticas envolvendo as operações aritméticas adição e subtração. *APEduC Revista*, 2(1), 33-45.

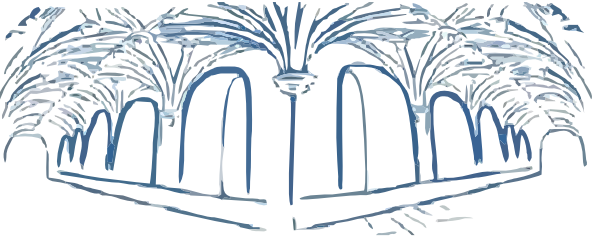
Santos, C., Lopes, J. y Cravino, J. (2018). Decisões pedagógicas dos professores e desenvolvimento de práticas epistêmicas dos alunos. *Indagatio Didactica*, 10(4), 119-132.

Santos, V., Muniz, S. y Silva, D. (2020). A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. *Facit, Business and Technology Journal*, 13(1), 140-147.

Silva, M., Gerolin, E. y Trivelato, S. (2018) A Importância da Autonomia dos Estudantes para a Ocorrência de Práticas Epistêmicas no Ensino por Investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 18(3), 905-933.

Sousa, L., Indjai, S. y Martins, E. (2020). Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista do Pemo*, 2(2), 1-12.





Ullauri-Ullauri, J.I. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos.

Revista Practicum, 7(2), 169-186.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

Fecha de recepción: 23/11/2021
Fecha de aceptación 07/02/2022

La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos

Reflection on the preservice teachers' practicum in apprentice teacher education: Perceptions of the academic tutors

Jaime Iván Ullauri-Ullauri

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

jaime.ullauri@unae.edu.ec

Teresa Mauri-Majós

Universidad de Barcelona (España)

teresamauri@ub.edu

Resumen

La formación de los aprendices de docente (AdD) en la actualidad demanda modelos de formación orientados a fortalecer la relación teoría-práctica y la reflexión sobre las situaciones o experiencias de la práctica preprofesional (PP). La presente investigación se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Comportó tres estudios de caso múltiple de los correspondientes grupos de AdD de quinto semestre de la carrera de Educación Básica (EB) en la Universi-

dad Nacional de Educación en Ecuador y sus correspondientes parejas pedagógicas académicas de tutores (PPA), quienes participaron en un proceso de reflexión conjunta. Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas en profundidad que fueron analizadas mediante un estudio temático deductivo. Los resultados identifican las diferencias en las representaciones sobre la naturaleza de reflexión que enseñan entre los tutores que componen las PPA y subrayan la necesidad de formarles para una enseñanza de la reflexión más colaborativa.

Abstract

The training of preservice teachers (AdD) currently demands guided models focused on strengthening the development of the theory-practice relationship and reflection on the situations or experiences of preservice teaching practicum (PP). This research was carried out at the Universidad Nacional de Educación in Ecuador (UNAE), and in order to achieve its proposal, this study included three multiple case studies. The mentioned studies were made up of the AdDs from the fifth semester of the Elementary Education Major (Educación Básica EB) and their respective Academic Pedagogical Pairs of tutors (PPA), who participated in a process of collaborative reflection. Moreover, two in-depth semi-structured interviews were applied to the actors, which were studied by means of a deductive thematic analysis. The results underline the importance of working on the reflection of the students' teaching practicum, and therefore, they have allowed us to understand the representations of the academic tutors in regards of the preservice teachers' practicum (PP).

Palabras clave

Práctica preprofesional, formación del profesorado, pareja pedagógica, reflexión conjunta, relación teoría-práctica.

Keywords

Pre-professional practice, preservice teacher, pedagogical partner, joint reflection, theory-practice relationship.

1. Introducción

1.1. El prácticum y la reflexión

Las perspectivas actuales de la formación del profesorado (Darling-Hammond 2017), demandan que las propuestas de formación otorguen mayor importancia al análisis de las situaciones de la práctica basadas en la reflexión (Darling-Ham-

mond, 2006; Korthagen y Vasalos, 2005). En este marco el prácticum resulta un periodo clave de la formación profesional del docente (Zabalza, 2011), no únicamente porque centra el foco en la acción de los AdD en la práctica y, en concreto, en diseñar y analizar su propia actuación, sino también porque puede contribuir a que las ayudas que les brindan los tutores se den, no únicamente orientadas al logro de las finalidades formativas prescritas por la universidad, en ocasiones fundamentalmente académicas, sino teniendo en cuenta las exigencias reales que les plantean los contextos de práctica auténtica (Gelfuso y Dennis, 2014).

Para justificar la enseñanza de la reflexión y facilitar la presentación de nuestra orientación respecto a su introducción en la formación de futuros docentes, nos referiremos brevemente al conocimiento docente. Entendemos por conocimiento práctico del docente aquel que le permite representar las situaciones de su práctica y mejorarlas, si cabe. Dicho conocimiento se lleva a cabo debidamente informado por el conocimiento académico en la práctica de los profesionales en la acción (Clarà y Mauri, 2010; Korthagen y Lagerwerf, 2001; Gelfuso y Dennis, 2014; Rodgers y LaBoskey, 2016). Propiciar la relación en la práctica entre ambos conocimientos es una finalidad relevante de la formación. En este sentido, la reflexión es el proceso clave necesario que les permite relacionarlos. En consecuencia, resulta del todo necesario propiciar su enseñanza con la finalidad de procurar que el AdD represente las situaciones de su práctica y, a la vez, promover el ejercicio competente y autónomo de su actividad profesional. En este proceso de relación, la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa del conocimiento académico, sino como el ámbito donde es posible la relación entre conocimientos, académico y práctico; un núcleo de actividad dinámica capaz, gracias a la reflexión, de expandir el conocimiento sobre la misma y renovar la propia acción docente (Pérez Gómez, 2010). Así pues, la reflexión sobre las situaciones de la práctica en el prácticum abre no solo la posibilidad de relacionar la teoría y la práctica si no también la de encarar los problemas pedagógicos de manera innovadora (Liu y Ball, 2019).

