



I Jornadas Internacionales de Innovación Docente

El Prácticum en los títulos universitarios,
elementos que potencian su valor formativo

Coordinadoras:

Ana María Martín Cuadrado

María Antonia Cano Ramos



Grupo de Innovación Docente
en Prácticas Profesionales

UNED

Facultad
de Educación





LIBRO DE RESÚMENES:

I Jornadas Internacionales de Innovación Docente

El prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor
formativo

29, 30 y 31 de octubre de 2024

COORDINADORAS

Ana María Martín Cuadrado

María Antonia Cano Ramos



Grupo de Innovación Docente
en Prácticas Profesionales



LIBRO DE RESÚMENES:

I Jornadas Internacionales de Innovación Docente

El Prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor formativo

© Universidad Nacional de Educación a Distancia

© Ana María Martín Cuadrado y María Antonia Cano Ramos.

© Ilustración de cubierta: Aarón Mora Martín.

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

ISBN: 978-84-09-66281-4



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/).

1ª Edición: Madrid, octubre 2024.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LAS I JORNADAS INTERNACIONALES DE INNOVACIÓN DOCENTE. EL PRÁCTICUM EN LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS, ELEMENTOS QUE POTENCIAN SU VALOR FORMATIVO	5
CONFERENCIAS	11
EL "GIRO PRÁCTICO" EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. PANORÁMICA INTERNACIONAL SOBRE LOS MODELOS DE PRACTICUM. PERSPECTIVAS Y LIMITACIONES	13
APORTACIONES DE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS Y DE LOS TUTORES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES ASOCIADAS AL PRÁCTICUM.....	17
MESA DE DEBATE	21
MESA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRÁCTICUM. ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA UNA BUENA PRÁCTICA.	23
HACIA LA "FORMACIÓN DUAL" EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS (MUPES).....	25
ÁREAS DE MEJORA Y RETOS PARA UN BUEN DESEMPEÑO Y APROVECHAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	27
LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL PRÁCTICUM. ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA UNA BUENA PRÁCTICA. COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA.....	29
COMUNICACIONES	31
LÍNEA 1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ACCIÓN TUTORIAL Y AGENTES FORMADORES EN LAS PRÁCTICAS.....	33
APRENDIENDO A SER DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOLÓGICO DURANTE EL PRÁCTICUM	35
EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR TUTOR DE PRÁCTICA DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN 39	
UN MODELO DE PRÁCTICUM EN COLABORACIÓN. LA VALORACIÓN DE LAS TUTORAS DE UNIVERSIDAD Y ESCUELA.....	43
LA IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES.....	47
EL ROL DEL TUTOR DE PRÁCTICAS EN EL CAMPUS RURAL: IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN DE EMPRESAS SOCIALES	51
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ¿ES NECESARIA UNA COORDINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA?.....	55
EL ROL DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y LOS FORMADORES COMO FACILITADORES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.....	59
LA FORMACIÓN DEL AGENTE TUTORIAL DEL CENTRO DE PRÁCTICAS. UNA PROPUESTA FORMATIVA NECESARIA.....	63
LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA TUTORÍA ACADÉMICA DEL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN SOCIAL. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LAS PRÁCTICAS.	67
LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL: UN ENFOQUE PARA COMBATIR EL ESTIGMA EN UN EASC.....	73



LA ACCIÓN TUTORIAL COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	77
EL TUTOR DE PRÁCTICAS COMO LÍDER PEDAGÓGICO: LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA	81
LÍNEA 2 <i>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. MODELOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS.</i>	85
EL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA.....	87
LA PRÁCTICA DEL JUEGO ANTE LOS DESAFÍOS DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL	89
INMERSIÓN RURAL COMO MEDIO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS	93
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INICIAL Y MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA.....	95
EL PRÁCTICUM, LA NUEVA LEY DE FP Y LA DUALIDAD DEL SISTEMA.....	107
MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA DE CHILE	109
PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES DEL MODELO DE PRÁCTICUM EN ALTERNANCIA DE LA UNIVERSITAT JAUME I: LA VISIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	113
RECUERDOS AMAZÓNICOS: EL MEMORIAL COMO HERRAMIENTA IMPULSORA PARA LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO PROFESIONAL	117
LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE COMO PROYECTO ARTICULADOR DE LA CARRERA PROFESORADO EN MATEMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA.....	121
HACIA NUEVOS MODELOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD: LOS GRADOS DUALES EN ESPAÑA	125
METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR	129
PLAN DE ACOGIDA PARA EL ALUMNADO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO	133
IMPACTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO CORRELACIONAL EN LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE EDUCACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHIMBOTE, 2024	139
RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LOS GRADOS EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL: LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO A PARTIR DEL REAL DECRETO 822/2021.....	143
LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL.....	147
LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD PRESENCIAL Y A DISTANCIA: UN ESTUDIO COMPARADO	149
LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAMPUS SUR DE LA UNED.....	151
LÍNEA 3 <i>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. FASE PRIMERA. PLANIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM. ESTRUCTURA Y PROCESOS.</i>	157



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN NORMATIVA DE LA REGULACIÓN DEL PRÁCTICUM DEL ALUMNADO DE GRADO EN MAGISTERIO Y MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.....	159
LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL EDUCADOR SOCIAL EN MATERIA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	163
ANDAMIAJE EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA: UNA PROPUESTA CONTRASTADA	165
SIMILITUD ENTRE LOS VALORES DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO	169
Νέα μυθολογία: NUEVAS APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LOS MITOS GRECOLATINOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO	173
LÍNEA 4 <i>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. FASE SEGUNDA. DESARROLLO DEL PRÁCTICUM. ESTRATEGIAS Y ACCIONES.</i>	177
EL E-DIARIO COMO ELEMENTO POTENCIADOR DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA: FUNCIONALIDAD EN PRÁCTICAS EXTERNAS DEL GRADO DE MAESTRO DE LA UCLM.....	179
LA IMPORTANCIA DE COMPARTIR LA EXPERIENCIA VIVIDA PARA LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO	181
PRECISIÓN Y EFICACIA: EL USO DEL ELEVATOR PITCH EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	185
DIÁLOGO REFLEXIVO PARA FORMAR A LOS FUTUROS DOCENTES DE PRIMARIA DESDE LA UNIVERSIDAD	189
EL PRÁCTICUM EN FISIOTERAPIA: PROPUESTA DE DESARROLLO	193
LA DIRECCIÓN ESCOLAR, PUENTE ENTRE DOS CAMINOS DEL DOCENTE: LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA	199
BUENA PRAXIS EN LA TUTORIZACIÓN PROFESIONAL DEL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN SOCIAL LA VINCULACIÓN CON LA PROFESIÓN.....	203
LAS PRÁCTICAS EXTERNAS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	209
FOROS PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES IV DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL: ANÁLISIS TEMÁTICO DE UNA EXPERIENCIA PILOTO.....	211
ESTUDIO DE CASOS COMO DISPOSITIVO PARA EL PROCESO DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA PREPROFESIONAL DOCENTE.....	215
PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA EN ÁMBITO RURAL: DESAFÍOS Y LOGROS EN SALUD MENTAL.....	217
PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE SEMINARIOS FORMATIVOS EN LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS EXTERNAS DEL MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA: VIABILIDAD, IMPACTO Y SATISFACCIÓN.....	219
EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL PRACTICUM EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA MEDIANTE EL ROL DE FACILITADORAS EN EL PROGRAMA 'EDUCAMOS CONTIGO'	223
EL E-DIARIO, ESPACIO EN LÍNEA PARA FOMENTAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LOS PROTAGONISTAS.....	227



LÍNEA 5 <i>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. FASE TERCERA. EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM. MODELOS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.</i>	231
FACTORES RESILIENTES EN LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS DEL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA.....	233
LA UTILIDAD DE LA E-RÚBRICA EN INSTRUMENTOS BIOGRÁFICO-NARRATIVOS.....	241
LÍNEA 6 <i>LÍNEA DE EXPERIENCIAS (ESTUDIANTES Y/O EGRESADOS). VIVENCIAS DURANTE LAS PRÁCTICAS. UTILIDAD DE LAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL.</i>	245
EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	247
EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA EN LA ESCUELA	251
EL PROFESIONAL QUE SOY ES GRACIAS A LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS REALIZADAS	255
LA FIGURA DEL TUTOR DE PRÁCTICAS Y SU INFLUENCIA EN LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE.....	259
EL PRÁCTICUM EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: INTEGRACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR	263
APRENDIENDO DE LA DIVERSIDAD: CÓMO EL PRÁCTICUM EN SECUNDARIA ENRIQUECIÓ MI DOCENCIA UNIVERSITARIA	267
EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL PRÁCTICUM. OPORTUNIDADES PARA EL APRENDIZAJE Y EL AUTOCONOCIMIENTO COMO PROFESOR.....	269
EXPERIENCIA EN CAMPUS RURAL ASTURIAS. NANOMA PROJECTS	273
LAS PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA EN UN CENTRO DE ORIENTACIÓN; UN PUENTE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	275
LA REALIDAD Y EL IMPACTO TRANSFORMADOR DE LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN SOCIAL.....	279
EL PERFIL DEL ESTUDIANTE EN PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA EN UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	283
UNA EXPERIENCIA SITUADA DE TRABAJO SOCIOLOGICO	287
SÍNTESIS I JORNADAS INTERNACIONALES INNOVACIÓN DOCENTE. PRÁCTICUM EN TÍTULOS UNIVERSITARIOS	291
RESUMEN Y CONCLUSIONES I JORNADAS INTERNACIONALES INNOVACIÓN DOCENTE. PRÁCTICUM EN TÍTULOS UNIVERSITARIOS.....	293



Presentación de las I Jornadas Internacionales de Innovación Docente. El Prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor formativo

Ana María Martín Cuadrado

Directora de las I Jornadas Internacionales de Innovación Docente. El Prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor formativo.

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

amartin@edu.uned.es

La primera edición de las Jornadas sobre el Prácticum en las titulaciones universitarias persigue profundizar en la importancia de esta materia, así como de las correspondientes asignaturas en la formación inicial de los estudiantes y su relación con la incorporación en el puesto de trabajo.

La incorporación de las prácticas en los estudios universitarios data del 1981, con los programas de Cooperación Educativa. Regulados por el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio. En este momento, se pretendía ofrecer una formación académica integral a los estudiantes que estuvieran cursando los dos últimos cursos universitarios. Uno de los logros más importantes e innovadores de la Reforma de estudios universitarios del 87 fue la incorporación del Prácticum en los planes de estudio. En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se enfatizó la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios, previendo que los planes de estudios de Grado contendrán «toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir», entre la que se mencionan «las prácticas externas» (artículo 12.2), y que «si se programan prácticas externas, estas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios» (artículo 12.6).

En el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Se reconoce el derecho del estudiante a realizar prácticas externas (curriculares y extracurriculares). Se dedica el artículo 24 a la regulación de las prácticas externas.



Encontramos el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, en el BOE núm. 184, de 30 de julio de 2014, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Desde ese momento y hasta la actualidad, lo más representativo que ha aparecido en materia normativa y prácticum ha sido el Real Decreto-ley 2/2023 que añade una disposición adicional 52 a la Ley General de la Seguridad Social (LGSS), con entrada en vigor 01/01/2024, que establece que se deberá proceder a la inclusión en el sistema de Seguridad Social de los/las estudiantes que realicen prácticas académicas externas.

“Las personas que realicen las prácticas quedarán comprendidas como asimiladas a trabajadores por cuenta ajena en el Régimen General de la Seguridad Social”.

Estamos a la espera del Estatuto del Becario y posibles orientaciones y medidas que afecten a las prácticas en la universidad.

Las Universidades han ido adaptando y acomodando la normativa anterior a la especificidad normativa interna y a la oferta de titulaciones. La decisión sobre la optatividad y/o la obligatoriedad de esta materia y de sus asignaturas es compleja y depende de los proyectos y voluntades de los equipos docentes que conforman los departamentos didácticos en las facultades y escuelas. A no ser que las prácticas se consideren como el buque insignia de las titulaciones y aparezcan como una obligación en las órdenes ministeriales de las que parten (titulaciones habilitantes).

En la primera edición de las Jornadas se pretende abrir espacios de debates sobre temas que nos parecían interesantes y de actualidad, como se recogen en las conferencias, mesas de expertos y comunicaciones que se ofertan. Habitualmente, desde el Grupo de Innovación Docente de Prácticas (GID PiP) en UNED se lleva años organizando actividades formativas impulsoras de la reflexión y crítica en torno al Prácticum y las titulaciones universitarias (véase la comunidad virtual de aprendizaje del GID PiP, <https://gidpip.hypotheses.org/>).

Por tanto, los temas que se presentan para la discusión y posterior reflexión se relacionan con temas clásicos que se han ido incorporando de forma sucesiva en eventos en diferentes espacios nacionales e internacionales (p.ej.



Symposium sobre Prácticum en Poio, véase <https://poio.reppe.org/symposium-anteriores>), recogiendo en multitud de formatos (p.ej., editorial NARCEA y su línea de educación y prácticum, <https://narceaediciones.es/es/383-practicum>) y que siguen siendo actuales: modelos de prácticum en las titulaciones universitarias, agentes tutoriales, etapas formativas en el plan formativo de las prácticas, las instituciones de prácticas acogedoras de estudiantes y su relación con la universidad, las prácticas de calidad, etc.

La cuestión es, después de tanto tiempo, ¿por qué estas temáticas *consideradas clásicas* siguen siendo de actualidad?

Desde este plano espacio-temporal en el cual se ha atesorado experiencia, se ha construido conocimiento se han diseñado las *I Jornadas de Innovación Docente. El Prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor formativo*

Estructuralmente, se dividen en dos momentos a realizar en diferentes espacios¹: el primero, presencial, y con emisión en línea, en el salón de **la Facultad de Educación-UNED-**; el segundo, totalmente en línea (asincrónico); de debate, a través de espacios de comunicación (**foros temáticos plataforma aLF**) con base en las comunicaciones de experiencias agrupadas en seis líneas temáticas. Los dos momentos y espacios se suceden entre el 29 y 31 de octubre de 2024.

En este libro se recogen resúmenes de las dos conferencias, las dos mesas de debate y las sesenta y dos comunicaciones que se seleccionaron para tejer las seis líneas temáticas.

Las dos conferencias se realizan en el marco de las Jornadas, de índole pedagógico.

Conferencia. El "giro práctico" en la formación del profesorado. Panorámica internacional sobre los modelos de practicum. Perspectivas y limitaciones.

Inmaculada Egido Gálvez Catedrática de Universidad. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación. Dpto. de Estudios Educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

Conferencia. Aportaciones de los centros de prácticas y de los tutores en el desarrollo de las competencias profesionales docentes asociadas al Prácticum. *Jesús Manso Ayuso Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar.*



Dpto. de Pedagogía. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Sobre las mesas de debate. La primera mesa, en la que participan docentes de diferentes universidades nacionales, centrará la mirada en las buenas prácticas a tener en cuenta en las asignaturas de Prácticum.

La segunda mesa, en la que participan representantes de instituciones públicas y entidades de carácter asociativo y privado, centrará la mirada en ofrecer posibilidades de actuación para que la relación entre la universidad y empresa sea pertinente y productiva.

La sesión en línea (asincrónica) se realiza en una Comunidad Virtual (plataforma aLF). Se utiliza el recurso de comunicación-foro- para realizar un debate por cada una de las 62 comunicaciones seleccionadas, entre 75 presentadas. Las comunicaciones fueron grabadas previamente. Se eligieron diferentes formatos, de acuerdo con indicaciones precisas por parte de la organización.

Las 62 comunicaciones se distribuyeron en torno a seis líneas temáticas:

Línea 1 de investigación educativa. Acción tutorial y agentes formadores en las prácticas

Línea 2 de investigación educativa. Modelos de formación práctica en las titulaciones universitarias

Línea 3 de investigación educativa. Fase primera. Planificación del Prácticum. Estructura y procesos

Línea 4 de investigación educativa. Fase segunda. Desarrollo del prácticum. estrategias y acciones.

Línea 5 de investigación educativa. Fase tercera. Evaluación del Prácticum. Modelos. Técnicas e instrumentos

Línea 6 de experiencias (estudiantes y/o egresados). Vivencias durante las prácticas. Utilidad de las prácticas en el ámbito profesional



En la **Línea Temática 1** se seleccionaron 12 experiencias que recogen diferentes actuaciones relacionadas con los agentes tutoriales. Esta línea está coordinada por *Juan Salamé Sala* (coordinador del Prácticum del Máster Formación del Profesorado y de las prácticas del Grado en Educación Infantil en UNED-Aragón)

En la **Línea Temática 2** se seleccionaron 17 experiencias que recogen casuísticas variadas sobre modelos formativos de prácticas en diferentes universidades. Esta línea está coordinada por *Valentina Haas Prieto* (docente titular en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, Chile)

En la **Línea Temática 3** se seleccionaron 5 experiencias que recogen diversidad de miradas sobre la planificación del prácticum en diferentes universidades y titulaciones. Esta línea está coordinada por *María Julia Rubio Roldán* (Jefa del Departamento de Orientación. IES Prado Santo Domingo, Alcorcón. Profesora Tutora en el Prácticum del Máster Formación del Profesorado)

En la **Línea Temática 4** se seleccionaron 14 experiencias que recogen diversidad de miradas sobre el desarrollo del prácticum en diferentes universidades y titulaciones.. Esta línea está coordinada por *Nuria Manzano Soto* (Profesora Titular en el Departamento MIDE-2 de la Facultad de Educación-UNED)

En la **Línea Temática 5** se seleccionaron 2 experiencias que recogen modelos y actuaciones que se están llevando a cabo en torno a los procesos de evaluación del Prácticum. Esta línea está coordinada por *Vicente Ángel Rey* (Profesor Tutor de Prácticum en el Centro Asociado de la UNED en Islas Baleares).

En la **Línea Temática 6** se seleccionaron 12 experiencias que recogen vivencias de estudiantes sobre su estancia en estas asignaturas. Esta línea está coordinada por *María José Corral Carrillo* (Profesora Tutora de Prácticum en el Máster de Formación del Profesorado; Profesora Tutora de Prácticas Profesionales en el Grado de Pedagogía; Coordinadora del COIE- Centro de Orientación y Empleo- en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla).

Desde aquí, mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en la realización de las *I Jornadas de Innovación Docente. El Prácticum en los títulos*



universitarios, elementos que potencian su valor formativo y en la edición del Libro de Resúmenes.

Ana María Martín Cuadrado
Directora de las I Jornadas Internacionales de Innovación Docente



CONFERENCIAS





El "giro práctico" en la formación del profesorado. Panorámica internacional sobre los modelos de prácticum. Perspectivas y limitaciones

Inmaculada Egido Gálvez

Catedrática de Universidad. Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación. Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

miegido@uclm.es

Los profesores son el elemento central de la calidad de los sistemas educativos y, por ello, la búsqueda de un adecuado sistema de formación docente se ha convertido en una prioridad en nuestros días. A escala internacional, en la mayor parte de los sistemas educativos existe un descontento con el valor formativo del prácticum en la preparación del profesorado. Este problema ha sido señalado por Organismos Internacionales, como la Unión Europea, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y Naciones Unidas y son muchos los países que en los últimos años han realizado reformas que han modificado el prácticum en la preparación docente.

Estas reformas se enmarcan en lo que se ha llamado el "giro práctico" en la formación del profesorado, en el que se enfatiza la importancia del aprendizaje profesional en los centros escolares. No obstante, esta tendencia compartida hacia la revalorización de la práctica se concreta de distintas maneras en función del país. Fruto de la diversidad contextual y de la diferente orientación de las políticas emprendidas, se constatan en estos momentos divergencias en los modelos adoptados para alcanzar la deseada conexión entre teoría y práctica en la preparación inicial de los docentes en distintos sistemas educativos. Si se contempla la situación de España en el contexto internacional, puede verse que nuestro sistema educativo no ha sido ajeno a las tendencias de reforma, ya que en los años pasados se introdujeron cambios en el prácticum de las titulaciones que conducen a la docencia. No obstante, los escasos estudios empíricos disponibles al respecto permiten detectar una serie de limitaciones que afectan al valor formativo del prácticum en su configuración actual.



En esta conferencia se realiza un repaso de los distintos modelos de prácticum que pueden encontrarse en el panorama internacional, con especial énfasis en los países que se han decantado por avanzar hacia el «modelo clínico» o de «práctica basada en la investigación», orientado a desarrollar conexiones significativas entre los conocimientos teóricos y prácticos en la formación del profesorado. Se exponen también los datos disponibles sobre la percepción que los estudiantes españoles tienen sobre la existencia de dichas conexiones en su preparación inicial a partir del análisis de datos del estudio TEDS-M realizado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Por último, a modo de reflexión final, se plantean las perspectivas de cambio en un contexto en el que la escasez de profesorado es cada día más generalizada y en el que las limitaciones en los modelos tradicionales de prácticum hacen necesaria una reforma en profundidad de este componente esencial de la formación docente..

Bibliografía

Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones “Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida”*. COM/2017/0248 final.

Egido, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación* (393).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850>

Egido, I. y López-Martín, 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. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>



European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. 2 vols.* Madrid: MEyFP.

Navarro-Asencio, E., Sánchez-Munilla, M., Arroyo-Resino, D. y Constante-Amores, A. I. (2024). La labor docente vista por el profesorado (pp. 211-243). En M. Castro, y I. Egido (Eds). *Qué sabemos sobre el profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea.

OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession (2024). Recommendations and summary of deliberations. Transforming the teaching profession. https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_912921/lang--en/index.htm.





Aportaciones de los centros de prácticas y de los tutores en el desarrollo de las competencias profesionales docentes asociadas al Prácticum

Jesús Manso Ayuso

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía. Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

jesus.manso@uam.es

Cuando pensamos en la profesión docente lo hacemos conscientes de la importancia que la dimensión práctica tiene en su definición. La tarea de enseñar se entiende como algo eminentemente aplicado y esto responde a una concepción histórica de la docencia como un oficio. Así surge históricamente y no es casual que a la formación práctica del profesorado se le haya dado desde siempre una enorme relevancia. Coherente con ello, la formación inicial de los docentes era preferentemente práctica y aplicada. No requería, por tanto, de un nivel formativo universitario. No existía ni un corpus consolidado de conocimiento teórico que fuera oportuno ser impartido en las universidades, ni siquiera un reconocimiento de que pudiera ser oportuno. La enseñanza respondía al ámbito laboral de tipo práctico y, en su caso, al dominio de los saberes disciplinares que el docente impartía. La incorporación de una formación pedagógica y didáctica sólida que complementase la dimensión práctica se fue haciendo durante el siglo XX pero siempre con dos grandes limitaciones: la primera de ellas es que tan solo afectaba a la formación del magisterio (de aquellos docentes que se encargan de la enseñanza general y básica); y la segunda de ellas es que se hace sin generar una conexión entre la teoría y la práctica.

La denominada dimensión práctica incluiría tanto la formación práctica que se hace en las asignaturas impartidas en las facultades como las asignaturas de Prácticas que se realizan en los centros educativos. Estas asignaturas suponen, más o menos, el 25% de la formación inicial docente (tanto en los cuatro años de los grados de maestros/as de Educación Infantil y de Educación Primaria como en el año que dura el máster del profesorado de Educación Secundaria) (Manso, 2019). Son, por tanto, una parte esencial en la preparación de los docentes y suponen una primera



aproximación al ejercicio profesional (Ruiz-Bernardo et al., 2022). De esta manera, las prácticas en centros educativos deberían, al menos: i) ser consideradas y reconocidas como cualquier otra asignatura del plan de estudios; ii) contar con tutores académicos en las facultades con formación específica para tutorizar al estudiantado en dichas asignaturas; iii) incluir, por un lado, espacios de reflexión sobre la práctica entre los tutores académicos y los estudiantes que tutoriza, así como, por otra parte, visitas a los centros educativos por parte de los tutores académicos para favorecer la colaboración con los tutores profesionales y para conocer más y mejor los contextos concretos donde aprenden los estudiantes tutorizados; iv) reconocer el trabajo de los tutores profesionales en los centros que también tengas formación específica; y v) definir un marco claro de colaboración entre los centros educativos, las facultades de educación y con la necesaria participación de la administración educativa.

Las facultades de ciencias de la educación nos encontramos con ciertas dificultades a la hora de acometer el difícil reto de integrar la dimensión práctica en la formación inicial docente. Se necesita también por parte de las universidades y sus equipos de gobierno un mayor compromiso a la hora de comprender las exigencias propias de las titulaciones profesionalizantes de nuestro ámbito de conocimiento, así como por parte de las administraciones educativas que deberían facilitar marcos legal que ayudasen a garantizar las cuestiones anteriormente planteadas..

Palabras clave

Formación inicial docente, Prácticum, competencias docentes; tutores, centros de prácticas.

Bibliografía

Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. CNIIE-Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Sanahuja, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 207-219.





MESA DE DEBATE







Mesa

**La formación de los estudiantes en el Prácticum.
Elementos a considerar para una buena práctica.**

Coordinadora: Laura Méndez Zaballos

Profesora Titular Universitaria. Departamento Psicología evolutiva y de la
Educación. Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

lmendez@psi.uned.es





Hacia la “Formación Dual” en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES)

Carmen López Esteban

Profesora Titular de Universidad. Directora del Máster Formación del Profesorado. Co-coordinadora del Grupo para la Elaboración del Libro Blanco para el Máster de Secundaria organizado por la CoDE. Departamento Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

lopezc@usal.es

La presente comunicación presentará el Proyecto de Innovación que se desarrolla en la Universidad de Salamanca y que tiene por objeto mejorar la colaboración ya existente mediante el [Convenio](#) y la [Adenda](#) entre la Comunidad de Castilla y León, a través de la Consejería de Educación, y la Universidad de Salamanca, para el establecimiento del Practicum del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES). En concreto se tratará de mejorar la relación en todos los ámbitos entre los profesores universitarios del Máster y los profesores de Secundaria que actúan como tutores de los alumnos durante las estancias en sus Centros (período del Practicum).

Los objetivos concretos son:

- 1.- Propiciar la colaboración y cooperación entre profesores tutores del Practicum que imparten docencia en Educación Secundaria y profesores tutores de universidad en actividades de investigación universitaria y docente, que redunden en el fomento de la innovación e investigación, con el objeto de mejorar la relación entre la teoría y la práctica en la formación del alumnado universitario del MUPES y acercarnos a una “formación dual”.
- 2.- Realizar mejoras en los espacios de Studium PRACTICUM MUPES XXXX - TUTORES DE SECUNDARIA y TUTORES UNIVERSIDAD de cada una de las especialidades del MUPES para facilitar el proceso de entrega de calificaciones del Practicum y el contacto entre los profesores tutores de Secundaria y de Universidad a través de Studium.



3.- Definir un Proyecto formativo (Anexo al Convenio de Prácticas) que recoja la distribución horaria semanal de la jornada de alumnos y profesores, especificando los distintos tipos de actividades que realizarán los alumnos con los profesores tutores que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

El proyecto de innovación docente se va a realizar siguiendo una metodología experimental, con marcada orientación cualitativa donde la responsabilidad en cada una de las acciones será compartida y colaborativa entre los miembros del equipo: mediante reuniones periódicas de trabajo del equipo de profesores a lo largo del curso para la discusión de aspectos específicos.

Se desarrollará una herramienta de evaluación de impacto y se realizará un estudio estadístico de los resultados. El cuestionario se adaptará de Taras y Davies (2017). A la finalización del proyecto, se evaluará su desarrollo y consecución en la Comisión Académica del MUPES con el objetivo de proponer planes de mejora e incluir los resultados del proyecto en el Autoinforme de Seguimiento de la Titulación.

Palabras clave

Practicum, Máster de Secundaria, Enseñanza Dual.

Bibliografía

Taras, M & Davies, M S (2017) Assessment beliefs of HE staff developers. *London*

Review of Education, 15(1), 126-140. DOI:

<https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.11>.



Áreas de mejora y retos para un buen desempeño y aprovechamiento de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado

Cristina Ceballos Hernández

Profesora de Universidad. Profesora en el Máster de Formación del Profesorado. Departamento Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Facultad de Turismo y Finanzas
Universidad de Sevilla

cceballos@us.es

El Máster Universitario en Formación del Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas se trata de un máster habilitante y obligatorio para poder ejercer la profesión docente, tanto en centros públicos como privados y concertados. Su objetivo fundamental es ofrecer la formación pedagógica y didáctica a los futuros profesores y profesoras para el ejercicio de la profesión, en la materia que le corresponda, proporcionando conocimientos, habilidades y experiencia práctica.

En el máster se forma a este futuro profesor, que carece en la gran mayoría de los casos de formación pedagógica previa, para que pueda enseñar los contenidos de la especialidad correspondiente (Matemáticas, Lengua y Literatura, Economía, Educación Física, Biología, etc.), actuar profesionalmente como miembro de un equipo docente participando en el marco de una comunidad educativa y ejercer de facilitador del aprendizaje del alumnado.

Sabemos que prácticas externas constituyen un importante pilar formativo para el futuro egresado universitario, y en especial, para titulaciones que tienen una especialización como son las de Máster. En el contexto descrito, en el Master de formación del profesorado constituyen, sin duda, una etapa fundamental. Considero interesante reflexionar sobre algunas de las carencias, dificultades, área de mejora e incluso retos detectados en esta importante fase de la formación inicial del profesorado. Algunas cuestiones podrían ser:

- La necesidad de enriquecer los contenidos curriculares con una formación complementaria enfocada a las prácticas.



- El papel del tutor profesional: formación para ser tutor, el reconocimiento de su labor y la burocracia del sistema, lo que deriva en la dificultad para encontrar tutores en determinadas especialidades. También es interesante poner en marcha mecanismo para estrechar su relación y colaboración con el máster. En este sentido, señalar la conveniencia de facilitar a las estudiantes buenas prácticas como modelos, lo que podría trabajarse con la participación de profesores de centros de secundaria en cada una de las asignaturas.
- El perfil del estudiante del máster: formación previa derivada del sistema de acceso, la vocación docente y el desempeño que realizan en las prácticas, la preparación previa del estudiante para enfrentarse a un periodo de prácticas con menores (conflictos que se pueden derivar).
- Creación de una red de centros acreditados de prácticas.
- Vincular las prácticas con el TFM buscando una sinergia que permita al estudiante profundizar y reforzar las competencias y habilidades adquiridas.
- La necesidad de hacer más énfasis en la Formación Profesional en el máster habida cuenta de las particularidades que presenta este nivel formativo y que constituye un choque cuando el alumnado accede al centro de prácticas.
- También podrían señalarse algunas de las conclusiones del I Encuentro nacional del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, celebrado en Madrid en 2023 sobre la opinión de los coordinadores de estos títulos.



La formación de los estudiantes en el Prácticum. Elementos a considerar para una buena práctica. Colaboración universidad-escuela

Rosa María Colomina Álvarez

Profesora Titular de Universidad. Departamento Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación.
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona

rosacolomina@ub.edu

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre los elementos de calidad en el prácticum a partir de un modelo basado en la reflexión sobre la práctica docente y en la colaboración entre tutores de universidad y escuela que conforman equipos formativos. Para ello se señalaran las líneas conceptuales de la propuesta, su concreción en un sistema de espacios colaborativos, así como algunos de los resultados obtenidos para identificar condiciones necesarias para la efectividad del planteamiento.

Con la finalidad de contribuir a la mejora del prácticum de formación inicial del profesorado, en sucesivos proyectos de investigación y de innovación docente (EDU2013-44632-P, ARMIF 2014-00052, ARMIF 2015 00014, ARMIF 2017-00011, 2020 ARMIF 2020-00010), se ha ido desarrollando, implementando y evaluando un modelo de prácticum elaborado desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje y la enseñanza. Este modelo defiende *la centralidad de la reflexión sobre situaciones de la práctica*, con la ayuda de otros, para construir conocimiento práctico en relación dialéctica con el conocimiento teórico; se abordan de este modo las dificultades de los futuros docentes para relacionar teoría y práctica acompañando el proceso de reflexión del estudiante. Además, realizar esta reflexión con significado y sentido profesionalizador exige *la integración de los estudiantes en una comunidad* que favorezca su participación activa para dar una respuesta educativa a los retos que los maestros tienen en su aula. Con estos dos ejes como punto de partida resulta imprescindible estrechar *la colaboración entre escuela y universidad*, mediante la construcción de equipos formativos efectivos que permitan a tutores de universidad y escuela construir una representación compartida de los aprendizajes que los estudiantes han de realizar, y del seguimiento y evaluación



continuos de su trabajo (Mauri, Onrubia & Colomina, 2021). El modelo propone un conjunto articulado de tres tipos de espacios colaborativos (espacio tutor, un espacio compartido, y espacio institucional), que se desarrollan en la escuela y en los que participan tutores de universidad y escuela junto con otros participantes. El sistema de espacios se completa con los dos espacios de universidad (seminarios) y escuela (maestro tutor-estudiante) específicos de cada institución.

Esta propuesta se ha llevado a cabo en las asignaturas de Prácticum I (5 semanas), Prácticum II (15 semanas) y Prácticum III (6 semanas) del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, a lo largo de 10 cursos académicos, y en colaboración con 6 escuelas. Los estudiantes elaboran un portafolios que es supervisado por ambos tutores a lo largo del proceso formativo en los espacios compartidos.

Los resultados de las valoraciones de los participantes muestran una elevada satisfacción a pesar del incremento de esfuerzo y tiempo que coinciden en señalar que les exige la propuesta. Reportan mejoras para el aprendizaje de los estudiantes y de los propios tutores. Sin embargo, en los resultados también se identifican algunas condiciones esenciales para sostener la implicación de tutores de universidad, maestros tutores de escuela y estudiantes, y para progresar, en definitiva, en la elaboración de modelos de practicum co-construidos en corresponsabilidad entre ambas instituciones.

Palabras clave

Prácticum, reflexión, colaboración universidad-escuela, equipos formativos, sostenibilidad.

Bibliografía

Mauri, T; Onrubia, J., & Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Octaedro IDP/ICE.



COMUNICACIONES







Línea 1

Línea de investigación educativa. Acción tutorial y agentes formadores en las prácticas.

Coordinador: Juan Salamé Sala

Profesor Tutor. Centro Asociado UNED Calatayud
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

jsalame@calatayud.uned.es



<https://canal.uned.es/video/671ca99fc30ced2d280ea66c>





Aprendiendo a ser docente. Una experiencia de acompañamiento psicológico durante el Prácticum

Mariana Andrea Solari Maccabelli^a y Charlotte Lecharlier^b

^aDepartamento de Psicología y Antropología. Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

^bÁgora. Centro de Psicoterapia humanista

msolari@unex.es



<https://canal.uned.es/video/magic/3revvbs9y70gksoogccog4o4o80k8c8>

Esta comunicación tiene como objetivo describir un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, así como presentar algunos de los resultados obtenidos durante su implementación en el curso 2023-2024. El PID estaba orientado a mejorar la formación y acompañamiento que se ofrece a las y los estudiantes de la asignatura Prácticum II (2º semestre del 4º curso), periodo en el que realizan prácticas externas curriculares como maestros/as en centros de Educación Primaria.

Actualmente, existen seminarios en la UEx a los que el alumnado asiste durante el periodo de prácticas, pero estos tienen una orientación bastante técnica y pedagógica (análisis del centro, del aula, del alumnado, de actividades de enseñanza-aprendizaje) y poco centrados en la reflexión sobre sí mismos/as, la construcción de su identidad docente y el desarrollo de ciertas competencias profesionales. El objetivo de este PID era justamente abordar esa laguna formativa y ofrecer un contexto seguro de acompañamiento y supervisión en el que los/las estudiantes pudieran reflexionar sobre sí mismos/as como docentes, sus estilos de comunicación, el modo en que se vinculan con el alumnado, sus dificultades para la gestión del aula y la resolución de conflictos, sus miedos y expectativas. De este modo, se pretendía que adquirieran un conjunto de herramientas psicológicas que les sirvieran no solo en este periodo de prácticas, sino a lo largo y ancho de sus vidas (personales y profesionales).



La intervención con el alumnado consistió en la realización de 5 talleres presenciales (de 2 horas cada uno) que se llevaron a cabo mensualmente, desde la semana previa a iniciar el periodo de Prácticum hasta la última semana de prácticas en sus centros. En los talleres participaron de manera voluntaria 14 estudiantes y fueron dinamizados por Charlotte Lecharlier, psicóloga clínica formada en terapia humanista y de la Gestalt y presenciados por Mariana Solari, coordinadora del PID, quien se encargó de la recogida de la información.

La investigación tuvo un diseño de métodos mixtos e implicó la utilización de estrategias de recogida de información complementarias (encuestas, entrevistas, grupo de discusión y observación participante de sesiones) y con diversos participantes (alumnado, tutores de los centros de prácticas, tutores de la UEx, formadora de los talleres). Asimismo, se recogió información en el grupo experimental y en un grupo control (estudiantes que realizaron las prácticas pero que no asistieron a los talleres), para poder comparar la evolución en ambos grupos. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el PID ha contribuido al desarrollo de un conjunto de competencias que habitualmente se trabajan poco en la Universidad (a pesar de aparecer en los Libros Blancos de las titulaciones) y que tan valoradas son en el mundo laboral. De manera específica, esta innovación ha permitido mejorar: a) la capacidad de reflexión sobre la propia práctica docente, b) la comunicación con el alumnado, familias y compañeras/os, c) la gestión de un aula de primaria y d) la resolución de conflictos.

Palabras clave

Acompañamiento, educación primaria, prácticum, reflexión, talleres.

Bibliografía

Naranjo, C. (2016). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (7ª ed.) Llave.

Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil* (2ª ed.) Alianza.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó

Rogers, C. (2020). *El camino del Ser* (8ª ed.) Kairos.