El desarrollo por el AdD del conocimiento de las situaciones de su práctica germina en la reflexión, pero no solamente individual sino conjunta, es decir, mediada por otros más expertos o por iguales críticos. En este caso, dicho conocimiento se construye en la interacción entre los diferentes actores educativos que intervienen en el proceso formativo (Mauri et al., 2016; Mauri et al., 2017). Hablar de procesos de reflexión colectiva sobre las situaciones de la PP implica interactividad entre los tutores y los AdD. Como afirma Coll (2001), supone considerar la articulación de actividad conjunta de los actores en torno a tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso, en torno a aquellas tareas que se desarrollan con finalidad formativa reflexiva (Mauri et al., 2015; Mauri et al., 2019). Así entendida, la interacción o actividad conjunta entre tutores y

aprendices en el prácticum posibilita generar espacios de influencia formativa donde generarán intencionadamente esa reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica, como “un espacio de observación privilegiado para el análisis de, entre otros aspectos, la actuación del tutor, es decir de la influencia *formativa*” (Coll, 1999, p. 27).

Desde nuestra perspectiva resulta necesario promover espacios y formas de reflexión colaborativa y conjunta en la formación del profesorado que comporten una aproximación a la comprensión de las situaciones de la PP (Daniel et al., 2013; Harford y MacRuaric, 2008, Mauri, Onrubia y Colomina, 2021). Se trata de desarrollar un proceso reflexivo mediado por expertos que usen formas de asistencia diversas para promover una reflexión efectiva (Foong et al., 2018; Liu, 2017) y contribuir al avance del conocimiento del docente. Sin embargo, todavía sabemos relativamente poco de las dinámicas formativas en esos espacios, más cuando se desarrollan mediados por parejas de docentes que supuestamente llevan a cabo roles diferentes en esa formación (Universidad Nacional de Educación, 2018) de ahí la relevancia del trabajo que presentamos.

1.2. La concepción de reflexión

Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo tiene la facultad de liberar al aprendiz de la actividad impulsiva y rutinaria, posibilitándole dirigir sus actividades con precisión, contemplando objetivos trazados desde una planificación, actuando de manera deliberada e intencional. Para el autor, dicha reflexión parte de la observación y puede ser entendida como un proceso entre observación, inferencia y comprobación. Una de sus finalidades es obtener “el conocimiento más claro y distinto posible de la naturaleza de la situación con la que se enfrentan” (Dewey, 1989, p. 99). La reflexión también puede llevarse a cabo desde la mirada del otro (Dewey, 1933), que aporta sugerencias que contribuyen a la comprobación y/o corrección de la relación entre observación e inferencia desarrollada inicialmente. Dewey (1933) considera la actividad reflexiva como un proceso conformado por una conocida serie de cinco dimensiones que representan las unidades indispensables de todo proceso reflexivo.

Por su parte, Schön (1983) sigue a Dewey en el desarrollo de la reflexión, pero ubica su estudio en la acción práctica de los profesionales. Para el autor, la “práctica” es considerada como escenario complejo en el que se producen interacciones entre el sujeto que reflexiona y la situación práctica basadas en actuaciones tales como observar, cuestionar y reformular, y, si es posible, generar nuevos conocimientos. El autor subraya la importancia del establecimiento del problema y aborda la reflexión como una conversación entre el sujeto y la situación. La presenta como un proceso dinámico que puede ser llevado a cabo desde la

acción, sobre la acción y sobre la reflexión sobre la acción (Schön, 1987). Asimismo, profundiza en la relevancia de la representación construida del mundo real de la práctica, que define como mundo virtual (Schön 1983, 1987), en el que esa conversación con la situación es posible sin que las restricciones y las consecuencias irreversibles, propias de toda acción práctica real, impidan experimentar acciones posibles sin correr ningún riesgo. El mundo virtual crea un marco de conversación reflexiva colaborativa entre tutores y estudiantes y con la situación, que les permite alcanzar finalidades formativas gracias a la ayuda que dichos expertos pueden prestar a los AdD en este proceso. Para otros autores, como Pérez Gómez (2010), la reflexión sobre las situaciones o experiencia de la PP permite al AdD adquirir las competencias profesionales esenciales, que construye por su participación en contextos reales y virtuales de trabajo y revisión teórica debidamente relacionados.

Otro autor significativo es Clarà (2014), parte de las ideas de Dewey y Schön para profundizar en la idea de situación desde una perspectiva sociocultural. La situación práctica objeto de reflexión es considerada por el autor como elementos o eventos relacionados holísticamente, y añade que algunos de esos elementos actúan como agencias en tensión cuya dinámica debe ser explorada para llegar a comprenderla en profundidad. Asimismo, plantea que, en ese proceso, la situación no es un receptor pasivo de las actuaciones reales o virtuales sobre la misma, sino que responde a esas acciones, influyendo en el proceso reflexivo iniciado, obligando a quien reflexiona a modificar sus representaciones iniciales y sus actuaciones en la situación.

Asimismo, la reflexión en la formación del profesorado puede ser considerada como un proceso complejo mediado por formas diferentes de representación. Dicho proceso se desarrolla por la acción mediada de otros, tutores expertos, que intervienen conjuntamente con los AdD en procesos de acción reflexiva conjunta. Las formas que finalmente esta acción conjunta toma son resultado de una construcción. En ese sentido, resulta difícil establecer que la reflexión sigue protocolos o fases preestablecidas, ya que, como argumentamos, la actividad conjunta reflexiva no necesariamente se desarrolla de forma predeterminada, sino que toma formas resultado de la actividad constructiva entre los implicados que participan en la conversación que establecen entre ellos y la situación (Clarà et al., 2019).

En consecuencia, con todo lo expuesto, el proceso reflexivo es complejo por lo que debe ser enseñado a los futuros profesionales para lograr que lleguen a gestionar de manera autónoma y eficaz las situaciones de su práctica y puedan, al mismo tiempo, analizar los marcos de referencia iniciales, implícitos o explícitos, con los que las abordan espontáneamente para revisarlos y modificarlos, si cabe (Korthagen et al., 2001).

Para enseñar a reflexionar, la formación inicial del profesorado debe considerar el prácticum como una oportunidad más allá de la acción por la acción misma. Para que la formación resulte efectiva, se trataría de incorporar en el mismo un sistema de espacios de reflexión colaborativa sobre situaciones de su práctica profesional (PP), en los que los aprendices de docente cuenten con la asistencia o ayuda de profesionales expertos que les faciliten que conecten los fundamentos teóricos que adquieren en la universidad con los saberes de la práctica y la práctica misma y puedan también aprender a reflexionar (Gelfuso y Dennis, 2014; Mauri et al., 2021).

1.3. Modelo de formación y acompañamiento a la PP en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y su relevancia para la relación teoría-práctica

En la UNAE (2018) el desarrollo de la PP en efecto comprende todo su programa curricular, pero las asignaturas que tributan directamente en este proceso de formación son: la asignatura de *Cátedra Integradora* y su tutor (TCI) y la asignatura de *Aproximación y Exploración Diagnóstica* y su tutor (TAP), que tienen la función de articular, coordinar y operativizar las prácticas preprofesionales (PP). En este marco la *Cátedra Integradora* es el principal ámbito para desarrollar el conocimiento práctico, a partir de fomentar la reflexión en torno a casos, problemáticas y situaciones vividas en la escuela durante la PP (Universidad Nacional de Educación, 2018, p. 5).

El plan de estudios establece la participación conjunta de los dos tutores (PPA) para apoyar el proceso de formación de los AdD. Ambos tutores comparten un espacio de tiempo en el aula universitaria en la que abordan la teoría y la práctica preprofesional sobre la que reflexionan conjuntamente con sus estudiantes. Para Rodríguez y Grilli (2015), la PPA actúa de manera corresponsable, con la misma potestad y autoridad docente, focalizando su trabajo conjunto en planificar, desarrollar y evaluar los procesos de formación docente, en torno al principio pedagógico de experimentar la teoría y teorizar la práctica y relacionar ambas entre sí (Crasborn et al., 2011; Korhonen et al., 2017; Mena et al., 2017).

El Modelo de la PP de la UNAE considera, que el conocimiento que se construye en las demás asignaturas interviene para informar, orientar y dar respuesta a las necesidades formativas de los AdD cobrando *“sentido de relevancia y esencialización del currículo en función de la práctica, a la vez que contribuyen a la comprensión de la teoría en la acción y a la teorización de la práctica en convergencia o divergencia con la teoría proclamada”* (Universidad Nacional de Educación, 2018, p. 5). La propuesta formativa de la UNAE enfoca la formación en y para la

PP e integra un subcampo teórico metodológico y uno de práctica preprofesional de manera relacionada entre sí y con los objetivos formativos.

El estudio que presentamos se enmarca en el modelo formativo ecuatoriano (Universidad Nacional de Educación, 2017) que acabamos de presentar. La finalidad última de nuestro estudio es analizar dicha actividad reflexiva colaborativa entre de tutores y con sus AdD, colaborativa en sesiones de reflexión conjunta en la universidad distribuidas de manera sistemática a lo largo del prácticum. Dada la extensión del artículo, el trabajo que presentamos tiene por objetivo presentar y analizar las percepciones previas y finales de los tutores de la PPA sobre la reflexión, mostrar coincidencias y discrepancias entre sus respectivas aproximaciones, dado que trabajan colaborativamente, y cambios en sus percepciones iniciales y finales.

2. Método

El trabajo sigue un enfoque metodológico interpretativo (Erickson, 1985) e inclusivo de contexto (Evertson y Green, 1989) y un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 2006) organizado en dos fases. Una primera fase dedicada a conocer las representaciones de los AdD y de su respectiva pareja de tutores académicos del prácticum sobre la reflexión, la participación en las sesiones de reflexión y la relación teoría-práctica. La segunda estudia las formas que toma esa reflexión en la actividad conjunta de los participantes en cada uno de los casos. Se analizaron tres casos (A, B y C), pero para no exceder la extensión de este artículo, los resultados que expondremos a continuación se centran únicamente en los datos recogidos en la primera fase sobre los casos B y C y en las representaciones de los PPA sobre la naturaleza de la reflexión.