Rosenberg, M. B. (2016). *Comunicación No Violenta. Un lenguaje de vida* (3ª ed.)

Acanto.

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

actúan. Paidós.

Watzlawick, P. (2014). *No es posible no comunicar*. Herder.





El desarrollo de la identidad profesional del profesor tutor de práctica de los grados de educación

María José Corral Carrillo

Centro Asociado UNED Sevilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

marcorral@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/iixy5lo36z48o8sg4ws8oo8k8owscwg>

El profesor tutor de práctica de los grados que se imparten en la facultad de educación, es una figura clave en la formación de los futuros docentes. Más allá de su rol como supervisor de las actividades prácticas, actúa como mentor, facilitador de aprendizajes y modelo profesional (Zabalza, 2016). El prácticum es fundamental para el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes y un factor clave en su proceso de profesionalización, para ello es esencial contar con tutores académicos y profesionales que colaboren, permitiendo al estudiante combinar teoría y práctica. El profesor tutor de prácticas promueve un aprendizaje reflexivo y transformador, que no solo integra conocimientos, sino que también fomenta la capacidad de desaprender y reconfigurar su comprensión práctica y teórica (Martín Cuadrado et al., 2020).

Las competencias del profesor tutor de prácticas, deben asegurar una alta responsabilidad hacia los estudiantes bajo su supervisión. Esto implica una experiencia previa amplia, conocimiento del contexto de prácticas y una sólida preparación de la asignatura, transmitiendo experiencia profesional, académica y emocional. Orientar al estudiante en la integración entre teoría y práctica, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y socioeducativas son aspectos esenciales en la supervisión de estudiantes, su rol incluye mediar entre la universidad y las instituciones de prácticas, coordinándose constantemente con los tutores profesionales (Martín Cuadrado et al., 2020).

En el contexto de los grados universitarios de la Facultad de educación, el desarrollo de su identidad profesional se configura a través de experiencias reflexivas, colaborativas y dinámicas que permiten al individuo crecer y adaptarse en su rol



docente. La reflexión en la práctica fomenta la autocrítica y la capacidad de analizar la propia práctica, lo que ayuda a identificar áreas de mejora y fortalezas. Por otra parte, el colaborar con otros agentes implicados en este proceso formativo promueve el aprendizaje mutuo, cuestión favorable en el desarrollo de la identidad profesional. Durante el período de supervisión de las prácticas, se enfrentan situaciones cambiantes o desafíos imprevistos, demandan flexibilidad y creatividad, características clave para consolidar una identidad profesional sólida y adaptable. El desarrollo de la identidad profesional del tutor de práctica se construye a través de su experiencia acumulada, su interacción con los estudiantes en formación y su capacidad para reflexionar sobre su propio rol como educador. Los tutores de práctica no solo transmiten conocimientos y supervisan el desempeño de los estudiantes, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades pedagógicas, la reflexión crítica y el sentido ético de la profesión (Haas Prieto, 2019).

El tutor no solo se enfrenta al reto de guiar a los estudiantes, sino que también experimenta un proceso de construcción personal y profesional. La identidad profesional del tutor de prácticas se desarrolla a través de un proceso de socialización, en el que se reconoce a sí mismo como parte de una comunidad educativa y como formador de futuros profesionales. Esta identidad se construye a partir de sus experiencias personales y profesionales, pero también mediante la interacción con otros, como los estudiantes y otros tutores. El tutor, además de guiar en lo académico, ayuda al estudiante a integrar sus experiencias formativas, enfrentando retos y situaciones reales. En este proceso, el tutor también fortalece su propia identidad, adquiriendo habilidades socioemocionales y competencias clave, necesarias para manejar contextos educativos complejos, lo cual influye en su evolución como mentor y profesional educativo (García Vargas et al., 2016).

Palabras clave

Tutor de prácticas, identidad profesional, mentoría, competencias profesionales, prácticas formativas.



Bibliografía

- García Vargas, S. M., González Fernández, R., y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). La formación del educador social: Competencias y desafíos en el contexto actual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. <https://doi.org/10.7179/PSRI 2016.28.19>
- Haas Prieto, V. (2019, noviembre 1). 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>
- Martín Cuadrado, A. M., González Fernández, R., Mendez Zaballo, 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 investigación social*, (28), 176-200.
- Zabalza, MA (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, V1(1), 1 - 23 <http://revistapacticum.com>





Un modelo de prácticum en colaboración. La valoración de las tutoras de universidad y escuela

Anna Ginesta Fontserè, Horacio Vidosa Castro y Rosa Colomina Álvarez

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Facultad de Psicología

Universidad de Barcelona

aginesta@ub.edu



<https://canal.uned.es/video/magic/9e377bkaojkocco48ckoko44ocsk4o8>

La mejora de la calidad de la formación inicial docente ha sido el foco de numerosos trabajos que coinciden en subrayar la necesidad de conectar la teoría y la práctica a través de propuestas de formación reflexivas (Darling-Hammond, 2017; Matsumoto & Ramírez, 2021; Resch et al., 2022). Esto supone un reto complejo para las universidades y las escuelas que deben construir relaciones de colaboración más estrechas, basadas en el reconocimiento mutuo, para promover el aprendizaje de los y las estudiantes (Jones et al., 2016). Como respuesta a este desafío, diseñamos un modelo de prácticas de formación inicial que integra una propuesta de aprendizaje de indagación reflexiva (Dewey, 1938) sostenido por un sistema tutorial de colaboración entre escuela y universidad de apoyo a la reflexión basada en la articulación teoría-práctica (Mauri et al., 2021). Este modelo, enmarcado en una perspectiva constructivista y sociocultural y desarrollado a largo de distintos proyectos (2014 ARMIF 00052, 2015 ARMIF 00014, 2017 ARMIF 00011), se ha centrado en los últimos años (2020 ARMIF 00010) en el desarrollo de la dimensión institucional de la colaboración escuela-universidad incorporando nuevos espacios de colaboración: *espacios de coordinación institucional (ECI)* en los que participan las coordinadoras de prácticas de los centros, las maestras tutoras y las tutoras de universidad; *espacios tutoras expandidos (ETE)* en los que participan las tutoras de universidad y el conjunto de maestras tutoras de las escuelas y *espacios compartidos expandidos (ECE)* en los que participan el conjunto de tutoras y estudiantes. La propuesta se ha llevado a cabo en el Prácticum de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. El objetivo de este trabajo es conocer las valoraciones de las tutoras de universidad y maestras tutoras



de escuela sobre los espacios expandidos desarrollados y el impacto de dichos espacios en el aprendizaje del estudiantado. Participan en el estudio tres tutoras universidad y catorce maestras tutoras de cinco escuelas de Educación Infantil y Primaria. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido temático (Krippendorff, 2004). Los resultados evidencian una elevada satisfacción de todas las participantes con la propuesta. Las maestras tutoras valoran positivamente poder compartir y evaluar con criterios consensuados el trabajo de las estudiantes, el apoyo mutuo y la potencialidad de los espacios para construir su propio rol como tutoras. Por su lado, las tutoras de universidad coinciden en señalar el impacto positivo de la propuesta para la conformación de equipos formativos, la construcción de redes de apoyo y la mejora de la implicación de las estudiantes en su aprendizaje. Sin embargo, las tutoras de universidad y escuela, señalan la necesidad de seguir mejorando la sostenibilidad de la propuesta y la delimitación de espacios y tiempos específicos para hacer efectiva la colaboración. Los resultados permiten concluir que los espacios diseñados contribuyen a mejorar la colaboración escuela-universidad, desarrollando una dimensión más institucional de las prácticas desde la escuela y favoreciendo la construcción de equipos formativos más amplios que trabajan en corresponsabilidad para formar futuros y futuras docentes.

Palabras clave

Reflexión, colaboración universidad-escuela, tutoría, equipos formativos, formación inicial del profesorado.

Bibliografía

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. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Henry Holt & Company.



- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education, 60*, 108-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction on its methodology*. Sage Publications.
- Matsumoto-Royo, K., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- Mauri, M., Onrubia, J., & Colomina, R. (2021) (Eds.). *Mejorar las prácticas de maestría modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad : pautas e instrumentos*. Octaedro. IDP/ICE.
- Resch, K., Schritteser, I., & Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education, 47*(3), 564-580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>





La importancia de la Acción Tutorial y la reflexión en la formación de futuros docentes

José Antonio Martínez Domingo^a, Fernando Lara Lara^a, Juan Carlos de la Cruz Campos^b
y María Carlota Arán Hernández-Carrillo^a

^aDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación

^bDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación y del
Deporte Melilla
Universidad de Granada

josemd@ugr.es



<https://canal.uned.es/video/magic/kaoj82a3ca0oskksk8c4sowoogkk4>

Introducción. La formación de docentes requiere un enfoque que combine teoría, práctica y reflexión crítica, y la acción tutorial juega un papel esencial en este proceso. La tutoría permite que los futuros maestros conecten el conocimiento académico con las experiencias prácticas, proporcionando un acompañamiento clave durante las pasantías.

Método. Este trabajo se analiza cómo la acción tutorial, junto con la incorporación de competencias digitales y la tutoría compartida, contribuye al desarrollo de habilidades docentes a partir de una revisión de estudios recientes.

Resultados. Uno de los principales hallazgos de la revisión es la importancia del tutor en la formación práctica de los docentes, ya que los tutores actúan como puentes entre la teoría y la realidad educativa, ayudando a los estudiantes a aplicar lo aprendido en el aula de manera efectiva durante las pasantías es que (Diez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018). Este acompañamiento es crucial para que los futuros maestros enfrenten con éxito los retos en los entornos reales de enseñanza. En cuanto a la digitalización en la tutoría, López-Mayor y Cascales-Martínez (2019) subrayan que las competencias digitales son cada vez más necesarias en la formación docente, especialmente en educación primaria. La habilidad de integrar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo mejora la labor del tutor, sino que también prepara mejor a los estudiantes para el entorno educativo actual, que está cada vez más mediado por la tecnología. Por su parte, Martín-Cuadrado et al. (2020) subrayan que, en la



educación a distancia, los tutores requieren habilidades especializadas para gestionar eficazmente la interacción y el aprendizaje de los estudiantes a través de plataformas virtuales, lo que evidencia la necesidad de adaptar la tutoría a diferentes contextos educativos. La colaboración entre tutores universitarios, supervisores de las prácticas y estudiantes es otro factor esencial identificado en la revisión. Según Sánchez-Retamero (2021), esta interacción garantiza un aprendizaje más completo durante las prácticas, ya que la retroalimentación conjunta enriquece la experiencia del estudiante. En esta línea, Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022) destacan que las tutorías compartidas y las prácticas reflexivas son claves para formar docentes capaces de evaluar críticamente su propia práctica. Estas estrategias no solo fomentan el autoanálisis, sino que también impulsan el desarrollo de una docencia más consciente y efectiva.

Conclusión. Por tanto, la acción tutorial es fundamental en la formación de docentes al facilitar la integración de la teoría con la práctica y promover la reflexión crítica sobre la enseñanza. La revisión de los estudios muestra que una tutoría efectiva, apoyada por competencias digitales y la tutoría compartida, es clave para preparar a docentes reflexivos y competentes. Además, la adaptación de la tutoría a modalidades como la educación a distancia amplía las posibilidades de formación y desarrollo profesional, ofreciendo a los futuros educadores las herramientas necesarias para enfrentar los retos del entorno educativo actual.

Palabras clave

Acción tutorial, prácticas reflexivas, competencia digital, formación docente..

Bibliografía

Diez-Fernández, A. y Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 311-328. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>



- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- López-Mayor, C. y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.347231>
- Martín-Cuadrado, A., 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 investigación social*, (28), 176-200. Sánchez-Retamero, Y. (2021). La interacción entre el profesorado tutor y el estudiantado en las prácticas de Fisioterapia. *Revista Practicum*, 6(2), 35-53. <https://doi.org/10.24310/RevPracti cumrep.v6i2.13185>





El rol del tutor de prácticas en el Campus Rural: Implicaciones para el desarrollo social y la participación de empresas sociales

Mauricio O'brien Marí

Nanoma S Coop Astur

hola@nanoma.es



<https://canal.uned.es/video/magic/7cx5tel7fbogswkwgcsc04880gks4wo>

El programa Campus Rural, impulsado por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, busca fomentar la revitalización de zonas rurales a través de la inmersión académica y laboral de estudiantes universitarios en el ámbito rural. En este contexto, el papel esencial del tutor de prácticas como mediador entre el estudiante, la comunidad local y las organizaciones involucradas. Cabe destacar la relevancia de las entidades sociales, como empresas sociales y particularmente las cooperativas, como actores clave en la gestión y supervisión de estas prácticas. A través de un acompañamiento personalizado y una metodología sencilla basada en la revisión de puntos clave sobre aprendizaje-servicio y desarrollo comunitario, se examina cómo estas organizaciones pueden no solo proporcionar oportunidades laborales, sino también fomentar la integración social y la sostenibilidad en el entorno rural.

Introducción:

El programa Campus Rural surge como respuesta al despoblamiento de las zonas rurales de España, facilitando la inserción de estudiantes universitarios en estos territorios con el fin de promover su revitalización. Los tutores de prácticas, tanto académicos como de las empresas o instituciones receptoras, son figuras fundamentales en el éxito del programa, ya que garantizan la correcta implementación de los objetivos educativos y sociales. Además, las empresas sociales, como las cooperativas, pueden ser agentes estratégicos en el desarrollo de un enfoque práctico y comprometido con la sostenibilidad, el empleo local y el bienestar comunitario.

**Metodología/Marco teórico:**

Se adopta una metodología cualitativa, fundamentada en la revisión de literatura sobre el aprendizaje-servicio, el acompañamiento ad hoc en el desarrollo comunitario y el papel de las empresas sociales en la promoción de economías locales sostenibles. Se analiza cómo las cooperativas rurales pueden actuar como puente entre el aprendizaje académico y la práctica profesional, destacando los principios de economía social y el modelo de desarrollo basado en la participación y la solidaridad. Además, se examina el impacto de un enfoque centrado en la comunidad en el desarrollo rural sostenible y el aprendizaje experiencial de los estudiantes que participan.

Resultados:

El acercamiento a la temática de que los tutores de prácticas en el Campus Rural no solo deben cumplir una función técnica o administrativa, sino también actuar como guías en la inmersión social y cultural de los estudiantes en la comunidad rural. Las empresas sociales, en particular las cooperativas, ofrecen un marco organizativo donde estos tutores pueden promover un aprendizaje integral, estructura horizontal, enfocado en la sostenibilidad y el desarrollo local. Las cooperativas permiten que los estudiantes comprendan la interrelación entre el trabajo productivo y los desafíos sociales, ecológicos y económicos que enfrentan las zonas rurales, integrando la teoría y la práctica.

Discusión/Conclusiones:

El papel del tutor de prácticas en el Campus Rural es multidimensional y clave para el éxito del programa. Su función va más allá de la supervisión académica, ya que también actúa como facilitador de la integración social y laboral del estudiante en la comunidad rural. Las empresas sociales, y en particular las cooperativas, son actores cruciales en este proceso, ofreciendo un entorno que fomenta la colaboración, la innovación social y el desarrollo sostenible. El fortalecimiento de la colaboración entre el sector académico y las empresas sociales podría mejorar significativamente el impacto del Campus Rural, tanto en la formación de los estudiantes como en la revitalización de las zonas rurales.



Palabras clave

Campus rural, tutor de prácticas, cooperativa, empresa social, desarrollo rural.

Bibliografía

Escrivá, Á. & García, J. (2024). *Desarrollo rural sostenible y aprendizaje-servicio: El papel de las empresas sociales en la formación académica*. Editorial Ruralia.

Pérez, M., & Torres, L. (2023). Innovación social y cooperativas en España: Retos y oportunidades. *Revista de Economía Social*, 12(3), 45-62.

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2023). *Campus Rural: Una apuesta por el futuro de las zonas rurales*. Madrid: MITECO.

López, R., & Fernández, P. (2022). *Educación para la sostenibilidad y revitalización rural en España*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Cooperativas y economía social: Estrategias para el desarrollo sostenible*. Ginebra: OIT.





En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ¿Es necesaria una coordinación de las prácticas en cada Comunidad Autónoma?

Juan Salamé Sala

Centro Asociado UNED Calatayud
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED
jsalame@calatayud.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/5x56dc5xyb48co40cocc04kwokw4ogo>

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia, en la Comunidad Autónoma de Aragón, de coordinación autonómica de las prácticas de la Facultad de Educación (prácticas del Grado de Infantil y prácticum del Máster universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con algunas reflexiones sobre los resultados, su funcionalidad y las relaciones establecidas con la administración educativa.

Desde el año 2010 (primera promoción del Prácticum), la administración educativa de Aragón estuvo presente en el desarrollo y funcionamiento de las prácticas a través de la Comisión de Evaluación y Seguimiento (CES). En la CES están representados la Universidad de Zaragoza, los Centros Asociados de la UNED en Barbastro, Calatayud y Teruel y la Universidad San Jorge. Una de las funciones es la de redactar la Resolución anual de desarrollo del Prácticum. Esta Resolución se publica en el Boletín Oficial de Aragón. Para ello, se reunía la CES varias veces con la participación de los representantes de la Universidad. Cada Centro Asociado de la UNED comisionaba a su representante, generalmente el profesor-tutor del Prácticum, por lo que la UNED tenía tres voces.

Muy pronto, se constató, por el número de reuniones, las distancias y la disponibilidad que la participación de Barbastro y Teruel era, cada vez, más dificultosa. También afloraron pequeñas diferencias entre los 3 Centros Asociados a la hora de enfocar diversos problemas. Curso tras curso, estas dificultades fueron



creciendo y, de manera tácita, el peso de la representación de la UNED recayó en el profesor-tutor de Calatayud, por una sencilla razón: vivir en Zaragoza. Esta circunstancia permitía asegurar la voz de la UNED en la CES, pero era una voz disminuida.

Poco a poco, se impuso la necesidad de coordinación entre los 3 Centros Asociados, preparar conjuntamente las reuniones y afirmar una sola voz: la de la UNED en Aragón. Hubo un acuerdo entre las direcciones para que el profesor-tutor de Calatayud asumiera esta coordinación. Así empezó la coordinación de prácticas y del Prácticum en Aragón.

Esta coordinación gira alrededor de dos ejes: coordinación con las direcciones y coordinación con los compañeros profesores-tutores. Y un eje adicional con la coordinación general de las prácticas y del prácticum, respectivamente.

Veamos cada eje.

Con las direcciones.

Se abordan temas generales y “administrativos”. Como ejemplo, señalemos el apoyo para conseguir anular la prelación de la que gozaba la Universidad de Zaragoza a la hora de adjudicar los centros de prácticas. Conseguir este objetivo, en el seno de la CES, fue muy duro, pero el papel de las direcciones fue fundamental para “presionar” a nivel de Direcciones Generales. Existe el compromiso del coordinador de informar regularmente a las direcciones de las decisiones tomadas en la CES mediante la remisión de un informe de cada reunión, además de reuniones on-line.

Con los profesores(as)-tutores(as)

Esta coordinación no tendría éxito si no se contase con los demás compañeros. Es imprescindible formar un equipo y trabajar juntos. Cobra importancia el intercambio de información, transmitir las casuísticas de cada Centro Asociado, propuestas para incluirlos en los debates de la CES y para la toma de decisiones. Los contactos entre los profesores-tutores y la coordinación son constantes por mail, por teléfono y/o reuniones on-line. Este trabajo en equipo supone que las necesidades de cada Centro Asociado puedan ser satisfechas por la CES.



Con las coordinaciones generales

La estructura de nuestra Universidad es compleja. Son 60 Centros Asociados con sus circunstancias, realidades y necesidades en el tema de las prácticas. Esta realidad hace que los coordinadores generales tengan dificultades para conocer lo que ocurre en cada CA. No es porque los profesores-tutores no comunican, sino que los coordinadores generales se ven o pueden verse desbordados por múltiples problemas y todos diferentes.

La figura del coordinador de prácticas de la Comunidad Autónoma adquiere un rol de intermediario entre el profesorado-tutor y la coordinación general, facilitando la resolución de cualquier problema o transmitiendo el problema. También facilita el conocimiento del funcionamiento de las prácticas específico a cada Comunidad Autónoma y, en algunos casos, hasta provincial.

Tenemos que resaltar, también, la comunicación con la Oficina de Prácticas para la renovación del convenio y su seguimiento.

En Aragón, ya llevamos unos cinco cursos funcionando con esta coordinación. Es el momento de hacer un pequeño balance sobre el funcionamiento, aspectos positivos y negativos. Debemos subrayar que Aragón es una Comunidad Autónoma en la que es relativamente cómodo estructurar esta coordinación al contar con 3 provincias. Puede resultar más complejo en Comunidades Autónomas con un número de provincias elevado.

En lo positivo, podemos subrayar lo siguiente:

- Unificación de criterios entre los 3 centros.
- Documentos específicos de Aragón para los 3 centros.
- Mismos criterios para atender las demandas de los estudiantes.
- Coordinación entre los 3 Centros Asociados.
- Resolución de problemas planteados por los estudiantes.
- Lograr que la UNED esté al mismo nivel que las otras Universidades para la adjudicación de plazas.



Conseguido para el prácticum. Para las Prácticas del Grado de Infantil, estamos en ello.

- Reconocimiento, por parte de la Administración y de las Universidades, de esta coordinación.
- Buena coordinación con las direcciones.
- Buena coordinación con los profesores-tutores.
- Una sola voz de cara a la Administración educativa de Aragón y al resto de Universidades.
- Y lo más importante:
 - **La UNED tiene peso y está frente a las otras Universidades.**

En lo que nos queda por conseguir:

- **Reconocimiento de la figura de “Coordinador de prácticas en la Comunidad Autónoma” por parte de la UNED.**

Palabras clave

Comunidad autónoma, coordinación, representación, centros asociados, direcciones, profesor-tutor.



El rol de la acción tutorial y los formadores como facilitadores en las prácticas educativas

Carmen Rocío Fernández Fernández^a, Carmen Rodríguez Jiménez^b,
Manuel García Alonso^c y Adrián Segura Robles^b

^aDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación

^bDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación y del
Deporte Melilla

Universidad de Granada

^cCentro Asociado UNED Melilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

carmenrocio@ugr.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8cgh221dka8s4gs4w4gsgkgkkk8ssco>

El rol de la acción tutorial y los formadores como facilitadores en las prácticas educativas es un tema clave en la investigación educativa contemporánea. Las prácticas educativas, entendidas como un espacio de aprendizaje donde los estudiantes ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, requieren de una guía eficaz. Aquí es donde la acción tutorial y los formadores juegan un papel central, pues no solo acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también actúan como facilitadores, apoyando el desarrollo integral de los futuros profesionales.

A través de una revisión bibliográfica se pretende dar a conocer no solo el papel y las características del formador como facilitador, si no la importancia de esta actividad orientada a la práctica educativa a través de experiencias ya existentes y los posibles retos futuros que se presentan en el contexto educativo.

La acción tutorial es un componente fundamental en el proceso educativo (Ruíz-Palmero et al., 2023). Se refiere a las acciones orientadas a la orientación, supervisión y apoyo que un tutor proporciona a los estudiantes. A diferencia de la enseñanza formal, que suele ser más directiva y centrada en la transmisión de conocimientos, la tutoría busca generar un entorno de acompañamiento que fomente la autonomía y el desarrollo personal del estudiante. En este sentido, los tutores no solo resuelven dudas académicas, sino que también orientan en la toma de decisiones, fomentan la reflexión crítica y ayudan a los estudiantes a enfrentarse



a las dificultades que pueden surgir en sus prácticas (León-Carrascosa, y Fernández-Díaz, 2021).

Por otro lado, los formadores, es decir, agentes que, desde su experiencia práctica, proporcionan un contexto real de aprendizaje a los estudiantes. En las prácticas educativas, los formadores no solo transmiten saberes técnicos, sino que también facilitan la adaptación de los estudiantes al entorno profesional. Este proceso es esencial para el desarrollo de habilidades prácticas y de competencias transversales, como el trabajo en equipo, la toma de decisiones bajo presión o la resolución de conflictos (Chacón, 2021).

El concepto de facilitador en el contexto de la educación tiene una connotación especial. Un facilitador no es solo un transmisor de conocimientos, sino alguien que crea condiciones para que el aprendizaje ocurra de manera natural (Ley-Leyva, 2022). En este sentido, tanto tutores como formadores actúan como facilitadores, ya que su labor es ayudar a que los estudiantes conecten los conocimientos teóricos con la realidad práctica. Además, facilitan el aprendizaje autónomo, alentando a los estudiantes a tomar la iniciativa y a desarrollar un sentido de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Jordán et al., 2020).

Por tanto, el rol de la acción tutorial y los formadores como facilitadores no solo es relevante desde una perspectiva académica, sino también desde una visión más amplia del desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Los tutores y formadores tienen la responsabilidad de fomentar un entorno de aprendizaje que vaya más allá del conocimiento técnico, promoviendo el desarrollo de competencias clave para enfrentar los desafíos de la vida profesional.

Palabras clave

Acción tutorial, facilitador, formador, prácticas educativas.

Bibliografía

Chacón, M. (2021). Acción tutorial en el fortalecimiento del perfil profesional universitario: aportes en el desarrollo de competencias a partir de la



educación virtual. *Espacios*, 42(5), 66-77.

<https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p05>

Jordán, A., Alemán, I., y Camacho, G. (2020). La docencia: el trabajo de los maestros, los roles y las responsabilidades. *RECIMUNDO Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 4-13.

León-Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles educativos*, 43(174), 114-131.

Ley-Leyva, N. V. (2022). El papel del docente de educación básica en el contexto actual. *Portal de la Ciencia*, 3(1), 27-37.

<https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i1.308>

Ruíz-Palmero, J., Guillén-Gámez, F.D. y Tomczyk, Ł. (2023). Permanent training as a predictor of success in the digital competence of Education teachers carrying out the online tutorial action. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 1-12.

<https://doi.org/10.6018/reifop.542181>





La formación del agente tutorial del centro de prácticas. Una propuesta formativa necesaria

Laura Méndez Zaballos^a y Ana María Martín Cuadrado^b

^aDepartamento Psicología evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología

^bDepartamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

lmendez@psi.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/j487d43na2oosgkogggo4k4oso48wo8>

Programa de formación del tutor de prácticas denominado *Praxis Tutorial*.

Los agentes tutoriales que participan en las prácticas asumen su rol desde una doble perspectiva. Por una parte, desde su rol profesional contribuyendo y asegurando el desarrollo de las competencias del estudiante, así como el encuentro con su identidad profesional. Por otra parte, también asumen un rol de formador del aprendiz. Correa (2009), al respecto, alude a la importancia del rol formador de los tutores (colaboradores y supervisores), y cree que “la toma de conciencia sobre el potencial de formación de ese periodo por parte de los formadores contribuye a enriquecer tanto la práctica y formación académica del estudiante como la práctica de estos mismos formadores” (p. 240). La utilización de estrategias psicopedagógicas durante las tutorías, de estrategias colaborativas y comunicativas entre los agentes, supone un kit de recursos personales y de recursos externos que contribuirán a la construcción de la competencia formadora (Martín-Cuadrado et al., 2021).

Este rol formativo resulta menos definido cuando nos referimos al agente tutorial que supervisa y acompaña al estudiante en la entidad de prácticas. Para que su labor orientadora/supervisora durante en el periodo de prácticas fuera lo más significativa posible en el aprendizaje del estudiante, implicaría el desarrollo y la puesta en marcha de un plan de formación que partiría, en una etapa inicial, del conocimiento y ajuste de las representaciones previas sobre el significado de “formar” en contextos de práctica. La intención es sensibilizar sobre su rol, de tal modo que pudiera programar su actuación tutorial de manera intencional; A esta



etapa inicial seguiría un formación centrada en las otras etapas por las que transita el aprendiz con el acompañamiento de su tutor: la fase de desarrollo, en la que primaría enseñar a como transformar el conocimiento teórico en conocimiento práctico a través de estrategias potenciadoras del pensamiento reflexivo basado en la acción (experiencias); estrategias de observación, seguimiento y feedback crítico y sistemático. Y, finalmente, la etapa de evaluación: valorar y calificar una línea de avances competenciales que permitan la auto-evaluación/la co-evaluación de los aprendizajes, persiguiendo la toma de conciencia de la adquisición de competencias por parte del aprendiz/persiguiendo la toma de conciencia del tutor de prácticas como formador de otras personas.

La UNED, a través del Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID PiP), ha elaborado el programa de formación del tutor de prácticas denominado *Praxis Tutorial*. El propósito es establecer procedimientos y proponer herramientas para el desarrollo de las fases de tutorización de las prácticas (fase de acogida/fase inicial, fase de desarrollo y fase final).

Fase de acogida. (Fundamentos de una buena acogida. El comienzo)

Fase de desarrollo. (La observación participante versus actividad experiencial; Mentorización y Seguimiento)

Fase final. Evaluación. (El plan de evaluación de la estancia práctica. Agentes y Etapas. Estrategias y Técnicas de evaluación)

Palabras clave

Formación tutorial, agentes pedagógicos, tutoría de prácticas, entidades colaboradoras.

Bibliografía

Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, 45(2), 237-254
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793>



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. ISBN: 9788427728851.





La competencia intercultural en la tutoría académica del prácticum en Educación Social. El enfoque intercultural en las prácticas.

María Ángeles Porta Antón

Centro Asociado UNED Madrid
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

marporta@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/fu7f57eguuocoowswok84k4cwoosg408>

La función del tutor académico, o profesor tutor, en la formación práctica de los educadores y educadoras sociales, se basa en acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional. (Martín Cuadrado et al, 2020). Esto le convierte en transmisor de ciertas competencias concretas.

Siguiendo a Tejada, (1999), el concepto de competencias abarca conceptos y actitudes combinados, coordinados e integrados que solo son definibles en la acción y para los que el contexto es clave; por lo que las competencias que el alumnado del grado en educación social debe desarrollar están directamente con la *praxis socioeducativa*.

En este sentido, el libro blanco de la Titulación en Educación Social establece unas competencias transversales en el grado, que tanto el profesorado como los alumnos y las asociaciones profesionales consideran imprescindibles para una adecuada formación. Dichas competencias están relacionadas con el compromiso ético, la apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, organización y planificación, la capacidad crítica y autocrítica y el **reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad**. (ANECA, 2005).

Son varios los autores que inciden en la importancia de la competencia intercultural en los educadores sociales, en formación o en activo, ya que les permite ser *capaces de promover y desarrollar la tolerancia, el respeto, la igualdad y la inclusión de los colectivos con los que trabajan* (Romero-Figuera, 2019).



Teniendo en cuenta que nuestra labor como acompañantes en este proceso de aprendizaje va encaminada a ... *desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global*». (Cano, 2009), atender al desarrollo de la competencia intercultural ,ha de ser un factor a tener en cuenta en la labor del tutor académico universitario , *de cara a transmitir al alumnado los postulados de una sociedad globalizada en la que la diversidad cultural es una realidad clave* (González et al., 2012).

Entendiendo la cultura como un concepto amplio en el que se manifiesta toda la diversidad, estaremos ampliando la perspectiva de nuestros alumnos acercándoles a un *enfoque intercultural* que les permita adoptar una mirada amplia y les permita cambiar el prisma con el que observan y comprenden la realidad. Teniendo todo esto en cuenta se presenta una propuesta de actividades para trabajar la competencia y el enfoque interculturales en la tutoría de Prácticas del grado en Educación Social.

Las actividades a realizar , de manera transversal a los contenidos de la asignatura serían:

1. Reconocer la propia diversidad y nuestros prejuicios ocultos.
Contenido relacionado – Áreas , Ámbitos y contextos de la acción socioeducativa.
2. Diversidad vs Diferencia. Eliminación de etiquetas y el lenguaje estigmatizante.
Contenido relacionado – Redacción de las actividades propuestas atendiendo a un lenguaje inclusivo y no categorizante.
3. Actividades contra el estigma en colectivos concretos
Contenido relacionado- Tutorías monográficas. Visita de algún profesional de ese ámbito . Visionado de videos y utilización de otros materiales.
4. Aplicación del enfoque intercultural en el desarrollo de las prácticas .
Contenido relacionado- Fase de reflexión . Diario/ Memoria de prácticas.

Palabras clave

Enfoque intercultural, educación social , prácticas profesionales, tutoría.



Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, Martine. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad .Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar. del 15 al 17 de Marzo. Madrid: UNED. (<https://goo.gl/sHjzzb>)
- Abdallah-Pretceille, Martine. (2001) La educación Intercultural. Barcelona: Idea Books
- AEJI (2008) Marco Conceptual de las competencias del educador social. Asociación Internacional de educadores sociales
- Aneas, M.A. (2003). Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia.
- Cano (2009, p.183), Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de: http://estudis.uib.cat/digitalAssets/214/214139_tutoriauniversitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf.
- Cohen-Emerique, M. (2013). “Por un enfoque intercultural en la intervención social”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 11-38.
- Delgado-García, M., & André Das Dores, R. M. (2017). ¿Puede abordarse la competencia intercultural en la tutoría? Un estudio interuniversitario. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(1), 25-44. <https://doi.org/10.35362/rie7511353>



González, H., Álvarez, J.L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 89-107.

Martin Cuadrado , A..M. ; González Fernández. ; Méndez Zeballos , L.; Malik Liévano , B. (2020). Competencias Tutoriales de los modelos de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia . *Prisma Social* , 28 , 176-200

Martín Cuadrado, A.M. (2020). Profesorado Tutor de Prácticas. Formación Básica del Profesorado Tutor de Prácticas. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. <https://doi.org/10.58079/p1yu>.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica, *Revista de Educación*, 358, pp. 38-58. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182

Palacios-Hidalgo, F.J. & Huertas Abril, C. (2022). Migración y competencia intercultural. Un estudio de caso con educadores sociales en formación. En K. Álvarez y A. Cotán (coord.). *Construyendo identidades desde la educación* .

Romero Figuera , J.R. (2019). La Sensibilidad y la Competencia Intercultural en los estudiantes del grado de Educación Social según el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tesis Doctoral. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Sánchez Melero, H. (2017). "Hacia una Educación Social Intercultural". En T. Aguado y P. Mata (coords.). *Educación Intercultural*. UNED.



Shestakova, N. y Domínguez, M. (2016). Competencias del Profesorado Universitario para la Interculturalidad. *Acción Pedagógica*, 25, 74-87.

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175

Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30





La acción tutorial en Educación Social: un enfoque para combatir el estigma en un EASC

Luis Rodríguez Sanz

Fundación San Martín de Porres
luis.rodriguez@fundacionsmp.org



<https://canal.uned.es/video/magic/e56hnsqtk84cs44os8og448s4wkcow>

Objetivo

Evaluar el papel de la acción tutorial en la identificación y modificación de estigmas y prejuicios que el alumnado de educación social presenta al iniciar su formación y en el desarrollo de competencias que favorezcan una atención empática y libre de prejuicios limitantes.

Introducción

El estigma hacia las personas con enfermedad mental es un fenómeno que afecta tanto a la sociedad como a los profesionales sociosanitarios. Goffman (1963) define el estigma como un atributo que desvaloriza socialmente a un individuo. Este fenómeno no solo afecta la percepción pública, sino también las actitudes de los profesionales hacia las personas usuarias, creando barreras en la atención y el. Estudios como el de Gómez y Ramos (2019) destacan que trastornos como la psicosis son particularmente susceptibles a actitudes estigmatizantes. En este contexto, es esencial que los futuros profesionales en el ámbito de la salud mental comunitaria desarrollen competencias que les permitan abordar y contrarrestar este estigma, así como superar las "escenas temidas" que a menudo experimentan al interactuar con personas con enfermedades mentales.

Metodología/Marco Teórico

Este análisis se basa en una revisión bibliográfica y en hallazgos obtenidos a través de conversaciones y entrevistas realizadas durante la tutoría del alumnado de educación social en el Equipo de Apoyo Social Comunitario (EASC) de distrito centro. Este recurso interdisciplinario ofrece atención psicológica, social y educativa



en el domicilio y entorno de personas diagnosticadas de enfermedad mental, con el objetivo de mejorar su autonomía, fomentar su participación social y prevenir el aislamiento. Se ha utilizado un enfoque cualitativo, complementado con la revisión de literatura sobre el estigma y su impacto en la atención de la salud mental. Se ha detectado el estigma que los estudiantes presentan al iniciar sus prácticas, así como el papel de la acción tutorial en la modificación de estas actitudes. Según Cepeda (2013), es esencial integrar tres tipos de saberes: conceptual (saber), metodológico (saber hacer) y humano (saber ser) en el proceso formativo.

Resultados.

Se observa que los estudiantes inicialmente presentan prejuicios sobre las personas con enfermedades mentales. Sin embargo, a través de la acción tutorial y la reflexión guiada durante las prácticas, se ha evidenciado un cambio en las actitudes de los alumnos. Los tutores desempeñan un papel importante en facilitar este proceso, promoviendo una comprensión más profunda y empática hacia los pacientes. Esto concuerda con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, que sugiere que el aprendizaje efectivo ocurre a través de un ciclo de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Miettinen, 2000; Schenck & Cruickshank, 2015).

Conclusiones

La acción tutorial en el contexto del apoyo social comunitario se revela como un elemento clave para la educación social de los futuros profesionales. Fomentar una práctica reflexiva y empática contribuye a contrarrestar el estigma asociado a las enfermedades mentales. Integrar el saber conceptual, metodológico y humano durante las prácticas permite que los estudiantes desarrollen competencias que facilitan una atención más humanizada. Este enfoque también transforma la relación entre los profesionales y las personas usuarias, promoviendo una cultura de respeto y empatía en el ámbito de la salud mental.

Palabras clave

Estigma, apoyo social comunitario, educación social, acción tutorial, salud mental.



Bibliografía

- Carrara, B. S., Ventura, C. A. A., Bobbili, S. J., Jacobina, O. M. P., Khenti, A., & Mendes, I. A. C. (2019). Stigma in health professionals towards people with mental illness: An integrative review. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33(4), 311-318.
- Cepeda. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. Editorial Digital UNID.
- 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>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Gómez, N. N., & Ramos, R. T. (2019). Estigma en los profesionales de la Salud Mental: una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 253-266.
- Henderson, C., Noblett, J., Parke, H., Clement, S., Caffrey, A., Gale-Grant, O., Schulze, B., Druss, B., & Thornicroft, G. (2014). Mental health-related stigma in health care and mental health-care settings. *Lancet Psychiatry*, 1(6), 467-482. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00023-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00023-6)
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.



Muñoz, M., López, A., González, S. y Ugidos, C. (2020). *Guía de buenas prácticas contra el estigma*. Madrid: Cátedra UCM-Grupo 5 Contra el Estigma. Disponible en: www.contraelestigma.com

Schenck, J., & Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73-95.

Stuart, H., & Sartorius, N. (2022). Fighting stigma and discrimination because of mental disorders. *World Psychiatry*, 21(1), 4-5.

Valery, K. M., & Prouteau, A. (2020). Schizophrenia stigma in mental health professionals and associated factors: A systematic review. *Psychiatry research*, 290, 113068.



La acción tutorial como elemento transformador en la educación superior

Juan José Victoria Maldonado^a, María Natalia Campos Soto^a y María Jesús Santos Villalba^b

^aDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

^bDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

jjvictoria@ugr.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ry3w8fm2lwocowo8kogooksk4s8oowo>

La educación superior se enfrenta al desafío de transformar sus procesos pedagógicos para adaptarse mejor a las demandas sociales actuales, ello exige el planteamiento de nuevos enfoques y estrategias educativas para lograr una educación de calidad. La acción tutorial junto con la orientación se presenta como componentes clave que caracterizan los nuevos modelos educativos que son necesarios para el cumplimiento de los estándares establecidos en la educación contemporánea (Expósito-López et al., 2023). A medida que los estudiantes se enfrentan a los desafíos propios de la educación superior, como tener que adaptarse a un nuevo entorno académico, realizar una gestión óptima del tiempo de estudio o el contar con una mayor autonomía, la tutoría ofrece un apoyo holístico que va más allá de lo estrictamente académico y promueve el desarrollo de competencias transversales, como la capacidad de trabajo en equipo, la gestión emocional y las habilidades de comunicación, que son esenciales para la futura inserción laboral (Alcarraz-Curi & Sánchez-Huamaní, 2021). A partir de la literatura científica consultada, se ha realizado una revisión sistemática siguiendo el método Prisma con el objetivo de conocer cómo la acción tutorial puede influir en los resultados de los estudiantes. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los efectos de la acción tutorial sobre el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Hay evidencia de que la acción tutorial mejore el éxito académico o la retención de estudiantes? ¿Existen diferencias según el tipo de acción tutorial (individual, grupal, presencial, en línea)? Los resultados mostraron que el fomento de la participación de los estudiantes en la planificación conjunta de sus trayectorias



de aprendizaje, la cooperación entre pares y la creación de redes en un entorno inclusivo y basado en proyectos, desde la acción tutorial, se ha asociado con un mayor éxito académico y profesional. Estas prácticas también mejoran el compromiso y la motivación de los estudiantes en los espacios virtuales (Dumitru et al., 2024). Por otro lado, es necesario buscar una alternativa al uso de foros virtuales ya que el alumnado muestra una gran insatisfacción en su uso y gestión (Franco-López & Valencia-Arias, 2024). A modo de conclusión cabe destacar que la acción tutorial ha demostrado ser un elemento clave para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Las tutorías permiten un seguimiento más personalizado y continuo, ayudando a los estudiantes a superar dificultades académicas específicas y mejorar su desempeño. Al ofrecer orientación individualizada, los tutores pueden identificar de manera temprana las áreas de mejora y trabajar junto a los estudiantes para fortalecerlas, lo que contribuye a disminuir las tasas de fracaso y abandono escolar. A través del acompañamiento cercano, los tutores no solo ayudan en el ámbito académico, sino también en el bienestar emocional, fomentando la confianza, la resiliencia, y el sentido de pertenencia al entorno universitario. Este acompañamiento es fundamental en los primeros años de la educación superior, cuando muchos estudiantes enfrentan dificultades de adaptación y gestión del estrés. La tutoría puede reducir las barreras para el éxito académico y contribuir a cerrar las brechas educativas.

Palabras clave

Acción tutorial, educación superior, orientación, éxito académico.

Bibliografía

Alcarraz-Curi, L., & Sánchez-Huamaní, E. M. (2021). Plan de acción tutorial y su

aporte a un programa de estudios universitarios. *Revista Electrónica Calidad*

En La Educación Superior, 12(2), 201

219. <https://doi.org/10.22458/caes.v12i2.2857>

Dumitru, C., Stan, M. M., & Dumitru, G. (2024) Academic support through tutoring, guided learning, and learning diaries in the context of the COVID-19



pandemic: an experimental model for master's students. *Front. Educ.* 9,1256960. <https://doi.org/3389/feduc.2024.1256960>

Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahara-Rakdani, F., & Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE*, 29(1), 1-14. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360>

Franco-López, J.A., & Valencia-Arias, J. A. (2024) A model for the motivation of teaching staff in higher education institutions analyzed from the complexity. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.28-1.17971>.





El tutor de prácticas como líder pedagógico: la importancia de la experiencia

Begoña Mora Jaureguialde^a, María Antonia Cano Ramos^b y Juan Salamé Sala^c

^aDepartamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y CC. del Deporte
Universidad de Huelva

^aCentro Asociado UNED Huelva

^bCentro Asociado UNED Talavera de la Reina

^cCentro Asociado UNED Calatayud

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

bmora@huelva.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/7hxnt9dwbbks8gswk4sowkw4kwsqcs4>

Los centros educativos son organizaciones que aprenden Gairín (2000). Así, dentro del Grupo de Innovación Docente (GID2016-41) de la UNED entendemos el liderazgo docente como “el proceso mediante el cual los profesores individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de aumentar el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos” (York-Barr & Duke, 2004, p.288), es por ello que los educadores, tutores, profesorado de todos los niveles educativos deben estar bien formados para lograr un liderazgo equilibrado y colaborativo.

En este sentido, la clave para liderar pedagógicamente y con éxito una organización educativa habrá que buscarla en la exigencia de una comprensión global de los fenómenos que en ella se dan y, posteriormente, en el desarrollo de estrategias adecuadas para distribuir el liderazgo entre diferentes personas con la finalidad de conseguir una mejora del aprendizaje. (Miras y Longás, 2020, p.295).

Con esta premisa, “el ejercicio del liderazgo ayuda a que todos los miembros de la comunidad estén suficientemente comprometidos con la misión y el proyecto de la institución.” (Hernández et al., 2017, p.511). Desde la UNED y con la experiencia del trabajo realizado en las asignaturas de Prácticas de la Facultad de Educación, es lógico que se facilite la formación en competencias de liderazgo y gestión a los tutores que, posteriormente, transmitirán su conocimiento a otros. La influencia en



los compañeros de organización se ejercerá a través de la persuasión y del ejemplo profesional, no mediante la obediencia ciega y el conformismo pasivo. Se hace referencia al líder que es capaz de influir en la comunidad socioeducativa del centro, lo que “significa adicionalmente que el liderazgo es fluido, en el sentido de que quienes son líderes y están en la posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia” (Horn y Marfán, 2010, p.84). Si se presta la suficiente atención a las buenas prácticas implementadas por los profesionales con experiencia, se conseguirá una adecuada transformación de los procesos de gestión en los centros educativos si atendemos a Hallinger & Heck (2011).

En esta comunicación se presenta un análisis descriptivo de la propuesta formativa y de mentorización entre iguales del grupo de profesorado tutor de la UNED en las titulaciones de la Facultad de Educación.

Palabras clave

Liderazgo pedagógico, competencias profesionales, prácticas, universidad, profesorado tutor.

Bibliografía

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-

85

Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying

School leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness &*

School Improvement, 22(2), 149-173

<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.565777>

Hernández Castilla, R., Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del

estudio del liderazgo escolar exitoso. los casos de España en el proyecto

internacional ISSPP. *Revista de investigación educativa*, 35 (2), 499-518



- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9 (2), 82-104 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Miras Teruel, J. y Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19 (41), 287-305
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316





Línea 2

Línea de investigación educativa. Modelos de formación práctica en las titulaciones universitarias.

Coordinadora: Valentina Haas Prieto

Profesora de Universidad. Escuela de Pedagogía
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

valentina.haas@pucv.cl



<https://canal.uned.es/video/671d45f89ed576ca8a070364>





El modelo de formación práctica en titulaciones de educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Ana María Martín Cuadrado

Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

amartin@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8vo2whhmdokkwoswckg8k8oockcgkgk>

La formación inicial entre la academia y el contexto profesional debería ser provocadora de cambios en el sujeto que aprende, en la institución académica formadora y en la organización acogedora, también formadora. Entre los dos contextos se produce una alternancia de situaciones y tiempos de aprendizaje. En ambos contextos se intenta que el aprendiz entrene/adquiera las competencias que se exigen a los profesionales y que descubra y construya su identidad profesional, de forma simultánea. El *Prácticum* ofrece una oportunidad de formación en vivo: se inicia con el descubrimiento de los dilemas y rutinas del aprendiz, y poco a poco irá reconstruyendo la/su práctica profesional, contribuyendo al desarrollo de la profesión desde una situación participativa y realista (pensamiento tácito *versus* pensamiento explícito).

Los elementos nucleares del modelo de formación práctica en titulaciones de corte educativo son los siguientes:

1. Definición de una estructura organizadora del proceso formativo: etapas o fases.
2. Selección/Secuenciación de temas focales para el desarrollo de la estancia práctica.
3. Selección de herramientas/instrumentos incentivadores del pensamiento reflexivo.
4. Diseño de situaciones de aprendizaje, exploradoras de la profesión y escultoras de la identidad profesional.



5. Acompañamiento de agentes tutoriales, orientadores y mentores de los aprendizajes.

6. Planificación de una evaluación holística de carácter formativa.

En los sistemas de enseñanza a distancia, la formación práctica combina sincronía y asincronía de forma orquestada. Los elementos nucleares indicados se enriquecen con recursos tecnológicos que difuminan barreras temporales y espaciales, además de favorecer la visibilidad de las actuaciones formativas y duplicar la variedad de las mismas. Incluso, se minimizan las situaciones de desigualdad en cuanto a accesibilidad, permitiendo una mayor y mejor formación para todas las personas.

Palabras clave

Formación práctica, modelo de formación, pensamiento reflexivo, identidad profesional.

Bibliografía

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik

Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, 28, 176-200.

<https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>

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. ISBN: 9788427728851

Martín-zaballos

, A. M. y Pérez Sánchez, L. (Coord.,2023). *El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. Una investigación desde la RedTICPraxis*. Narcea. 9788427731288



La práctica del juego ante los desafíos de una formación profesional

Valentina Haas Prieto

Escuela de Pedagogía

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

valentina.haas@pucv.cl



<https://canal.uned.es/video/magic/suyipqw45z4w88ogosookko48kcwoc>

La presencia del juego ha sido permanente en nuestra historia como sociedad, comunidades y grupos familiares, constituyéndose en la manera en la cual los niños aprenden a socializar, compartir, negociar, y simular su rol como adultos frente al mundo del mañana. Juego que no es privativo de la infancia y que es derecho, estrategia, medio y fin. Un crisol de oportunidades para movilizar competencias para la vida, y en cuanto al saber, hacer, ser y convivir. No obstante, más allá de sus diversas y reconocidas bondades parece que la educación lo tiene invisibilizado, llegando a considerarlo solo como parte del ocio u actividades poco relevantes. Ante ello, la presente experiencia ahonda en lo vivido por estudiantes de Pedagogía en primaria de una universidad chilena en su práctica en la asignatura de juegos y aprendizaje en educación Básica realizada en un centro de educación informal. Para ello los estudiantes debieron crear, planificar, confeccionar juegos ante grupos heterogéneo de estudiantes de un centro comunitario que alberga estudiantes entre los 6 a los 18 años. Los logros, desafíos y aprendizajes personales y profesionales fueron expuestos en un informe por cada grupo luego de la implementación. Entre los resultados se releva la importancia de la flexibilidad entre los docentes en formación junto al saber buscar alternativas eficientes frente a los emergentes, además de destacar el valor del juego como motivador y potenciador de aprendizajes y lo valioso de una práctica en un centro distinto a los centros tradicionales.

Palabras clave

Juego, educación para la vida, pilares de la educación, práctica.



Bibliografía

- Behncke, R. (2017). *1, 2, 3 por mí y por todos mis compañeros. La seriedad del juego en la escuela*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Delors, J. (Coordinador) (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- García-Sánchez, R. (2019). Historia del juego como ocio y las artes. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 41(114), 8-37. Epub 20 de febrero de 2020.
- González, R (2020). Las prácticas del juego contextualizado. *Lúdicamente Juegos, juguetes y jugadores*. 9 (8)
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Alianza/Emecé
- Kenneth R. Ginsburg, MD, MSED; and the Committee on Communications; and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health Pediatrics (2007) 119 (1): 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Perry, B and Winfrey, O (2023) *¿Qué te pasó?* Zenith Editorial Planeta. ISBN: 978-84-08-26662-4
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel S.A.
- Sánchez, G.E. (2000). *El juego en la educación física básica, juegos pedagógicos y tradicionales*. Kinesis.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.



Sarlé, P. (2012). *Juego y Educación Infantil*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Consultado 26 de agosto de 2020.

http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf

Tamayo Giraldo, A., y Restrepo Soto, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105–128. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>

UNICEF (2011). Derechos fundamentales del niño

Whitebread, D. (2012). The importance of play. University of Cambridge. Escrito

para “*Toy Industries of Europe*” (TIE) pp. 21-24.

<https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>





Inmersión Rural como Medio de Aprendizaje Práctico y Desarrollo de Competencias

María Cristina Sánchez Figueroa^a y Rebeca de Juan Díaz^b

^aDepartamento de Economía Aplicada y Estadística. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

^bDepartamento de Análisis Económico. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.

csanchez@cee.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/evrsrq7cam0wwog4sogcww8ko8k4sw4>

El Programa Campus Rural es una iniciativa desarrollada por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, en colaboración con el Ministerio de Universidades y la CRUE Universidades Españolas, en la que participa la UNED a través de su Vicerrectorado de Calidad y Acreditación. Este programa tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes la oportunidad de realizar prácticas académicas en municipios rurales que enfrentan problemas de despoblación. Se resalta la importancia de esta experiencia como un medio de aprendizaje práctico y desarrollo de competencias, con la inmersión de los participantes en el entorno rural.

En esta ponencia se presentarán de forma breve los proyectos que se están llevando a cabo por los estudiantes de la UNED en la III convocatoria del programa, poniendo énfasis en las competencias que se considera que pueden ser desarrolladas a través de esta experiencia. En conclusión, se puede afirmar que el Programa Campus Rural ofrece experiencias reales que enriquecen la formación de los estudiantes, y se reafirma por parte de la UNED el compromiso de seguir participando en esta iniciativa.

Palabras clave

Programa Campus Rural, prácticas externas, inmersión en un entorno rural, desarrollo de competencias, aprendizaje práctico.



Bibliografía

CRUE Universidades Españolas. (2024). *Guía del Programa Campus Rural 2024*.

Recuperado de https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/04/Guia_Programa-Campus-Rural-2024.pdf

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (s.f.). *Campus Rural*.

Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/campus_rural.html

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (s.f.). *¿Qué es el Reto*

Demográfico? Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/campus_rural.html

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s.f.). *Prácticas Campus*

Rural 23-24. Recuperado de <https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/oficina-practicas/practicas-campus-rural-23-24.html>



Práctica pedagógica inicial y modalidad de educación a distancia en la formación docente. Una revisión bibliográfica sistemática

Luz Mayelly Romero Agudelo

Estudiante Doctorando en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

luz.romero@uptc.edu.co



<https://canal.uned.es/video/magic/qv4yt9jnrcoskokooos8cogkkok488>

La presente ponencia tiene como objetivo realizar un acercamiento al estado de la cuestión la tesis doctoral denominada: *Práctica Pedagógica Inicial y su incidencia en la construcción de la identidad profesional docente en los estudiantes de una licenciatura en modalidad de educación a distancia*, con base en la pregunta: ¿qué aspectos teóricos caracterizan la producción científica existente sobre las prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia?

El diseño metodológico se fundamentó en una revisión bibliográfica sistemática de producción científica con la creación de una ecuación, teniendo como categorías centrales: práctica pedagógica inicial, educación a distancia y formación docente, se definió el periodo entre los años del 2012 al 2022, se indagó en bases de datos: Scopus, Pubindex, Redalyc y Google Académico, se hallaron 159 documentos, se aplicaron criterios de exclusión y se configuró un corpus documental de 76 documentos que comprenden: 48 artículos de investigación, 17 tesis doctorales, 6 artículos de revisión y 5 artículos de reflexión.

Como resultados, en la construcción del estado del arte, se exponen los siguientes aspectos:

Es importante analizar la práctica pedagógica inicial no solo como un proceso de formación en la educación superior, sino también, como el acercamiento a las realidades educativas, las transformaciones existentes en el quehacer docente, la relación entre teoría y práctica, y aún más allá, desde la apropiación y aplicación de conceptos, teorías y autores en la formación docente.



Al comprender la *interrelación existente entre formación docente y práctica pedagógica*, se vislumbran elementos teóricos y metodológicos relacionados con experiencias, identidad profesional, vocación del ser docente, sociedad del conocimiento, que permiten identificar necesidades, problemáticas y dinámicas diversas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y basados en acciones y reflexiones de los escenarios educativos.

Además, la *correlación práctica pedagógica y educación a distancia* pone a dialogar términos como competencias docentes, desarrollo profesional, innovación, liderazgo, práctica reflexiva, formación investigativa y comunidades de aprendizaje. Es decir, el docente en formación debe demostrar en el escenario real de práctica, dominio de contenido disciplinar, pedagógico, contextual y curricular.

Finalmente, la categoría *educación a distancia*, integra conceptos teóricos relacionados con medios y mediaciones, competencias digitales, tecnologías de la información, rol de docente-estudiante, elementos teórico-prácticos, que permean significativamente los escenarios de aprendizaje y la cotidianidad del docente, desde nuevas formas de interacción y diálogo entre los actores del proceso educativo.

Es decir, integrar la formación docente y la práctica pedagógica en la educación a distancia representa un desafío para crear y fomentar espacios de aprendizaje que utilicen herramientas tecnológicas. Este enfoque incluye la implementación de experiencias educativas mediadas por recursos digitales, aplicaciones en línea y materiales virtuales, los cuales se pueden implementar en los diferentes momentos de la práctica pedagógica a través de diversas formas de aprendizaje activo, participativo e interactivo.

Palabras clave

Práctica pedagógica, formación docente, educación a distancia, identidad docente.

Bibliografía

Acosta Marroquín, Nadia Paola. Formación de maestros en educación infantil: Revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, n.º 53 (2020): 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>



Aguirre-Canales, Vilma, Julia Gamarra-Vásquez, Nelly Lira-Seguín y Wilfredo Carcausto. La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana* 15 n.º 2 (2021): 101-111.

Álvarez-Álvarez, C. Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos* 37 n.º 148 (2015): 172-190.

Bastías-Bastías, L. S. y C. Iturra-Herrera. La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare* 26 n.º 1 (2022): 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Bolívar Osorio, Rosa María. Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, n.º 51(2019): 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>

Bravo Gallegos, José Saúl. "Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia". Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. <https://ddd.uab.cat/record/166073>

Bravo Muñoz, J. O. "La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño". Tesis Doctoral, Universidad de Nariño, 2018.

Castillo Gutiérrez, María Consuelo y Pablo García Sandoval. La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber*



2 n.º 1 (2019): 74-86.

<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrostrostros/article/view/9268>

Castro Rodríguez, E. "Significados de las fracciones en las matemáticas escolares y formación inicial de maestros". Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57545>

Chaves Torres, Anívar. La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10 n.º 1 (2017): 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

Colomo, Ernesto y Vicente Gabarda. ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 n.º 3 (2019): 59-78.

Escudero Muñoz, J. M., M. T. González González y M. J. Rodríguez Entrena. Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21 n.º 1 (2018): 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>

Hennig Manzuol, Cristina y Ana Escofet Roig. Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, n.º 45 (2015): 1-10.

Herrera González, José Darío y Ángela Martínez Ruiz. El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

Ibaceta Vergara, C. P. y C. F. Villanueva Morales. Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza



- básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educativa*, 60 n.º 3 (2021): 132-158. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1235>
- Jiménez-Quintero, Ana. Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria*, 13 n.º 4 (2020): 69-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>
- Leal Leal, G. A., K. L. Leal Leal y A. A. Suárez Gamboa. Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17 n.º 1 (2022): 378-397. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>
- León Urquijo, A. P., O. L. García Jiménez y D. B. Rendón Lara. Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39 n.º 53 (2018): 7. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>
- Malagón Plata, L. A., L. H. Rodríguez Rodríguez y J. J. Nández Rodríguez. *Prácticas pedagógicas y educación a distancia*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/e6cfb243-e66e-41e7-993c-22f6f5ea1a7c>
- Martínez-Maldonado, P., C. Armengol Asparó, J. L. Muñoz Moreno, P. Martínez-Maldonado, C. Armengol Asparó y J. L. Muñoz Moreno. Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 n.º 36 (2019): 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>



Moreno Civantos, Alicia. Formación inicial del futuro profesorado de educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4 n.º 2 (2018). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.13>

Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010). *Innovación Educativa*, 11 n.º 57 (2011): 169-176.

Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes a distancia dentro del campo de la educación en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 n.º 2 (2014): 616-635.

Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7 n.º 2 (2015): 114-129. <https://doi.org/10.11600/21450366.7.2aletheia.114.129>

Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. "Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia". Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2638/MorenoVizcainoGloriaLiliana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. *Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia*. Programa Incentiva 2021. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022.



https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2608/14_Libro%20-%20Formacion%20Inicial%20de%20Docentes.pdf?sequence=1

Muñoz Rojas, H. A. Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7 n.º 13 (2016): 199-221.

<https://doi.org/10.19053/22160159.4172>

Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto y Dora Lilia Marín-Díaz. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educación en Revista*, n.º 66

(2017): 37-56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>

Osorio Cárdenas, Andrea M. El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 n.º 1 (2016): 39-52.

Pabón Meneses, Carlos Alberto. "Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes: una comprensión biográfica narrativa". Tesis Doctoral, Universidad Católica de Manizales, 2020.

Parra Bernal, L. R., M. I. Menjura Escobar, L. E. Pulgarín Puerta y M. M. Gutiérrez. Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 n.º 1 (2021): 70-94.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Patiño Garzón, Luceli. La práctica pedagógica en la formación de docentes. *Universidad y Sociedad*, 2 n.º 1 (2010): 1-5.

Pineda Rodríguez, Yheny Lorena y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales



superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14 n.º 2 (2018): 265-285.

<https://doi.org/10.21676/23897856.2914>

Pinto-Santos, Alba Ruth y Adolfinia Pérez Garcias. Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia RED*, 22 n.º 69 (2022): 1-21.

<https://doi.org/10.6018/red.493551>

Prats, E. La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 n.º 2 (2016): 19-33.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>

Rincón Guevara, Jhenifer Mailec y Aurelia Patricia Quiñones Granados. Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10 n.º 1 (2017): 9-32.

<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.01>

Ríos Beltrán, Rafael. La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 27-40.

<https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>

Rodríguez- Pérez, María V. Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de Uniminuto. *Formación Universitaria*, 12 n.º 1 (2019): 109-120.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>



Rojas Mesa, J. E. "Educación virtual: del discurso teórico a las prácticas pedagógicas en la educación superior colombiana". Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013.

Rojas Quitian, Marta. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. Análisis desde la perspectiva de la construcción del conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n.º Extra (2014).
<https://doi.org/10.17227/01203916.3372>

Sibaja Trejos, Z., N. Hernández Herrera y R. Granados Portuguez. Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 n.º Especial (2020): 129-142.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3245>

Suckel Gajardo, M., D. Campos Saavedra, G. Sáez Núñez y G. Rodríguez Molina. Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 n.º 36 (2019): 117-133.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>

Tobón, Sergio, Jorge Eduardo Martínez, Eliseo Valdez y Tania Quiriz. Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 n.º 53 (2018): 31. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>

Vaillant, Denise Elena. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y*



Formación del Profesorado, 23 n.º 3 (2019): 35-52.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Vaillant, Denise Elena y C. Rossel. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Italia: Editorial San Marino, 2004. Valbuena-Duarte, S., M. A. Jiménez Ávila y W. Jiménez Ávila. Aportes de los actores de la práctica pedagógica al desarrollo de las competencias específicas en la licenciatura en matemática en formación virtual y presencial. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14 n.º 2 (2021): 247-275. <https://doi.org/10.15332/25005421.6114>

Vanegas Ortega, C. y A. Fuentealba Jara. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58 n.º 1 (2019): 115-138.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vezub, L. F. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53 n.º 1 (2016): 1-14.
<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Villalba Gómez, Jairo y Manuel Losada Sierra. Educación virtual y distancia: pasado, presente y futuro en Colombia; una entrevista con Néstor Arboleda Toro en el marco de la FILBO, 2022. *Academia y Virtualidad*, 15 n.º 2 (2022): 9-11.
<https://doi.org/10.18359/ravi.6287>

Watts Fernández, Willinton. "Práctica pedagógica reflexiva: la acción colectiva para transformar la educación física en básica secundaria". Tesis Doctoral,



Universidad Simón Bolívar, 2021.

<https://hdl.handle.net/20.500.12442/9211>

Zhang, Huimin. "La formación inicial del profesorado de educación primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España". Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2018





El Prácticum, la nueva Ley de FP y la dualidad del sistema

José Manuel Martínez Gimeno

Centro Asociado UNED Madrid

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

josmartinez@madrid.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/1d68e6jjo45cow8gsckkwwsokwg8kkc>

En este curso académico 2024-2025 se estrena normativa en los Institutos de Enseñanza Secundaria y Centros Integrados donde se imparten estudios de formación profesional

Con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica 3/2022 de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la Formación Profesional se implantan los primeros cursos de los ciclos de Formación Profesional de Grado Básico, Grado Medio y Grado Superior, y a ello le acompañarán muchos cambios en los centros: Cambios en el proyecto educativo, cambios en el proyecto curricular de los departamentos, cambios en las programaciones de los módulos profesionales, nuevos módulos a impartir, eliminación de otros, y el mayor cambio: la dualidad de todo nuestro sistema de formación profesional reglada en los nuevos grados D y E.

La ley de FP deroga la ya veterana L. O. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, dónde el sistema educativo y el sistema laboral andaban por distintos caminos. Con esta nueva norma, se consigue integrar ambos subsistemas en uno solo, con una formación flexible y unas enseñanzas capitalizables. El denominado ***“Aprendizaje a lo largo de la vida”*** va a ser posible gracias a esta nueva ley integradora y donde la Orientación Profesional se plantea como una de las figuras clave.

Desaparecen módulos profesionales como la Formación y Orientación Laboral o Empresa e Iniciativa Emprendedora y aparecen en escena nuevos módulos profesionales como: Itinerario Personal para la Empleabilidad, Digitalización Aplicada a los Sectores Productivos (en grado medio y superior), Sostenibilidad Aplicada al Sistema Productivo, Inglés Profesional y el Proyecto Intermodular.



Destacamos como novedad que deberá existir un módulo optativo anual o dos cuatrimestrales para dar soporte al entorno productivo del centro. Pero el matiz más importante de esta nueva ley es la **implementación de la Formación Profesional Dual como un estándar** y su regulación a nivel nacional de los diferentes modelos autonómicos existentes. Han sido muchas las reuniones, discusiones y años, para poder ver que esta regulación sea de ámbito estatal y con rango de Ley Orgánica.

Toda la oferta formativa de los grados C, D y E tendrán carácter dual. Se podrá dualizar a partir del segundo trimestre del primer curso, pudiéndose elegir entre **FP Dual General** con una formación en empresa u organismo equiparado de entre el 25 y el 35% de la duración total de la oferta formativa, teniendo esta formación un carácter curricular. O una **FP Dual Intensiva**, dónde se tendrá que superar el 35% de la duración total de la oferta formativa de la estancia en la empresa. En este caso, deberá existir una vinculación mediante contrato laboral. Y en ambas modalidades el alumno deberá estar dado de alta en el régimen de seguridad social.

Con todo lo anterior ya se observa que esta nueva ley introduce muchos cambios. Que no es un lavado de cara sino una ley que va a enriquecer notablemente el sistema de la formación profesional. Pero qué duda cabe que su implantación va a necesitar de un gran esfuerzo por parte de la administración, que explique con detalle cómo se debe de llevar a cabo. También por parte de las empresas, que acogerán a un gran número de alumnado durante mucho más tiempo en sus instalaciones. Y necesariamente del profesorado que será sobre el que recaiga la gran labor de búsqueda de empresas y modificación de programaciones didácticas. Sin duda, con el esfuerzo de todas las partes implicadas, nuestra formación profesional, y por ende, nuestro alumnado, serán los que ganen.

Palabras clave

Ley, formación, profesional, dual, formación profesional.

Bibliografía

Ley Orgánica 3/2022 de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la Formación Profesional .



Modelo de Formación Práctica de estudiantes de pedagogía de la Universidad de La Frontera de Chile

Fabián Muñoz Vida y Joel Alfonso Parra Díaz

Departamento de Educación. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de La Frontera. Chile

fabian.munoz@ufrontera.cl



<https://canal.uned.es/video/magic/g54u2ty5jc8o4k8w88kc44goko8osok>

En las últimas décadas, las políticas de rendición de cuentas se han consolidado como un mecanismo clave para regular la calidad de la educación, no solo en Chile, sino en diversas partes del mundo. Estas políticas establecen un marco normativo que orienta el funcionamiento de las instituciones educativas, así como consecuencias para su desempeño. La Ley 20.903, que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se enfoca en mejorar la calidad de la formación inicial docente (FID) en Chile mediante mecanismos de regulación, tanto directos como indirectos. Dentro de estos mecanismos, se destacan dos instrumentos de evaluación diagnóstica de la FID: uno aplicado al inicio de la formación y otro cerca del egreso. Basándose en sus resultados, las carreras e instituciones deben implementar acciones de autorregulación con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza. Este estudio analiza los resultados de dichas evaluaciones entre 2017 y 2022 en seis carreras de pedagogía de la Universidad de La Frontera, situándolos en el contexto de una política educativa asociada a la Nueva Gestión Pública, que prioriza los resultados sobre los procesos. Este enfoque es similar al de otras evaluaciones estandarizadas ampliamente debatidas en el país. La Evaluación Nacional Diagnóstica (END) tiene como propósito generar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos adquiridos por los estudiantes durante su formación, en relación con los estándares orientadores para la FID. La END se compone de dos instrumentos evaluativos (Prueba de conocimientos pedagógicos generales y la Prueba de conocimientos disciplinares didácticos) que analizan distintos temas organizados en dimensiones de formación práctica. Los resultados de la PCFG (estándares) de las carreras de pedagogía en



estudio, en general superan los promedios nacionales, a excepción de los estándares 2 y 7, lo que pone de manifiesto la efectividad del modelo de prácticas en la formación pedagógica. No obstante, los resultados de la PCFG (SP) revelan que una proporción considerable de estudiantes no alcanza los niveles de desempeño categorizados como A o B, lo que indica la necesidad de revisar y fortalecer los programas de formación para garantizar que un mayor número de futuros docentes logre un rendimiento óptimo. En conclusión, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) se erige como una herramienta fundamental para la formación inicial docente, facilitando la identificación y análisis de áreas que requieren mejora y contribuyendo así a la calidad educativa.

Palabras clave

Formación inicial docente, políticas educativas, evaluación, educación superior, Evaluación Nacional Diagnóstica (END).

Bibliografía

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Cabezas, V. Medina, L., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. Centro de

Políticas Públicas UC. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2.pdf>

Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21 (2), 1-



16. *Praxis Educativa*, 21(2), 1-16.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- CNA. (2015). *Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciaturas*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Pregrado.aspx>
- CPEIP. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*.
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>
- Demarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107-133.
<https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Donoso, F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley no 59, 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, Vol. 19, Núm. 41, 125-147.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Enríquez, R. (2021). La Efectividad del Aprendizaje Activo en la Práctica Docente. *EduSol*, 27(74), 102-111.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000100102&lng=es&tlng=es
- Ley 20.091. Sobre educación superior, Diario Oficial de la República de Chile, 21 de noviembre de 2019, (Chile).
- Ley 20.370. Establece la ley general de educación [LGE], Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009 (Chile).



- MINEDUC. (2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Publicada el 01 de abril de 2016, Chile:
<https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2017-11-24&p=>
- OCDE. (2018). *Revisiones de la OCDE sobre educación en Chile - Conclusiones principales*. Santiago: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 36. <http://hdl.handle.net/11162/81385>
- Pavié, A. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: Programas formativos en regiones. *Revista Líder*, 20(32), 164-176.
<https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/37>
- Pavié, A. (2021). Evaluación de competencias en contexto de re-diseños curriculares de carreras pedagógicas en Universidad de Los Lagos. In *Sandoval y Casas (Eds.) Innovaciones Educativas en Educación Superior (pp, 55-84)*. Osorno: Universidad de Los Lagos



Puntos fuertes y puntos débiles del modelo de prácticum en alternancia de la Universitat Jaume I: la visión de los centros educativos

Aida Sanahuja Ribés^a, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente^a, Emma Dunia Vidal Prades^a, Manuel Martí Puig^a, Ismael Cabero Fayos^b, Sofía Martín Laguna^c, Mercedes Ventura Campos^a, María Santagueda Villanueva^b y Jesús Gil Gómez^b

^aDepartamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

^bDepartamento de Educación y Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

^cDepartamento de Estudios Ingleses. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universitat Jaume I

asanahuj@uji.es



<https://canal.uned.es/video/magic/hc13cmhprls088ccowg8oks48ccc40k>

En los últimos años ha tomado una mayor importancia la idea de que la formación inicial del profesorado debe ser una tarea colaborativa entre las escuelas y las universidades (Jones et al., 2016). Con el objetivo de extraer los puntos fuertes y puntos débiles del modelo de prácticum en alternancia de los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (Gil y Martí, 2024) se organizó un encuentro en el que asistieron docentes de los centros educativos que acogen alumnado de prácticas de la provincia de Castellón para conocer su visión sobre el mismo. La sesión se estructuró en tres partes: a) Conversatorio, b) Dinámica World Café (Bazilio et al., 2020; Piva et al., 2024) y c) Puesta en común y síntesis. Participaron un total de 19 docentes (maestros/as supervisoras que acogen alumnado en prácticas) y 4 tutores académicos de la universidad. Cada una de las personas participantes firmaron un consentimiento informado, ya que la sesión fue grabada para su posterior análisis.

En el primer momento (conversatorio) cinco docentes en el puesto de dirección de centros educativos expusieron sus inquietudes en torno a dos temas clave: i) la gestión eficaz del prácticum en la formación inicial, y ii) el acompañamiento adecuado del alumnado en prácticas. Además, se abordaron preguntas relacionadas con las expectativas hacia los tutores de la universidad, los maestros supervisores, el alumnado en prácticas y la coordinación de prácticas externas de la universidad.



Las conclusiones de este primer momento se agruparon en aspectos relativos a las competencias del alumnado, la formación y supervisión de las personas tutoras, la organización y horarios y la acogida en el centro. A partir de estas ideas se concretaron cinco desafíos para ser trabajados en el segundo momento de la sesión (Dinámica World Café). Estas fueron: 1) feedback y evaluación, 2) coordinación del prácticum en alternancia, 3) propuestas de mejora en la formación, 4) asignación idónea del alumnado a los centros de prácticas y 5) tipología de centros que acogen alumnado de prácticas. Para ello, en cada mesa había una persona relatora (perteneciente a la coordinación del prácticum de la UJI) y se distribuyeron cinco grupos de cuatro o cinco integrantes. Los relatores permanecían a lo largo de toda la sesión en la misma mesa, mientras que los cinco grupos iban cambiando de mesas cada 8 minutos aproximadamente para realizar sus aportaciones a cada uno de los desafíos. En las mesas se disponía de un papel continuo y rotuladores para que los participantes fueran anotando los facilitadores, obstáculos y propuestas de mejora para cada uno de los desafíos planteados. Los resultados detallan de manera pormenorizada aportaciones en cada uno de los cinco desafíos. Incorporar las voces de los docentes de los centros educativos colaboradores en el prácticum permite mejorar el modelo pedagógico y organizativo de las prácticas en alternancia y consolidar las relaciones universidad-escuela. Esto ayuda a construir relaciones de confianza y compromiso entre los formadores de docentes y tiene un impacto positivo en la calidad de la formación inicial docente.

Palabras clave

Prácticas curriculares, alternancia, formación inicial docente, supervisores, formadores de docentes ..

Bibliografía

Bazilio, J., de Aquino, J., de Silva, M.C., Silva, E.M. (2020). Generating meaningful conversation: World Café in strategic interprofessional planning in Continuing Education. *Revista brasileira de enfermagem*, 73(5), e20190279.



Gil, J. y J. Martí (coords.) (2024). Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario. Graó.

Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S. y Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.