2.1. Participantes

Las dos unidades PPA que presentamos corresponden al quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación Profesional de la Universidad Nacional de Educación, en el curso 2017-2018 (octubre 2017-febrero 2018). La primera unidad o Caso B incluye 25 AdD y la segunda unidad o Caso C, 26 AdD y sus correspondientes PPA. El estudio se desarrolló durante el periodo de prácticum a lo largo de ocho semanas.

2.2. Recogida de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Brenner, 2006; Willig, 2013) previas y posteriores al desarrollo de la experiencia de reflexión. Su duración fue de aproximadamente 55 minutos. Las entrevistas se registraron en audio y video y

fueron posteriormente transcritas. Presentamos los datos correspondientes a la identificación de las percepciones de las PPA relacionadas con la *naturaleza de la reflexión sobre situaciones de la PP* para conocer, en sus propios términos, los significados sobre sus experiencias de reflexión conjunta en contextos de formación inicial.

2.3. Procedimiento de análisis de datos

Se realizó un análisis temático de los datos obtenidos en las entrevistas (Willig, 2013). Las categorías y subcategorías de análisis temático se elaboraron a partir de dimensiones previamente establecidas basándose en protocolos de análisis de dos estudios previos (ARMIF2014, MICIN 2013), que sostenían los mismos marcos teóricos de referencia que los expuestos en apartados anteriores para presentar la reflexión. A esas categorías iniciales se sumaron otras categorías emergentes resultantes de captar los significados y convicciones de los entrevistados a partir de la lectura y relectura de las entrevistas que se realizó siguiendo el proceso marcado por Braun y Clarke (2006). Para la definición conceptual de las diferentes categorías y subcategorías también se utilizó los protocolos de análisis ya señalados. Este escrito presenta únicamente el análisis correspondiente a una de las categorías, relativa a la *naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica*.

El análisis siguió un proceso deductivo – inductivo e incorporó las categorías e indicadores recabados de los nuevos datos aportados por este estudio (Corbin y Strauss, 2015). El proceso de análisis siguió dos fases, en la primera fase se revisaron los protocolos de los que partíamos y se completaron las dimensiones con los nuevos datos obtenidos de las entrevistas. Las declaraciones de los tutores en la entrevista inicial identificaron tres subcategorías. En la segunda entrevista se identificaron, además de las tres iniciales, otras tres subcategorías que se incorporaron a la lista para completarla (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías descritas sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional.

CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍAS	ENTREVISTA	TUTOR	CASO_B	%	CASO_C	%
				Citas		Citas	
Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP (la categoría con * representa la que se trabaja en este artículo, las categorías con ** se integran en el guion de entrevista final)	*Concepción de la naturaleza de la reflexión sobre la PP	Inicial	TCI	3	42,86%	4	57,14
			TAP	14	56%	11	44%
		Final	TCI	4	17,39%	19	82.61%
			TAP	4	66,67%	2	33.33%
	Importancia que se otorga a la reflexión sobre la PP, desde las asignaturas y tutores del proceso	Inicial	TCI	3	50%	3	50%
			TAP	16	51.62%	15	48,39
		Final	TCI	6	85,71%	1	14,29
			TAP	5	83,33%	1	16,67%
	Aporte de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación y conocimiento del AdD sobre la PP	Inicial	TCI	2	40%	3	60%
			TAP	2	66,67%	1	33,33%
		Final	TCI	2	100%	0	0%
			TAP	4	57,14%	3	42,85%
	**Proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP	Final	TCI	6	37,5%	10	62,5%
			TAP	7	38,88%	11	61,11%
	**Tipos de reflexión construidas durante el proceso de reflexión	Final	TCI	2	28,57%	5	71,43%
			TAP	1	50%	1	50%
	**Percepción sobre el nivel de profundidad de la reflexión alcanzado por los AdD	Final	TCI	4	57,14%	3	42,86%
			TAP	1	25%	3	75%

En una segunda fase dos investigadores codificaron el 30% de los datos del total de entrevistas, iniciales y finales, lo que nos permitió ajustar los utilizados por ambos investigadores. A continuación, se codificaron de nuevo el 30% de los datos y se calculó la fiabilidad interjueces con c-Alpha-binario de Krippendorff, obteniendo un 0.9 en cada una de las categorías y se completó el análisis al 100% de los datos. El proceso de análisis se trabajó con el software AtlasTi 9®.

3. Resultados

En correspondencia con el objetivo de este artículo, como ya indicamos anteriormente, se presentan los resultados de las percepciones de los tutores sobre la *naturaleza de la reflexión sobre la práctica*, relativas a el Caso B y C.

3.1. Percepciones vinculadas a la concepción de la naturaleza de la reflexión sobre la práctica

Del análisis de las percepciones de los tutores se desprenden algunas ideas importantes sobre la naturaleza de la reflexión sobre la PP. Presentaremos las percepciones por tipo de tutor académico en primer lugar sobre su percepción inicial y luego sobre su percepción final.

3.1.1 Percepciones de los tutores de Cátedra Integradora entrevista inicial y final (TCI)

Caso B entrevista inicial, (TCI_2):

El TCI_2 percibe que el proceso de reflexión fue productivo, permitiendo a los implicados analizar diferentes situaciones de la PP. Considera que fue importante reflexionar sobre las situaciones de la práctica en la asignatura de *Cátedra Integradora*, y sostiene que trabajar la reflexión de manera conjunta es un proceso innovador.