Piva, A.K., Medeiros, B., dos Santos, C., Delfito, M., dos Anjos, V. y Christino, R.R. (2024). Metodologia ativa world café: um relato de experiência. *REI - Revista De Educação Do UNIDEAU*, 3(1), e196.





Recuerdos amazónicos: el memorial como herramienta impulsora para la enseñanza del desarrollo profesional

Fabrício Valentim da Silva, Flávia Fernanda Santos Silva y Nayana Cristina Gomes Teles

Departamento de Pedagogía- ICET
Universidad Federal de Amazonas. Brasil

fvalentims@ufam.edu.br



<https://canal.uned.es/video/magic/1napuws7fjvowo4ggoc8g4o8ocwgo88>

Las prácticas supervisadas ayudan a maestras y maestros en formación a conocer y reflexionar sobre la escuela a partir de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de su carrera académica, contribuyendo significativamente a su desarrollo profesional. Así, este trabajo tuvo como objetivo investigar las trayectorias de las estudiantes de la Licenciatura en Ciencias: Química y Biología de la Universidad Federal de Amazonas, campus ICET en Itacoatiara, región del Medio Amazonas, Brasil, considerando sus memorias y experiencias como estudiantes de escuela secundaria. El estudio tuvo un enfoque cualitativo utilizando el procedimiento de análisis de contenido temático categórico (formación inicial, desarrollo profesional e inducción profesional) de memorias de estudiantes que cursaron la disciplina Práctica Supervisada II en el período pospandemia. Las memorias consideraron los relatos de las estudiantes sobre sus trayectorias escolares secundarias, aspectos de la carrera como la construcción de un proyecto de vida profesional, las experiencias de inducción profesional a partir de la Práctica Supervisada. Los resultados muestran que, a lo largo de la escuela secundaria las estudiantes experimentaron frustraciones, aulas superpobladas, dificultades en las relaciones maestro y alumno. Por lo demás, de la ausencia de docentes con la formación adecuada que impartan disciplinas específicas, como Química. Se concluyó que, en la realidad brasileña, incluso con la interiorización de la Educación Superior en instituciones federales y la ejecución de programas como el Plan Nacional de Formación de Maestros de Escuela Primaria y Secundaria (PARFOR) impulsado por el Ministerio de Educación (MEC) brasileño en el esfuerzo por formar docentes en licenciaturas, la falta de capacitación adecuada sigue siendo un desafío



a enfrentar, especialmente en el interior de Amazonas. En este escenario, la percepción de las pasantes sobre sus experiencias como estudiantes de secundaria se refiere a la calidad de la educación pública en Amazonas, lo que apunta a la necesidad de pensar en la importancia del papel que la universidad ha jugado en lo que se refiere a la formación docente. Además, plantea una reflexión crítica y sistemática sobre la enseñanza de las ciencias: Química y Biología en las escuelas públicas, asimismo de incentivar la investigación y difundir las experiencias vividas por estudiantes y docentes en prácticas pedagógicas supervisadas en la Universidad Federal de Amazonas. Considerando que, este estudio destacó el relato de experiencia de una práctica supervisada desarrollada a partir de la escritura de un memorial, analizando las experiencias narradas por las estudiantes y sus impactos en la constitución de su identidad docente y el potencial de la escritura del memorial en la formación de docentes.

Palabras clave

Memorial, química y biología, práctica supervisada, Amazonía, docencia.

Bibliografía

ALBERNAZ, Â., FERREIRA, F. H. G; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 453 - 476, dez 2002.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500, 552.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília: MEC, 2014.



- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 1, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.
- CARVALHO, A. M. P. de; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de;(org.) *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e media*. 1. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015, p 107-124.
- GAUTHIER, C.; STEVE, B.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos. A gestão dos aprendizados*. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores educacionais. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica – Indicador de Regularidade do Corpo Docente (IRD). Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>.>
- KRAMER, S., e SOUZA, S. J. (Org). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. 1. Ed. Volume 10. São Paulo. Editora Ática, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.



LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez.2010.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2018. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em:

<file:///C:/Users/fvale/Downloads/20180824-Anuario Educacao 2018 atualizado WEB.pdf>.

PASSEGGI, M. C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In *Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural*, 2001. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34,

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professors: unidade teoria e prática?*10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO, L. S.; TELES, N. C. G.; ARAUJO, L. C. A. de; SOUZA, M. C. de. Investigação do perfil de professores que atuam nas disciplinas de Química e Biologia no município de Itacoatiara – AM. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.7, p. 50076-50091, jul., 2022.

SILVA, F. F. S. *Desigualdades nas condições de aprendizado em escolas públicas municipais de São Luís – Maranhão: um estudo de caso*. 2016. 114f.(avaliação educacional) – UFMG, Belo Horizonte, 2016.



La práctica profesional docente como proyecto articulador de la carrera profesorado en matemática de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Natalia Fátima Sgreccia

Departamento de Matemática. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura / Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

nataliasgreccia@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/r4chn79dab4skss44woos884cccggwk>

En el plan de estudios del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario (Consejo Superior UNR, 2018) se concibe a la Práctica Profesional Docente (PPD) como uno de los cuatro Campos de Formación -los otros tres están vinculados con la Formación Disciplinar, Pedagógica y General- (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013).

El modelo de PPD hermenéutico-reflexivo (Davini, 1995), al que se adhiere, enfatiza la articulación teórico-práctica de los demás Campos de Formación, integrándolos mediante distintas actividades bajo la premisa de desarrollar competencias en el diseño, implementación, análisis y evaluación de prácticas educativas transformadoras en el área de la Matemática. Se lleva a cabo a partir de la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados, de las/os sujetos participantes y de su realidad situada. Este campo se constituye, a su vez, en el Proyecto Articulador a lo largo de toda la carrera.

Acorde a ello, el modelo de desarrollo que se adopta es helicoidal (Rojas Ulate, 2021) en tanto se van profundizando contenidos a lo largo de los cuatro años de duración de la carrera; entre ellos, las orientaciones curriculares del área Matemática en los niveles educativos de incumbencia, el desmenuzamiento de propuestas editoriales, la pertinencia del empleo de recursos didácticos tanto manipulativos como digitales según los momentos e intencionalidades, la reflexión sobre la incidencia de la biografía escolar y en particular de docentes memorables (Sgreccia et al., 2024).



Puntualmente, con respecto al trabajo en terreno (Consejo Directivo FCEIA-UNR, 2019), cada año comprende sucesivas instancias de prácticas externas, en diversos ámbitos educativos que se van intensificando y profundizando a través de la formación. Este trabajo de campo abarca observación de clases de docentes en ejercicio en los niveles educativos secundario y superior (terciario o universitario), tutorías a modo de apoyo a las trayectorias escolares de los alumnos, entrevistas a actores institucionales, acompañamiento y trabajo colaborativo entre estudiantes de la carrera, práctica docente situada y supervisada. Su vivencia, registro, escritura, socialización, interpretación y reinterpretación se constituye en un insumo potente para la construcción del tipo de conocimiento práctico-reflexivo que un/a profesor/a requiere. En esta ocasión se socializa el modelo de formación práctica que se viene sosteniendo en la carrera desde su tercer plan de estudios en vigencia a partir del año 2018, cuando la carrera cumplía 30 años de su creación (Sgreccia et al., 2019). Se lo hace tanto en clave de dispositivos en el aula de formación -en la Universidad- (Sanjurjo, 2009) como en las instituciones asociadas -donde se realizan las prácticas externas- (Ciccioli et al., 2019), así como iniciativas de trabajo inter-Campos para innovar desde la formación docente en función a necesidades recurrentes en el Prácticum (Sgreccia, 2023).

Palabras clave

Profesorado en matemática, práctica profesional docente, dispositivos de formación.

Bibliografía

Consejo Directivo FCEIA-UNR (2019, 28 de junio). Lineamientos para el Trabajo en Terreno de la Práctica Profesional Docente. Profesorado en Matemática. Resolución 564/19.

Consejo Interuniversitario Nacional (2013, 14 de mayo). Propuesta de Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales. Resolución 856/13.



Consejo Superior UNR (2018, 3 de abril). Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática. Resolución 027/18.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.

Rojas Ulate, M. (2021). Modelo pedagógico helicoidal para la enseñanza y el aprendizaje de la química en entornos universitarios. *Ensayos Pedagógicos*, 201-226. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.9>

Ciccioli, V., Dominguez, E. y Sgreccia, N. (2019). El trabajo en terreno desde los programas del trayecto de Práctica Profesional Docente. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR. En N. Sgreccia (Comp.), *Memorias de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente en Profesorados Universitarios en Matemática* (pp.349-361). Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/24086>

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones

Sgreccia, N. (2023). Trabajo Colaborativo entre Formadores de Formadores: hacia un Dispositivo que integra Matemática, Pedagogía y Tecnología (Disertación no publicada). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Álvarez, M.E. (2019). El Profesorado en Matemática de la UNR a 30 años de su creación: configuración del campo de la Práctica Profesional Docente. En N. Sgreccia (Coord.), *Memorias de las I Jornadas de Práctica Profesional Docente en Profesorados Universitarios en Matemática* (pp.88-100). Universidad Nacional de Rosario.

<http://hdl.handle.net/2133/24086>



Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2024). Innovación educativa en la formación docente en Matemática a partir de buenas prácticas reconocidas en la biografía escolar: hacia un dispositivo transversal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 93-110. <https://doi.org/10.35362/rie9516310>



Hacia nuevos modelos de formación práctica en la universidad: los grados duales en España

Laura María Guerrero Puerta, Carmen María Caballero García y Adielá Ruiz Cabezas

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

laura.guerrero.puerta@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/83fdl9i8duoswco4cssw88k4gowkc>

Introducción: El modelo de formación dual ha ganado relevancia en la última década en Europa, en particular por su capacidad para conectar la formación teórica en instituciones educativas con la práctica en entornos laborales. En España, la formación dual se introdujo formalmente en 2012 a través del Real Decreto 1529/2012, con el objetivo de mejorar la empleabilidad juvenil y alinear la educación con las demandas del mercado laboral (Jiménez Ramírez et al., 2023; Martínez-Izquierdo & Torres Sánchez, 2022). Si bien este modelo ha sido ampliamente adoptado en la formación profesional (FP), su implementación en la educación universitaria es limitada (Beraza Garmendia y Azcue Irigoyen; 2018). En este contexto, la comunicación "Hacia nuevos modelos de formación práctica: Los grados duales en España" examina la evolución y los desafíos de la formación dual universitaria en el país.

Metodología: El estudio presenta un diseño descriptivo y no experimental, desarrollado en dos fases secuenciales. La primera fase consistió en el mapeo de las universidades españolas que han implementado programas de formación dual en sus grados. Para ello, se revisaron bases de datos académicas, páginas web institucionales y documentos oficiales del Ministerio de Universidades. La segunda fase fue un análisis documental y normativo, donde se examinaron las leyes y decretos autonómicos y estatales que regulan la formación dual. El objetivo fue identificar discrepancias y convergencias en la implementación de la formación dual a nivel nacional.

Resultados: Los resultados preliminares muestran una distribución desigual de la oferta formativa de grados duales en España. Las titulaciones técnicas tienen un



mayor protagonismo, mientras que en las ciencias sociales los casos son aislados. La normativa que rige la formación dual se basa principalmente en el Real Decreto 822/2021, pero la regulación específica varía según la comunidad autónoma, destacando Andalucía por su reciente impulso en esta modalidad y el País Vasco por contar con una tradición más extendida en este itinerario. De manera general, esta ausencia de normativa autonómica se concreta a través de reglamentos internos en las distintas universidades.

Conclusión: El modelo de formación dual en los grados universitarios en España es aún limitado y presenta desafíos importantes, como la variabilidad en la implicación y las disparidades regionales en su implementación. Aunque se están registrando avances normativos en regiones como Andalucía, es necesario un marco normativo más uniforme y una mayor participación de las comunidades para consolidar este modelo en la educación superior.

Palabras clave

Formación profesional, prácticas profesionales, itinerario dual, políticas educativas, reformas educativas

Bibliografía

Beraza Garmendia, J. M., & Azcue Irigoyen, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005>

Jiménez Ramírez, M., Lorente García, R., & García Fuentes, J. (2023). Dual vocational education and training policy in Andalusia: The nexus between the education system and the business sector in the higher-level training cycle of early childhood education. *Social Sciences*, 12(519). <https://doi.org/10.3390/socsci12090519>

Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-



based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1),
2154496. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>







Metodologías activas para mejorar el rendimiento académico en Educación Superior

Blanca Berral Ortiz^a, Magdalena Ramos Navas-Parejo^a, Arturo Fuentes Cabrera^b y
Jesús Palenzuela Bautista^b

^aDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada

^bDepartamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de Ceuta
Universidad de Granada

magdalena@ugr.es



<https://canal.uned.es/video/magic/soujtkim5f4sokggsowg4c0scs4w8c8>

La educación del siglo XXI difiere en gran medida de la tradicional, pues para que se adapte a las necesidades del estudiantado debe hacerlo partícipe de su aprendizaje, requiriendo una educación más personalizada, que desarrolle sus competencias (Nelson, 2018). Por este motivo, las metodologías expositivas, pasivas y homogéneas para el conjunto de la clase han quedado obsoletas (Rodríguez-Jiménez et al., 2019).

Por otra parte, Durán et al. (2018), Gómez et al. (2018), Toribio-Pérez (2019) y Trujillo et al. (2018), entre otros muchos autores, defienden la adecuación de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas educativas, pues estas favorecen la eficacia y el desarrollo de las metodologías activas.

El objetivo de este trabajo fue analizar las metodologías didácticas más idóneas para emplear en los seminarios del Prácticum de Ciencias de la Educación. La metodología empleada se basó en la revisión de la bibliografía existente sobre metodologías activas en las bases de datos más prestigiosas.

Los resultados revelan que la idoneidad del método didáctico empleado depende del contexto educativo. Por este motivo, los docentes deben ser conocedores de las diferentes estrategias didácticas con el fin de aplicar la más adecuada en cada circunstancia. En cualquier caso, las metodologías activas se consideran las más efectivas para conseguir la implicación del estudiantado, mejorar la eficiencia, la personalización y la calidad de la experiencia educativa (Silva-Acuña et al., 2024).



Estas metodologías educativas ofrecen el protagonismo al alumnado, permitiendo que el aprendizaje sea experimental y cooperativo. De forma que el rol principal del docente es el de guía del aprendizaje y planificador de la enseñanza (Marín-Marín et al., 2019).

Las metodologías activas se definen como una serie de métodos y estrategias didácticas en las que el alumnado supone el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo su participación activa, de forma que se consiga un aprendizaje significativo y competencial. Estas metodologías son: Flipped Classroom o Aula Invertida, Aprendizaje Basado en Proyectos, Visual Thinking, Aprendizaje Basado en Problemas, Gamificación, Design Thinking y Aprendizaje Colaborativo, entre otras (Morales-Morgado et al., 2023).

Se concluye este trabajo afirmando que formas educativas activas consiguen dotar al estudiantado con la capacidad de aprender de forma autónoma, dentro de un grupo de trabajo. Esto favorece el proceso de “aprender a aprender”, promoviendo la autonomía responsable, las habilidades necesarias para localizar, evaluar, seleccionar y sintetizar la información y la capacidad de resolver problemas eficazmente, adaptándose exitosamente a los cambios continuos de la sociedad del conocimiento.

Por tanto, las metodologías activas suponen un elemento clave para la educación del siglo XXI, pues dan respuesta a las necesidades educativas actuales. Estos enfoques educativos suelen asociarse con el uso de las TIC y con la innovación educativa, por lo que los docentes se deben actualizar de forma continua, con la finalidad de adquirir los conocimientos necesarios para saber emplear estos métodos. De esta manera, podrán integrar estas estrategias didácticas en sus aulas, obteniendo el máximo rendimiento académico del estudiantado en los ámbitos teóricos, prácticos, competenciales y actitudinales.

Palabras clave

Metodologías activas, TIC, educación superior.



Bibliografía

- Durán, M.C., Hernández, R., Valera, V. M., y Quezada, A. C. (2018). Importancia de las TIC en las aulas de UACyA Sur, como parte del proceso Enseñanza-Aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 19(20). 216-236.
<http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/495>
- Gómez, B.L., Thevenet, P.S. y Bellido, M.R.G. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- Marín-Marín, J. A., Ramos-Navas-Parejo, M., y Fernández-Campoy, J. M. (2019). Metodologías activas para la enseñanza universitaria: Proyecto enseña+. En F.J. Hinojo-Lucena, I. Aznar-Díaz y M.P. Cáceres-Reche, (Eds). *Avances en recursos TIC e innovación educativa*. (pp. 102-116). Madrid: Dykinson.
- Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B., y Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula*, 29, 295-311.
- Nelson, P. S. (2018). *Efectos del uso de estrategias didácticas de enseñanza y Recursos educativos mediados por tecnologías TIC, seleccionadas a la luz de la evaluación diagnóstica del aprendiz, en el rendimiento académico y motivación de aprendices de programas de nivel tecnólogo del centro CTPI del Sena Regional Cauca* [Master's thesis], Universidad de La Sabana.



- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M., Santos-Villalba, J.M., y Fernández-Campoy, J.M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE International Journal of New Education*. 2(3), 39-59.
- Silva Acuña, M., Correa Rojas, R., y Mc-Guire Campos, P. (2024). Metodologías Activas con Inteligencia Artificial y su relación con la enseñanza de la matemática en la educación superior en Chile. Estado del arte. *Revista Iberoamericana De Tecnología En Educación Y Educación En Tecnología*, (37), e2. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e2>
- Toribio-Pérez, M.C. (2019). *Importancia del uso de las TIC en Educación Primaria*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, febrero 2019.
- Trujillo, J. M., Hinojo, F. J. y Aznar, I. (2011). Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. *Estudios sobre Educación*, 20, 141-159.



Plan de acogida para el alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado en centros de difícil desempeño

Antonio Fernando Estrada Parra

Centro Asociado UNED Sevilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

antestrada@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/jaum9gx2oz4sk4wow4gwg8sg8owwwoc>

Introducción

La formación del profesorado a través del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas es crucial para preparar a los futuros docentes para los desafíos que implica la docencia en entornos diversos. Los centros de difícil desempeño, especialmente aquellos situados en zonas de alta pobreza, presentan retos adicionales que los docentes deben afrontar, como la falta de recursos, la diversidad cultural, las altas tasas de fracaso y el bajo rendimiento académico de sus estudiantes, así como resultados por debajo de lo esperado (Blanden, 2022; Estrada et al., 2023; Girbés-Peco et al., 2015; Lupton, 2004; Martín-Cuadrado et al., 2021; 2022; OECD, 2012; 2017). Sin embargo, la formación en este máster a menudo no tiene en cuenta las particularidades de estos contextos, ya que parte de la suposición de que los centros educativos presentan condiciones más o menos homogéneas y estandarizadas, sin tener en cuenta la realidad diversa y compleja de muchos de ellos.

Por ello, es fundamental que los centros de acogida, conscientes de sus especificidades, diseñen planes de acogida contando con el profesorado al que se asigna el período de tutorización, permitiendo que los estudiantes del máster (MAFP) puedan entender y adaptarse con mayor rapidez a estos entornos, y desarrollar competencias clave para la enseñanza en estos contextos.



Esta ponencia propone un plan de acogida estructurado basado en la literatura sobre mentoría y desarrollo profesional docente en centros educativos de difícil desempeño (Martín-Cuadrado et al., 2021; Estrada Parra et al., 2023).

Metodología

Para la construcción de la propuesta teórica, se realizó una revisión de la literatura sobre programas de mentoría y acogida para docentes noveles, con enfoque en entornos de alta complejidad. Se incluyeron estudios sobre programas de tutoría en centros de especial complejidad (Helfeldt et al., 2009; Ulvik & Smith, 2011), y se evaluaron componentes clave de programas que integran teoría y práctica mediante actividades de aprendizaje estructuradas y procesos reflexivos (González Fernández et al., 2017).

Los componentes clave identificados, como la mentoría intensiva, el equilibrio entre teoría y práctica y el desarrollo de la reflexión crítica, se combinaron para diseñar un plan de acogida adaptado a centros de difícil desempeño.

Propuesta (Resultados)

La propuesta de plan de acogida se articula en cuatro componentes clave:

1. **Mentoría intensiva y reflexiva:** La mentoría debe ofrecer un apoyo pedagógico y emocional integral, permitiendo a los estudiantes del máster desarrollar resiliencia y habilidades prácticas para gestionar aulas diversas. Los mentores/tutores, seleccionados por su experiencia en centros de difícil desempeño, deben actuar como guías en el proceso de adaptación, ayudando a los futuros docentes a gestionar la diversidad cultural y social en sus aulas, así como los retos de la falta de recursos (Estrada Parra et al., 2023). Además, esta mentoría debe incluir orientación continua y reflexión sobre las prácticas pedagógicas (Ulvik & Smith, 2011).
2. **Equilibrio entre teoría y práctica:** Es crucial que los futuros docentes tengan oportunidades para aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad en situaciones reales. Este enfoque permitirá un desarrollo pedagógico práctico y efectivo. La realización de actividades como el diseño de situaciones de aprendizaje y la observación activa de aulas permite a los estudiantes reflexionar sobre sus



prácticas y mejorar su adaptación al contexto escolar (González Fernández et al., 2017).

3. Creación de ambiente inclusivo: El plan de acogida debe fomentar la inclusión de los estudiantes en el equipo docente, promoviendo su integración en la cultura del centro. Los estudiantes deben participar en reuniones de profesorado y actividades escolares, lo que les permitirá familiarizarse con las dinámicas escolares y construir relaciones profesionales y personales con sus colegas (Helfeldt et al., 2009).

4. Desarrollo de la Reflexión Crítica: La reflexión crítica es fundamental para que los estudiantes puedan analizar sus experiencias, identificar fortalezas y áreas de mejora, y desarrollar habilidades adaptativas. Herramientas como diarios reflexivos y sesiones de retroalimentación permiten a los estudiantes adquirir mayor conocimiento sobre su práctica docente y su capacidad para adaptarse a entornos complejos (Martín-Cuadrado et al., 2021).

Discusión

La propuesta de un plan de acogida para el alumnado del Máster en Formación del Profesorado en centros de difícil desempeño presenta un enfoque integral que responde a las necesidades específicas de estos entornos. Los estudios revisados confirman la importancia de una mentoría intensiva y continua que no solo apoye pedagógicamente a los docentes noveles, sino que también les permita adaptarse a los desafíos emocionales y culturales que presentan estos centros (Martín-Cuadrado et al., 2021; Estrada Parra et al., 2023). Este plan de acogida proporciona una base sólida para futuras implementaciones y un marco para apoyar a los futuros docentes en su transición hacia la enseñanza en entornos de alta complejidad.

Palabras clave

Mentoría, centros de difícil desempeño, formación docente, prácticum en educación, desarrollo profesional.

Bibliografía

Blanden, J., Doepke, M., & Stuhler, J. (2022). Educational inequality. *IZA Discussion*

Paper No. 15225. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4114801>



- Estrada Parra, A. F., Corral-Carrillo, M. J., & Martín-Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades*, 48, 57-85.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A. M., & Bodas González, 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.
- Helfeldt, J. P., Capraro, R. M., Capraro, M. M., Foster, E., & Carter, N. (2009). An urban schools–university partnership that prepares and retains quality teachers for "high need" schools. *The Teacher Educator*, 44(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/08878730802520050>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una comunidad de aprendizaje: Un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality*. Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE.
- Martín-Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J., & Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: Un



derecho de los docentes noveles. *Ethika+*, (3), 147-165.

<https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>

Martín-Cuadrado, A. M., Estrada Parra, A. F., & Corral-Carrillo, M. J. (2022). El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría. En C. Marcelo et al. (Eds.), *Programas de apoio e indução ao professor iniciante* (pp. 353-374). Annablume.

OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD. (2017). *Educational opportunity for all: Overcoming inequality throughout the life course*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>





Impacto del desarrollo de habilidades blandas en la satisfacción estudiantil: un estudio correlacional en las prácticas preprofesionales de educación en una universidad privada de Chicbote, 2024

Magaly Margarita Quiñones Negrete y Nilo Albert Velásquez Castillo

Departamento de Educación. Facultad Derecho y humanidades/Escuela Profesional de Educación
Universidad Católica Los Ángeles de Chicbote. Perú

mquinones@uladech.edu.pe



<https://canal.uned.es/video/magic/2erlu748lkgooso8woko488ccoswcoo>

Introducción

El Marco del Buen Desempeño Docente Peruano del Ministerio de Educación integra lineamientos destinados a evaluar a los docentes y mejorar la práctica educativa (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012). En este contexto, la incorporación de habilidades blandas en la formación docente contribuye a la mejora de la calidad educativa (Chan & Zaldívar, 2022). La relación entre el dominio de contenidos y el desarrollo de competencias interpersonales fortalece las habilidades blandas en los futuros maestros (Uceda et al., 2023).

Durante este proceso, los estudiantes desarrollan competencias clave de su perfil de egreso (Madueño & Márquez, 2020), y las habilidades blandas juegan un rol fundamental en el éxito laboral y la satisfacción personal (Vera, 2016, p. 56). Estas habilidades, consideradas esenciales en la formación docente (Acuña et al., 2024), constituyen competencias imprescindibles en los ámbitos educativo y laboral (Aguado et al., 2024). En las prácticas preprofesionales de Educación, los estudiantes desarrollan estas competencias para optimizar su desempeño (González et al., 2023).

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el desarrollo de habilidades blandas y la satisfacción de los estudiantes durante sus prácticas preprofesionales en el Programa de Educación en una universidad privada de



Chimbote, Perú. La hipótesis plantea que existe una relación significativa entre el desarrollo de estas habilidades y la satisfacción estudiantil.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño correlacional transversal no experimental, y se estructuró en cuatro etapas: (1) selección de participantes, (2) identificación de variables e instrumentos, (3) recolección de datos y (4) análisis estadístico. Las variables analizadas fueron las habilidades blandas y la satisfacción con las prácticas preprofesionales. La muestra estuvo compuesta por 111 estudiantes, y se utilizó un cuestionario validado con un alfa de Cronbach de 0.96 para asegurar la fiabilidad.

Resultados

Participaron 111 estudiantes de prácticas preprofesionales, en su mayoría mujeres (93.7%), con edades entre 24 y 40 años (65.7%), solteros (45%), realizando sus prácticas en instituciones públicas (65.8%) y sin empleo remunerado (72.1%). En cuanto al desarrollo de habilidades blandas, el 60.4% presentó un nivel alto, el 27.9% un nivel moderado y el 11.7% un nivel bajo. Respecto a la satisfacción con las prácticas preprofesionales, el 59.5% de los estudiantes se mostró satisfecho, el 22.5% adoptó una postura neutral y el 18.0% se declaró insatisfecho. Se identificó una correlación significativa entre el desarrollo de habilidades blandas y la satisfacción estudiantil, con un índice de Rho de Spearman de 0.550, lo que indica una tendencia positiva. El valor bilateral ($p = 0.00 < 0.05$) confirmó la hipótesis de investigación, estableciendo una relación positiva y significativa entre ambas variables.

Discusión

Los resultados evidencian una relación significativa entre el desarrollo de habilidades blandas y la satisfacción de los estudiantes con las prácticas preprofesionales. La mayoría de estudiantes (60.4%) presentó un alto desarrollo de estas habilidades, y el 59.5% se mostró satisfecho. La correlación positiva y significativa ($Rho = 0.550$) sugiere que el fortalecimiento de estas competencias impacta directamente en la satisfacción estudiantil, lo cual se alinea con estudios previos que destacan la relevancia de las habilidades blandas en entornos



profesionales (Villanueva et al., 2024; Uceda et al., 2023).

Conclusión El estudio confirma que el desarrollo de habilidades blandas tiene un impacto positivo en la satisfacción de los estudiantes durante sus prácticas preprofesionales. Dado que la mayoría de los estudiantes presentan un alto nivel en estas competencias y expresan satisfacción con sus prácticas preprofesionales, se destaca su importancia en el desarrollo personal y profesional dentro de los programas de estudios de educación.

Palabras clave

Educación superior, habilidades blandas, prácticum, prácticas preprofesionales.

Bibliografía

Aguado Riveros, U.I., Cárdenas Valverde, J.C., Zarate Barrial, R., Flores Poma, I.G.,

Espinoza Herrera, G.M., Carlos Yangali, H.A., Flores Cáceres, I.E., Guerra Chumbes, J.M., Papel Alvarez, P., & Espirilla Sicos, W.M. (2024). *Hábitos de Estudio y Habilidades Blandas en Estudiantes de una Universidad Privada*.

Chan Chi, D.G., y Zaldívar Acosta, M.D. (2022). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*.

González Beade, I., Barreiro Moreira, D. L., y Morán Mazzini, A. J. (2023).

Competencias y prácticas preprofesionales en la formación del docente de Educación Básica. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 14(41), 729-740.
<https://doi.org/10.46925//rdluz.41.41>

Madueño, María L., y Márquez, Lorena. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>



Ministerio de Educación. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/marco-buen-desempeno-docente>

Uceda Pintado, I.L., Riojas Cisneros, J.M., y Hernández Fernández, B. (2023). Habilidades blandas y formación integral en los docentes. Una revisión sistemática. *Revista de Climatología*.

Vera, A. (2019). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado.

Villanueva Marcial, Y. M., Chirinos Lechuga, R., Guzmán Zárate, V. H., y Salas Carlock, S. (2024). Importancia del Desarrollo de habilidades blandas en Estudiantes de Nivel Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 11010-11031. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10413



Retos y oportunidades para la innovación docente en los Grados en Pedagogía y Educación Social: la actualización de los planes de estudio a partir del Real Decreto 822/2021

Encarnación Hernández Pérez^a y Francisco José del Pozo Serrano^b

^aDepartamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación

^bDepartamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación
Universidad Educación a Distancia. UNED

nataliasgreccia@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/dqeosazm7qocko4g4wkwk0k4g8googs>

Introducción y Marco teórico:

Esta comunicación plantea un análisis general de las innovaciones académicas necesarias para las prácticas curriculares en los planes de estudio de Pedagogía y Educación Social en el marco del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE, 2021). Según lo contemplado en el artículo 14. *Sobre las directrices generales para el diseño de los planes de estudios de las enseñanzas de Grado*, los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Graduada o Graduado tendrán 240 créditos ECTS, destinando a las prácticas académicas externas curriculares, una extensión máxima equivalente al 25 por ciento del total de los créditos del título. Una mención tendrá como mínimo el equivalente al 20 % del total de un título.

Esta circunstancia, hace que se plantee la necesidad de modificación de los planes de estudio actuales en la mayoría de las Universidades españolas, afectando a la UNED. Reconocemos que, tras la pandemia, en el marco de los fenómenos globales y locales más relevantes, existen realidades educativas y sociales cambiantes para tener en cuenta en los resultados de aprendizaje y perfiles de empleabilidad del estudiantado egresado en Pedagogía y la Educación Social (Del Pozo, et al, 2023), entre otros aspectos académicos relevantes.



Metodología:

Proyecto Institucional de Innovación Docente con un diseño metodológico mixto de investigación-acción técnica, con dos fases:

Fase I: a) Encuesta de ocupación de la comunidad de estudiantado egresado, valorando las principales fortalezas y necesidades y b) Grupo focal con colectivos claves (principalmente colegios profesionales, sociedades científicas y entidades sociales) que triangule la pertinencia de las respuestas académicas, con las profesionales.

Fase II: “Círculos de diálogo (comunidad de aprendizaje) sobre Educación Social” con comunidad universitaria (PAS, PDI, Estudiantado, Tutores) para la reflexión sobre el papel de su formación/profesión en la sociedad actual.

Discusión y Conclusiones:

Los resultados plantean modelos de formación práctica que presenten coherencia curricular en las titulaciones universitarias con mayor peso centrado en la actualización de la práctica profesional:

- Pedagogía: orientación educativa y diagnóstico; evaluación de programas socioeducativos, formación de formadores y pedagogía laboral en las empresas.
- Educación Social, se hace necesario mayor énfasis en los sectores prioritarios o emergentes como la Infancia, Adolescencia y Juventud, el Sistema educativo formal, los servicios sociales, el ámbito sanitario y la salud mental; así como la ejecución penal y el ámbito penitenciario.

Palabras clave

Prácticas, innovación docente, Real Decreto 822/2021, empleabilidad, MODIFICA.

Bibliografía

BOE (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.* <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>



Del Pozo Serrano, F.J., Rodríguez-Bravo, A.E., & Villaseñor Palma, K. (2023). Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 27-42. DOI:10.7179/PSRI_2023.02





Las prácticas en la formación del alumnado del Grado en Educación Social

Jesús Deibe Fernández Simo, Nazaret Blanco Pardo, Dario Filipe Gomes y
María Victoria Carrera Fernández

Departamento Análise e intervención psicosocioeducativa. Facultade de Ciencias Xurídicas e do Traballo
Universidade Vigo

jesfernandez@uvigo.gal



<https://canal.uned.es/video/magic/tt7oqx09b4kookk8404cgcskc884ko>

El alumnado del grado en Educación Social de la Universidad de Vigo realiza dos períodos de prácticas. En el tercer curso pueden acceder al Prácticum I (200 horas) y en cuarto curso al Prácticum II (300 horas). La presente investigación analiza la utilidad de las prácticas curriculares de Educación social para el descubrimiento de la realidad laboral profesional. Se realizaron siete entrevistas con estudiantes de educación social de la Universidad de Vigo, tres de prácticum I y cuatro de prácticum II. Las prácticas se realizaron en el curso 2023-2024. Cinco alumnas y dos alumnos componen la muestra. Los resultados indican que el alumnado valora las prácticas curriculares como la principal oportunidad para conocer en profundidad la actividad profesional durante su formación en el Grado en Educación Social. Destacan la posibilidad de observar en vivo la forma en la que las figuras profesionales ejecutan el acompañamiento socioeducativo. Cinco participantes argumentan que tuvieron la oportunidad de ser parte activa en el proceso de intervención. La posibilidad de estar presente durante la intervención en situaciones de vulnerabilidad se valora especialmente por el aprendizaje para afrontar el saber estar en contextos de complejidad (Fernández-Simo et al., 2021). Las prácticas apoyan la interiorización de habilidades y competencias precisas para el ejercicio profesional (Ballester et al., 2014). El alumnado participante manifiesta que durante este período de prácticas conecta los referentes teóricos, necesarios para la acción profesional (Úcar, 2018), con el campo de actuación de la educación social. Se concluye que las materias de prácticum son de especial interés para el itinerario formativo de la educación social..



Palabras clave

Educación social, formación universitaria, prácticas curriculares, competencias profesionales, acción socioeducativa.

Bibliografía

Ballester, Ll., Vives, M., Pozo, R. y Oliver, J. L. (2014). Los programas familiares basados en la evidencia: la importancia del rol de los formadores. *Teorías y Prácticas. Espaços de investigação, formação e ação*. XXVII Congresso International Pedagogia Social. Seminário universitário.

Fernández-Simo, D., Sánchez-Prieto, L., Rosón Varela, C., Noya Álvarez, M., Gomila Grau, M. A., Torío-López, S. y Pascual Barrio, B. (2021). La formación de los equipos profesionales del sistema de protección a la infancia y la juventud: estudio del plan formativo de una entidad especializada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 145-162.

Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209-224. doi: 10.22550/REP76-2-2018-01



Las prácticas curriculares en la universidad presencial y a distancia: un estudio comparado

Manuel Jesús Hermosín Mojeda, Begoña Mora Jaureguialde y María Ángeles Triviño García

Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Universidad de Huelva

manuel.hermosin@dedu.uhu.es



<https://canal.uned.es/video/magic/sewig6tsya88kskg00og04w4koooccc>

Una de las materias más esperadas por el estudiantado en los Grados de las Facultades de Educación en general, y particularmente en el Grado de Educación Social, es el denominado Prácticum; desarrollada, generalmente, en los últimos cursos de la titulación. Esta materia tiene como objetivo principal conectar al alumnado que cursa sus estudios para formarse como Educador o Educadora Social con la realidad social que les rodea, los centros existentes en los que puede desarrollar su función como profesional, así como sus contextos (Mora-Jaureguialde et al., 2022). Es una materia eminentemente práctica que no por ello adolece de contenido teórico que viene a fundamentar el desarrollo de un periodo crucial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, futuros profesionales de la educación. Afrontar estas prácticas y preparar su implementación por parte del alumnado no es tarea baladí, siendo grandes los esfuerzos académicos para configurar un plan de actuación pertinente, viable y útil, tanto para el aprendiz como para los responsables de valorar dicho proceso de prácticas, tanto dentro como fuera de la Universidad. La situación además se nos antoja más compleja si la Universidad en la que el alumnado cursa el título es una institución con una docencia no presencial, puesto que tanto la instrucción como el seguimiento y el feedback necesario en todo proceso de aprendizaje, se tiene que poder realizar a distancia usando para ello, vías alternativas a las tradicionales y contando con más profesionales que deben trabajar coordinadamente (Martín-Cuadrado et al., 2022). En la comunicación se presenta, una investigación comparada de corte cualitativo de análisis documental, donde se viene a mostrar una comparativa sobre la organización de las prácticas curriculares en dos universidades diferentes, una de índole presencial como es la Universidad de



Huelva y otra de corte no presencial, la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Nos centraremos en exponer la organización previa del proceso, así como la planificación que se le presenta al alumnado y que le acompañará en el recorrido, como en el seguimiento que se realiza del mismo y la opinión que el propio estudiante tiene sobre las prácticas realizadas. Como resultados de la investigación, se observa cómo la estructura de la asignatura, la temporalización, los recursos personales y las actividades de acompañamiento y evaluación, dentro del Grado de Educación Social, se adaptan a la identidad de cada una de las instituciones, siendo en la universidad presencial una asignatura con menos seguimiento y apoyo por parte del profesorado, mientras que en la universidad a distancia, el alumnado se siente más acompañado durante todo el proceso. La conclusión a la que se llega del estudio es, que en materia de formación práctica, lo realmente importante es la complementariedad de los diferentes elementos integrados en la asimilación de las competencias profesionales, ya que, como se observa, finalmente ambas instituciones alcanzan su objetivo formativo..

Palabras clave

Prácticas curriculares, competencias profesionales, educación comparada, universidad, educación a distancia.

Bibliografía

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

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), 84-98.

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



La organización de las prácticas curriculares desde la perspectiva del Campus Sur de la UNED

Eladio Bodas González

Director Centro Asociado UNED Sevilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

director@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/gjwbgprjuooww4c44oskwoskkkwo8s8>

La presente comunicación tiene por objetivo exponer brevemente las funciones y tareas desarrolladas por la Coordinación de Prácticas del Campus Sur de la UNED, así como presentar algunas reflexiones sobre la funcionalidad, la utilidad y las ventajas de contar con una estructura de este tipo, en el contexto de la organización territorial de la UNED.

En el caso del Campus Sur de la UNED, que agrupa a los centros asociados de las comunidades autónoma de Andalucía y Canarias y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, el funcionamiento de la Coordinación de Prácticas comenzó el 1 de enero de 2024, coincidiendo con la entrada en vigor de la obligatoriedad de inclusión en el sistema de Seguridad Social de los estudiantes que realicen prácticas académicas externas establecida en el RDL 2/2023, norma que añade una disposición adicional 52 a la LGSS que así lo determina.

Con objeto de dar respuesta al citado requerimiento legal, fue necesario que nuestra universidad adoptara una serie de importantes decisiones organizativas: la creación de una Oficina de Prácticas; la adaptación de la aplicación informática (qDocente Prácticas) y la formación de los diferentes usuarios y la aprobación de un nuevo modelo de cooperación educativa se encuentran entre las más destacadas. Todo ello ha requerido la implicación y el trabajo serio, riguroso y profesional de muchas personas que, desde órganos y puestos de responsabilidad diferentes, han contribuido a hacer posible que la UNED haya podido cumplir escrupulosamente sus compromisos legales y garantizar una adecuada atención a los estudiantes en su periodo de prácticas curriculares. Todas estas personas merecen el reconocimiento por su labor, gracias a la cual los estudiantes han podido realizar sus prácticas con



las debidas exigencias no sólo académicas, sino también legales y administrativas, en un curso académico que marca el inicio de una nueva etapa en la gestión de las prácticas académicas externas en las universidades españolas.

Desde la Coordinación de las Prácticas del Campus Sur, las principales tareas desarrolladas en este período se pueden resumir en las siguientes:

- Clarificación de la distribución de tareas entre los agentes intervinientes en la gestión de las prácticas (personal administrativo de los centros; profesorado tutor y equipos docentes) con objeto de agilizar el proceso de formalización de los convenios y su uso posterior para amparar las prácticas de los estudiantes con todos los requerimientos académicos y administrativos exigidos. Para ello se elaboró el documento *“Organización y gestión de convenios según los diferentes roles”* que se envió a los centros asociados del Campus.
- Recopilación de información relativa al estado de vigencia o no de los convenios formalizados con entidades y administraciones públicas para su adaptación al nuevo modelo de convenio aprobado por la UNED, bien mediante la firma de la correspondiente adenda, bien a través de la firma de un nuevo convenio.
- Dotación a los nuevos convenios de un ámbito de aplicación lo más amplio posible, dentro de los límites del Campus, para posibilitar que un único convenio sirva de amparo a las prácticas de estudiantes de todos los centros asociados en cuya zona geográfica tenga la entidad firmante actividad.
- Resolución de dudas y consultas del personal de administración y servicios y equipos directivos del Campus respecto a las funcionalidades de la aplicación informática qDocente Prácticas y el estado de los convenios mientras se estaban tramitando, así como la puesta a disposición de todos los centros en la aplicación una vez formalizados.

Esta estructura intermedia entre la Oficina de Prácticas de la UNED y los Centros Asociados tiene, desde mi punto de vista, algunas ventajas que conviene resaltar: alivia la carga de trabajo a la propia Oficina de Prácticas en lo relativo a las



conversaciones con las entidades para la formalización de los convenios de cooperación educativa; envío del modelo y recepción de sugerencias de modificación, en su caso; firma del convenio por ambas partes y puesta a disposición en la plataforma para su uso por los centros. Se podría decir que con el mismo esfuerzo y la misma dedicación de tiempo se llega más lejos pues, una vez firmado, el convenio puede ser utilizado por todos los centros, evitando que cada uno de ellos tenga que hacer el mismo recorrido. Es oportuno aquí señalar que el tiempo y esfuerzos que requiere la firma de convenios es muy desigual; fácil y rápido en algunos casos y enormemente lento y complicado en otros; dependiendo fundamentalmente de factores internos de la entidad o institución de que se trate. Y otra consideración que me parece oportuna desde la experiencia de estos meses de relación con las entidades para la firma del nuevo convenio de cooperación educativa: la cláusula de protección de datos suele ser la que suscita mayor número de veces propuestas de cambios, matizaciones, supresiones o inclusión de aspectos no contemplados en el modelo de convenio. Estas consideraciones nos llevan a concluir que la Coordinación de las Prácticas a nivel de Campus desempeña un papel de apoyo y facilitación de las tareas atribuidas a la llamada la tutoría supervisora, característica del *cuarteto formativo* propio de la universidad a distancia, como sostienen Martín-Cuadrado *et al.* (2022).

El trabajo desarrollado ha permitido la firma de convenios de cooperación educativa con las entidades e instituciones que se relacionan, ordenadas por orden cronológico de la fecha de firma a partir del 1 de enero de 2024:

- **Escuelas Profesionales Sagrada Familia**, institución que dispone de 26 centros educativos en Andalucía que imparten todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta ciclos formativos de Grado Superior.

- **Aldeas Infantiles SOS Canarias**, que cuenta con un centro de educación infantil en Tenerife; centros de día en varias localidades de la isla y programa para jóvenes en Tenerife y Las Palmas.

- **Fundación Secretariado Gitano**, con presencia en Almería, Jerez de la Frontera, La Línea de la Concepción, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Linares, Málaga y Sevilla.



- **Aldeas Infantiles SOS Andalucía**, que dispone en la ciudad de Granada de un centro de protección de menores, una residencia para jóvenes, un centro de día y una escuela de educación infantil.
- **Cruz Roja Andalucía**. Cuenta con centros de prácticas en cada una de las provincias de Andalucía, hospitales en Sevilla y Córdoba y una residencia de mayores en San Fernando (Cádiz).
- **Cruz Roja Canarias**. Dispone de una amplia red de potenciales centros de prácticas en las islas.
- **Fundación Cruz Blanca**. Cuenta con centros en Algeciras, Arahál (Sevilla), Ceuta, Córdoba, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Melilla y Santa Cruz de Tenerife.
- **Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)**. Desarrolla su actividad en Almería, Málaga, Sevilla y Cádiz; así como en Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, Fuerteventura, Ceuta y Melilla.
- **Consejería Educación Gobierno de Canarias**. Permite las prácticas de estudiantes de Grado y Máster en los centros educativos de Canarias sostenidos con fondos públicos.
- **Fundación Andaluza para la Integración social de las personas con enfermedad mental (FAISEM)**. Dispone de recursos (casas-hogar, viviendas tuteladas, atención domiciliaria) en todas las provincias de Andalucía.
- **Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía**. Ampara las prácticas de estudiantes del Grado en Educación Infantil, Máster de Formación del Profesorado y Certificado de Formación Pedagógica en los centros públicos y privados concertados de Andalucía.
- **ACCEM**. Desarrolla su actividad en Almería, Ceuta, Huelva, Jerez, Lanzarote, Málaga, Melilla, Sevilla y Tenerife.
- **INSERTA ANDALUCÍA** (Asociación por la Formación Profesional Integral y Social de la Persona). Trabaja con diferentes colectivos (juventud, familias, personas mayores, migrantes, infancia, personas sin hogar) en las provincias andaluzas.



Los convenios relacionados suponen la posibilidad de contar, potencialmente, con más de 80 centros de prácticas, sin contar con los centros educativos de Andalucía y Canarias. Y se afirma que son “potenciales centros de prácticas” puesto que se materialice o no esa posibilidad en un lugar y curso concreto va a depender fundamentalmente de que la gestión del profesor/a tutor/a tenga éxito en su solicitud de colaboración con los profesionales y directivos de la entidad que, como se sabe, obedece a circunstancias cambiantes, como pueden ser la disponibilidad o no de profesionales de la entidad que voluntariamente acepten asumir el rol de tutores laborales, las características de los colectivos atendidos y otros factores de orden local.

Todo este entramado de carácter fundamentalmente administrativo y logístico no debe hacernos perder de vista lo verdaderamente importante. Tener la casa ordenada (los convenios firmados; los procesos clarificados y los roles bien definidos) es necesario, pero no suficiente. Todo ello debe estar al servicio de los objetivos académicos y formativos. Las prácticas curriculares externas deben cumplir su papel de contraste entre teoría y práctica, deben mejorar la empleabilidad de los egresados, ayudar a los estudiantes a construir su identidad profesional y permitir el debate entre tutores académicos y tutores laborales sobre la formación que exige la universidad y los requerimientos del mundo profesional y los puestos de trabajo concretos. En este sentido, contar con un amplio catálogo de entidades e instituciones colaboradoras en las prácticas, permitiría la organización de jornadas, encuentros o cursos de formación sobre el papel de las prácticas y su contribución a la formación, con la participación de los profesionales del ámbito laboral, los equipos docentes y el profesorado tutor de prácticas. Sin duda, el debate y la confrontación constructiva de perspectivas y visiones de quienes ejercen la profesión en contextos laborales reales y quienes desde la universidad forman para su ejercicio futuro, a ambos colectivos puede enriquecer y contribuir a que los planes formativos diseñados desde la universidad respondan verdaderamente a las necesidades y requerimientos del mundo profesional



Bibliografía

Martín Cuadrado, A; González Fernández, R y Méndez Zaballo (Coords.) (2022): *El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica*. Narcea.



Línea 3

Línea de investigación educativa. Fase primera. Planificación del Prácticum. Estructura y procesos.

Coordinadora: María Julia Roldán Rubio

Jefa de Dpto. de Orientación de IES Prado Santo Domingo. Alcorcón
Tutora virtual. Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas
Especiales. Facultad de Educación.

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

mjrubio@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/671c080316122556130a9832>





Análisis de la evolución normativa de la regulación del prácticum del alumnado de Grado en Magisterio y Máster en Formación del Profesorado en centros educativos no universitarios de la Comunidad de Madrid

Raquel María Rodríguez Sánchez

Doctoranda. Departamento de Educación. Facultad de Formación del profesorado
Universidad Autónoma de Madrid

raquelmaria.rodriguez@madrid.org



<https://canal.uned.es/video/magic/gbiglsop120ckssccswkc4s8ko8wg8s>

La finalidad última de realización del prácticum por parte del alumnado universitario de Grado en Magisterio y Master en Formación del Profesorado en centros educativos no universitarios de la Comunidad de Madrid es la adquisición de una formación avanzada y orientada a la especialización profesional que habilite a los estudiantes para el ejercicio de la profesión docente de las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A lo largo de la última década las disposiciones normativas en materia de prácticum han evolucionado y cada vez más están requiriendo una regulación que se adecúe a las demandas de la sociedad y del mercado de trabajo.

Modificaciones normativas sustanciales como las acontecidas en el pasado curso académico 2023-2024 en materia de cotización a la Seguridad Social del alumnado universitario (realizadas mediante la modificación de la disposición adicional quincuagésima segunda del Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social), así como nuevos requerimientos normativos relativos a la protección de la infancia y la adolescencia (efectuados mediante la Ley 4/20223, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid), o la protección de datos (a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales) hacen necesaria la reformulación del texto normativo que regula las prácticas universitarias para el acceso a la función docente en la Comunidad de Madrid.



La garantía de una serie de principios de aplicación en el procedimiento (tales como la transparencia, la coordinación o la gratuidad), el sistema de adscripción de los centros universitarios para la solicitud de prácticas formativas en centros educativos no universitarios, la designación de funciones en todos los agentes intervinientes en el proceso, así como el establecimiento de sistemas de gestión, control y seguimiento de las prácticas por parte del alumnado, resultan elementos esenciales de este proceso, que debe proporcionar en todo caso a estos futuros docentes una formación práctica de calidad y servirles de guía y ejemplo a lo largo de toda su carrera profesional.

Por todo ello, se hace necesario el planteamiento de una nueva formulación normativa que simplifique, actualice y adecúe esta formación práctica realizada en centros educativos no universitarios a las exigencias del sistema universitario y el mercado de trabajo. Y exige especialmente, un ejercicio de diálogo y coordinación entre la Administración educativa universitaria y la no universitaria, en aras de ofrecer una formación pedagógica real y eficiente para todos los estudiantes universitarios que realicen sus prácticas en la región.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado, prácticum.

Bibliografía

Bautista García-Vera, A., Ariza Núñez, A. Blasco Torrejón, M. (2019). *La fotografía en la formación del Profesorado*. Narcea Ediciones.

Cabrerizo Diago, J. (2011). *El prácticum del Máster en Formación del Profesorado: de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas: manual teórico-práctico*. Pearson.

Esteve Ruescas, O., Alsina, A., Melief, K. (2012). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.



Rodríguez Marcos, A., Esteban Moreno, R.M. (coords.). (2020). *El prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato: teoría y práctica*. Octaedro.

Sanmamed. (2023). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (261). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2627>

Referencias legislativas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid.

Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social.



Decreto 248/2023, de 23 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades.

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster.



La formación práctica del educador social en materia de convivencia escolar

José Víctor Ruiz Rodríguez^a, Carlos Monge López^b y Patricia Gómez Hernández^b

^aEstudiante Grado en Educación Social. Facultad de Educación

^bDepartamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

jruiz2173@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/iifinbi2iyook4cgcooss8wk8kso>

INTRODUCCIÓN. El educador social en los centros educativos desempeña un papel con una importancia significativa, por lo que su formación teórica y práctica resultan fundamentales. Aunque la formación práctica en materia de convivencia escolar y gestión de conflictos es crucial para dotar al educador social de los conocimientos, habilidades y herramientas necesarios para promover un buen clima y una educación cívico-democrática, existen carencias en su formación específica en lo que respecta al contexto escolar en este ámbito. En este marco, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, facilita la inclusión de educadores en el ámbito escolar y ofrece oportunidades para que esta figura profesional pueda abordar nuevas necesidades sociales y mejorar las condiciones de vida dentro de la organización escolar. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo fue analizar el diseño de los planes de estudio que envuelven la formación práctica del educador social en relación con la convivencia escolar y la gestión de conflictos.

METODOLOGÍA. Este estudio se basó en un enfoque cualitativo, utilizando un análisis documental donde se examinaron las 30 memorias correspondientes a la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales del Grado en Educación Social de las universidades públicas españolas. El análisis documental se llevó a cabo en dos etapas principales en torno al *Prácticum*: primero se revisaron las memorias de verificación de las titulaciones ofrecidas por las universidades españolas y, posteriormente, se examinaron las guías docentes de todas las asignaturas de los programas de Educación Social. En este análisis se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización enfocado en: las dimensiones que configuran la



convivencia escolar, las principales tipologías de conflictos de convivencia en el ámbito educativo, los componentes de los conflictos y las estructuras del modelo integrado de gestión de la convivencia.

RESULTADOS. Los resultados principales revelaron una escasa presencia de la convivencia escolar en las prácticas externas del educador social en las distintas universidades públicas españolas. Se observó una desigualdad en la inclusión de diferentes elementos curriculares, así como en la distribución de las guías docentes. Al centrar la atención sobre la presencia de la convivencia escolar y la gestión de conflictos se observó que hay una representación reducida en las prácticas profesionales (4,20%), donde se relacionaron más con el conflicto escolar que con la educación para la convivencia.

CONCLUSIONES. Se considera relevante revisar la formación práctica de los educadores sociales en materia de convivencia y gestión de conflictos escolares más allá de modelos punitivos. Este enfoque ha de cobrar protagonismo dentro de las prácticas externas del educador social, asegurando que dicha formación se mantenga como un proceso de aprendizaje continuo en cada una de las etapas posteriores e integrado en el desarrollo de su identidad profesional. Se trata de ofrecer evidencias para que las universidades españolas analicen su papel en la formación inicial de los educadores sociales desde una mirada crítica de cara a incorporar las funciones sociales del educador en el ámbito escolar y en el aprendizaje de la convivencia y valores cívico-democráticos e inclusivos.

Palabras clave

Convivencia escolar, educación social, prácticas externas.



Andamiaje en la formación práctica de los futuros docentes de secundaria: una propuesta contrastada

Cristina Ceballos Hernández^a y Guadalupe Trigueros Gordillo^b

^aDepartamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación

^bDepartamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Facultad de Turismo y Finanzas

Universidad de Sevilla

cceballos@us.es



<https://canal.uned.es/video/magic/bho2ndw25ios00c8oogsksgwws4wwoc>

Introducción

El objetivo del Máster Universitario en Formación del Profesorado es ofrecer la formación pedagógica y didáctica a los futuros profesores y profesoras para el ejercicio de la profesión. Las prácticas externas constituyen una etapa fundamental y esperada por los estudiantes. En la Universidad de Sevilla suman 100 horas y se realizan en dos etapas: una breve (de contacto y observación) y una posterior en la que se realiza la intervención.

El contenido y duración de esta formación inicial se considera muy escaso, por lo que ponemos en marcha iniciativas de enriquecimiento para la adecuada preparación para las prácticas y para su acceso al mundo laboral.

Marco Teórico

El prácticum y el tutor de prácticas tienen un papel fundamental en la adquisición del conocimiento práctico del aula y en la gestión de esta (Arco et al., 2021). Sin embargo, los profesores de secundaria consideran insuficientes los contenidos de carácter práctico en su formación inicial (Ma et al., 2022). González-Mayorga y Rodríguez Esteban (2023) señalan la necesidad de dotar a los planes de estudios del Máster de Formación del Profesorado de una mayor presencia de contenidos relacionados con la gestión del aula. También se detectan una falta de actitud y sensibilidad hacia la educación inclusiva, la atención a la diversidad y el alumnado con discapacidad, así como lagunas formativas en el máster (Arias-Pastor et al., 2023). Por otro lado, la competencia digital se ha convertido en un componente



fundamental a abordar en la formación inicial (González-Rodríguez et al, 2022). Saber comunicar es importante, por lo que los recursos teatrales contribuyen a construir un nuevo perfil docente que hace uso de numerosas herramientas comunicativas (Sedano, 2015).

Resultados

Muchas de estas deficiencias que se vienen trabajando en el máster. Se organizan talleres y mesas redondas para fomentar el teatro como estrategia pedagógica y el uso de técnicas teatrales para iniciar, mejorar y perfeccionar la comunicación en el escenario que representa el aula. Todo ello en el marco del proyecto Proyecto LaTeN (Laboratorio de Teatro para Enseñantes Noveles). Se organizan conferencias, talleres prácticos (gestión del aula, educación emocional, el aula del futuro, atención a la diversidad, habilidades de comunicación, etc.), mesas redondas de orientación, talleres de sensibilización a la interculturalidad, perspectiva de género y diversidad, etc. Asimismo, se han diseñado animaciones educativas con participación de docentes de secundaria, bachillerato y FP, que orientan al alumnado en la incorporación a las prácticas (Trigueros Gordillo et al., 2022).

Conclusiones

Este programa de andamiaje se lleva a cabo antes de comenzar la docencia del Máster y/o de forma simultánea a las clases, en su mayoría antes de que comiencen las prácticas. Se ha creado también una línea de Trabajo Fin de Máster en torno al uso de las técnicas escénicas y el teatro en la docencia. En este proyecto, que combina prácticas-TFM-Teatro, han participado docentes y estudiantes de diversas especialidades y se han realizado y defendido ya varios TFM.

Las encuestas que se pasan tras la finalización de las acciones ponen de manifiesto la satisfacción de los estudiantes con esta formación complementaria, que consideran de gran utilidad para su práctica docente, valorando que debería estar incluida como obligatoria u optativa en el plan de estudios.

Palabras clave

Máster formación profesorado, formación complementaria, artes escénicas, habilidades de comunicación, talleres.



Bibliografía

- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J. & González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Education Sciences*, 13 (5), 519. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Del Arco, I., Gairín, J., y Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Revista Espacios*, 42(7), 128-144. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09>
- González-Mayorga, H., & Rodríguez Esteban, A. (2023). Autoeficacia en la gestión del aula en el profesorado de primaria y secundaria: variables predictoras y perfiles docentes. *Aula Abierta*, 52(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.71-80>
- González-Rodríguez, D., Rodríguez-Esteban, A. & González-Mayorga, H. (2022). Diferencias en la formación del profesorado en competencia digital y su aplicación en el aula. Estudio comparado por niveles educativos entre España y Francia. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 371-389. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-06>
- Ma, K., McMaugh, A., y Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *Australian Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/000494412111060474>



Sedano Solís, A. (2015). Teatro y educación: aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v2.998>

Trigueros Gordillo, M.G., Ceballos Hernández, C., Alvarado Lucena, E., Camero González, E., Gonzaga Carrera, M.C., Fernández Machuca, A., Molina Soldán, E. (2022). Orientación al alumnado del MAES para la incorporación al centro educativo de prácticas. Servicio de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.35466/VID2022n7546>



Similitud entre los valores de los estudiantes de Trabajo Social y el Código Deontológico

Javier Páez Gallego, Inés Martínez Herrero y Luisa Aranzazú Hernández Echegaray

Departamento de Trabajo Social. Facultad de Derecho
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

javier.paez@der.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/bq8zpf1jdwoow4gw4osowowocgsgk8k>

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la similitud entre los valores personales de los y las estudiantes de Trabajo Social y los valores que sustentan los artículos del Código Deontológico del Trabajo Social en España. Este análisis se realiza mediante una metodología que combina dos enfoques complementarios: una manifestación declarativa de los valores a través de la escala de valores de Schwartz, compuesta por 40 ítems, y, con el fin de corregir posibles sesgos derivados de la deseabilidad social, la resolución de 15 dilemas éticos relacionados con situaciones profesionales típicas de la disciplina. El método empleado en esta investigación se basó en una muestra de 700 estudiantes del Grado en Trabajo Social de la UNED, de los cuales el 72% son mujeres y el 28% hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 20 y los 69 años, con una media de 37,6 años. Para la recolección de datos, se envió la escala de valores de Schwartz al correo electrónico de los y las estudiantes. Se aseguró el consentimiento informado de todos los participantes, respetando las condiciones éticas establecidas en la Declaración de Helsinki. La participación fue voluntaria y anónima, garantizando así la confidencialidad de la información suministrada y cumpliendo con los estándares éticos requeridos para investigaciones con seres humanos.

Los resultados de esta investigación revelan una alta similitud entre los valores personales de los estudiantes y los valores que subyacen en el articulado del Código Deontológico del Trabajo Social. Esta similitud es un indicativo de que los futuros profesionales de la disciplina, ya desde su formación universitaria, internalizan principios éticos clave para el adecuado ejercicio de la profesión. Además, los



resultados indican que la identificación con estos valores no es uniforme a lo largo de la carrera universitaria, sino que se incrementa de manera progresiva conforme los y las estudiantes avanzan en sus estudios. Es en el cuarto curso, momento en el que se llevan a cabo las prácticas profesionales, cuando se alcanza el mayor grado de identificación con los valores del código. Sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la necesidad de mejorar la formación en ética profesional dentro del plan de estudios del Grado en Trabajo Social. A pesar de la alta identificación de los estudiantes con los valores del código, se detectó una carencia significativa de contenidos formativos relacionados con la ética y la deontología en los manuales de las asignaturas de prácticas. Esta falta de formación en ética profesional es preocupante, dado que el correcto desempeño en situaciones reales, particularmente en contextos donde se enfrentan dilemas éticos, es fundamental para garantizar una intervención social adecuada y ajustada a los principios de la profesión. En este sentido, incorporar contenidos axiológicos y deontológicos en las asignaturas de prácticas no solo contribuiría a una mejor preparación profesional, sino que también garantizaría una intervención social más responsable y ética en el futuro desempeño profesional de estos estudiantes.

Palabras clave

Trabajo social, deontología, ética, valores sociales, estudiante.

Bibliografía

Banks, S. (2012). *Ethics and values in social work* (4th ed.). Palgrave Macmillan.

Reamer, F. G. (2018). *Social work values and ethics* (5th ed.). Columbia University Press.

National Association of Social Workers. (2017). *Code of Ethics of the National Association of Social Workers*. NASW Press.

Gambrill, E. (2014). *Social work practice: A critical thinker's guide* (3rd ed.). Oxford University Press.



- Banks, S., & Gallagher, A. (2009). *Ethics in professional life: Virtues for health and social care*. Palgrave Macmillan.
- Clark, C. (2006). Moral character in social work. *British Journal of Social Work*, 36(1), 75–89.
- Chui, W. H., & Ho, K. M. (2006). Professional ethics of social work students in Hong Kong. *International Social Work*, 49(4), 429-442.
- Leichtentritt, R. D., & Shechory, M. (2011). Moral dilemmas of social workers and the deontological code: A dual perspective. *International Social Work*, 54(5), 647-661.
- Parrott, L. (2014). *Values and ethics in social work practice* (3rd ed.). Learning Matters.
- Wilks, T. (2012). *Advocacy and social work practice*. Open University Press.





Nέα μυθολογία: nuevas aproximaciones a la enseñanza de los mitos grecolatinos en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Eva Antelo González y Ana Alarcón Gómez

Estudiantes Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

ellantelo10@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/tcvcoa701yos4ko8w44kkc4ogkkwows>

Introducción

El presente trabajo busca explorar nuevas metodologías para impartir la mitología en algunas materias de la rama de Humanidades de Educación Secundaria y Bachillerato, en concreto: Cultura Clásica, Latín y Griego. En especial, se explorará la manera de aplicar las Tecnologías de la Información (TIC) y la gamificación a dichas disciplinas a través de los contenidos mitológicos contemplados en la legislación educativa.

Metodología

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de nuestra experiencia en el Prácticum como docentes de la rama de Humanidades y del acercamiento actual a los saberes mitológicos por parte del alumnado, de manera que fuera posible establecer la situación real en los centros educativos. Entre las conclusiones obtenidas, se encuentran principalmente: 1. Carencia de metodologías activas que aseguren el aprendizaje significativo del alumnado; 2. Falta de interdisciplinariedad entre los bloques de saberes básicos recogidos en la legislación, tratando la mitología de forma aislada. Partiendo de este estudio, se ha realizado una investigación, a raíz de la cual se han encontrado diversos ejemplos de metodologías llevadas al aula y puestas en práctica por docentes; todas ellas innovadoras, aplicables a diferentes comunidades autónomas, capaces de motivar a los estudiantes y, al mismo tiempo, permitirles adquirir todos los conocimientos del currículum educativo.



Resultados

Como consecuencia, se ofrece un amplio abanico de recursos digitales y herramientas de gamificación aplicables al campo de la mitología, con ejemplos concretos y el desarrollo de una propuesta propia que intenta cubrir aquellas necesidades detectadas durante nuestra etapa como estudiantes del Prácticum. Asimismo, se demuestra la utilidad de aplicar estas nuevas metodologías y el impacto positivo que se produce en el alumnado al poner en práctica esta innovación educativa.

Conclusiones

La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula puede beneficiar a numerosos campos de estudio y, como en este caso, revolucionar la enseñanza de los mismos. La gran disponibilidad de recursos tecnológicos en línea y sin coste facilita la implicación del estudiantado en su proceso de aprendizaje, propiciando la creación de productos originales como consecuencia del hecho educativo y el trabajo de los docentes y discentes en el aula.

Con los correspondientes análisis, hemos tenido la posibilidad aplicar todos los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster en el Prácticum (desde analizar la situación concreta del aula y el alumnado, hasta diseñar y aplicar nuestras propias actividades como docentes) y descubrir nuevas metodologías para relacionar con otras disciplinas un saber tan concreto como la mitología, al mismo tiempo que se motiva al alumnado a través de experiencias innovadoras, atractivas y más cercanas a la sociedad tecnológica en la que nos encontramos.

Palabras clave

Mitología, gamificación, tecnologías de la información (TIC), innovación educativa.

Bibliografía

Fernández, M. M., & Arnaiz, G. T. (2010). El viaje a Grecia, o una novela didáctica digital con videoquest, profesor virtual, cuestionarios interactivos ilustrados, blog, wiki y otros recursos TIC. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (17). <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/203391>.



- García, D. O. (2016). Recreamos la Odisea y la Ilíada de Homero en una novela visual a través de las TIC en cuanto recurso didáctico. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 994-1001). Octaedro.
- Hernández, M. D. (2023). Comunicar la mitología clásica a través de museos virtuales: una experiencia multimedia. *Educación artística: revista de investigación* (EARI), (14), 73-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9231375>.
- Macías, C., & Ortega, J. M. (2003). Mitología clásica, didáctica e Internet. *Faventia*, 25(1), 97-124. <https://raco.cat/index.php/Faventia/article/view/21872>.
- Mayor, M. D. H., Fernández, M. D. A., & Zambudio, J. F. (2021). La mitología grecolatina a través de imágenes interactivas: un nuevo espacio de aprendizaje. En *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 544-568). Dykinson.
- Pérez, B. (2015). Clàssiques amb TIC. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, (2015), 374-385.
- Roig-Vila, R. (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Editorial Octaedro, 106.
<http://hdl.handle.net/10045/61787>.
- Sánchez Manzanares, C., Provencio Garrigós, L., & Eiroa Rodríguez, J. A. (2011). *EnTICine: enseñanza con TIC y cine en humanidades*.
<http://hdl.handle.net/10317/2213>.



Sandoval, M. A. C. (2016). Una lectura digital y tecnológica del mito de Ulises y Penélope para una clase de literatura universal. En *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 935-942). Servicio de Publicaciones.

Starczewska, K. K. (2012). Mitología y Literatura Clásica: ejercicios prácticos.

Methodos, (1), 201-208.

https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p201.pdf



Línea 4

Línea de investigación educativa. Fase segunda. Desarrollo del Prácticum. Estrategias y acciones.

Coordinadora: Nuria Manzano Soto

Profesora Titular de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

nmanzano@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/671fd197de92ed04cf0cffa2>





El e-Diario como elemento potenciador de la inclusión educativa en la escuela: funcionalidad en prácticas externas del Grado de Maestro de la UCLM

Ramón García-Perales, Emilio López-Parra, María Inés Martín-García y Antonio Cebrián-Martínez

Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación Albacete
Universidad de Castilla - La Mancha

ramon.garciaperales@uclm.es



<https://canal.uned.es/video/magic/61dqppaa06koko8c4scwc8scgkwggow>

Los períodos de Prácticum constituyen un momento clave en la formación académica del alumnado. Esto es debido tanto a la posibilidad de acercamiento a contextos educativos próximos e inclusivos sobre los que versará su futuro profesional, como a la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de sus estudios universitarios de Grado. Estas prácticas externas es un momento idóneo para analizar cómo construye cada estudiante su conocimiento desde la práctica, aspecto esencial en la formación académica recibida y de especial consideración para las instituciones universitarias con vistas a retroalimentar las enseñanzas ofrecidas desde sus planes de estudio (Martín-Cuadrado & González-Fernández, 2021).

Esta comunicación aparece integrada en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) denominado *Tutorización de Prácticum para la mejora de la práctica docente universitaria por medio de la integración de nuevas metodologías centradas en el uso de las TIC: el e-Diario del estudiante en los estudios de Grado de Maestro de la UCLM*, que se está desarrollando entre los años 2023 y 2025. Así, presentamos una experiencia inclusiva que se desarrollará a lo largo de este curso académico 2024/2025 en el periodo de Prácticum I de tercer curso del Grado de Maestro, Educación Infantil y Educación Primaria, en las Facultades de Educación de los campus de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo de la UCLM. Para ello, se elaborarán e-Diarios utilizando tecnología educativa entre dos actores, estudiante y tutor/a académico/a-supervisor/a, con la finalidad de valorar la funcionalidad de las prácticas externas de Grado de Maestro para mejorar



el empoderamiento del docente en formación para desarrollar prácticas inclusivas. Consideramos el e-Diario como un recurso que permite la organización y visualización del trabajo realizado a lo largo del periodo de prácticas por los agentes implicados que, mediante una metodología de investigación en la acción, permiten la reflexión sobre una misma práctica, la desarrollada por el propio estudiante desde una perspectiva inclusiva y equitativa.

Como resultados y tomando en consideración las prácticas externas como momento clave en la formación integral del alumnado universitario, esperaríamos fortalecer el conocimiento de los estudiantes respecto a la trascendencia de la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la generalización de la tecnología a los procesos educativos. Además, mediante el e-Diario, el estudiante tendría la oportunidad de contar con retroalimentación directa por parte de su tutor/a académico/a-supervisor/a, ajustándose también el aprendizaje a alcanzar a lo establecido en el programa formativo de esta asignatura de Prácticum I.

En definitiva, con esta experiencia pretenderíamos hacer hincapié en el desarrollo del e-Diario del alumnado en los estudios de Grado de Maestro de la UCLM, con vistas a avanzar en la consecución de un sistema educativo plenamente inclusivo para todos/as. Recordamos que la inclusión es una premisa central de cualquier sociedad, con este trabajo pretenderíamos poner nuestro grano de arena para la consecución de tal fin.

Palabras clave

e-Diario, inclusión educativa, escuela, prácticas externas, tecnología educativa.

Bibliografía

Martín-Cuadrado, A.M., y González Fernández, 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 Barrionuevo, y L. Pérez Sánchez (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 247-356). UNED.



La importancia de compartir la experiencia vivida para la adquisición del conocimiento práctico

Susana María García-Vargas^a, Raúl González Fernández^b y Ana María Martín Cuadrado^b

^aCentro Asociado UNED Madrid

^bDepartamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

sgarciav@hotmail.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ci4knsktvfsogoows4kk4s4888ws4gc>

Las prácticas formativas, son la primera oportunidad que el alumnado tienen para poder aplicar los conocimientos que se han ido adquiriendo durante el grado. Son muchas las dudas, indecisiones, miedos que afloran a la hora de afrontarlas (inicio, desarrollo y finalización). Por ello, desde la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) en el Grado de Educación Social en la Universidad Nacional de educación a distancia (UNED), se han desarrollado recursos para facilitar al alumnado el intercambio de experiencias, con espacios para narrarlas “*y así reflexionar sobre ellas, para convocar y provocar a otros(as) en la (re) creación de ideas y prácticas*”, como son los *Grupos de discusión* en el foro de la asignatura, *Videos* recopilatorios de experiencias desde la mirada del alumnado egresado en la asignatura de prácticas, o la posibilidad de participar en el *Blog de prácticas* dirigido por el Grupo de Innovación Docentes de Prácticas Profesionales de la UNED (GIP PiP), entre otros...

Este estudio se centra en valorar estos recursos formativos en la asignatura, no solo para afrontar las prácticas con éxito, sino para el buen desarrollo de su identidad profesional objetivo final propuesto. Para ello se ha ofrecido al alumnado recursos biográficos-narrativos apoyados en la tecnología, con la pretensión no solo de mejorar sus conocimientos y destrezas digitales, sino de facilitar la auto-reflexión y co-reflexión que se despliega con estos recursos (García-Vargas, 2021). Los recursos cualitativos se ofrecen de forma voluntaria al alumnado durante todas las etapas de las prácticas, y de esta forma, se ensaya el poder establecer una comunicación continua (asíncrona o síncrona) de las experiencias vividas en cada momento. La participación del alumnado en el estudio varía según el tipo de recurso utilizado,



destacando entre ellos el número de alumnado participante de los grupos de discusión en el foro de la asignatura.

En los resultados recogidos se acopian narraciones y escenarios vividos con aportaciones experienciales (sensaciones, sentimientos, dilemas y aprendizajes), donde se aprecia cómo se activa la auto-reflexión y co-reflexión con aperturas de miradas a los sucesos y en actitud de pensar con mayor detalle la experiencia. Se observa el reconocimiento personal, social y profesional, de la práctica como estudiante y como futuro profesional. El intercambio de experiencias ofrece al alumnado la posibilidad de poder comprender y mejorar lo vivido con la experiencia práctica compartida, llegando a alcanzar la plenitud del significado de la experiencia (Intriago et al., 2022), más allá de la interpretación o descripción de los hechos. Esto se ha desarrollado aprendiendo de lo propio y de lo ajeno en un proceso de reflexión compartido y continuo (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; García-Vargas et al., 2016; 2024). Estos aspectos permiten observar cómo han ido consiguiendo su identidad profesional en cada decisión tomada y experiencia vivida. Los resultados de la utilización de estos recursos han aportado valiosa información sobre el camino a seguir en metodología didáctica innovadora para mejorar el aprendizaje de saberes experienciales y el conocimiento práctico del alumnado. Se plantean nuevos retos en el futuro en la aplicación de estos recursos donde la participación del alumnado aumente en su disposición.

Palabras clave

Identidad profesional, práctica reflexiva, formación inicial.

Bibliografía

Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90.



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].

García-Vargas, S.M., González, 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. doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18

García-Vargas, S.M.; A.F; Martín-Cuadrado, A. y González Fernández, R. (2024). Aportaciones de los documentos reflexivos en la evolución de la identidad profesional del alumnado en prácticas. *AtoZ: nuevas prácticas en información y conocimiento*, 13, 1 - 14. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v13i0.91264>

Intriago, G. Z. G. Z., Sablón, O. S. B., Zambrano, R. D. B., Intriago, G. C. Z., & Martínez, O. S. (2022). Estrategia para el desarrollo de la comunicación escrita en estudiantes universitarios. *Publicaciones*, 52(3), 51-77.