TCI_2_E1 (0:18:24.4): *“dos horas semanales con esto, con herramientas, con reflexiones, yo creo que son productivas”*

TCI_2_E1 (0:18:24.4): *“creo que es una de las mejores cosas, repito, que hay, ir a la práctica y regresar a la reflexión en la cátedra, es una cosa muy innovadora”*

Caso B entrevista final, (TCI_2):

El TCI_2 explica que haber participado del proceso de reflexión le resultó interesante, útil y productivo. Dicho proceso no únicamente exigía reflexión a los AdD, sino que también le demandó prepararse como tutor académico para res-

ponder a las dudas que presentaron los AdD sobre la PP. Considera que el papel del tutor es orientar y guiar a los AdD en el proceso reflexivo.

TCI_2_E2 (0:02:09.9): *“A mí me fue muy interesante, muy útil, muy productivo haber presenciado, o sea haber sido testigo de la reflexión de los AdD y eso fue muy interesante verlo y participar en ello”*

TCI_2_E2 (0:02:57.5): *“nos pedía muchísima reflexión porque no les podemos contestar cualquier cosa a las dudas de los AdD o incluso a veces no eran dudas sino interpretaciones, vamos a llamarlas sesgadas, del fenómeno que habíamos hablado. Eso fue lo que generó la reflexión y si esa reflexión se quedaba en esa dimensión sesgada podía, a mí no me parece que se deba quedar así, sino que debemos orientar la reflexión”*

Las percepciones del TCI_2 dan cuenta del cambio entre el inicio y final del proceso de reflexión, que considera útil y productivo para la formación del AdD. Cabe señalar que comprende mejor su labor de tutor y la define como orientar el proceso de reflexión para asegurar que se construyan interpretaciones claras y no sesgadas de la situación que se reflexiona.

Caso C entrevista inicial, (TCI_3):

El TCI_3 percibe a la reflexión como un proceso crítico, que necesita ser guiado. Sostiene que el proceso de reflexión ayuda al AdD a desarrollar el conocimiento profesional que les permitirá analizar su práctica.

TCI_3_E1 (0:00:52.1): *“la naturaleza de la reflexión siempre, pues desde mi formación académica, he creído que es una reflexión crítica y debe ser una reflexión guiada”*

TCI_3_E1 (0:01:04.6): *“también desde como unos lineamientos base, que se puedan promover en el AdD para que empiece a pensar o a analizar sobre ciertos aspectos de su práctica”*

Caso C entrevista final, (TCI_3):

El TCI_3 valora la reflexión como un proceso que permite al AdD analizar lo que vivió emocionalmente en la PP. Considera que el trabajo conjunto entre tutores de la PPA le permitió comprender el proceso reflexivo en profundidad.

TCI_3_E2 (0:02:07.1): *“lo que vivió emocionalmente con la práctica como que conecta mucho de las emociones que vive en la práctica, pueden ser sentimientos de frustración, de alegría, de satisfacción o de confusión”*

TCI_3_E2 (0:05:41.2): *“con la pareja pedagógica que tuve, creo que los dos estuvimos muy conscientes que era un tema muy importante, aparte de que era algo más guiado por la investigación”*

El TCI_3 percibe el proceso reflexivo como el que permite al AdD analizar lo vivido antes emocionalmente en la PP. Asimismo reconoce la importancia de guiar conjuntamente la reflexión y que ambos tutores se vieron sostenidos a su vez por el proceso de investigación del que también formaban parte.

3.1.2 Percepciones de los tutores de Aproximación Diagnóstica (TAP) entrevista inicial y final

Caso B entrevista inicial, (TAP_2)

El TAP_2 pone de relieve un objetivo fundamental del Modelo de Práctica Pre-profesional de la UNAE (2018), el poder practicar la teoría y teorizar la práctica y la necesidad de preparar a los AdD para responder a los retos que les plantea la realidad educativa.

TAP_2_EI (0:01:00.4): *“la relevancia que toma el teorizar la práctica y experimentar qué tiene que ver la práctica desde la teoría”*

TAP_2_EI (0:13:11.8): *“para mí la reflexión de los AdD es que tenemos que hacerlos más fuertes en cuanto a la realidad educativa que ellos están viviendo”*

Caso B entrevista final, (TAP_2)

El TAP_2 considera que el proceso de reflexión seguido ha sido muy satisfactorio, no únicamente por el análisis realizado de la práctica, sino también por la contribución de esta al desarrollo el Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).

TAP_2_EF (0:00:59.7): *“era un proceso cíclico que volvía siempre a quién le dio la pregunta problematizadora entonces, por ejemplo, nosotros la iniciábamos el proceso con el AdD que presentaba la situación y la pregunta problematizadora ¿qué hago?, ¿cómo hago?, ¿qué veo?, ¿que vieron? A continuación, los otros AdD empezaban a generar, desde sus experiencias, los aportes”*

TAP_2_EF (0:01:36.1): *“el proceso de la relatoría fue muy interesante, yo estoy muy, muy satisfactoriamente de acuerdo con el método que se empleó y sobre todo fue una ayuda fundamental, no sólo para esto sino también para el desarrollo de los PIENSA posteriores”*

El tutor TAP_2 concibe al proceso reflexivo como un proceso cíclico de análisis, que se inicia con una pregunta problematizadora, a la que se intenta responder en la reflexión, y se desarrolla como un espacio que permite exponer inquietudes y genera un diálogo que posibilita comprender las situaciones de la PP. Valora

que los AdD narren sus experiencias y las compartieran en sesiones de reflexión colaborativa.

Caso C entrevista inicial, (TAP_3)

El TAP_3 concibe a la reflexión sobre las situaciones de la PP como un espacio que parte desde la indagación que los AdD realizan sobre su experiencia diaria en la PP y que el tutor sostiene y dirige hacia lo que identifica como “tema de clase” al que quiere llegar. En este sentido usa la situación presentada por los AdD como ilustración de un tema pedagógico o psicológico que tiene previsto tratar. Describe su rol como conductor de la reflexión hacia el objetivo o el tema que quiere trabajar. Valora el compartir la situación como génesis de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:24:43.0): *“empezamos a hablar desde sus reflexiones, entonces nos sentamos y decimos a ver: ¿qué tal les fue en este día?, ¿qué pasó?, ¿qué vieron?, ¿qué les llamó la atención? Entonces yo les voy dirigiendo la conversación, hasta el objetivo al que quiero llegar, hasta el tema de clase”*

TAP_3_E1 (0:31:55.5): *“la reflexión nace en ese momento, la reflexión se crea en el momento en el que el AdD dice su situación a los demás AdD”*

Caso C entrevista final, (TAP_3)

El TAP_3 considera que la reflexión sobre las situaciones de la PP precisa de la preparación previa de los AdD. Valora la experiencia iniciada como una primera aproximación de los AdD a la reflexión. Sostiene que la implicación de los AdD en el proceso de reflexión ayuda a que compartan las diferentes experiencias, desarrollen los propios marcos interpretativos y avancen en la participación.

TAP_3_EF (0:03:25.9): *“la idea es que los procesos de reflexión son buenos, pero los AdD tienen que estar preparados para ese proceso de reflexión”*

TAP_3_EF (0:04:20.8): *“Bueno de ahí interesante porque les estamos haciendo a los AdD que empiecen a contar sus ideas, que empiecen a generar sus puntos de vista a darles realmente un rol más participativo”*

El TAP_3 sostiene que deben preparar previamente a los AdD para reflexionar, de modo que sitúa el aprendizaje de la reflexión previo a la reflexión misma, valora la reflexión como un proceso en el que desarrollan conocimiento profesional e intuye que debe darse el paso entre una reflexión más jerárquicamente dirigida por el tutor a otra más dialogada y colaborativa.

4. Discusión

Las percepciones de los tutores coinciden entre ellos y con Darling-Hammond (2006) y Korthagen y Vasalos (2005) en considerar la reflexión sobre las situaciones de la PP como un proceso que permite a los AdD conocer y analizar las situaciones de su práctica y la de sus compañeros en la PP. Valoran asimismo que la reflexión conjunta, basada en poner en común el análisis colaborativo de las diferentes experiencias, les ayuda a profundizar en las mismas y en la relación entre la teoría y la práctica. Ese análisis de las situaciones o experiencias de la PP les permite explorar de manera conjunta los diferentes elementos presentes en la situación analizada siguiendo procesos específicos, lo que no comporta seguir fases previamente establecidas (Clarà, 2014; Clarà y Mauri, 2010).

Aunque todos los tutores admiten el papel relevante del tutor en este proceso (Gelfuso y Dennis, 2014), existen discrepancias puntuales en la consideración de su rol por parte de los diferentes tutores, desde un rol más directivo a un rol más dialogado y participativo. Asimismo, todos reconocen la necesidad de preparación previa (Mauri et al., 2017; Pérez Gómez, 2010).

El TCI_2 (CB) y el TCI_3 (CC) conciben la naturaleza de la reflexión sobre la PP como un *proceso innovador* que exige que los tutores estén formados para gestionar y guiar el proceso reflexivo de los AdD (Gelfuso, 2016, Colén y Castro, 2017; Mauri et al., 2019) evitando que se dé una interpretación superficial de las situaciones de la PP. También reconocen la relevancia de los aspectos emocionales y el papel de la reflexión en el proceso de análisis de esas emociones. Su abordaje contribuye a la construcción de su identidad como futuros docentes. Cabe, sin embargo, evitar que la reflexión caiga en la subjetividad y dificulte el análisis y comprensión profunda de la situación.

El TAP_2 (CB) concibe la naturaleza de la reflexión como un proceso que permite la relación entre la teoría y la práctica (Gelfuso y Dennis, 2014; Rodgers y LaBoskey, 2016; Sorensen, 2014; Zabalza, 2011); experimentar la teoría en la práctica, comprender la práctica desde la teoría (Colén y Castro, 2017). Sin embargo, a diferencia de lo propuesto por Clarà (2014), Clarà y Mauri (2010) y Pérez Gómez, (2010) las declaraciones de dicho tutor ponen de manifiesto hasta qué punto puede resultarles difícil renunciar a establecer una relación aplicativa de la teoría en la práctica y desistir de una conducción jerárquica del papel del tutor en la reflexión sustituyéndola por otra más dialogada entre los implicados (Haneda et al., 2019).

El TAP_2 (CB) y el TAP_3 (CC) consideran que el proceso reflexivo trabajado durante el prácticum puede considerarse como cíclico, pero contrastan en la visión más o menos dialógica de su rol en la reflexión (Gelfuso, 2017). Mientras el TAP_2 valora la participación y el intercambio de percepciones sobre la situación

de la PP entre los actores, el TAP_3 se ve inicialmente a sí mismo como conductor y, al final del proceso, señala la necesidad de dar a los estudiantes un rol más participativo. Finalmente, la experiencia de reflexión ha sido valorada positivamente por brindar apoyo a la realización de las tareas académicas específicas relacionadas con la PP.

En síntesis, la percepción recurrente en los tutores académicos es la de considerar al proceso de la reflexión como un proceso conjunto (McGarr et al., 2019), *innovador* pero que necesita guianza (Gelfuso, 2016). Sin embargo, algunos de ellos, se hallan en tránsito entre un rol más directivo y jerárquico y otro más dialógico (Haneda et al., 2019; Yagata, 2017). Asimismo, consideran que es necesaria la formación profesional del tutor académico para tutorizar la PP y el proceso reflexivo efectivo (Colén y Castro, 2017; Mauri et al., 2019). La literatura actual confirma el valor de la asistencia del tutor en el desarrollo de la reflexión (Mauri et al., 2019; Clarà et al. 2019) y la importancia de que esta ayuda se produzca en determinadas condiciones, ya que no siempre que se entregan ayudas se obtiene como resultado la mejora del proceso reflexivo (Gelfuso y Dennis, 2014; Harford y MacRuairc, 2008; Postholm, 2008; Yoon y Kim, 2010). También es necesario considerar que no todos los procesos de reflexión son productivos (Gelfuso, 2016; Moore-Russo y Wilsey, 2014). Tampoco todas las aproximaciones de los tutores a la reflexión se llevan a cabo desde marcos claros de relación entre conocimiento académico, conocimiento práctico y la práctica, y necesitan mejorar las representaciones de construcción del conocimiento del docente.

A modo de cierre, nuestro trabajo tiene algunas consideraciones pendientes, entre ellas, relacionar y contrastar el análisis de las percepciones de los tutores con las de los AdD sobre la naturaleza del proceso de reflexión y ampliar el estudio a otras categorías de análisis como “*el rol específico de los tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la reflexión*” que se ha mostrado especialmente importante desde el inicio.

Referencias bibliográficas

- ARMIF, (2014) *La reflexión conjunta en las prácticas como mecanismo de vinculación entre la universidad y la escuela*. Referencia: 2014ARMIF0052
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-369). Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarà, M. (2014). What Is Reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *Euro-*

pean Journal of Teacher Education, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>

Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

Colén, M, T. y Castro, L., (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 21, 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll, C. Gotzens Busquets, y ICE-HORSORI (Eds.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 16-44).

Coll, C. (2001). Lenguaje actividad y discurso en el aula. En Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413).

Corbin, J. M. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

Daniel, G., Auhl, G. y Hastings, W. (2013). Collaborative Feedback and Reflection for Professional Growth: Preparing First-Year Pre-Service Teachers for Participation in the Community of Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2, 159-172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, Volumen 8:1933. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company.

Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching. Handbook of research on teaching – A project of the American research association*, 119-161. <http://eric.ed.gov/?id=ED263203>

Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Paidós-MEC.

Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>

Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, pp. 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>

Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers' Pedagogical Content Knowledge of literacy and agentic identities: Examining a teacher Educator's intentional language choices during video-mediated reflection. *Teaching and Teacher Education*, 66, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.012>

- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Haneda, M., Sherman, B., Nebus Bose, F. y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78, 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Harford, J. y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G. y Jones, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. y Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, y T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Lawrence Erlbaum Associates.
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18, 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Liu, K. y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 287-309. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mauri, T., Onrubia, J. y Colomina, R. (ed.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: pautas e instrumentos. Un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre escuela y universidad*. Pautas e instrumentos. Madrid: Grijalbo
- Mauri, T., Onrubia, J. Colomina, R., y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- McGarr, O., McCormack, O. y Comerford, J. (2019). Peer-supported collaborative inquiry in teacher education: exploring the influence of peer discussions on pre-service teachers' levels of critical reflection. *Irish Educational Studies*, 38(2), 245-261. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1576536>

Mena, J., Hennisen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>

MICIN, (2013). *Ayudas a la construcción del conocimiento en el prácticum de maestros: la reflexión conjunta para mejorar la relación entre la teoría y la práctica*. EDU2013-44632-P

Moore-Russo, D. y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>

Pérez Gómez, Á. (2010). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En A. Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria* (Vol. IV, pp. 9-13). Barcelona: Graó.

Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>

Rodgers, C. y LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. en J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education*, pp. 71–104.

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2015). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.533>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practi-

cum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Publications.

Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico*, Azogues.

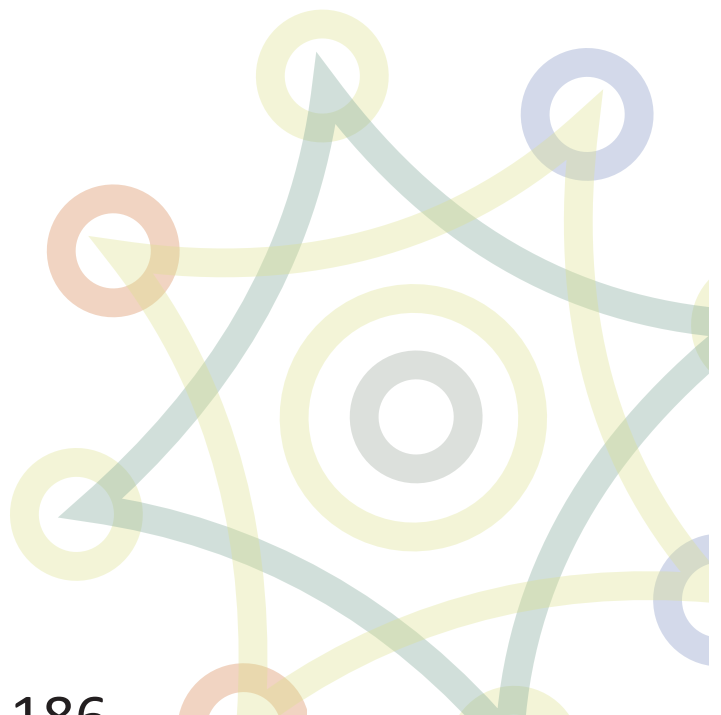
Universidad Nacional de Educación. (2018). *Modelo de Prácticas Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Maidenhead, BRK: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Yagata, K. (2017). A failure of dialogue? a critical reflection on a discussion between a teacher trainer and a pre-service second-language teacher. *Reflective Practice*, 18(3), 326–338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1277342>

Yoon, H. y Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32(January 2015), 283- 301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>

Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf





Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social

Martín-Cuadrado, A.M.
(Coord.)

Editorial: Octaedro

Año de edición: 2022

Ciudad: Barcelona (España)

ISBN: 9788419023520

Nº de edición: 1ª 2022

Nº de páginas: 160

Idioma: Español

La obra se presenta como manual indispensable para el aprendizaje de los procesos de formación de los futuros profesionales de la Educación Social. Se trata de un texto fresco y actual que sitúa la importancia de la Educación Social en el contexto formal educativo y posiciona la mirada de la disciplina y su discurso como reto para las propuestas educativas futuras.

Recoge narraciones descriptivas y recopilatorios de profesionales de la educación social que trabajan en el campo educativo formal y que conocen de primera mano cuáles son las propuestas existentes, las delimitaciones en la enseñanza formal y las necesidades que subyacen en ella.

El texto ha sido coordinado por Ana María Martín-Cuadrado académica e investigadora así como por seis autores del mundo académico y profesional de la disciplina de la educación social que colaboran desde sus experiencias profesionales en los ocho capítulos del texto, con un hilo conductor deductivo y coherente en temáticas relevantes para los lectores.

Se destaca un primer capítulo escrito por Ana M^a Martín Cuadrado y

Rubén Jiménez Jiménez como avance introductorio que permite contextualizar la imagen de actuación de los educadores y educadores sociales en el sistema educativo, describiéndose términos de gran relevancia para la determinación de la intervención del profesional dentro del ámbito educativo, así como competencias y funciones actualizadas.

El segundo capítulo ha sido desarrollado por Ana M^a Martín Cuadrado en colaboración con Raúl González Fernández. Ambos reflexionan sobre los orígenes de los profesionales de la educación social en el ámbito educativo con la intención de entender y poder situar a los profesionales en la actualidad y en sus perspectivas de futuro desde procesos reflexivos y transformadores ante la diversidad de situaciones y contextos que surgen y que la escuela necesita solventar.

Se continua con un tercer capítulo elaborado por Blas Campos Barriónuevo y Ana M^a Martín Cuadrado que destacan la necesidad inmediata de normalizar y resolver las realidades de los centros educativos españoles, reflejo de la sociedad emergente, complementándolo con la incorporación e intervención de profesionales de la educación social. Establecen la funcionalidad de estos profesionales, matizando la interacción del profesional como enlace transversal e estructural de todos los agentes educativos

El cuarto y el quinto capítulo han sido elaborados por Rubén Jiménez Jiménez. En el cuarto el autor destaca una de los pilares del desarrollo de

una buena educación desde su dimensión social y resuelta desde la educación social; la convivencia escolar desde sus diversos modelos de gestión, la intervención en el centro, asesorando y formando a la comunidad educativa en la creación de redes con el entorno, la comunidad y el territorio.

En relación al quinto capítulo el autor nos sitúa en el sistema educativo como escenario para promover, dar respuestas y construir una sociedad integradora que acepte la diversidad personal y social de las personas. En este aspecto destaca las respuestas democráticas y transformadoras que los profesionales de la educación social realizan en los centros educativos, en la equidad, la atención a la diversidad, educación compensatoria y la escuela inclusiva.

El sexto capítulo, narrado por Miguel Marcos Sáez Perez muestra la importancia de la participación e implicación de las familias, para mejorar el vínculo, la cultura y la inclusión en el sistema educativo desde la mirada y acción de la educación social con redes de relación, apoyo e implicación a estos agentes.

El séptimo capítulo es desarrollado por Carmen Ruiz Repullo y nos abre la visión de la acción socioeducativa y la coeducación como vehículos de cambio para prevenir las desigualdades de género y la necesidad de prevención en el sistema educativo.

El octavo capítulo viene referenciado por Axel Moreno Gálvez, que muestra las nuevas estrategias socioeducativas dinamizadas por los profesionales de

la educación social hacia los cambios y retos actuales, capaces de mejorar y empoderar la dimensión comunitaria de los centros educativos, activando la participación y cooperación en forma de redes locales y de tejido territorial en y desde la escuela. En definitiva, la obra en sí, permite reconocer el ca-

mino que hoy en día está tomando la disciplina de la educación social para una educación plena y exitosa en la sociedad actual.

Susana María García-Vargas
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España)
sgarciavargas@madrid.uned.es