Lapadula, M. F., Aguirre, J., & Porta, L. (2023). Entre el currículum prescripto, el vivido y el narrado. Saberes de la experiencia docente en la formación inicial desde coordenadas biográficas. *Revista e-Curriculum*, 21.





Precisión y Eficacia: El Uso del Elevator Pitch en el Contexto de las Prácticas Profesionales

Susana Cortés Rodríguez^a y Cristina Sánchez Figueroa^b

^aDepartamento de Teoría Económica y Economía Matemática. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

^bDepartamento de Economía Aplicada y Estadística. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

scortes@cee.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/6j48rkt1fm8s8kcwoks84sgowckgkkk>

El elevator pitch es una presentación breve pero efectiva que permite transmitir ideas clave de manera clara y concisa. En el mundo profesional, es una herramienta fundamental para captar la atención de los interlocutores, ya sea en entrevistas, reuniones de negocios o presentaciones de proyectos, y en el ámbito académico se puede utilizar para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que son demandadas en el entorno profesional. La capacidad de resumir y comunicar en un tiempo limitado es una habilidad muy valorada en comunicación, especialmente por ser rápida, ya que permite transmitir mensajes de manera eficiente.

En la asignatura de Prácticas Profesionales, el equipo docente decidió diseñar un modelo de elevator pitch, siguiendo la metodología bien definida, con el fin de guiar a los estudiantes en la creación de presentaciones efectivas. Los pasos que se siguieron fueron, en primer lugar, tener claridad sobre el mensaje a transmitir. Se debe ser capaz de identificar el objetivo central de la presentación, ya sea promocionar una idea, destacar un proyecto empresarial o resaltar las habilidades personales en una entrevista de trabajo. Tener una estructura clara y bien diferenciada es muy importante, se debe incluir una introducción que capte la atención, una exposición del valor que se ofrece y una conclusión que invite a la reflexión. Además, es absolutamente esencial adaptar el pitch al contexto al que está dirigido, así como al público también, razón que puede asegurar una mayor conexión.



Para un buen elevator pitch la preparación es crucial, se debe practicar de manera constante para así lograr fluidez en la presentación, esto ayudará a que el tiempo esté controlado evitando usar palabras no tan necesarias. También es muy importante prestar atención al lenguaje no verbal, ya que pueden complementar el mensaje que se quiere transmitir. La coherencia entre lo que se dice y cómo se dice es crucial para generar confianza y credibilidad.

Los resultados de un elevator pitch aplicado al contexto de Prácticas Profesionales son diversos y de gran relevancia, uno de los más importante es que destaca las fortalezas personales o de un proyecto y así puede captar la atención del público al que se dirige. También es una herramienta para sintetizar y organizar ideas, lo que mejora la capacidad de comunicación.

En resumen, el elevator pitch no solo es una técnica valiosa para presentar ideas de forma concisa, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación y síntesis. Mejora la capacidad de transmitir mensajes facilitando el éxito donde el tiempo de exposición es limitado.

Palabras clave

Elevator pitch, eficacia, comunicación.

Bibliografía

Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y Elevator Pitch, una innovación metodológica. *Revista de la Universidad de Granada*. DOI:

<https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>

Gutiérrez, J. J., Ramos, I., Barba, I., Mejías, M., y Aroba Páez, J. (2017). Actividades y resultados del Plan de Innovación Docente para la participación de Empresas en la Docencia. *Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática (AENUI)*, <http://hdl.handle.net/10045/125501>



Mayor Silva, L. I. (2016). Uso del elevator pich para la gestión del talento universitario y la mejora de la empleabilidad. 2016. *Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI)*

Miranda Benavides, K., Prendas Aguilar, G., Miranda Benavides, Y. (2020). Utilización de tres estrategias para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario: elevator pich, debates y talleres. *VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*.
<http://hdl.handle.net/10553/76522>

Tena Fernández, R. Elevator Pich: ¡Comunica y defiende tu proyecto en 60 segundos!. 2016. *Revista DIM*. Año 11 N° 34





Diálogo reflexivo para formar a los futuros docentes de primaria desde la universidad

Liza Cabrera Morgan y Giannina Bustamante Oliva

Departamento de Educación. Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú

lcabrer@pucp.edu.pe



<https://canal.uned.es/video/magic/634jupnrdascg8ockowso4488kko4kw>

Introducción

La práctica preprofesional necesita que los futuros docentes desarrollen pensamiento crítico-reflexivo para mejorar su capacidad de decidir y actuar en el aula, privilegiando el autoconocimiento, evaluación y mejora constante. Supone tomar decisiones deliberadas basadas en el pensamiento, la teoría aprendida y la práctica experimentada (2002, como se citó en Domingo, 2013). Una estrategia formativa es el diálogo reflexivo, que busca fortalecer la identidad docente (Domingo, 2021; Anijovich y Cappelletti, 2018; Schön, 1987).

Marco teórico

La práctica reflexiva, como metodología formativa, propone aprender a pensar las experiencias docentes mediante la reflexión (Domingo, 2009), desde las ideas de Dewey (1933) sobre cómo pensamos, seguidas de las de Schön (1987) y Perrenaud (2007), acerca de la reflexión para transformar el quehacer profesional, integrando teoría-práctica. Se plantea avanzar progresivamente en los niveles reflexivos, del superficial al crítico, para comprender y mejorar el desempeño (Larrivee, 2000; Lamas y Vargas, 2016).

Metodología

El problema: ¿de qué manera el diálogo entre asesora y practicante promueve la práctica reflexiva en estudiantes que se encuentran realizando la práctica docente en la carrera de Educación Primaria en una universidad privada de Lima? Busca analizar cómo el diálogo entre asesora y practicante fomenta la práctica reflexiva en el ejercicio del desempeño docente de estudiantes del último año de la carrera de



Educación Primaria. Es una investigación educativa con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, orientada por principios éticos.

Este estudio aplica dos técnicas de investigación: análisis documental, para analizar videos de diálogo reflexivo entre asesora y practicante (Revilla, 2020); y entrevista en profundidad a docentes asesoras, para estudiar cómo desempeñan su rol en las situaciones mencionadas.

Resultados

El diálogo reflexivo aborda las vivencias de los practicantes en aula, sus aciertos y dificultades, así como las acciones de mejora implementadas. También las emociones que los movilizaron y las necesidades de regulación emocional ante desafíos, todo orientado a definir su identidad docente. Los practicantes alcanzan la reflexión pedagógica al visualizar dificultades y estrategias de mejora basadas en propuestas de enseñanza. Se conducen en la reflexión superficial y pedagógica (Lamas y Vargas, 2016), describiendo situaciones con insuficiente sustento teórico.

Los estilos comunicativos docentes se centran en el estudiante, evidenciándose preocupación por el desarrollo personal y profesional; y, en las disciplinas, abordando temas vinculados a la didáctica. Se aprecia preocupación por desarrollar aprendizajes, escucha activa y empatía; atendiendo intereses y características de los practicantes.

Discusión/conclusiones

La práctica reflexiva mejora el desempeño docente mediante un diálogo con empatía y actitud de escucha. Partiendo de experiencias y emociones de los jóvenes, se les orienta hacia la mejora consciente, con clara intencionalidad pedagógica para tomar decisiones y desarrollar altos niveles reflexivos. Todo orientado a definir su identidad profesional.

Los estudiantes transitan en niveles de reflexión, del superficial al pedagógico, necesitando un aprendizaje profundo hacia la reflexión crítica. El diálogo docente-estudiante constituye valiosa oportunidad para aprender de las propias experiencias y generar mejoras en la práctica docente.



Palabras clave

Práctica docente, práctica reflexiva, diálogo.

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio.

Posibilidades y limitaciones. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 28, pp.

75-90. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co..

Lamas, P. & Vargas, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica

preprofesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-

78. <https://riunet.upv.es/handle/10251/81050>

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically

reflective teacher. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary*

Perspectives, (1), 3, 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>

Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior.

Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de*

Pedagogía. Saberes y quehaceres pedagógicos, 15,

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1776>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

Profesionalización y razón pedagógica. Graö.

Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En A. Sánchez, *Los*

métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en

educación. Escuela de posgrado, Maestría en Educación, Pontificia



Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195750>

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



El prácticum en Fisioterapia: propuesta de desarrollo

Juan Antonio González García y Gema Gallardo Sánchez

Hospital Universitario de Fuenlabrada
Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física. Facultad de
Ciencias de la Salud
Universidad Rey Juan Carlos

cepedalamora@yahoo.es



<https://canal.uned.es/video/magic/6kfxba8fpgok4s88s48oggs04w48cc>

Introducción: El prácticum es una asignatura de muchas carreras universitarias. No en vano es la de mayor carga lectiva en algunos grados, como es el caso de Fisioterapia, en el que suele impartirse en los últimos cursos de la titulación.

Metodología: Los autores son profesores asociados de la Universidad Rey Juan Carlos en la asignatura Prácticum. Exponemos algunas de las acciones llevadas a cabo en el Hospital Universitario de Fuenlabrada.

Resultados:

1. Envío de mensajes previos a la rotación a la dirección personal de los estudiantes, en la que se les da la bienvenida y se adjunta documentación sobre la unidad en la que se formarán e información sobre la evaluación con las rúbricas correspondientes.
2. Encuestas al inicio y mediada la rotación. Formulario inicial con datos personales y otros aspectos como expectativas en la rotación, conocimiento de recursos de formación/información científica o uso de redes sociales.
3. Claves de acceso de estudiante a historia clínica e internet. Para consulta de historia clínica electrónica y acceso a internet para abarcar las competencias correspondientes recogidas en la guía docente.
4. Cambio de profesor y de pacientes a mitad de rotación. Cambio de profesor y de pacientes, aumentando el potencial experiencial y facilitando la evaluación colegiada de los profesores.



5. Cambio de compañero/a. Diversificando la experiencia, pudiendo implementar tareas compartidas.
6. Uso de Twitter y blog. Como medio de “extender” la clase.
7. Seminario de búsquedas en la biblioteca hospitalaria. En colaboración con el documentalista y bibliotecario del hospital. Se ofrece una sesión de una hora de duración.
8. Búsqueda de uno o varios artículos de la literatura científica. Con los conocimientos adquiridos en el seminario expuesto en el punto previo se propone la búsqueda artículos y descripción detallada de la misma. El tema es libre pero se aconseja emplear esta habilidad en profundizar en caso, problema o tema surgido en el prácticum.
9. Exposiciones orales de un artículo en lengua extranjera. La búsqueda previa también puede servir para seleccionar un artículo cuyo contenido se ha de exponer al resto de miembros de la rotación. Habitualmente se apoya en una presentación para ensayar otras competencias transversales.
10. Uso del diario reflexivo. Es un instrumento nuclear del prácticum. Es una herramienta de aprendizaje bidireccional entre estudiante y profesor y, además, de evaluación del alumno y de la docencia.
11. Visita a otras dependencias/servicios/unidades hospitalarias. Para interaccionar con otras disciplinas, ver el hospital con una visión integradora e interconectada.
12. Participación en jornadas. Si hay la oportunidad de acudir a eventos invitamos a los estudiantes a participar como algo que estará presente en su vida profesional.

Conclusión: El prácticum como asignatura extensa y de naturaleza integradora ha de ser objeto de iniciativas e innovaciones que propicien una mejora y adecuación a la función que se le encomienda en la Universidad.

Introduction: The practicum is a subject in many university degrees. It is not in vain that it is the one with the highest teaching load in some degrees, as is the case of Physiotherapy, in which it is usually taught in the last years of the degree.

Methodology: The authors are associate professors at the Universidad Rey Juan



Carlos in the subject Practicum. We expose some of the actions carried out at the University Hospital of Fuenlabrada.

Results:

1. Sending of messages prior to the rotation to the students' personal address, welcoming them and attaching documentation about the unit in which they will be trained and information about the evaluation with the corresponding rubrics.
2. Surveys at the beginning and middle of the rotation. Initial form with personal data and other aspects such as expectations during the rotation, knowledge of training resources/scientific information or use of social networks.
3. Student access codes to medical records and internet. For consultation of electronic medical records and internet access to cover the corresponding competencies included in the teaching guide.
4. Change of teacher and patients in the middle of the rotation. Change of teacher and patients, increasing the experiential potential and facilitating the collegial evaluation of teachers.
5. Change of fellow. Diversifying the experience, being able to implement shared tasks.
6. Use of Twitter and blog. As a means of "extending" the class.
7. Seminar of searches in the hospital library. In collaboration with the documentalist and librarian of the hospital. An hour-long session is offered.
8. Search for one or more articles in the scientific literature. With the knowledge acquired in the seminar described in the previous point, a search for articles and a detailed description of the same is proposed. The topic is free but it is advisable to use this skill to deepen in a case, problem or issue raised in the practicum.
9. Oral presentations of an article in a foreign language. The previous search can also be used to select an article whose content is to be presented to the rest of the rotation members. This is usually supported by a presentation to rehearse other transversal competences.



10. Use of the reflective journal. This is a core instrument of the practicum. It is a bidirectional learning tool between student and professor and, in addition, a tool for student and teaching evaluation.

11. Visit to other hospital units/services. To interact with other disciplines, to see the hospital with an integrated and interconnected vision.

12. Participation in conferences. If there is the opportunity to attend events we invite students to participate as something that will be present in their professional life.

Conclusion: The practicum, as an extensive and integrative subject, must be the object of initiatives and innovations that promote improvement and adaptation to the function entrusted to it at the University.

Palabras clave

Prácticum, fisioterapia, educación clínica, innovación, tutor.

Keyword

Practicum, physiotherapy, clinical education, tutor.

Bibliografía

Dario A, Simic M. (2021) Innovative physiotherapy clinical education in response to the COVID-19 pandemic with a clinical research placement model. *J Physiother.* 67(4):235-237.

García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura. *Revista Practicum*, 6(2), 54-69.

Sánchez, Y., & Tomàs-Folch, M. (2019). Elementos para el análisis en la interacción del aprendizaje entre los agentes intervinientes en el Prácticum de Fisioterapia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 41-55.



- Sellberg, M., Halvarsson, A., Nygren-Bonnier, M., Palmgren, P. J., & Möller, R. (2022). Relationships matter: a qualitative study of physiotherapy students' experiences of their first clinical placement. *Physical Therapy Reviews*, 27(6), 477-485.
- Sevenhuysen S, Thorpe J, Molloy E, Keating J, Haines T. (2017). Peer-Assisted Learning in Education of Allied Health Professional Students in the Clinical Setting: A Systematic Review. *J Allied Health*.46(1):26-35.
- Solvang, P. K., & Fougner, M. (2022). Learning from clinical placement experience: how do undergraduate physiotherapy students approach person-centered practice? *Physiotherapy Theory and Practice*, 39(12), 2609–2624.
- Tai JH, Canny BJ, Haines TP, Molloy EK.(2017). Identifying Opportunities for Peer Learning: An Observational Study of Medical Students on Clinical Placements. *Teach Learn Med*. 29(1):13-24.





La dirección escolar, puente entre dos caminos del docente: la universidad y la escuela

Francisco Manuel Marchal López

Centro Asociado UNED Sevilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

framarchal@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/2yhjr1u25miocccw4kowckksgso44s4>

La dirección del centro escolar tiene, entre otras funciones y competencias atribuidas, ser garante con la norma. En la comunidad autónoma andaluza, hay legislación clarividente en relación al prácticum del alumnado universitario de magisterio. De esta manera, y con el fin de operativizar lo legislado, el director del centro debe desarrollar estrategias y utilizar herramientas para, dentro de un liderazgo democrático e inclusivo (apoyándose en la figura del tutor o tutora profesional, el tutor o tutora académico, etc.), recibir al alumnado de prácticas, facilitarle la información necesaria, orientarlo, supervisar, asesorar y acompañarle con el fin de integrarlo en la vida docente y “hacer tangible” la teoría estudiada en la academia en la vida escolar real.

Por consiguiente, la dirección escolar no puede actuar de forma ocurrente y trivial, sino que debe coordinar el diseño, implementación y evaluación de un programa de acogida y mentoría. Este tipo de programa es una actuación avalada por la literatura científica que repercute de forma directa en el acto educativo, y por ende, en los resultados escolares del alumnado (Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017), ya que la mirada, no sólo debe focalizarse en el estudiante en prácticas, sino también en los beneficios que puede provocar en el centro escolar, con un calado directo en el rendimiento académico de cada discente.

En esta línea, la dirección adquiere el rol de PUENTE para el estudiante universitario. Las persona puente es concebida en nuestra sociedad como aquella que llega a la vida de otras personas para cumplir algún propósito en su proyecto profesional y vital, provocando un giro o punto de inflexión que nunca se hubiera



producido sin este encuentro de caminos, el de la teoría (conocimiento académico) y el de la práctica (habilidades y destrezas docentes). Interpretando esta metáfora triangular formada por el puente (director/a), caminos (teoría y práctica) y caminante (estudiante), el director o directora tendrá una presencia temporal en la vida del estudiante, debiendo finalizar cuando el objetivo previsto haya sido cumplido, cuando lleve al estudiante de un lado al otro del puente a través de su impulso e influencia. Si el puente está bien ubicado, y sortea de forma óptima el caudal del río, el caminante transitará hacia el cambio y modificará de alguna forma su proyecto profesional y vital.

Por otro lado, el carácter sumativo de recurso humano que debe tener el sumando “estudiante universitario en prácticas” en el centro escolar, puede permitir el desarrollo de medidas, actividades, etc. que enriquezcan los procesos de enseñanza y fortalezcan los procesos de aprendizaje. De forma concreta, y a modo de ejemplo, actividades como grupos interactivos, nuevas metodologías o pedagogías, inclusión de herramientas digitales,...; medidas como atención más individualizada, agrupamientos en el aula, estaciones de aprendizaje, supervisión de medidas generales,...; diseño y elaboración de recursos y materiales, apoyo emocional a los agentes de los procesos educativos, etc.

Palabras clave

Prácticum, acogida, dirección escolar, liderazgo educativo.

Bibliografía

Cardona, J. (2020). La vocación para la profesión docente. Factor de crecimiento y desarrollo profesional. En A.M. Martín-Cuadrado, B. Campos-Barrionuevo y L. Pérez -Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 37-77). UNED.

Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco-Bravo, I. y Flores-Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y



primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>

Haas-Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A.M. (2020). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En A.M. Martín-Cuadrado, B. Campos-Barrionuevo y L. Pérez-Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica* (pp. 309-356). UNED.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1)

Martín-Cuadrado, A. M., Campos-Barrionuevo, B., y Pérez-Sánchez, L. (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa*. UNED.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1)

Martín-Cuadrado, A.M. y Corral-Carrillo, M.J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En José Luis Herrera Hueso y Celia Méndez Pérez (Coords.) *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño*. Sevilla, España: Editorial Egregius Ediciones ISBN: 978-84-17270-08-7

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE núm. 184, de 30/07/2014.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *EL ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea





Buena praxis en la tutorización profesional del prácticum en educación social la vinculación con la profesión

Yolanda González González, María Ángeles Porta Antón, y Luis Alfonso Rodríguez Sanz

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM)

desarrolloprofesional@cpeesm.org



<https://canal.uned.es/video/magic/ljaplcspcg04cowko8wok8cw8gowoos>

La acción socioeducativa se puede producir en cualquier momento del ciclo de la vida de una persona, y en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Esta diversidad provoca que el profesional de la educación social sea un especialista de las relaciones, dentro de un modelo de **relación de ayuda**, *siendo especialistas de un acompañamiento socioeducativo significativo y saludable, que permita compartir un camino junto a la persona.* (Planella, 2016).

Para que este profesional desarrolle una labor de calidad son necesarias ,e imprescindibles, las siguientes competencias , en orden de prioridad : 1. La capacidad empática, 2. La profesionalidad, 3. La resistencia a la frustración 4. La facilidad para establecer relaciones interpersonales y la 5. La responsabilidad. (Rueda Aguilar, E.F. 2021). Se trata de competencias y habilidades que se deben desarrollar , facilitar , potenciar y reforzar durante la formación práctica en educación social.

Añadiremos las competencias metodológicas y procedimentales, así como la capacitación ética y deontológica sobre la profesión. En este sentido , los Colegios Profesionales, a través del código deontológico de la educadora y el educador social , deben ser referentes en la formación ética de los estudiantes , ya que *estos profesionales se enfrentan a situaciones generadoras de conflictos* (Pantoja,2012)

Conclusión

A modo de conclusión, presentamos este **“Decálogo de buena praxis en la Formación Práctica en Educación Social”**, que vincule a los Colegios profesionales como catalizadores de esta.



1. **El profesional que tutorice al alumnado** durante su formación práctica **debe ser un profesional de la educación social**, y la misión y visión del centro de prácticas deben ser **coherentes con los principios deontológicos** de la educación social.
2. Durante la formación práctica de las educadoras/es sociales se debe **asegurar la interiorización de los principios éticos de la educación social**, ya que, según varios autores, la formación de estos profesionales no siempre incluye con claridad los códigos deontológicos de la profesión. (Hipólito, Moreno y Arias ,2017).
3. Se debe **fomentar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico** y ético sobre la realidad social. Tomando conciencia sobre los propios prejuicios y estereotipos.
4. Es necesario facilitar la **conexión y coherencia entre los contenidos curriculares y la praxis** para que contribuyan al desarrollo de la identidad profesional . *Se trata de una profesión que se inicia en un aprendizaje limitado por el contexto experiencial, (Vargas, González y Martín, 2016)* y las características del mismo.
5. **La formación debe entenderse como una experiencia de diálogo, comunicación y construcción de vínculos**, estableciendo relaciones significativas y constructivas que promuevan el desarrollo integral y la autonomía.
6. **Expectativas del alumnado:** Es recomendable la formación e información previas a través de jornadas monográficas anteriores a la elección del centro o ámbito de prácticas (Ortega , Rodríguez , Porta y Rodríguez, 2022) y que se gestione las expectativas y creencias previas, así como su bienestar emocional.
7. **Evaluación Continua y Constructiva.** El tutor/a debe ofrecer retroalimentación constante al estudiante, destacando sus fortalezas y señalando áreas de mejora para fomentar su crecimiento profesional y personal (Ovando & Ramírez, 2007).



Palabras clave

Educación social , competencias, buenas prácticas , profesión.

Bibliografía

Álvarez Fernández, A.; Herrero-Martín, J. (2020). Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, , n.º 76, pp. 131-153, <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id371256>.

ANECA (2005) *Libro blanco de la titulación de pedagogía y educación social*. ASEDES.; CGCEES (2007) *Documentos profesionalizadores*. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales.

BOE. (2010) *Ley de Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid*. [Disposición 12217 del BOE núm. 184 de 2010](#)

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>

Gallego Arrufat, M.J.; Gámiz Sánchez, V.; Pérez García, M.P.& Romero López, M.A. (2009) Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 34, enero, 2009, pp. 135-150 .Universidad de Sevilla, España

García-Gil, M. A., Fajardo-Bullón, F., & Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación



- secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XX1*, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30469>
- García Vargas, S.M., González Fernández, R., & 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.
- Hipólito Ruiz, N.; Moreno López, R.; Arias Fernández, E. (2017). *Experiencias innovadoras y buenas prácticas en educación social*. Naullibres (Edicions Culturals Valencianes S.A)
- López Jiménez, P., & Rosa Gregori, G. (2014). El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: Buenas prácticas y procesos formativos en educación social. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (45), 145-163.
- 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/educXX1.19034>
- Ovando, M. N., & Ramírez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 85-110.
- Pantoja Vargas, L. (2012) Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria (en línea)*, 19 ,65-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474005>.



- Planella Rivera, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona, editorial UOC.
- Rueda Aguilar, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, p. 101-123
- Ruiz Corbella, M.; Bautista Cerro, M. J & García Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23; 65-82. <http://doi.org/10.18172/con.3560>
- UCM (2023) Guía del Prácticum Grado en Educación Social. [Guía de Prácticum Grado de Educación Social \(ucm.es\)](#)
- UNED. (s/f) Grado en Educación Social , Guía de la Materia de Prácticas Profesionales [guia pp-ed-social.pdf \(uned.es\)](#)
- Vilar Martín, J.; Riberas, G.; Rosa Gregori, G.; (2014). *Necesidades formativas de los profesionales de la educación social para la gestión de los conflictos éticos en la práctica profesional*. Ed. Pere Tarrés.





Las prácticas externas: una experiencia de aprendizaje servicio

María José Madrid Martín y Amparo Casado Melo

Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca

mjmadridma@upsa.es



<https://canal.uned.es/video/magic/fvzw1zv4tw8o4occ4s4kwks88wwgk8>

Las prácticas externas de los grados en maestro son una experiencia formativa llena de posibilidades enriquecedoras para el alumnado. En ellas, los estudiantes adquieren no solo conocimientos prácticos del proceso educativo, sino que desarrollan competencias, adquieren estrategias, reflexionan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, toman contacto con los distintos sectores de la comunidad educativa, etc.

Según Rodríguez Gallego (2014), el aprendizaje servicio es una forma de educación experiencial en la que el alumnado se compromete en actividades de ayuda a la comunidad a la vez que aprende y desarrolla competencias profesionales.

En esta metodología ambos aspectos, el aprendizaje y la solidaridad, son claves, ya que se trata de que el alumnado además de aprender, también forme parte y colabore con una comunidad educativa.

En este sentido, las prácticas externas pueden ser un periodo que fomente estas experiencias, mejorando la formación de los futuros docentes de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria y fomentando así mismo su compromiso social.

El objetivo de esta comunicación es presentar experiencias de aprendizaje servicio que llevan a cabo algunos de los futuros maestros de estos grados durante sus prácticas externas en la Universidad Pontificia de Salamanca.

En los últimos años, algunos de los futuros maestros han seleccionado entre sus centros de prácticas, Centros de Educación Especial, Centros Rurales Agrupados, o colegios ubicados en zonas desfavorecidas de América. La selección de estos centros



ha permitido que se integren en diferentes comunidades locales, colaborando con ellas de forma voluntaria en distintos proyectos. Estas experiencias han contribuido a formar profesionales comprometidos a la vez que capacitados para acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje y a su vez han favorecido la construcción de la personalidad de los estudiantes.

Las prácticas vivenciadas por estos alumnos muestran cómo se involucran con la comunidad, teniendo como referencia un objetivo claro que es provocar cambios en el modelo formativo de los futuros maestros y crear estrategias para conseguir una relación más activa entre los diferentes centros educativos y la propia universidad.

Además, la posterior reflexión realizada con la metodología de análisis DAFO permite a todo el alumnado conocer las distintas realidades educativas en diferentes contextos y países, valorando sus fortalezas, debilidades, posibilidades y también amenazas.

Palabras clave

Futuros maestros, aprendizaje servicio, experiencias de aprendizaje.

Bibliografía

Blanch, S., Edo, M. y París, G. (2020). Improving personal and prosocial competencies implementing Service Learning Projects during internships at university. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>

Fuertes, M. T. (2014). *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado*. Publicia.

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25 (1), 95-113.



Foros para la práctica reflexiva en la asignatura de prácticas profesionales IV del Grado en Educación Social: análisis temático de una experiencia piloto

Ángela Zamora Menéndez, María del Pilar Mamolar Alarcón y María Lidia Losada Vicente

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

azamora@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/m5ty6n3zeggs000cwgkws00080cwggs>

Introducción

Las asignaturas prácticas permiten al estudiantado experimentar directamente la realidad profesional (Tejada, 2020). No obstante, esta experiencia debe estar acompañada de una metodología que favorezca la identificación de problemas surgidos en la práctica y la realización de un examen crítico y autorreflexivo, lo cual puede conducir a nuevas alternativas y comprensiones (Usher y Bryant, 1992). Así pues, la reflexión sobre la práctica, tanto individual como colectiva, es fundamental para el desarrollo profesional (Denami y Adinda, 2023). En este contexto, los foros en línea ofrecen un espacio valioso para el intercambio de ideas y la retroalimentación entre pares (Gasmi, 2022). En esta comunicación, se presenta un análisis de los problemas y propuestas que emergen de los intercambios colaborativos en un foro virtual de una asignatura de prácticas de Grado.

Metodología

Si bien la reflexión individual de cada estudiante es una actividad de carácter obligatorio en la asignatura PPIV, durante el curso 22/23 se incorpora la posibilidad de que el estudiantado realice una reflexión compartida de sus experiencias en un foro virtual de participación voluntaria. En este foro los estudiantes han presentado situaciones e incidentes ocurridos durante sus prácticas, compartiendo reflexiones y explorando alternativas de intervención junto a sus compañeros. La metodología buscaba "pensar el hacer" y fomentar el aprendizaje colaborativo a partir de los problemas y experiencias que surgen en la práctica profesional.



El análisis de contenido se llevó a cabo con Atlas.ti v. 24.1.1. El análisis temático se basó en categorías emergentes.

Resultados

En el foro se generaron 93 hilos y 259 respuestas, donde emergieron varios temas clave. Uno de ellos es la necesidad de identificar formas alternativas de gestionar situaciones complejas, tanto en relación con otros (usuarios, familia, institución) como con uno mismo (conflictos, dilemas internos, frustración, improvisación). Por ejemplo, se planteó la pregunta: *“¿Cómo maneáis este tipo de situaciones que a veces nos pueden resultar incómodas?”*. La búsqueda de herramientas y estrategias de intervención fue otro tema propuesto (*“Me gustaría conocer otras actividades de mejora de la salud física y mental que puedan practicarse sin dificultad”*). Además, los participantes manifestaron que habían adquirido nuevos aprendizajes y recursos para afrontar diversas situaciones. La necesidad de recibir retroalimentación y apoyo por parte de sus compañeros también se abordó en el foro, reflejada en preguntas como: *“¿Qué hubieseis hecho vosotros?”*; *¿Crees que hice bien al no ignorar la situación?”*. Asimismo, los estudiantes mostraron una disposición general para apoyar y felicitar a quienes compartieron sus experiencias.

Discusión y conclusiones

Los foros educativos son un valioso recurso para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, permitiendo un análisis profundo de las experiencias (Gasmi, 2022). La utilización del foro virtual en Prácticas Profesionales IV, mostró ser un instrumento útil para fomentar la reflexión colectiva y facilitar el intercambio de experiencias entre los/las estudiantes. Aunque la baja participación es una limitación, el foro cumplió la función de estimular el aprendizaje reflexivo y la colaboración. A futuro, se recomienda explorar estrategias para aumentar la participación y, con ello, maximizar los beneficios de esta forma de experimentar la práctica para el desarrollo profesional del estudiantado.

Palabras clave

Reflexión en la práctica, foros, aprendizaje colaborativo, prácticas profesionales, educación social.



Bibliografía

- Denami, M. y Adinda, D. (2023). The reflective practice at university: how to enhance students' competencies awareness by using 'reflective breaks'. *Reflective Practice*, 24, 413 - 432. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2200927>.
- Gasmi, A. A. (2022). Through the lens of students: How online discussion forums affect students' learning. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(4), 669-684. <https://doi.org/10.46328/ijte.291>
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2019>.
- Usher R. y Bryant I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Ediciones Morata.





Estudio de casos como dispositivo para el proceso de reflexión en la formación práctica preprofesional docente

Jaime Iván Ullauri Ullauri, Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca y Carol Ivone Ullauri Ullauri

Coordinación de Gestión Académica de Grado. Facultad de Educación Básica
Universidad Nacional de Educación. Ecuador

jaime.ullauri@unae.edu.ec



<https://canal.uned.es/video/magic/8rgngjbg12ckw04400000sog04gcoow>

Introducción

La práctica preprofesional (PP) docente es un componente esencial en la formación del aprendiz de docente (AdD) (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond y Lieberman, 2012). Los procesos reflexivos (Schön, 1983) son clave para comprender las situaciones de la práctica preprofesional. En este contexto, se exploran las percepciones de los estudiantes en formación sobre el uso de la metodología de estudios de caso como herramienta para la reflexión en estas situaciones.

Metodología

El estudio adopta un enfoque metodológico interpretativo (Erickson, 1985), inclusivo del contexto (Evertson y Green, 1989), y utiliza un diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 2006). Los participantes corresponden a tres estudios de caso (Stake, 2006, 2013; Yin, 2014) con estudiantes del tercer semestre de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación. El caso A incluye 27 estudiantes, el caso B, 23 estudiantes y el caso C, 26 estudiantes. La investigación se realizó durante el semestre académico abril-agosto de 2023, en dos momentos clave, ambos orientados a captar las percepciones de los participantes sobre el uso de la metodología de estudios de caso como herramienta para la comprensión y reflexión sobre la práctica. El primer momento se dio durante el desarrollo del estudio de caso y el segundo, al finalizar la práctica preprofesional.



Marco teórico

El prácticum permite al Add experimentar y desarrollar habilidades en un contexto real de enseñanza. Esta formación es esencial, ya que fomenta una comprensión profunda de las situaciones educativas tanto en el aula como en la escuela. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) ha definido una ruta formativa del aprendizaje en dos documentos institucionales. El primero, el Modelo pedagógico de la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2017), resalta el prácticum como un pilar fundamental del proceso formativo. El segundo, el Modelo de Práctica Preprofesional Docente (Portilla et al., 2017), define los roles de las figuras educativas dentro del proceso del prácticum. Esta formación promueve la comprensión de situaciones y problemas de la práctica mediante procesos reflexivos (Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia, 2019; Mauri et al., 2015; Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022).

Discusión/Conclusiones

La metodología de estudios de caso fomenta tanto la reflexión como la metacognición en la formación docente (Ullauri-Ullauri y Ullauri-Ullauri, 2018). Los resultados indican que los estudiantes perciben esta metodología como útil para desarrollar habilidades en la resolución de conflictos y la comprensión de situaciones prácticas. Aunque algunas percepciones negativas podrían estar relacionadas con la naturaleza de los casos seleccionados, se concluye que el estudio de casos es una herramienta valiosa para abordar la práctica preprofesional en ciclos académicos superiores, ayudando a tratar núcleos problemáticos y ejes integradores de la malla curricular de la carrera de Educación Básica.

Palabras clave

Práctica preprofesional, estudio de caso, reflexión, formación del profesorado, relación teoría práctica.



Prácticas de Psicología en ámbito rural: desafíos y logros en salud mental

Katrina Espinar-Herranz^a, Sandra Gómez González^b, Carmen Rubio Sánchez^b y Encarnación Villalba Vílchez^c

^aEstudiante Grado en Psicología. Facultad de Psicología
^cTécnico en Orientación e Inserción Laboral. Oficina de prácticas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

^bPoliclínica Saborea Tu Salud. Segovia

kspinar1@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/a7a8ir5otow8gcw48000ok4ssocowgc>

Introducción:

El programa *Campus Rural* de la UNED tiene como objetivo conectar a los estudiantes con comunidades rurales, permitiéndoles aplicar sus conocimientos académicos en entornos con recursos limitados. En el campo de la psicología, esta iniciativa es particularmente relevante dado el limitado acceso a servicios de salud mental en áreas rurales. Como parte de este programa, realicé mis prácticas en la policlínica "Saborea tu Salud" en Fuenterrebollo, Segovia, donde me enfoqué en brindar apoyo psicológico y contribuir al bienestar emocional de la comunidad, mientras adquiría experiencia en un entorno profesional real.

Metodología/marco teórico:

Mi intervención estuvo basada en los principios de la psicología comunitaria, que subraya la importancia de adaptar las intervenciones a las características y necesidades de la población local. Durante las prácticas, participé en sesiones clínicas supervisadas, donde observé el proceso terapéutico y colaboré activamente con la psicóloga. También llevé a cabo tests psicotécnicos y creé contenido educativo para redes sociales y el blog de la policlínica, con el fin de aumentar la conciencia sobre la salud mental. El programa *Campus Rural* promueve este tipo de inmersión, permitiendo a los estudiantes no solo aprender, sino también contribuir al desarrollo de las comunidades rurales.



Resultados:

Los resultados fueron positivos tanto para la comunidad como para mi formación profesional. A nivel comunitario, la creación de contenido digital incrementó la visibilidad de la policlínica, educando a la población sobre la importancia del autocuidado mental. Desde una perspectiva personal, adquirí habilidades clave, como la adaptación a entornos con recursos limitados, una mayor empatía y la capacidad de resolver problemas en situaciones de escasez de infraestructura.

Discusión/conclusiones:

Trabajar en un entorno rural presentó retos, como la escasez de transporte. No obstante, estas dificultades realzaron la importancia de la flexibilidad y la creatividad en la práctica psicológica. La experiencia en el programa *Campus Rural* no solo permitió mi crecimiento como futura profesional, sino que también tuvo un impacto tangible en la comunidad al mejorar su acceso a la atención psicológica. Se recomienda extender la duración de estas prácticas para maximizar el impacto tanto en los estudiantes como en las comunidades, permitiendo un trabajo más profundo y sostenido.

Palabras clave

Psicología rural, Campus Rural, salud mental, intervención comunitaria.



Propuesta de implementación de seminarios formativos en la asignatura de Prácticas Externas del Máster en Psicología General Sanitaria: viabilidad, impacto y satisfacción

M^a Ángeles Molina Martínez, Belén Pascual Vera y Virginia Fernández Fernández

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

mmolina@psi.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/5ko16vmsf50kgwcoookckck84ws04k8>

Introducción: La asignatura de Prácticas Externas es una materia obligatoria del Máster en Psicología General Sanitaria (MPGS) y está orientada al aprendizaje de competencias para el desempeño profesional del Psicólogo General Sanitario (PGS). La asignatura y su evaluación tiene una doble función: certificadora y formativa. La dimensión formativa se centra en el alumnado y debe garantizar la auto-evaluación y reflexión continua sobre el proceso de aprendizaje, principalmente, en relación con las competencias específicas de la asignatura y del PGS (a partir de ahora, competencias profesionales). Esta dimensión formativa requiere analizar de forma continuada la implementación de la asignatura, así como proponer estrategias de mejora dirigidas a facilitar y/o potenciar los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas. En respuesta a esta necesidad, desde hace tres años, la Coordinación del Máster y el Equipo Docente de la asignatura, han incorporado sesiones clínicas, supervisiones de casos, y otras actividades complementarias. Estos Seminarios Formativos forman parte de los Planes de Mejora de la titulación (ANECA) y se han ofertado de forma gratuita y voluntaria para los estudiantes de Prácticas Externas. No obstante, hasta la fecha, no se ha evaluado de forma sistematizada la viabilidad de la propuesta formativa, ni tampoco su impacto en las competencias profesionales.

Metodología: En el curso académico 24-25 se pretende contribuir en esta dirección: primero, diseñando Seminarios Formativos basados en competencias específicas de la asignatura y del PGS; y segundo, evaluando la viabilidad de la propuesta formativa, su impacto en la adquisición de competencias y en la satisfacción del



alumnado. Se llevará a cabo un diseño cuasiexperimental pre-post con grupo control. Se tomarán medidas cuantitativas. Para valorar el impacto de los Seminarios en la mejora de las competencias profesionales, se utilizará un ANOVA mixto: inter-grupo (control vs experimental) e intra-grupo (T0, T1). Para examinar la viabilidad de los seminarios y la satisfacción del alumnado se realizarán análisis estadísticos exploratorios (medias y DT; frecuencias y porcentajes), y pruebas de comparación de medias y porcentajes (pruebas t, tablas cruzadas, Z).

Conclusión: La implementación de esta iniciativa se espera que beneficie tanto al proceso formativo de los estudiantes, como que contribuya a la mejora de la asignatura de prácticas externas del MPGS, mediante el diseño de sistemas de evaluación sistematizados, que permitan valorar la adquisición de competencias profesionalizantes, tanto desde una dimensión certificadora como formativa y mejorando los indicadores de calidad de la titulación.

Palabras clave

Seminarios formativos; competencias; cuasiexperimental.

Bibliografía

- Arribas Estebaranz, J. M. (2013). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 18(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.2974>
- Benítez Hernández, M. del M., Rodríguez Testal, J. F., y Torrado Herrera, M. (2021). Eficacia de un Programa de Innovación Docente en el Rendimiento, la Adquisición de Competencias Específicas y la Autoevaluación del Alumnado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 191–208. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.011>
- Mendizabal, J. B. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica?. *Educación Médica*, 20, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.017>



Vilà Baños, R., y Aneas Álvarez, A. (2013). Los Seminarios de Práctica Reflexiva en el Practicum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 65(3), 165-181.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/2317>





Evaluación de la adquisición de competencias del Practicum en estudiantes de Psicología mediante el rol de facilitadoras en el programa 'Educamos Contigo'

Elena Pérez-Hernández^a, Katheryne Cajavilca Reyes^b, Violeta González^b, Celia Méndez-Cabezas^b, Antonio Matos Gil^b y Carla Sánchez Andrés^b

^aDepartamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología

^bUnidad de Equidad. Vicerrectorado de Compromiso Social y Sostenibilidad
Universidad Autónoma de Madrid

elena.perezh@uam.es



<https://canal.uned.es/video/magic/b4kyagn4e1kcg8scwcccsskgwow8gss>

El programa Educamos Contigo (EC) conecta a estudiantes universitarios con adolescentes en situación de vulnerabilidad a través de un acompañamiento telemático, en el cual los universitarios participan en la planificación, implementación y evaluación del proceso. Aunque solo un miembro del equipo interactúa directamente con el adolescente, todos los estudiantes participan en la experiencia mediante la preparación y la reflexión estructurada, guiados por un profesional de la educación. No obstante, en los equipos existe un rol, el de facilitación, con un programa formativo específico para estudiantes de Psicología que cursan el Practicum. Las facilitadoras actúan como líderes y figuras de referencia, motivan al equipo y facilitan su maduración mediante dinámicas. Buscan maximizar el potencial grupal e individual, acompañando a los equipos desde un enfoque de empoderamiento. Las facilitadoras participan en reuniones semanales exclusivas con una profesional que las forma y supervisa. Durante estas sesiones, realizan role-playing previos a la implementación de dinámicas en los equipos y reciben seguimiento continuo. Además, participan en reuniones telemáticas de los equipos donde facilitan la comunicación y colaboran con otro profesional responsable del equipo.

Este estudio tiene como objetivo valorar la adquisición de las competencias recogidas en la Guía Docente (GD) del Practicum, a través de la participación en EC.



Se empleó un enfoque cualitativo utilizando grupos de discusión con las cuatro facilitadoras del curso 2023-2024. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para un análisis temático. Las categorías identificadas fueron: comunicación interpersonal, trabajo en equipo, autocrítica y reflexión, evaluación y retroalimentación, y gestión de conflictos.

Resultados

Comunicación interpersonal: Mejoraron su capacidad para generar ambientes de confianza y adaptar su lenguaje, fomentando la participación de todos los miembros del equipo.

Trabajo en equipo: Aprendieron a mediar y facilitar la colaboración, superando tensiones iniciales y logrando una cohesión efectiva.

Autocrítica y reflexión: Las sesiones semanales con su formadora les permitieron identificar áreas de mejora y desarrollar una actitud crítica hacia su desempeño.

Evaluación y retroalimentación continua: Se fortalecieron sus habilidades para dar y recibir comentarios constructivos.

Gestión de conflictos: Adquirieron herramientas para regular emociones y actuar como mediadoras, manteniendo la motivación y cohesión del grupo.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que el rol de las facilitadoras, respaldado por un programa formativo específico y supervisión profesional, fue crucial para la adquisición de las competencias establecidas en la GD. Las facilitadoras, a través de su formación y las interacciones con profesionales, actuaron como agentes mediadoras, propiciando un aprendizaje expansivo en un entorno enriquecido (Engeström, 2001). Participaron en experiencias concretas, reflexionaron en las sesiones semanales, conceptualizaron nuevas estrategias y las aplicaron en situaciones futuras. Este ciclo continuo de experiencia y reflexión consolidó su aprendizaje y desarrollo profesional, asegurando el cumplimiento de las competencias prácticas y reflexivas de la asignatura (Kolb, 2015).



EC evidencia que un rol de facilitación potencia la adquisición de competencias esenciales de la GD. La participación de distintos profesionales en la formación de estudiantes en prácticas enriquece el proceso educativo y prepara a los futuros psicólogos para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional con mayor competencia y confianza.

Palabras clave

Psicología, aprendizaje colaborativo, competencias profesionales; formación supervisada; Practicum.

Bibliografía

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: : Experience as the Source of Learning and Development / (2nd edition.)*.





El e-diario, espacio en línea para fomentar la reflexión sobre la experiencia práctica de los protagonistas

Lourdes Pérez Sánchez y Ana María Martín Cuadrado

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación.
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

lperezsanchez@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/3hl7bbjny4o4g8gw8kk484ogkkk4kc8>

Uno de los elementos más importantes en el proceso de desarrollo del Prácticum, como factor esencial en la formación de los futuros profesionales, es la posibilidad (necesidad) de reflexionar sobre dicho proceso.

Tal y como mencionan Páez y Puig (2013), la reflexión da sentido personal y social a la experiencia de aprendizaje. Además, afirman que “la reflexión es una operación que presta especial atención a los interrogantes que plantea la realidad, a la efectividad de la acción sobre ella y a las vivencias del protagonista” (p. 6).

Estos procesos de reflexión se canalizan a través del diario, considerado como “una herramienta abierta y flexible que permite una amplia posibilidad de adaptación a cada situación y experiencia práctica y, por tanto, personalización (Martín-Cuadrado, A. M. y Pérez-Sánchez, L., 2023, p. 11). A esto, las autoras añaden que todo se lleva a cabo a través del “registro de su experiencia en el centro de prácticas, describiendo y analizando la información y vivencias experimentadas” (p. 10).

Teniendo en cuenta las posibilidades que la tecnología ofrece, trabajar con el diario desde una perspectiva virtual (e-diario) ofrece un amplio abanico de opciones que permiten participar y colaborar a todos los protagonistas (estudiante, tutor-supervisor y tutor-profesional) sobre este documento, de forma síncrona o asíncrona. Es una estrategia fácil de llevar a cabo, contando con unos conocimientos muy básicos en cuanto a tecnología se refiere. Conocer y analizar cuáles son las herramientas o aplicación tecnológicas que se pueden utilizar para el desarrollo de los e-diarios es algo esencial, considerando lo que cada actor del proceso puede y debe aportar en cada fase de la evolución del prácticum.



En el estudio realizado por las autoras González et al. (2023), se han identificado numerosas investigaciones en relación con las utilidades, herramientas y aplicaciones tecnológicas y qué aportan al proceso de desarrollo del aprendizaje en el Prácticum en muy diversas titulaciones. Señalan que “estas aplicaciones tecnológicas implican el dominio de las Competencias Digitales, no solo para saber cómo usarlas desde un punto de vista técnico, sino, también, en clave metodológica, buscando aplicarlas en algunos momentos del proceso de aprendizaje, como la comunicación, la interacción, la colaboración, la evaluación o la tutorización en el Prácticum” (p. 19).

Martín-Cuadrado, A. M. y Pérez-Sánchez, L. (2023, p. 14) plantean una serie de cuestiones a considerar antes de decidir cómo y a través de qué espacios y tecnologías es más acertado desarrollar el e-diario. Estas son: “¿Qué recursos tecnológicos se utilizan para la redacción del diario? ¿Qué recursos tecnológicos se utilizan para la supervisión y el seguimiento del diario? ¿Qué recursos tecnológicos se utilizan para ofrecer el feedback del diario? ¿Qué recursos tecnológicos se utilizarán para evaluar el diario? ¿Cómo construye el estudiante universitario el aprendizaje práctico durante el período de prácticas? ¿Qué/cómo influyen en el proceso? ¿Cuándo tendrían mayor influencia o impacto?”.

En este sentido, se puede constatar que el e-diario, utilizado y aplicado de la forma más pertinente para los protagonistas del proceso de aprendizaje, tanto en su carácter metodológico como en su desarrollo a través de la tecnología, es una herramienta para la reflexión, el enriquecimiento y la mejora de dicho proceso en el Prácticum.

Palabras clave

Pensamiento reflexivo, documentos personales, prácticum.

Bibliografía

Cuadrado, A. M. M., & Sánchez, L. P. (2023). Documentos personales: el e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. Proyecto de RedTICPraxis



(Bienio 2021-2023). In *El e-diario de los actores del prácticum y prácticas externas: una investigación desde la RedTICPraxis* (pp. 11-32). Narcea.

González Fernández, M.O., Sgreccia, N.F.y Pérez Sánchez, L.(2024). Las Competencias Digitales en el Prácticum: estado de la cuestión. *Revista Practicum*, 9(1), 7-23. <https://doi.org/10.24310/rep.9.1.2024.17064>

Páez Sánchez, M. y Puig Rovira, J. M^a. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 2, Núm. 2, pp. 13-32.
<https://www.researchgate.net/publication/376092404> La reflexion en el Aprendizaje-Servicio#:~:text=10.15366/riejs2013.2.2.001





Línea 5

Línea de investigación educativa. Fase tercera. Evaluación del Prácticum. Modelos. Técnicas e instrumentos.

Coordinador: Vicente Ángel Rey Benito

Profesor tutor. Centro Asociado UNED Illes Balears
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

varey@palma.uned.es



<https://canal.uned.es/video/671b9983eac9a0df920e4ae6>





Factores resilientes en los estudiantes en Prácticas del Máster de Profesorado de Secundaria

Cándida Filgueira Arias^a, María del Carmen Escribano Ródenas^b y Raquel Ibar Alonso^c

^aDepartamento de Educación. Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación

^bDepartamento de Matemáticas. Facultad de Económicas y Empresariales
Universidad San Pablo CEU

^cDepartamento de Economía Aplicada I e Historia e Instituciones Económicas. Facultad de Ciencias de la Economía y de la Empresa
Universidad Rey Juan Carlos

candi.bib@ceu.es



<https://canal.uned.es/video/magic/lwtdg2bc91cwccw00c4woskg404k8gc>

Con la llegada de la pandemia ocasionada por la covid 19, los profesores de enseñanza reglada no universitaria han tenido que adaptar radicalmente su forma de trabajo en poco más de veinticuatro horas. Por su parte, los futuros profesores en la etapa de secundaria y en periodo de prácticas, han tenido que desarrollar una serie de factores resilientes para el afrontamiento y superación no solo de la titulación, sino también de una situación muy crítica y desde una perspectiva global. El objetivo de esta investigación es analizar los factores resilientes que los alumnos del Máster Universitario en Formación para Profesor de ESO, Bachillerato, FP y enseñanzas de idiomas de toda España han desarrollado en el período de confinamiento durante el periodo de Prácticas.

La metodología utilizada sigue un enfoque cuantitativo con diseño experimental y nivel correlacional. Para esta investigación se ha realizado una validación psicométrica y se ha aplicado la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (1993) (ERWY) a una muestra de 263 alumnos de 63 Universidades españolas. Los resultados muestran que los estudiantes de esta titulación han adquirido los factores resilientes como aprendizaje integrado en las competencias comprometidas y diseñadas. Se confirma la confiabilidad de la escala y la validez del constructo. Como novedad, se identifican, a partir del análisis factorial confirmatorio, 9 variables latentes que recogen el 65.5% de la información observada.



Palabras clave

Resiliencia, covid 19, validación, psicometría, análisis factorial.

Bibliografía

Amar, J. Utria, L. Abello, R. Martínez, M. & Crespo, F. (2014). Construcción de la Escala de Factores Personales de Resiliencia (FPR-1) en mujeres víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Psychologica* 13(3). 853 - 864.

Amar, J., Kotliarenco, M. & Abello, R. (2003) Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista de Investigación y Desarrollo* 11(1). 162- 197

Assis, S. G., Pesce, R., y Avanci, J. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Benito A., Oudda L., Benito G., Lahera G. & Fernández A. (2010). Los factores de resiliencia ante las situaciones traumáticas. Análisis tras los atentados del 11 de marzo en una muestra de pacientes en el csm de Alcalá de Henares. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Recuperado de <https://bit.ly/3IviQKi>

Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una revisión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(3), 1-13.

Cerquera Córdoba, A. M. & Pabón Poches, D. K. (2016). Resiliencia y variables asociadas en cuidadores informales de pacientes con Alzheimer. *Revista*



Colombiana de Psicología, 25(1), 33-46.

<https://doi:10.15446/rcp.v25n1.44558>

Crombie, P., López, M., Mesa, M., Samper, L. (2015). *Adaptación de Escala de Resiliencia de Wagnild y Young*. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://bit.ly/3O24yBU>

Del Aguila, M. (2003). *Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel socioeconómico*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú

Felgueiras, M. C., Festas, C., & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de saúde*, 3(1), 73-80.

Fernández-Lansac, V. & Crespo, M. (2011). Resiliencia, personalidad resiliente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar: una revisión. *Clínica y Salud*, 22(1), 21-40.

Fernández-Lansac, V., Crespo, M., Cáceres, R., & Rodríguez, M. (2012). Resiliencia en cuidadores de personas con demencia: estudio preliminar. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 47(3), 109-109. <https://doi:10.1016/j.regg.2011.11.004>.

Ferreira de Carvalho, C. A., Pereira Leal, I., (2012), Adaptation of The Resilience Scale for the adult population of Portugal. *Psicología. USP* 23 (2), June 2012, <https://bit.ly/3RD4mfI>



- Garassini, M. (2010). Resiliencia y familiares de pacientes oncológicos. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 93-103. Recuperado de <https://bit.ly/3OZG3Xs>
- García, M. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Recuperado de <https://bit.ly/3uG8mSu>
- Gómez, B. (2010). *Resiliencia Individual y Familiar*. Recuperado de <https://bit.ly/3uE5aqL>
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Grotberg, E. (1999). The International Resilience Research Project. En R. Rosswith, (ed.), *Psychologists facing the challenge of a global Culture with Human Rights and mental health*, (pp. 237-256). Pasbst: Science Publishers.
- Guilera, G., Pereda, N., Paños, A., & Abad, J. (2015). Assessing resilience in adolescence: The spanish adaptation of the Adolescent Resilience Questionnaire. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11(13), 100. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0259-8>
- Heilemann, M.V., Lee, K. & Kury, F.S. (2003) Psychometric Properties of the Spanish Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. V. 11 (1) pp 61-72.
- Jerez, B. (2009). *La resiliencia desde el enfoque del paradigma de la complejidad*. Comunidad Pensamiento Complejo. Recuperado de <https://bit.ly/3AHfSAv>



- Likert, R. 1974. A method of constructing an attitude scale. In *Scaling: A Sourcebook for Behavioral Scientists*, edited by G. M. Maranell, 233–43. Chicago: Aldine.)
- Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y. & Brulin, C. (2006) Psychometric Properties of the Versión of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. Vol21 (2) pp229-237
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562. Recuperado de <https://bit.ly/2TpMdnK>
- MEFP (2018). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas. <https://bit.ly/3RumN6e>
- Mendes Perdigão Costa Gonçalves, A. M. P., & Camarneiro, A. P. (2018). Validation of the Wagnild and Young's Resilience Scale in adolescents in residential care. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(17), 107–117. <https://doi.org/10.12707/RIV17080>
- Menezes de Lucena, V., Fernández, B., Hernández, M., Ramos, F., & Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796. Recuperado de <https://bit.ly/3c5zm7N>
- MU (2021). Ministerio de Universidades. Estadísticas. Recuperado de <https://bit.ly/3yz9s3N>
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, N., Infante, F. & Grothberg, E. (1998) *Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud: Washington DC.



- Novella, A. (2002). *Incremento de la resiliencia luego de la aplicación de un programa de psicoterapia breve en madres adolescentes*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Nunja, M. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia en estudiantes de institutos técnicos superiores de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Cesar Vallejo.
- Oliveira, A., Matos, A. P., Pinheiro, M. R., & Oliveira, S. (2015). Confirmatory factor analysis of the Resilience Scale short form in a Portuguese adolescent sample. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 165, 260-266. [https://doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.630](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.630)
- Pacheco Mendes, A.M., Perdigão Costa Gonçalves, A.P., (2018), Validación de la Resilience Scale de Wagnild y Young en el contexto de la acogida residencial de adolescentes, *Revista de Enfermagem Referência*, vol. serIV no 17 Coimbra jun. <https://doi.org/10.12707/RIV17080>
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquias, J. V. y Carvalhaes, R. (2005) Adaptacao transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliencia. *Cad. Saude Pública*. Vol 21 (2) pp436-448
- Restrepo, C., Vinaccia, S., & Quiceno, J. (2011). Resiliencia y depresión: un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. *Suma Psicológica*, 18(2), 41-48. Recuperado de <https://bit.ly/3AFd3Qi>
- Rodríguez, M., Pereyra, M. G., Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, Mi., & Lilia M. Labiano, L. M., (2009), Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia versión argentina, *Evaluar*, 9, 72 – 82



Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, Vol.14, N.8, pp. 626-631

Sánchez-Teruel, D. (2012). Variables sociodemográficas y biopsicosociales relacionadas con la conducta suicida. En J.A. Muela, A. García y A. Medina (Eds.). *Perspectivas en psicología aplicada* [Perspectives in applied psychology] (pp. 61-78). Jaén: Centro Asociado Andrés de Vandelvira de la U.N.E.D.

Silva, R. (2012) *Resiliencia en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de Magister). Universidad San Ignacio de Loyola

Vanistendael, S. (2003). *Cómo crecer superando los percances*. Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Wagnild, G.M. & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. Vol. I, pp. 165-178.





La utilidad de la e-rúbrica en instrumentos biográfico-narrativos

Susana María García Vargas

Centro Asociado UNED Madrid
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

sgarciav@hotmail.es



<https://canal.uned.es/video/magic/h9oh62oypxs8kss8w4o8c8cocsoco8k>

La iniciativa tutorial e investigadora realizada en el curso académico 2021-2022 en la materia de las prácticas externas del grado en Educación Social, en concreto, en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) sobre acompañamiento y seguimiento del pensamiento reflexivo de los estudiantes en prácticas a través sus diarios (García-Vargas, 2022), nos ha dado la oportunidad de seguir avanzando en el proceso de investigación con nuevos cambios en el instrumento de seguimiento y evaluación utilizado, *la e-rúbrica*. El diario se considera como una de las herramientas de peso en el modelo de aprendizaje reflexivo, incorporado en la asignatura tras un largo recorrido investigador (García-Vargas, 2021). Por ello, se ha incorporado al nuevo estudio otras variables como; el aumento del número de profesores(as) tutores(as) que han empleado el instrumento y, por consiguiente, la incorporación en el seguimiento de un mayor número de alumnado con oportunidad de tener retroalimentación continua, que les facilite mejorar en el aprendizaje del pensamiento reflexivo y la adquisición de la identidad profesional del alumnado en prácticas.

Los resultados actuales, han permitido recoger nuevos datos, para poder apreciar la utilidad de la e-rúbrica tras los cambios realizados en el instrumento, y de esta forma, valorar la dialéctica surgida entre profesor-tutor-estudiante y el avance de los niveles de reflexión del alumnado cuando desarrollan el diario de prácticas. Los datos recogidos transcurren desde los cursos académicos 2022-2023 hasta el 2023-2024. El diseño de esta e-rúbrica se encuentra en formato digital diseñada mediante la herramienta gratuita CoRubric (<http://corubic.com/>) de GteaVirtual (©Gtea).



Los datos obtenidos nos muestran que la e-rúbrica refuerza y potencia el seguimiento del profesor tutor sobre los avances de la autoreflexión y coreflexión del estudiante en base a diferentes niveles (Cebrián Robles et al. , 2017), donde se aprecia la evolución en el reconocimiento y comprensión de los hechos experimentados, así como, en el desarrollo de la capacidad de composición de relato vivido desde la escritura reflexiva (Aranda-Vega et al., 2020).

El proceso ha requerido de un seguimiento y acompañamiento cuidadoso y continuo con una clara retroalimentación entre el profesorado tutor de prácticas y el estudiante (Salgado Ramírez et al., 2020). Para que el instrumento tenga potencial formativo además de evaluativo, es necesario que el alumnado sea acompañado de forma dialéctica desde una progresión en el tiempo, de esta forma, se les capacita para desarrollar saberes experimentales. Es necesario, ayudarles a centrarse en situaciones verdaderamente relevantes y sensibles a sus aprendizajes que les permita hacerse preguntas y afianzar el conocimiento teórico ya adquirido.

Este tipo de instrumento se presenta como un apoyo tanto para el profesor tutor como para el alumnado de prácticas; facilita un mayor conocimiento de la experiencia práctica, y permite conocer el avance de la identidad profesional del alumnado en y durante las vivencias de las prácticas y, por tanto, de la adquisición del conocimiento práctico con acciones dialécticas y reflexivas.

Palabras clave

e-rúbrica, diario de prácticas, prácticas formativas, identidad profesional, conocimiento práctico.

Bibliografía

Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M., & Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y educadores*, 23(2), 243-266.



Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R. & Cebrián de la Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21.

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].

García-Vargas, S. M. (2022). Utilización de una e-rúbrica en el seguimiento y evaluación de diarios reflexivos de los estudiantes durante las Prácticas Profesionales. En *XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED (IUED)*.

Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición. *Revista Educación*, 44(1), 1-34.





Línea 6

Línea de experiencias (estudiantes y/o egresados). Vivencias durante las prácticas. Utilidad de las prácticas en el ámbito profesional.

Coordinadora: María José Corral Carrillo

Profesora tutora. Centro Asociado UNED Sevilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

marcorral@sevilla.uned.es



<https://canal.uned.es/video/671c0874afccced17f0aef28>





El prácticum en la formación inicial de Educación Infantil

Ainhoa Retana Burgos^a y Leandra Vaz Fernandes Catalino Procopio^b

^aEgresada Grado de Magisterio de Educación Infantil

^bDepartamento de Pedagogía. Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Madrid

ainhoa.retana@estudiante.uam.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ru57qugp9usok4gsoco8ss8w8wssoko>

El presente artículo tiene como finalidad desarrollar la experiencia educativa vivida durante la asignatura del Prácticum del grado de Magisterio de Educación Infantil. La transición de la formación inicial a la práctica profesional en el ámbito educativo es un proceso complejo que involucra no solo la aplicación de conocimientos teóricos, sino también la construcción de la propia identidad profesional del docente, promover la reflexión y la autocrítica, facilitar el desarrollo de competencias pedagógicas y consolidar la integración entre la teoría y la práctica. A través de una fundamentación teórica y un análisis del contenido de la asignatura se pretende manifestar una reflexión crítica tanto del modelo de autoevaluación, como de la función del tutor universitario y del tutor guía académico. Los resultados derivados de las reflexiones aportadas reflejan que el portafolio como instrumento de evaluación, aunque es una sobrecarga de trabajo para el alumnado, es de gran utilidad, ya que les permite identificar debilidades y fortalezas de su práctica docente. Por otro lado, la cohesión entre ambos tutores resulta fundamental para que el alumno en prácticas disponga de una visión más completa y crítica respecto a su labor en prácticas docentes.

En definitiva, el Prácticum no solo prepara a los futuros docentes para la enseñanza, sino que también los transforma en agentes de cambio, comprometidos con una educación equitativa y relevante para la sociedad.

Palabras clave

Prácticum, Educación Infantil, formación inicial, identidad profesional.



Bibliografía

González-Garzón, M. L., & Gutiérrez, C. L. (2012). El Practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, (35), 131-154.

Vicedecanato (2023). *Orientaciones para las prácticas externas. Grado en Maestro/a Educación Infantil*. Universidad Autónoma de Madrid. [https://www.uam.es/Profesorado/Informacion-para-centros/1446822481838.htm?language=es&nodepath=Informaci%C3%B3n%20para%20los%20centros%20educativos%20\(Primaria%20e%20Infantil\)](https://www.uam.es/Profesorado/Informacion-para-centros/1446822481838.htm?language=es&nodepath=Informaci%C3%B3n%20para%20los%20centros%20educativos%20(Primaria%20e%20Infantil))

Maura, V. G. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 38(2), 1-15.

Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.

de la Barra, A. N., Fernández, J. H., y Candia, J. A. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28).

Colomo, E., y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*,



Eficacia y Cambio en Educación, 17(3), 59-78.

<https://www.redalyc.org/journal/551/55166997004/55166997004.pdf>

Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>

Molina, M., y Pastor, V. M. L. (2019). ¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101.

Barba Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>

Vega-Díaz, M., y Appelgren-Muñoz, D. (2019). E-portafolio: una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, 15(1), 57-68. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2983>

Diez-Fernández, Á., y Domínguez-Fernández, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 311-328.

Abril Hervás, D. (2021). El Uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del*



Profesorado, 25(3), 29–48.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>.

Benito Ambrona, T., Messina Alvarenque, C., Andrés Vilorio, C. , y Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario” . *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145–157. [10.6018/reifop.509581](https://doi.org/10.6018/reifop.509581)

Procópio, L. F., Procópio, M. V. R., y Fernández-César, R. (2023). De estudiante a docente: consideraciones para la construcción de la identidad docente desde la formación inicial. *Revista HISTEDBR On-line*, 23, e023056-e023056.

Procópio, M. R., Procópio, L. V. F. C., de Sousa Pereira, A. M., y Ferraz, N. O. (2022). La satisfacción del apoyo social y su importancia en el contexto de las prácticas educativas. *Educação e Fronteiras, Dourados*, v. 12, n. esp. 1, e023016-e023016.



El desarrollo de la identidad profesional a través de las prácticas de pedagogía en la escuela

Dolores Velarde Marín

Estudiante Grado en Pedagogía
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

doloresvm1976@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/qImu9a01orkg4o0ccwws8cw8oowwowo>

El desarrollo de la identidad profesional en los futuros profesionales de la pedagogía es un proceso clave. Las prácticas en la escuela representan una oportunidad inigualable para que los estudiantes de pedagogía confronten sus ideales profesionales con la realidad del aula, lo que favorece la construcción de una identidad docente auténtica. La práctica pedagógica en la escuela no solo les permite aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la formación, sino también reflexionar sobre su papel como futuros educadores. Según Marcelo (2009), la identidad profesional se construye mediante la interacción entre los conocimientos adquiridos, las experiencias prácticas y la reflexión sobre estas. Es en el entorno de la práctica donde encontramos el camino hacia el éxito de una carrera profesional, nuestra formación académica es un pilar fundamental, ya que realizar las prácticas nos enriquece nuestro perfil laboral y profesional y por consiguiente nos aporta beneficios.

El conocimiento teórico fue analizado ya por Aristóteles, que distinguía entre *phronesis* o prudencia, que consiste en saber dirigir correctamente la vida y *tékhnē* o arte que es la habilidad para la creación y transformación de la materia (Echegoyen, 1995). Para Lorenzano (2004), el saber cómo, entendido como conocimiento práctico, puede ser ideado desde una doble vertiente: por un lado, desde el punto de vista del observador que teoriza acerca del accionar de un sujeto práctico. Y, por otra parte, como el conocimiento que posee un sujeto que realiza acciones concretas (Barreira, 2003).

La asignatura de Prácticas de Pedagogía permite adquirir una visión más amplia y completa sobre la educación y la pedagogía. Durante el desarrollo de las prácticas se



tiene la oportunidad de aplicar competencias adquiridas a lo largo de los estudios. Las habilidades y las destrezas son de carácter práctico, la competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí, de forma que el ser humano sepa actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales. Uno de los aspectos más valiosos de las prácticas en la escuela es la posibilidad de reflexionar sobre las propias acciones. La reflexión crítica es esencial para el desarrollo de la identidad profesional, ya que permite a los futuros profesionales de la enseñanza analizar sus experiencias, identificar áreas de mejora y replantearse ciertos enfoques pedagógicos (García-Vargas, 2018).

Las prácticas profesionales son una gran oportunidad, por lo tanto, permiten tomar decisiones, apoyar y orientar, detectar necesidades, desarrollar valores y éticas educativas, superar desafíos, feedback constructivo, explorar diferentes roles, desarrollar un pensamiento crítico y reflexionar (Cabrerizo et al., 2010). El desarrollo de la identidad profesional docente es un proceso complejo que se enriquece por las prácticas, estas experiencias permiten aplicar conocimientos, enfrentar desafíos reales del entorno educativo y reflexionar sobre su rol. A través de este proceso, comienzan a desarrollar una identidad profesional que permitirá enfrentar de manera ética y responsable los retos futuros, a la vez proporcionan una base sólida de conocimientos teóricos, habilidades críticas y perspectivas enriquecedoras para el futuro como docente

Finalmente, las prácticas profesionales no solo preparan a los estudiantes para el mundo laboral, sino que también juegan un papel fundamental en la formación de la identidad personal al proporcionar experiencias significativas que fomentan el crecimiento y la autocomprensión.

Palabras clave

Identidad profesional ,prácticas pedagógicas, reflexión crítica, aprendizaje situado, formación docente.



Bibliografía

Barreira, A. (2003). *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares*. Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de comunicaciones e intercambio científico.

Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldan, M.^a J., Castillo Arredondo, S. (2010). *El Prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social. Formación, desarrollo e instrumentos*. Pearson. UNED.

Echegoyen, J. (1995). *Historia de la filosofía*. Edinumen.

García-Vargas, S.M. (2018, julio, 28). Sobre la identidad, la identidad profesional y la identidad del profesional de la educación social. *Prácticum y Prácticas Profesionales* [Blog]. Recuperado de: <https://gidpip.hypotheses.org/348>

Lorenzano, C. (2004). El conocimiento práctico. *Revista de Filosofía*.

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: Pasado y futuro*. Graó.





El profesional que soy es gracias a las prácticas universitarias realizadas

Jesús González Domínguez

Egresado Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

jgonzalez5018@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ljweo8l3j5cogo880088ss8cso4g4ks>

En estas líneas pretendo plasmar mis vivencias en las diferentes prácticas realizadas a lo largo de mi formación académica universitaria ligadas al campo educativo. Son tres momentos de formación especialmente relevantes a lo largo de mi vida académica y profesional, que han contribuido de forma especial a ser el tipo de docente que soy en la actualidad, y desarrollando mi identidad profesional docente. Conformando estos periodos incidentes críticos que han permitido una ruptura de lo conocido en la teoría, y acercarme a la realidad de la praxis educativa y docente.

Mis primeras prácticas universitarias fueron en el grado de magisterio de educación primaria, a lo largo de tres asignaturas en tres cursos diferentes. Mis estancias fueron realizadas en dos centros educativos de educación infantil y primaria de la provincia de Guadalajara (CEIP), de la primera estancia y centro, además de ser mi primer contacto con un centro educativo, esencialmente vi lo que en una mayor proporción no quería reproducir como docente.

Respecto al segundo centro donde realicé el segundo y tercer prácticum, un centro ordinario con la especialidad de pedagogía terapéutica, debo reconocer que afiancé mi ilusión por la profesión docente, por ver el progreso diario de los alumnos, de un claustro de profesores trabajando en equipo y de un centro educativo joven con ganas de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Años después, ya en ejercicio como maestro interino, cursé las prácticas profesionales del grado en pedagogía, consideré interesante realizarlas en educación no formal, concretamente en la Fundación Balia por la Infancia: Aulas Balia Guadalajara. Una ONG que se dedica a la lucha contra la pobreza infantil en



España a través de proyectos pedagógicos de asistencia y prevención. La tarea principal de la fundación en Guadalajara es realizar experiencias educativas y vitales a niños de 6 a 12 años orientadas a compensar las desigualdades académicas, personales y sociales que padecen. En este periodo pude conocer la forma de trabajar e intervenir con alumnado social y académicamente vulnerable desde una perspectiva alejada de la institucionalización de un centro educativo público.

En esta experiencia tan trascendental, y a lo largo de las cinco asignaturas del grado en pedagogía considero un pilar fundamental la figura del profesor-tutor UNED del centro asociado, teniendo la suerte que fue en todas las asignaturas el mismo tutor, con una gran experiencia en la propia UNED y en sistema educativo al ser inspector de educación, e ilusionando en cada tutoría por el trabajo y labor del pedagogo.

Las últimas prácticas universitarias han sido del máster de formación de profesorado en la especialidad de orientación educativa, que han permitido adentrarme en una etapa educativa que no conocía desde el lado de docente, un tipo de centro educativo más grande y con alumnado de mayor edad, con el que no estoy acostumbrado a trabajar. Además, orientación es una especialidad que permite, más allá de la gran cantidad burocrática de trabajo que lleva detrás, poder dar soluciones a problemas complejos de la vida de los alumnos, las familias y del centro educativo; teniendo la apasionante doble vertiente de la atención personalizada con alumnos a la vez que preventiva con todo el centro.

Palabras clave

Prácticum, formación de docentes, competencias del docente, contexto de aprendizaje, identidad profesional.

Bibliografía

Castillo, S; Rubio, M.J. y Cabrerizo, J. (2010). *El Prácticum en los grados de Pedagogía, Magisterio y de Educación Social*. Pearson

Martín, A.M; Campos, B. y Pérez, L. (coords.). (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. UNED



Santos, M.A. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Los libros de la Catarata.





La figura del tutor de prácticas y su influencia en la percepción del estudiante

Aline Vallejo Costas

Egresada Grado en Pedagogía
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

avallejo27@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/9ozn9lpx6m80o8kckwsokkwckc8so48>

Introducción

La realización de las prácticas externas supone para el alumnado una ocasión de aprender desde la interacción con la realidad. De acuerdo con Martín-Cuadrado (2021), representa un aprendizaje horizontal sólido y enriquecedor que permite la formación entre todos los agentes. En este proceso, además del estudiante, cobra especial relevancia la figura del tutor de prácticas-profesional y su capacidad para dirigir al educando en su búsqueda de oportunidades para la reflexión, facilitadoras de un conocimiento práctico. El éxito del Prácticum como experiencia formativa y vocacional dependerá en gran medida del compromiso de los agentes involucrados, siendo para el estudiante un periodo vivencial inspirador para emprender la profesión.

Marco teórico y metodología

El Prácticum significa el primer paso de una experiencia real que ofrece al estudiante su participación dinámica en un proceso de acción e implica reflexión (Zabalza, 2011). Este período constituye una oportunidad fundamental para que el futuro egresado desarrolle las competencias adquiridas durante la formación teórica y conozca su vertiente profesional capacitadora en la toma de decisiones (Martín-Cuadrado et al., 2021). En la labor que supone reflexionar de forma constructiva como necesidad de mejora en la calidad de las prácticas profesionales, destaca el trabajo colaborativo que otorgue voz a todos los agentes implicados en este proceso. La tutoría es un elemento nuclear y factor clave en la formación de profesionales durante el Prácticum (Zabalza y Cid, 2005), que llevará implícitas tareas de



asesoramiento, orientación y construcción de espacios de acompañamiento capaces de estimular y desarrollar la confianza y autoestima del estudiante (García-Vila y Sepúlveda-Ruíz, 2022).

Este trabajo pretende reflejar la vivencia durante el Prácticum de una estudiante del grado de Pedagogía y la importancia que supuso durante su transcurso, la figura de su tutora profesional. Para el análisis de esta experiencia se siguió una metodología de tipo cualitativo, tomando como instrumento principal de recogida de la información el diario de prácticas, por suponer una herramienta facilitadora del aprendizaje práctico, de la observación y del análisis de las vivencias experimentadas (Martín-Cuadrado et al., 2023).

Resultados

Los resultados obtenidos evidencian la importancia que conlleva la colaboración y alianza del binomio estudiante-tutor profesional. En este proceso, son muchos los aspectos que condicionan su éxito, pero la disposición del tutor por dar a conocer el contexto al que se enfrenta el alumno, así como su compromiso por incentivar en él un pensamiento reflexivo capaz de generar nuevas ideas, identificar competencias clave para encarar la realidad profesional, así como plantear posibles soluciones, es clave para transmitir la perspectiva de la profesión gracias a la práctica.

Conclusiones

Para el alumno del Prácticum, resulta de gran importancia la figura del tutor de prácticas, quien en su rol ha de transmitir su implicación vocacional, constituyendo un referente inspirador para la proyección profesional del estudiante. La escucha asertiva, la crítica constructiva o la promoción del diálogo son algunas de las características que el alumnado valora y honra en un tutor profesional, referencia inicial en el ámbito laboral.

Palabras clave

Aprendizaje experiencial, competencias, influencia, Prácticum, tutoría.



Bibliografía

- García-Vila, E., & Sepúlveda-Ruiz, M^a P. (2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del practicum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- Martín-Cuadrado, A.M. (2021). El aprendizaje horizontal a través de las redes profesionales. La RedTICPraxis, la oportunidad. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/4494>
- Martín-Cuadrado, A. M., Campos, B., & Pérez, L. (2021). *El desarrollo de la profesión docente una nueva visión desde la acción pedagógica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín-Cuadrado, A. M., Pérez, L., & Álvarez, M. (2023). *El e-diario de los actores del prácticum y prácticas externas: una investigación desde la RedTICPraxis*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. y Cid, A. (2005). Elementos nucleares del Prácticum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (coord.), *El Prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior*. Adenda (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión (Practicum in higher education: state of the art). *Revista de Educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/10347/24123>





El Prácticum en la Orientación Educativa: integración de teoría y práctica en la formación del orientador

Inmaculada Carrasco Martín

Egresada Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

imaji@hotmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/erg3er16jt44scooowkwoc8sck4okkg>

Introducción:

El Prácticum es una parte esencial en la formación de los futuros profesionales de la educación, ya que permite a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en un entorno real. Esta experiencia práctica no solo facilita la adquisición de competencias específicas, sino que también ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los desafíos y momentos críticos que se presentan en el ejercicio profesional. A través de esta propuesta, se busca analizar la importancia del Prácticum en la formación docente, particularmente en la especialidad de la Orientación Educativa, destacando la diferencia entre la teoría y la práctica, así como los elementos que contribuyen a su valor formativo.

Metodología:

La metodología empleada es de tipo cualitativo, un estudio de caso, sobre las experiencias vividas durante el Prácticum, utilizando un enfoque autoetnográfico para documentar y analizar mis vivencias durante el Prácticum. Se empleará un enfoque reflexivo que permita explorar las interacciones entre teoría y práctica, así como los momentos críticos enfrentados. El marco teórico se basa en las teorías de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la práctica reflexiva de Schön (1983), que subrayan la importancia de la experiencia y la reflexión en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.



Resultados:

Los resultados del análisis indican que la experiencia del Prácticum está marcada por varios elementos clave:

- *Diferencias entre Teoría y Práctica:* A lo largo del Prácticum, se evidencia una brecha entre los conceptos teóricos aprendidos y su aplicación en situaciones reales. Los estudiantes a menudo se enfrentan a desafíos inesperados que requieren adaptabilidad y pensamiento crítico.

- *Momentos Críticos:* Pueden darse momentos de difícil desempeño, como intervenciones en situaciones de crisis o la gestión de comportamientos disruptivos, que ponen a prueba las habilidades adquiridas y exigen una respuesta rápida y efectiva.

- *Apoyo y Supervisión:* La presencia de tutores y profesionales experimentados es fundamental para guiar a los estudiantes, ofreciendo apoyo emocional y técnico durante situaciones desafiantes.

- *Reflexión Continua:* La práctica reflexiva permite a los estudiantes evaluar sus decisiones y acciones, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Discusión/Conclusiones:

El Prácticum representa una oportunidad única para integrar teoría y práctica en la formación docente. Las experiencias vividas durante esta etapa permiten a los estudiantes desarrollar competencias esenciales para su futura carrera, al tiempo que enfrentan situaciones reales que requieren habilidades claves. Es fundamental el apoyo y soporte de los profesionales que acompañan al estudiante y que las instituciones educativas reconozcan la importancia del Prácticum como un espacio para el aprendizaje práctico y reflexivo, garantizando que se implementen estructuras adecuadas de apoyo y supervisión (Martín-Cuadrado et al., 2022).

Concluimos que el Prácticum no solo prepara a los estudiantes para su profesión, sino que también les proporciona herramientas valiosas para enfrentar desafíos futuros en su carrera educativa.



Palabras clave

Prácticum, formación docente, teoría-práctica, reflexión.

Bibliografía

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

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

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.





Aprendiendo de la diversidad: cómo el Prácticum en secundaria enriqueció mi docencia universitaria

Víctor Jiménez Jiménez

Egresado Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED
Departamento de Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Católica de Ávila

victor.jimenez@ucavila.es



<https://canal.uned.es/video/magic/cvkddvpgz7s4wscowokskwos4s4cog>

Introducción

El Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria es una experiencia formativa que permite a los futuros docentes enfrentarse a la realidad del aula y a la diversidad del alumnado. Aunque mi trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito universitario como profesor de Bioestadística en Ciencias de la Salud, las prácticas realizadas durante el Máster en Formación del Profesorado en un instituto fueron decisivas para enriquecer mi práctica docente. En este relato personal, expongo cómo la heterogeneidad del alumnado en secundaria me proporcionó herramientas y estrategias que han mejorado significativamente mi labor en la universidad.

Metodología/Marco Teórico

A través de un estudio de caso personal y una reflexión crítica, analizo las experiencias vividas durante el Prácticum y su impacto en mi docencia universitaria. El enfoque se basa en la pedagogía reflexiva y en teorías sobre la gestión de la diversidad en el aula (Dewey, 1938; Schön, 1983). No se emplearon métodos cuantitativos, sino una autoevaluación cualitativa de las prácticas y su posterior aplicación en el contexto universitario.

Resultados

La exposición a un entorno educativo con estudiantes de distintos niveles académicos, intereses y necesidades en secundaria me permitió desarrollar



competencias como la adaptación de contenidos, el uso de metodologías activas y la atención personalizada. Al trasladar estas habilidades a la enseñanza universitaria, he logrado:

- Mejorar la comprensión de conceptos complejos en Bioestadística.
- Fomentar una mayor participación y motivación entre los estudiantes.
- Crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y dinámico.

Estas mejoras se reflejan en el feedback positivo recibido por parte de los alumnos y en una mayor satisfacción personal en mi rol docente.

Discusión/Conclusiones

La experiencia del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la UNED ha sido fundamental para mi desarrollo profesional. La heterogeneidad del alumnado en el instituto me desafió a innovar y a salir de mi zona de confort, lo que resultó en una enseñanza universitaria más efectiva y enriquecedora. Concluyo que enfrentar la diversidad en etapas formativas tempranas es esencial para formar docentes versátiles y comprometidos. Recomiendo a otros profesores universitarios valorar y buscar experiencias en contextos educativos diversos para potenciar su práctica docente.

Palabras clave

Prácticum, educación secundaria, docencia universitaria, diversidad del alumnado, experiencia personal.

Bibliografía

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.



Experiencia docente en el contexto del Prácticum. Oportunidades para el aprendizaje y el autoconocimiento como profesor

Julián David Soriano Remón

Egresado Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

Jsoriano277@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/fjc8ab2gkctcgk44c8wk4kokwokc8o8w>

La iniciativa tutorial e investigadora realizada en el curso académico 2021-2022 en la materia de las prácticas externas del grado en Educación Social, en concreto, en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII) sobre acompañamiento y seguimiento del pensamiento reflexivo de los estudiantes en prácticas a través sus diarios (García-Vargas, 2022), nos ha dado la oportunidad de seguir avanzando en el proceso de investigación con nuevos cambios en el instrumento de seguimiento y evaluación utilizado, *la e-rúbrica*. El diario se considera como una de las herramientas de peso en el modelo de aprendizaje reflexivo, incorporado en la asignatura tras un largo recorrido investigador (García-Vargas, 2021). Por ello, se ha incorporado al nuevo estudio otras variables como; el aumento del número de profesores(as) tutores(as) que han empleado el instrumento y, por consiguiente, la incorporación en el seguimiento de un mayor número de alumnado con oportunidad de tener retroalimentación continua, que les facilite mejorar en el aprendizaje del pensamiento reflexivo y la adquisición de la identidad profesional del alumnado en prácticas.

Los resultados actuales, han permitido recoger nuevos datos, para poder apreciar la utilidad de la e-rúbrica tras los cambios realizados en el instrumento, y de esta forma, valorar la dialéctica surgida entre profesor-tutor-estudiante y el avance de los niveles de reflexión del alumnado cuando desarrollan el diario de prácticas. Los datos recogidos transcurren desde los cursos académicos 2022-2023 hasta el 2023-



2024. El diseño de esta e-rúbrica se encuentra en formato digital diseñada mediante la herramienta gratuita CoRubric (<http://corubic.com/>) de GteaVirtual (©Gtea).

Los datos obtenidos nos muestran que la e-rúbrica refuerza y potencia el seguimiento del profesor tutor sobre los avances de la autoreflexión y coreflexión del estudiante en base a diferentes niveles (Cebrián Robles, Pérez Galán y Cebrián de la Serna, 2017), donde se aprecia la evolución en el reconocimiento y comprensión de los hechos experimentados, así como, en el desarrollo de la capacidad de composición de relato vivido desde la escritura reflexiva (Aranda-Vega et al., 2020).

El proceso ha requerido de un seguimiento y acompañamiento cuidadoso y continuo con una clara retroalimentación entre el profesorado tutor de prácticas y el estudiante (Salgado Ramírez et al., 2020). Para que el instrumento tenga potencial formativo además de evaluativo, es necesario que el alumnado sea acompañado de forma dialéctica desde una progresión en el tiempo, de esta forma, se les capacita para desarrollar saberes experimentales. Es necesario, ayudarles a centrarse en situaciones verdaderamente relevantes y sensibles a sus aprendizajes que les permita hacerse preguntas y afianzar el conocimiento teórico ya adquirido.

Este tipo de instrumento se presenta como un apoyo tanto para el profesor tutor como para el alumnado de prácticas; facilita un mayor conocimiento de la experiencia práctica, y permite conocer el avance de la identidad profesional del alumnado en y durante las vivencias de las prácticas y, por tanto, de la adquisición del conocimiento práctico con acciones dialécticas y reflexivas.

Palabras clave

e-rúbrica, diario de prácticas, prácticas formativas, identidad profesional, conocimiento práctico.

Bibliografía

Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M., & Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y educadores*, 23(2), 243-266.



Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R. & Cebrián de la Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21.

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].

García-Vargas, S. M. (2022). Utilización de una e-rúbrica en el seguimiento y evaluación de diarios reflexivos de los estudiantes durante las Prácticas Profesionales. En *XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED (IUED)*.

Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición. *Revista Educación*, 44(1), 1-34.





Experiencia en Campus rural Asturias. NANOMA Projects

Miriam Hernández Sánchez

Egresada Grado en Educación Social
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

mhernande1747@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/8nyouxkx6a884o4ogow0s4c888ows4w>

Introducción

Las prácticas universitarias son una parte fundamental de la formación universitaria, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en entornos reales. En este contexto, las prácticas en el ámbito rural presentan una oportunidad única para enfrentar retos propios de comunidades alejadas de los centros urbanos, con problemas de despoblación y toda la desigualdad de oportunidades que ello implica para estas comunidades. Esta experiencia, permite hacer una reflexión, ampliar la visión, y despertar nuevas inquietudes con una actitud crítica, reflexiva y transformadora. La experiencia de inmersión en un entorno rural contribuye al desarrollo de competencias profesionales, el crecimiento personal, así como la generación de un impacto en la comunidad local.

Metodología / Marco teórico

Esta experiencia se enmarca en la educación experiencial, que enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia directa, y en teorías de desarrollo comunitario rural que subrayan la importancia de la participación activa de la comunidad en los procesos de mejora. La heterogeneidad de estudiantes de distintas áreas, como políticas, educación social y trabajo social, para participar en un programa de prácticas en una comunidad rural durante un período de tres meses, refleja una metodología basada en un trabajo en red, desde una perspectiva interdisciplinar. Estas actuaciones se han desarrollado con un apoyo y supervisión constante por parte de los tutores de prácticas y por parte de la Universidad de referencia. De modo que se han llevado a cabo seguimientos para evaluar el impacto de las actividades realizadas, así como observaciones directas sobre las interacciones



entre los estudiantes, las empresas con el convenio de prácticas y la comunidad local.

Resultados

En lo que respecta a mi experiencia con la realización de prácticas, considero adquiridas unas habilidades significativas en resolución de problemas, adaptabilidad y comunicación intercultural. En cuanto a los efectos sobre la comunidad, considero que se refleja en un refuerzo de la confianza entre los miembros de la comunidad y los estudiantes, así como una mejora en la percepción de la educación y desarrollo de competencias tanto profesionales, como actitudinales.

Discusión / Conclusiones

Esta experiencia me ha permitido comprender las realidades y necesidades específicas del entorno rural, a menudo ignoradas en los programas tradicionales de formación. La inmersión en la vida diaria de la comunidad me ha brindado una comprensión más profunda de los desafíos y recursos disponibles en estos entornos. Puedo concluir, que las prácticas universitarias en el ámbito rural no solo son una herramienta valiosa para el aprendizaje profesional de los estudiantes, sino también un recurso positivo para el desarrollo comunitario. A largo plazo, este tipo de programas puede contribuir a reducir la brecha entre las zonas rurales y urbanas, tanto en términos de acceso a servicios como de oportunidades educativas. Por lo tanto, recomiendo ampliar este tipo de iniciativas, fomentando la colaboración entre universidades y comunidades rurales para un beneficio mutuo y sostenido

Palabras clave

Ámbito rural, desarrollo comunitario, participación, competencias, desarrollo sostenible



Las prácticas de Pedagogía en un centro de orientación; un puente entre la teoría y la práctica

María Lourdes Cortés Quismondo

Estudiante Grado en Pedagogía
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

mcortes559@alumno.uned.es



<https://canal.uned.es/video/magic/ikecdnugt1wso88wwwgg84gcgkkc8co>

Los centros de orientación e Información al estudiante (COIE) en la UNED, son espacios que juegan un papel crucial en el acompañamiento de los estudiantes, ayudándoles a superar dificultades académicas, emocionales o sociales. En este contexto, los futuros pedagogos pueden aplicar teorías sobre el desarrollo cognitivo, la atención a la diversidad y la gestión de conflictos, etc. Según Sánchez García (2017), la orientación pedagógica se basa en principios clave como la atención a la diversidad, la intervención preventiva y la promoción del desarrollo integral del estudiante. Estos principios son estudiados a fondo durante la formación académica, pero es durante las asignaturas de prácticas cuando conseguimos la fundamentación, el refuerzo y la consolidación de conocimientos y competencias que aparecerán en los diferentes escenarios profesionales, según (García Vargas et al., 2016), cuando tendremos la posibilidad de ponerlos a prueba en un entorno real, confrontando las teorías con la realidad diaria del trabajo en un centro de orientación.

Las prácticas en el COIE representan una oportunidad de aprendizaje significativo, permitiendo la adquisición de conocimientos a partir del análisis del entorno social dinámico en el que se encuentra inmerso el centro de prácticas (Tejada y Navío, 2019). Este proceso implica la aplicación del "saber hacer" para iniciar la gestión de procedimientos, herramientas y estrategias en el ámbito laboral, y finalmente, el desarrollo del "saber ser y estar" en el contexto de los medios y recursos que conforman el escenario profesional, tal como se plantea en las prácticas de Pedagogía. Es fundamental reconocer el rol del tutor profesional, dado que durante



el período de prácticas se observarán y asimilarán sus conductas en el ejercicio cotidiano de sus funciones.

Durante el pasado curso en el COIE, se pudo constatar que la tríada de la orientación académica, personal y laboral es un proceso integral que tiene como objetivo guiar a los individuos en su desarrollo educativo, apoyarlos en la toma de decisiones personales y facilitar su inserción en el mercado laboral, mediante el uso de estrategias personalizadas y el acompañamiento continuo, contribuyendo así al desarrollo de competencias que potencien su autonomía y empleabilidad. La orientación académica, personal y laboral se desarrollaba de manera satisfactoria en el COIE del Centro Asociado.

El cuestionario fue validado mediante un panel de expertos, y su consistencia interna se evaluó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor que garantiza la fiabilidad de las mediciones y la coherencia de los ítems en relación con el constructo evaluado. Los resultados determinaron que los estudiantes requerían estrategias de inserción laboral. Para abordar esta necesidad, se implementó un programa especializado en dicha temática. La evaluación del programa reveló que los participantes no consideraban fundamental la participación en actividades formativas grupales, sino que requerían una atención más personalizada, así como un seguimiento a lo largo del tiempo que les permitiera evaluar sus actuaciones y mejorar su empleabilidad. Estos hallazgos coinciden con estudios recientes, que destacan la importancia de enfoques personalizados y continuos en la orientación laboral para optimizar los resultados en términos de inserción laboral (Martínez-Clares y González-Lorente, 2021).

Palabras clave

Prácticas pedagógicas, orientación pedagógica, orientación profesional.

Bibliografía

García-Varga, S., González, 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.

DOI:10.SE7179/PSRI_2016.28.18

Martínez-Clares, P., y González-Lorente, C. (2021). Satisfacción del universitario en su camino hacia la inserción socio-laboral: Un estudio de caso. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.20998>

Sánchez García, M. F. (coord.) (2017). *Orientación en profesional y personal*. Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia

Tejada, J., Navío, A. (2019). Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>





La realidad y el impacto transformador de las prácticas en Educación Social

Alba Cubelos Bodelón

Egresada Grado en Educación Social
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

albacubelosbodelon@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/muny1m55zj4g8w88o8s4gcks48k84s8>

Durante todos estos años de formación en Educación Social he tenido la oportunidad de formarme como profesional de manera más real, a través de las prácticas profesionales y todas las PEC realizadas durante este proceso formativo. Es por ello, que he decidido explorar la relevancia de todos aquellos factores que contribuyen a que se obtenga con totalidad este valor formativo.

Quizás lo más importante a destacar del prácticum es la gran conexión que alumno experimenta entre los contenidos adquiridos de manera teórica durante el estudio del grado, y la realidad que viven a diario los profesionales ya titulados. Es en este momento, cuándo realmente descubres cual será tu cometido como profesional durante el resto de tu vida laboral como profesional real de la Educación Social. Y es que, además, logras descubrir los diversos enigmas y problemáticas reales a las que te deberás enfrentar futuramente, lo cual te puede suponer que desmontes por completo esa idealización que te habías creado y conozcas por fin la realidad del campo laboral.

A través de las prácticas profesionales puedes descubrir qué tipo de profesional quieres ser, y es que el haber tenido contacto con diversos profesionales del campo social, te da a conocer cuáles son las actitudes vas a querer desarrollar en ti mismo y también cuáles no, puesto que hay situaciones donde discrepes con los pensamientos y actitudes de otros Educadores Sociales. A partir de todo esto, el alumno puede aprender de las diferentes perspectivas y se irá enriqueciendo de las situaciones vividas de este periodo de formación, tal y cómo se haría en la realidad. En mi caso, el papel del tutor de centro de prácticas fue esencial en el proceso, y es que ha sido un referente a seguir a nivel profesional. Gracias a su gran generosidad,



pude conocer a fondo como se debe llevar a cabo una buena intervención familiar, en un contexto donde el menor o la menor está en riesgo de exclusión social. Estas situaciones no son para nada agradables, pero es cierto que el acompañamiento de la tutora durante el proceso, ha incentivado que reflexione en diversos momentos y comparta con ella las reflexiones más críticas de mi misma como profesional de la Educación Social. Todo ello, fomentó que continuamente cuestionase mis acciones durante el proceso y además que mejorara continuamente a nivel tanto profesional como formativo.

Es cierto que durante este proceso en mí surgieron diferentes sentimientos, y es que en los primeros momentos la incertidumbre, la inquietud y la inseguridad se apoderaba de mí constantemente, incluso planteándome si sería lo suficientemente capaz de superar la asignatura. Poco a poco, logré adaptarme a la dinámica de las intervenciones y fue por ello, y gracias a la ayuda de los diversos profesionales, que fui confiando más en mí misma y en los conocimientos que ya había adquirido en el grado. Cada vez me sentía más cómoda en el ambiente, y es que me apasionaba vivir la experiencia real de ser Educadora Social, tanto es así que llegué a pensar que a partir de ese momento, estaba lista para afrontar con firmeza mi vida laboral.

Uno de los momentos más impactantes para mí en las prácticas profesionales, fue cuando tomé yo misma el mando de una intervención con una usuaria del programa. Mi tutora me propuso que realizara yo mi propia actividad con una madre que formaba parte del programa, y es que en ese momento la mujer se sentía bastante perdida en lo relevante a su vida profesional y académica, y es que conciliar todo ello con la maternidad era un gran reto que nos proponíamos afrontar. En este día, acudimos a su domicilio y le explicamos que sería yo quien afrontara la actuación de esa cita. A pesar de que yo había ensayado y preparado un guión previamente para desarrollar la actividad, todo aquello se fue esfumando a medida que fluía la actividad, mis nervios se apoderaron de mí, de tal manera que la propia usuaria notó como me sentía insegura ante aquella situación. Es ahí donde viví uno de los momentos más mágicos como profesional de la Educación Social, y es que la propia usuaria me abrazó y animó a seguir adelante en la intervención. Por un momento sentí como la vulnerabilidad nos unía, y me hacía fuerte sentir su apoyo. Gracias a



esto, la intervención fue un éxito e incluso la propia mujer abrió tanto sus sentimientos hacia mí, que incluso se llegó a emocionar recordando su vida. Aún no tengo palabras para describir aquel acto de generosidad por parte de la usuaria y de mi tutora de prácticas, es algo que no olvidaré jamás, y es que cada vez que lo recuerdo me emociona pensar que mi profesión puede lograr conectar emocionalmente tanto con personas que viven situaciones tan difíciles y distintas a ti. Este tipo de vivencias no serían posibles si no se llevaran a cabo estos procesos formativos de manera práctica y presencial.

Por otro lado, también he de decir que hay una parte negativa muy importante en el proceso. En primer lugar, la gestión emocional es esencial en este tipo de trabajos y es que saber separar tu vida personal de lo laboral es un reto que hay que afrontar diariamente. También descubrí lo poco valorado que está el papel del Educador Social en el mundo laboral, y las escasas probabilidades que hay en mi ciudad para conseguir trabajo de esta profesión tan importante para mí. En la actualidad sigue habiendo un gran desconocimiento laboral sobre los diversos roles profesionales. A menudo, las tareas del educador social se solapan o se confunden con las de otros perfiles. Esto conlleva problemas laborales, ya que muchas veces se contrata a personas con formación distinta o menos especializada para realizar las funciones que corresponden a un Educador Social. Esta situación no solo reduce las oportunidades laborales para los graduados, sino que también infravalora su formación ya que no todas las formaciones están capacitadas para afrontar ciertas situaciones de manera correcta. Por todo ello, es de gran importancia dar a conocerlos como profesionales, y es que esto me motiva diariamente a seguir escribiendo y avanzando en el papel del profesional de la Educación Social.

En conclusión, he de hacer referencia a que las prácticas profesionales son una pieza fundamental en la formación del alumnado de Educación Social, ya que les permiten aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales, desarrollar competencias clave y acercarse a la realidad del trabajo. Sin embargo, para asegurar su completo valor formativo, es necesario que se integren adecuadamente en el currículo, que exista un acompañamiento pedagógico y que el entorno de prácticas y la actitud del estudiante sean propicios para el aprendizaje. Solo de esta manera, las prácticas



podrán cumplir su función de preparar a los futuros educadores sociales para intervenir eficazmente en los complejos escenarios de vulnerabilidad y exclusión social.

Palabras clave

Educación social, prácticas profesionales, intervención, formación, desarrollo profesional, acompañamiento.



El perfil del estudiante en prácticas de Pedagogía en un equipo de orientación educativa

Andrea Jiménez Gavira

Estudiante Grado en Pedagogía
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

andrea jim5315@gmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/sgjjo6zlpwsoskoc8cowss080owccw>

El perfil del estudiante en prácticas de pedagogía en un equipo de orientación demanda una combinación de competencias teóricas, habilidades interpersonales, capacidad reflexiva (Rodríguez Gallego y Ordóñez Sierra, 2012). Tener un dominio sólido de los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía, como las estrategias de intervención educativa, la psicología del desarrollo y los enfoques inclusivos. También implica una interacción constante con alumnado, familias y otros profesionales, por lo que importante desarrollar habilidades de comunicación efectiva, empatía y escucha activa, etc. Además, es necesario ser capaces de analizar críticamente las propias intervenciones y adaptarlas según las necesidades del contexto, es decir, desarrollar un pensamiento reflexivo que permita aprender de la experiencia.

Como pone de manifiesto el Libro Blanco de la Titulación de Grado de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005), el Practicum se constituye en una materia de gran potencial formativo en estos momentos de reforma de los planes de estudio motivada por la convergencia europea. La importancia de la asignatura de Practicum radica en la fuerte vinculación entre la teoría y la práctica, lo que permite construir un pensamiento práctico, es decir, reflexionar sobre la acción, así como adquirir y desarrollar competencias profesionales. En este sentido, el Practicum se configura, como señala Lobato (1996), "como un espacio de interconexión entre la Universidad y el Sistema Productivo, a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propios de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado



profesional" (p. 11), y donde el estudiante debe construir y adquirir el conocimiento profesional necesario para el ejercicio de su profesión.

Para los y las estudiantes, la realización de las prácticas supone un acercamiento a la realidad profesional que siempre sorprende, pues habitualmente la realidad de la profesión no se ajusta a la idea o representación que se hacen de ella. Esto es de gran trascendencia y suele vivirse con satisfacción y afianzamiento en la vocación al comprobar que, por un lado, se es tratado como un miembro más del equipo de profesionales y, por otro, se poseen las competencias personales y profesionales que hace al estudiante imaginarse ejerciendo pronto la profesión (Bodas, 2019)

Las prácticas realizadas en un colegio de Educación Primaria, cuyas funciones han consistido en colaborar con los diferentes profesionales del Equipo de Orientación Educativa del Centro (EOE), han brindado la posibilidad de trabajar mano a mano con los profesionales y el alumnado. Esta experiencia ha permitido una inmersión directa en el contexto educativo real, facilitando la observación y el análisis de las dinámicas escolares, así como la aplicación de estrategias teóricas previamente estudiadas. Trabajar en conjunto con el EOE ha enriquecido el proceso formativo al ofrecer una visión integral de las diversas necesidades del alumnado, así como las diferentes intervenciones psicopedagógicas implementadas para atender dichas necesidades.

Además, la colaboración con maestras y maestros, junto con el resto de profesionales que lo componen, ha sido fundamental para comprender cómo se articula el trabajo en red dentro del centro educativo, destacando la importancia de la coordinación entre orientadores, maestros y otros profesionales de la educación. Esta sinergia ha resultado clave para generar planes de intervención individualizados y garantizar un seguimiento adecuado del desarrollo académico y socioemocional del alumnado. Por lo tanto, las prácticas han proporcionado no solo un espacio de aprendizaje práctico, sino también una oportunidad para reflexionar sobre la propia praxis y mejorar habilidades profesionales esenciales para el futuro desempeño en el ámbito educativo.



Palabras clave

Perfil del estudiante en prácticas, orientación educativa, competencias docentes, identidad profesional.

Bibliografía

Bodas González, E. (2019, julio 13). Las prácticas: mucho más que una asignatura.

Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]. Recuperado de

<https://gidpip.hypotheses.org/3245>

Lobato, C. (Ed.) (1996): *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Morales, S. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11(1), 349-364.

[file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet-EvaluandoElPracticumEnEducacionSocial-4244023.pdf)

[EvaluandoElPracticumEnEducacionSocial-4244023.pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/Dialnet-EvaluandoElPracticumEnEducacionSocial-4244023.pdf)

Rodríguez Gallego, M. R., y Ordóñez Sierra, R. (2012). Modelo de gestión para la calidad en las prácticas de pedagogía. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 357-372. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20022>





Una experiencia situada de trabajo sociológico

Eluska Zabalo Monje

Estudiante Grado en Sociología
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

eluska.zabalo@protonmail.com



<https://canal.uned.es/video/magic/3m8pvi7vf4mc0008wo0ogscswokc4kk>

La presente comunicación se centra en las experiencias de aprendizaje más significativas vividas durante las tres ediciones del Campus Rural en las que he tenido la oportunidad de participar como estudiante de Sociología. A continuación, tras una sucinta descripción de los periodos de prácticas, se hace un planteamiento transversal de estos aprendizajes, distinguiendo dos ejes experienciales que han supuesto un hito en mi desarrollo formativo: a) la capacitación metodológica en investigación social, y b) la experiencia laboral situada en un entorno institucional.

La primera edición del programa -allá por 2022- me llevó al Ayuntamiento de Mendavia, (Navarra) donde traté de desplegar un diagnóstico del tejido asociativo del municipio y un pequeño plan de intervención en aras de promocionar la Red de Asociaciones del pueblo. Como consecuencia de esta estancia, el 2024 me ha vuelto a traer a este mismo pueblo, -aunque esta vez en colaboración con la Asociación de Vecinos y Vecinas-, con un doble propósito: por un lado, el de darle continuidad a la línea de trabajo iniciada y, por otro lado, el de promover la participación comunitaria intercultural. Entre medias de estos dos periodos de prácticas, mi actividad tuvo lugar en Kuartango (Álava) en el seno de una consultoría social privada para quien desarrollé una operativa de organización de datos con el fin de construir indicadores de impacto positivo de proyectos rurales.

Como ya he anticipado, todo este bagaje práctico, experiencial -y añadiría, experimental- transcurre principalmente por dos líneas de capacitación primordiales que tienen un gran impacto en mi itinerario formativo.

La primera tiene que ver con la maduración de mi propia mirada como investigadora social, con la ampliación y enriquecimiento de mis saberes metodológicos, donde el



trabajo de campo, la fundamentación empírica y la investigación-acción, han cobrado una relevancia central en mi aproximación a las problemáticas sociales. En Mendavia, por ejemplo, desplegué un diseño metodológico en dos etapas (diagnóstico e intervención) que pasó por la triangulación de varias herramientas de producción de datos: una Consulta a las Asociaciones del pueblo, cuarenta entrevistas y un grupo de discusión con sus representantes. El plan de intervención consistió en la coordinación de una asamblea general de Asociaciones y la puesta en marcha de la Red de Asociaciones del pueblo, que posteriormente organizó el *Día de las Asociaciones de Mendavia*.

La segunda línea de capacitación tiene que ver con la complejidad que se activa al situar la labor sociológica en el marco de una institución pública o privada, atravesada por jerarquías, intereses corporativos y doctrinas. Este entramado micropolítico condiciona y limita la autonomía en el quehacer sociológico y sus resultados, lo que me ha obligado a buscar estrategias en aras de preservar la integridad de mi desempeño como socióloga. Sin embargo, estas incómodas acrobacias resultan en grandes aprendizajes a la hora de negociar con superiores y hacer valer la solidez metodológica de las propuestas. Además de desarrollar competencias de supervivencia en el mundo profesional, estas dificultades han acentuado mi interés por la Sociología de la Sociología (Bourdieu, 2008) como dimensión epistemológica para seguir reflexionando sobre *qué es hacer sociología en el mundo real*.

En conclusión, pongo muy en valor la posibilidad de acceder a entornos y situaciones laborales donde aprender a desenvolverme como investigadora social. El tránsito por estos espacios y experiencias no solo me han permitido atisbar el impacto positivo que puede tener mi trabajo sino a saber preservar mi integridad como profesional y tener una actitud reflexiva ante mi labor. Todo ello ha resultado en un proceso de empoderamiento que, sin duda, ha favorecido que me sienta “más socióloga” y preparada para el *mundo real*.

Palabras clave

Capacitación metodológica, entorno laboral, autonomía profesional, intervención socio-comunitaria, trabajo de campo.



Bibliografía

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (E. L. Iglesias, Trad.). Siglo XXI Editores.





**SÍNTESIS I JORNADAS
INTERNACIONALES INNOVACIÓN
DOCENTE. PRÁCTICUM EN TÍTULOS
UNIVERSITARIOS**





Resumen y conclusiones I Jornadas Internacionales Innovación Docente. Prácticum en títulos universitarios

Raúl González Fernández

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas
Especiales. Facultad De Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED

raulgonzalez@edu.uned.es



<https://canal.uned.es/video/6721ffe22b57fb5c9bod4c94>

Procede iniciar este espacio de conclusiones de las *I Jornadas Internacionales de Innovación Docente: "El Prácticum en los títulos universitarios, elementos que potencian su valor formativo"*, felicitando, en primer lugar, a la organización del evento. En efecto, dada su importancia, el prácticum ha sido, es y debe seguir siendo materia de debate, con una clara pretensión de buscar puntos de encuentro, buenas prácticas y necesarias mejoras.

Y, no es menos cierto que, todas las universidades tienen gran relevancia en estos eventos, y en la organización de los mismos. Pero que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) vaya haciendo cada vez más visible su importante y vital papel, organizando este tipo de encuentros, es para congratularse, como universidad con presencia en todo el territorio nacional, y con experiencia ampliamente demostrada de su capacidad de articular su funcionamiento y propuesta formativa a las especificidades de cada una de las 17 Comunidades Autónomas.

En segundo lugar, felicitar al conjunto de ponentes por sus interesantes aportaciones, perspectivas y propuestas de debate, destacando el valor formativo de las prácticas y señalando, también, el aspecto ético y técnico de este periodo formativo.

En efecto, el profesorado es un elemento básico en la mejora de la calidad educativa. Pero no cualquier profesorado, sino aquel debidamente preparado. Sin obviar la importancia de la formación continua, no es menos cierto que la formación inicial constituye la piedra angular de todo el proceso. Formación inicial que tienen en el prácticum un elemento vital para la misma: periodo que permite integrar teoría y práctica, socializar en y con la escuela, avanzar en las competencias propias de la profesión, ... Pero volvamos al principio: no cualquier prácticum es vital, sino aquel que es adecuado y ajustado al contexto y demandas. Qué prácticum y en qué condiciones marcan la diferencia.

Se han puesto sobre la mesa diferentes modelos, destacando esa posible mejora de este periodo formativo mediante la introducción del modelo clínico basado en la investigación. Posiblemente esto pueda, también, implicar, y ahí se queda para el debate futuro, la necesidad de reconceptualizar la profesión docente, desde un enfoque basado en evidencias, en la reflexión.



En cualquier caso, parece que hay consenso en que un buen sistema de prácticas pasa por:

- Un tutor profesional del centro de prácticas adecuadamente seleccionado, mentorizado y formado para la situación y, en su caso, con los oportunos incentivos. En síntesis, tutores con adecuadas competencias.
- Un tutor académico de la propia universidad comprometido y con conocimientos actualizados de la situación.
- Un centro de prácticas adecuadamente seleccionado, y que sea entendido como una comunidad de aprendizaje en la que todos pueden y deben aportar -también el alumnado en prácticas-. Ciertamente, procede aludir a esos cuatro factores que pueden definir esos posibles buenos centros de prácticas, como bien pudieran ser: planteamientos pedagógicos claros y compartidos por la totalidad de miembros de la institución, relación con las familias y participación activa de las mismas en el centro educativo, liderazgo participativo y cultura de la solución de problemas.
- La evaluación de las prácticas, que, especialmente, debe ser continua y formativa, y no considerar únicamente al alumnado, sino que también debe implicar un seguimiento del propio proceso y programa formativo establecido, donde la coordinación y cooperación entre centro de prácticas-universidad y todos los agentes, resulta ineludible. Insistir, por tanto, en esa importancia de la triada formativa -que en la UNED se convierte en cuarteto-, en ese proceso conjunto de colaboración.

Parece que existe también cierto consenso en la necesidad de reforzar el componente práctico de la formación del profesorado, bien sea de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria, sin obviar el debate sobre el enriquecimiento de los contenidos curriculares desde el prácticum.

En este contexto, un buen docente, un buen futuro docente que aspire a altas cotas de calidad, debe ser un docente reflexivo, adquirir y cultivar el “habitus reflexivo”. Y en este aspecto, también, el prácticum tiene un papel destacado. El prácticum es un lugar idóneo para iniciar al futuro profesorado en la reflexión desde y sobre la acción. Reflexión que debe propiciar y potenciar no solo el profesorado



universitario, sino también y en estrecha colaboración, los propios tutores de los centros formativos.

Pero las prácticas no son para nada exclusivas de la formación docente, ni del campo de las Ciencias de la Educación. Muy al contrario, son y deben ser un elemento de encuentro de la mayor parte de titulaciones; del mismo modo, también procede cultivar y reforzar su vinculación con la formación en el puesto de trabajo.

En tercer lugar, resulta necesario reconocer a los asistentes su participación e implicación. Asistentes no solo presenciales, sino también virtuales que, con su presencia, han dado buenos signos de su interés por esta nuclear temática.

En síntesis, procede reiterar el reconocimiento a la totalidad de participantes en este evento, concluyendo con una palabra con valor de frase utilizada frecuentemente por Ana María Martín Cuadrado, organizadora y dinamizadora de este evento: *Seguimos!!!* Que así sea.

Raúl González Fernández
Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED





© 2020 Universidad Nacional de Educación a Distancia



Grupo de Innovación Docente
en Prácticas Profesionales

UNED

Facultad
de Educación



narcea

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra.