REPE RED DE PRACTICUM
ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PRACTICUM Y DE LAS PRÁCICAS EXTERNAS

POIO 2025



# XVIII SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

## ¿Un nuevo significado del Prácticum? "Quo vadis"

Poio (Pontevedra), 2,3,4 de julio de 2025

## ACTAS


Coordinadores:

Miguel A. Barberá Gregori

Manuel Cebrián De La Serna

Erlantz Allur

Ana Belén Pérez Torregrosa


ISBN 978-84-09-73303-3

ISBN: 978-84-09-73303-3

Edición:
@Reppe. Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum

**¿Cómo citar?** Barberá Gregori, M.A., Cebrián de la Serna, M., Allur, E. y Pérez Torregrosa, A.B. (2025). *¿Un nuevo significado del Prácticum? "Quo vadis".* XVIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. REPPE

Creative Commons

## COMITÉS

### PRESIDENCIA

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

Olga Canet Vélez (Universidad Ramon Llull), España.

### SECRETARIA ACADÉMICA

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

Ana Belén Pérez Torregosa (Universidad de Jaén), España.

### SECRETARIA TÉCNICA

Theoria Congresos

### COMISIÓN EJECUTIVA

Manuel Cebrián De La Serna (Universidad de Málaga), España.

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

Manuela Raposo Rivas (Universidade de Vigo), España.

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña (Universidade de Vigo), España.

Violeta Cebrián Robles (Universidad de Málaga), España.

Yolanda Montoro Sánchez (Universitat de València-ADEIT), España.

Míriam Rodríguez Monforte (Universidad Ramon Llull), España.

Joselin Taveras Sánchez (ISFODOSU), República Dominicana.

Olalla García Fuentes (Universidade de Vigo), España.

Filipe Gonçalves de Sousa Macedo (Universidade Fernando Pessoa), Portugal.

Paula Alexandre Cardoso Almeida Magalhães (Universidade Fernando Pessoa), Portugal.

## COMITÉ CIENTÍFICO

Angeles Parrilla Latas (Universidade de Vigo), España.

Ana Paula Aires (Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro), Portugal.

Almudena Alonso Ferreiro (Universidade de Vigo), España.

Patricia Bermúdez Lozano. (UNAM), México.

Ángeles Conde Rodríguez (Universidade de Vigo), España.

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

Joaquim Escola (Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro), Portugal.

Fiorela Anaí Fernández Otoya (Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo), Perú.

Mar García Señorán (Universidade de Vigo), España.

María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada), España.

Carmen Gálvez (ISFODOSU), República Dominicana.

Daniela Gonçalves (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), Portugal.

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

María Obdulia González Fernández (Universidad de Guadalajara), México.

Carlinda Leite (Universidade de Porto), Portugal.

Rubén González Rodríguez (Universidade de Vigo), España.

Mª José Latorre Medina (Universidad de Granada), España.

Mª Esther Martínez Figueira (Universidade de Vigo), España.

Isabel Mociño González (Universidade de Vigo), España.

Olaya Queiruga Santamaria (Universidade de Santiago de Compostela), España.

Alfredo Pérez Boullosa (Universitat Valencia), España.

Dolores Pesántez Palacios (Universidad Nacional de Educación), Ecuador.

Gladys Isabel Portilla Faican (Universidad Nacional de Educación), Ecuador.

Mª José Ramos Estévez (CEU, Universidad Sevilla), España.

Mª del Mar Sanjuán Roca (Universidade de Santiago de Compostela), España.

Mª Carmen Sarceda Gorgoso (Universidade de Santiago de Compostela), España.

José Antonio Sarmiento Campos (Universidade de Vigo), España.

Silvia Sierra Martínez (Universidade de Vigo), España.

Karl Steffens (University of Cologne), Alemania.

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

Fernando Tellado González (Universidade de Vigo), España.

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

## ÍNDICE TEMÁTICO

COMITÉS ..... 4
PRESIDENCIA ..... 4
SECRETARIA ACADÉMICA ..... 4
SECRETARIA TÉCNICA ..... 4
COMISIÓN EJECUTIVA ..... 4
COMITÉ CIENTÍFICO ..... 5
**ÍNDICE TEMÁTICO ..... 7**
**PRESENTACIÓN ..... 12**
**Políticas que interfieren en el desarrollo de las prácticas externas ..... 14**
POIO250028 Encuentro reflexivo por triada: una metodología activa que fomenta la reflexión en la práctica y el desarrollo de la competencia Trabajo en Equipo. ..... 14
POIO250121 Formarse en desigualdad: el Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana ante la falta de reconocimiento institucional. ..... 18
POIO250039 Fortalecimiento de la práctica docente con acompañamiento pedagógico. Experiencia en la formación del nivel primario ..... 21
POIO250082 La coordinación del Practicum en el actual contexto social: adaptaciones y cuestionamientos ..... 24
**Organización de las prácticas a la luz de los nuevos decretos ..... 26**
POIO250106 "La organización de las prácticas académicas externas y estancias formativas a la luz de los nuevos decretos: Análisis y propuestas desde el Libro Blanco de las Prácticas" ..... 26
POIO250053 Competencias Docentes en el Practicum: Percepciones de los estudiantes en los Grados de Educación Infantil y Primaria ..... 29
POIO250088 Diseño y validación de una rúbrica para la evaluación del Practicum de Educación social por parte de los instructores: ESSOST incorporando las competencias en sostenibilidad en Educación Social ..... 32
POIO250103 La mejora en el acceso e inicio de la función docente ..... 37
**Papel de la tutoría ..... 41**
POIO250122 La Supervisión en el Modelo de Prácticas de Educación de la Universidad Pontificia Comillas ..... 41
POIO250067 Aprendizaje profesional en contextos de prácticas: Influencia de un instrumento de autoevaluación observacional para estudiantes en prácticas de los Grados en Educación Infantil y Primaria. ..... 44
POIO250095 Cultura de seguridad del paciente: experiencia en prácticas clínicas de enfermería ... 48
POIO250141 El papel del/a tutor/a en el desarrollo de la observación crítica del/a estudiante en prácticas. ..... 52
POIO250127 El perfil del tutor de la empresa en la formación dual: revisión bibliográfica ..... 56
POIO250108 Estimular el ethos docente desde la tutorización académica del Prácticum ..... 60
POIO250063 Expectativas y desafíos en la mentoría docente percibidos por estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria ..... 63
POIO250087 Fortalecer la tutoría dual desde la educación emocional: una necesidad en la FP Dual y en la Universidad Dual ..... 67
POIO250100 Fortalecimiento del rol del tutor clínico a través de la formación basada en el perfil y necesidades detectadas ..... 70

POIO250084 Introducción de la supervisión en Psicología para el ejercicio profesional independiente ..... 74
POIO250080 La atención a la diversidad sexo-genérica en educación superior. Análisis del contexto de prácticas y la autoeficacia ..... 77
POIO250076 La tutoría y el papel del tutor/a en las prácticas curriculares ante la incorporación de la inteligencia artificial en la docencia universitaria ..... 81
POIO250114 La tutorización académica como mediación viva: Una indagación en el Practicum del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga ..... 84
POIO250070 Más allá de la experiencia de Prácticas: el portafolio y la tutorización como elementos clave para un aprendizaje significativo en el plan de Prácticum de la Universidad de Cantabria ..... 87
POIO250116 Rol del tutor en el aprendizaje reflexivo en el prácticum: Caso de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional en la EUIT ..... 90
POIO250056 Esfera de aprendizaje: la tutoría como punto equidistante en la formación inicial docente y la formación continua ..... 94
**Tecnologías emergentes en el Prácticum ..... 98**
POIO250120 Aproximaciones diagnósticas de cómo usan la Inteligencia Artificial generativa en el Prácticum los futuros docentes del Grado en Educación Primaria. ..... 98
POIO250069 Desafíos y oportunidades de las tecnologías emergentes para el Prácticum ..... 101
POIO250130 Ética e inteligencia artificial: análisis documental de marcos normativos y desafíos formativos en el contexto del Prácticum ..... 104
POIO250045 Innovación con IA: Transformando las Prácticas Profesionales en Administración y Contaduría Pública ..... 107
POIO250128 Inteligencia Artificial y Prácticum: Retos y Oportunidades ..... 110
POIO250072 Memorias del prácticum: un análisis léxico-semántico desde un enfoque cualitativo-comprensivo ..... 113
POIO250119 Observación para el acompañamiento en el Prácticum: una experiencia con la plataforma “Mestres que formen Mestres” ..... 116
POIO250059 Percepción sobre inteligencia artificial de docentes en formación de República Dominicana ..... 119
POIO250038 Pizarras digitales interactivas (PDI) como recurso didáctico para el fortalecimiento de las prácticas docentes profesionalizantes ..... 122
POIO250126 Prácticas automatizadas en la docencia universitaria: estrategias ágiles ..... 126
POIO250071 Prácticum y emociones: análisis mixto de las memorias de prácticas desde una perspectiva neuroeducativa ..... 130
POIO250110 Repensando el Prácticum en la era de la Inteligencia Artificial generativa: desafíos éticos y orientaciones para una integración formativa responsable ..... 134
POIO250134 Tutor_IA 1.0: Primeros pasos para la Integración de la Inteligencia Artificial en el Practicum ..... 138
POIO250096 Usos de la IA en estudiantes del práticum. Una revisión sistemática de literatura ..... 142
**Gestión y modelos de gestión de las prácticas ..... 146**
POIO250083 12+1 Cuestiones sobre el prácticum de fisioterapia ..... 146
POIO250109 Afrontando el déficit de los centros de prácticas en el ámbito del Trabajo Social: mecanismos de innovación y sostenibilidad desde el equipo docente del prácticum. ..... 149
POIO250075 Aprendizaje servicio: una propuesta metodológica para el potencial formativo del prácticum ..... 152

POIO250054 Diseño e implementación de un protocolo específico de actuación ante situaciones de acoso en los prácticums de los programas de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya ..... 155
POIO250111 Evolución de las practicas clínicas del grado de enfermería de la universidad de Barcelona ..... 158
POIO250020 Identificando las características de los entornos de aprendizaje clínico de enfermería, su gestión y los agentes implicados: Una revisión de la literatura ..... 162
POIO250085 Implementación del Diario Reflexivo para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de Educación del ISFODOSU ..... 166
POIO250104 La gestión de las prácticas internacionales en la UP Comillas. Proceso y acompañamiento ..... 170
POIO250091 La Internacionalización de las Prácticas clínicas en los estudios de Enfermería: Un Modelo de gestión y Aprendizaje enriquecedor ..... 174
POIO250135 Las prácticas externas curriculares en la formación del profesorado: gestión desde la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de València ..... 178
POIO250145 Mejorando la Formación Docente: Aplicación de la Teoría Viva para Superar Barreras en la Observación y Retroalimentación en el Practicum ..... 181
POIO250093 Miradas a la formación dual en Educación Superior en España: tres cuestiones clave ..... 185
POIO250022 Prácticas Externas Extracurriculares en la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU: Compartiendo Nuestra Experiencia y Buscando Mejoras con la Comunidad Académica 189
POIO250107 TFG y Prácticas Internacionales: Impacto Transformador en la Formación Inicial del profesorado ..... 193
**El Prácticum en los másteres y posgrados ..... 196**
POIO250139 Competencias clave de los coordinadores de prácticas en los másteres ..... 196
POIO250043 El portafolio digital para el aprendizaje de las competencias transversales ..... 200
POIO250118 Inovação social e mudança de cultura na gestão pública: o impacto da residência técnica em gestão de obras públicas no paraná ..... 203
POIO250112 Memoria de Experiencia de Intercambio Académico en la Universidad de Salamanca ..... 207
POIO250138 Prática Docente em Cursos de Mestrado: A formação nas Instituições Públicas Federais no Paraná ..... 211
POIO250057 ¿Qué estructura es esencial en las guías docentes de las prácticas externas, TFG o TFM de los programas formativos duales universitarios? ..... 214
**Prácticum y empleo ..... 217**
POIO250064 Microenseñanza en Educación Dual, a través de OPL: Como modelo de formación para el “practicum” profesional, en Educación Superior. ..... 217
POIO250090 El reto académico y emocional de la pandemia en estudiantes de enfermería en formación clínica ..... 220
POIO250058 Inserción laboral de egresados de la carrera de Educación en la República Dominicana: adaptación y desafíos ..... 223
POIO250023 La brecha entre formación y mercado: Un análisis de la traducción en el sector del juguete y su conexión con las prácticas profesionales ..... 226
POIO250021 La Formación Dual en Ingeniería en Automoción UPV/EHU: Experiencia y Evolución Continua de un Modelo de Éxito ..... 228
POIO250113 La formación dual transfronteriza en Andorra y alrededores y sus principales beneficios

y retos ..... 232
POIO250078 Presencia en web y medios sociales del proyecto de investigación sobre tutorización de prácticas duales (DUAL-DIG) ..... 236
POIO250008 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas y competencias docentes en formación: evidencias desde el prácticum ..... 240
**Investigación e innovación en el Prácticum ..... 244**
POIO250086 Evaluación de la percepción de la formación dual en la formación inicial de maestros ..... 244
POIO250081 A educação como direito: prática de ensino em pedagogia comprometida com o acesso ao ensino superior ..... 247
POIO250105 Análisis de la autoevaluación con peso en la evaluación acreditativa en las prácticas clínicas del Grado de Enfermería ..... 250
POIO250094 Análisis del acogimiento de futuros pedagogos en las entidades socioeducativas mediante la indagación narrativa visual: ¿Qué piensa y siente el alumnado del Prácticum I de Pedagogía de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU ..... 254
POIO250142 autoevaluación de competencias profesionales en el cuarto curso del grado en pedagogía (Universidad de Oviedo) ..... 257
POIO250077 Construção da identidade docente na prática de ensino: um estudo com estudantes de Educação Primária, Infantil e Secundária da UVigo/Espanha e estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ/Brasil ..... 260
POIO250098 Correlación entre las competencias de las educadoras y educadores sociales y las que demandan las entidades empleadoras ..... 263
POIO250146 Desarrollo de competencias de investigación pedagógica en la formación inicial docente en el escenario de la práctica preprofesional ..... 267
POIO250131 Desarrollo del proyecto ..... 271
POIO250125 Diseño y validación de un guión de entrevista sobre programas formativos duales en la universidad (DUAL-DIG) ..... 274
POIO250099 Educar la mirada para pensar la enseñanza. Un ejercicio de observación de prácticas docentes en educación física. ..... 278
POIO250092 El liderazgo ético de los tutores académicos del Prácticum en la formación de docentes ..... 281
POIO250079 Etnografía institucional: una estrategia pedagógica para el prácticum en Educación Social y Trabajo Social ..... 284
POIO250123 Información sobre las prácticas duales en los diarios digitales de las universidades españolas ..... 288
POIO250140 Innovación y calidad de la comunicación en el prácticum de formación profesional docente. ..... 292
POIO250124 Instrumento para el análisis de las guías docentes universitarias de programas duales ..... 295
POIO250144 Inteligencia Artificial e inclusión social en las prácticas profesionales de Educación Superior ..... 299
POIO250137 La incidencia del Grado en la materia de Practicum: perspectiva del alumnado ..... 302
POIO250133 La respuesta de la IA y la respuesta del alumnado para el Prácticum: una comparación sobre los criterios de selección y finalidad ..... 305
POIO250117 Recursos Didácticos Sostenibles: Un Enfoque Transformador en la Pedagogía de Futuros Educadores ..... 308

POIO250132 Relación entre las calificaciones obtenidas en la asignatura teórica “Fundamentos de Enfermería” y las prácticas clínicas en los alumnos de primer curso del Grado de Enfermería ..... 312

POIO250101 Rol del docente en la implementación de metodologías activas para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación primaria RD. ..... 315

POIO250129 Valoración de un cambio metodológico de la asignatura de práctica clínica de tercer curso del Grado de Enfermería: perspectiva del alumnado (AVALUA) ..... 319

**ÍNDICE DE AUTORES ..... 323**

**INSTITUCIONES COLABORADORAS ..... 330**

## PRESENTACIÓN

Desde la convocatoria anterior del Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas hasta la actualidad, en España hemos sido testigos de decisiones políticas y desarrollos normativos que afectan directamente a la formación práctica de los futuros profesionales. También a nivel internacional, nos encontramos con realidades que impactan sobre ellas, como la digitalización de los procesos y las nuevas competencias para el siglo XXI, o con iniciativas como la Agenda 2030 para el desarrollo de los objetivos del milenio. Al mismo tiempo, la situación vivida durante la pandemia de Covid-19 supuso un punto de inflexión, al menos, en lo que a prácticas virtuales (no presenciales) y simuladas se refiere.

La temática de esta décimo octava convocatoria plantea precisamente si ¿estamos ante un nuevo significado de las prácticas externas?, ¿cuál es su deriva? y ¿a dónde nos lleva?

El equilibrio que buscamos entre las funciones de las instituciones de educación superior y los contextos de prácticas nos vuelven a plantear este binomio *¿Las universidades deben formar exclusivamente para las demandas del empleo?*

En línea a este binomio toman protagonismo ciertas propuestas minoritarias en el pasado:

- ¿Cómo están funcionando los programas *formativos duales*?
- Las actuales normativas reclaman *nuevas formas organizativas*, ¿sucede lo mismo con las funciones de asesoramiento, tutoría y evaluación?
- *Los agentes vinculados a las prácticas externas*, ¿están preparados para dar respuesta a las nuevas exigencias académicas, sociales y tecnológicas?
- *La innovación tecnológica* nos sigue sorprendiendo, cuestionando qué y cómo integrarlas para mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Nos preguntamos, por tanto, ¿qué papel puede desempeñar la Inteligencia artificial en el Prácticum?

En cuanto a la modalidad, en esta convocatoria hemos *mantenido la esencia de la presencialidad de convocatorias anteriores* (conferencias, mesas redondas y talleres), al mismo tiempo que introducimos algunas modificaciones sobre el formato y organización de las sesiones. Igualmente, apostamos por mantener un espacio virtual, por lo que, a la hora de participar, se podrá elegir una de estas dos modalidades presencial o virtual.

Una de las novedades es la recuperación de los “grupos de discusión”, como espacios de encuentro que permiten intercambiar inquietudes e impresiones sobre determinadas temáticas. Estos grupos de discusión estarán liderados por un moderador/a que estimulará la libre participación de todos/as, intercambiando opiniones y experiencias, con la finalidad de que el grupo señale algunas cuestiones relevantes sobre el tema discutido. Por ejemplo: podrían identificarse los problemas que se presentan y sugerir soluciones; recoger buenas prácticas en ese ámbito y recomendar su generalización; hacer recomendaciones concretas sobre cómo mejorar el Prácticum en el ámbito que se ha discutido etc.

Deseamos que con ello los asistentes tengan oportunidad no sólo de disfrutar personalmente del entorno

y el programa lúdico, sino también profesionalmente regresando a sus lugares de origen con nuevos aprendizajes e ideas, y menos dudas e incertezas, sobre el Prácticum y la práctica preprofesional**.**

## OBJETIVOS

Con esta XVIII convocatoria se pretenden alcanzar los siguientes **objetivos**:

- Indagar sobre el desarrollo de programas formativos duales o en alternancia en la educación superior, particularmente, en su vertiente práctica.
- Compartir soluciones organizativas, tecnológicas y académicas que permitan dar respuesta a las demandas actuales.
- Dirimir el posible papel de las prácticas externas en la formación para el empleo.
- Analizar y reflexionar sobre el impacto que la Inteligencia Artificial puede tener en el diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de las prácticas.

## LÍNEAS TEMÁTICAS

Los participantes en este XVIII Symposium están invitados a aportar ideas y experiencias en relación a las siguientes **líneas de temáticas**:

- Políticas que interfieren en el desarrollo de las prácticas externas.
- Organización de las prácticas a la luz de los nuevos decretos.
- Papel de la tutoría.
- Tecnologías emergentes en el Prácticum.
- Gestión y modelos de gestión de las prácticas.

**Mantenemos igualmente los tópicos permanentes en nuestra reflexión sobre el prácticum como son:**

- El Prácticum en los másteres y posgrados.
- Las prácticas externas en el ámbito internacional.
- Sistemas para el “aseguramiento de la calidad” del Prácticum.
- Investigación e innovación en el Prácticum.
- Redes de investigación y de innovación en prácticas externas y Prácticum.
- Aportaciones de evidencias científicas a entornos interdisciplinares.
- Transferencia de conocimientos a centros profesionales.
- Seguimiento y evaluación de los aprendizajes a través de las TIC.
- Desafíos y oportunidades de las TIC para el Prácticum y las prácticas externas.

# Políticas que interfieren en el desarrollo de las prácticas externas

## POIO250028 Encuentro reflexivo por triada: una metodología activa que fomenta la reflexión en la práctica y el desarrollo de la competencia Trabajo en Equipo.

Carlos Arturo Gonzalez Lara

*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Urena Coordinación de Práctica Docente, ISFODOSU, Recinto Urania Montas*

### INTRODUCCIÓN

En el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), una de las competencias transversales más relevantes es el Trabajo en Equipo, ya que promueve habilidades esenciales para la interacción, la resolución de problemas y la construcción colaborativa del conocimiento (ISFODOSU, 2023). Esta competencia implica desarrollar habilidades de comunicación asertiva, escucha activa, autorregulación, autogestión y reflexión crítica, además de la capacidad de integrarse en equipos interdisciplinarios y colaborar en la consecución de objetivos comunes (Collado-Sevilla y Fachelli, 2019). En este contexto, el Reglamento de Prácticas Docentes del Instituto, en su artículo 10, establece que los estudiantes deben conformar dúos o tríadas para su ingreso a las escuelas (ISFODOSU, 2018). Esta estructura organizativa favorece el aprendizaje colaborativo, permitiéndoles observar, analizar y reflexionar de manera crítica sobre las prácticas docentes y la gestión de grupos. Sin embargo, durante las asignaturas de Práctica Docente I, II y III, se ha identificado que los equipos requieren un acompañamiento cercano y personalizado para garantizar la efectividad del trabajo en equipo y colaborativo. Algunos estudiantes, acostumbrados a trabajos más individuales o grupales sin cohesión, enfrentan dificultades para establecer metas comunes, participar activamente y comprender la dinámica del trabajo en equipo.

Para lograr un buen desempeño en estas asignaturas, es fundamental que los equipos establezcan relaciones sólidas y desarrollen la capacidad de reflexionar sobre sus experiencias prácticas. Este proceso les permitirá fortalecer las competencias necesarias para convertirse en docentes competentes y de calidad. En este sentido, el presente estudio analiza la implementación de la estrategia Encuentro Reflexivo por Tríadas (ERT), como una metodología activa (MA) diseñada para fomentar la reflexión sobre la práctica docente y potenciar la competencia de trabajo en equipo. Cabe destacar que una MA, constituyen un espacio de construcción de conocimiento con sentido y significado para los sujetos que aprenden (García-Cedeño et al., 2020).

El ERT, es un espacio de diálogo y análisis crítico en el que los estudiantes identifican fortalezas y áreas de mejora en su desempeño colaborativo basado en la práctica reflexiva (González, 2020), esta metodología permite que los integrantes de la tríada anticipen y eviten dificultades, desarrollen habilidades

de comunicación efectiva, pensamiento crítico y liderazgo auténtico, y fortalezcan su identidad profesional como futuros docentes. A través de procesos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, los practicantes consolidan sus capacidades para el trabajo en equipo, promoviendo un aprendizaje significativo basado en la interacción, relaciones interpersonales y la construcción de conocimientos compartidos.

## OBJETIVOS

Analizar los aporte, beneficios e importancia que tuvo la implementación de la estrategia encuentros reflexivos por triadas como metodología activa en los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo después de su implementación.

## MÉTODO

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, con el propósito de analizar la percepción de los estudiantes sobre los aportes, beneficios e importancia de la estrategia en su desarrollo personal y profesional. La población estuvo conformada por 33 mujeres (62.3%) y 20 hombres (37.7%), quienes cursaron el primer ciclo de práctica docente. Para la recolección de datos se emplearon observaciones, encuestas, indagación dialógica y revisión sistemática de registros. Como instrumentos se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y diarios reflexivos. Los datos fueron codificados y categorizados en Excel, y posteriormente analizados mediante tablas para identificar patrones y tendencias en las respuestas.

## DISCUSIÓN

Los resultados evidenciaron que la metodología activa Encuentro Reflexivo por Tríadas tiene un impacto significativo en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. Se identificó un fortalecimiento de la colaboración, el liderazgo auténtico y valores como la confianza, el respeto y la responsabilidad. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por ISFODOSU (2018), que resalta la importancia de propiciar espacios de reflexión en las Prácticas Docentes para mejorar el desempeño individual y grupal. Asimismo, su implementación ha permitido que los estudiantes reflexionen sobre sus prácticas docentes y su crecimiento personal y profesional promoviendo una mayor integración y compromiso dentro de los equipos de trabajo. Asimismo, su implementación ha permitido que los estudiantes analicen sus intervenciones docentes y su crecimiento personal, promoviendo una mayor integración y compromiso dentro de los equipos de trabajo. Además, se identificaron fortalezas y áreas de mejora en cada integrante, lo que ha favorecido el desarrollo de habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, reflexiones significativas sobre la práctica y la toma de decisiones en conjunto.
Cabe destacar que la estrategia promueve el aprendizaje experiencial, alineándose con los expuestos Espinar y Vigueras (2020) y Perrenoud (2004), quienes destacan que la reflexión y estar en comunidad potencian el pensamiento crítico, la capacidad para analizar y la toma de decisiones conjuntas. Además, la estrategia fomenta la interacción significativa entre los integrantes, consolidando la importancia del apoyo mutuo en el proceso de formación docente. La retroalimentación constante y la oportunidad de

discutir desafíos y logros dentro del equipo han sido claves para mejorar la experiencia de aprendizaje en las asignaturas de Práctica Docente I, II y III.

Entre los beneficios reportados, los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la metodología, describiéndola como enriquecedora, innovadora y transformadora. A través del diálogo reflexivo, lograron mejorar su comunicación, asumir responsabilidades compartidas y resolver problemas de manera colaborativa, lo que fortaleció su perfil profesional como docentes en formación, datos relacionados con los de Domingo y Gómez (2014), quien resalta el papel de la comunicación como base para el desarrollo de capacidades y habilidades. También la metodología permite que el docente conozca a sus estudiantes y esté pendiente a los procesos que vive. Esto favorece la empatía y la relación estrecha que debe existir entre ambos.

La estrategia Encuentro Reflexivo por Tríadas se consolida como una metodología clave en la formación de docentes reflexivos, comprometidos y preparados para los desafíos del ejercicio profesional. Al fomentar el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la confianza, esta metodología contribuye a un aprendizaje más significativo y humano. Además, permitió a los estudiantes comprender que el trabajo en equipo va más allá de la simple colaboración académica, favoreciendo la reflexión sobre su práctica, el desarrollo de competencias interpersonales y la consolidación de una identidad docente basada en la empatía y la cooperación.

**REFERENCIAS**

Collado-Sevilla, A. A., y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 12(2), 1–21.

http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654

Domingo, À. & Gómez, M. V. (2014). La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos. Narcea Ediciones.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232887&orden=0&info=link

González, L., C.A., Furca, D. G., Pérez, P., A., y Montilla, A.M., (2020) Encuentro reflexivo por tríada como estrategia para fortalecer la competencia del trabajo en equipo. ISFODOSU.

https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/view/179/173/765-1

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2018). Reglamento de Práctica Docente ISFODOSU. Editora Búho. Santo Domingo, República Dominicana.

REGLAMENTO PRACTICAS DOCENTES.indd

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2023). Modelo Pedagógico. Editora Búho. Santo Domingo, República Dominicana.

Modelo educativo ISFODOSU | PUBLICACIONES ISFODOSU

Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (Mescyt), (2015). Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana.

Normativa para la formación docente de calidad en RD Dic-9-2015 by Diario Libre - Issuu Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

Imagen referencial - Título no disponible.jpg (292×417) Torres, M. Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf

# POIO250121 Formarse en desigualdad: el Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana ante la falta de reconocimiento institucional.

Roberto Avello Rodríguez

*Universidad de Oviedo/Facultad de Formación del Profesorado y Educación Ciencias de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario asturiano, la Mención de Lengua Asturiana, dentro del Grado en Maestro en Educación Primaria, representa la formación inicial del futuro profesorado de Lengua Asturiana y Literatura en la etapa de Educación Primaria (Armesto, 2003). Esta especialidad está configurada por cinco asignaturas teórico-prácticas más unas prácticas académicas externas (González-Riaño y Fernández-Costales, 2014), al igual que el resto de especialidades de la titulación. Sin embargo, este periodo formativo en los centros escolares), una fase fundamental para el desarrollo competencial de los maestros en prácticas (Zabalza, 2011), presenta una serie de desigualdades estructurales en relación con el resto de especialidades (Avello-Rodríguez y González-Riaño, 2023).

A diferencia de otras menciones como Lengua Extranjera: inglés o Educación Física, el estudiantado de la mención de asturiano se enfrenta a limitaciones horarias, organizativas e institucionales que condicionan su experiencia formativa (Avello-Rodríguez y González-Riaño, 2023). Estas dificultades podrían derivar, en gran medida, de la situación de la lengua asturiana en el sistema educativo, con una asignatura optativa y un profesorado en interinidad permanente, sin la especialidad docente reconocida, en plazas poco estables y sin horarios consolidados en los centros educativos (Hevia-Artime y González-Riaño, 2014). En este sentido, la preparación práctica del alumnado universitario, dado el bajo reconocimiento curricular de la asignatura, se podría estar viendo debilitado, con una planificación y ejecución del Prácticum, como vemos, problemática.

La hipótesis de partida es que la situación responde a un marco político en el que la lengua asturiana, a pesar de tener reconocimiento jurídico y social como lengua tradicional de Asturias (Llera-Ramo, 2018), todavía no cuenta con el estatus de lengua oficial, lo que podría estar condicionando el desarrollo de políticas lingüísticas coherentes y efectivas en el ámbito educativo (Suari Rodrigue y González-Riaño, 2021).

## OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como finalidad analizar las condiciones en las que se desarrolla el Prácticum IV de la Mención de Lengua Asturiana del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo. En concreto, se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar las principales dificultades organizativas, curriculares e institucionales que afectan al desarrollo del Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana.

2. Contrastar la carga práctica y las oportunidades formativas del alumnado de esta mención con las de los estudiantes de los Prácticum del resto de menciones.

3. Determinar si la falta de reconocimiento oficial de la lengua asturiana incide en la planificación y en la experiencia formativa del estudiantado en prácticas y conocer el impacto en la equidad de la formación inicial docente.

## MÉTODO

Este estudio se enmarca en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio e interpretativo, orientada a comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los agentes implicados en el desarrollo del Prácticum en la Mención de Lengua Asturiana. Se han utilizado dos técnicas principales de recogida de información: el grupo de discusión y la entrevista en profundidad.

En primer lugar, se ha conformado un grupo de discusión integrado por seis participantes: dos antiguos estudiantes egresados de la mención de asturiano, dos profesores tutores de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y dos maestros tutores de los centros escolares que han acogido alumnado en prácticas. Este grupo permitirá generar un diálogo colectivo que visibilice las problemáticas compartidas y las divergencias de enfoque entre los distintos perfiles.

En segundo lugar, se han diseñado entrevistas en profundidad dirigidas a un total de veinte tutores: diez del ámbito universitario y diez del ámbito escolar. Las entrevistas, de carácter semiestructurado, permitirán recoger testimonios individualizados y detallados sobre la planificación, desarrollo y evaluación del Prácticum, así como sobre las limitaciones estructurales derivadas de la situación institucional (escolarización) de la lengua asturiana.

El análisis de los datos se realizará mediante el software MAXQDA que generará una de categorización temática, para lo que después se aplicarán criterios de triangulación que garantizarán la fiabilidad y validez de los resultados.

## DISCUSIÓN

Los principales resultados obtenidos a partir del grupo de discusión y las entrevistas en profundidad muestran una serie de obstáculos estructurales que dificultan el desarrollo del Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana y generan desigualdad formativa respecto a otras especialidades. Una de las principales conclusiones es la escasa oferta de centros educativos que sean centros de prácticas para los estudiantes de la Mención de Lengua Asturiana, lo que limita considerablemente las opciones de elección del alumnado y condiciona la calidad y diversidad de sus experiencias docentes.

Asimismo, se ha constatado que en algunos casos la asignación de maestros tutores es deficitaria ya que estos, mayoritariamente, son interinos y con poca experiencia previa en tareas de tutorización, lo que pone en entredicho la calidad del seguimiento formativo y los saberes prácticos adquiridos en el contexto escolar.

Además, se identificó que, al tratarse de una asignatura optativa, el estudiantado de esta mención no completa el mismo número de horas presenciales en los centros que el de otras menciones. Esta situación, unida a la elevada carga de estudiantes por tutor universitario, dificulta la planificación de las

visitas de seguimiento, especialmente en relación con el resto de menciones con mayor presencia horaria.

En conjunto, los hallazgos evidencian una situación de clara desventaja para el alumnado de la mención de asturiano, derivada en gran parte de las condiciones de escolarización de la materia (profesorado sin especialidad docente, voluntariedad de la asignatura, pocas horas semanales, escasez de recursos y materiales, etc.) y de la peculiar situación socio-política y jurídica de lengua propia de la comunidad que no tiene el estatus de lengua oficial.

Las conclusiones, en definitiva, dan cuenta y subrayan la necesidad urgente de avanzar hacia políticas de planificación educativa más equitativas que reconozcan el valor formativo y profesional de esta especialidad en todos los ámbitos y en igualdad de condiciones que el resto de especialidades docentes ya que, después de 40 años de presencia escolar, el asturiano logra mantenerse, con dificultades, gracias al compromiso del profesorado y de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

Armesto, X. (2003). Opiniones y actitúes de los Estudiantes de Maxisteriu, Especialidá d'Educación Primaria: Estudiu de Campu. *Lletres Asturianes*, (84), 63-81.

Avello-Rodríguez, R. y González-Riaño, X. (2023). El Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana: un primer acercamiento a la visión de sus protagonistas. *Aula abierta, 52* (4), 369-380.

González-Riaño, X. y Fernández-Costales, A. (2014). *Asturian. The Asturian Language in Education in Spain*. Mercator-European Reseach Center on Multilingualism and Language Learning.

Hevia-Artime, I. y González-Riaño, X. (2014). Los xestores educativos énte'l valir social, cultural y educativu de la llingua asturiana. *Lletres Asturianes*, (111), 151-169.

Llera-Ramo, F. (2018). *III Estudio Sociolingüístico de Asturias*. ALLA.

Suari Rodrigue, C. y González-Riaño, X. (2021). La lengua asturiana ante su oficialidad. Particularidades jurídicas, fortalezas socioculturales y discursos de minorización. *Revista de Llengua i Dret*, (76), 40-56.

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

# POIO250039 Fortalecimiento de la práctica docente con acompañamiento pedagógico. Experiencia en la formación del nivel primario

Johanny Mercedes

*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Formación Docente*

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes se definen como un conjunto de acciones, tendentes a desarrollar competencias propias de la pedagogía que contribuyen al desarrollo efectivo de las actividades pedagógicas dentro o fuera de un aula. Es importante destacar que estas prácticas orientan, articulan, regulan y evalúan el conjunto de procesos, actores, asignaturas y acciones que facilitan el desarrollo de las competencias pedagógicas durante la formación inicial docente. Una de las acciones que favorecen o potencian la práctica docente, es el acompañamiento pedagógico, debido a que se constituye en un espacio de reflexión, autoevaluación y retroalimentación del trabajo que realizan los docentes en formación o en ejercicio. El acompañamiento docente busca fortalecer el desarrollo de actividades prácticas de los docentes en formación para desempeñarse con efectividad en el aula (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, 2023).

El fortalecimiento de la práctica docente es un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa, especialmente en la formación de maestros. Por lo que, el acompañamiento pedagógico se presenta como una estrategia fundamental para potenciar el desarrollo profesional de los docentes en formación, brindándoles orientación, seguimiento en los diferentes procesos de intervención, retroalimentación y apoyo continuo en su proceso de aprendizaje (Távarez Sánchez, 2023).

Abanto Zorrilla et al. (2021) realizaron una revisión sistemática en la que examinaron artículos científicos publicados entre 2014 y 2021. Los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico no solo mejora las habilidades docentes, sino que también promueve un clima de comunicación afectiva y colaboración entre el acompañante y el docente acompañado, lo que repercute positivamente en el aprendizaje estudiantil. Además, el estudio destaca que esta estrategia contribuye a la innovación educativa mediante la reflexión crítica y la retroalimentación continua.

Por su parte, Beltrán-Véliz et al. (2024) analizaron el rol del acompañamiento pedagógico en contextos rurales de la región del Bío Bío (Chile), empleando un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso colectivo. Mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental con 19 docentes, encontraron que el acompañamiento fomenta la planificación colaborativa, la retroalimentación sistemática (tanto oral como escrita) y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Asimismo, el estudio subraya que esta práctica impulsa la innovación docente a través del diálogo reflexivo y el trabajo entre pares, lo que favorece un liderazgo pedagógico más efectivo.

Ante lo expuesto, se considera necesario acompañar los procesos pedagógicos de los docentes en formación durante su proceso de práctica docente para fortalecer sus competencias didácticas, fomentar

la reflexión y garantizar una enseñanza de calidad. Esto permite que los futuros docentes desarrollen estrategias innovadoras, se enfrenten con mayor seguridad a los retos del aula y promuevan un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

## OBJETIVOS

Esta experiencia se enmarca en la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, donde el acompañamiento pedagógico ha permitido no solo reforzar las competencias didácticas y metodológicas de los futuros docentes, sino también fomentar la reflexión crítica sobre su práctica. Aplicando una metodología cualitativa que permitió la recolección de datos a partir de acompañamiento a 4 grupos de manera sistemática en períodos consecutivos desde el 2023 hasta el 2025 en la asignatura de Práctica Docente, en el tercer y cuarto año de formación.

Durante la fase diagnóstica, que fue desarrollada al inicio de la práctica IV, mediante la aplicación de un instrumento de recogida de información sobre conocimientos previos y expectativas, los docentes en formación indicaron sentirse un poco inseguros para enfrentarse a grupos de estudiantes, en el entendido de que pensaban que les faltaba experiencias en la aplicación de técnicas y estrategias metodológicas para aplicarlas en el aula; aunque tenían la base teórica en cada una de éstas áreas, las que habían adquirido a través de los procesos de aula en las asignaturas referentes a procesos de enseñanza aprendizaje, fundamentos del currículo, planificación y evaluación de los aprendizajes.

En una segunda fase se procedió al desarrollo de las competencias específicas de los docentes en formación, para responder al perfil de egreso correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo, en la cual los estudiantes realizaron una serie de actividades prácticas que les permitieron aplicar los conocimientos que tenían para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje con estudiantes de primer ciclo de primaria.

## MÉTODO

En una tercera fase, durante el proceso de evaluación y reflexión sobre la práctica, los docentes en formación valoraron la experiencia del acompañamiento pedagógico como un proceso enriquecedor y de gran aprendizaje, que contribuyó a la mejora de sus competencias aplicando los conocimientos en un entorno real, pasar de una práctica a otra en esa etapa consideran que fue un reto, pero, al mismo tiempo una gran oportunidad de crecimiento y mejora profesional.

Por otro lado, indicaron que es una de las acciones motivadoras que se lleva a cabo desde las prácticas docentes ISFODOSU del Recinto Juan Vicente Moscoso. Los datos fueron recolectados por medio de una tabla de conocimientos previos para la fase diagnóstica, una guía de observación para la parte práctica, una guía de entrevista para los docentes anfitriones y un cuestionario en Google Forms para la valoración de las prácticas por los docentes en formación.

Es importante clarificar que todo este proceso se lleva a cabo a través de visitas a los centros educativos

donde los estudiantes en formación realizan las intervenciones de aula, encuentro semanales para discutir, reflexionar y analizar la pertinencia de las intervenciones de cada estudiante en formación, se hace uso del diario reflexivo, por medio del cual, se van recogiendo las experiencias e impresiones y percepciones de los estudiantes para poder orientarles de manera efectiva.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta experiencia reflejan la importancia del acompañamiento pedagógico en la formación de docentes del nivel primario del ISFODOSU, Recinto Juan Vicente Moscoso.

A partir de la experiencia analizada, se concluye que el acompañamiento pedagógico desempeña un papel importante en la formación de docentes del nivel primario, favoreciendo el desarrollo de competencias pedagógicas y la reflexión sobre la práctica educativa. La implementación de estrategias de seguimiento y retroalimentación contribuyó a mejorar la confianza y el desempeño de los docentes en formación, permitiéndoles enfrentar los desafíos del aula con mayor seguridad y preparación. Entre los resultados obtenidos se logró potenciar elementos pedagógicos que permiten seguir enriqueciendo la práctica docente.

## REFERENCIAS

Abanto Zorrilla, J. M., Rosales Armas, M., & Luna Sono, J. (2021). The pedagogical support: A systematic review. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://doi.org/10.31876/ie.vi.122

Beltrán-Véliz, Juan Carlos, Mesina-Calderón, Nicole Florentina, Vera-Gajardo, Nathaly, & Müller-Ferrés, Pablo. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, *28*(1), 23-45. Epub January 29, 2024.https://dx.doi.org/10.15359/ree.28-1.17269

Taveras-Sánchez, B. Y. (2023). El acompañamiento pedagógico en República Dominicana: situación actual, propuestas y perspectivas de acción. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 7(1), 53-77. https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp53-77

# POIO250082 La coordinación del Practicum en el actual contexto social: adaptaciones y cuestionamientos

Elena María Ayllón Alonso, Banesa Mena García, Pedro Sanz Gómez
*Facultad de Psicología - Universidad Complutense de Madrid Dpto. Psicología Social, del Trabajo y Diferencial*

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años las prácticas externas, obligatorias u optativas según el Plan de Estudios, han sufrido algunos cambios de importancia. Estos cambios vienen propiciados por diversos aspectos, siendo uno de ellos el contexto social en que se enmarcan: la ley y otros marcos normativos (propios de las diferentes universidades, facultades o planes de estudios), el aumento en la demanda de estas actividades (propiciada, en gran medida, por la proliferación de Grados y Postgrados) o el consecuente aumento en la competencia por conseguir plazas de prácticas (competencia desequilibrada cuando se trata de universidades públicas y privadas).

## OBJETIVOS

Analizar el papel de la coordinación del Practicum en títulos de grados públicos, en un contexto en el que confluyen una creciente competencia y limitaciones-recortes en las universidades públicas:

1. Conocer las competencias propias de la coordinación de las prácticas de grado:
    - o Analizar las funciones de la coordinación;
    - o Describir las tareas habituales de la coordinación.
2. Profundizar en la evolución de estas competencias a lo largo de la última década.
3. Analizar la consideración de la coordinación del Practicum, entendida como el reconocimiento que se hace de esta labor.

## MÉTODO

Revisión de las competencias propias del rol de coordinador/a de las prácticas (obligatorias o no) propias de los grados de las universidades públicas a través del análisis de documentos normativos y la recogida de información a través de entrevistas con diferentes coordinadores.

## DISCUSIÓN

En el momento actual se está recogiendo la información que permitirá su análisis para conocer las competencias (tanto las normativas como las reales o asumidas) del rol de coordinador/a del Practicum y la evolución de las mismas en la última década, así como para conocer el reconocimiento de las mismas por parte de la Universidad como institución.

Nuestra hipótesis apunta a que muchas de estas competencias (a modo de funciones y de tareas) en la práctica real no se recogen en las diversas normativas y que, por ello, no existe una consideración

suficiente (por ejemplo, en forma de dedicación docente) de las mismas.

## REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado (2014). *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. BOE 184, de 30 de julio de 2014.

Boletín Oficial del Estado (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.* BOE 70, de 23 de marzo de 2023.

Boletín Oficial UCM (2022). Reglamento de Prácticas Académicas Externas de la Universidad Complutense de Madrid. *BOUC, 23*, 7 de julio de 2022.

Jiménez Yáñez, M.N. et al. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere, 18*(61), 429-438.

Moreno García, M.N. et al. (2024). *Diseño e implementación de una plataforma para la coordinación y seguimiento de trabajos de fin de grado y/o gestión de prácticas curriculares en la Universidad de Salamanca*. Memoria ID2023-094 Ayudas de la Universidad de Salamanca para la innovación docente, curso 2023-2024.

Moreno Martín, F. (2002). *Practicum de psicología: guía de iniciación a la profesión*. Pearson Educación.

# Organización de las prácticas a la luz de los nuevos decretos

## POIO250106 "La organización de las prácticas académicas externas y estancias formativas a la luz de los nuevos decretos: Análisis y propuestas desde el Libro Blanco de las Prácticas"

Carmen Palomino Pérez

*Fundación Universidad Empresa Dirección*

### INTRODUCCIÓN

Las prácticas académicas externas y las estancias formativas en entidades de acogida constituyen un pilar fundamental en la formación del estudiantado universitario y de formación profesional. En un contexto marcado por la necesidad de alinear la educación con las demandas del mercado laboral, la regulación de estas prácticas ha evolucionado significativamente en los últimos años. Los nuevos decretos, como el Real Decreto 592/2014 y el Real Decreto 659/2023, han establecido un marco legal más claro y exigente, garantizando la calidad y la pertinencia de estas experiencias formativas. En este sentido, el **Libro Blanco de las Prácticas**, promovido por la Red de Fundaciones Universidad Empresa (RedFUE) y coordinado por la Fundación Universidad Empresa (FUE), se presenta como una herramienta esencial para orientar a las instituciones educativas, las entidades de acogida y los estudiantes en la implementación de prácticas de calidad.

### OBJETIVOS

El objetivo general del Libro Blanco de las Prácticas es elaborar un documento marco que sirva de guía a los principales agentes implicados en las prácticas académicas externas y estancias formativas, incluyendo la Administración pública, entidades de acogida, gestores, tutores y estudiantes. Entre sus objetivos específicos destacan:

Identificar y analizar los contratos formativos y las prácticas académicas externas en la formación dual.

Crear un repositorio de experiencias significativas para diseñar programas de prácticas de calidad.

Revisar el marco legal vigente y proponer mejoras en su regulación.

Exponer los beneficios, desafíos y obstáculos de las prácticas académicas externas.

Fomentar la regulación adecuada de los diversos tipos de prácticas desde la perspectiva de la calidad.

### MÉTODO

El Libro Blanco se basa en un enfoque colaborativo que integra las perspectivas de entidades significativas como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), la Conferencia de Consejos Sociales (CCS), la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la Confederación

Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y la Cámara de Comercio de España. Este enfoque permite abordar la problemática de las prácticas desde una visión integral y multidisciplinar.

Los recursos utilizados incluyen: análisis exhaustivo de la normativa vigente, revisión de experiencias previas y consulta con expertos del ámbito educativo y empresarial. Además, se han recopilado datos sobre la empleabilidad de los estudiantes que han realizado prácticas, demostrando su impacto positivo en la inserción laboral.

**DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en el análisis del Libro Blanco de las Prácticas evidencian que las prácticas académicas externas y las estancias formativas en entidades de acogida son herramientas fundamentales para mejorar la empleabilidad del estudiantado y su preparación para el mercado laboral. Los datos recopilados, como los de la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (INE, 2019), muestran que los graduados que han realizado prácticas académicas externas tienen una tasa de empleabilidad del 91,3 %, frente al 87,3 % de aquellos que no las han realizado. Este incremento de 4 puntos porcentuales subraya la importancia de las prácticas como un elemento diferenciador en la formación integral de los estudiantes. Además, el informe del Consejo Económico y Social (CES, 2023) destaca que la formación dual, tanto en el ámbito universitario como en el de la formación profesional, mejora significativamente la inserción laboral de los jóvenes. La formación dual universitaria, aunque menos desarrollada en España, ha demostrado ser una estrategia efectiva para alinear la educación con las necesidades del mercado laboral.

El Libro Blanco también pone de manifiesto la necesidad de un marco legal claro y exigente que garantice la calidad de las prácticas académicas externas y las estancias formativas. Los nuevos decretos, como el Real Decreto 592/2014 y el Real Decreto 659/2023, han sentado las bases para una regulación más rigurosa, aunque todavía existen desafíos que deben abordarse. Entre ellos, destaca la necesidad de una mayor colaboración entre las instituciones educativas y las entidades de acogida, así como la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación que aseguren la calidad de las prácticas.

Uno de los aspectos más relevantes es la distinción entre las prácticas académicas externas y otras fórmulas de incorporación al mercado laboral, como las prácticas no laborales del RD 1543/2011 o los programas de Garantía Juvenil. Esta distinción es crucial para evitar confusiones y garantizar que las prácticas académicas se desarrollen en un marco adecuado y con objetivos formativos claros. Las prácticas no laborales, aunque también buscan mejorar la empleabilidad, se enmarcan en políticas activas de empleo y no están directamente vinculadas a la formación académica.

El Libro Blanco también subraya la importancia de la tutorización en las prácticas académicas externas. La figura del tutor académico y del tutor en la entidad de acogida es esencial para asegurar el seguimiento y la calidad de los resultados de aprendizaje práctico e integrado del estudiante. La tutorización no solo garantiza que el estudiante adquiera las habilidades y conocimientos previstos, sino que también facilita la integración en el entorno laboral y el desarrollo personal y profesional.

Además, el Libro Blanco de las Prácticas destaca la necesidad de una mayor flexibilidad en la duración y el diseño de las prácticas para adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante y cada entidad de acogida. La duración de las prácticas debe ser coherente con los objetivos formativos y los créditos asignados, y debe adaptarse al horario académico del estudiante para no interferir con su formación teórica. En este sentido, universidades y entidades de acogida deben trabajar conjuntamente para diseñar programas de prácticas que sean relevantes y adecuados para cada caso.

La evaluación de las prácticas debe ser un proceso colaborativo entre la institución educativa y la entidad de acogida, garantizando que el estudiante esté adquiria las habilidades y conocimientos previstos. Las reuniones periódicas de seguimiento son obligatorias, y los informes de los tutores y los estudiantes proporcionan una visión detallada del trabajo realizado, los desafíos enfrentados y las habilidades adquiridas. La evaluación no solo se centra en el desempeño técnico, sino también en el desarrollo personal y profesional, ya que el objetivo último es ayudar a cada persona a crecer y mejorar en diversos aspectos de su formación.

Así, el Libro Blanco de las Prácticas proporciona un marco integral para la organización y regulación de las prácticas académicas externas y las estancias formativas en entidades de acogida. Los nuevos decretos sientan las bases para una regulación más rigurosa, pero todavía existen desafíos que deben abordarse. La colaboración entre las instituciones educativas y las entidades de acogida, la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación, y la distinción clara entre las prácticas académicas y otras fórmulas de incorporación al mercado laboral son esenciales para garantizar la calidad y la pertinencia de estas experiencias formativas. La tutorización y la flexibilidad en el diseño de las prácticas también son aspectos cruciales para asegurar la adquisición de habilidades y conocimientos óptimos para la futura inserción laboral.

**REFERENCIAS**

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2023). *Informe sobre la empleabilidad de los graduados universitarios*. Madrid: CRUE.

Consejo Económico y Social (CES). (2023). *La formación dual en España: situación y perspectivas*. Madrid: CES.

Fundación Universidad Empresa (FUE). (2024). *Libro Blanco de las Prácticas*. Madrid: FUE.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios*. Madrid: INE.

Real Decreto 592/2014, que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Real Decreto 659/2023, que desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional.

# POIO250053 Competencias Docentes en el Practicum: Percepciones de los estudiantes en los Grados de Educación Infantil y Primaria

Saray Prados Bravo[1], Brizeida Raquel Hernández Sánchez[2], Sara García Sastre[3]

*1 Universidad de Valladolid / Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*
*2 Psicología*
*3 Pedagogía*

## INTRODUCCIÓN

La LOMLOE (2020) establece un marco normativo integral para el sistema educativo en España, destacando la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2015) en el currículo, con énfasis en una educación de calidad (ODS 4) y el fomento del desarrollo sostenible. Los Reales Decretos de 2022 para Educación Infantil (RD 95/2022) y Primaria (RD 157/2022) refuerzan la importancia de las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado. Estas prácticas no solo se consideran una experiencia complementaria, sino una fase esencial en el aprendizaje, con el fin de garantizar que los futuros docentes puedan enfrentar los retos educativos del siglo XXI. Estos decretos promueven la combinación de formación académica y experiencia práctica.

El Prácticum en los Grados de Educación Infantil y Primaria es fundamental para la formación inicial del profesorado, proporcionando experiencias prácticas en contextos educativos reales. Estudios como el de Mendoza Lira y Covarrubias (2016), destacan el impacto del Prácticum en la adquisición de competencias docentes, reforzando su papel como puente entre la universidad y la práctica profesional. Del Arco, Gairín y Armengol (2021) subrayan que el Prácticum promueve un desarrollo competencial significativo en la formación de maestros, especialmente en la gestión del aula.

La literatura respalda la relevancia del Prácticum para el conocimiento profesional de los futuros docentes. Latorre (2007) subraya que este periodo es clave para desarrollar competencias profesionales en contextos reales. Sáiz (2015) y Pañellas y Palau (2012) muestran cómo el Prácticum favorece el desarrollo de competencias reflexivas y de planificación educativa.

En este estudio se analizan los resultados obtenidos a partir de un cuestionario aplicado previamente a la realización del Practicum II del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

## OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es conocer la percepción del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria respecto a la asignatura de Prácticum II, evaluando en qué medida esta contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional docente.

## MÉTODO

El cuestionario validado utilizado se basa en el estudio de Mendoza Lira y Covarrubias (2016). La investigación tiene como finalidad identificar las competencias y dimensiones implicadas en esta formación práctica, mediante la aplicación de dicho cuestionario antes y después del periodo de prácticas. Se muestran a continuación los resultados de su aplicación antes de las prácticas, a la espera de la finalización de éstas para poder realizar el cuestionario de nuevo.

Para alcanzar los objetivos planteados, se calcularon diferentes medidas estadísticas: la media de cada dimensión para cada estudiante, el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad interna de cada dimensión, y la media general para cada grupo de ítems.

El cuestionario fue completado por un total de 85 participantes y consta de 34 ítems evaluados mediante una escala de tipo Likert. Las opciones de respuesta fueron: "Totalmente en desacuerdo (1)", "En desacuerdo (2)", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)", "De acuerdo (4)" y "Totalmente de acuerdo (5)". Las preguntas se agrupan en siete dimensiones: Competencias Metodológicas, Técnicas, Participativas, Personales, Reflexivas, Sociales e Implicación. Además, se recogió información sociodemográfica relevante como el género, la edad y el grado al que pertenecía el alumnado.

El análisis del perfil de la muestra reveló una mayor proporción de mujeres entre los participantes. Además, el número de participantes de Primaria era mayor que el de Infantil. En cuanto a la edad, se establecieron dos rangos: ‘20-22 años’ y ‘23 años o más’, siendo este último el menos representado.

## DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos, todas las dimensiones presentan valores superiores a 4, lo que indica unas expectativas elevadas por parte del alumnado respecto al Prácticum. La dimensión con puntuación media más baja es la social (4,17), mientras que la personal alcanza la más alta (4,75).

El coeficiente Alfa de Cronbach mide la consistencia interna de las escalas, indicando el grado de correlación entre los ítems. Todos los valores se sitúan entre 0,76 y 0,83, lo cual denota una consistencia aceptable y fiable en todas las dimensiones.

En cuanto a las variables más representativas, los resultados apuntan a que el alumnado valora el Prácticum como una experiencia esencial para su desarrollo profesional con puntuaciones medias superiores a 4 en todas las dimensiones; en cambio, se detecta menor interés en la elaboración de documentación propia de la acción docente y en la participación en actividades extraescolares, lo que sugiere áreas a potenciar. La dimensión personal destaca por su elevada valoración, reflejando una percepción positiva del crecimiento individual. Por el contrario, la dimensión social obtiene la puntuación más baja, lo que podría indicar la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales en el contexto de prácticas. No obstante, las dimensiones técnica y participativa podrían ser objeto de revisión para fortalecer su robustez estadística.

En cuanto a variables específicas, los datos revelan que los estudiantes consideran las prácticas como

un espacio clave para su desarrollo profesional y su futura labor docente. Sin embargo, muestran menor interés en la elaboración de documentos propios de la acción docente y en la participación en actividades extraescolares. Esto sugiere la necesidad de reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica, incentivando una mayor implicación en actividades complementarias que contribuyan a su formación integral.

## REFERENCIAS

Del Arco, I., Gairín Sallán, J., & Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros: La visión de sus protagonistas. Espacios, 42(7), 128–144. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09

Latorre Medina, M. J. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Campo Abierto. Revista de Educación, 26(1), 137-152.

LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial Del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Mendoza Lira, M., & Covarrubias, C. G. (2016). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum de los grados de magisterio: propuesta de un instrumento. Revista de Pedagogía, 37(100), 161-185.

Naciones Unidas (2015). Resolución A/70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Pañellas Valls, M., & Palau Sans, R. (2012). El Prácticum en los grados en Educación Infantil y Primaria: Una aproximación progresiva a la realidad profesional. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 369-388. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6136

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial Del Estado, núm. 28, de 02 de febrero de 2022. https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial Del Estado, núm. 52, de 02 de marzo de 2022. https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf

Sáiz Linares, Á. (2015). La evaluación formativa en el ámbito del Practicum: Escuchamos las reflexiones de los estudiantes. En N. González-Fernández, I. Salcines Talledo & M. E. García Ruiz (Coords.), Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida: IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Universidad de Cantabria

# POIO250088 Diseño y validación de una rúbrica para la evaluación del Practicum de Educación social por parte de los instructores: ESSOST incorporando las competencias en sostenibilidad en Educación Social

Esther Cruz Iglesias[1], Elixabete Saenz Arrrizubieta, Itsaso Arocena Pérez, Eider Gamboa Ruiz de Eguilaz[3], Estibaliz Amenabarro[4], Nerea Permach Martín[1]

*1 Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, UPV/EHU Didáctica y Organización Escolar*

*3 Ciencias de la Educación*

*4 Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, UPV/EHU Ciencias de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

El diseño de la rúbrica denominada ESSOST se fundamenta en un sólido marco normativo y académico que garantiza su alineación con las exigencias actuales de la educación superior. En primer lugar, el Real Decreto 822/2021, en su Artículo 5.2, establece la obligatoriedad de asegurar la adquisición de competencias transversales, entre las que destaca explícitamente la "sostenibilidad y compromiso ambiental", lo que justifica la inclusión de criterios evaluativos vinculados a la responsabilidad ecológica y social. A nivel institucional, se incorporan las Competencias Transversales de la UPV/EHU (UPV/EHU, 2019), que refuerza la dimensión axiológica y ambiental en la formación del estudiantado. Finalmente, desde el enfoque pedagógico, el Marco EDINSOST (2019) proporciona un sistema estructurado para evaluar competencias en sostenibilidad, asegurando que los indicadores de la rúbrica no solo midan conocimientos, sino también su aplicación en contextos reales y su impacto en la formación de profesionales comprometidos con la transformación social. Esta triple fundamentación (legal, institucional y pedagógica) garantiza que la rúbrica no solo cumpla con los requisitos normativos, sino que también responda a las demandas académicas de integrar la sostenibilidad de manera transversal y evaluable, en línea con los estándares internacionales de educación superior. Asimismo, la rúbrica se alinea con las competencias específicas del Practicum de Educación Social, consolidándose como un instrumento riguroso y válido para la evaluación integral del alumnado.

## OBJETIVOS

El presente estudio tiene como primer objetivo describir el proceso de diseño de la rúbrica de evaluación de competencias en sostenibilidad denominada ESSOST aplicable al Practicum, una fase clave en la formación de futuros profesionales de la Educación Social. El diseño sigue una metodología participativa, involucrando a docentes y tutores de prácticas, con el fin de definir indicadores claros, observables y alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como segundo objetivo, se exponen los resultados de la validación de la rúbrica, obtenidos mediante un proceso de consulta a docentes universitarios y profesionales del ámbito socioeducativo. Esta validación incluyó juicio de expertos y pruebas piloto en contextos reales de Practicum, evaluando la claridad, relevancia y viabilidad de los criterios propuestos.

## *MÉTODO*

*El diseño de la rúbrica se estructuró en 4 fases: Revisión documental, diseño preliminar, validación por expertos y prueba piloto.*

1. ***Revisión documental**: Análisis del RD 822/2021, competencias UPV/EHU (2023) y marcos internacionales (CRUE, 2021 y UNESCO, 2017).*
2. ***Diseño preliminar**: Elaboración de una matriz con las competencias del Practicum de Educación Social.*

*o Intervenir profesionalmente en contextos de la Educación Social, sobre las bases teórico-prácticas de la Educación Social, desde claves éticas y de respeto a la deontología profesional, con perspectiva de género y responsabilidad profesional.*

*o Construir colaborativamente conocimiento sobre el ser y el hacer profesional de la educación social, a través de la investigación y el análisis de la práctica, contribuyendo a generar un interés hacia la mejora continua.*

*o Comunicar de forma argumentada, tanto por escrito como de forma oral, cualquier tipo de tarea que configura el quehacer profesional de los educadores y educadoras sociales (intervención, formación, investigación e innovación).*

*o Trabajar en grupos interdisciplinares e interinstitucionales.*

*o Analizar la realidad educativa de una forma reflexiva, metódica y sistemática, teniendo en cuenta, entre otras, la perspectiva de género.*

3. *I**ncorporación en la matriz de las 4 competencias de EDINSOST** para educación:*

*o SOST 1: Contextualización crítica del conocimiento, estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.*

*o SOST 2: Utilización sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.*

*o SOST 3: Participación en procesos comunitarios que promuevan la Sostenibilidad*

*o SOST 4: Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la Sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.*

4. ***Validación por expertos**: Evaluación mediante Delphi con 5 profesionales (coordinadores de Practicum)*
5. ***Prueba piloto**: Aplicación a 8 instructores durante el curso 2024-25, con ajustes tras el análisis de resultados.*

## *DISCUSIÓN*

### *4. Resultados y Discusión*

*Los resultados demuestran un alto grado de consenso en la evaluación realizada por los y las profesionales en cuanto a la utilidad de la rúbrica para evaluar competencias como el pensamiento crítico ante desafíos ambientales, la colaboración interdisciplinar y la aplicación de principios éticos en entornos profesionales. Además, la retroalimentación recibida permitió ajustar la herramienta, optimizando su aplicabilidad en distintos escenarios educativos. En definitiva, los resultados obtenidos por el alumnado y las personas expertas han apoyado la construcción de la rúbrica ESSOST que tiene las siguientes características:*

- *Incluye 4 niveles de desempeño.*
- *Incorpora, además de los criterios, ejemplos concretos, pero no demasiado cerrados para cada nivel. Esta medida responde a que somos conscientes de que cuanto más se concrete, menos flexibilidad tendremos para adaptarnos a las realidades propias de los centros.*
- *Profundiza en indicadores más específicos en aquellos criterios en los que se quiere evitar subjetividades. Como por ejemplo: Uso sostenible de recursos (7), Aplicación de principios éticos en sostenibilidad (9), etc.*
- *Integra un apartado para comentarios o sugerencias en cada criterio, lo que permite una retroalimentación más constructiva.*
- *Presenta una estructura y redacción del contenido clara y útil a la luz de los resultados obtenidos en la prueba piloto, que así fue considerada por el 80% del alumnado del Practicum de Educación Social.*

*La rúbrica cuenta con estos resultados de aprendizaje:*

1. Intervención profesional con base teórico-práctica y ética: Aplica teorías socioeducativas y enfoques éticos con adaptación al contexto comunitario.
2. Construcción colaborativa de conocimiento y mejora continua: Evalúa críticamente sus intervenciones, documenta aprendizajes y propone innovaciones para el equipo.
3. Comunicación argumentada (oral/escrita). Elabora informes, proyectos o materiales accesibles y adaptados a distintos públicos (usuarios, instituciones, comunidades).
4. Trabajo en equipos interdisciplinares. Se coordina con otros profesionales para acciones integrales.
5. Análisis reflexivo y sistemático de la realidad educativa: Investiga problemáticas comunitarias con metodologías participativas y enfoque interseccional.

6. Contextualización crítica (problemas socioambientales): Integra sostenibilidad y justicia ambiental en proyectos comunitarios
7. Uso sostenible de recursos: Prioriza recursos compartidos, reutilizables y de bajo impacto
8. Participación en procesos comunitarios sostenibles: Facilita procesos de empoderamiento donde la comunidad lidera
9. Aplicación de principios éticos en sostenibilidad: Alinea su práctica profesional con valores de sostenibilidad y justicia social

**Conclusiones**

Este trabajo no solo aporta una guía metodológica para el diseño de rúbricas en sostenibilidad, sino que también evidencia, desde la praxis, la validez del instrumento de evaluación denominado ESSOST para las competencias en sostenibilidad en la formación superior. En tanto que:

- La rúbrica ESSOST es una herramienta válida y fiable para evaluar las competencias en el Practicum de Educación Social.
- Su estructura flexible permite adaptarla a distintos ámbitos de educación y contextos de actuación

Como futuras líneas de actuación se pretende ampliar su uso a otras titulaciones y validarla en entornos internacionales.

**REFERENCIAS**

CRUE. (2021). Directrices para la sostenibilidad curricular. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. https://www.crue.org

Gobierno de España. (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2021-15784. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

Segalas, J.; Sanchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. "Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad", vol. 1, núm. 1, p. 1204-1-1204-16.

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org

UPV/EHU. (2019). Catálogo de competencias transversales. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. https://www.ehu.eus

## OBSERVACIONES

La rúbrica creada se incorpora dentro del anexo que utilizan los instructores para la evaluación de las competencias del alumnado. Todavía la herramienta está en revisión, en la medida en la que los instructores la vayan completando podremos ajustar la graduación de las competencias que pretendemos evaluar.

# POIO250103 La mejora en el acceso e inicio de la función docente

Benet Castillejos Segura[1], Rosa Núria Lorenzo[1], Rosa Carbó Pitarch[2], Jesús Moral Castrillo[3]

*1 Universistat de Barcelona DOE (Didàctica i Organització Educativa)*
*2 Institut Mediterrània de Castelldefels Educació*
*3 Generalitat de Catalunya Educació*

## INTRODUCCIÓN

La calidad del sistema educativo está íntimamente ligada al desarrollo profesional del profesorado, el cual debe entenderse como un proceso continuo que se extiende desde la formación inicial hasta la práctica consolidada. Según la UNESCO (2021), la transformación educativa exige fortalecer la profesión docente en contextos crecientemente complejos y cambiantes. En este sentido, la formación, la mentoría, el acompañamiento profesional y la consolidación de una identidad docente son factores críticos que inciden directamente en la calidad educativa (OECD, 2019).

En el caso de España, y particularmente en Cataluña, se evidencia una desconexión entre la formación inicial ofrecida por las universidades y la práctica profesional real, especialmente en el acceso e inicio de la carrera docente. El presente trabajo analiza las claves para mejorar esta etapa crítica mediante la implementación de programas estructurados de inducción, como el Programa Sensei, una iniciativa pionera que persigue integrar el desarrollo competencial, la mentoría y la evaluación continua como ejes vertebradores de un inicio profesional sólido.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Contribuir a la mejora integral del acceso, inicio y desarrollo profesional del profesorado novel mediante la implantación de un programa estructurado de inducción docente que integre formación teórica, práctica en centros educativos, mentoría profesionalizada y evaluación continua, y que fortalezca la calidad y equidad del sistema educativo.

### Objetivos Específicos

**Diseño y ejecución de un modelo formativo híbrido:**

Diseñar e implementar un modelo formativo que articule eficazmente la teoría pedagógica y la práctica en contextos reales, facilitando la transición de los docentes noveles desde la formación inicial hacia la práctica profesional en el aula.

**Desarrollo de un sistema de mentoría profesionalizada:**

Establecer un esquema de acompañamiento que garantice la asignación de mentores altamente capacitados para brindar apoyo continuo y reflexivo durante el primer año de ejercicio docente, fortaleciendo así las competencias profesionales y la identidad del docente.

**Implementación de mecanismos de evaluación continua y formativa:**

Crear e instaurar procedimientos de evaluación orientados a la mejora pedagógica, que permitan el seguimiento personalizado del progreso del docente novel, proporcionando retroalimentación oportuna y constructiva para el desarrollo de competencias clave.

**Establecimiento de condiciones laborales adecuadas y sostenibles:**

Promover la adopción de medidas que garanticen la estabilidad laboral de los docentes noveles (por ejemplo, la implementación de la jornada completa y la revisión de la carga formativa), así como la asignación de recursos y compensaciones para los centros formadores que participan en el programa.

**Fortalecimiento de la colaboración interinstitucional:**

Potenciar el trabajo conjunto entre universidades, administraciones y centros educativos mediante el desarrollo de acuerdos y proyectos colaborativos que aseguren una formación docente coherente, actualizada y basada en evidencias, orientada tanto a la formación inicial como al desarrollo profesional continuo.

**Reducción de la brecha entre formación teórica y práctica educativa:**

Implementar un modelo de residencia docente o programa de inducción, que posibilite una inserción profesional gradual y efectiva, permitiendo que los futuros docentes puedan aplicar y contrastar los conocimientos teóricos con la práctica en el aula. **Fomento de una cultura institucional de mejora continua y aprendizaje colaborativo:**

Establecer estrategias que impulsen la creación y consolidación de redes colaborativas entre el profesorado, orientadas a la reflexión sobre la propia práctica educativa y a la identificación de áreas de mejora que beneficien tanto a los docentes como a la calidad del aprendizaje del alumnado.

## MÉTODO

El texto analiza de forma cualitativa diversas estrategias educativas y políticas públicas centradas en la mejora del desarrollo profesional docente, con especial énfasis en la etapa de inducción. A través del estudio de fuentes institucionales (Departament d'Educació, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y literatura especializada (Fenwick & Weir, 2010; Marcelo, 2019; Bozu, 2010), se describe el diseño, implementación y evaluación del programa piloto Sensei, así como los elementos estructurales que lo componen: mentoría, acompañamiento, formación teórica, prácticas en centros formadores, evaluación formativa y compensación institucional.

Además, se identifican variables claves extraídas de la práctica y la investigación educativa, relacionadas con la sostenibilidad del programa, la gestión de recursos, la equidad en el acceso, el impacto institucional y el desarrollo profesional de los docentes noveles.

## DISCUSIÓN

Resultados

Los hallazgos permiten sistematizar una serie de resultados y propuestas en torno a nueve ejes estratégicos para el éxito de un programa de inducción docente:

1. Formación y acompañamiento del personal docente novel.
2. Fortalecimiento de la mentoría.
3. Evaluación formativa.
4. Perspectiva institucional del desarrollo profesional.
5. Impacto en la cultura del centro y los aprendizajes del alumnado.
6. Ajuste de la carga formativa y condiciones laborales.
7. Compensación institucional.
8. Sostenibilidad financiera.
9. Gestión de riesgos.

Estos resultados reflejan también los beneficios sistémicos del programa de inducción: mejora de la calidad educativa, reducción del abandono escolar (Soler et al., 2021), profesionalización del acompañamiento docente, fortalecimiento de la cultura institucional, equidad en el acceso y generación de evidencias para la mejora de las políticas públicas.

Discusión

El análisis confirma que el desarrollo profesional docente requiere un enfoque integrado y colaborativo, en el que la formación inicial, el acceso a la carrera y la inducción se articulen como fases interdependientes. Tal como señalan Coll y Albaigés (2021), uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos es superar la fragmentación entre teoría y práctica, especialmente en contextos donde la inserción profesional se produce mediante contrataciones discontinuas y sin acompañamiento sistemático.

El Programa Sensei se presenta como una respuesta innovadora al desafío de consolidar una carrera docente sólida desde sus primeras etapas. Su diseño híbrido y basado en la evidencia se alinea con las recomendaciones europeas sobre políticas para aumentar el atractivo de la profesión docente (Comisión Europea, 2013) y con el marco normativo promovido por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020).

Sin embargo, su sostenibilidad dependerá de la voluntad política, la asignación presupuestaria y la implicación de los actores educativos clave. La experiencia de Cataluña puede servir de referencia para otros territorios que busquen establecer un sistema de inducción que garantice la equidad, la calidad y la profesionalización del profesorado.

En este sentido, se hace imprescindible continuar la colaboración entre universidades, administraciones

y centros educativos, así como profundizar en el desarrollo de políticas formativas que integren mentoría, codocencia y evaluación continua como prácticas institucionalizadas.

## REFERENCIAS

Albaigés, B; Ferrer, G. (2011). L'èxit educatiu a Catalunya. L'estat de l'educació a Catalunya.
Bozu, Z. (2010). El profesorado principiante: tensiones, cambios y oportunidades para el desarrollo profesional.
Coll, C. & Albaigés, B. (2021). L'estat de l'educació a Catalunya. Fundació Jaume Bofill.
Comisión Europea (2013). Estudio sobre medidas políticas para mejorar el atractivo de la profesión docente en Europa.
Departament d'Educació (2013). Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018.
Fenwick, T., & Weir, D. (2010). Professional induction and knowledge building in teacher education.
Marcelo, C. (2019). Inducción y acompañamiento a docentes principiantes: Un modelo formativo.
Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). 24 Propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.
OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.
Soler, A. et al. (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España.
UNESCO (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education.
Unión Europea (2021). Monitor de la Educación y la Formación de 2021.

# Papel de la tutoría

## POIO250122 La Supervisión en el Modelo de Prácticas de Educación de la Universidad Pontificia Comillas

Teresa Alba Ruiz-Morales[1], Esther García García[1], Ana Belén Bayón de Diego, José Carlos Calero Cano

*1 Universidad Pontificia Comillas Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación*

### INTRODUCCIÓN

La Universidad Pontificia Comillas, en sus grados de Educación —tanto en modalidad simple como en dobles titulaciones— concibe las prácticas como un eje central en la formación del futuro docente. Desde el primer o segundo curso, los estudiantes inician su contacto con centros educativos, acumulando experiencias en cuatro o cinco contextos escolares diferentes a lo largo del grado. Estas prácticas están acompañadas por un programa estructurado de supervisión, diseñado desde la Universidad para apoyar la construcción progresiva de una identidad docente sólida, ética y comprometida.

### OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo describir el modelo institucional de la Universidad Pontificia Comillas de supervisión de prácticas externas y analizar cómo este acompañamiento refuerza el desarrollo profesional del estudiante en contextos reales. Nuestra intención es compartir una práctica consolidada que pueda ser de interés y utilidad para otras instituciones formadoras de docentes.

### MÉTODO

Para ello, se presenta una descripción cualitativa del modelo organizativo y pedagógico que guía las prácticas. Este modelo se desarrolla de forma progresiva a lo largo de los cuatro cursos del grado (cinco en el caso de los dobles grados), con prácticas extensivas en primero y segundo e intensivas en tercero y cuarto.

El tiempo en los centros se enriquece con un programa de supervisión que va más allá del acompañamiento básico centrado en el seguimiento del estudiante. Este programa de supervisión se estructura en torno a siete ejes temáticos, que constituyen la base del perfil profesional del docente que impulsa la universidad. Para ello, cada grupo de prácticas cuenta con dos supervisores, quienes comparten la carga docente y disponen de horas asignadas específicamente para la supervisión individual y el trabajo grupal en torno a estos ejes:

#### Orientación vocacional y profesional

El estudiante reflexiona sobre su recorrido vital y académico, identificando experiencias y referentes que han marcado su decisión de ser docente. En cursos iniciales, realiza una autoevaluación (DAFO) para detectar fortalezas y áreas de mejora. Con el tiempo, perfila su modelo profesional y metodológico, y

analiza los contextos escolares donde podría desarrollarse mejor. También se abre la reflexión sobre la vocación desde una perspectiva cristiana, especialmente relevante para aquellos que se proyectan en centros católicos.

**Acción social**

Este eje promueve una comprensión de la docencia como servicio a la comunidad. Se parte de la observación de necesidades sociales en el entorno escolar y de las respuestas que ofrece cada centro. Se introduce al estudiante en la metodología ApS, desde su planificación hasta la evaluación, culminando en una propuesta realista que se presenta al centro.

**Sentido ético**

La ética profesional empieza por el conocimiento del código deontológico del docente. Los estudiantes analizan el papel del maestro como referente moral y, conforme avanzan, trabajan con dilemas éticos reales, valorando el impacto de sus decisiones en alumnos, familias y comunidad educativa.

**Competencia emocional docente**

Se trabaja el desarrollo de habilidades para el autocuidado y la gestión emocional del aula. El estudiante comienza reconociendo emociones propias y ajenas, y aprendiendo a identificar señales de bienestar o malestar. Más adelante, aprende estrategias para generar un clima emocional positivo, fomentar el vínculo con el alumnado y colaborar en equipos docentes desde una perspectiva socioemocional.

**Convivencia**

Este eje permite al estudiante comprender cómo la convivencia influye en el aprendizaje. Inicia con la observación de dinámicas en el aula y avanza hacia el conocimiento de estrategias como la disciplina positiva o el manejo atencional. En los últimos cursos, el estudiante diseña planes de convivencia y conoce los órganos escolares implicados en el ámbito.

**Diversidad e inclusión**

Se fomenta una mirada inclusiva que abarque la diversidad funcional, cultural o emocional. Desde el inicio, el estudiante identifica riesgos de exclusión y reflexiona sobre su propia capacidad de acogida. Observa medidas inclusivas en los centros y aprende a planificar intervenciones adaptadas. El concepto de inclusión se amplía también a las dinámicas dentro del equipo docente.

**Trabajo con las familias**

El estudiante analiza cómo se articula la participación de las familias en el centro y reflexiona sobre los tipos de vínculo posibles, así como sobre sus derechos y deberes. Se trabaja también la comunicación escrita y la gestión de situaciones delicadas, como reuniones conflictivas o familias en riesgo.

Estos siete ejes no se abordan de forma aislada, sino que se interrelacionan constantemente en el día a

día del estudiante en prácticas. Aunque algunas competencias se trabajan de manera más teórica en otras asignaturas, es en el contexto real donde emergen simultáneamente, desafiando al futuro maestro a integrarlas de forma coherente y responsable.

## DISCUSIÓN

En la Universidad Pontifica Comillas creemos firmemente que la práctica y el "entrenamiento" de los futuros docentes son claves esenciales para la consolidación de sus conocimientos, su aplicación y la resolución de dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Espada, 2015), coincidiendo con diferentes autores en que las prácticas de los futuros docentes son el periodo donde se asientan gran parte de las competencias que caracterizarán su posterior identidad docente (Marchesi y Martín, 2014).

Por ello, las prácticas en centros educativos conforman un pilar importante de nuestros planes de estudios. En la tabla 1 puede observarse la distribución de asignaturas y créditos en los diferentes Grados Universitarios.

Tabla1. Asignaturas y número de créditos en los diferentes Grados Universitarios

Por otra parte, en la figura 1 se muestra el proyecto pedagógico de las prácticas de educación, así como su organización progresiva a través de diferentes casos prácticos con el objetivo de asentar la identidad docente de los futuros profesionales con la guía de sus supervisores.

Figura 1. Proyecto pedagógico de las prácticas de Educación.

La figura del supervisor universitario, junto al maestro-tutor del centro educativo, resulta clave para guiar este proceso. La supervisión se plantea como una oportunidad de formación profunda, que combina acción y reflexión. Este espacio privilegiado —que difícilmente se reproduce en el ejercicio profesional— permite al estudiante tomar conciencia de la complejidad de su tarea y de la responsabilidad que implica su rol como docente.

Las sesiones grupales de reflexión, dinamizadas por los supervisores, enriquecen este proceso al permitir el contraste de experiencias y el desarrollo de una mirada compartida y más profunda sobre la práctica docente. Así, el modelo de prácticas no solo proporciona experiencia, sino que cultiva pensamiento crítico, vocación de servicio y compromiso con una escuela inclusiva, ética y emocionalmente sana.

## REFERENCIAS

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Madrid: Alianza Editorial.

Espada, M. (2015). Importancia de la reflexión y autoevaluación del alumnado de magisterio en sus prácticas docentes. En Caimi, L. y Prieto (Eds), L. Las prácticas docentes en la formación de futuros profesores (pp. 175-182). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

# POIO250067 Aprendizaje profesional en contextos de prácticas: Influencia de un instrumento de autoevaluación observacional para estudiantes en prácticas de los Grados en Educación Infantil y Primaria.

Maribel Cano Ortiz, Paula Mayoral Serrat, Eva Liesa Hernández

*Universidad Ramon Llull. Facultad de Psicologia, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Psicologia de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

El estudio se basa en conceptos teóricos como el conocimiento práctico (Feiman-Nemser et al., 1986), el conocimiento profesional (Clandinin y Connelly, 1996) y la práctica reflexiva (Schön, 1983). Las investigaciones demuestran que las herramientas de observación pueden facilitar el análisis de las prácticas de aula por parte de los docentes en prácticas (Windsor et al., 2022), promover el pensamiento inferencial y acortar la distancia entre la teoría y la práctica. El estudio se basa en trabajos previos que clasifican las reflexiones de los docentes en prácticas en conocimiento narrativo (recuerdos y valoraciones) e inferencial (reglas y artefactos) (Mena et al., 2017). Si bien instrumentos como las rúbricas y la observación entre iguales se han utilizado ampliamente, se ha prestado menos atención a los instrumentos de autoobservación que promueven la reflexión estructurada.

## OBJETIVOS

1. Describir el tipo de conocimiento profesional que construyen los estudiantes en prácticas mediante un instrumento de autoobservación (pauta POP) y un autoinforme.
2. Identificar el impacto del uso de la pauta POP sobre la tipología de conocimientos.

## MÉTODO

Se utilizó un diseño cuasi experimental para establecer relaciones causa-efecto.

El estudio que presentamos se centra en el prácticum de los Grados de Primaria e Infantil de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona, España). En el estudio participaron 80 estudiantes. Para el análisis de los datos, los estudiantes se distribuyeron según su formación teórica en dos niveles: nivel principiante (Prácticum I, 2º curso) y nivel intermedio (Prácticum II y III, 3º y 4º curso).

En la facultad de Educación, se sigue el modelo de prácticas basado en la indagación que incluye las fases: a) Analizar el contexto docente; b) Identificar el área de mejora; c) Documentación científica; d) Diseño de la práctica basada en la evidencia; e) Implementación; f) Evaluación.

En la fase de evaluación, los estudiantes analizan sus intervenciones y seleccionan dos videoclips significativos. Después, responden a un autoinforme de ocho preguntas. Para el análisis seleccionamos

las respuestas a dos preguntas de los autoinformes:

¿Qué has aprendido, como estudiante en prácticas, de las experiencias o incidentes seleccionados?

¿Cómo aplicarás este aprendizaje en tu futuro rol como docente?

Los estudiantes se agruparon en diferentes seminarios de unos 15 estudiantes por tutor. Unos grupos utilizaron la directriz de la pauta POP para el análisis de los videoclips, mientras que otros grupos no utilizaron.

Las dimensiones de análisis de la pauta POP son: Aula de gestión; Clima de enseñanza y aprendizaje; Comunicación; Predisposición al aprendizaje; Atención a la diversidad; Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La pauta se elaboró basándonos en Tas et al. (2018) y Van de Grift (2007).

En referencia a la clasificación de tipología de conocimientos profesionales, adoptamos la categorización de Mena et al. (2017). La tipología de conocimientos se divide en:

Primer nivel de análisis:

- Valoraciones generales: evaluaciones o juicios de valor sobre la práctica docente en general.

- Reglas o principios pedagógicos: conclusiones extraídas de la experiencia que constituyen principios prácticos que rigen las actuaciones y decisiones en las intervenciones educativas de los docentes.

Segundo nivel de análisis: Determinar si las valoraciones generales y reglas son precisas o imprecisas.

- Preciso: explicaciones detalladas y conocimientos específicos.

- Imprecisas: explicaciones generales o vagas.

Realizamos un análisis del contenido de las respuestas a las dos preguntas de los autoinformes, analizando 265 enunciados de los grupos que utilizaron la pauta POP y 125 enunciados de los grupos que no la utilizaron.

Se utilizó el programa de técnicas estadísticas IBM SPSS Statistics v.28, para realizar un análisis más cuantitativo e inferencial.

## DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo, la mayor parte del conocimiento obtenido a través de los autoinformes por los estudiantes con una mayor formación sobre la práctica docente, estudiantes del nivel intermedio, era mayoritariamente inferencial (78,2%) refiriéndose a reglas y principios de las prácticas docentes. Sin embargo, los estudiantes de nivel principiante, cuyo conocimiento es menor en la formación docente, los resultados indican que solo 66,3%, logran expresar un conocimiento inferencial, sus conocimientos se basan más en narraciones descriptivas o valoraciones generales.

En relación con el segundo objetivo, los resultados muestran que la pauta POP facilita la adquisición de los conocimientos prácticos principalmente inferenciales basados en reglas o principios pedagógicos.

Sin embargo, la precisión de las reflexiones no mejoró significativamente con la pauta POP. Ambos grupos mostraron un predominio de reflexiones imprecisas: 67,5 % en nivel intermedio y 69,4 % en nivel principiante. Estas reflexiones imprecisas a menudo carecían de estrategias pedagógicas específicas o no conectaban las observaciones con los principios de aprendizaje subyacentes. Aunque el grupo que utilizo la pauta POP produjo más enunciados en general, incluyendo un mayor número de reglas precisas (87 frente a 34), el análisis estadístico no reveló diferencias significativas en los niveles de precisión. Esto indica que la precisión es una dimensión reflexiva independiente que puede no surgir espontáneamente solo del uso de instrumento de autoobservación. Si bien los estudiantes en prácticas pudieron identificar problemas y formular objetivos de mejora, muchos tuvieron dificultades para articular cómo y por qué esas estrategias funcionarían.

En resumen, si bien la pauta POP y la mayor responsabilidad en el Práctico de Nivel Intermedio impulsaron el desarrollo de conocimientos inferenciales basados en reglas, la mejora en cuanto a la precisión en la reflexión puede requerir una formación más explícita. La investigación y el desarrollo de programas futuros deberían considerar la incorporación de oportunidades estructuradas para que los estudiantes en prácticas practiquen la reflexión precisa mediante retroalimentación específica o el modelado de prácticas reflexivas por parte de mentores experimentados.

**REFERENCIAS**

Clandinin, D., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. Educational Researcher, 25(3), 24-30. https://doi.org/10.3102/0013189X025003024

Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., & Zeichner, K. M. (1986). Are mentor teachers teacher educators? In H. Hagger, D. Mcintyre, & M. Wilkin (Eds.), Mentoring: Perspectives on school-based teacher education (pp.147-165). Routledge.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. Teaching and Teacher Education, 66, 47-59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Tas, T., Houtveen, T., van de Grift, W., & Willemsen, M. (2018). Learning to teach: Effects of classroom observation, assignment of appropriate lesson preparation templates and stage focused feedback. Studies in Educational Evaluation, 58, 8-16. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.005

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. Educational Research, 49(2), 127-152.

https://doi.org/10.1080/00131880701369651

Windsor, S., Kriewaldt, J., Nash, M., Lilja, A., & Thornton, J. (2022). Developing teachers: adopting observation tools that suspend judgement to stimulate evidence-informed dialogue during the teaching practicum to enrich teacher professional development. Professional Development in Education, 48(4), 642-656. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712452

# POIO250095 Cultura de seguridad del paciente: experiencia en prácticas clínicas de enfermería

Isabel Martínez Sánchez[1], Yolanda Martínez Pérez[2], Ana Belen Blázquez Fernánez [3], Montserrat Martínez Ramos[4]

*1 Fundació Hospital de l'Esperit Sant Coordinación de prácticas clínicas de Enfermería*
*2 Fundació Hospital de l'Esperit Sant Bloque quirúrgico*
*3 Consultas Externas*
*4 Medicina Interna*

## INTRODUCCIÓN

La seguridad del paciente es una competencia transversal en la formación en Enfermería y constituye un pilar esencial en la calidad de los cuidados enfermeros (Morello et al., 2013; Akoijam & Konjengbam, 2023). A pesar de los esfuerzos por integrarla en los planes de estudio universitarios, la formación en seguridad del paciente suele abordarse de manera dispersa en diferentes asignaturas, lo que genera desigualdades en el conocimiento adquirido por los estudiantes (Melincavage, 2011). Ante esta realidad, desde la coordinación de prácticas de la Fundació Hospital de l'Esperit Sant, hospital comarcal de la Región Sanitaria de Barcelona, se impulsó una acción formativa propia. El objetivo era unificar los contenidos clave de seguridad del paciente en el ámbito hospitalario y ofrecer una formación homogénea e independiente de los diferentes planes de estudio. Este trabajo describe la experiencia de las tutoras académicas en el diseño y aplicación de dicha intervención formativa, y la evaluación de la satisfacción de los estudiantes participantes.

## OBJETIVOS

Evaluar la satisfacción de estudiantes de enfermería con una intervención formativa en seguridad del paciente durante las prácticas clínicas en un hospital comarcal.

## MÉTODO

**Diseño:** Esta experiencia se desarrolló en el marco de un estudio cuasi-experimental pre-post, vinculado al proyecto de investigación "Percepción de la seguridad del paciente y niveles de ansiedad en estudiantes de enfermería".

**Ámbito:** La intervención formativa tuvo lugar en la Fundació Hospital de l'Esperit Sant, hospital comarcal de la Región Sanitaria de Barcelona, entre julio de 2024 y mayo de 2025. Los seminarios se planificaron en la primera semana de inicio de las prácticas clínicas, con una duración de una hora y media, y fueron conducidos por las tutoras académicas.

**Población:** La población de estudio estuvo formada por estudiantes de segundo, tercero y cuarto curso del Grado de Enfermería, procedentes de la Universidad de Barcelona, la Universidad Sant Joan de Déu y las Escuelas Universitarias Gimbernat, que realizaban sus prácticas clínicas en el hospital durante el

periodo de estudio.

**Muestra:** Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra final estuvo compuesta por el total de estudiantes participantes durante el periodo de estudio, alcanzando una muestra de 104 estudiantes.

**Variables:**

Variable principal:Satisfacción del estudiante respecto a la intervención formativa en seguridad del paciente, medida a través de un cuestionario ad-hoc de 21 ítems en escala tipo Likert (de 1 a 5) y una pregunta abierta cualitativa.

Variables secundarias:Componentes específicos de la satisfacción: claridad en la exposición, profundidad de los contenidos, aplicabilidad clínica de la formación, organización y desarrollo de los seminarios; observaciones cualitativas: recogidas mediante la respuesta libre al finalizar el cuestionario, proporcionando información adicional sobre la percepción de los estudiantes.

**Instrumentos:** Para evaluar la satisfacción de los estudiantes, se diseñó un cuestionario ad-hoc compuesto por 21 ítems de respuesta cerrada en escala tipo Likert y una pregunta abierta que permitía recoger observaciones cualitativas sobre la experiencia formativa.

**Procedimiento:** Conscientes de la necesidad de ofrecer una formación específica y estructurada en seguridad del paciente, debido a la heterogeneidad con la que se imparte la materia dependiendo del plan de estudios de cada universidad, desde la coordinación de prácticas se propuso unificar los contenidos más relevantes en el contexto hospitalario. El temario incluyó los siguientes bloques: antecedentes en seguridad del paciente, prevención de caídas, prevención de lesiones cutáneas relacionadas con la dependencia, identificación activa del paciente, atención a la disfagia, higiene de manos, medicación segura, prevención de infecciones, manejo y control del dolor, secuencia de alerta ante parada cardiorrespiratoria, actuación ante emergencias y prevención de exposiciones accidentales a sangre u otros fluidos biológicos. El contenido se trabajó en sesiones presenciales utilizando materiales didácticos diseñados específicamente para esta acción formativa, enfocados en la aplicabilidad práctica en el entorno hospitalario. Una vez finalizados los seminarios, se administró el cuestionario de satisfacción a todos los estudiantes participantes.

## DISCUSIÓN

### Resultados

La intervención formativa fue valorada de manera muy positiva por los estudiantes: 94,7% consideró que se cumplieron los objetivos de la formación, 92,6% valoró positivamente la profundidad de los contenidos tratados y 96,3% calificó la formación como interesante y útil para su práctica clínica. Asimismo, 95,5% opinó que las tutoras fueron claras y amenas en sus exposiciones, y un 93,8% mostró satisfacción con organización y asistencia de los seminarios.

En las respuestas abiertas, los estudiantes destacaron la aplicabilidad de los contenidos y la claridad en la exposición de conceptos clave como la higiene de manos, la secuencia de alerta ante emergencias y la identificación activa del paciente. Algunos testimonios reflejan esta vivencia: *"La formación me ayudó a ser consciente de los riesgos y a sentirme más segura en el hospital." "Las situaciones prácticas que explicó la tutora me ayudaron a entender mejor los protocolos de actuación." "Gracias a estos seminarios, ahora pienso más en la seguridad del paciente en cada una de mis acciones clínicas." "Eché de menos más tiempo para tratar algunos temas en profundidad, pero la sesión fue muy provechosa."* Estas aportaciones cualitativas refuerzan la necesidad de incluir espacios formativos específicos que permitan no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también fomentar la reflexión crítica sobre la práctica asistencial.

**Conclusiones:**

Los resultados de esta experiencia refuerzan la importancia de la tutoría académica como elemento clave en la construcción de una cultura de seguridad del paciente en los entornos de prácticas clínicas. A través de una formación específica y adaptada a las necesidades reales del ámbito hospitalario, las tutoras no solo han transmitido conocimientos técnicos fundamentales, sino que han acompañado a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que ha fortalecido su confianza y seguridad a la hora de actuar en situaciones clínicas reales. La satisfacción mostrada por los estudiantes evidencia que acciones formativas diseñadas de manera estructurada, coherente y cercana al contexto asistencial tienen un impacto muy positivo, no solo en la adquisición de competencias, sino también en su crecimiento personal como futuros profesionales de la salud. Iniciativas como esta subrayan la necesidad de integrar programas formativos sólidos en los períodos de prácticas, contribuyendo de manera decisiva a consolidar desde la universidad una cultura de seguridad sostenible. Además, la colaboración entre las instituciones sanitarias y las universidades se confirma como un pilar imprescindible para que estos proyectos se desarrollen con éxito. Solo trabajando de forma coordinada y compartiendo objetivos comunes podremos garantizar que los futuros profesionales incorporen la seguridad del paciente como valor central de su práctica clínica.

**REFERENCIAS**

AbuAlRub, R. F., & Abu Alhijaa, E. H. (2014). The Impact of Educational Interventions on Enhancing Perceptions of Patient Safety Culture Among Jordanian Senior Nurses. Nursing Forum, 49(2), 139–150. https://doi.org/10.1111/nuf.12067

Akoijam, P., & Konjengbam, S. (2023). The Impact of an Educational Program on Knowledge and Perception of Patient Safety Culture among Nurses in the Two Medical Colleges of Manipur. Indian Journal of Public Health, 67(2), 265–270. https://doi.org/10.4103/ijph.ijph_1416_22

Melincavage, S. M. (2011). Student nurses' experiences of anxiety in the clinical setting. Nurse Education Today, 31(8), 785–789. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.007

Morello, R. T., Lowthian, J. A., Barker, A. L., McGinnes, R., Dunt, D., & Brand, C. (2013). Strategies for improving patient safety culture in hospitals: a systematic review. BMJ Quality & Safety, 22(1), 11–18. https://doi.org/10.1136/bmjqs-2011-000582

# POIO250141 El papel del/a tutor/a en el desarrollo de la observación crítica del/a estudiante en prácticas.

Irene Martínez Hernández[1], Ana Belén Caulonga Lorenzo[2], Arantzazu Bellido Ituño[1], Noelia Martín García[3]

*1 UNIR- Universidad Internacional de La Rioja Prácticas*
*2 Prácticas*

## INTRODUCCIÓN

El Prácticum en Educación es la toma de contacto que el estudiante tiene con la realidad educativa y constituye una gran oportunidad para observar, poner en práctica, cuestionar, materializar y solidificar aquellos conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del del grado y/o máster. Esta asignatura contemplada en el plan de estudios posibilita una aproximación a la realidad educativa desde una perspectiva teórico-práctica con una mínima base formativa que se experimenta, en un contexto real y concreto (Verger-Gelabert et al., 2023).

En este sentido, la escuela, como contexto en desarrollo, supone un escenario vital de crecimiento personal y profesional para el estudiante en prácticas, que acompañado por su tutor de aula podrá dar comienzo a sus primeras experiencias docentes mientras que desarrolla una visión crítica y constructiva. En los centros educativos convergen diversas realidades sociales y de gran complejidad -no tan comunes o presentes en otros tiempos- (Casino et al., 2016) que están generando un desafío tanto a nivel organizativo como metodológico que el estudiante debe experimentar desde su rol de aprendiz.

El papel del tutor con el futuro docente es imprescindible, ya que constituye un acompañamiento, una guía de orientación y acercamiento de conocimientos (Bjørndal et al., 2024), actúa como referente y espejo para el estudiante en prácticas (Ambrosetti & Dekkers, 2010). De este modo, consideramos que la profesión docente va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que, en el acompañamiento al desarrollo integral del estudiante, el docente asume una gran responsabilidad. Por ello, creemos que el rol del tutor será vital en el desarrollo de habilidades y competencias útiles para la práctica docente del futuro maestro (Fuertes, 2011).

## OBJETIVOS

1. Valorar la importancia del rol del tutor en el desarrollo de habilidades docentes de su estudiante en prácticas.
2. Destacar la importancia de la observación crítica como habilidad básica en la construcción del conocimiento.
3. Aprender a detectar sesgos y prejuicios mediante la observación crítica.

4. Enfatizar la observación crítica en el aprendizaje significativo.
5. Entender la diversidad desde una mirada abierta.

## MÉTODO

Revisión sistemática de la literatura publicada en bases de datos científicas. Desde la propuesta de palabras clave, se establece una búsqueda de artículos pertenecientes a revistas del ámbito educativo.

## DISCUSIÓN

Tal y como apunta la literatura, el rol del tutor de centro en este proceso de aprendizaje práctico es de gran envergadura (Gálvez & Martín, 2016; Ruíz-Bernardo et al., 2022), no solamente como referente que ofrece contenidos, también por la supervisión y acompañamiento que realizará para mejorar el rendimiento de los futuros docentes en prácticas (Hidayati et al., 2025). En este sentido, la formación de futuros maestros en la complejidad de la profesión docente implica incorporar elementos de reflexión y reinterpretación de las experiencias vividas en el centro educativo (Torres-Cladera et al., 2022).

Por tanto, el prácticum en educación constituye una gran oportunidad para vivenciar aquellos conocimientos teóricos que se han ido adquiriendo a lo largo del grado o máster. Durante la estancia en el centro educativo, el estudiante puede realizar una autoevaluación reflexiva sobre su identidad profesional docente (Martín Gómez et al., 2022). Acompañado por el tutor, el estudiante fortalece su dimensión personal y desempeño profesional mediante la adquisición y desarrollo de competencias reflexivas (Mendoza Lira & Covarrubias Apablaza, 2014).

Del mismo modo, la observación y el modelaje son claves para el estudiante que va incorporando nuevos aprendizajes significativos en la medida en que se integran sus conocimientos previos con la realidad del aula. En este sentido, la observación crítica se convierte en una de las habilidades más importantes que puede desarrollar el estudiante en prácticas con ayuda de su tutor (Serrano de Moreno, 2008).

La individualidad de cada niño/a, así como sus circunstancias familiares y sociales, configuran el grupo-clase, dotan el aula de una gran heterogeneidad, lo que desemboca en un mayor desarrollo de recursos de atención a la diversidad (Gómez Domínguez, 2021). El contacto con la realidad de aula y el proceso de metacognición que esto implica, supone una gran fuente de aprendizaje significativo para el estudiante en prácticas. Una mirada más aséptica del entorno con respecto a la diversidad favorece el análisis clínico de su aprendizaje. Por tanto, la observación reflexiva se establece como elemento fundamental para el enriquecimiento del conocimiento, ya que observar de manera crítica, guiada y planificada, constituye la base de la objetividad y la asepsia, además de ser una poderosa herramienta para la reflexión sistemática y estructurada de la experiencia práctica (Ruffinelli et al., 2020).

En definitiva, el tutor actúa como guía en el proceso de andamiaje del conocimiento del estudiante en el que la teoría, a través de la observación crítica, empieza a cobrar sentido con la experiencia práctica. De este modo, los futuros maestros construyen unos pilares sólidos y firmes desde los que seguir

desarrollando su carrera docente.

**REFERENCIAS**

Ambrosetti, A., Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(6), 42-55. https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3

Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A. C., y Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*,*146,* 1-24. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619

Casino, A. M., Llinares, L. I., y Espino, M. A. (2016). Familia y escuela como agentes socializadores y contextos de desarrollo: la educación de los niños inmigrantes. *Familia: Revista de CIencias y Orientación Familiar,* 52, 27-40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3867469

Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, 9,* 237-258. https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228

Gálvez, I. E., y Martín, E. L. (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

Hidayati, W., Raharjo, T. J., Sutarto, J., y Widiyanto. (2025). Effectiveness of Academic Supervision Models in Improving Teacher Performance in Kindergarten Schools. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, *73*(1), 718-731. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.46

Martín-Gómez, P., García-Rodríguez, M. L., y Mena-Marcos, J. (2022). The Practicum in the Degree of Early Chilhood Education: analysis of teaching journals. *Revista Complutense de Educacion*, *33*(1), 131-140. https://doi.org/10.5209/RCED.73838

Gómez-Domínguez, M. T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva, 1,* 37-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045899

Mendoza-Lira, M., y Covarrubias-Apablaza, C. G. (2014). Competencias Profesionales Movilizadas en el Prácticum: Percepciones del Estudiantado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, *14*(3), 1-24. https://opac5.scielo.sa.cr/j/aie/a/76SZL3Gn6pYpLtnXbKL7FLB/?format=html&lang=es

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., y Ribés, A. S. (2022). Motivations, expectations, and benefits of the practicum from the point of view of school tutors. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(3), 207-219. https://doi.org/10.6018/reifop.519361

Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., y Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* *26*(2), 161-181. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599

Verger-Gelabert, S., Rosselló-Ramon, M. R., Riera-Negre, L., y Mut-Amengual, B. (2023). Practicum analysis in Early Childhood and Primary Education Studies in Spanish universities. *Aula Abierta*, *52*(1), 81-90. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90

# POIO250127 El perfil del tutor de la empresa en la formación dual: revisión bibliográfica

María del Mar Sanjuán Roca[1], María del Mar García Ruiz[2], Milena Villar Varela[1], Rafael Luis Campaña Jiménez[3]

*1 Universidad de Santiago de Compostela/Facultade de Ciencias da Educación Departamento de Pedagoxía e Didáctica*

*2 Universidad Granada/Centro de Magisterio La Inmaculada Departamento de Pedagogía*

*3 Universidad Granada/Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte del proyecto *Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: Desafíos, metodologías y buenas prácticas -DUAL-DIG* (PID2022-141325NB-I00), financiado por MICIU/AEI/10.13039/50110001/ y cofinanciado por FEDER.UE.

A partir del estudio, analizamos la formación dual, tanto en la Formación Profesional como en el ámbito universitario, desde un modelo educativo que combina el aprendizaje académico con la experiencia profesional. Esta dimensión ha motivado el desarrollo de regulaciones desde las universidades y normativas específicas (Sarceda et al., 2024). Aunque su implantación es aún desigual (Šćepanović y Martín, 2020), se caracteriza por ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias específicas en contextos reales de trabajo, mientras avanzan en su itinerario académico (Peguera et al., 2021).

El marco normativo actual de la Formación Profesional (LO 3/2022) establece que toda la oferta de FP en los grados C y D debe incluir una fase dual, lo que refuerza la colaboración entre centros educativos y empresas. En el ámbito universitario, el RD 822/2021 regula los estándares de calidad para los títulos oficiales, destacando la importancia de las prácticas externas como elemento clave para la profesionalización del estudiantado.

En este contexto, la tutorización adquiere un papel central, ya que las personas que ejercen funciones de tutoría actúan como mediadoras entre el aprendizaje teórico y su aplicación práctica, asegurando una experiencia formativa integral. La literatura especializada (Virgós et al., 2023; Castellano y Trillo, 2024) ha destacado que el éxito de la formación dual depende en gran medida de la capacidad de estas personas para orientar, supervisar y evaluar al estudiantado en entornos complejos y diversos. Sin embargo, la identificación y caracterización de los perfiles para este rol sigue siendo un desafío, en un contexto donde la tecnología desempeñará un papel cada vez más relevante.

El desarrollo de la formación dual en el ámbito universitario y profesional ha puesto en evidencia la relevancia de la figura del tutor de empresa. Aunque la legislación y la literatura reconocen su papel, aún no existe un perfil competencial claramente definido y consensuado (Curto, 2021; Serrano, 2022). Este trabajo analiza los marcos normativos y científicos para identificar, caracterizar y sistematizar dicho perfil

en el contexto de la formación superior dual.

## OBJETIVOS

Este trabajo realiza una revisión sistemática de la literatura científica y la normativa vigente para caracterizar el perfil del tutor de empresa en la formación dual, identificar sus funciones, competencias y necesidades formativas.

## MÉTODO

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura con una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos, realizando un análisis de contenido de la legislación española, así como una revisión de investigaciones académicas relevantes.

Se consultaron bases de datos de referencia, se completaron con la revisión de fuentes legislativas, estudios de caso, tesis doctorales, etc.

## DISCUSIÓN

Resultados: La revisión pone de manifiesto que la figura del tutor de empresa es compleja y polifacética, asumiendo funciones de supervisión, evaluación, coordinación interinstitucional y acompañamiento socioemocional (García-Vila & Sepúlveda-Ruiz, 2022; Serrano, 2022). Se identifican tres perfiles predominantes: tutor técnico, pedagógico y tutor híbrido. Siendo este último el más completo, aunque el menos común (Curto, 2021; Veillard, 2015; Lázaro & Gisbert, 2015). Si bien la legislación reconoce esta figura y el rol en el proceso, no define con claridad los requisitos formativos exigibles ni los concreta (Consejo Económico y Social de España, 2022; LO 3/2022; RD 1529/2012).

Conclusiones: Se constata una brecha entre la normativa y la práctica real, así como carencias en formación pedagógica, coordinación institucional y reconocimiento de la función tutorial (Fundación Bertelsmann & Cambres, 2016; Homs, 2022; Neil, 2019; Serrano, 2022). Los resultados subrayan la necesidad de diseñar planes formativos específicos y de fortalecer la colaboración entre empresas y centros educativos, con el fin de consolidar un perfil profesionalizado que garantice una tutoría de calidad en los programas de formación dual (Beraza et al., 2021).

## REFERENCIAS

Beraza Garmendia, J.M.; Azkue Irigoyen, I.; & Villalba Merlo, F.J. (2021). Assessment of the dual training itinerary in the degree in Business Administration and Management. *Journal of Management and Business Education*, 4(1), 82-106. https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0005

Castellano Hernández, M. M., & Trillo Miravalles, M. P. (2024). Análisis de necesidades formativas de los tutores de empresa en la formación dual: revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450267566

Consejo Económico y Social de España. (2022). *Informe sobre la formación dual en España.* Madrid:

Consejo Económico y Social de España. Recuperado de https://www.ces.es/documents/10180/5232164/Inf0123.pdf

Curto, A. (2021). *Los profesionales de la formación dual en el ámbito universitario: Identificación de perfiles, funciones y competencias* [Tesis doctoral, Universitat de Lleida].

Fundación Bertelsmann & Consell General de Cambres de Catalunya. (2016). *Manual de tutores de empresa en la FP Dual.* Barcelona: Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/manual-de-tutores-de-empresa-en-la-fp-dual/

García-Vila, E., & Sepúlveda-Ruiz, M. 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

Homs, O. (2022). *La formación profesional dual en España: Retos para 2030.* Barcelona: Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/la-formacion-profesional-dual-en-espana-retos-para-2030/

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, de 1 de abril de 2022, páginas 416-485. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-5139

Miller, R. (1975). *Career ladder program: A problem-solving device*. The Journal of Nursing Administration, 5(5), 27–29. https://www.jstor.org/stable/26806049

Neil, J. (2019). Creating spaces for reflection with digital autoethnography: Students as researchers into their own practices. *International Journal of Art & Design Education, 38*(4), 823–831. https://doi:10.1111/jade.12268

Peguera Carré, M. C., Curto Reverte, A., Ianos, M. A., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2021). Evaluación de narrativas en formación dual docente: diseño y experimentación del instrumento SCAN: A case study. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(1), 111-130. https://doi.org/10.6018/rie.415271

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012, páginas 78864-78890. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/11/08/1529

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. Boletín Oficial del Estado, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15764

Sarceda-Gorgoso, C., Allur-Aranburu, E., Raposo-Rivas, M. y Barberá-Gregori, M.A. (2024). Formación Dual Universitaria: una revisión descriptiva. *Revista Prácticum, 9*(2), 83-99. https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20937

Šćepanović, V., & Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn. *Transfer*, *26*(1), 15-26. https://doi.org/10.1177/1024258919898317

Serrano Argueso, M. S. (2022). Future jobs and dual education. *Revista General Del Derecho Del Trabajo Y De La Seguridad Social,* (62), 74–117.

Virgós Sánchez, M., Pérez Herrero, M. del H., & Burguera Condon, J. L. (2023). Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en Asturias. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 399-415. https://doi.org/10.6018/rie.518591

# POIO250108 Estimular el ethos docente desde la tutorización académica del Prácticum

Cristina Borja-Tomás[1], Asunción Ríos-Jiménez[1], Marta García-Jiménez[2], María José Ramos-Estévez[3], Purificación Pérez-García[1]

*1 Facultad de Ciencias de la Educación Didáctica y Organización Escolar*
*2 Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Educación*
*3 CEU Cardenal Spínola CEU Área Pedagogía-Sociología*

## INTRODUCCIÓN

Las universidades son responsables de formar ciudadanos técnicamente capaces y éticamente íntegros (Martínez, 2010). O como sostiene Cortina (2013), en torno a una educación de calidad, supone formar buenos ciudadanos y buenos profesionales.

La ética proviene de *ethos*, palabra griega «que indica los hábitos que las personas vamos adquiriendo para obrar bien o mal y que componen el carácter» (Cortina, 2013, p. 34). Para Bauer y Prenzel (2021), el término *ethos* designa las creencias, valores o ideales que rigen a una persona, grupo o institución. Y si nos centramos en el *ethos* profesional, «comprendería el sistema único y distintivo de valores, normas y objetivos relacionados con la profesión, con los que los profesionales de una determinada comunidad de práctica se sentirían comprometidos» (p. 174).

En esta línea, Bier et al. (2021, p. 395) señalan que el *ethos* profesional de los docentes «va más allá del conocimiento profesional necesario en el ámbito del aprendizaje, la instrucción y la materia». Es decir, formaría parte del *ethos* las creencias, conocimientos y habilidades morales y éticas profesionales que los docentes necesitan para sus juicios profesionales y para guiar sus relaciones de manera profesional, con el estudiantado, los colegas, los padres y el equipo directivo.

Diversos enfoques del ethos enfatizan que «la responsabilidad profesional es el fundamento principal del ethos […] Un compromiso con la responsabilidad presupone que los formadores sean conscientes de su responsabilidad pedagógica» (Forster-Heinzer, 2021, p. 433). Por tanto, delinear un «ethos docente» es emprender la tarea de definir y redefinir la esencia misma de la docencia, de lo que implica ser docente. Así, el conocimiento del ethos solo es posible mediante un enfoque analítico, a través del estudio de sus elementos constitutivos, los hábitos (Buxarrais, p. 131).

El programa que se diseñe e implemente, por tanto, tendría que caracterizarse por contemplar las líneas metodológicas que contribuyen a la enseñanza de la ética profesional que propone Bolívar (2017), tales como la deontología, el método de estudio de casos o dilemas morales que estimulen el desarrollo del juicio moral y el análisis.

Entendemos que el prácticum es el tiempo y espacio idóneo para estimular la reflexión sobre el ethos profesional y para ir adquiriendo los valores profesionales, dado que es el primer contacto prepofesional.

La pregunta es: ¿se puede formar en ética docente desde la tutorización de la asignatura del prácticum?

El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto más amplio de I+D+i *PID2021-129018NB-I00*, financiado porMICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE titulado «La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis (FED)».

## OBJETIVOS

El objetivo ha sido abordar el *ethos* docente a través de la puesta en práctica de un programa de intervención en ética profesional docente, durante la tutorización del Prácticum.

## MÉTODO

El método aplicado respondió a las características del estudio de caso (Stake, 2007). La muestra estuvo compuesta por 25 estudiantes de tercer curso. El criterio de selección fue estar cursando la asignatura de Prácticum, que cuenta con 20 créditos.

El instrumento de investigación vino definido por el programa de intervención diseñado. Ha constado de 12 sesiones, que se pusieron en práctica durante los seminarios de supervisión, llevados a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, dedicando 2 horas semanales. En este trabajo solo analizamos la sesión 1 y la sesión 12.

El programa constó de cinco dimensiones, en torno a las cuales giró la tipología de actividades resultantes. Las dimensiones fueron seleccionadas de la propuesta de Escámez et al. (2007), así como de la de Pérez (2016). Así distinguimos actividades que se ubicaron en la dimensión 1: la clarificación de valores, la frase inconclusa, la coherencia entre valores y acciones y la toma decisiones según valores; la dimensión 2 sobre la comunicación persuasiva, con actividades como la frase mural, el cine-fórum y el disco-fórum; la dimensión 3, el desarrollo de la perspectiva social y la empatía, empleando como ejercicio la resolución constructiva de conflicto; la dimensión 4, el desarrollo del juicio moral, con una actividad de diagnóstico de situación; y por último, la dimensión 5, exposición de modelos valiosos, que aplicó la técnica role-model. La concreción en los seminarios se materializó con el diseño del programa compuesto por 12 actividades, cada una de las cuales se impartió en los respectivos seminarios semanales: 1. Posicionamiento sobre la profesión (Frase inconclusa); 2. Día docente(Frase mural); 3. Prejuicios (Coherencia entre valores); 4. Casos docentes (Resolución constructiva de conflictos); 5. Ética profesional(Toma decisiones según valores); 6. Qué escuela (Cine-fórum); 7. Vínculos: clima(Cine fórum); 8. Empatía (Cine fórum); 9. Impacto del docente (Disco fórum); 10. Actitud (Diagnóstico desituación); 11. Ser docente (Role-model); 12. Decálogo para el docente (Frase inconclusa).

El análisis de la información recogida, siguió las fases del análisis de contenido.

## DISCUSIÓN

Los resultados mostraron un discurso diferente entre la actividad inicial y la final. Los conceptos que

aparecieron en la primera actividad fueron menos numerosos que en la actividad final, es decir, la narrativa fue menor. Por otro lado, encontramos palabras en la tarea final que no se reflejaron en la tarea inicial o lo hicieron en menor medida. Conceptos como ética, empatía, compromiso o responsabilidad; o al contrario, términos que en la primera tarea aparecía en primer lugar, como es conocimiento, y que en la tarea final pasó desapercibida.

La conclusión es que la tutoría académica durante el prácticum se configura como un espacio que permite formar para abordar el *ethos* docente.

**REFERENCIAS**

Bauer, J. & Prenzel, M. (2021). For What Educational Goals Do Preservice Teachers Feel Responsible? On Teachers' Ethos as Professional Values. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 173-196). Springer.

Bier, M., Sherblom, S., Berkowitz, M., & Sterling, E. (2021). How a Servant Leader's Ethos of Service and Stewardship Can Support Teachers' Professional Ethos in Twenty-First Century Schools. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 393-414). Springer.

Bolívar, A. (2017). Una ética profesional en la formación y relaciones universitarias. En M. Pérez Ferra y J. Rodríguez Pulido (coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 15-29). Octaedro

Buxarrais, R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds). *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-143). Springer. Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Paidós.

Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica.* Octaedro.

Forster-Heinzer, S. (2021). The Pedagogical Ethos of Vocational Trainers: An Active Commitment to Pedagogical Responsibility in Conflicting Situations. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, & T. Lovat (eds), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 429-444 ). Springer.

Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores.* Desclée de Brouwer.

Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée de Brouwer.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.

# POIO250063 Expectativas y desafíos en la mentoría docente percibidos por estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria

Paula Mayoral Serrat[1], Maribel Cano Ortiz[2]

*1 Universidad Ramon Llull - Blanquerna Psicología de la Educación*
*2 Universidad Ramon Llull- Blanquerna Departamento de Psicología de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente supone un proceso de transición donde el mentor desempeña un papel crucial, favoreciendo la integración del estudiante en prácticas al entorno escolar y su desarrollo profesional (Cuélliga, 2015). La eficacia de esta relación depende de las expectativas del estudiante, las competencias del mentor y los retos del acompañamiento (Malderez y Wedell, 2007).

Los futuros docentes valoran el apoyo para comprender la cultura escolar, superar el impacto inicial del aula y recibir retroalimentación constante en un clima de confianza (Castillo y García, 2021; Lejonberg y Hatlevik, 2022; Zabalza, 2011). Además, consideran fundamental que el mentor actúe como referente profesional, favoreciendo la asunción progresiva de responsabilidades hacia el estudiante en prácticas (Anthony et al., 2011; Bianchini y Brenner, 2010).

Entre las competencias del mentor destacan la comunicación efectiva, la competencia pedagógica, la reflexión conjunta, las habilidades sociales y la autorregulación (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Bell et al., 2022; Cuélliga, 2015).

No obstante, la mentoría enfrenta dificultades como la falta de formación específica, la sobrecarga de trabajo y la desconexión entre teoría y práctica (Dreer-Goethe, 2023; Smith e Ingersoll, 2004; Strom y Martin, 2022). Para mejorar su efectividad, es necesario reforzar la formación del mentor, garantizar tiempos de acompañamiento y estrechar vínculos entre universidad y escuela.

En resumen, para que la mentoría sea efectiva, se debe fortalecer la formación del mentor, asegurar tiempo para el seguimiento y fomentar la conexión entre universidad y escuela.

## OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo identificar factores que, según los estudiantes del Grado en Educación en prácticas, favorecen o dificultan la relación entre mentores(1) y estudiantes en prácticas, con el fin de mejorar la calidad de la formación docente.

(1) Utilizaremos el término mentor o mentores de manera genérica debido a los requisitos de extensión del resumen, pero entendemos que incluye tanto a los mentores como a las mentoras.

## MÉTODO

Se trata de una investigación cualitativa y descriptiva. Participaron 40 estudiantes de cuarto curso del Prácticum III de Educación Primaria.

Se utilizó un cuestionario en línea con dos secciones: una centrada en el rol del mentor y otra en el del estudiante. En ambas secciones se solicitó a los estudiantes identificar tres aspectos facilitadores y tres aspectos que obstaculizan la mentoría.

Se analizaron un total de 240 enunciados.

## DISCUSIÓN

Respecto a los factores que, desde la mirada del estudiantado en prácticas, facilitan la relación de mentoría, los resultados evidencian elementos clave. Los futuros docentes conciben al mentor como una figura esencial de apoyo y guía en el contexto escolar. La calidad de esta experiencia depende, en gran parte, del vínculo generado y del compromiso del mentor con su desarrollo profesional.

El acompañamiento activo y la guía pedagógica son especialmente valorados: un 90% destaca la importancia de integrarse en la dinámica del aula, con orientación metodológica clara y participación en el equipo docente. Esta inclusión fortalece la implicación, la confianza y la identidad profesional.

El 85% considera fundamental intervenir progresivamente en la planificación y ejecución de clases, con retroalimentación constante y ejemplos prácticos. No se trata solo de observar, sino de actuar con supervisión y reflexionar para construir conocimiento profesional.

La dimensión relacional también es clave: un 80% valora contar con un mentor accesible y dialogante, capaz de ofrecer retroalimentación equilibrada y generar un clima de confianza. Un 75% resalta la empatía y el apoyo emocional como factores que favorecen la motivación y el bienestar en el proceso formativo.

Por último, el 70% subraya la importancia de promover la autonomía, permitiendo explorar metodologías, participar en reuniones docentes y reflexionar sobre la práctica. Esta apertura fomenta la toma de decisiones y el pensamiento pedagógico.

En definitiva, los estudiantes no esperan solo un evaluador, sino un mentor comprometido que acompañe su proceso formativo desde la colaboración, la reflexión y el reconocimiento.

En cuanto a los factores que dificultan la relación de mentoría, se señalan principalmente la falta de apoyo, la comunicación limitada y las expectativas desalineadas.

El 30% denuncia falta de autonomía: algunos mentores ejercen un control excesivo, limitando la participación y relegando a tareas sin valor pedagógico al estudiantado. Un 25% menciona la escasa valoración del rol del estudiante, percibiéndolo como ayudante más que como futuro docente, lo que genera frustración.

También se indica rigidez metodológica (20%): la negativa a permitir ajustes o innovaciones restringe la creatividad y el desarrollo de competencias. Un entorno con baja tolerancia al error dificulta la experimentación.

La comunicación deficiente (15%) afecta a la falta de claridad, de objetivos compartidos y de diálogo,

genera inseguridad y obstaculiza el aprendizaje. Además, un 10% señala que las expectativas idealizadas de la docencia chocan con la realidad del aula, provocando desajustes emocionales y desmotivación.

En síntesis, la escasa autonomía, el bajo reconocimiento, la rigidez, la comunicación limitada y las expectativas poco realistas son barreras relevantes. Superarlas requiere formación específica, condiciones institucionales adecuadas y un enfoque basado en la colaboración.

**REFERENCIAS**

Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education (online), 35*(6), 42-55. https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3

Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the 'object'to influence teacher induction outcomes. *Teaching and teacher education, 27*(5), 861-870. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.010

Bell, J., Wilcoxen, C., & Steiner, A. (2022). Mentoring and coaching through induction to develop reflective practices in beginning teachers. *The New Educator, 18*(4), 281-305. https://doi.org/10.1080/1547688X.2022.2104982

Bianchini, J. A., & Brenner, M. E. (2010). The role of induction in learning to teach toward equity: A study of beginning science and mathematics teachers. *Science education, 94*(1), 164-195. https://doi.org/10.1002/sce.20353

Castillo, D. C. M., & García, J. A. C. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(3), 349-370. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9251

Cuélliga, C. M. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 33*(2), 151-170. https://doi.org/10.14201/et2015332151170

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12*(4), 336-349. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073

Lejonberg, E., & Hatlevik, I. K. R. (2022). 'Is there anything more to professionalism than knowledge?'—relating theory and practice in a university-based institutionalisation of a third space for preservice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 30*(5), 606-633. https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127259

Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching Teachers. Processess and Practices*. Bloomsbury Publishing.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning

teacher turnover? *American educational research journal, 41*(3), 681-714. https://doi.org/10.3102/00028312041003681

Strom, K. J., & Martin, A. D. (2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 114*, 103688. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103688

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

# POIO250087 Fortalecer la tutoría dual desde la educación emocional: una necesidad en la FP Dual y en la Universidad Dual

Milena María Villar Varela[1], María del Mar Sanjuán Roca[1], José Antonio Sarmiento Campos[2]

*1 Universidad de Santiago de Compostela Pedagoxía e Didáctica*

*2 Universidade de Vigo Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación*

## INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional Dual (FP Dual) y la Formación Dual Universitaria se han consolidado como estrategias clave para facilitar la transición del alumnado al mundo laboral. Así, por una parte, La Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional, refuerza el papel de la FP Dual como herramienta de conexión entre educación y empleo, reconociendo expresamente la labor tutorial como elemento central del acompañamiento al alumnado y, por otra parte, la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), en su artículo 33, reconoce el derecho del estudiantado a recibir asesoramiento, orientación psicopedagógica y cuidados de salud mental y emocional. Más allá de su dimensión técnico-profesional, ambas modalidades suponen un tránsito vital cargado de emociones, incertidumbres, desafíos identitarios y relacionales. En este contexto, la figura de la persona tutora, tanto en el centro educativo como en la empresa, se revela como un agente fundamental no solo en el plano organizativo y académico, sino también como referente emocional y acompañante personal. Esta función de acompañamiento requiere competencias socioemocionales específicas que permitan al tutor/a generar un ambiente de confianza, detectar necesidades formativas concretas y facilitar la integración del aprendiz en la cultura y valores de la empresa (Virgós-Sánchez & Burguera-Condón, 2022; Reyes Ramírez, 2021).

## OBJETIVOS

Esta comunicación tiene como objetivos:

- Analizar el tratamiento de la dimensión emocional en la tutorización de programas de FP Dual y Universidad Dual.

- Visibilizar la necesidad de incorporar la educación emocional en el perfil competencial de las personas tutoras duales.

- Proponer líneas de acción para fortalecer el acompañamiento emocional en estos programas formativos.

## MÉTODO

Se realizó, por una parte, una revisión de literatura académica y normativa relativa a la tutorización en programas duales, tanto en el ámbito de la Formación Profesional como en el universitario. Por otra parte, se desarrolló un análisis cualitativo de contenido de los documentos de gestión disponibles en universidades españolas que ofertan programas de Formación Dual Universitaria. El análisis se centró en identificar las funciones atribuidas a la tutoría y la presencia o ausencia de referencias a la dimensión emocional en estos documentos.

## DISCUSIÓN

El análisis realizado pone de manifiesto que, tanto en FP Dual como en Universidad Dual, la figura del/a tutor/a es concebida prioritariamente desde un enfoque técnico, organizativo y evaluador. Las funciones tutoriales se vinculan mayoritariamente al seguimiento del proceso académico, la coordinación con la empresa y la gestión administrativa del itinerario formativo del alumnado. Así, pese al reconocimiento legal, tanto en FP como en la universidad, las referencias al acompañamiento emocional son tangenciales o genéricas, y no existen marcos de competencias específicos que orienten o reconozcan esta labor.

Por otro lado, la literatura especializada muestra un amplio consenso sobre la relevancia de las competencias socioemocionales en el éxito académico y profesional del alumnado de Formación Profesional, que puede ser extrapolado al ámbito universitario. Villar Varela y Méndez Lois (2024) y Reyes Ramirez (2021) destacan cómo la incorporación de estas competencias en el aula favorece el bienestar del alumnado, incrementa su motivación y mejora su capacidad de inserción laboral. Sin embargo, este enfoque no se ha trasladado aún de manera sistemática a la práctica tutorial en entornos duales.

Atendiendo a los dos objetivos iniciales del trabajo, cabe señalar que la presencia de la dimensión emocional en la literatura existente y en los programas duales, tanto de Formación Profesional como de Universidad, es escasa. La transición del alumnado dual hacia entornos laborales reales expone a los/as estudiantes a tensiones, incertidumbres y desafíos emocionales que requieren un acompañamiento sólido y consciente. Para ello, es imprescindible reconfigurar el rol de la tutoría incorporando de manera explícita la educación emocional como eje formativo y de intervención. Por ello, se proponen varias líneas de acción:

- A nivel formativo se resalta la importancia de desarrollar programas específicos para tutores/as duales (de centros y empresas) que incluyan formación en educación emocional: comunicación asertiva y empática, escucha activa, resolución de conflictos, autoconocimiento, regulación emocional y estrategias de acompañamiento en la transición laboral, entre otras.

- A nivel institucional es de gran relevancia la inclusión de indicadores explícitos de tutoría emocional en guías docentes, planes formativos y protocolos de actuación, así como la incorporación de esta dimensión en los estándares de evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas duales.

- A nivel organizativo, se recomienda el fomento de modelos de tutoría compartida y coordinada entre centros educativos y empresas, así como la creación de redes de apoyo emocional institucionalizadas y la coordinación con servicios de orientación, mediación y bienestar emocional.

- Por último, a nivel político y normativo, es clave el desarrollo de marcos de aplicación que concreten los principios recogidos en la legislación, promoviendo el reconocimiento profesional y la formación obligatoria en educación emocional para quienes ejerzan funciones de tutoría en programas duales.

A modo de conclusión, tanto la FP Dual como la Universidad Dual deben avanzar hacia modelos formativos integrales, en los que el cuidado emocional no sea un añadido, sino una dimensión estructural.

Reconocer, formar y apoyar a quienes acompañan emocionalmente a los y las estudiantes es una estrategia clave para mejorar la calidad de estos programas y contribuir a una transición laboral más humanizada, justa y eficaz.

## REFERENCIAS

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3

Reyes Ramírez, S. M. (2021). La tutoría del Programa Todos a Aprender en la formación continua de docentes. *Revista Educación, 45*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42592

Villar Varela, M., & Méndez Lois, M. J. (2024). Competencias socioemocionales en el aula de formación profesional. En A. Felpeto Guerrero & M. C. Caldeiro Pedreira (Coords.), *Desafíos formativos y competenciales para el docente de FP* (pp. 23–30). Universidad de Santiago de Compostela.

Virgós Sánchez, M., Burguera Condon, J. L., & Lebres Aires, M. L. (2022). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *33*(3), 103–123. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463

# POIO250100 Fortalecimiento del rol del tutor clínico a través de la formación basada en el perfil y necesidades detectadas

Sara Esqué-Boldú[1], Rosa Raventós Torné[2]

*1 Universidad de Andorra Escuela de Enfermería*
*2 Universidad Rovira y Virgili Departamento de enfermería*

## INTRODUCCIÓN

La práctica clínica, núcleo central de la formación en enfermería, proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en escenarios reales y desarrollar competencias esenciales para su futura práctica profesional (Gcawu & van Rooyen, 2022; Makhaya et al., 2023).

Para el correcto desarrollo de las prácticas clínicas se necesitan tutores que velen por el aprendizaje del estudiante. El tutor clínico desempeña su rol en situación real, asume la responsabilidad de guiar y evaluar el aprendizaje del estudiante en un entorno de cuidado (*Mentorship in Nursing*, 2024), planteando puntos de mejora (Luukkonen et al., 2023). Diferentes estudios califican el rol del tutor como indispensable, puesto que garantiza una mejora en la formación de los estudiantes aumentando así el nivel de seguridad de la atención por parte de los estudiantes (Wang et al., 2024).

La satisfacción de necesidades educativas de las tutoras clínicas puede contribuir a mejorar el aprendizaje clínico de los estudiantes y reducir la distancia entre teoría y práctica (Hagrass et al., 2023; Halimah et al., 2021), además de aportar aprendizaje mutuo (Wensel, 2006).

Sin embargo, a menudo se observa una disparidad significativa entre la alta implicación de los tutores y la limitada preparación formal que reciben para desempeñar este rol complejo. Esta incongruencia puede impactar negativamente en la calidad de la experiencia de aprendizaje del estudiante y en la satisfacción del tutor.

Este proyecto tiene el objetivo de implementar una formación para tutores a partir del estudio del perfil y necesidades formativas de quienes desarrollan el papel de tutor clínico que se realizará en dos universidades públicas de distintos países (Cataluña y Andorra).

## OBJETIVOS

Objetivo general: Diseñar e implementar un programa de formación para tutores clínicos basado en el análisis de su perfil y necesidades formativas detectadas en dos universidades públicas de distintos países.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades formativas de los tutores clínicos, explorando las expectativas, dificultades y áreas de mejora percibidas en el ejercicio de su rol.

- Diseñar e implementar un programa de formación que promueva el desarrollo de competencias específicas para la tutoría clínica.
- Evaluar la efectividad del programa de formación.

**MÉTODO**

Para ello, el estudio se desarrollará en dos fases:

**Fase de Estudio del Perfil del tutor y necesidades:**

El estudio se llevará a cabo en dos universidades públicas, Universidad de Andorra y Universitat Rovira i Virgili (Cataluña).

Con un enfoque cualitativo se explorará en profundidad el perfil del tutor clínico y sus necesidades formativas. Para ello, se organizarán cuatro grupos focales, dos en cada universidad, conformados de la siguiente manera:

- Dos grupos de enfermeras clínicas que han ejercido funciones de tutoría de estudiantes de enfermería en prácticas.
- Dos grupos de enfermeras clínicas que aún no han ejercido funciones de tutoría.

Criterios de inclusión

Enfermeras clínicas en activo en centros de prácticas asociados.Para los grupos de tutoras: haber tutorizado al menos a un estudiante de enfermería en los últimos dos años.Para los grupos de no tutoras: no haber ejercido funciones de tutoría formal en los últimos dos años.Aceptar participar voluntariamente en el grupo focal y firmar el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Enfermeras que no estén actualmente en ejercicio clínico.Enfermeras que hayan participado en actividades formativas específicas para tutores clínicos en el último año (para evitar sesgos).No aceptar grabación de la sesión o no firmar el consentimiento informado.

**Análisis de datos**

Las sesiones de los grupos focales serán grabadas en audio, transcritas y analizadas con enfoque cualitativo, a través de una codificación temática inductiva e identificando categorías emergentes.

El análisis sistemático garantizará el rigor metodológico, con triangulación de investigadores y la revisión de las categorías y temas emergentes.

**Aspectos éticos**

El estudio cumplirá con los principios éticos de la Declaración de Helsinki y la normativa vigente de ambas universidades. Se solicitará la autorización de los comités de ética, se garantizará la confidencialidad y el

anonimato.

Las participantes recibirán información del estudio, y deberán firmar el consentimiento informado. La participación será voluntaria.

Los datos se almacenarán de forma segura y solo se utilizarán con fines de esta investigación.

**Fase de Implementación y Evaluación del Programa de Formación**:

- Se diseñará un programa de formación modular y flexible, en base a las necesidades identificadas.
- Se utilizarán cuestionarios de satisfacción y evaluaciones de competencias antes y después de la formación para medir la efectividad del programa.

## DISCUSIÓN

Los principales resultados esperados del estudio son:

- La identificación del perfil del tutor clínico permitirá el diseño y validación de un programa de formación.
- La satisfacción de los tutores clínicos respecto a su rol, así como a la mejora en la percepción de sus competencias profesionales en la tutoría.
- Durante la identificación del perfil del tutor, se prevé una notable similitud en las características del perfil entre los tutores de ambas universidades.
- En el caso de la Universitat Rovira i Virgili (Cataluña), se han obtenido valoraciones positivas por parte de los participantes, consolidando la pertinencia y eficacia del programa. En la Universidad de Andorra, se prevé implementar la primera edición del curso, con expectativas de alcanzar un nivel de aceptación similar, dada la similitud del perfil de los tutores y sus necesidades identificadas.

El proyecto fortalecerá el rol del tutor clínico mediante formación acorde a las necesidades formativas reales.

La validez y adaptabilidad de un programa de formación a partir del análisis específico del perfil y necesidades de los tutores, con repercusión positiva del rol tutorial en la calidad de la enseñanza clínica y en la formación de futuros profesionales de enfermería.

El modelo propuesto no solo permitirá mejorar las competencias tutoriales, sino que también servirá como base para la extensión del programa a otras instituciones y para la construcción de redes de formación continua para tutores clínicos en enfermería.

## REFERENCIAS

Gcawu, S. N., & van Rooyen, D. (2022). Clinical teaching practices of nurse educators: An integrative literature review. *Health SA Gesondheid*, *27*, 1728. https://doi.org/10.4102/hsag.v27i0.1728

Hagrass, H. M., Ibrahim, S. A. E.-A., Anany, R. I. E.-S., & El-Gazar, H. E. (2023). Effect of an educational program about mentorship competencies on nurse mentors' performance: A quasi-experimental study. *BMC Nursing*, *22*(1), 429. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01597-y

Halimah, H., Rachmawaty, R., Fadilah, N., & Musmulyono, M. (2021). Preceptorship and its effect on the clinical performance of nursing students. *Enfermería Clínica*, *31*, S807-S811. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2021.10.004

Luukkonen, A.-L., Kuivila, H., Kaarlela, V., Koskenranta, M., Kaučič, B. M., Riklikiene, O., Vizcaya-Moreno, F., Pérez-Cañaveras, R. M., Filej, B., Oikarainen, A., Kääriäinen, M., & Mikkonen, K. (2023). Mentors' cultural competence at mentoring culturally and linguistically diverse nursing students in clinical practice: An international cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, *70*, 103658. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103658

Makhaya, T. S., Lethale, S., & John Mogakwe, L. (2023). Factors influencing the clinical mentoring of nursing students at a hospital in the North West Province. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, *19*, 100629. https://doi.org/10.1016/j.ijans.2023.100629

*Mentorship in Nursing: Benefits & Why It's Essential*. (2024, febrero 14). ANA. https://www.nursingworld.org/content-hub/resources/nursing-resources/benefits-of-mentorship-in-nursing/

Wang, Y., Hu, S., Yao, J., Pan, Y., Wang, J., & Wang, H. (2024). Clinical nursing mentors' motivation, attitude, and practice for mentoring and factors associated with them. *BMC Nursing*, *23*(1), 76. https://doi.org/10.1186/s12912-024-01757-8

Wensel, T. M. (2006). Mentor or preceptor: What is the difference? *American Journal of Health-System Pharmacy*, *63*(17), 1597. https://doi.org/10.2146/ajhp060121

# POIO250084 Introducción de la supervisión en Psicología para el ejercicio profesional independiente

Pedro Sanz Gómez, Elena María Ayllón Alonso, Banesa Mena García

*Facultad de Psicología / UCM Psicología Social, del Trabajo y Diferencial*

## INTRODUCCIÓN

Una reciente investigación enmarcada dentro de la "Cátedra extraordinaria de emprendimiento e innovación", puesta en marcha por la agencia de publicidad integrada, BTOB y la Universidad Complutense de Madrid, señala entre sus conclusiones que: "Tres de cada cuatro estudiantes consideran que un título universitario no les prepara para el mundo laboral, principalmente por falta de prácticas reales, que no son cubiertas plenamente durante la formación universitaria; además, siete de cada diez universitarios/as sienten que en España no se impulsa suficientemente el empleo juvenil, siendo el mayor obstáculo el requisito de experiencia".

A continuación, se presentan los resultados preliminares de un proyecto UCM de innovación (INNOVA DOCENCIA) en su convocatoria 2024-25, donde se ha implantado la evaluación de las competencias específicas de los certificados EuroPsy en el *practicum* del Grado de Psicología en distintos Itinerarios.

## OBJETIVOS

Proporcionar al estudiante un marco de referencia competencial que facilite su inclusión en el mundo laboral, a través del modelo EuroPsy amparado por la Efpa (*European Federation of Psychologists' Associations*) y sus competencias específicas de la ocupación del psicólogo/a en el *practicum* de distintos Itinerarios del Grado; así como introducir el proceso de supervisión que requiere este modelo profesional, poniendo en valor el papel de la tutoría y del tutor universitario, con el fin de contribuir a sensibilizar a los estudiantes en las competencias que deberán adquirir para para el futuro ejercicio independiente de la Psicología.

## MÉTODO

Para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa apoyada en un cuestionario estructurado *online*. La muestra estaba formada por 334 estudiantes de cuarto curso del Grado de Psicología de los Itinerarios de Social, Trabajo, Clínica, Neuropsicología y Educativa; y sus tutores UCM. Se utilizó un cuestionario que incluía preguntas sobre las competencias específicas del modelo EuroPsy que los estudiantes habían decidido desarrollar durante las practicas con el acuerdo y supervisión de sus tutores.

Con este fin, y en el contexto de la memoria de prácticas de los alumnos, se revisó dicho material adaptándolo a un cuestionario *online* donde se añadieron preguntas relativas a las competencias desarrolladas por los estudiantes, siguiendo las pautas de las normas EuroPsy para su adquisición

aprobadas por la Efpa en 2023.

## DISCUSIÓN

A fecha de envío de este resumen se han obtenido 87 respuestas de los estudiantes. Los resultados avalan el carácter preliminar en la introducción del proceso de supervisión en el seguimiento de los estudiantes de prácticas bajo el modelo EuroPsy, así como las diferencias entre las competencias específicas desarrolladas en cada itinerario, según las actividades realizadas durante las prácticas.

En la medida en que el modelo EuroPsy y sus competencias específicas reflejan los *roles* de actividad reales que todo psicólogo/a realiza (Especificación de objetivos; Evaluación; Desarrollo o Diseño; Intervención; Valoración; Comunicación), independientemente de su ámbito de intervención, los resultados ponen de manifiesto la mejora que para los estudiantes supondría adecuar las actividades realizadas en los centros durante las prácticas a dicho modelo de cara al futuro desempeño profesional independiente de los egresados, de su formación y empleabilidad.

## REFERENCIAS

Agut, S., Agost, R., Ballester, R., Cifré, E., Clemente, R. A., Gil, J. M., Ibáñez, I., Llopis, J. J., Parcet, M. A., y Villanueva, M. L. (2011). Elaboración de materiales para evaluar competencias profesionales en l@s estudiantes del practicum de Psicología: aplicación del modelo EuroPsy. En Projectes d'innovació educativa de la convocatòria 2009/10: actes de la IX Jornada de Millora Educativa de l'UJI i XI Jornada sobre aprenentatge cooperatiu (pp. 614-622). Servei de Comunicació i Publicacions.

British Psychological Society Consultative Working Group for Occupational Standards in Applied Psychology. (1998). National occupational standards in applied psychology. Leicester, UK: BPS.

European Federation of Psychologists' Associations. (2023). EuroPsy - european certifcate in psychology. EFPA regulations on EuroPsy and appendices. Brussels, Belgium: EFPA.

Lunt, I. (2005). The implications of the "Bologna process" for the development of a european qualification in psychology. European Psychologist, 10(2), 86-92.

Lunt, I. (2008). Psychologist qualifications in Europe: Common standard for quality and mobility. Australian Psychologist, 43(4), 222-230.

Lunt, I., Peiró, J. M., Poortinga, Y. y Roe, R. A. (2015). EuroPsy: Standards and quality in education for psychologists. Göttingen: Hogrefe Publishing.

Maya-Jariego, I. (2009). Guía Europsy para la evaluación de la práctica supervisada en Psicología de la Intervención Social y Comunitaria. V Encuentro de Docencia de la Facultad de Psicología. Sevilla, 9 de junio de 2009.

Maya-Jariego, I. (2016). Competencies for Community Psychology Practice in Spain: Standards, Quality and Challenges in Social Intervention. Global Journal of Community Psychology Practice, 7 (4), 1-15.

Retrieved 22/012/2016, from <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=24&article=152>

Roe, R. A. y Spaltro, E. (1988). European methodologies in work and organizational psychology. En M. Antalovits, R. A. Roe y E. Spaltro (Eds.), Proceedings of the 7th ENOP symposium on “Methodologies in work and organizational psychology", Siófok, Hungary, may 20-24, 1987 (pp. 9-28). Budapest: Council of Work Psychology.

Ruta 44. (2025). Visión sobre el futuro laboral de los “Zetas” universitarios. Consultado el 13/03/2025, en: <https://www.infocop.es/wp-content/uploads/2025/03/Informe-Ruta-44.pdf>

Sanz, P. (2017). Validación del modelo de competencias de los certificados EuroPsy en una muestra de psicólogos españoles (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Consultado 29/08/2021, en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Universidad de Granada (2023). Directrices de prácticas externas curso 2023-2024 Grado de Psicología (Universidad de Granada).

# POIO250080 La atención a la diversidad sexo-genérica en educación superior. Análisis del contexto de prácticas y la autoeficacia

Pedro Jurado de los Santos[1], Rosa Eva Valle Florez[2], Antoni Navío Gámez[1], Mª Jesús Colmenero Ruiz[3]

*1 Universidad Autónoma de Barcelona Departamento de Pedagogía Aplicada*
*2 Universidad de León Departamento de Didáctica General, Específicas y T. Edu.*
*3 Universidad de Jaén Departamento de Pedagogía*

## INTRODUCCIÓN

El prácticum reporta una serie de beneficios a los futuros maestros, no solo desde una perspectiva personal sino también profesional. La figura del/a docente es clave durante la escolarización obligatoria para impulsar procesos que favorezcan el desarrollo del alumnado, incluyendo la atención a la diversidad sexo-genérica (DSG), siendo uno de los desafíos más relevantes en la formación docente el de preparar a los futuros profesionales para abordar temas fundamentales como lo es la DSG. La inclusión de este aspecto no solo enriquece la formación, sino que también contribuye a crear entornos educativos más respetuosos y equitativos.

Los centros educativos han de favorecer la inclusión de todo tipo de diversidad, siendo los profesionales de la educación, es decir, los actuales alumnos de los Grados de Educación, los que han de eliminar cualquier discriminación que se produzca (Pichardo et al., 2015). La escuela es un agente clave en la socialización del género y de la identidad (Sánchez, 2024), de ahí que en el prácticum este discurso ha de interiorizarse por parte del actual alumnado universitario.

En este contexto, destacamos la falta de formación del profesorado universitario para atender estos temas (Montes y Suárez, 2016) lo que conlleva una ausencia de contenidos, competencias en los diferentes planes de estudio abordados.

## OBJETIVOS

El objetivo principal es identificar prácticas inclusivas para la atención del alumnado con DSG, describiendo y analizando los contextos de prácticas y la autoeficacia percibida por el alumnado de los Grados de Educación. Para ello, este trabajo se plantea responder a dos preguntas clave: ¿Se sienten los/as docentes en formación suficientemente preparados/as para abordar la educación sexual afectiva y la DSG en el aula? y ¿Qué autovaloración tienen los/as estudiantes sobre su propia preparación en estos ámbitos?

## MÉTODO

El método utilizado es cuantitativo descriptivo-exploratorio. La investigación exploró la relación entre el contexto de práctica y la autoeficacia en una muestra de 1050 estudiantes de Facultades de Educación de cinco universidades españolas, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Complutense

de Madrid (UCM), Universidad de León (ULE), Universidad de Jaén (UJA) y Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

**Instrumento**

Se utilizó el "Cuestionario de Autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia del alumnado universitario de educación hacia la inclusión de personas LGBTIQ+" (Tejada et al., s/d). Este cuestionario aborda diversos temas relacionados con la inclusión LGBTIQ+ en el ámbito educativo. Para este estudio, se consideraron dos escalas principales:

1. Contexto de práctica DSG (Alfa de Cronbach=.938), con seis factores que explican el 61.52% de la varianza:

- F1: Aula: Actividades y recursos
- F2: Política Facultad
- F3: Prácticum
- F4: Clima aula
- F5: Clima institucional
- F6: Plan de estudios

2. AUTOEFICACIA para la atención DSG (Alfa de Cronbach=.964), con dos factores que explican el 67.23% de la varianza:

- F1: Diseño y desarrollo curricular
- F2: Gestión de conflictos y problemáticas

Ambas escalas demostraron una alta consistencia interna y fiabilidad.

**DISCUSIÓN**

La autovaloración de los estudiantes en relación con el contexto de práctica sobre DSG obtuvo una media de 3.36 (en una escala donde los valores más altos indican una percepción más positiva). Los factores con valoraciones más altas fueron el Clima de aula (3.91), Clima institucional (3.84) y Prácticum (3.69). Por otro lado, los ítems con las valoraciones más bajas se relacionaron con la formación recibida sobre DSG en sus estudios y la inclusión de temáticas LGBTIQ+ en los planes de estudio.

La autoeficacia sobre DSG fue valorada con una media alta de 3.89. Los estudiantes se mostraron confiados en su capacidad para adaptar estrategias, planificar actividades inclusivas, identificar prácticas dañinas y desarrollar materiales apropiados. Sin embargo, la afirmación "Cuento con suficiente formación para abordar las problemáticas de inclusión hacia las personas LGBTIQ+" obtuvo una valoración media.

**Diferencias según Universidad**

Se encontraron diferencias significativas en la percepción del Contexto de Práctica DSG entre las universidades. UAB, UCM y UJA mostraron valoraciones más positivas que UNIZAR y ULE. En cuanto a la Autoeficacia DSG, la UJA presentó una valoración global más alta que el resto de las universidades.

**Diferencias según Titulación**

Los estudiantes de Pedagogía valoraron más positivamente el Contexto de Práctica en DSG en comparación con los estudiantes de Educación Social, Máster de Secundaria, Educación Primaria y Educación Infantil. En Autoeficacia de la DSG, los estudiantes de Educación Social se percibieron con mayor autoeficacia, seguidos por los de Pedagogía y Educación Primaria.

**Diferencias según el curso**

No se encontraron diferencias significativas en la valoración global del Contexto de Práctica y la Autoeficacia DSG entre estudiantes de grado y máster. Sin embargo, los estudiantes de grado valoraron más positivamente el Prácticum y el Clima institucional, mientras que los de máster valoraron más el Clima de aula.

**Diferencias según el género**

No se encontraron diferencias significativas en la percepción del Contexto de Práctica en relación a la DSG entre estudiantes femeninos, masculinos y no binarios. En Autoeficacia de la DSG, el género no binario mostró una autovaloración ligeramente más alta, especialmente en el factor de Diseño y Desarrollo Curricular. Los resultados obtenidos difieren de los encontrados en Hermoso et al. (2024), para quienes los varones tienen un mayor conocimiento de la DSG.

**Diferencias según la orientación sexual**

Se encontraron algunas diferencias en la percepción del Contexto de Práctica de la DSG según la orientación sexual, siendo las personas lesbianas quienes mostraron una valoración ligeramente más positiva en comparación con las personas bisexuales.

Es crucial que los futuros profesionales de la educación adquieran las competencias necesarias para abordar esta diversidad, evitando la perpetuación de dinámicas opresoras (Kumashiro, 2004) y la falta de visibilización de temas LGBTIQ+ en la educación (European Union Agency for Fundamental Rights, 2024). La cisnormatividad (McBride & Neary, 2021) influye en los contextos educativos, por lo que es esencial preparar a los futuros docentes para ofrecer respuestas inclusivas.

**REFERENCIAS**

European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *LGBTIQ equality at a crossroads- Progress and challenges*. Publications Office of the European Union. doi:10.2811/920578

Hermoso-Larzabal, E., López de Arana, E, y Aristizabal, P. (2024). La identidad de género y la diversidad afectivo-sexual en los Grados de Educación de la

Universidad Del País Vasco (UPV/EHU): una demanda formativa no cumplida. *Revista de Investigación Educativa, 42*(1), 147-163. https://doi.org/10.6018/rie.546421

Kumashiro, K.K. (2004). Uncertain Beginnings: Learning to Teach Paradoxically. *Theory into Practice, 43*(2), 111-115

McBride, R.S. & Neary, A. (2021). Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school. *Gender and Education, 33*(8), 1090-1107, DOI:10.1080/09540253.2021.1884201

Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 51-64. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996

Pichardo, J. I., De Stéfano-Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams-Ramos, J. (2015). *Abrazar la Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.* Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. https://hdl.handle.net/20.500.14352/27546

Sánchez, B. (2024). Attention to gender diversity and inclusive education: moving towards a rainbow school. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 01-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633

Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Valls, R.G. (en prensa). Validación del cuestionario de autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia hacia la inclusión de personas LGBTIQ+ en educación superior. *RELIEVE.*

# POIO250076 La tutoría y el papel del tutor/a en las prácticas curriculares ante la incorporación de la inteligencia artificial en la docencia universitaria

María Luisa Rodicio García

## INTRODUCCIÓN

La tutoría en las prácticas curriculares en la universidad es crucial para el éxito del estudiante durante su periodo de estancia en los centros, ya que ofrece un acompañamiento personalizado tanto académico como profesional. Con la llegada de la inteligencia artificial (IA) y su aplicación generalizada a todas las áreas y contextos, se abre un espacio para la reflexión acerca de cómo puede incidir en el papel de tutor/a de prácticas y si su inclusión conllevará grandes cambios en las formas de hacer que tradicionalmente se vienen utilizando.

La literatura especializada cada día es más sensible a esta temática y ofrece una visión actualizada de cuál es la situación actual y hacia donde van las acciones vinculadas a la enseñanza y, por extensión a la tutoría, en este contexto de la educación superior. Se abre un escenario en el que la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje cobran protagonismo (Aparicio-Gómez, 2023), algo muy en línea con el propósito de la tutoría en los procesos de formación en centros de prácticas. Además, tal y como señalan Aparicio-Gómez (2023), Puerto y Gutiérrez-Esteban, (2022), entre otros, con la incorporación de la inteligencia artificial se abre la puerta a tecnologías que ofrecen experiencias de realidad virtual y aumentada donde los estudiantes pueden interactuar con conceptos abstractos y explorar entornos simulados.

El campo de la tutoría no es ajeno a estos avances entrando en escena la tutoría virtual basada en IA, es decir, sistemas inteligentes que interactúan con los estudiantes como lo haría un tutor /a humano. Esto conlleva avances, pero también dilemas éticos que es preciso poner sobre la mesa para saber cuáles son los avances, pero también los límites (Mora et al., 2023 y Arana, 2021).

## OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar cómo la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de formación y tutoría en las prácticas curriculares está transformando el rol del profesorado tutor. Se busca comprender las tendencias recientes en la literatura académica, identificar los beneficios y desafíos asociados a esta integración, y reflexionar sobre las competencias necesarias para los/las tutores/as en un contexto donde la tecnología y la relación humana deben coexistir de manera equilibrada. La finalidad es ofrecer una visión actualizada y fundamentada que sirva como guía para la adaptación de las prácticas de tutoría en la era digital, promoviendo un acompañamiento que combine recursos tecnológicos con el valor del vínculo humano en la formación de profesionales.

## MÉTODO

Para alcanzar este objetivo, se realizó una revisión de la literatura académica publicada en los últimos cinco años a través del buscador Google Scholar. Para ello se definieron como palabras clave de búsqueda las siguientes: “inteligencia artificial”, “tutoría”, “prácticas curriculares”, “prácticum”, “universidad”. Se establecieron criterios de inclusión que priorizaron artículos revisados por pares, en acceso abierto, publicados desde 2020 hasta la actualidad. La búsqueda se limitó a artículos en idioma español e inglés, con el fin de obtener una visión global y actualizada del tema.

Se seleccionaron artículos que en su resumen contemplara alguno de los siguientes aspectos: el impacto de la IA en la tutoría, los cambios en el rol del tutor/a, los beneficios y desafíos de la incorporación tecnológica, y las competencias requeridas para los/las profesionales en formación.

Una vez identificados se realizó una revisión y análisis de contenido para dar respuesta a los objetivos planteados de conocer el estado del arte en la temática de la tutoría y el rol del tutor con la incorporación de la inteligencia artificial.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión evidencian que la integración de la IA en las prácticas curriculares está generando cambios significativos en la forma en que se concibe y realiza la tutoría. En primer lugar, los estudios muestran que la IA puede ofrecer recursos personalizados para el acompañamiento, como plataformas de seguimiento del progreso, análisis de datos de desempeño y recomendaciones adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto permite que los/as tutores/as puedan centrarse en aspectos más humanos y éticos del proceso, como el apoyo emocional, la orientación vocacional y el desarrollo de habilidades críticas (Paredes, 2024;  Salmerón et al., 2023 y Sambola, 2023).

Por otro lado, la literatura destaca que la incorporación de la IA requiere una transformación en las competencias del profesorado tutor. Es fundamental que estos profesionales adquieran conocimientos en tecnologías digitales, análisis de datos y ética en el uso de la inteligencia artificial. La formación continua y la actualización son aspectos clave para que puedan integrar eficazmente estas herramientas en su práctica, sin perder de vista la importancia del vínculo humano y la atención personalizada.

Asimismo, los estudios señalan que la IA puede facilitar la inclusión y la atención a la diversidad, permitiendo adaptar los recursos y estrategias de tutoría a diferentes perfiles de estudiantes. Sin embargo, también se identifican desafíos éticos relacionados con la privacidad, la equidad y la posible deshumanización del proceso formativo. La dependencia excesiva de la tecnología puede disminuir la interacción social y afectar la calidad del acompañamiento si no se gestiona con responsabilidad.

Para estar a la vanguardia es preciso encarar los desafíos constantes que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ponen encima de la mesa. En estos momentos es la inteligencia artificial la que está inundándolo todo y cuanto antes sea asumido, mejor será la adaptación y la potenciación de sus beneficios.

El profesorado tutor tiene que aprender a trabajar con la IA asumiendo retos hasta ahora inimaginables para lo que será preciso que se forme en competencias TIC y afronte los dilemas éticos que su asunción conlleva. Solo así se podrá hacer un uso responsable de la IA consiguiendo mejoras en los sistemas de tutorización a los/las estudiantes durante el período de prácticas curriculares.

## REFERENCIAS

Aparicio-Gómez, W.O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, *3*(2), 217-230. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133

Arana, C. (2021). Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación: Logros, Tendencias y Perspectivas. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, *1*(7). Recuperado a partir de https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1107

Mora, B.M.; Aroca, C.E.; Tiban L.R.; Sánchez, C.F., y Jiménez, A. (2023). Ética y Responsabilidad en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 2054-2076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833

Paredes, C. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Análisis de buenas prácticas y recomendaciones. *Revista De Educación Y Derecho*, 2, 512–539. https://doi.org/10.1344/REYD2024.2-Extraordinario.49204

Puerto, D. A. Del, y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, 25*(2), 347-362.

Salmerón, Y. M., Luna, H. E., Murillo, W. G., y Pacheco, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado, 19*(93), 27-34.

Sambola, D.-M. (2023). Inteligencia Artificial en la Educación: Estado del Arte. *Wani*, *39*(79), 13–26. https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16806

# POIO250114 La tutorización académica como mediación viva: Una indagación en el Practicum del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga

María Victoria Martos-Pérez, Ester Caparrós Martín, Nieves Blanco García

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene como propósito indagar en el modo de hacer la tutorización académica desde una propuesta que se sostiene en una didáctica que se posiciona desde la pedagogía de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y se desarrolla en el Practicum del Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga. Lo que tratamos de comprender es qué sucede en un espacio formativo, en el que la docente abre espacios, a través del cuidado de la relación y de dispositivos de escritura, lectura y diálogo, para que la vida de las y los estudiantes esté en el centro de la formación y constituya el material a partir del que pensar y pensarse en relación con los saberes que deben ir desarrollando para el oficio y la práctica de la relación educativa.

## OBJETIVOS

Atendiendo al valor formativo que hemos hallado en la mediación ofrecida desde la tutorización académica del Practicum como promotora para el desarrollo de saberes propios para la práctica de la relación educativa, nos preguntamos: *¿Qué cualidades y qué propósitos docentes favorecen una mediación que abre espacios para reflexionar sobre la propia práctica y la transformación de las visiones epistemológicas de las y los estudiantes? ¿De qué forma los saberes profesionales se nutren de esta mediación?*

## MÉTODO

A lo largo de tres cursos consecutivos, de 2019/20 a 2021/22, hemos acompañado a un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, para comprender cómo se desarrollan los saberes profesionales a lo largo de la formación en el Practicum del Grado de Educación Social en la Universidad de Málaga, gracias al posicionamiento de la tutorización académica.

Las asignaturas de prácticas externas en este caso se dividen en tres: Practicum I (2º curso, primer semestre, entre enero y febrero), Practicum II (3º curso, segundo semestre, entre febrero y junio) y Prácticum III (4º curso, primer semestre, entre octubre y febrero). A lo largo de los tres periodos de Prácticum, el estudiantado ejerce la práctica de su profesión junto con un/a tutor/a del centro de prácticas en el que esté asignado. Al que acuden en el primer periodo, 3 semanas y, en el segundo y tercer periodo, 9 semanas. Haciendo, no solo, un trabajo de acción sobre la práctica, sino también un trabajo de descripción, reflexión e indagación, supervisado y acompañado por un/a docente de la facultad que desempeña las labores de tutorización académica.

En este contexto, desde el trabajo de la tutorización académica, hemos desarrollado una investigación, de carácter cualitativo, siguiendo el método de estudio de caso (Stake, 2010; Simons, 2011) que se

incluye en un proyecto de tesis doctoral más amplio, en el que se han realizado observaciones de cerca (van Manen, 2003) en los 15 seminarios de prácticas, 18 entrevistas hermenéuticas (van Manen, 2003), 2 encuentros grupales con estudiantes tutorizados por otros/as docentes y el análisis de las producciones narrativas de las estudiantes (536 entradas de diario, 188 relatos, 36 planificaciones narrativas y 18 portafolios).

## DISCUSIÓN

El grupo de estudiantes al que hemos acompañado acudía a los centros adscritos a la universidad y participaban paralelamente en las tareas propuesta por la tutora. Éstas eran actividades de escritura (diarios, relatos y memorias de prácticas), lectura (relatos de educadoras y educadores en activo y artículos relacionados con temas emergentes en sus propias experiencias) y diálogo (seminarios).

A lo largo del proceso, hemos sido testigos del modo en que las estudiantes valoran la mediación de la tutora, que (1) acompaña las tareas de escritura haciéndole preguntas para que las estudiantes puedan indagar con más profundidad en lo que mueven sus preocupaciones, sus deseos e intereses en relación con los otros y las otras; (2) escoge lecturas de experiencias de otras educadoras que sitúan su práctica desde la atención a la singularidad del otro, así como otras más científicas (de disciplinas como la pedagogía o la filosofía) que les permiten pensar sobre qué significa la singularidad, la escucha o el acompañamiento; y (3) crea un ambiente en los seminarios libre de juicios que posibilita a cada estudiante exponer su propia historia, su relación con lo que ha leído y con lo que la experiencia de los compañeros y compañeras les resuenan.

Los hallazgos del estudio indican que el reconocimiento que las estudiantes hacen del cuidado de la relación tutora por parte de la tutora, en el resaltan no solo la utilidad de las tareas de escritura, lectura y diálogo, sino también sus gestos, sus cualidades y su relación con el conocimiento. Abriéndoles la posibilidad de una reflexión sobre el propio modo en que perciben a las personas con las que trabajan, dónde y cómo se colocan en el encuentro, y qué elementos consideran que debe sostener la relación para nombrarse educativa.

Esta observación sobre el cuidado de la relación en la tutorización académica del Practicum, me permite reconocer la importancia de práctica docente que abra espacios para la reflexión. Una tutorización que desde la creación de un clima de confianza y manteniendo una distancia justa, cree espacios acogedores y exigentes, permita a los y las estudiantes pensar y pensarse en relación con aquello que viven y observan en los escenarios que las prácticas externas le proporcionan. De modo que puedan problematizar los modos en que miran a los otros y las otras, su disposición al encuentro educativo y aquello que consideran adecuado en cada situación nueva que se les presenta, sin tratar de encontrar una respuesta concreta ni inmediata, sino permitiéndose abrirse a un pensar pedagógico. Para, dejándose decir por sus propios juicios, comprender su sentido y cuestionar los supuestos dados (Contreras, Quiles y Paredes, 2019), como un modo propio de estar presente, pensante e interrogante en el encuentro educativo.

## REFERENCIAS

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.

Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019) Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0* (0), 58-75. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624

Simons, Helen (2011). Estudio de caso: teoría y práctica. Morata.

Stake, R.E. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata. (5a ed.)

van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books.

# POIO250070 Más allá de la experiencia de Prácticas: el portafolio y la tutorización como elementos clave para un aprendizaje significativo en el plan de Prácticum de la Universidad de Cantabria

Verónica Marina Guillén Martín

*Universidad de Cantabria Facultad de Educación*

## INTRODUCCIÓN

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC) consideramos que la formación docente no puede limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos. Por ello, nuestros Grados de Magisterio (Educación Infantil, Primaria y el Doble Grado) se caracterizan por una fuerte orientación profesionalizante y una apuesta decidida por las prácticas en contextos reales. Con un número de créditos prácticos superior a la media nacional en Grados de Magisterio (48 créditos en Infantil/Primaria y 84 créditos en el Doble Grado), nuestro plan de estudios busca una conexión constante entre teoría y práctica, incluyendo prácticas curriculares externas que se desarrollan desde el segundo curso hasta el último año de carrera.

No obstante, la experiencia en centros escolares, aunque necesaria, no garantiza por sí sola un aprendizaje significativo si no va acompañada de un enfoque reflexivo que garantice una transformación real y fomente la profesionalización del alumnado. No obstante, autores como Juárez Mancilla (2012) han alertado sobre la escasa capacidad crítica y reflexiva de los futuros docentes durante su formación inicial, lo que puede derivar en una desconexión entre lo aprendido en la universidad y lo vivido en las aulas. Para conseguir una reflexión continua y profunda sobre la práctica docente es necesario adoptar un enfoque que reconozca a los futuros maestros y maestras como sujetos activos que tienen poder de decisión y responsabilidad sobre su práctica y su formación (Perrenoud, 2004). En este sentido, existen ya evidencias sobre la importancia de la elaboración del portafolio y una buena tutorización en el desempeño de buenas prácticas profesionalizantes (Gavari y Cacheiro, 2010).

En esta línea, en los años previos, los tutores de la UC detectaron que el portafolio de prácticas se utilizaba de forma mayoritariamente descriptiva, sin generar verdaderos procesos de reflexión o autoevaluación por parte del estudiantado. Esta demanda, motivó una revisión profunda del portafolio y cómo fomentar esos procesos de reflexión desde la Facultad de Educación.

## OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es presentar el nuevo diseño del Portafolio del Prácticum de los Grados de Magisterio en la UC, el cual se ha utilizado durante dos cursos académicos con resultados muy satisfactorios. Dicho portafolio se alinea con un paradigma reflexivo que, con la ayuda y seguimiento del tutor UC, favorece el pensamiento crítico, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y la construcción progresiva de la identidad docente.

## MÉTODO

Se creó un comité de expertos de la Facultad de Educación de la UC formado por seis profesionales con varios años de experiencia como tutores de prácticas de la facultad para debatir la nueva estructuración y contenido del Portafolio. Se realizaron modificaciones parar genera una práctica más reflexiva acorde a los aprendizajes y contenidos abordados en la carrera, respetando la secuencialidad y gradualidad de estos. Para ello, se enfatizó la necesidad de trabajar temas específicos en los distintos portafolios correspondientes a las prácticas de cada curso académico, evitando duplicidades en los contenidos abordados cada año y, a su vez, aportando una visión de continuidad en relación con las competencias a desarrollar y la construcción de su propia identidad docente.

## DISCUSIÓN

Desde el curso pasado se ha incorporado en los Grados de Magisterio de la UC un nuevo modelo portafolio que huye de las descripciones de prácticas tradicionales y centra su elaboración en el desarrollo de un documento reflexivo y estructurado en torno a distintos focos temáticos. Dichos focos se abordan a través de preguntas específicas que guían al estudiante en la observación y el análisis crítico de los diferentes aspectos de los centros educativos. Así, el alumno se va deteniendo, año tras año, en diferentes elementos clave del entorno escolar, lo que le permite construir una mirada cada vez más compleja y profesional sobre la práctica docente.

Los apartados principales del portafolio son un diario y un informe. La realización del diario permite al estudiante identificar información relevante cada semana, acompañándole en el proceso de aprendizaje a la vez que sirve como base para la elaboración del informe. Dicho informe tiene un matiz más académico y su objetivo es establecer puentes entre la experiencia vivida durante las prácticas y los contenidos teóricos trabajados en las asignaturas de la Universidad, incorporando también el análisis de la documentación institucional del centro. De este modo, se favorece una integración real entre teoría y práctica, promoviendo una comprensión más profunda y contextualizada del sistema educativo. Como parte del desarrollo del documento, el estudiante debe diseñar y llevar a cabo varias observaciones o intervenciones pedagógicas que, además de ser implementadas de manera individual, deben ser objeto de una reflexión crítica personal. Esta autoevaluación debe incluir propuestas de mejora fundamentadas en la propia experiencia, fomentando así una actitud de mejora continua y de toma de conciencia sobre la propia práctica docente. Por último, otro elemento innovador de esta propuesta es la necesidad de iniciar las prácticas con una reflexión sobre la profesión docente y la construcción de la identidad profesional. Estos temas se abordan en un seminario inicial con el tutor y deben quedar recogidos en el apartado introductorio del portafolio, proporcionando al alumnado una base sólida desde la que enfrentarse al prácticum. Reflexionar desde el inicio sobre lo que se espera de la experiencia facilita una valoración final más argumentada, consciente y madura.

La experiencia acumulada durante los dos últimos años con este nuevo modelo de portafolio ha sido muy positiva. Tanto el alumnado como el profesorado tutor de la Facultad han valorado favorablemente la

propuesta, destacando que permite un trabajo más personal, significativo y ajustado a la realidad de los centros. Con un acompañamiento adecuado y retroalimentación constante, el portafolio se convierte en una herramienta potente para favorecer una comprensión más profunda del sistema educativo y del papel del docente en él.

Además, este nuevo modelo de Portafolio ha permitido enfrentar mejor los retos del posible uso de la inteligencia artificial, ya que no se solicitan datos descriptivos que puedan analizarse de manera objetiva, sino reflexiones subjetivas basadas en experiencias personales. Igualmente, este nuevo portafolio se alinea mejor con los cambios a realizar el próximo curso para ajustar el prácticum al 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. Concretamente, desde la UC se ha planteado un modelo de especialización más completo en el que no solo aumenta el número de asignatura de las distintas menciones del Grado de Primaria, sino que el último Prácticum, de 24 créditos, conformará una experiencia completa de vivencias y reflexiones sobre la labor de los especialistas en el entorno escolar.

En definitiva, esta propuesta representa un paso importante en la mejora del Prácticum, orientándose hacia una formación inicial más reflexiva, coherente y centrada en el desarrollo profesional del futuro docente. La combinación entre un portafolio significativo, construido desde la reflexión personal, y una tutorización activa a lo largo del proceso, permite avanzar hacia una verdadera profesionalización de la enseñanza desde los primeros años de formación universitaria.

**REFERENCIAS**

Gavari, E. y Cacheiro, M.L. (2010). Las prácticas profesionales: tutorización, plan de prácticas y portafolio. *REOP, 21*(2), 550-558.

Juárez Mancilla, H.D. (2012). La reflexión sobre la práctica en la formación inicial de docentes. *ReDIE, 4*(7), 71-75.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

# POIO250116 Rol del tutor en el aprendizaje reflexivo en el prácticum: Caso de las tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional en la EUIT

Cristina Rodríguez Sandiás[1], José Luis Medina Moya[2]

*1 Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional (EUIT). Adscrita a UAB. Terapia Ocupacional*
*2 Universitat de Barcelona Didàctica y Organització Educativa*

## INTRODUCCIÓN

El prácticum es un espacio privilegiado de aprendizaje en el que el estudiante, mediante la experimentación, aplica e integra la teoría y desarrolla habilidades. Además, y esto es lo más relevante, mediante la reflexión, puede convertirse, en palabras de Schön (1992), en un investigador in situ.

Pero es importante señalar que históricamente ha habido una tendencia a considerar el prácticum como un espacio de formación basada en la aplicación de conceptos y que, desde la perspectiva de aprendizaje reflexivo se subraya que, cuando realiza la práctica en contextos reales, el estudiante se enfrenta a problemas y preguntas que no puede resolver aplicando las teorías de manera automática. Desde el prácticum reflexivo se concibe este como un *proceso de investigación* en que, el estudiante, mediante la reflexión, va aprendiendo las formas de indagación que utilizan los profesionales cuando resuelven las situaciones inciertas de la práctica y en el que va adquiriendo el conocimiento práctico. (Rivera, 2013; Schön, 1992). Pero una de las dificultades del aprendizaje basado en la experiencia es la reflexión y que este dependerá de los procedimientos y dispositivos que se activen para propiciarla (Zabalza, 2011). Además, las perspectivas teóricas en que se fundamenta el aprendizaje reflexivo conceden especial importancia al papel que juega el estudiante, el docente y las estrategias educativas que este utilice. (Cubero, 2005)

El rol del tutor académico es esencial para guiar y acompañar al estudiante desde la distancia y para orientarle hacia la realización de una práctica reflexiva (Puig-Cruells, 2020; Zabalza, 2011). Igualmente es clave su papel de facilitar la reflexión orientando y facilitando la elaboración del estudiante, fomentando los procesos grupales y realizando preguntas (Brockbank y McGill, 2008; Exley y Dennick, 2007; Medina y Jarauta, 2013).

En esta comunicación se presentarán algunos de los resultados de la investigación realizada como parte de la tesis doctoral "*A*prendizaje Reflexivo y Tutorías de Prácticum II de Terapia Ocupacional en la Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa" cuya finalidad era explorar la dimensión reflexiva de estas tutorías y los significados que les otorgaban los estudiantes y las tutoras. En concreto se presentarán los resultados relacionados con el rol del tutor.

## OBJETIVOS

En relación con la presente comunicación, en el estudio se planteó, entre otros, el objetivo de explorar cómo interpretaban estudiantes y tutoras el rol de la tutora.

## MÉTODO

Estudio cualitativo. Enfoque interpretativo fenomenológico. Metodología de estudio de caso.

Trabajo de campo en tutorías grupales de la asignatura de Prácticum II del grado de Terapia Ocupacional

Recogida de información en tres grupos mediante observación, entrevistas y análisis documental; con la participación de 2 tutoras y 30 estudiantes.

Análisis mediante método de comparaciones constantes con soporte de ATLAS.ti. Se definieron 62 categorías, correspondientes a 1891 unidades de significado, que fueron agrupadas y organizadas en seis núcleos temáticos.

## DISCUSIÓN

En el estudio se concluye que las tutoras académicas juegan un rol esencial para guiar y acompañar al estudiante desde la distancia y para facilitar su reflexión.

Se observó que utilizan estrategias didácticas dirigidas a *explorar* los intereses, preocupaciones y comprensiones de los estudiantes con el propósito de discernir cuál es la línea más oportuna que seguir para acompañarlos y facilitar su reflexión. También utilizan herramientas didácticas que tienen la finalidad de *fomentar los diálogos y la reflexión*, tanto la individual como la grupal.

Las tutoras y los estudiantes participantes manifiestan que uno de los roles de la tutora en las tutorías es el de *acompañar* a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para las tutoras ese acompañar implica atención a y exploración de las comprensiones y necesidades de los estudiantes para ajustar los temas que se tratan en las tutorías. Esto supone un conocimiento de los estudiantes, de cómo aprenden y de los procesos individuales que realizan para valorar y graduar cómo facilitarles el aprendizaje. Para acompañar al estudiante, las tutoras también necesitan detectar en qué momento se encuentra en su proceso de aprendizaje y guiarle para que continue avanzando, indicándole el camino y estimulándole a que experimente, orientándole, de esta manera, en su proceso. Los estudiantes son conscientes de la flexibilidad de las tutoras para ajustar los contenidos de las tutorías y aprecian que estas les realicen ese acompañamiento adaptándose a las necesidades del grupo.

Otro rol destacado por estudiantes y tutoras es el de *facilitar la reflexión*. Las profesoras consideran que la tutoría es un espacio para reflexionar y uno de sus roles principales es facilitar la reflexión. Como parte de este rol, la tutora, más que dar respuestas o decir qué se debe hacer, formula preguntas para estimular el razonamiento del estudiante y que tome en consideración su propio pensamiento. Por su parte, los estudiantes se manejan con la expectativa de que en las tutorías se reflexiona y consideran clave el rol de la tutora como facilitadora de la reflexión y, aunque a veces se sienten presionados por las preguntas de la profesora, valoran que esta les cuestione para fomentar esta reflexión.

Además, los estudiantes consideran que la tutora tiene un papel importante para *crear un ambiente distendido* y aprecian no sentirse juzgados o sancionados por cometer errores y, que no se les fuerce a

participar.

El rol de la profesora en las tutorías es *complejo* y para ejercerlo es necesario un *alto nivel de competencia.* Tanto tutoras como estudiantes opinan que esta debe tener capacidad reflexiva y conocimientos disciplinares, de la trayectoria curricular de los estudiantes, de los contextos de la práctica y de los propios estudiantes. Además, consideran necesario que cuente con habilidades de comunicación y de dinamizar el grupo, creando un clima de confianza y, también, flexibilidad para responder a las necesidades del grupo y guiarlos.

Además, se ha observado que, dado el carácter grupal, dinámico, flexible y dialógico de las tutorías, la tutora activa frecuentemente procesos de *reflexión en la acción* para ir realizando diagnósticos *in situ* e ir ajustando sus acciones y, también, que estos diagnósticos los fundamenta en un conjunto de concepciones que son parte de su conocimiento en la acción y constituyen su **marco interpretativo**. Del análisis de esas *concepciones* han emergido cuatro dimensiones: las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, las concepciones sobre la práctica, las concepciones sobre los estudiantes y las hipótesis sobre el estudiante.

**REFERENCIAS**

Brockbank, A., y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2.ª ed.). Ediciones Morata.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.

Exley, K., y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Narcea.

Medina Moya, J. L., y Jarauta Borrasca, B. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Editorial Síntesis.

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, *29*, 57-72. https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084

Rivera Alvarez, L. N. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://hdl.handle.net/2445/53338

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, *354*, 21-43. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-02.html

# POIO250056 Esfera de aprendizaje: la tutoría como punto equidistante en la formación inicial docente y la formación continua

Rosario Marta Ramo Garzarán[1], Filomena Rodrigues Teixeira[2], Dulce Santos Vaz[3], Susana Mendes Silveira [4]

*1 Facultad Ciencias Sociales Y Humanas, Universidad De Zaragoza Ciencias De La Educación*
*2 Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro*
*3 Escola Superior de Educação Coimbra Instituto Politécnico de Coimbra Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro*
*4 Escola Superior de Educação - Coimbra Instituto Politécnico de Coimbra Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro*

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas están en un proceso de transformación orientado a mejorar la eficiencia institucional, evaluar la calidad de la enseñanza y adoptar modelos duales en la educación superior. En Portugal y España, esta transformación se manifiesta en la revisión de las políticas educativas y los planes de estudio de la formación inicial docente, con el propósito de responder a las demandas sociales y del mercado laboral (European Commission, 2020; OCDE, 2021).

La Comisión Delors de la Unión Europea (Delors, 1997) estableció que la educación superior debe fundamentarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En concordancia con estos principios, estudios recientes resaltan la tutoría como un elemento clave en la formación y el desarrollo profesional docente, no solo en su dimensión cognitiva, sino también en la emocional y conductual (Schleicher, 2018; Darling-Hammond, 2021).

El avance del tejido social hacia estructuras productivas y participativas ha incrementado la importancia de una educación que refleje estos valores, situando la formación docente en un papel central dentro de las instituciones de educación superior (Martínez Linares, 2001; UNESCO, 2021). En este contexto, las prácticas profesionales (practicum) emergen como un espacio esencial para la reflexión y el desarrollo profesional tanto de los estudiantes como del personal docente. La tutoría se convierte en un factor integrador que permite la convergencia de los aspectos formativos fundamentales (Vaillant & Marcelo, 2019).

El nuevo paradigma de la docencia asigna al tutor un rol multifacético: planificador, organizador, expositor, orientador y coordinador. Su efectividad radica en la alineación con los valores institucionales y las políticas educativas. Como plantea Vigotsky (1995), pensamiento y lenguaje están intrínsecamente ligados, lo que refuerza la importancia de la tutoría como un espacio de comunicación y aprendizaje compartido.

Desde una perspectiva colaborativa, la tutoría posibilita la mediación social y profesional, promoviendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, se estimula el desarrollo integral de los actores involucrados en el proceso formativo. La comparación entre el modelo de aulas asistidas en Portugal y el de tutorización individualizada en España destaca un punto común: la necesidad de un plan de prácticas que integre la formación inicial docente y la formación continua, con la tutoría como eje central de este proceso (Tardif, 2022).

Desde este marco, se propone el **modelo de la esfera de aprendizaje**, en el que la tutoría actúa como un punto equidistante en la formación docente, integrando tres dimensiones fundamentales:

- **Dimensión cognitiva:** Centrada en la adquisición y construcción de conocimientos, donde el aprendizaje significativo y funcional parte de experiencias previas y se orienta a la transferencia del conocimiento en la práctica educativa.
- **Dimensión socio- emocional:** Revaloriza el papel del docente y el acompañamiento tutorial como mecanismo para fortalecer la identidad profesional y la motivación intrínseca del educador.
- **Dimensión conductual:** Plantea la planificación de tareas y actividades de aprendizaje que fomenten la autodeterminación, la toma de decisiones y la transformación de la práctica docente.

Este modelo permite articular de manera integral la formación inicial y continua del docente, favoreciendo la interacción entre el aprendizaje del estudiante y el desarrollo profesional del tutor.

**OBJETIVOS**

Identificar los principales desafíos en la tutorización de las prácticas docentes.

1. Analizar y sistematizar buenas prácticas para mejorar la coordinación entre los diferentes actores del sistema educativo.
2. Diseñar un modelo de aula asistida interdisciplinar que integre la formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo.
3. Establecer modelos de seguimiento y evaluación basados en estándares de calidad para la tutoría

**MÉTODO**

Se empleará una metodología basada en la revisión bibliográfica y el análisis crítico de fuentes relevantes. Además, se aplicará el diagrama de Ishikawa desde una perspectiva pedagógica (Gallego & Sierra, 2012) para identificar los problemas relacionados con las prácticas, la función del tutor y la articulación entre la formación inicial y la formación continua. Esta metodología permitirá establecer estrategias pedagógicas efectivas y desarrollar un modelo integral de tutoría que favorezca el aprendizaje significativo y funcional. ¿Por qué el programa de causa – efecto Diagrama de Ishikawa espina de pescado)

**DISCUSIÓN**

**DIAGRAMA DE ISHIKAWA APLICADO A LA TUTORIZACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE**, lo hemos

utilizado para identificar las principales causas que afectan la eficacia de la tutoría en la formación docente tanto inicial como permanente. Hemos considerado las siguientes categorías principales:

1. **Factores institucionales**: Políticas educativas, falta de coordinación interinstitucional, recursos insuficientes.
2. **Factores del tutor**: Falta de capacitación específica, carga de trabajo elevada, ausencia de retroalimentación efectiva.
3. **Factores del estudiante**: Desmotivación, falta de compromiso, dificultades para la reflexión crítica.
4. **Factores del maestro**: aumento burocracia, excesiva ratio en el aula, medidas de políticas educativas que son inviables y formación continua
5. **Factores metodológicos**: Enfoques pedagógicos inadecuados, escasez de estrategias para el aprendizaje significativo.
6. **Factores tecnológicos**: Limitado acceso a plataformas digitales, deficiencias en la formación en herramientas TIC.
7. **Factores sociales y culturales**: Diferencias contextuales entre instituciones, impacto de la diversidad sociocultural en la tutoría.

El análisis de estos factores permitirá proponer soluciones para optimizar la tutoría en la formación inicial y continua del profesorado, con un enfoque integral que considere tanto los aspectos académicos como los emocionales y conductuales de la enseñanza. Estudio comparativo entre modelos de seguimiento y tutorizaciónde prácticas con problemáticas iguales.

**REFERENCIAS**


- Darling-Hammond, L. (2021). Teacher learning and development: The role of professional communities. Routledge.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.
- European Commission. (2020). European education area: Key priorities and policies. Brussels: European Union.
- Gallego, M. J., & Sierra, J. (2012). Estrategias de aprendizaje y evaluación en la educación superior. Revista de Educación Superior, 41(162), 27-46.
- Martínez Linares, J. M. (2001). Transformaciones en la educación superior y formación del profesorado. Madrid: Ediciones Pirámide.

- OCDE. (2021). Teachers and Leaders in Schools: The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century school system. OECD Publishing.
- Tardif, M. (2022). El oficio de maestro en el siglo XXI: Perspectivas sobre la formación docente. Buenos Aires: Noveduc.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2019). Desarrollo profesional docente y aprendizaje a lo largo de la vida. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vigotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Akal.

# Tecnologías emergentes en el Prácticum

## POIO250120 Aproximaciones diagnósticas de cómo usan la Inteligencia Artificial generativa en el Prácticum los futuros docentes del Grado en Educación Primaria.

María-José Ramos-Estévez, María-Luisa Moreno-Gutiérrez

*Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola - CEU (Adscrito a la Universidad de Sevilla) Área de Pedagogía y Sociología*

### INTRODUCCIÓN

Las ideas que fueron la base de la actual Inteligencia Artificial (IA) quedan ya atrás en el tiempo. Según Paniagua (2023), la IA surge de las ideas y creaciones de científicos como George Boole, Alan Turing o Konrad Zuse, entre otros. Si bien se considera a Turing el padre de la IA, fue John McCarthy quien acuñó por primera vez este término en la conferencia de Dartmouth de 1956, evento que se considera el origen de esta disciplina. Tras ellos, muchos otros científicos han trabajado para hacer de la IA una disciplina científica. Los resultados de sus investigaciones, de las últimas décadas, y el desarrollo exponencial de sus aplicaciones han permitido hacer realidad tareas que antes se consideraban imposibles.

En noviembre de 2022, Chat Generative Pre-Trained (ChatGPT) y la IA se presentaron en sociedad. Expertos de distintas áreas de conocimientos como Gavilán, Palomo o Salazar muestran sus pensamientos y preocupaciones sobre la IA en CEUTalks *Hablamos de Inteligencia Artificial* (2023). La consideran una tecnología avanzada que ya se estaba "haciendo", que abre posibilidades espectaculares en todos los sectores. En educación, señalan que va a tener un gran impacto, en todas las etapas, obligando a replantearse aspectos como la evaluación o la metodología en el aula. Su impacto es evidente por la cantidad de publicaciones científicas generadas en los últimos años, sobre todo a nivel universitario. También comentan que es necesario aprender a usar aplicaciones como ChatGPT correctamente y enseñar su uso conveniente. Se puede decir, por tanto, que para emplear la IA correctamente y bajo parámetros éticos, la formación va a ser esencial.

En una sociedad líquida (Bauman, 2010), donde las nuevas generaciones son nativos digitales, el profesorado no solo debe adaptarse a las nuevas tecnologías, sino que ha de convertirse en agente formador en el uso ético y efectivo de la IA. Para ello, se precisa tanto de una adecuada formación inicial para el futuro docente, como permanente para el que ya está en ejercicio.

Desde que en 2019 se constituyese la RedTicPraxis con el fin de abordar los procesos de innovación educativa en el uso de TIC aplicadas en las prácticas externas curriculares y extracurriculares, los miembros que en cada bienio la conforman trabajan sobre un proyecto concreto. En el bienio 2023-25, el proyecto se centra en el *Prácticum IA: Experiencias del prácticum integrando Inteligencia Artificial*.

## OBJETIVOS

### Objetivos

A través del presente estudio se pretende describir el uso que futuros docentes del Grado de Educación Primaria hacen de la IA generativa en el Prácticum y la percepción que estos tienen de sus ventajas o beneficios, así como de los inconvenientes o dificultades. Todo ello con el propósito de poder determinar la necesidad de integrar la IA en los programas del Prácticum.

## MÉTODO

### Marco metodológico

Se realiza un estudio descriptivo de encuesta (Casa, Repullo y Donado, 2003), para recopilar información que permita conocer el uso que de la IA generativa hacen en el Prácticum por parte de los estudiantes del Grado en Educación Primaria del Centro de Estudios Universitarios “Cardenal Spínola” – CEU (Adscrito a la Universidad de Sevilla).

#### *Participantes*

En este estudio se emplea un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). En él han participado un total de 67 alumnos del tercer curso del Grado en Educación Primaria (n=67) de edades comprendidas entre los 21 y 29 años, con predomino de mujeres (66,3%) y que realizaron sus prácticas de enseñanza durante el primer cuatrimestre del curso 2024-25.

#### *Instrumento*

Se elaboró un cuestionario ad-hoc formado por tres dimensiones. En la primera dimensión se recogen los datos demográficos (edad, género, curso y grado, entre otros). En la segunda dimensión se recogen aspectos generales del IA (frecuencia de uso, formación, herramientas o aplicaciones de IA que conoce y usa). La tercera parte se centra en el uso de la IA en el Prácticum (usos de la IA en el Prácticum, beneficios o ventajas, dificultades o inconvenientes, usos de la IA por parte del tutor y aprendizaje compartido sobre la IA). El cuestionario lo conforman 20 preguntas de las cuales 13 son cerradas y 7 son abiertas, de forma que el futuro docente puede expresar su opinión o conocimiento sobre la IA.

### Procedimiento

Se realizó un proceso de la validación del cuestionario por expertos para asegurar su calidad y fiabilidad (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En este proceso participaron un asesor digital en docencia, profesores del Prácticum y docentes de la asignatura de Metodología de Investigación, quienes evaluaron la caridad, relevancia, coherencia y suficiencia de las preguntas planteadas. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con varios alumnos, lo que permitió ajustar algunas preguntas para mejorar su precisión.

El cuestionario se implementó en Google Forms, lo que permitió el análisis de los datos cuantitativos. Para los datos cualitativos, se procedió a su categorización y estudio de frecuencias.

## DISCUSIÓN

### Discusión (resultados y conclusiones)

El análisis de los datos muestra que ChatGPT es la herramienta más empleada (97%) por los futuros docentes en la actualidad. El 68.7% de ellos aprende de forma autodidáctica. Sin embargo, en los talleres de prácticas, especialmente en los de Ciencias Experimentales y Sociales, se les ofreció una conferencia y se les animó a utilizar esta herramienta en sus trabajos de los talleres de la formación previa del Prácticum.

Ya durante las prácticas, los estudiantes emplearon la IA generativa principalmente para obtener ideas (78.5%), buscar información (63.1%), resumirla (61.5%) y resolver dudas (63.1%). Los mayores beneficios que los estudiantes atribuyen al uso de la IA son el ahorro de tiempo, la eficacia, la generación de ideas y la creatividad (15.4%). Por otro lado, las principales dificultades observadas son la poca fiabilidad de la herramienta, la dependencia o acomodación (15.2%) y el hecho de que algunas no son gratuitas (8.7%).

Es importante destacar que el uso de la IA se está extendiendo progresivamente en la sociedad, aunque su incorporación en los centros educativos parece ser más lenta. De hecho, el 50.8% de los estudiantes encuestados señalan que sus tutores profesionales no la emplean, frente al 21.5% que sí la utilizan. Su uso es principalmente para evaluar, crear actividades o planificar.

A pesar de que los futuros docentes están comenzando a integrar la IA generativa en sus prácticas, el conocimiento y uso de estas herramientas es aún escaso. De ello se concluye que es necesario implementar cursos de formación específicos sobre un uso ético y efectivo de la IA. Además, la universidad debe considerar y establecer estrategias para incorporar la IA generativa en las distintas asignaturas, con especial énfasis en el Prácticum.

## REFERENCIAS

Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. Blackwell.

Casa, J., Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. https://bit.ly/42OWIF4

Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://bit.ly/44Ps15k

Fundación Universitaria San Pablo CEU. (2023). *Hablamos de Inteligencia Artificial* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BObbikJ7alk.

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.,*35(1), 227-232. https://bit.ly/4jJUi1s

Paniagua, J. (2023). Breve historia de la inteligencia artificial. *National Geographic*. https://bit.ly/42PzYVF

# POIO250069 Desafíos y oportunidades de las tecnologías emergentes para el Prácticum

María José Latorre Medina[1], Juan Martín Flores Almendárez[2], Blanca Fabiola Márquez Gómez[2], Olivia Márquez Gómez[3]

*1 Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta de la Universidad de Granada Didáctica y Organización Escolar*
*2 Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara (México)*
*3 Universidad de Guadalajara (México)*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado *Prácticum IA: Experiencias del Prácticum integrando Inteligencia Artificial*, que se está desarrollando dentro de la RedTICPraxis, durante el bienio 2023-2025, bajo la coordinación de investigadoras de la Universidad de Málaga y la Universidad de Guadalajara (México). Este proyecto centra su atención en la innovación en el ámbito de la docencia universitaria; más concretamente, pretende analizar a nivel exploratorio y experimental el uso de la inteligencia artificial (IA) en las asignaturas de Prácticum y Prácticas Externas que cursan estudiantes de distintas titulaciones del campo de las Ciencias Sociales y de la Salud. Uno de los objetivos del proyecto está relacionado con el análisis y la reflexión sobre el uso de la IA en el Prácticum a partir de aportaciones realizadas por expertos en tecnologías emergentes mediante anotaciones de vídeo y etiquetado social en la plataforma CoAnnotation. De cara a dar respuesta a este objetivo, un subgrupo de investigadores del proyecto se ha centrado en analizar cuantitativa y cualitativamente las anotaciones de vídeo y el etiquetado social generado en cada producción audiovisual por parte de los participantes en el proyecto, pertenecientes a universidades españolas, portuguesas e iberoamericanas. En esta comunicación se presentan los resultados más relevantes que se han obtenido al respecto, fruto del trabajo intenso de docentes compartiendo experiencias y reflexionando sobre Prácticum e IA a través de vídeos-anotaciones que, sin duda, emerge hoy en día como una de las iniciativas más fructíferas de las redes profesionales docentes (Pérez Torregrosa et al., 2022; Ruiz Rey et al., 2021), entre ellas, la RedTICPraxis.

## OBJETIVOS

Este estudio tiene como propósito general analizar las aportaciones realizadas por expertos españoles en materia de tecnologías emergentes en torno a la utilización de la IA en el Prácticum y las Prácticas Externas mediante el uso de anotaciones multimedia y etiquetado social. En concreto, esperamos generar una interpretación y síntesis desde la percepción de expertos sobre las posibilidades de la IA en el Prácticum y las Prácticas Externas, centrando la atención en los temas: formación docente y formación de estudiantes, competencias digitales, contexto académico, recomendaciones y ejemplos de uso de la IA en la enseñanza universitaria, que constituyen todos los tópicos y etiquetas planteadas inicialmente a los expertos.

## MÉTODO

Se ha optado por un diseño de investigación de tipo descriptivo, basado en la metodología de anotaciones multimedia. La técnica seguida consistió en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos mediante generación de unidades mínimas de análisis y categorías, utilizando el etiquetado social o social tagging (Ruiz Rey et al., 2021) y las anotaciones realizadas sobre el vídeo (Cebrián de la Serna et al., 2021).

La selección de los expertos fue realizada mediante búsqueda en bases de datos, artículos y publicaciones en congresos así como en redes sociales donde estos expertos exponen sus aportaciones. Se invitaron en un principio a 10 expertos muy citados en las redes o índices de citas en revistas, aceptando cuatro de ellos, todos del área de educación y docentes e investigadores universitarios.

*Participantes*

En el proyecto están participando un total de quince instituciones de educación superior de siete países diferentes. En concreto, siete universidades son españolas, dos portuguesas y el resto iberoamericanas. Respecto a los integrantes, un total de 22 profesores e investigadores están contribuyendo al desarrollo íntegro de la investigación. En este estudio se han considerado como participantes a aquellos miembros que han contribuido activamente dando cumplimiento al objetivo específico de la investigación *(análisis de vídeo-anotaciones sobre el uso de la IA en el Prácticum),* contemplándose así un total de 8 participantes.

*Instrumento*

CoAnnotation.com ha sido la plataforma elegida para realizar el análisis de los vídeos, que contienen los argumentos y las reflexiones de expertos en torno al uso de la IA en el Prácticum, utilizando como herramienta las anotaciones de vídeo con etiquetado social. Los cuatro expertos siguieron un protocolo preestablecido, que fueron las etiquetas prefijadas, dando respuesta a las mismas, dado que eran los temas de interés para el propósito del estudio y su análisis, además de ofrecer otros comentarios generales sobre el uso de la IA en educación superior, así como ejemplificaciones exitosas.

*Análisis de datos*

La franja temporal donde se produjo la exposición y el análisis de los vídeos digitales fue entre abril y mayo de 2024. Tras el visionado y el etiquetado de los vídeos, las anotaciones generadas en la plataforma se exportaron a una hoja de cálculo y se sometieron al correspondiente tratamiento de datos. En concreto, se han empleado métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos) para el análisis del etiquetado social de acuerdo con las potencialidades que ofrece CoAnnotation.

## DISCUSIÓN

A la luz de los resultados obtenidos, cabe resaltar lo siguiente:

Aunque el número de miembros participantes no ha sido muy elevado, su participación sí ha sido muy activa, analizando las producciones mediante anotaciones y etiquetado social.

El análisis cuantitativo del etiquetado social generado muestra un claro consenso de voces que recomiendan la utilización de la IA en el contexto académico, concretamente, en el Prácticum, retando por el buen uso que debe hacerse y promoverse de la herramienta. La competencia digital del profesorado y estudiantado universitario es otra etiqueta que, en paralelo, pivota con fuerza en el discurso analizado de los expertos.

El análisis cuantitativo y cualitativo de las anotaciones de vídeo producidas ha facilitado conocer aquellas cuestiones de mayor interés e impacto sobre el tema objeto de estudio. Haciendo un balance general cabe destacar que:

En el primer panel de expertos, el interés máximo de los participantes se focalizó en el dominio de competencias digitales por parte del profesorado y del alumnado para hacer frente a un uso adecuado de la IA, recomendándose su aplicación en el campo de la educación.

En el segundo panel de expertos, el interés máximo de los participantes se centró en el conocimiento y la recomendación de herramientas de IA, dada su potencialidad, para su inclusión en el ámbito académico, concretamente, en el Prácticum, así como en la cualificación requerida por el profesorado en materia digital.

En el tercer panel de expertos, el interés máximo de los participantes giró en torno a la ética digital, apostando por un uso ético y confiable de la IA en las prácticas del colectivo de estudiantes universitarios.

**REFERENCIAS**

Cebrián de la Serna, M., Gallego Arrufat, M. J., & Cebrián Robles, V. (2021). Multimedia Annotations for Practical Collaborative Reasoning. *Journal of New Approaches in Educational Research, 10*(2), 264–278. https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.664

Pérez Torregrosa, A. B., Cebrián Robles, V. y Cebrián de la Serna, M. (2022). Metodología MAM para la formación inicial y redes profesionales de docentes en educación infantil: Análisis de video-experiencias innovadoras con TIC. En P. Román, R. Barragán, J. J. Gutiérrez y A. Palacios (Coords.), *Actas del congreso "Dibujando espacios de futuro inclusivos con TIC en Educación Infantil"* (pp. 643-647). Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

Ruiz Rey, F. J., Cebrián Robles, V., & Cebrián de la Serna, M. (2021). Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum. *Revista Prácticum, 6*(1), 7–25. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283

# POIO250130 Ética e inteligencia artificial: análisis documental de marcos normativos y desafíos formativos en el contexto del Prácticum

María Asunción Romero López[1], María Obdulia González Fernández[2], María José Latorre Medina[3]

*1 Facultad de Ciencias de la Educación Didáctica y Organización Escolar*
*2 Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, México Departamento de Ingenierías*
*3 Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta Didáctica y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto académico, la utilización de tecnologías emergentes, entre ellas, las herramientas de inteligencia artificial (IA en adelante) es una cuestión novedosa y en continua evolución. Las investigaciones realizadas hasta la fecha subrayan, por un lado, la sinergia que debe existir entre ética y responsabilidad, así como privacidad y seguridad, al emplear IA en el ámbito universitario (Mora Naranjo et al., 2023). Por otro, la urgencia de generar políticas y regulaciones específicas en los niveles institucionales correspondientes (Rodríguez-Argueta, 2020) y, por otro lado, la necesidad de actualizaciones que contemplen competencias digitales y conciencia ética en los planes y programas de estudio (Vélez-Rivera et al., 2024) dirigidos al profesorado y estudiantado universitario.

En concreto, al indagar sobre la existencia de marcos normativos sobre el uso de la IA, la investigación alerta que, en el escenario académico actual, es posible que algunas instituciones de educación superior carezcan aún de directrices claras sobre el uso de la IA en el trabajo académico, dirigidas tanto al alumnado como al profesorado y existen estudios que informan del impacto que tiene en la comunidad académica el uso desregulado de la IA (Seldon et al., 2020). Si bien la literatura es todavía escasa, se advierte la necesidad e importancia de generar políticas, regulaciones y normativas éticas específicas para el uso responsable de la IA en los planes y programas educativos (Nguyen et al., 2023), con el propósito de aprovechar las ventajas que esta herramienta puede aportar a las trayectorias académicas y educativas.

Asimismo, al centrar la atención en la capacitación digital, la investigación previa remarca la importancia crítica de la ética y la responsabilidad en la aplicación de la IA, pero cabe plantearse ¿está el estudiantado y el profesorado capacitados al respecto?, ¿qué uso hacen de la IA?, ¿es un uso crítico, ético y responsable? En definitiva, ¿son competentes en materia de ética digital? Los estudios consultados instan a fortalecer los planes de formación docente en materia de ética digital (Marín y Tur, 2024), e incluso a valorar el impacto que tales planes van teniendo en el alumnado (Mora Naranjo et al., 2023). Realmente, ¿les está permitiendo implementar prácticas educativas justas, éticas y sostenibles en la era de la IA en el contexto académico? ¿Bajo qué normativa? La tríada IA-ética-prácticas educativas nos sitúa ante un panorama alentador pero necesitado aún de estudio y análisis.

## OBJETIVOS

Esta comunicación se enmarca en una investigación de mayor envergadura desarrollada por investigadores iberoamericanos, que pretende analizar el uso de la IA en la formación práctica universitaria, de distintas titulaciones del campo de las Ciencias Sociales, Ingenierías y Administrativas, desde un enfoque crítico, ético y responsable. La investigación se titula *Prácticum IA: Experiencias del Prácticum integrando Inteligencia Artificial (bienio 2023-2025)* y se está desarrollando en el marco de una comunidad de conocimiento profesional, RedTICPraxis. Uno de los objetivos iniciales está relacionado con el análisis documental sobre marcos normativos y éticos del uso de la IA en la educación superior.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los estudios recientes sobre los marcos normativos y éticos en torno al uso de la IA en las instituciones de educación superior, centrando la atención especialmente en el periodo de prácticum o prácticas externas.

## MÉTODO

Se presenta una revisión documental de tipo sistemática que partió del interés de documentar la relación de la IA y la Ética en los procesos del prácticum. En concreto, por ser una temática tan reciente se optó por una revisión sistemática desde la declaración PRISMA (ver diagrama en https://goo.su/mw4Pp), para dar respuesta a las preguntas: ¿Cuáles son los desafíos y riesgos éticos que se han detectado en las universidades para el adecuado uso de la IA en los procesos educativos, en especial el del prácticum? y ¿cuáles son las medidas normativas y éticas que han aplicado o sugerido las universidades en torno a la IA?

Se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, identificando 256 documentos de los cuales se seleccionaron 28 (tabla de artículos en https://goo.su/mw4Pp) tras el cribado. Estos fueron procesados y categorizados en programas como Mendeley, Rayyan, Excel y MAXQDA, centrándose en las categorías de desafíos éticos, marcos normativos, formación ética y modelos didácticos.

## DISCUSIÓN

Los estudios revisados coinciden en la creciente relevancia de la formación en ética digital en un contexto educativo cada vez más mediado por tecnologías como la IA (Marín y Tur, 2024). Se subraya que estos programas no deben limitarse al uso técnico de herramientas, sino también fomentar una comprensión crítica de sus implicaciones éticas. Además, es clave evaluar el impacto de esta formación en el alumnado, especialmente en el desarrollo de competencias digitales éticas (Mora Naranjo et al., 2023).

La incorporación de la IA en la educación superior -y particularmente en las prácticas externas- ofrece oportunidades significativas, pero también plantea desafíos éticos relevantes: protección de datos, sesgos algorítmicos y responsabilidad en la comunicación digital. Ante esto, diversos autores coinciden en la urgencia de establecer normativas claras y políticas educativas que integren la formación ética en el uso de la IA (Nguyen et al., 2023; Vélez-Rivera et al., 2024).

En conclusión, la incorporación de la IA en el prácticum exige un enfoque ético y normativo sólido. Aunque existen avances, los resultados de este trabajo muestran la necesidad de reforzar marcos institucionales que orienten su uso responsable, asegurando una formación docente centrada en competencias digitales éticas y una aplicación crítica de la tecnología en contextos reales de aprendizaje.

## REFERENCIAS

Marín, V.I. y Tur, G. (2024). Ethical Issues in the Use of Technologies in Education Settings: A Scoping Review. *Education in the Knowledge Society*, *25*, e31301. https://doi.org/10.14201/eks.31301

Mora Naranjo, B.M., Aroca Izurieta, C.E., Tiban Leica, L.R., Sánchez Morrillo, C.F. y Jiménez Salazar, A. (2023). Ética y Responsabilidad en la implementación de la Inteligencia Artificial en la educación. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6), 2054-2076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833

Rodríguez-Argueta, C.M. (2020). Tendencias de la oferta en educación superior en El Salvador - Relevancia de las carreras en Ciencia, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas (por sus siglas en inglés STEM) ante la nueva economía digital. *Entorno*, (70), 22-32. http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i69.9559

Seldon, A., Lakhani, P. y Luckin, R. (2020). *The Ethical Framework for AI in Education.* The Institute for Ethical AI in Education. https://bit.ly/3Q9yobB

Vélez-Rivera, R., Muñoz-Álvarez, D., Leal-Orellana, P. y Ruiz-Garrido, A. (2024). Uso de Inteligencia Artificial en educación superior y sus implicancias éticas. Mapeo sistemático de literatura. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (28). https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1105

Nguyen, A., Ngo, H.N., Hong, Y., Dang, B. y Nguyen, B.P.T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 4221-4241. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w

# POIO250045 Innovación con IA: Transformando las Prácticas Profesionales en Administración y Contaduría Pública

Juan Martín Flores Almendárez[1], Blanca Fabiola Márquez Gómez[1], María Obdulia González Fernández, Erick López Ruvalcaba, Diana Laura Nuñez Ornelas, Pablo Huerta Gaytán

*1 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos Formación Docente*

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha dado pauta para el nacimiento de la inteligencia artificial (IA) a nivel internacional y una de las áreas que más ha impactado es en la educación, la UNESCO en su conferencia internacional sobre la IA en la Educación (2019) reconoce la importancia de ésta, creando medidas y recomendando a los países las apliquen para una mejor utilización de la inteligencia artificial.

Según Gavilanes (2024) “el uso IA en la educación representa una oportunidad única para adaptar el sector educativo a las nuevas tecnologías emergentes” (p.219). Lo que hace que la educación superior se transforme completamente con el uso de esta, creando retos y desafíos a lograr. Durante la trayectoria académica de la licenciatura, simultáneamente a sus clases normales, los estudiantes también realizan prácticas profesionales, dónde el uso de la IA es fundamental.

El uso de las tecnologías emergentes en el prácticum se ha convertido en un factor clave para el desarrollo y seguimiento de las prácticas externas por parte de tutores y estudiantes. En este contexto, la IA proporciona una forma de optimizar la gestión del conocimiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas en los contextos reales de trabajo.

Es por ello que en este estudio mostramos la experiencia de la utilización de IA, durante el prácticum de los estudiantes de Contaduría Pública y Administración de séptimo semestre de la Universidad de Guadalajara, México, donde utilizamos un e-diario, a través de un instrumento en Google, en el cual los estudiantes identifican su experiencia del uso de la IA en contextos reales de trabajo aunado a las asesorías de los tutores académicos quienes “desempeñan un papel fundamental en la percepción realista de las herramientas de IA, y cómo estas se integran de manera reflexiva en los planes de estudio e inciden en las prácticas pedagógicas” (Pavlovic et al., 2024. p 567).

## OBJETIVOS

El presente trabajo pretende explorar el uso de la IA en los procesos de prácticum por parte de los estudiantes, así como indagar el papel de dicha herramienta en los procesos de seguimiento y gestión del aprendizaje práctico.

## MÉTODO

Para ello se documenta un estudio de carácter descriptivo cualitativo, en el cual se utilizó los e-diarios para el registro de la experiencia del uso de la IA en las prácticas profesionales de las carreras de

Administración y Contaduría Pública de una institución pública de México.

## DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que la herramienta de IA más utilizada por los estudiantes es Gemini con una frecuencia de 17 alumnos, seguida por Copilot y Chat GPT. Se muestra un gran descenso en la frecuencia después de las primeras tres herramientas, lo que muestra una preferencia marcada por las primeras opciones. En comparación del uso de herramientas de IA entre titulaciones, se observa que los alumnos de la carrera de Contaduría prefieren utilizar Gemini mientras que los alumnos de Administración optan por el uso de Chat GPT.

Los alumnos utilizan herramientas de IA con el propósito de consultar información y resolver dudas; paradójicamente, se observa que el uso menor de las herramientas de IA es para resumir información. Ambas carreras coinciden en que hacen uso de la IA para consultar información y resolver dudas, y se destaca que son los administradores quienes más hacen uso de las herramientas con IA.

Se destaca el uso para la generación de productos escritos como informes u oficios, coincidiendo en esto con una de las competencias profesionales de la administración que es la comunicación escrita. Mientras que los alumnos de contaduría pública se concentran en un solo propósito (consulta y resolución) y muestran un nulo interés por utilizar herramientas de IA para otra finalidad, quizá por el hecho de que la IA de momento sólo se concentra en el ámbito financiero.

Los alumnos aprovecharon el uso de herramientas con IA dentro del marco de actividades diversas realizadas en las prácticas profesionales. Los estudiantes de contaduría pública utilizan las herramientas de IA para consultas rápidas de información, resolver dudas, sintetizar información y redacciones de contratos, por lo tanto, los estudiantes realizan actividades más de competencia comunicativa y legal. Por otra parte, los de Administración utilizan en actividades más creativas, como la elaboración de gráficos, diagramas de proceso, tablas dinámicas de organización, mapas mentales, e instrumentos de evaluación.

El mayor desafío que los estudiantes mencionan es la falta de confianza y precisión en la información, observamos palabras como: desconfianza, inexacta, inespecífica, generalizada, incorrecta, etc. Otro de los desafíos es el acceso a la herramienta, ya que para una mejor experiencia se requiere de una suscripción de paga y es por eso por lo que observamos palabras como: Inaccesible, paga, dominio y limitada.

En el contexto académico, los estudiantes de administración y contaduría pública aplican técnicas de aprendizaje automático para analizar grandes volúmenes de datos empresariales, identificar patrones y hacer predicciones sobre comportamientos de mercado, desempeño financiero o preferencias de clientes, entre muchas otras aplicaciones.

En este sentido, la IA ofrece una amplia gama para ser utilizada de manera efectiva durante la implementación de los procesos del prácticum; entre los que se destacan: Evaluación automática y retroalimentación en tiempo real por parte de todos los actores educativos involucrados; se convierte en

un asistente virtual para apoyo y tutoría personalizada, con esto se coadyuva a la predicción de necesidades de mejora y personalización del aprendizaje.

La IA se integró como una herramienta clave en las prácticas profesionales de los estudiantes de administración y contaduría pública, brindándoles a éstos un valor agregado al permitirles aplicar conocimientos de análisis de datos, automatización, marketing, recursos humanos, contabilización y gestión financiera en situaciones reales. Al familiarizarse con estas herramientas avanzadas, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades técnicas, sino que también adquieren una visión estratégica que los prepara para enfrentar los desafíos del entorno.

El uso de la IA en la práctica profesional ofrece todavía muchos retos, los cuales fueron identificados en los comentarios que hicieron los estudiantes y tutores del prácticum como son la dependencia tecnológica y despersonalización, el acceso a la tecnología, la privacidad y seguridad de los datos. Además de la resistencia al cambio y desconfianza en la tecnología por los diferentes stakeholders de los cuales el sector empresarial es el más abierto a la incorporación de la IA a sus procesos y actividades. Finalmente, los desafíos éticos en la toma de decisiones. La capacitación insuficiente en el uso de la IA es otra área por mejorar.

**REFERENCIAS**

Gavilanes Vásquez, P. G., Adum Ruiz, J. H., García Ruiz, G. S., & Ruíz Ortega, M. G. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en la educación superior. Una mirada hacia el futuro. RECIAMUC, 8(2), 213-221. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.213-221

Lee, B. H. (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap (16-18 May 2019): opening remarks HE Ambassador LEE Byong-Hyun Chairperson of the Executive Board Beijing Hotel Beijing, People’s Republic of China 16 May 2019. Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education - UNESCO Biblioteca Digital

Pavlovic, D., Soler-Adillon, J., y Stanisavljevic-Petrovic, Z. (2024). Un profesor particular a tiempo completo: ChatGPT desde el punto de vista de los estudiantes universitarios [A full-time professor dedicated to you: ChatGPT from university students’ perspective]. Revista Española de Pedagogía, 82 (289), 563-584. https:// doi.org/10.22550/2174-0909.4160

# POIO250128 Inteligencia Artificial y Prácticum: Retos y Oportunidades

María Asunción Romero López

*Universidad de Granada Didáctica y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha abierto un nuevo escenario en el que confluyen innovación, ética y pedagogía. Esta transformación, especialmente visible en la formación inicial del profesorado, impacta directamente en el prácticum, entendido como espacio privilegiado para observar, experimentar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos reales. La IA, con herramientas como ChatGPT, plantea una doble vertiente: su uso como recurso pedagógico y su análisis como objeto de reflexión crítica. Si bien puede contribuir a mejorar la calidad educativa (Ajani et al., 2024; González-Campos et al., 2024), su incorporación exige abordar desafíos éticos, formativos y normativos (Guevara-Reyes et al., 2024; Torre et al., 2024).

## OBJETIVOS

Este trabajo tiene como propósito analizar los retos y oportunidades que plantea el uso de herramientas de IA durante el prácticum en los grados de Educación. Se pretende identificar estrategias pedagógicas que favorezcan una integración ética y significativa de la IA, así como explorar su potencial para transformar la evaluación formativa y fortalecer la competencia digital docente. Asimismo, se propone una aproximación a los marcos normativos y formativos necesarios para garantizar un uso responsable y crítico de estas tecnologías en contextos educativos reales.

## MÉTODO

El estudio se enmarca en un proyecto subvencionado por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado de la Universidad de Granada, de carácter exploratorio y cualitativo. Se parte de una revisión documental y bibliográfica sobre el impacto de la IA en la educación superior y el prácticum, complementada con el análisis de experiencias prácticas desarrolladas por estudiantes en centros educativos. El enfoque metodológico contempla un ciclo de mejora continua estructurado en cinco fases: análisis, diseño, implementación, evaluación y difusión, permitiendo recoger evidencias de la aplicación real de estrategias didácticas mediadas por IA.

## DISCUSIÓN

La IA ofrece un abanico de oportunidades en el prácticum, desde la personalización del aprendizaje hasta la generación automatizada de feedback (Abdurohman, 2025). Permite elaborar rúbricas, diseñar tareas auténticas y generar recursos adaptativos que diversifican la enseñanza (Ajani et al., 2024). En este sentido, los futuros docentes pueden experimentar con estas herramientas para mejorar su planificación y evaluación, al tiempo que desarrollan pensamiento crítico y competencias digitales esenciales.

Sin embargo, también emergen desafíos relevantes. La tríada IA–ética–educación exige una adaptación

pedagógica crítica (Guevara-Reyes et al., 2024), especialmente ante el riesgo de mala conducta académica asociado a herramientas generativas. Miao et al., (2023) advierten del uso indebido de la IA en la escritura académica y los dilemas éticos que esto implica. La sofisticación de los textos generados por IA dificulta su detección (Allam, 2025), lo que demanda una cultura de transparencia y revisión por pares como estrategia para fomentar la integridad académica.

Además, se hace necesaria una formación integral del profesorado y del estudiantado sobre las capacidades y limitaciones de la IA (Perera et al., 2025), que incluya la reflexión sobre la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la responsabilidad digital (Delgado et al., 2024; Pindo et al., 2024). El desarrollo de políticas claras y marcos normativos robustos es clave para orientar el uso responsable de la IA en el prácticum (Contreras-Ruiz et al., 2024; García et al., 2023).

González-Campos et al. (2024) subrayan que el uso eficaz de la IA debe estar al servicio del aprendizaje, garantizando siempre un enfoque ético que potencie el desarrollo del máximo potencial del estudiante. Por su parte, Kumar et al. (s.f.) sostienen que el proceso de adaptación tecnológica debe comenzar con una fase de concienciación institucional, seguida de acciones de apoyo sistemático al profesorado. Esto resulta especialmente pertinente en el prácticum, donde los estudiantes en formación enfrentan por primera vez situaciones reales de aula.

Por último, investigaciones como la de Olla et al. (2025) proponen marcos para optimizar la interacción humano-IA en contextos educativos, lo que refuerza la necesidad de una aproximación interdisciplinar que articule perspectivas pedagógicas, éticas y tecnológicas para lograr una integración sostenible.

Pudiendo concluir que la IA representa una oportunidad transformadora para la formación inicial del profesorado, especialmente en el prácticum. Su uso responsable puede enriquecer la experiencia formativa, mejorar los procesos de evaluación y fortalecer la competencia digital docente. No obstante, su integración debe estar guiada por principios éticos, marcos normativos sólidos y estrategias pedagógicas críticas que aborden los desafíos emergentes, como la integridad académica, el sesgo algorítmico y la protección de datos.

Por tanto se recomienda incluir en la formación docente contenidos específicos sobre el uso ético de la IA, así como promover la reflexión y el análisis crítico de su impacto en la educación. El prácticum, como espacio de experimentación real, se configura así como un escenario idóneo para explorar estas cuestiones y avanzar hacia una educación superior más innovadora, responsable y centrada en el estudiante.

## REFERENCIAS

Abdurohman, M. (2025). AI-powered assessments in teacher training: Prospects and challenges. *Journal of Digital Learning*, 12(1), 45-61.

Ajani, O., Smith, R., & Adeola, L. (2024). Artificial Intelligence and Pedagogical Innovation in Higher Education. *Education Futures*, 8(2), 33–49.

Cabezas, M., & González, J. (2023). El rol docente en el ecosistema digital. *Revista de Educación Crítica*, 41(2), 76–90.

Contreras-Ruiz, M., García, L., & Peña, A. (2024). Políticas educativas para la integración ética de la IA. *Educación y Tecnología*, 13(1), 20–39.

Delgado, R., Simón, J., & Tovar, M. (2024). Privacidad y sesgo en la IA educativa. *Revista Iberoamericana de Ética Digital*, 17(4), 112–127.

García, P., Martínez, F., & Ruiz, D. (2023). Competencia digital docente y formación inicial. *Formación Docente*, 29(3), 88–104.

González-Campos, M., Torres, R., & Vera, S. (2024). Reflexiones sobre el potencial de la IA en la educación superior. *Cuadernos de Innovación*, 15(1), 5–20.

Guevara-Reyes, A., Martínez, N., & Torre, C. (2024). Adaptación pedagógica ante la inteligencia artificial. *Revista de Didáctica Universitaria*, 11(2), 50–67.

Allam, H.M. (2025). Detecting AI-generated academic content: Limitations and future paths. *Ethics in Education*, 9(1), 91–105.

Kumar, R., et al. (s.f.). Phases of adaptation in AI adoption in higher education. [Artículo en revisión].

Miao, F., Holmes, W., & Huang, R. (2023). AI and Education: Guidance for Policy-makers. UNESCO Publishing.

Olla, P., Mensah, A., & Reddy, N. (2025). Human-AI collaboration frameworks in teacher education. *AI & Society*, 18(1), 21–36.

Perera, C., López, M., & Singh, T. (2025). Educating for ethical AI use in universities. *International Journal of Ethics and Learning*, 14(2), 72–90.

Pindo, S., Ortega, L., & Ramos, J. (2024). Evaluación de sesgos en sistemas inteligentes. Tecnología y Educación, 22(1), 101–115.

Torre, A., Gómez, C., & Lamas, E. (2024). La inteligencia artificial en la formación docente: Perspectivas críticas. *Educación y Futuro*, 10(3), 40–59.

# POIO250072 Memorias del prácticum: un análisis léxico-semántico desde un enfoque cualitativo-comprensivo

Rejane Maria De Almeida Amorim[1], Olalla García Fuentes[2], Pablo Alonso Díez[3], José Antonio Sarmiento Campos[2], Manuela Raposo Rivas[2]

*1 Universidade Federal do Rio de Janeiro Facultad de Educación*

*2 Universidad de Vigo Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos en Educación*

*3 Universidad de León Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la educación*

## INTRODUCCIÓN

Las memorias de prácticas docentes, elaboradas como informes reflexivos por el alumnado al finalizar su período de prácticas, se han consolidado como un valioso recurso para el estudio de la formación inicial del profesorado (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; González, 2021). Este tipo de texto ofrece una ventana privilegiada a la construcción de la identidad profesional, la integración entre teoría y práctica, y las representaciones educativas emergentes. La literatura reciente ha señalado que el nivel educativo influye en el estilo expresivo del alumnado: mientras que en Infantil y Primaria predomina un enfoque práctico y cercano al alumnado (Colomo & Gabarda, 2021), en Secundaria se observa una orientación más disciplinar (Álvarez-Álvarez, 2015), y en Pedagogía, un discurso de carácter teórico y conceptual. En este contexto, se plantea la necesidad de explorar en profundidad los rasgos discursivos, léxicos y gramaticales presentes en las memorias de prácticas de estudiantes de diferentes titulaciones, para comprender cómo construyen sus relatos profesionales según su perfil formativo.

## OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar los discursos presentes en las memorias de prácticas del alumnado de los grados en Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Se pretende identificar las estructuras léxicas, las dimensiones discursivas, los patrones gramaticales y los enfoques diferenciados en función de la titulación, utilizando técnicas de análisis textual, estadística textual y procesamiento automatizado del lenguaje natural.

## MÉTODO

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo-comprensivo (Creswell & Poth, 2018), que asume el lenguaje como vía de acceso a las representaciones y experiencias de los futuros docentes. Se analizaron 272 memorias de prácticas del curso 23/24 correspondientes a estudiantes de cuatro titulaciones: 80 de Educación Infantil, 80 de Primaria, 78 del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y 34 del grado de Pedagogía de la UFRJ (Brasil).

Se emplearon dos herramientas principales: el software IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014) y una aplicación desarrollada en R con Shiny. Las técnicas aplicadas fueron: clasificación jerárquica descendente (CHD)

(Reinert, 1983), análisis factorial de correspondencias (AFC), índice de distancia intertextual (Labbé & Monière, 2000; Labbé & Labbé, 2003), análisis de similitud léxica, y procesamiento lingüístico automatizado (lematización, modelado temático, etiquetado morfosintáctico, análisis de tópicos y visualizaciones dinámicas).

Se consideraron como formas activas los sustantivos, adjetivos, verbos y palabras no reconocidas por el diccionario, para capturar la riqueza léxica del discurso espontáneo del alumnado.

## DISCUSIÓN

El análisis mediante CHD permitió identificar cinco grandes clases léxicas o dimensiones discursivas: 1) interacción en el aula, 2) aprendizaje formativo, 3) vocación y desarrollo profesional, 4) dimensión emocional y relacional, y 5) planificación pedagógica.

El análisis factorial de correspondencias reveló una clara diferenciación entre titulaciones. Las memorias del alumnado de Educación Infantil se asociaron predominantemente a la clase emocional y afectiva (clase 4), mientras que las de Primaria mostraron una orientación vocacional y práctica (clase 3). Las de Secundaria se vincularon con estructuras más académicas y metodológicas (clases 2 y 5), y las de Pedagogía con un enfoque teórico y abstracto (clase 1).

El análisis de similitud léxica mostró cómo el discurso educativo se articula en torno al nodo “práctica”, conectado con términos clave como “experiencia”, “formación”, “trabajo” o “docente”, lo que confirma su centralidad semántica en las narrativas del alumnado.

El análisis léxico-formal reveló que, si bien existe homogeneidad general en la longitud promedio de las palabras (entre 6,0 y 6,3 caracteres), se observan diferencias en el grado de tecnicismo y formalidad del lenguaje . Educación Infantil emplea un estilo funcional y directo; Primaria muestra equilibrio entre claridad y tecnicismo; Secundaria evidencia una mayor densidad terminológica; y Pedagogía utiliza un discurso especializado y abstracto.

A nivel gramatical, todas las cohortes comparten una base descriptiva centrada en sustantivos, verbos, adjetivos y determinantes, pero difieren en complejidad sintáctica. Infantil se caracteriza por estructuras simples, baja presencia de conectores y predominancia narrativa. Secundaria y Pedagogía integran con mayor frecuencia estructuras complejas y elementos propios del discurso académico.

Estos resultados coinciden con estudios que han puesto de relieve cómo el nivel educativo condiciona el estilo discursivo de los futuros docentes (Bolívar et al., 2001; González, 2021; Jarpa Azagra, Haas Prieto & Collao Donoso, 2017). El análisis confirma que las memorias de prácticas reflejan los perfiles formativos de cada titulación y evidencian distintas formas de construir la identidad docente según el contexto educativo.

## REFERENCIAS

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de

solución. Perfiles Educativos, 37(148). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. Revista de Educación, (1). http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: el conocimiento de la experiencia docente. Madrid: Ediciones La Muralla.

Colomo Magaña, E., & Gabarda Méndez, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. Profesorado, 25(1), 271–295. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4.ª ed.). SAGE.

González, T. (2021). Etnografía de la escuela a través de las memorias de prácticas de enseñanza en Canarias. História da Educação, 25(60). https://doi.org/10.1590/2236-3459/101355

Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(2), 163–178. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009

Labbé, C., & Labbé, D. (2003). La distance intertextuelle. Corpus, 2, 95–117.

Ratinaud, P. (2014). IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Software]. http://www.iramuteq.org

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l’analyse lexicale par contexte. Les Cahiers de l’Analyse des Données, 8(2), 187–198.

# POIO250119 Observación para el acompañamiento en el Prácticum: una experiencia con la plataforma "Mestres que formen Mestres"

Arantza Ozaeta Elorza[1], Amaia Lersundi Pérez[2], Jordi L. Coiduras Rodríguez

*1 Mondragon Unibertsitatea Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*
*2 Mondragon Unibertsitatea Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se recogen la observaciones realizadas por 54 docentes de Educación Infantil y Primaria, durante un curso on-line de formación para el acompañamiento en el Prácticum de los Grados de Educación Infantil y Primaria, del cual este año se realizó su quinta edición. Se utiliza un instrumento de observación para secuencias de vídeo generado a partir de la propuesta de "Acciones Docentes Observables" de la plataforma "Mestres que Formen Mestres", https://mqfm.eu/ (figura 1). Después de presentar el instrumento, se visualizó la secuencia a observar 2 veces, para después realizar la cumplimentación de los ítems de forma individual.

Esta experiencia tiene un carácter exploratorio. Debido al tamaño de la muestra con la que se llevó a cabo, se realiza un análisis estadístico con el cual no es posible proponer generalizaciones.

Derivado de la contribución de la Agencia de Ayudas para la Investigación (AGAUR) en Catalunya, se viene desarrollando con un equipo interuniversitario y con docentes escolares el proyecto 2023 ARMIF 00010"Mestres que Formen Mestres", con título: "Experimentación i evaluación de una plataforma en línea para la coformación docente: Mestres que formen Mestres".

La revisión de Gaudin y Challiès (2015) evidencia la extensión del vídeo como un recurso interesante para acercar la realidad escolar a la formación docente, inicial y permanente. El vídeo ofrece unas condiciones de observación peculiares con ventajas superiores a sus limitaciones. Entre las primeras podemos destacar la no interferencia en la actividad del aula, la posibilidad de reiterar una escena y su análisis y de combinar la anotación con la visualización. Entre las limitaciones, las dificultad de obtener en el plano audiovisual información de todo el contexto (ángulos del aula sin cubrir).

También en los últimos 15 años han aparecido numerosas publicaciones sobre el aprovechamiento del vídeo en la universidad, como actividades formativas para los futuros docentes. Kersting el al. (2012) y Nesje (2022) argumentan sobre el interés del análisis de clases en formato video, para comprender las situaciones educativas y para estudiar nuevas posibilidades en el planteamiento y en la acción docente en el aula.

Figura 1

*Plataforma de vídeos "Mestres que formen Mestres"*

## OBJETIVOS

El objetivo general de la experiencia fue pilotar, en una formación de formadores, la actividad de observación on-line de secuencias de video sobre intervención docente, para acercarnos a las limitaciones y posibilidades en la formación permanente para la tutoría de maestros en formación.

## MÉTODO

Análisis de las respuestas seleccionadas por los docentes en formación para el acompañamiento de las persona mentoras escolares.

## DISCUSIÓN

En la observación de los docentes en formación para el acompañamiento durante el Prácticum, los resultados sobre las dimensiones elegidas en el instrumento de observación para “Conocimiento Pedagógico” fueron los de la tabla 1:

Tabla **1**

*Resultados de la observación en Conocimiento Pedagógico*

Con relación al Conocimiento Pedagógico, fijamos nuestra atención en las categorías que merecen más valoración: “Comunicación” y “Gestión de aula”. El profesorado que destaca “Comunicación” con una puntuación cercana a 4/5, argumentan la presentación y conversación con los alumnos, la gesticulación y expresión corporal, la dramatización variando el tono de voz y la velocidad de su alocución, así como la utilización del humor. Conjuntamente, promueve el la conexión con la temática que se trabaja. Alguna de las personas que responden el instrumento de observación consideran, también, que esta estudiante aunque se comunica persuasivamente, no proporciona suficiente tiempo al alumnado para intervenir.

En segundo lugar y con una puntuación algo inferior, eligen “Conocimiento Pedagógico - Gestión de Aula” por la atención, tranquilidad y participación del alumnado, que muestran gestualmente desde su posición en las mesas, sentados en grupos de cuatro, estar conectados a la actividad, respondiendo a las cuestiones que se presentan y participando en el diálogo.

En la observación de los docentes sobre las dimensiones elegidas en el instrumento de observación para “Saberes del Currículum” fueron los de la tabla 2

Tabla 2

*Resultados de la observación en Saberes del Currículum*

Con relación a el tipo de saber del currículum que se trabaja destacan su carácter conceptual y actitudinal. Por un lado por los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema digestivo en la excreción, como en la trascendencia de tener una disposición proactiva hacia la salud desde la autoobservación personal.

Sobre las puntuaciones en “Conocimiento Pedagógico del Contenido” las dimensiones recibieron las

puntuaciones que se recogen en la tabla X.3.

Tabla **3.**

*Resultados de la observación en Saberes del Currículum*

La dimensión con mayor puntuación, con diferencia respecto al resto fue “Conocimiento Pedagógico del Contenido – Conexión de saberes, por relacionar a lo largo de la secuencia observada los conocimientos tratados con su realidad, y con las decisiones que ellos proponen ante la autobservación del funcionamiento e información que proporciona nuestro cuerpo. Esta presente, en la secuencia la acción de la docente mediante preguntas para que los alumnos vinculen los aprendizajes nuevos con otros anteriores, intra-curriculares, y con su experiencia personal, o extra-curriculares.

## Conclusiones

Los resultados no permiten extraer generalizaciones pero si constatar que la observación individual de video de secuencias pedagógicas en el aula son una fuente importante para el análisis de los distintos momentos de la intervención docente, contrastar puntos de vista y leer la situación desde distintas perspectivas y experiencias personales.

El uso de un instrumento permite focalizar la mirada hacia distintos aspectos de las funciones docentes y valorarlas. Aunque hemos visto una coincidencia importante en la identificación de algunas de las acciones docentes propuestas, según las observaciones personales, más relevantes, parece más relevante considerar estas identificaciones por su potencial para el análisis y la descomposición de la práctica desde un patrón común de codificación.

## REFERENCIAS

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Kersting, N., Givvin, K., Thompson, B., Santagata, R., & Stigler, J. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers’ analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. A*merican Education Research Journal, 49*(3), 568-589. https://doi.org/10.3102/0002831212437853

Nesje, C. & Lejonberg, E. (2022). Tools for the school-based mentoring of pre-service teachers: a scoping review. *Teacher and Teaching Education* 111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103609

# POIO250059 Percepción sobre inteligencia artificial de docentes en formación de República Dominicana

Berki Yoselin Taveras Sánchez[1], Rosario Figueroa Figueroa

*1 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Urena Formación Docente*

## INTRODUCCIÓN

Desde el lanzamiento del ChatGPT en noviembre de 2022, la inteligencia artificial generativa (IAG) está transformando la educación superior. Está propiciando un replanteamiento de los roles de docentes y estudiantes, el aprendizaje y la enseñanza (Wang et al., 2024). Además del ChatGPT, se han desarrollado diversos chatbots con funciones similares, que se emplean para crear contenido en todas las áreas del conocimiento; recientemente se están utilizando para buscar y crear estrategias, actividades y recursos didácticos (Blonder et al., 2024; Chung & Jeong, 2024).

El uso de chatbots de IAG en educación superior ha generado controversias (Ramnarain et al., 2024). Por un lado, se han encontrado percepciones positivas debido a que ofrece acceso rápido a información especializada, tutorías personalizadas (Markos et al., 2024) y asistencia en la búsqueda y diseño de recursos pedagógicos (Nyaaba et al., 2024). Por el otro, se percibe la dificultad para evaluar la calidad y confiabilidad de la información que generan, la precisión de sus fuentes y el riesgo de uso deshonesto, plagio y fraude académico (Powell & Courchesne, 2024). Esto puede afectar el aprendizaje, el pensamiento crítico, la creatividad y las competencias de los estudiantes (Lee & Zhai, 2024).

Internacionalmente, pocos estudios han analizado el udo de IAG con docentes en formación (Blonder et al., 2024; Chung & Jeong, 2024; Cooper, 2023; Cun & Huang, 2024; Dowd & Langran, 2024; Krushinskaia et al., 2024; Lan et al., 2024; Lee & Zhai, 2024; Markos et al., 2024; Nyaaba et al., 2024; Powell & Courchesne, 2024; Ramnarain et al., 2024; Wang et al., 2024). Sus resultados indican que el profesorado en formación tiene una percepción positiva hacia la IAG, usa chatbots y está de acuerdo con utilizarlo para planificar y desarrollar la enseñanza, pero les preocupa su impacto en su formación, la calidad de la información, la dependencia, la privacidad y la integridad académica.

En el contexto dominicano, los estudios sobre el uso de la IAG son más escasos (Autor, 2024; Escalante, 2024). Pese a la importancia de las prácticas docentes profesionalizantes en la formación del profesorado y el ejercicio profesional, hasta ahora no se han estudiado.

## OBJETIVOS

Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones, las prácticas y las actitudes hacia el uso pedagógico de los chatbots de IAG del profesorado en formación de Prácticas Docentes Profesionalizantes de República Dominicana.

## MÉTODO

Se realizó un estudio correlacional y transversal con 256 estudiantes de Prácticas Docentes Profesionalizantes de instituciones de educación superior durante el primer trimestre del 2025. Se empleó un instrumento de 50 ítems, los cuales se estructuraron en cinco dimensiones: percepción sobre beneficios, percepción sobre riesgos, uso en la práctica pedagógica, actitud hacia el uso en las Prácticas Docentes y actitud hacia el uso en el ejercicio profesional.

## DISCUSIÓN

En general, los participantes conocen los beneficios y riesgos del uso de chatbots de IAG, los usan para planificar, buscar y diseñar estrategias didácticas y tienen una actitud positiva hacia su uso en las prácticas pedagógicas formativas y profesionales. Además, la percepción positiva sobre los beneficios de los chatbots está relacionada con su uso en la práctica pedagógica y la actitud favorable hacia esta tecnología. En cambio, la percepción de riesgos se asocia con prácticas y actitudes menos favorables.

Los participantes consideran que los chatbots de IAG son fáciles de usar como herramienta pedagógica para su aprendizaje y para planificar y desarrollar el proceso de enseñanza. Además, conocen sus riesgos: dependencia tecnológica, plagio e información de baja calidad. Además, refieren usar chatbots de IAG para planificar, diseñar y buscar estrategias y recursos pedagógicos; pero tienen dudas sobre su uso en la evaluación. Por otra parte, los participantes muestran una actitud favorable hacia la incorporación de chatbots de IAG en las prácticas docentes profesionalizantes y en el ejercicio de la profesión.

Finalmente, en términos generales, se observaron correlaciones bidireccionales, positivas y significativas entre la percepción de beneficios, el uso en la práctica pedagógica y la actitud hacia su uso en las prácticas profesionalizantes y la profesión docente. Esto sugiere que aquellos participantes que perciben beneficios en el uso de chatbots de IAG lo usan más, tienen una actitud más favorable y viceversa.

Estos hallazgos coinciden con trabajos previos que refieren que los docentes en formación usan chatbots con fines académicos, tienen conocimientos y actitudes positivas hacia el uso de esta tecnología (Blonder et al., 2024; Cun & Huang, 2024; Dowd & Langran, 2024; Lee & Zhai, 2024; Krushinskaia et al., 2024; Nyaaba et al., 2024; Wang et al., 2024).

En conclusión, los resultados sugieren que una percepción positiva sobre los beneficios de los chatbots en la educación está estrechamente vinculada con una actitud favorable hacia la práctica pedagógica y la profesión docente. Por ello, los resultados podrían servir de base para facilitar la integración efectiva de los chatbots como recursos para el aprendizaje y la enseñanza universitaria (Cun & Huang, 2024).

## REFERENCIAS

Blonder, R., Feldman-Maggor, Y., & Rap, S. (2024). Are they ready to teach? Generative AI as a means to uncover pre-service science teachers' PCK and enhance their preparation program. *Journal of Science*

*Education and Technology*. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10180-2

Chung, J., & Jeong, S. (2024). Exploring the perceptions of Chinese pre-service teachers on the integration of generative AI in English language teaching: Benefits, challenges, and educational implications. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, *14*(4). https://doi.org/10.30935/ojcmt/15266

Cun, A., & Huang, T. (2024). Generative AI and TPACK in teacher education: pre-service teachers' perspectives. En M. Searson, E. Langran, & J. Trumble (Eds.), *Exploring new horizons: generative artificial intelligence and teacher education* (pp. 62–75). AACE.

Dowd, N., & Langran, E. (2024). Enhancing special education lesson planning: Harnessing the potential of ChatGPT for in-service and pre-service teachers. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 728–737. https://www.learntechlib.org/p/224031/

Escalante, J. (2024). Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. *Ciencia y Sociedad*, *49*(2), 3–18. https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082

Lan, Y., Chen, Y., & Tu, Y. (2024). Pre-service CFL teachers' conceptions of and attitudes toward ICT and image-GAI in Chinese teaching: A drawing perspective. *Educational Technology and Society*, *27*(4), 431–453. https://doi.org/10.30191/ETS.202410_27(4).TP01

Lee, G., & Zhai, X. (2024). Using ChatGPT for Science Learning: A Study on Pre-service Teachers' Lesson Planning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *17*(8), 1683–1700. https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3401457

Markos, A., Prentzas, J., & Sidiropoulou, M. (2024). Pre-Service Teachers' Assessment of ChatGPT's Utility in Higher Education: SWOT and Content Analysis. *Electronics (Switzerland)*, *13*(10), 1–23. https://doi.org/10.3390/electronics13101985

Nyaaba, M., Kyeremeh, P., Majialuwe, E., Owusu-fordjour, C., Asebiga, E., & A-ingkonge, B. (2024). Generative AI in Academic Research: A Descriptive Study on Awareness, Gender Usage, and Views among Pre-Service Teachers. *Journal of AI*, *8*(1), 45–60. https://doi.org/10.61969/jai.1400867

Powell, W., & Courchesne, S. (2024). Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans. *PLoS ONE*, *19*(6), 1–15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305337

Ramnarain, U., Ogegbo, A., Penn, M., Ojetunde, S., & Mdlalose, N. (2024). Pre-Service Science Teachers' Intention to use Generative Artificial Intelligence in Inquiry-Based Teaching. *Journal of Science Education and Technology*, *2023*. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10159-z

Wang, K., Ruan, Q., Zhang, X., Fu, C., & Duan, B. (2024). Pre-Service Teachers' GenAI Anxiety, Technology Self-Efficacy, and TPACK: Their Structural Relations with Behavioral Intention to Design GenAI-Assisted Teaching. *Behavioral Sciences*, *14*(5). https://doi.org/10.3390/bs14050373

# POIO250038 Pizarras digitales interactivas (PDI) como recurso didáctico para el fortalecimiento de las prácticas docentes profesionalizantes

Orlenda De Jesús Salcedo[1], Eufracia Cristina Jiménez Almonte[1], Sarah Brens

*1 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Urena Formación Docente*

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto de innovación docente fue desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña), Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y en la escuela de práctica de los niveles Inicial y Primario, ubicadas en el municipio de Licey al Medio, Santiago, desde el área de Práctica Docente. Dos maestras del área de Práctica Docente y una de la escuela de práctica lo ejecutaron. Dirigido a estudiantes que cursan las licenciaturas en: Educación Inicial y en Educación Primaria Segundo ciclo, en los ciclos septiembre - diciembre 2024 hasta enero - abril 2025.

En acompañamientos, observaciones y espacios reflexivos con los estudiantes en la asignatura de Práctica Docente se pudieron determinar situaciones que afectan de manera negativa su proceso formativo, destacando el escaso conocimiento y dominio de las pizarras digitales interactivas que les he requerido y obligatorio incorporar en sus intervenciones en las escuelas donde realizan sus prácticas.

El ISFODOSU no cuenta con este tipo de recurso para que los estudiantes practicantes desarrollen habilidades previas en su uso, antes de insertarse en los centros educativos de práctica donde sí cuentan con las PDI.

Ante esta situación surge la siguiente pregunta:

¿Cómo usar las PDI para Fortalecer las prácticas docentes profesionalizantes del ISFODOSU, integrando conocimientos, destrezas, competencias pedagógicas disciplinares y tecnológicas?

De lo planteado surgió la necesidad de desarrollar e impartir talleres sobre el uso de las PDI como recurso didáctico en las prácticas docentes profesionalizantes: para fortalecerlas, utilizar las PDI como apoyo a la docencia que facilite la interdisciplinariedad en las áreas curriculares, en coordinación con los gestores y docentes del centro educativo primario e Inicial, donde hay una PDI en cada aula, 13 en total,

Después de cada taller los practicantes debían planificar intervenciones observadas por las tutoras donde incorporaron los recursos trabajados utilizando las PDI.

Cala, et al., (2018); López, et al. (2018); Loor & Andrade, (2022); Gómez, et al. (2009); Jama y Cornejo (2016), establecen que PDI se presenta como una herramienta flexible y accesible que facilita la adaptación de diversas metodologías educativas y promueve la co-construcción del conocimiento en el aula. Además, su implementación en la enseñanza de ciencias y otras áreas, junto con la evolución de los métodos de enseñanza, transforma al profesor en un orientador y al estudiante en el centro del proceso

de aprendizaje, fomentando la independencia y la colaboración.

Baelo y Cantón (2009); Mirete (2010); Jang & Tsai, (2012); De Vita, et al., (2014); Murcia (2014); Cala, et al., (2018); Farro (2017), Aflalo, et al., (2018) afirman que la formación específica de los docentes es crucial para adaptarse a los desafíos de la educación actual y aprovechar las PDI como herramientas que aumentan la motivación y el aprendizaje de los estudiantes a través de metodologías innovadoras y recursos atractivos. su integración en los planes de estudio facilita un aprendizaje personalizado y colaborativo, preparando a los alumnos para enfrentar los retos del futuro laboral.

## OBJETIVOS

Fortalecer las prácticas docentes profesionalizantes del ISFODOSU, integrando conocimientos, destrezas, competencias pedagógicas **disciplinares y tecnológicas a través de talleres de capacitación en el uso de las PDI.**

## MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo para analizar el uso de pizarras digitales interactivas (PDI) en la formación de futuros docentes. Se emplearon técnicas de observación, entrevistas y grupos de discusión, complementadas con diarios reflexivos y un cuestionario en Google Forms. La triangulación de datos garantizó la validez de la información recopilada. Se implementaron talleres como estrategia metodológica para mejorar el aprendizaje y reducir el rezago escolar. La muestra consistió en 33 estudiantes y 3 docentes, y se utilizaron rúbricas, listas de cotejo y escalas de observación para evaluar el impacto y las habilidades adquiridas durante el proceso.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidencian que los talleres sobre el uso de pizarras digitales interactivas (PDI) mejoraron la interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad. Los practicantes aplicaron las PDI de manera innovadora, creando actividades didácticas como juegos interactivos que adaptaron a las necesidades de los alumnos. Testimonios reflejan que los talleres transformaron su uso de la tecnología en el aula, permitiéndoles integrar herramientas digitales de forma consciente en su planificación educativa.

Se desarrolló un manual práctico para el uso de las PDI, beneficiando tanto a futuros docentes como a maestros en ejercicio. Las conclusiones indican que la capacitación en PDI no solo enriquece la metodología docente, sino que también fomenta experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas. Además, se constató que la incorporación de recursos tecnológicos en las prácticas docentes potencia el uso responsable y seguro de diversas herramientas digitales.

Por último, la integración de las PDI promueve la interdisciplinariedad en la enseñanza, evidenciada en las planificaciones de los practicantes. Esta metodología permite un aprendizaje más colaborativo, donde se entrelazan diferentes áreas del conocimiento. La investigación recomienda gestionar la instalación de

PDI en laboratorios de informática y capacitar a los maestros en tecnología para fortalecer la formación docente desde el inicio de su carrera.

**REFERENCIAS**

Aflalo, E., Zana, L., y Huri, T. (2018). The interactive whiteboard in primary school science and interaction. *Interactive Learning Environments, 26(4), 525-538.* https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1367695

Baelo y Cantón (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Americana de Educación. 50 (7).* https://doi.org/10.35362/rie5071965.

Cala, R., Díaz, L., Espí, N. y Tituaña, J. (2018). El impacto del uso de pizarras digitales interactivas (PDI) en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un caso de estudio en la Universidad de Otavalo. *Información tecnológica, 29(5), 61-70.* https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500061

Farro, E. (2017). Motricidad fina en niños de 5 años de la institución educativa inicial n.° 5144 Divino Cristo de las Alturas, Ventanilla, 2016. *Universidad César Vallejo.* https://hdl.handle.net/20.500.12692/21604

Gómez Rey, I., Hernández García, E. y Rico García, M. (2009). Moodle En La Enseñanza Presencial Y Mixta Del Inglés En Contextos Universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 12(1), 169-193.* http://hdl.handle.net/11162/80085

Jama, V. y Cornejo, J. (2016). Los recursos tecnológicos y su influencia en el desempeño de los docentes. *Domino de las Ciencias, 2(3), 201-219.* http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/316

Loor, I., y Andrade, W. (2022). Oportunidades y desafíos de la pizarra digital interactiva entre estudiantes adultos con formación formal inconclusa en Manta, Ecuador. *Universidad San Gregorio De Portoviejo, Departamento De Postgrado.* http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2727

López, V., Grimalt, C. y Couso, D. (2018). ¿Cómo ayuda la Pizarra Digital Interactiva (PDI) a la hora de promover prácticas de indagación y modelización en el aula de ciencias?. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, *15*(3), 330201-330215. https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2018.v15.i3.3302

Mirete, A. (2010). Formación docente en tecnologías de la información y la comunicación. ¿Están los docentes preparados para el desarrollo de las TIC(R)? *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 35-44.* https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf

Murcia, K. (2014). Interactive and multimodal pedagogy: A case study of how teachers and students use interactive whiteboard technology in primary science. Australian Journal of Education, 58(1), 74-88. https://doi.org/10.1177/0004944113517834

Núñez, N., y González, M. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros

de aprendizaje de los estudiantes. Cuadernos de Investigación educativa, 11(2), 133-155. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982

# POIO250126 Prácticas automatizadas en la docencia universitaria: estrategias ágiles

José Carlos Sánchez García[1], Brizeida Hernández Sánchez[2], Giuseppina Maria Cardella [3], Clara Maria Freire Margaça[4]

*1 Universidad de Salamanca Facultad de Psicología*
*2 Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo Social*
*3 Universidad de Valladolid Facultad de Derecho*
*4 Universidad Lusófona Facultad de Psicología*

## INTRODUCCIÓN

Los chatbots basados en inteligencia artificial han demostrado un gran potencial para aplicar en el ámbito educativo (Yan, 2023; Zou *et al*, 2023). Son programas informáticos diseñados para simular interacciones con usuarios a través de texto o voz, mediante un procesamiento de lenguaje natural (Caldarini *et al*; 2022; Shenoy *et al*; 2022). Implementar un chatbot en el ámbito educativo tiene ventajas que favorecen la eficiencia en los procesos. Estos pueden impulsar procesos de autocoaching (Mai *et al*; 2022). Estos se componen de tecnologia emergente, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automatico, el procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje profundo (Farrokhnia *et al*; 2024; Suhaili *et al*; 2021). El aprendizaje automático desempeña un papel fundamental en la evolución de la chatbot (Suta *et al*, 2020). El desarrollo y la implementación de sistemas de tutoría automatizados, destaca su potencial para transformar la educación en mercados emergentes. Se enfocan en cómo estas tecnologías pueden ofrecer soluciones educativas inclusivas y rentables para poblaciones en la base de la pirámide económica. Se enfatiza la necesidad de enriquecer el acceso a la educación de calidad. Los sistemas de tutoría automatizados proporcionan instrucción personalizada y adaptativa, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes y superando las limitaciones de los métodos educativos tradicionales (Hawanti y Zubaydulloevna, 2023; Vong y Song, 2015).

## OBJETIVOS

El objetivo de la investigación fue evaluar las habilidades para el manejo de chatbot de Inteligencia artificial en dos asignaturas básicas de dos grados en la Facultad de Educación y Trabajo Social. *Hipótesis.* La actitud hacia el uso de las chatbot en las asignaturas del Grado de Trabajo Social y Educación Primaria, si influirá de manera positiva en la intención conductual.

## MÉTODO

Como fase inicial, se procedio a especificar cada una de las variables del cuestionario. Para ello, se llevó a cabo una revisión y análisis de la literatura especializada en el ámbito de los chatbot.

Participantes

Un total de setenta y tres estudiantes del Grado de Primaria y de Trabajo Social, participaron en el estudio

mediante muestreo por conveniencia en la Universidad de Valladolid. Los estudiantes, entre 19 y 22 años, matriculados en un curso básico de la carrera. Los participantes provenían de diferente provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Las asignaturas tienen una duración de quince semanas, impartidos en el segundo semestre del cuso 2024/2025. Es una muestra convencional por estratos y un estudio no eperimental.

El instrumento formado por escalas, la primera relacionadas con los perfiles demográficos (género, procedencia, experiencia previa en el uso de Chatbot) y las relacionadas con los constructos sobre las tecnologías emergentes: los ítems de la encuesta en segunda escala se basaron en Rafique *et al*. (2020) y a la luz del uso de chatbot. Los rangos utilizados fueron tipo Liket de cinco puntos, que van de “1” (Totalmente en desacuerdo) a “5” (Totalmente de acuerdo) basado en Davis (1989), Edumnds *et al*. (2012), Lee y Lehto (2013) y Rafique *et al*. (2020).

## DISCUSIÓN

Análisis de datos

La variable dependiente intención conductual. La variable predice la intención conductual del alumnado de seguir utilizando tecnologías emergentes. El $R^2$ indica que el 52,2% de la variabilidad en la intención conductual se explica por la actitud hacia el uso de chatbots. Esto sugiere que la actitud es un predictor importante, pero hay un 47,8% de la variabilidad que podría ser explicada por otros factores no incluidos en el modelo.

El $R^2$ ajustado, que penaliza la inclusión de variables innecesarias, es ligeramente más bajo (51,5%). Esto indica que el modelo es razonablemente bueno, pero podría beneficiarse de incluir otras variables predictoras para mejorar su capacidad explicativa.

La prueba F evalúa si el modelo en su conjunto es estadísticamente significativo. Un valor p de 5.38e-13 (mucho menor a 0.05) indica que el modelo es significativo, es decir, la actitud tiene un efecto significativo en la intención conductual. El modelo se basa en 73 datos, lo que es un tamaño de muestra razonable para una regresión lineal simple.

Conclusiones

Los primeros resultados argumentan que la hipótesis planteada influirá de manera positiva en la intención conductual del estudiantado. El coeficiente de la actitud (0.9875) es positivo, lo que confirma que a medida que la actitud hacia el uso de chatbots mejora, la intención conductual de seguir usando tecnologías emergentes también aumenta. Esto apoya la hipótesis de una influencia positiva.

El valor p de 0.000 para el coeficiente de la actitud indica que esta relación es estadísticamente significativa, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula de que la actitud no tiene efecto sobre la intención conductual. Un coeficiente de 0.9875 sugiere un efecto fuerte: un aumento de 1 punto en la

actitud (en una escala de 1 a 5) casi incrementa la intención conductual en 1 punto, lo que indica una relación prácticamente uno a uno.

## REFERENCIAS

Caldarini, G., Jaf, S., y McGarry, K. (2022). A literature survey of recent advances in chatbots. Information, 13(1), 41. https://doi.org/10.3390/info13010041

Davis, F. D. (1989). Technology acceptance model: TAM. En Al-Suqri, M. N., y Al-Aufi, A. S. (Eds.), Information seeking behavior and technology adoption (pp. 205–219).

Edmunds, R., Thorpe, M., y Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. British Journal of Educational Technology, 43(1), 71–84. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01142.x

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., y Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. Innovations in Education and Teaching International, 61(3), 460–474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Hawanti, S., y Zubaydulloevna, K. M. (2023). AI chatbot-based learning: Alleviating students' anxiety in English writing classroom. Bulletin of Social Informatics Theory and Application, 7(2), 182–192. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Lee, D. Y., y Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the technology acceptance model. Computers & Education, 61, 193–208. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.001

Mai, V., Neef, C., y Richert, A. (2022). “Clicking vs. writing”—The impact of a chatbot’s interaction method on the working alliance in AI-based coaching. Coaching | Theorie & Praxis, 8(1), 15–31. https://doi.org/10.1365/s40896-021-00063-3

Punar Özçelik, N., y Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: The role of ChatGPT as a learning assistant—A case study. Smart Learning Environments, 11(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00296-8

Rafique, H., Almagrabi, A. O., Shamim, A., Anwar, F., y Bashir, A. K. (2020). Investigating the acceptance of mobile library applications with an extended technology acceptance model (TAM). Computers & Education, 145, 103732. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103732

Shenoy, R. A., Bhoomika, M., y Annaiah, H. (2022). Design of chatbot using natural language processing. En Knowledge engineering for modern information systems (pp. 60–79). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110713633-004

Suta, P., Lan, X., Wu, B., Mongkolnam, P., y Chan, J. H. (2020). An overview of machine learning in chatbots. International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research, 9(4), 502–510.

https://doi.org/10.18178/ijmerr.9.4.502-510

Vong, J., y Song, I. (2015). Automated tutoring system. En Emerging technologies for emerging markets (pp. 171–178). https://doi.org/10.1007/978-981-287-347-7_13

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. Education and Information Technologies, 28(11), 13943–13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

# POIO250071 Prácticum y emociones: análisis mixto de las memorias de prácticas desde una perspectiva neuroeducativa

Olalla García Fuentes[1], Pablo Alonso Díez[2], Rejane Maria De Almeida Amorim[3], José Antonio Sarmiento Campos[4], Manuela Raposos Rivas[5]

*1 Universidade de Vigo Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos en Educación*
*2 Universidad de León Departamento de Didáctica general, específicas y Teoría de la Educación*
*3 Universidade Federal do Rio de Janeiro Facultad de Educación*
*4 Universidad de Vigo Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos en Educación*
*5 Universidad de Vigo*

## INTRODUCCIÓN

Las memorias escritas por el alumnado universitario durante su período de prácticas han adquirido relevancia como fuente de análisis en la formación docente, al ofrecer una representación directa de las experiencias vividas y de los procesos reflexivos asociados (Creswell, 2014). Tradicionalmente analizadas desde enfoques cualitativos (Jové, 2005; Sánchez, 2015), estas narrativas han comenzado a estudiarse también mediante metodologías mixtas que integran herramientas computacionales (Pinedo & Arellano, 2017).

Las emociones desempeñan un papel clave en el aprendizaje y en la construcción de la identidad profesional del futuro docente. El análisis emocional y su relación con la neuroeducación permiten profundizar en el impacto del prácticum sobre el alumnado en formación (Raposo-Rivas et al., 2011; Ferreras-Listán et al., 2019). En este estudio se analiza un corpus de memorias desde una triple perspectiva: reflexiva, emocional y neuroeducativa.

## OBJETIVOS

Este trabajo tiene como finalidad analizar las memorias de prácticas redactadas por el alumnado de los grados en Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Se plantean cinco objetivos específicos:

Determinar el grado de subjetividad presente en los textos.

Identificar las emociones expresadas y sus correlatos neuronales.

Medir la similitud semántica entre titulaciones.

Descubrir categorías temáticas latentes mediante modelado LDA.

Comparar diferencias discursivas según el nivel de formación académica.

## MÉTODO

La investigación adopta un enfoque mixto (Creswell, 2014; Teddlie & Tashakkori, 2009), con integración

de técnicas cualitativas, cuantitativas y análisis computacional. El corpus incluye 272 memorias de prácticas del curso 2023/2024: 80 de Educación Infantil, 80 de Primaria, 78 del Máster en Secundaria y 34 de Pedagogía (UFRJ, Brasil).

Se aplicaron herramientas de procesamiento del lenguaje natural (lematización, análisis morfosintáctico con UDPipe), análisis de sentimientos (AFINN, NRC), modelado temático con Latent Dirichlet Allocation (Braun & Clarke, 2006), y visualizaciones con redes semánticas y embeddings. Las emociones se categorizaron según sus posibles activaciones cerebrales, en referencia a estudios de neurociencia afectiva (Immordino-Yang et al., 2009; Eisenberger, 2012; Qi et al., 2020).

## DISCUSIÓN

El análisis emocional reveló que el prácticum es vivido, en general, de forma positiva. Las emociones más frecuentes fueron admiración, satisfacción, felicidad y esperanza; mientras que miedo, tristeza o ira fueron minoritarias, lo que coincide con Casal (2021) y Figueira & Reina (2011).

La distribución de emociones predominantes por titulación, muestra una mayor presencia de emociones positivas en los grados de Infantil y Primaria, y un patrón más neutro o reflexivo en Secundaria y Pedagogía.

A nivel neuroeducativo, las memorias de Infantil reflejan activación de estructuras vinculadas a la afectividad y al vínculo (ínsula, núcleo accumbens), mientras que en Primaria y Secundaria predomina la implicación del córtex prefrontal y cingulado, asociados a regulación emocional y planificación (Qi et al., 2020). En el caso de Pedagogía, se observa un patrón más reflexivo y cognitivo, de menor implicación emocional.

El análisis de subjetividad indica un mayor uso del “yo” narrativo en Infantil y Primaria, en contraste con un enfoque más impersonal en Pedagogía (Hidalgo & de la Blanca, 2013). El modelado temático reveló cinco grandes categorías compartidas: interacción en el aula, contexto escolar, planificación didáctica, vínculo con el alumnado y reflexión profesional, distribuidas de manera diferenciada por titulación (Ferreiro & Zabalza, 2021).

Las categorías temáticas predominantes por titulación según análisis LDA han sido las siguientes:

**Nº1**

Tema: Interacción en el Aula

Palabras Clave: práctica, alumnos, aula, niños, educación, docente, experiencia

Descripción: Este tema se enfoca en las experiencias cotidianas dentro del aula, las dinámicas entre alumnos y docentes, y la práctica educativa en acción.

**Nº 2**

Tema: Contexto Escolar y Organización Educativa

Palabras Clave: práctica, alumnos, escuela, educación, docente, clase

Descripción: Aquí predomina la descripción del entorno institucional, el funcionamiento de la escuela y su papel en el proceso formativo del estudiante en prácticas.

**Nº 3**

Tema: Planificación y Estrategias Didácticas

Palabras clave: prácticas, clase, docente, actividades, aprendizaje, estrategias

Descripción: Tema orientado a los aspectos técnicos de la enseñanza: diseño de clases, aplicación de actividades y recursos pedagógicos.

**Nº 4**

Tema: Vínculo con los Estudiantes

Palabras clave: alumnos, clase, experiencia, aula, docente

Descripción: Resalta la relación directa con los alumnos, el aprendizaje a través del contacto humano y la experiencia vivida con los estudiantes durante la práctica.

**nº 5**

Tema: Reflexión Personal y Profesional

Palabras clave: impacto, implicación, realidad, formación, experiencia

Descripción: Este tema aborda la dimensión reflexiva del prácticum: cómo afecta personalmente al practicante, su implicación emocional y su desarrollo profesional.

Las redes semánticas mostraron cómo emociones como “reto” o “desafío” se articulan con vocabulario de resolución y crecimiento, evidenciando que el conflicto también es percibido como oportunidad formativa (Crespo et al., 2023).

En suma, el análisis muestra que las memorias del alumnado en prácticas no solo reflejan sus vivencias, sino que expresan diferentes modos de construir discurso pedagógico según el nivel educativo. La combinación de análisis léxico, emocional y neuroeducativo permite observar cómo las emociones no solo acompañan, sino que estructuran la experiencia formativa.

Los hallazgos permiten plantear propuestas para adaptar la tutoría del prácticum a las características discursivas y emocionales propias de cada titulación, favoreciendo un acompañamiento más consciente y ajustado al perfil del futuro docente.

## REFERENCIAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Casal, J. (2021). El prácticum y el desarrollo emocional del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 135–148.

Crespo, E., Camón, L., & Celma, D. (2023). Emociones en la formación docente. Educación y Futuro, 48, 69–91.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE.

Eisenberger, N. I. (2012). The neural bases of social pain. Nature Reviews Neuroscience, 13(6), 421–434.

Ferreiro, M., & Zabalza, M. A. (2021). Reflexividad en las memorias de prácticas docentes. Revista de Educación, 392, 95–120.

Ferreras-Listán, M., Hernández, M. A., & Cañadas, G. R. (2019). La función emocional del prácticum en la formación inicial del profesorado. Revista Complutense de Educación, 30(2), 439–455.

Hidalgo, M. C., & de la Blanca, N. P. (2013). Reflexiones sobre la escritura subjetiva en la formación de profesores. Teoría de la Educación, 25(1), 119–142.

Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. PNAS, 106(19), 8021–8026.

Qi, S., et al. (2020). Neural correlates of envy and pride. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 15(2), 207–219.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research. SAGE.

# POIO250110 Repensando el Prácticum en la era de la Inteligencia Artificial generativa: desafíos éticos y orientaciones para una integración formativa responsable

Clara Selva Olid, Eduard Masdeu Yélamos

*Universitat Oberta de Catalunya Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación (EPCE)*

## INTRODUCCIÓN

Desde su irrupción, la Inteligencia Artificial (IA) generativa está revolucionando de forma acelerada los ámbitos profesionales y educativos, y se consolida como una herramienta estratégica para el rediseño de los procesos formativos en la educación superior (Cornejo-Plaza y Cippitani, 2023). Más en particular, su incorporación en los entornos de aprendizaje y práctica profesional abarca múltiples aplicaciones, que incluyen desde la elaboración automatizada de informes y el análisis avanzado de casos, hasta la creación de materiales didácticos personalizados, la simulación de escenarios de intervención y la provisión de retroalimentación inmediata (Cebrián-de-la-Serna y Pérez-Torregrosa, 2024).

Dado su papel central en el desarrollo de competencias profesionales, éticas y reflexivas, el Prácticum se configura como un espacio formativo particularmente sensible a la incorporación de estas tecnologías. Ahora bien, esta incorporación ofrece oportunidades para innovar en las prácticas de aprendizaje y acompañamiento del estudiantado, pero también plantea importantes desafíos éticos y pedagógicos que no pueden ser obviados. En particular, algunos de los interrogantes que emergen giran en torno a la autoría y originalidad de las producciones realizadas, las implicaciones éticas del tratamiento de datos sensibles en escenarios reales o simulados, o el impacto que estas tecnologías pueden tener en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía profesional y la construcción de una identidad ética y comprometida del futuro profesional.

## OBJETIVOS

Por todo ello, esta comunicación tiene como objetivo analizar las potencialidades, limitaciones y dilemas éticos vinculados al uso de IA generativa en los prácticums universitarios, con la finalidad de promover una adopción crítica, reflexiva y alineada con los valores profesionales y pedagógicos de las disciplinas involucradas.

De forma más específica, se concreta en:

Identificar los principales desafíos éticos, legales y formativos derivados del uso de la IA generativa en los contextos de formación profesional.

Reflexionar sobre las implicaciones éticas del uso de la IA en la formación de los futuros profesionales, poniendo especial énfasis en su impacto sobre el desarrollo del pensamiento ético, crítico y autónomo del estudiantado.

Proponer orientaciones y directrices que favorezcan una integración responsable, ética y

pedagógicamente coherente de la IA generativa en el contexto del Prácticum.

## MÉTODO

Este estudio adopta un enfoque metodológico de carácter exploratorio y reflexivo, orientado a repensar críticamente las implicaciones éticas y pedagógicas asociadas a la incorporación de la IA generativa en los programas de Prácticum de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC, aunque no de una forma circunscrita a este contexto. Con todo, si bien el análisis se ancla en este contexto específico, su propósito no se limita a él, sino que busca aportar elementos de reflexión transferibles a otros entornos formativos que comparten preocupaciones similares en torno al uso ético de tecnologías emergentes.

Para ello, se ha realizado una revisión documental exhaustiva, centrada en el análisis de la literatura académica y profesional más relevante sobre la aplicación de la IA generativa en el ámbito de la educación superior, que incluye estudios recientes, marcos teóricos y normativos, así como experiencias documentadas de implementación de esta tecnología en contextos formativos.

A partir de esta revisión, se ha llevado a cabo un análisis crítico y reflexivo orientado a identificar no solo los principales avances, desafíos y dilemas éticos que emergen del uso de la IA en la formación del estudiantado, sino también a problematizar cuestiones clave del Prácticum, tales como: la garantía de autoría y originalidad de las producciones, el tratamiento ético de datos sensibles en escenarios reales o simulados, o el impacto de estas tecnologías en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía profesional y la construcción de una identidad ética.

## DISCUSIÓN

El análisis crítico de la literatura revela que los discursos predominantes en torno a la IA generativa en educación superior tienden a enfatizar su potencial para personalizar el aprendizaje, optimizar la eficiencia de los procesos formativos y proporcionar retroalimentación inmediata (UNESCO, 2023; Sanabria-Navarro et al., 2023). Sin embargo, una mirada reflexiva a su aplicación en el contexto específico del Prácticum permite identificar tensiones y dilemas éticos de gran calado que trascienden las visiones meramente instrumentales de la tecnología. Así, entre los principales desafíos detectados destacan:

Privacidad y protección de datos: Resulta crucial establecer protocolos claros que garanticen la transparencia, el consentimiento informado y la protección de datos personales, especialmente en situaciones de prácticas reales o simuladas donde el estudiantado gestiona información sensible (UNESCO, 2023).

Equidad y justicia educativa: Se deben diseñar estrategias de integración de la IA que respeten la diversidad de los contextos educativos, prevengan la ampliación de brechas existentes y fomenten una educación realmente equitativa y justa.

Autoría y responsabilidad del contenido: Es necesario abordar de forma crítica las implicaciones éticas y

legales de los contenidos generados o asistidos por IA en el marco de las prácticas curriculares, salvaguardando la autenticidad y la responsabilidad del trabajo realizado por el estudiantado.

Dependencia tecnológica: Existe un riesgo significativo de que el uso no crítico de tecnologías de IA debilite competencias esenciales para la formación profesional, como el razonamiento ético, la capacidad de análisis autónomo y la resolución creativa de problemas, competencias que son fundamentales en el Prácticum.

Formación del profesorado: Resulta imprescindible capacitar al profesorado en el uso ético, crítico y pedagógicamente fundamentado de la IA, de manera que puedan acompañar al estudiantado en el uso reflexivo de estas herramientas. En este sentido, la UOC ha impulsado la iniciativa SofIA, cuyo objetivo es desplegar la IA en la universidad mediante la capacitación de todo el personal, asegurando su integración efectiva y ética en el ámbito educativo.

Perspectiva crítica y humanista: Como subrayan organismos internacionales como la UNESCO (2023) y la Comisión Europea (2023), la integración de la IA debe guiarse por una gobernanza ética que sitúe a la persona en el centro, promoviendo una formación crítica y autónoma del estudiantado, e incorporando su voz y la del profesorado en las decisiones de diseño e implementación tecnológica.

En síntesis, los resultados del estudio evidencian la necesidad de formular orientaciones específicas que guíen el uso de la IA generativa en el contexto del Prácticum, asegurando su alineación con los principios éticos, formativos y profesionales de las disciplinas implicadas. Ahora bien, esta integración no puede concebirse como una mera incorporación instrumental de tecnologías emergentes, sino como un proceso complejo que exige diálogo interdisciplinar, formación específica del profesorado y una gobernanza tecnológica firmemente anclada en valores educativos.

De acuerdo con esta perspectiva, se prevé que las orientaciones resultantes se implementen progresivamente a partir del curso académico 2025-2026, con el objetivo de favorecer un impacto positivo tanto en el fortalecimiento institucional como en la calidad formativa de los diferentes programas de Prácticum de EPCE de la UOC.

**REFERENCIAS**

Cebrián-de-la-Serna, M., y Pérez-Torregrosa, A.-B. (2024). La inteligencia artificial y su contribución a los ePortafolios en el prácticum. Revista Practicum, 9(2), 38–53. https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20495

Comisión Europea. (2023). AI in education: Balances between benefits and risks. European Digital Education Hub. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/ai-report-european-digital-education-hubs-squad-artificial-intelligence-education

Cornejo- Plaza, I. ., y Cippitani, R. (2023). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas. Revista De Educación Y Derecho, (28). https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935

Sanabria-Navarro, J. R., Valdivia, A., i Montoya del Corte, J. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. Comunicar, 31(77), 97–107. https://doi.org/10.3916/C77-2023-08

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

# POIO250134 Tutor_IA 1.0: Primeros pasos para la Integración de la Inteligencia Artificial en el Practicum

María Martínez Felipe

*Universidad Pontificia Comillas Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*

## INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) ha irrumpido en todos los ámbitos de la sociedad. Sus potencialidades y aplicaciones prácticas están transformando la manera en que interactuamos con la tecnología y están optimizando numerosos procesos y facilitando la toma de decisiones en ámbitos como la salud, las finanzas, la industria, la seguridad, el entretenimiento, la atención al cliente con sus Chatbots y, como no, también ha llegado al mundo educativo para quedarse.

## OBJETIVOS

En este contexto se presenta Tutor_IA 1.0, donde se agrupan algunas ideas sencillas para tener una primera toma de contacto con procesos automatizados que se puedan resolver de forma rápida, asequible para todos y que nos permita mejorar la eficiencia y la calidad de los procesos del prácticum, lo que a su vez puede llevar a una mejor experiencia del estudiante y una mayor satisfacción de los educadores. El 1.0 hace referencia a un nivel muy básico que puede ayudar al supervisor a tomar seguridad en este contexto para adentrarse posteriormente en procesos más complejos de la IA.

## MÉTODO

Se presenta una descripción cualitativa del modelo Tutor_IA 1.0 que guía las tareas de los supervisores de prácticas. Este modelo comprende varias líneas de acción que configuran el acrónimo “TUTOR” y que se caracterizan o bien por utilizar la Inteligencia Artificial en sí de una manera sencilla o bien automatizar procesos simples en un nivel previo a la IA que preparará al supervisor para utilizarla de una manera más compleja en un futuro próximo.

- **T_**areas automatizadas
- **U_**so ético
- **T_**utorización personalizada
- **O_**ptimización de la Evaluación
- **R**_ecreación de contenido personalizado

## DISCUSIÓN

A continuación, se presenta cada una de ellas con más detalle.

- **1) Tareas Automatizadas:** el supervisor se enfrenta a tareas que pueden resultar repetitivas y tediosas, especialmente con grupos numerosos. Nos referimos a recoger documentación delicada de los alumnos, pasar la asistencia, dar avisos, entregar las memorias o generar certificados entre otros. Para este tipo de tareas nos podemos ayudar del campus virtual de nuestra institución o utilizar herramientas gratuitas concretas. A continuación, se ponen algunos ejemplos:
    - **Recopilar documentación delicada** preservando la protección de datos a través de, por ejemplo, formularios Microsoft en los que se pueden adjuntar archivos y quedan guardados en una Carpeta de OneDrive con acceso limitado que preserve la política de privacidad de datos. Esto puede ser muy útil para recopilar: partes médicos, adaptaciones curriculares, certificados de exención de delitos de naturaleza sexual, convenios de prácticas, adaptaciones curriculares de alumnos, etc.). De esta manera nos evitamos recogerlo en papel y es más fácil preservar la protección de datos.
    - **Configurar mensajes automáticos**: a) para tutores y alumnos con la información básica (inicio de prácticas, sondeo de cómo van las prácticas, recordatorios de tareas concretas, etc.) y que estén personalizados por género, por cursos o nivel de prácticas; b) tras recibir documentos a través de formularios Google o Microsoft; c) a través de los campus virtuales para aquellos que no han entregado determinadas tareas
    - **Generar certificados masivamente** a través de, por ejemplo, la opción de Combinar de correspondencia de Word o Excel.
    - Utilizar **firmas digitales** en la documentación en lugar de la manual
- **2) Uso ético:** el acceso a las IA es sencillo y universal. No hace falta irse a las versiones de pago ya que muchos navegadores tienen asistentes IA incorporados gratuitamente, ya sea Gemini en Google Chrome, Leo en Brave, Orbit en Mozilla/Firefox o Copilot en Microsoft Edge, entre otros. La clave por tanto está en aprender a usarla correctamente y de un modo ético. La mejor manera de evitar el plagio es enseñando cómo citar y cómo usar correctamente la IA para favorecer la integridad académica, el pensamiento crítico y la creación de trabajos originales (no copiados y pegados). Hay dos herramientas básicas en esta cuestión:
    - **Herramientas web de detección y prevención de plagio**, como Turnitin, que detecta escritura IA en trabajos recibidos de los alumnos como las memorias finales. Muchos campus virtuales como Moodle ya lo tienen incorporado y se puede utilizar gratuitamente.
    - **Generadores de referencias bibliográficas** ya sea a través de gestores bibliográficos como RefWorks o Zotero o en páginas web citan de una manera rápida y sencilla, como el Generador APA de Scribbr. Ambas opciones siempre necesitan ser revisadas porque pueden contener algún error. Ya incluso desde la APA se enuncian recomendaciones para citar información extraída de la IA.

- **3) Tutorización personalizada:** Una de las potencialidades más interesantes de la IA en educación es la personalización de los aprendizajes a través de herramientas como:
    - **Diseñadores Personalizados de Aprendizaje** que vienen ya incorporados en campus virtuales como Moodle (Open LMS, 2025, 24 de abril). Esta herramienta permite configurar diferentes itinerarios en función de las características del alumnado (repetidores, con ACIs, estudiantes de intercambio, o aquellos que siguen fechas diferentes al grupo de referencia... Se pueden diseñar itinerarios diferentes de modo que cada alumno o grupo vería lo suyo y recibiría su feedback correspondiente. Y que la realización de una tarea en concreto le lleve a la siguiente de manera lineal. Además, se puede configurar para que, si un alumno saca una determinada nota, vea un material concreto acorde con su puntuación.
    - Utilizar los prompt de asistencias IA para **traducir texto** a otros idiomas o para **generar mensajes concretos** que puedan ser delicados dando pautas para que sean más directo, más amable, etc. adoptando un tono más institucional.
- **4) Optimización de una Evaluación de Calidad** por un lado, mediante los trabajos enviados por los alumnos a través de cuestionarios autocorrectores que envían feedback personalizado y automatizado y, por otro lado, al análisis de datos que producen los campus virtuales como los Informes de Moodle. Estos resúmenes permiten identificar: a) áreas de mejora para los estudiantes; b) proporcionar insights valiosos a los supervisores así como c) identificar patrones del aprendizaje de los estudiantes.
- **5) Recreación de contenido personalizado.** Es decir, utilizar herramientas que te ayudan a crear materiales de aprendizaje, como Canva o generador de imágenes IA con Adobe Firefly. Herramientas de este tipo, crean de la nada a partir de las indicaciones que se le dé al programa, pero también, a un nivel más básico podemos utilizar el asistente de PowerPoint que nos da sugerencia de diseño de la propia presentación.

La IA despierta entre el profesorado curiosidad, pero también ciertos recelos en cuanto a su uso ético (UNESCO, 2024, 7 de mayo). En este momento de cambio, es fundamental conocer qué es, cómo funciona, y valorar sus potencialidades dentro de las tareas de supervisión de prácticas con el fin de reducir tiempos y mejorar el acompañamiento del alumno durante su periodo de formación en el centro para no quedarse atrás en este proceso de actualización. Tutor_IA puede ayudar a los supervisores a iniciarse en la IA de una manera sencilla y práctica y sobre todo fomenta la reflexión sobre las tareas desempeñadas y en qué nos puede ayudar la IA a ser más eficaces y a mejorar la calidad del Practium.

**REFERENCIAS**

Open LMS. (2025, 24 de abril). Descubra el diseñador personalizado de aprendizaje: una herramienta exclusiva de Open LMS. Open LMS. https://www.openlms.net/es/blog/productos/descubra-el-disenador-

personalizado-de-aprendizaje-una-herramienta-exclusiva-de-open-lms/

Scribbr. (s.f.). Generador APA. https://www.scribbr.es/citar/generador/apa/

Turnitin. (s.f.). Turnitin. https://latam.turnitin.com/

UNESCO. (2024, 7 de mayo). El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos

## POIO250096 Usos de la IA en estudiantes del práticum. Una revisión sistemática de literatura

María Obdulia González Fernández[1], Fiorela Anaí Fernández Otoya[2], Paula Quadros-Flores[3], Marina Sánchez García[4]

*1 Universidad de Guadalajara Departamento de Ingenierías*
*2 Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Departamento Académico de Humanidades*
*3 Instituição- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto Departamento- Matemática, Ciências e Tecnologias*
*4 Universidad Internacional de Valencia Máster de Investigación en Educación*

### INTRODUCCIÓN

Las TIC representan una oportunidad para la innovación de los procesos del prácticum, especialmente aquellas que emergen del desarrollo computacional como es el caso de la inteligencia artificial (IA). Esta ha adquirido un papel importante en el panorama educativo, promoviendo transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas y en las formas de enseñar y aprender. En la enseñanza superior, la integración de sistemas basados en IA ha promovido nuevas formas de interacción entre los estudiantes y los contenidos, personalizando el itinerario de aprendizaje y estimulando su autonomía (Alotaibi, 2024).

Estudios recientes han tratado de entender cómo utilizan los estudiantes de educación superior los sistemas de Inteligencia Artificial y qué impacto tienen en su experiencia académica (Wang et al., 2023). Algunos destacan su potencial en la promoción del aprendizaje activo y la enseñanza personalizada, como recurso que facilita la aclaración de dudas y respuestas rápidas, especialmente en la enseñanza a distancia, en el uso de herramientas lingüísticas de apoyo a la comunicación académica y en la supervisión de los procesos de evaluación, promoviendo una mayor autonomía intelectual con consecuencias positivas para el rendimiento académico, la autonomía y la creatividad, la curiosidad y la capacidad crítica de los estudiantes, elementos esenciales para un aprendizaje más profundo y la construcción de un conocimiento sólido. Otros estudios tratan de la eficacia e imparcialidad del sistema en una situación de evaluación. A pesar de mencionar peligros y retos en su uso, los estudios de nuestra revisión bibliográfica se centran en describir el uso responsable de estos sistemas de IA.

### OBJETIVOS

Realizar una revisión bibliográfica para identificar cómo los estudiantes de educación superior utilizan la IA en su itinerario académico adaptado al práticum, tratando de comprender los contextos, motivaciones, beneficios y límites de este uso, a la luz de un panorama educativo cada vez más digital, personalizado e interactivo.

### MÉTODO

Para dicha revisión de literatura se aplicó las directrices del Modelo PRISMA, en la primera fase de recuperación de documentos, se consultó las bases de datos SciELO, Scopus, Web of science, Science direct y Dialnet. Se emplearon los términos de búsqueda como: *experiences AI AND higher education, AI*

*education in higher education classrooms, Learning Personalization and AI, internship AND IA*.

En el proceso de identificación se encontraron 1008 registros, los cuales 188 cumplieron con los criterios de inclusión para ser procesados en en la plataforma de https://www.rayyan.ai, como producto del proceso de etiquetación y cribado se obtuvo una muestra de 40 documentos.

## DISCUSIÓN

Las herramientas tecnológicas con inteligencia artificial (IA) están revolucionando el aprendizaje universitario y el prácticum. Modelos como el ChatGPT brindan una personalización de la enseñanza, respaldan la resolución de problemas, fomentan pensamiento crítico y creatividad, generan contenido y ofrecen retroalimentación inmediata, reforzando la autonomía estudiantil (Cánovas, 2023). En el caso de las ciencias de la salud, Tarek et al. (2024) evaluaron ChatGPT y Google para búsquedas en prácticas quirúrgicas y hallaron resistencia inicial por desconfianza en la calidad de la información, pero luego vieron las potencialidades que tiene esta herramienta tecnológica. Los estudiantes emplean IA para resolver dudas, generar resúmenes y automatizar tareas académicas (Cotton et al., 2024). Además, ChatGPT ofrece simulaciones de pacientes en salud (Ba et al., 2024; Mohamed et al., 2024). En programación, apoya en problemas complejos, fortaleciendo de esta manera las competencias técnicas (Cánovas, 2023). La IA optimiza la colaboración y tiempo de estudio, aunque es importante establecer políticas éticas a fin de garantizar integridad académica (Cotton et al., 2024). También es importante mencionar que la alfabetización digital es clave en estudiantes con conocimientos en IA para que planifiquen proyectos y generen referencias, pero afrontan dificultades en la citación (Delcker et al., 2024). En matemáticas, ChatGPT incrementó interés y compromiso en ecuaciones diferenciales (Gouia-Zarrad y Gunn, 2024). En síntesis, la IA permite desarrollar capacidades como la autonomía, gestión de información, creatividad y pensamiento crítico tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en el prácticum.

Como conclusión se puede decir que la IA tiene un potencial significativo para ser integrada en los procesos del prácticum, y su uso es muy versátil de acuerdo al contexto donde se realice las prácticas y las características de las áreas de conocimiento. Aunque también enfrenta desafíos como es la confiabilidad de la información generada y el uso ético de las herramientas por parte de los agentes del práticum.

## REFERENCIAS

Alotaibi, N. (2024). The Impact of AI and LMS Integration on the Future of Higher Education: Opportunities, Challenges, and Strategies for Transformation. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su162310357

Ba, H., Zhang, L. & Yi, Z. (2024) Enhancing clinical skills in pediatric trainees: a comparative study of ChatGPT-assisted and traditional teaching methods. BMC Med Educ 24, 558.

https://doi.org/10.1186/s12909-024-05565-1

Baile, J. I. (2024). Paciente con depresión creado por inteligencia artificial de libre acceso para la

enseñanza de Psicología. Estudio preliminar de su validez. Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (27), 7–42.

https://doi.org/10.51302/tce.2024.19069

Cánovas, Ó. (2023). Explorando el papel de la IA en la educación universitaria de la informática a través de una conversación. En Actas de las JENUI, 8. ISSN: 2531-0607

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International, 61(2), 228–239.

https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D., Seufert, S., & Spirg, L. (2024). First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education.

https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7

Gouia-Zarrad, R., & Gunn, C. (2024). Enhancing students' learning experience in mathematics class through ChatGPT. International Electronic Journal of Mathematics Education.

https://doi.org/10.29333/iejme/14614

Gutierrez, O., Delgado, F., Meza-Málaga, J., Turpo, O., & Ticona, F. (2023). Predictores del desempeño académico mediante el uso del chatgpt en estudiantes universitarios. Revista Internacional de Humanidades, 21(2), 11-421

https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5077

Huang, W., Jia, C., Hew, K. F., & Guo, J. (2024). Using chatbots to support EFL listening decoding skills in a fully online environment. Language Learning & Technology, 28(2), 62–90.

https://hdl.handle.net/10125/73572

Kavadella, A., Dias da Silva, M. A., Kaklamanos, E. G., Stamatopoulos, V., & Giannakopoulos, K. (2024). Evaluation of ChatGPT's Real-Life Implementation in Undergraduate Dental Education: Mixed Methods Study. JMIR medical education, 10, e51344. https://doi.org/10.2196/51344

Mohamed, B., Abdelghafour, M., Elmadani, S., Abderraouf, H., Chakib, N., Ibtissam Y.M. (2024). Assessing the efficacy of ChatGPT as a virtual patient in nursing simulation training: A study on nursing students' experience. Teaching and Learning in Nursing, 19(3), e486-e493DOI: 10.1016/j.teln.2024.02.005

Tarek A. & Brooks, D. (2024). Evaluación del papel del ChatGPT como ayuda al estudio en la educación médica en cirugía. Journal of Surgical Education, 81(5), 753-757

https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2024.01.014

Wang, T., Lund, B., Marengo, A., Pagano, A., Mannuru, N., Teel, Z., & Pange, J. (2023). Exploring the Potential Impact of Artificial Intelligence (AI) on International Students in Higher Education: Generative AI, Chatbots, Analytics, and International Student Success. Applied Sciences.

https://doi.org/10.3390/app13116716

# Gestión y modelos de gestión de las prácticas

## POIO250083 12+1 Cuestiones sobre el prácticum de fisioterapia

Juan Antonio González García

*Hospital Universitario De Fuenlabrada/Universidad Rey Juan Carlos Fisioterapia*

### INTRODUCCIÓN

La educación clínica, prácticas externas o prácticum es tema continuado en nuestra vida profesional.Estamos obligados a ello al tener, por voluntad y vocación, estudiantes durante gran parte del año. Sentimos esta labor, la docente, como importante, motivante y retadora. Ello nos lleva a plantear distintas cuestiones que pueden suscitar debate para su mejora.

### OBJETIVOS

Presentar propuestas en relación a cuestiones de interés para la mejora en el desarrollo de la asignatura Prácticum en el Grado de Fisioterapia.

### MÉTODO

Este objetivo surge de la reflexión profunda que emana de una labor de tutorización durante 18 años como profesor asociado en la Universidad Rey Juan Carlos. El cuestionamiento proviene de la vivencia propia y de la conversación con profesionales clínicos y académicos sobre cuestiones que permean la práctica cotidiana, no siempre explicitadas en la literatura a pesar algunas aproximaciones (1).

Exponemos propuestas que puedan visibilizar y azuzar el debate sobre una asignatura trascendental en la formación de todos los fisioterapeutas. Hay antecedentes de este planteamiento (2) pero nos parece que puede ser interesante revisitar, reformular y discutir las propuestas en los foros destinados a la asignatura de Prácticum. En concreto las siguientes cuestiones:

1. Evaluación del Prácticum (3)

2. Selección del profesorado del Prácticum(4)

3. Reconocimiento del profesorado (5)

4. Formación del profesorado

5. Selección del centro de Prácticum

6. Realidad laboral de la Fisioterapia

7. Duración real del Prácticum (6)

8. Adecuación a las competencias del título

9. Inicio del Prácticum

10. Interacción universidad-centro de prácticas-profesores (3)

11. Metodologías docentes

12. Otras modalidades de Prácticum

13. Implantación de la inteligencia artificial en el Prácticum de Fisioterapia (7)

**DISCUSIÓN**

Nos parece necesaria una reflexión sobre lo hecho hasta ahora en las estancias clínicas, en nuestra experiencia, y sobre lo que se pretende con el prácticum como asignatura más allá de la realización de prácticas clínicas. Las cuestiones planteadas pretenden despertar el debate como forma de propiciar cambios y estrategias que pueden contribuir a conferir a la asignatura el valor que tiene sobre el papel. Sin duda, visibilizar esta y otras propuestas en foros de expertos propicia un debate que pueda trascender al de las conversaciones en los entornos clínicos y, con ello, contribuir a la mejora de la asignaruta. Y, finalmente, a la formación integral de futuros profesionales de atención sanitaria.

**REFERENCIAS**

1. García, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura . *Revista Practicum*, *6*(2), 54–69. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.139041.

2.González García, J. A., & Gallardo Sánchez, G. (Productores). (2024, octubre 16). *L4 - El prácticum en Fisioterapia: propuesta de desarrollo* [Video]. Canal UNED. https://canal.uned.es/video/670feac76800e9c9910bdd04

3.Zabalza, M.(2013). El Practicum y las Prácticas en Empresas. En la formación universitaria. Madrid: Narcea

4.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/RevPracticumrep.v6i2.13185

5. Newstead, C., Johnston, C., Wakely, L., & Nisbet, G. (2023). An exploration of factors influencing physiotherapists' involvement in student clinical education. *Physiotherapy Theory and Practice*, *40*(9), 1913–1924. https://doi.org/10.1080/09593985.2023.2227245

6. Otero-Saborido, F., Palomino-Devia, C., Bernal-García, A., & Gálvez-González, J. (2020). Flipped learning y evaluación formativa: carga de trabajo del estudiante en la enseñanza universitaria. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, *38*(2), 33-40.

7. Cebrián, M. (2024, 10 julio). *Inteligencia artificial en el Prácticum y Prácticas externas* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=YXgxComHNK4

# POIO250109 Afrontando el déficit de los centros de prácticas en el ámbito del Trabajo Social: mecanismos de innovación y sostenibilidad desde el equipo docente del prácticum.

Ángela García-Bernardos[1], Marta Arranz Montull[1], Maria Tereza Leal, Adela Boixados, Claudia María Magaña

*1 Universidad de Barcelona UFR-Escola de Treball Social*

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas constituyen un componente fundamental en la formación del estudiantado del Grado en Trabajo Social, al permitir la aplicación de conocimientos teóricos en contextos profesionales (Bogo, 2015; Papouli, 2014). En la Universitat de Barcelona, estas prácticas suman 33 créditos, distribuidos entre tercer curso (12 créditos, 150 horas) y cuarto curso (21 créditos, 300 horas).

Hasta el curso 2020-2021, la mayoría del alumnado realizaba sus prácticas en centros distintos cada año. Sin embargo, debido a las restricciones derivadas de la pandemia de la COVID-19 y a una crisis estructural en la oferta de centros de prácticas —ampliamente documentada en la literatura especializada (Ayala et al., 2019; Walsh et al., 2022)—, el equipo docente del prácticum puso en marcha varias estrategias para revertir esta situación.

Entre estas medidas destaca un estudio financiado por el programa REDICE (32-51), orientado a identificar momentos críticos en el proceso de tutorización y proponer mejoras. Paralelamente, se fortalecieron los espacios de diálogo institucional con los principales centros colaboradores, como las comisiones mixtas entre la universidad y los hospitales de la provincia de Barcelona.

Una de las principales innovaciones ha sido la implementación de la llamada **"gestión de la continuidad"**, una estrategia que persigue fomentar que el estudiantado realice sus prácticas de cuarto curso en el mismo centro en que cursó las de tercero. Este enfoque se inspira en el concepto de **cambio incremental** en política pública (Arnaboldi y Azzone, 2005; Lindblom, 2018), que plantea que los cambios eficaces suelen producirse a través de pequeñas modificaciones acumulativas más que mediante reformas radicales. Estas transformaciones graduales permiten adaptarse a contextos complejos, superando barreras como la falta de tiempo, recursos o consenso.

La gestión de la continuidad comenzó a desarrollarse en el curso 2021-2022 y se ha consolidado en los cursos 2023-2024 y 2024-2025. Su implementación ha incluido varias acciones clave:

**Campañas de captación de plazas**: se inician unos cinco meses antes del inicio de las prácticas, contactando con los centros a través de correos, llamadas y reuniones para explicar las ventajas de ofrecer plazas de continuidad.**Sesiones informativas al estudiantado**: se organizan encuentros con los estudiantes para presentar las oportunidades y beneficios de realizar las prácticas de tercero y cuarto curso en el mismo centro.**Rondas de consulta y validación**: una vez iniciadas las prácticas de tercero,

se desarrollan tres rondas de consulta para confirmar el interés de centros, tutores y estudiantes en continuar la práctica. Las supervisoras validan las plazas de continuidad, garantizando su calidad pedagógica.**Gestión administrativa personalizada**: la continuidad requiere una adjudicación manual de las plazas por parte de la secretaría y una inscripción automatizada del estudiantado en la asignatura de Prácticas II, lo cual añade complejidad al proceso.

A pesar de estas dificultades logísticas, la sistematización del modelo durante los últimos cursos ha permitido consolidar el procedimiento y generar una base sólida para evaluar su impacto. Entre un 30 % y un 40 % del estudiantado ha podido continuar sus prácticas en el mismo centro, lo cual refleja una mejora sustancial en términos de sostenibilidad, eficiencia y experiencia formativa.

Esta comunicación se centra, por tanto, en analizar las estrategias desarrolladas por el equipo docente para fortalecer la gestión de las prácticas externas en un contexto de crisis, con especial atención a la implementación del modelo de continuidad como mecanismo de mejora académica, institucional y organizativa.

## OBJETIVOS

- (1) Describir e interpretar las acciones desarrolladas por el equipo docente del prácticum para afrontar la crisis estructural de las prácticas externas, con especial énfasis en el modelo de continuidad entre tercero y cuarto curso.
- (2) Analizar los primeros resultados de implementación del modelo de continuidad, considerando tanto indicadores cuantitativos como valoraciones cualitativas del estudiantado y del profesorado supervisor.

## MÉTODO

Esta comunicación utiliza una metodología descriptiva basada en la experiencia del equipo docente del prácticum desde el curso 2020-2021 y en la evaluación del modelo de continuidad en las prácticas. Se analizan las acciones desarrolladas para facilitar la continuidad entre tercero y cuarto curso: procedimientos específicos, consultas con estudiantes y centros, validación académica y coordinación administrativa. También se han creado nuevos canales de comunicación con los centros. Además, se administraron cuestionarios al alumnado y al profesorado supervisor, permitiendo valorar cuantitativa y cualitativamente el impacto del modelo implementado.

## DISCUSIÓN

La implementación del modelo de continuidad en las prácticas externas durante los cursos 2023–2024 y 2024–2025 ha permitido que entre un 30 % y un 40 % del alumnado del Grado en Trabajo Social realice sus prácticas de cuarto curso en el mismo centro donde cursó las de tercero. Los resultados de las evaluaciones muestran una mejora significativa en la calidad académica del proceso y un alto grado de satisfacción del estudiantado. De hecho, el 100 % de quienes participaron en el modelo recomendarían

su continuidad, lo que refuerza su valor pedagógico.

Este enfoque cobra aún más relevancia ante la creciente dificultad para captar nuevas plazas de prácticas, una crisis estructural que afecta no solo al Trabajo Social, sino también a otros grados con formación práctica obligatoria. La continuidad se plantea así como una **respuesta eficaz y sostenible**, que reduce la incertidumbre del alumnado, mejora la gestión académica y mantiene los estándares de calidad.

Aunque el plan de estudios permite prácticas en centros distintos, fomentar la continuidad supone un **cambio incremental** que no requiere reformas estructurales. Más allá de una solución operativa, representa una **innovación silenciosa** que refuerza los vínculos con los centros, mejora los procesos y puede ser replicada en otros contextos universitarios.

**REFERENCIAS**

Arnaboldi, M., & Azzone, G. (2005). Incrementalism and strategic change: a university's experience. *International Journal of Educational Management*, 19, 552-563. https://doi.org/10.1108/09513540510625590.

Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Blaug, C., Gérard Tétreault, A., & Schweizer, E. (2019). Restructuring Social Work Field Education in 21st Century Canada. *Canadian Social Work Review*, *35*(2), 45–65. https://doi.org/10.7202/1058479ar

Bogo, M. (2015). Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges. Clin Soc Work J 43, 317–324 https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5

Lindblom, C. (2018). The science of “muddling through”. In *Classic readings in urban planning* (pp. 31-40). Routledge.

Papouli, E. (2014). Field learning in social work education: Implications for educators and instructors. Field Educator in Social Work Education, 4(2), 1-16.

Walsh, J. J., Drolet, J. L., Alemi, M. I., Collins, T., Kaushik, V., McConnell, S. M., Mckee, E., Mi, E., Sussman, T., & Walsh, C. A. (2022). Transforming the Field Education Landscape: national survey on the state of field education in Canada. *Social Work Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2056159

# POIO250075 Aprendizaje servicio: una propuesta metodológica para el potencial formativo del prácticum

Maria del Carmen Sánchez- Sánchez, María-Luisa Moreno-Gutiérrez

*Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola" CEU Andalucía Pedagogía y Sociología*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en la experiencia desarrollada en la Universidad a través del Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) como paradigma que implica una superación de la dicotomía entre la teoría y práctica, y fomentando que la experiencia práctica sea una herramienta de participación y transformación social acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta experiencia de trabajo pasa por buscar espacios y contextos enriquecedores donde los estudiantes puedan desarrollar las competencias que su perfil profesional les exige para hacer frente a las necesidades educativas actuales.

Se ha hecho un largo recorrido desde que la logística de las prácticas eran acuerdos entre centros escolares y universidades hasta implicar a las instituciones políticas como las delegaciones de educación de cada Comunidad Autónoma en el reparto y asignación de plazas escolares para realizar este periodo formativo. El objetivo, en principio, era la formación, el contacto y el reconocimiento del profesorado que participaba en la tutorización del alumnado en el colegio, buscando así que las practicas fuesen enriquecedoras; pero nos hemos quedado en el plano logístico y burocrático. Es por ello, que nos vemos en a la necesidad de buscar contextos y situaciones de aprendizaje que permitan sacar todo el potencial formativo de la experiencia práctica. El ApS nos permite implicar al alumnado, de Grados de Infantil y Primaria, desde primero en experiencias educativas donde se integra el curriculum y las competencias a través de la actividad práctica.

## OBJETIVOS

Se pretende como objetivo, ofrecer a los estudiantes de Grados de Infantil y Primaria la posibilidad de desarrollar un perfil profesional y personal basado en los derechos humanos, comprometidos con el desarrollo humano a través de la educación y el servicio a los demás.

Objetivos específicos:

1.-Facilitar las prácticas en diversidad de contextos, tanto formales como no formales

2.- Dar al prácticum un carácter formativo donde el alumnado sea agente activo

3.- Implicar el curriculum desde las diferentes áreas en el prácticum

4.- Desarrollar las competencias profesionales y personales a través del servicio y el compromiso

## MÉTODO

El desarrollo de la experiencia se basa en la metodología ApS

Cada estudiante debe buscar y seleccionar una institución con carácter educativo donde poder prestar un servicio con carácter anual (parroquias, ONG, colegios, ayuntamientos, asociaciones, hermandades, centros de ancianos, etc.)

Hay una labor de búsqueda y gestión, así como un proceso de participación, donde cada alumno desarrollará la actividad y /o servicio sugerido o requerido por la institución elegida.

Según el Natioanl Youth Leadership Council (2008). La metodología ApS debe cumplir ocho estándares dentro de la formación universitaria.

1. La permanencia en el tiempo, en este proyecto mínimo un cuatrimestre de formación y una experiencia práctica en entornos que requieran un servicio de carácter social educativo. La temporalidad planteada ha sido de dos días a la semana durante un cuatrimestre.
2. La formación que reciban los estudiantes debe estar dentro del curriculum, estando implicadas las áreas de Didáctica y Organización Escolar, siendo una actividad de carácter obligatorio con un porcentaje en la calificación final.
3. Establecimiento de relaciones y vínculos sociales. La participación se ha centrado en parroquias, colegios, asociaciones/ONGs, fundaciones, hermandades y clubs deportivos.
4. Prestar un servicio útil y significativo: profesorado de apoyo, acompañamiento a personas mayores, acompañamiento a personas con dificultades físicas en actividades deportivas, etc.
5. Los estudiantes deben ser los protagonistas en su proceso de formación junto con los profesores universitarios. Estos deben vincular las actividades del alumnado con el curriculum académico,
6. Se deben ofrecer una diversidad de experiencia incluso contrarias para fomentar la crítica y la reflexión.
7. La evaluación debe estar presente en todo el proceso tanto de formación como de ejecución práctica.
8. Un aspecto fundamental en la metodología ApS es la reflexión y metacognición de lo aprendido. Compartir experiencias con los compañeros.

## DISCUSIÓN

Como resultados se ha tenido una participación del 98% de alumnos de primero de Grados de Educación Infantil y Primaria en la fase de ApS ; y un 40% del alumnado ha continuado en los diferentes contextos con carácter de voluntariado ya que el curriculum no está implicado directamente.

Institucionalmente es una labor dificil el adquirir el compromiso institucional para desarrollar este tipo de trabajos, en ambitos no formales donde el complemo burocrático y administrativo no tiene implicación.

El alumnado con este tipo de trabajo adquiere competencia siendo participe de su propia formación.

A modo de conclusión podemos decir que el ApS nos ha permitido poner al estudiante en escenarios complejos que les han dado acceso a observar, cuestionarse, participar, generar y dar sentido al conocimiento a la vez que adquirir un compromiso social.

**REFERENCIAS**

Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.), Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012 (pp.1133-1141). Valladolid: AUFOP–UVA-GEE PP

Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Reserarch Universities. New Directions for Higher Education,114, 67-78.

Furco, A. (2011). El Aprendizaje -Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, 0. 0., 64-70.

Hernández, A. (2009). Aprendizaje-Servicio como elemento para el fortalecimiento de la calidad académica. Dialogus, 3, 15-21.

Hernández, N. (2010). aprendizaje servicio: un eje articulador en la educación en Solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de Responsabilidad Social. revista Científica TZHOECOEN, 5, 126-134.

Lobato Suero, Mª J., Sánchez -Sánchez, M. C., Salazar-Pera, C. (2021). Accompany boys and girls to art galleries in uncertain times. Project of a support web. (Conferencia) EDEN 2021 Virtual annual conference (30 EDEN, UNED) https://www.eden-online.org/2021_madrid/session/g1-all-posters-demos/

Martinez-Lozano, V. Melero Aguilar, N. Ibañez, E. Sánchez-Sánchez, Mª C. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justiciar social y el Desarrollo sosteible. Comunicación social. Salamanca.

National Youth Leadership Council (2008). K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. Recuperado el 12/02/2010 de: http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/ Standards_Oct2009-web.pdf

# POIO250054 Diseño e implementación de un protocolo específico de actuación ante situaciones de acoso en los prácticums de los programas de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya

Eduard Masdeu Yélamos, Clara Selva Olid

## INTRODUCCIÓN

El prácticum constituye una etapa fundamental en la formación inicial del estudiantado, ya que ofrece la posibilidad de adentrarse en la dinámica del ejercicio profesional, aprender de primera mano de profesionales del sector, y poner en práctica en un entorno real las competencias desarrolladas a lo largo del grado (Zabalza, 2016). Esta experiencia, altamente valorada por su carácter formativo y por facilitar el contacto con la futura realidad profesional (Edo, Blanch y Armengol., 2016; Pérez y Burguera, 2011); también puede exponer al estudiantado a situaciones de poder desiguales y, en determinados casos, a conductas de acoso sexual o por razón de género, identidad o expresión, ya sea por parte de personal del centro de prácticas o de otros agentes implicados.

A pesar de que las instituciones de educación superior suelen disponer de normativas que regulan la convivencia y previenen situaciones de acoso, la especificidad del prácticum —que se desarrolla fuera del entorno directo de la universidad y en contextos diversos— pone de relieve la necesidad de contar con un protocolo de actuación propio que permita afrontar estas situaciones de forma clara, rápida y eficaz; asegurando en todo momento la confidencialidad y la protección de los derechos de las personas involucradas. Así, se trata de un protocolo que considere las particularidades de la relación entre estudiantado en formación y profesionales del centro de prácticas, así como la potencial vulnerabilidad de los primeros.

## OBJETIVOS

El objetivo principal es diseñar e implementar un protocolo específico para la intervención ante situaciones de acoso sexual o por razón de género, identidad o expresión en el contexto de prácticum de los programas que se enmarcan dentro de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación (EPCE) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

De manera más específica, el protocolo persigue los objetivos específicos siguientes:

Establecer un procedimiento claro, estructurado y eficaz para la notificación, análisis y resolución de las situaciones de acoso comunicadas por el estudiantado durante el prácticum.

Garantizar la confidencialidad, la protección de los derechos de las personas involucradas y el cumplimiento de los procedimientos legales e institucionales vigentes.

Proporcionar a la comunidad universitaria una herramienta que permita prevenir y abordar situaciones de

acoso desde una perspectiva restaurativa, no revictimizante y con enfoque de género.

Velar por un entorno de prácticas universitarias en el que todas las personas se respeten mutuamente la integridad y la dignidad.

## MÉTODO

El protocolo se ha llevado a cabo mediante un proceso de dos fases: revisión de la normativa y elaboración del protocolo.

Revisión de la normativa. Se realizó una revisión exhaustiva de la normativa vigente en materia de prevención de acoso en el ámbito de educación superior, incluyendo normativa internacional (ej., convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)) y buenas prácticas de otras organizaciones. Esta revisión incluyó los protocolos existentes en la propia universidad—entre ellos, el "Protocolo específico para la prevención y actuación ante casos de acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género" (Dehesa, 2020), así como la "Normativa contra el acoso sexual y la discriminación por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género" (UOC, 2020). También se analizaron protocolos de otras instituciones educativas, prestando especial atención a aquellos centrados en el contexto de prácticas externas en el ámbito universitario, analizando elementos como la definición de acoso, el procedimiento de denuncia y las medidas de protección.

Elaboración del protocolo. A partir de las conclusiones obtenidas en la fase anterior, se elaboró una propuesta inicial de protocolo que define, entre otros, el ámbito de aplicación, las garantías de actuación, el proceso de intervención y el seguimiento y evaluación. Los agentes institucionales que participaron en el proceso fueron: la subdirección de Prácticas de los Estudios de Psicología y Educación, la coordinación transversal de prácticas del ámbito de educación, el Grupo Operativo de Prácticas y Movilidad (GOPIM) y la Unidad de Igualdad de la Universidad. La propuesta resultante fue validada por el comité de ética y el servicio jurídico de la universidad, quienes evaluaron su adecuación a los principios éticos y legales. Finalmente, se realizaron ajustes en la redacción y la estructura del protocolo para adaptarlo a las características específicas de los EPCE, priorizando la claridad y la accesibilidad del documento.

## DISCUSIÓN

El diseño e implementación del protocolo supone un paso esencial hacia la construcción de un entorno formativo seguro, igualitario y respetuoso en el contexto de prácticas. Más allá de proporcionar una respuesta clara ante situaciones de acoso, el protocolo reafirma el compromiso de los EPCE y de la Unidad de Igualdad de la UOC con la protección de los derechos del estudiantado en el ámbito académico y profesional, y la tolerancia cero ante cualquier forma de violencia o discriminación.

Con todo, se prevé que el protocolo se implemente a lo largo del curso académico 2025-2026, con un impacto positivo tanto para la institución como para el estudiantado, ya que permitirá:

Establecer canales seguros, accesibles y confidenciales para la denuncia y gestión de los casos, lo que

contribuirá a reducir la sensación de indefensión ante situaciones de acoso.

Garantizar un proceso ágil, riguroso y respetuoso con los derechos de las personas afectadas, gracias a la definición clara de plazos y fases de actuación.

Promover un entorno de prácticas universitarias donde el estudiantado pueda desarrollar sus competencias profesionales en condiciones de seguridad, respeto y libre de discriminación.

Impulsar la creación de redes institucionales comprometidas con la igualdad de género y los derechos humanos e incluyendo la posibilidad de rescindir convenios con entidades colaboradoras que no garanticen un entorno seguro y libre de violencias.

Finalmente, este protocolo de actuación puede convertirse en una referencia para otras facultades e instituciones educativas de educación superior comprometidas con la igualdad de género, la protección de los derechos humanos y la tolerancia cero ante cualquier forma de violencia o discriminación, al establecer mecanismos de protección en los contextos de prácticas que favorezcan la creación de un entorno de prácticas universitario seguro y libre de discriminación.

**REFERENCIAS**

Dehesa, J. M. D. L. (2020). Protocol per a la prevenció, la detecció, l'actuació i la resolució de situacions d'assetjament sexual per raó de sexe, d'orientació sexual i d'identitat i/o expressió de gènere de la UOC.

Edo, M., Blanch, S., Armengol, C. (2015). El Grado de Educación Infantil de la UAB, apostando por el Prácticum. Tendencias pedagógicas, 26, 109-129.

Pérez, M. H., Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 9(2), 71-96. https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161

Universitat Oberta de Catalunya. (2020). Normativa contra l'assetjament sexual i la discriminació per raó de sexe, d'orientació sexual i d'identitat i/o expressió de gènere de la UOC (p. 1). https://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/seu-electronica/acords-consell-govern/201221_Normativa_contra_assetjament_sexual_CAT.pdf

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

# POIO250111 Evolución de las practicas clínicas del grado de enfermería de la universidad de Barcelona

Luis Basco Prado[1], Silvia Esteban Sepúlveda[2], Cristina Granado Calvillo[1], Marta Raurell-Torredà, Ana Belén Fernández-Cervilla, Sara Pedregosa

*1 Universidad de Barcelona enfermería Fundamental y Clínica*

*2 Universidad de Barcelona enfermería fundamental y clínica*

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de Enfermería en el contexto de la Unión europea (UE), están agrupados en el conjunto de titulaciones de salud regulados con Directiva comunitaria (Enfermería, Farmacia, Matrona, Medicina, Odontología y Veterinaria) y, en consecuencia, tienen unas características singulares que apenas se han modificado desde la promulgación de la primera directiva 77/453/CE.

En 2013, con la progresiva incorporación de los estudios de enfermería en el entorno universitario de distintos países de la UE, se promulga la directiva 2013/55/UE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Desde su creación y hasta 2004 la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU Catalunya), evaluó prácticamente la totalidad de las enseñanzas universitarias de Catalunya que, no estaban adaptadas al Espacio europeo de Educación Superior (EEES).

De esta forma, desde Catalunya, se empezaron a desarrollarse los estudios de Enfermería hasta el máximo grado académico, propiciando una etapa de mejora de la calidad en la atención de los servicios de enfermería desde la perspectiva del nuevo paradigma de formación

La propuesta de áreas de mejora dirigidas al sistema universitario catalán y al Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya consistían en:

- Elaboración de nuevos planes de estudios
- Colaboración universidad-centro asistencial
- Acreditación de las Unidades docentes asistenciales para la formación de grado

La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) estableció junto con el resto de las agencias de calidad españolas, los criterios y las directrices necesarios para el seguimiento de los títulos universitarios oficiales. En cualquier caso, esta evaluación se llevó a cabo de acuerdo con lo que disponen los Estándares y los criterios para la evaluación de la calidad correspondientes y la Guía aplicable de AQU Catalunya en este proceso; y de acuerdo con los estándares y directrices europeos de aseguramiento de la calidad (ESG).

Actualmente (2025) el Grado de Enfermería de la universidad de Barcelona consta de 84 créditos ECTS

de práctica clínica distribuidos en 3 cursos

Durante el seguimiento de la titulación, debe evidenciarse el cumplimiento de la Directiva Europea 2013/55/UE (2300 h de práctica clínica) en cuanto al número de horas de práctica clínica por parte del estudiantado y la homogeneidad en el despliegue del plan de estudios en todos los centros.

El grado de Enfermería es muy popular, lo que implica una gran competencia por las plazas disponibles. En el caso de la Universidad de Barcelona, el aumento de plazas permitirá responder a la demanda: en el curso 2021-2022, Enfermería recibió 1.327 solicitudes en primera opción para una oferta de 390 plazas. La Generalitat de Cataluña, junto con las universidades catalanas, buscaron cubrir la necesidad de profesionales de Enfermería en el sistema de salud con el incremento de 140 plazas para el Grado de Enfermería.

La Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (actual Facultad de Enfermería de la UB a partir del 1 de octubre de 2024) solicitó durante la convocatoria 2022 un aumento de 140 plazas de nuevo ingreso, pasando de 390 a 530 plazas

El aumento de plazas de matriculación en el Grado de Enfermería supuso de forma paulatina (curso 2023-2024 hasta 2025-2026) a los coordinadores de las asignaturas de carácter práctico establecer reuniones con los centros asistenciales con convenio de prácticas (hospital-universidad) para poder abordar este tema. Una vez establecido el número de plazas totales para poder abastecer este aumento de matriculación se establecieron reuniones con la directora del departamento para la contratación del suficiente profesorado de acorde con el aumento de la matriculación previsto.

La directiva europea 2013/55/UE supone un total de 2300 horas de práctica clínica asistencial para el Grado de Enfermería.

Por lo que respecta a la Universidad de Barcelona, se estaban realizando 2100 h (1700 h de forma asistencial, el resto son horas de tutoría/seminario o trabajo autónomo) de práctica clínica en sus 4 asignaturas de carácter práctico y 84 ECTS. Por tanto, existía un decalaje en horas asistenciales que suponían un incremento considerable de las mismas. Se realizaron las modificaciones previstas en las asignaturas de práctica clínica para ser implementadas de forma progresiva entre los cursos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026

Finalmente se planteó un nuevo plan de estudios de acuerdo con las directrices, recomendaciones y evaluaciones emitidas desde de AQU el inicio del Grado de Enfermería (Curso académico 2009/2010).

Para el curso 2025-2026 se espera finalemente que se hayan cumpimentado el aumneto de matriculación de los estudiantes en todas las asignaturas de carácter práctico así como el aumento de horas de práctica clínica culminado con la introducción de un nuevo plan de estudios en 1er curso de Grado de Enfermería.

## OBJETIVOS

1.-Conocer el aumento de matriculación de estudiantado del Grado de Enfermería de la Universidad de Barcelona

2.-Revisar el despliegue de horas de práctica clínica (directiva 2013/55/UE) asegurando que las horas correspondientes a cada período (asignatura/materia) son las mismas para todos los estudiantes.

3.-Describir la nueva propuesta de plan de estudios de Grado de Enfermería en relación con las prácticas clínicas, la normativa europea y los estándares de la Agencia Catalana de calidad (AQU).

## MÉTODO

Estudi observacional (fase retrospectivo y fase prospectiva)

## DISCUSIÓN

La evolución de las prácticas clínicas así como el Grado de Enfermería es evidente en la Universidad de Barcelona.

En el año 2022 se porpone un aumento de matriculación debido a diferentes razones que confluyen (época post-pandemia, falta de reemplazo de enfermeras, jubilaciones en los centros sanitarios, gran demanda del propio Grado por parte de los estudiantes de selectividad y resto de vias para poder acceder)

La agencia de valoración Catalana (AQU) realiza informes de seguimiento de forma perdiódica al Grado de Enfermería. En el último infome emitido, se puntualizaba que se deberia realizar un aumento de las horas de práctica clínica como manda el decreto Europeo a 2300 horas. La facultad de Medicina y ciencias de la Salud en 2022 inicia este trámite que finalmente culmina la Facultad de Enfermeria en el año 2024 (Curso 2024-2025). Esto supone una que el Grado de enfermería se independiza de la Facultad de Medicina y ciencias de la salud para tener Facultad propia y al mimso tiempo también supone una reestructuración de los planes docentes de las asignaturas de carácter practico ( horas de práctica clínica, actividades a evaluar y trabajo autónomo) sin olviddar el aumento de matriculación (y por tanto de profesorado) que también requieren las diferentes asignaturas.

La agencia de valoración Catalana (AQU) también reclama en su ultimo informe la nueva versión del plan de estudios que ha de conformarse en la actual Facutlad de Enfermería, evidenciando no solamente la reestructuración académica pertinente sino del propio profesorado. En esta reestrcuturación académica las practicas clínicas también evolucionan ya que exite una nueva propuesta de prácticas clínicas. Esta propuesta consiste en crear una asignatura de carácter práctico en 1er curso de grado pror lo que supondrá una nueva modificación de las asginaturas de carácter práctico en tanto a créditos, horás de prácticas clínica por asignatura y profesorado.

La situación que confluira de los cursos 2023-2024 hasta 2025-2026 será compleja puesto que confluirán el aumento de matriculación del propio Grado de Enfermeria, el aumento de horas de práctica clínica y un nuevo plan de estudios (que hará acompasar plan antiguo y plan nuevo durante varios cursos

académicos)

## REFERENCIAS

http://www.aqu.cat

https://www.boe.es/doue/2005/255/L00022-00142.pdf

https://www.boe.es/doue/2013/354/L00132-00170.pdf

https://backend.degar.eu/reports/AQU/20190705_0921_Informe%2Bfinal_G_%2BEnfermer%C3%ADa%2B(UB%2C%2B2018).pdf

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-212

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-4887

https://backend.degar.eu/reports/AQU/20250321_1026_G%2BEnfermer%C3%ADa%2BUB%2B25v2.pdf

https://www.aqu.cat/es/Estudios/Informes-de-los-procesos-de-evaluacion/Titulaciones/Informes-transversales

https://www.aqu.cat/es/doc/doc_90762250_1.pdf

https://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detall?ti_codiDGU=2956

# POIO250020 Identificando las características de los entornos de aprendizaje clínico de enfermería, su gestión y los agentes implicados: Una revisión de la literatura

Maria del Mar Martí-Ejarque[1], Maria Antonia Martínez-Momblan, Cecilia Cuzco Cabellos, Esther Rubio Fernández, Sergio Alonso-Fernández[1]

*1 Facultad de Enfermería, Universitat de Barcelona Enfermería Fundamental y Clínica*
*4 Fundació Puigvert Bloque Quirúrgico*

## INTRODUCCIÓN

El Consejo Europeo define el entorno de aprendizaje clínico como el espacio donde el alumno llevará a cabo su desarrollo competencial. Para la profesión enfermera se corresponde con el aprendizaje que se realiza dentro de un equipo y en contacto directo con una persona sana o enferma y/o una comunidad. Los factores que influyen en el proceso de aprendizaje en las unidades de prácticas dependen de la gestión y las características de las organizaciones además de los agentes que allí participan.

## OBJETIVOS

Definir las características de los entornos de aprendizaje clínico de los estudiantes de enfermería a partir de las descripciones y estudios publicados en la literatura.

## MÉTODO

Se realizó una revisión de la literatura siguiendo el modelo de 5 etapas descrito por Whittemore y Knafl. Se incluyeron artículos publicados entre los años 2010 y 2020 que identificaran entornos de aprendizaje clínico de enfermería utilizando herramientas validadas y/o estudiaran la satisfacción de los agentes implicados en el proceso de aprendizaje. Como fuentes de datos se utilizaron las bases de datos PubMed y Scopus. La lectura crítica se realizó siguiendo las guías de Equator Network y se seleccionaron los artículos según el modelo PRISMA 2009.

## DISCUSIÓN

**Resultados:** Se incluyeron 44 estudios. Se identificaron aspectos del entorno de aprendizaje clínico, tanto a nivel institucional (macroentorno) como a nivel de la unidad (microentorno), y los agentes implicados en el proceso de aprendizaje (tutora clínica, tutora académica, supervisora de la unidad y estudiante).

Del análisis de los artículos emergieron 3 temas principales: Macroentorno, microentorno y características de los agentes; y dentro de ellos se definió la cultura de las organizaciones, para hospital y universidad. Los recursos y las oportunidades de aprendizaje en la unidad y el rol y características de cada uno de los agentes: La tutora clínica que compagina la labor asistencial con la docencia integrando al alumno en el equipo asistencial; la tutora académica, que debe dar soporte estrechando la brecha teoría-práctica; la supervisora de la unidad, gestionando los recursos y las relaciones interpersonales; y por último el alumno, como ente principal pero que precisa también de unas características para desarrollar su propio

aprendizaje.

**Implicaciones para la profesión:** Las universidades y los hospitales, incluida la gestión hospitalaria, tienen un impacto directo en los entornos de aprendizaje clínico y deben trabajar conjuntamente para influir en el desarrollo competencial del alumno. Los agentes deben ser conocedores del modelo que son para sus alumnos y cada uno con su rol participar activamente en el proceso.

**Conclusiones:** La evidencia muestra qué recursos se encuentran en los entornos de aprendizaje clínico, como los deben gestionar las instituciones y cómo interactúan en ellos los diferentes agentes. Esta investigación ofrece una guía de las características que se deben cumplir para conseguir el éxito en el aprendizaje.

**REFERENCIAS**

Aliafsari Mamaghani, E., Rahmani, A., Hassankhani, H., Zamanzadeh, V., Campbell, S., Fast, O., & Irajpour, A. (2018). Experiences of Iranian Nursing Students Regarding Their Clinical Learning Environment. *Asian Nursing Research*, *12*(3), 216–222. https://doi.org/10.1016/j.anr.2018.08.005

Arkan, B., Ordin, Y., & Yilmaz, D. (2018). Undergraduate nursing students' experience related to their clinical learning environment and factors affecting to their clinical learning process. *Nurse Education in Practice*, *29*, 127–132. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.12.005

Beal, J. A., & Riley, J. M. (2019). Best organizational practices that foster scholarly nursing practice in Magnet® hospitals. *Journal of Professional Nursing*, *35*(3), 187–194. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.01.001

Chan, A., Tang, F., Choi, K. C., Liu, T., & Taylor-Piliae, R. E. (2018). Clinical learning experiences of nursing students using an innovative clinical partnership model: A non-randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, *68*, 121–127. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.001

Díaz Herrera, C. (2018). Qualitative research and thematic content analysis. Intellectual orientation of Universum journal. *Revista General de Informacion y Documentacion*, *28*(1), 119–142. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Engström, M., Löfmark, A., Ugland Vae, K. J., & Mårtensson, G. (2017). Nursing students' perceptions of using the Clinical Education Assessment tool AssCE and their overall perceptions of the clinical learning environment - A cross-sectional correlational study. *Nurse Education Today*, *51*, 63–67. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.01.009

European Parliament and the Council of the European Union. (2013). Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 amending Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications and Regulation. *Official Journal of the European Union*, *354*, 132–170.

Günay, U., & Kılınç, G. (2018). The transfer of theoretical knowledge to clinical practice by nursing students and the difficulties they experience: A qualitative study. *Nurse Education Today*, *65*, 81–86. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.031

Hooven, K. (2017). Development and testing of the collaboration in the clinical learning environment tool. *Journal of Nursing Measurement*, *25*(2), 353–369.

Kaldal, M. H., Kristiansen, J., & Uhrenfeldt, L. (2018). Nursing students experienced personal inadequacy, vulnerability and transformation during their patient care encounter: A qualitative meta-synthesis. *Nurse Education Today*, *64*, 99–107. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.008

Kamphinda, S., & Chilemba, E. B. (2019). Clinical supervision and support: Perspectives of undergraduate nursing students on their clinical learning environment in Malawi. *Curationis*, *42*(1), 1–10.

Korhonen, H., Tuomikoski, A., Oikarainen, A., Kääriäinen, M., Elo, S., Kyngäs, H., Liikanen, E., & Mikkonen, K. (2019). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of the clinical learning environment and mentoring: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, *41*, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102637

Mamaghani, E. A., Rahmani, A., Hassankhani, H., Zamanzadeh, V., Campbell, S., Fast, O., & Irajpour, A. (2018). Experiences of Iranian Nursing Students Regarding Their Clinical Learning Environment. *Asian Nursing Research*, *12*(3), 216–222. https://doi.org/10.1016/j.anr.2018.08.005

Mikkonen, K., Merilainen, M., & Tomietto, M. (2020). Empirical model of clinical learning environment and mentoring of culturally and linguistically diverse nursing students. *Journal of Clinical Nursing*, *29*, 653–661. https://doi.org/10.1111/jocn.15112

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, *89*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906

Phuma-Ngaiyaye, E., Bvumbwe, T., & Chipeta, M. C. (2017). Using preceptors to improve nursing students' clinical learning outcomes: A Malawian students' perspective. *International Journal of Nursing Sciences*, *4*(2), 164–168. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2017.03.001

Pitkänen, S., Kääriäinen, M., Oikarainen, A., Tuomikoski, A., & Elo, S. (2018). Healthcare students' evaluation of the clinical learning environment and supervision – a cross-sectional study. *Nurse Education Today*, *62*, 143–149. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.005

Shinners, J., Harper, M. G., & Dolansky, M. A. (2019). Creating the optimal clinical learning environment. *Journal of Continuing Education in Nursing*, *50*(11), 485–489. https://doi.org/10.3928/00220124-20191015-02

Shivers, E., Hasson, F., & Slater, P. (2017). Pre-registration nursing student's quality of practice learning: Clinical learning environment inventory (actual) questionnaire. *Nurse Education Today*, *55*, 58–64. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.004

Tang, F. W. K., & Chan, A. W. K. (2019). Learning experience of nursing students in a clinical partnership model: An exploratory qualitative analysis. *Nurse Education Today*, *75*, 6–12. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.003

Young, K., Godbold, R., & Wood, P. (2019). Nurses' experiences of learning to care in practice environments: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, *38*, 132–137. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.06.012

# POIO250085 Implementación del Diario Reflexivo para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de Educación del ISFODOSU

Francisca Antonia Burgos Escaño

*Instituto de Formación Docente Salomé Ureña Práctica Docente*

## INTRODUCCIÓN

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), entidad dedicada exclusivamente la formación de maestros en la República Dominicana, actualmente labora según la normativa 9-15 aprobada por el Ministerio Superior de Ciencia y tecnología (MESCyt) (2015), la que plantea que todo programa de formación docente debe estar estructurada en tres componentes: formación general, formación, formación psicopedagógica y formación disciplinaria. Puede señalarse que en la actuación del practicante se aplican los instrumentos pertinentes y luego se propicia un espacio de reflexión con el grupo de practicantes, en el que se puedan valorar las fortalezas y debilidades del proceso desarrollado en las instituciones educativas a la vez que se retroalimentan acciones que propiciarán las mejoras consideradas. Se considera parte del requerimiento institucional que el maestro titular de la asignatura y/o tutor acompañante es el responsable de articular un expediente individualizado para cada estudiante, siendo el estudiante el responsable de sistematizar sus experiencias a través de la confección de un diario reflexivo que sintetice los aspectos pedagógicos e investigativos, por lo que pueden ser considerado como un soporte en el proceso de elaboración de su proyecto de investigación. (ISFODOSU 2018).

El diario reflexivo es considerado como una herramienta pedagógica que busca la reflexión crítica en función al trabajo que se realiza en las aulas. Magne y Galván (2023), al respecto plantean que la práctica educativa conlleva análisis, interpretación, comprensión y cuestionamiento sobre las experiencias formativas tomando en consideración la teoría crítica desde el ámbito o bien la práctica educativa.

Puede señalarse, además, que en el Proyecto de Diseño y Rediseño Curricular de los planes de estudio de las Carreras de Ciencias de la Educación para la Formación Docente, de cara a marco normativo 01-2023 en la Republica Dominicana, en el área de Desarrollo Personal y Social, la Competencia Transversal CT4 considera que el perfil de egresado de nuestras Instituciones de Educación Superior ha de ser un profesional que: “Desarrolla competencias para asumir su práctica docente como un ejercicio de ciudadanía responsable para incidir en la transformación social y educativa” en consonancia con el Resultado de Aprendizaje esperado, que propone : Implementar estrategias que contribuyan al análisis reflexivo de la práctica docente sobre los problemas emergentes que enfrentan los sistemas educativos en los diferentes contextos. (RAT 4.1)

Tomando en cuenta estas consideraciones, es de suma preocupación observar que los estudiantes de Lengua y Literatura del del Aula 6, del ISFODOSU, recinto Félix Evaristo Mejía si bien es cierto que utilizan

la herramienta del diario reflexivo como instrumento de valoración del trabajo realizado en el proceso de pasantía I, no menos cierto es que estos diarios carecen de sentido crítico al realizar análisis de las vivencias durante la docencia en el aula así como en los talleres de practica pedagógica en las escuelas designadas, además, poseen poca profundidad en las reflexiones que realizan, muestran incoherencia entre las competencias adquiridas y las expresadas en el diario, presentaciones que excluían las evidencias (fotos y videos) de las acciones realizadas, trabajo presentado en forma breve o bien con respuestas superficiales o bien con carencia de criticidad en la elaboración por lo que se denota desmotivación y simpleza en la confección de estos.

## OBJETIVOS

### Propósito:

Promover la reflexión crítica mediante la elaboración del Diario Reflexivo como instrumento de evaluación en los pasantes del área de Lengua y Literatura del ISFODOSU.

### Objetivos

- Desarrollar las competencias establecidas por las IES en el área de Práctica Docente y Pasantía Profesional en los pasantes de Lengua y Literatura del ISFODOSU.
- Determinar los factores que inciden en los pasantes de la licenciatura en Educación, mención Lengua y Literatura mediante la confección del Diario Reflexivo.
- Desplegar actividades que fomenten la creatividad en la elaboración del Diario Reflexivo en los pasantes de Educación mención Lengua y Literatura

## MÉTODO

La labor de pasantía profesional, de estudiante de educación del ISFODOSU, se lleva a cabo mediante método de investigación cualitativa, empleando la modalidad de investigación acción, implicando una serie de desafíos para el estudiante de término, entre los que se pueden citar: a) observar y ayudar al maestro del aula en el proceso de labores educativas, b) impartir docencia con fines de mejorar la práctica docente, c) implementación de talleres en los centros educativos designados y por último la d) sistematización de experiencias que implica la interpretación de las mismas con sentido crítico. Se han empleado, además, las técnicas de entrevistas y cuestionarios.

El trabajo consistió en sistematizar las experiencias vividas durante tres cuatrimestres consecutivos (con la misma maestra guía) durante el período 2024-2025 sobre las experiencias vividas tanto dentro del aula, como en el proceso de pasantía profesional, prestando mayor énfasis en los talleres de intervención pedagógica. El aula seleccionada estuvo compuesta por trece estudiantes de término de la carrera de

Educación, mención Lengua y Literatura para el Nivel de Bachillerato.

## DISCUSIÓN

Este trabajo promueve un espacio de reflexión sobre la labor que se realiza en el proceso de Pasantía Profesional de modo que se pueda valorar la labor que se realiza en las aulas tomando en consideración los métodos, técnicas, medios y recursos en el proceso de capacitación de los futuros docentes. El propósito fundamental de esta investigación es: promover la reflexión crítica mediante la elaboración del Diario Reflexivo como instrumento de evaluación en los pasantes del área de Lengua y Literatura del ISFODOSU

Mediante la implementación del diario reflexivo, durante tres cuatrimestres consecutivos, como instrumento que proporciona la reflexión crítica de los estudiantes de educación, mención Lengua y Literatura del ISFODOSU, recinto Félix Evaristo Mejía, se ha podido promover la reflexión crítica mediante el desarrollo de las competencias establecidas por las Instituciones de Educación Superior (IES), se han verificado los factores que inciden en los pasantes de dicha carrera y de igual modo se han reforzado actividades que fomentan la creatividad en la elaboración de dicho diario. Por lo que puede considerarse que el Diario Reflexivo como instrumento de evaluación continua ha resultado útil, práctico y relevante como instrumento que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en las labores diarias de Pasantía profesional.

## REFERENCIAS

Díaz S., Erika y Gloria N. Carmen (2021) Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Vol 18 No. 36. Chile. Recuperado de: https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/424

Magne La Fuente María Marcela y Galván Fonseca Silvia Leonor. El Diario Reflexivo como herramienta didáctica para producir aprendizajes con sentido. Revista Boliviana de Educación. Editorial RELE, Bolivia. Vol. 5, num.8, 2023. Recuperado de: https://portal.amelica.org/ameli/journal/742/7424001001/html/

Sistemas de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2018). Recuperado de: chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/Publicaciones/Revistas/Sistema-de-Practicas-Docentes-version-PDF.pdf

Proyecto Diseño y Rediseño Curricular de los Planes de Estudio de a Carreras de Ciencias de a Educación para la Formación Docente según el Marco Normativo 01-023 de Formación Docente Integral, Equitativa y de Calidad en la Republica Dominicana. (2024). Recuperado de:

Chrome-

extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/PnHJ-bases-de-la-revision-y-actualizacion-curricularpdf.pdf

# POIO250104 La gestión de las prácticas internacionales en la UP Comillas. Proceso y acompañamiento

Paloma Jover Gómez-Ferrer[1], Olga Martín Carrasquilla[1], Guillermo Reher

*1 Universidad Pontificia Comillas Educación, Métodos de Investigación y Evaluación*

## INTRODUCCIÓN

En este ya avanzado siglo xxi somos cada vez más conscientes de la importancia de ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de desarrollar una vertiente internacional en su educación. Vivimos en una sociedad global, cosmopolita y diversa que exige profesionales abiertos al mundo.

Las experiencias de prácticas internacionales (siempre que estén adecuadamente orientadas y acompañadas) han demostrado propiciar diversos beneficios relativos al desarrollo profesional y personal de los estudiantes (Mantel et al. 2024). Este tipo de experiencia incrementa además su conciencia cultural (Sahin, 2008) y su conocimiento de nuevas estrategias pedagógicas en distintos contextos de aplicación.

Por este motivo, la UP Comillas plantea en los últimos cursos de la carrera la posibilidad de acceder a la realización de prácticas en el extranjero con una amplia oferta de países y posibilidad de apertura a nuevas opciones acompañando y supervisando las experiencias desde la propia universidad.

## OBJETIVOS

Las prácticas internacionales de la UP Comillas permiten la realización de 200 horas de educación en centros escolares del extranjero. Expondremos en las siguientes páginas el proceso detallado de su gestión.

## MÉTODO

Los **agentes clave** de este proceso son los siguientes:

- Coordinador de prácticas internacionales (facultad): busca destinos, firma convenios y se comunica con los centros. Presenta además la información sistematizada a los estudiantes.
- Supervisor de prácticas (curso): acompaña al estudiante de prácticas y realiza su evaluación tomando en cuenta la del tutor en el centro internacional correspondiente.
- Tutor de prácticas (centro escolar): docente que comparte con el estudiante su experiencia en el centro. Favorece su formación, participación y desarrollo como futuro docente.

A su vez, los estudiantes pueden acceder a **tres tipos de destinos**:

Centro educativo en un destino internacional. Es un colegio o escuela infantil con el que es necesario tener firmado un convenio. El coordinador será el encargado de asignar el destino al alumno y poner en contacto a supervisor (en la universidad) y tutor (en el centro educativo) que, a partir de este momento,

mantendrán el contacto para el seguimiento del estudiante.Universidad. El intercambio puede realizarse con otra universidad en la que el estudiante cursará la asignatura de Prácticas IV (que se convalida al regreso). Es la universidad extranjera la que asigna al estudiante el centro escolar en que realizará sus prácticas.Consejería de educación de una embajada. El estudiante imparte clases de castellano en diferentes centros adscritos al programa ALCE (Aulas de Lengua y Cultura Españolas promovidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

El **procedimiento** general (con pequeños ajustes para algunos destinos concretos) comienza en el curso anterior a la realización de las prácticas y el acompañamiento se prolonga hasta la finalización de las mismas:

CURSO ANTERIOR A LA REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

1. Inicio de curso.

- o Presentación informativa del coordinador a los estudiantes (destinos, plazos, testimonios, requisitos, solución de dudas).
- o Acceso a la plataforma por parte de los estudiantes con toda la información concreta de cada destino.
- o Posibilidad de hacer sugerencias de nuevos destinos que el coordinador de prácticas tratará de poner en marcha si así lo considera conveniente estableciendo los acuerdos y convenios correspondientes.

2. Final de curso.

Comunicación del coordinador de prácticas a todos los estudiantes para que confirmen o declinen su interés en las prácticas internacionales, así como sus preferencias entre los destinos activos en ese momento.

A partir de aquí, las comunicaciones se realizarán únicamente con aquellos alumnos que han confirmado su interés.

CURSO DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

3. Inicio de curso.

- o Comunicación del coordinador con todos los destinos para confirmar plazas realmente disponibles (diferenciando Infantil y Primaria).
- o Comunicación del coordinador con los estudiantes para que elijan dos destinos ordenados según sus preferencias.

El coordinador (junto con el jefe de estudios y la coordinadora de prácticas general de la universidad) realizará la asignación en función de unas serie de parámetros establecidos (calificaciones académicas,

intercambios internacionales previos, participación en actividades de la universidad, etc.) realizando los ajustes necesarios para poder ofrecer el máximo de propuestas internacionales.

4. A lo largo del primer trimestre.

- o El coordinador informa a los estudiantes de su destino definitivo y estos comienzan a gestionar su viaje, estancia, alojamiento, etc. (cuyos gastos correrán de su cuenta).
- o El coordinador pone en contacto tutores en destino con supervisores de la universidad (que podrán contar con su ayuda en caso de dificultades con el idioma o cualquier otro tipo de problema).

5. Inicio de las prácticas (enero)

El estudiante inicia su viaje que durará, aproximadamente, seis semanas. Las fechas de inicio y finalización varían en función de los distintos destinos, pero se sitúan, en general, entre mediados de enero y final de febrero.

6. Finalización de las prácticas (febrero - marzo)

Los tutores evalúan el desempeño de los estudiantes a través de un cuestionario establecido por la UP Comillas y los supervisores de la universidad de origen acceden a estos datos para establecer la calificación de sus estudiantes contando también con los elementos de seguimiento establecidos en su supervisión (actividades, memoria, participación en foros, lecturas, etc. ).

Los estudiantes realizan también sus anotaciones y testimonios para completar la plataforma que será aprovechada en el curso siguiente por sus compañeros.

## DISCUSIÓN

La invitación a ampliar la formación de los estudiantes con las prácticas en el extranjero propuesta por la universidad ofrece, según nuestra experiencia y las reflexiones expuestas reiteradamente por los propios estudiantes, beneficios en dos sentidos principales.

En primer lugar, por supuesto, como parte de su construcción como educadores en un mundo global e interconectado. La experiencia internacional permite desarrollar una perspectiva más amplia sobre la educación, conocer nuevas metodologías (o nuevos contextos de implementación) y adaptarse a entornos o realidades culturales diversas. Habilidades y estrategias docentes, flexibilidad, competencias interculturales y contribución al aprendizaje (Miller y González, 2016).

Pero además, y haciendo una generalización siempre injusta, quizá sea esta la primera oportunidad que tienen los jóvenes estudiantes de enfrentarse a una gestión autónoma de su experiencia. En una sociedad que critica (con mayor o menor justicia) el estiramiento de la adolescencia dependiente hasta límites muy amplios es esta, sin duda, una oportunidad excelente para que aquellos estudiantes que no han tenido

ocasión de hacerlo antes tomen las riendas de su vida y afronten con madurez autosuficiente su proceso de crecimiento como educadores, pero también como individuos y miembros de una sociedad global.

## REFERENCIAS

Mantel, C., Kamm, E., & Bieri Buschor, C. (2024). International teaching internships for future teachers: Potential and challenges for learning. *Educational Research for Policy and Practice, 23*(2), 215–227. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09313-4

Miller, K., & Gonzalez, A. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26, 241-259.

Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1777-1790. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.02.006.

## POIO250091 La Internacionalización de las Prácticas clínicas en los estudios de Enfermería: Un Modelo de gestión y Aprendizaje enriquecedor

Montserrat Aldomà Gómez, Judith Garcia-Expósito, Sara Esqué-Boldú

*Universidad de Andorra Escuela de Enfermería*

### INTRODUCCIÓN

La globalización e interculturalidad de la sociedad actual solicita profesionales de la salud con una perspectiva intercultural y con la capacidad de adaptación a entornos sanitarios diversos (Ličen & Prosen, 2023).

Este trabajo expone la importancia de la internacionalización de las prácticas clínicas en diferentes países, destacando los beneficios de la interacción con estudiantes de otras nacionalidades y la inmersión en sistemas sanitarios distintos.

Des de los inicios de los estudios de enfermería en la Universidad de Andorra, se han planteado las prácticas clínicas curriculares en diferentes países como una estrategia pedagógica entendida como una oportunidad para que realicen parte de las prácticas en distintos países, ya que ofrece aprendizaje en diferentes entornos permitiendo desarrollar las competencias, trabajar la sensibilidad cultural y la capacidad de trabajar eficazmente en entornos multiculturales (Kulbok et al., 2012). El creciente flujo de personas (pacientes, profesionales y estudiante), ha evidenciado la necesidad de formar enfermeros/as capaces de comprender y responder a las necesidades y prioridades de poblaciones en diferentes contextos (World Health Organization, 2022).

Para cursar las prácticas internacionales, la Universidad de Andorra dispone de unos 60 convenios de colaboración en Andorra, en España, Francia, Portugal y Mónaco.

Independientemente de la destinación donde se realicen las prácticas clínicas, proporcionan la oportunidad de demostrar la integración competencial, aplicando conocimientos teóricos, habilidades técnicas y actitudinales desarrollando las competencias esenciales para su futura práctica profesional (Gcawu & van Rooyen, 2022; Makhaya et al., 2023).

La experiencia de las prácticas clínicas en el extranjero permite a los estudiantes:

- Comprender la diversidad de los sistemas sanitarios de cada país donde realizan las prácticas (Browne & Fetherston, 2018; Johnston et al., 2023).
- Interactuar con estudiantes de otras nacionalidades y procedencias de estudios diferentes (Bagnasco et al., 2020; Jansen et al., 2021).
- Adaptarse a diferentes entornos clínicos y sanitarios en relación a la organización, normas, procedimientos y cultura organizacional, al equipo para aprovechar al máximo las prácticas (Gower et al., 2017).

- Desarrollar habilidades de comunicación intercultural, especialmente aquellos que tienen diferencias de creencias culturales e idiomáticas (Jansen et al., 2021).
- Ampliar la perspectiva profesional y personal. La experiencia de realizar prácticas a nivel internacional abre nuevas oportunidades de desarrollo profesional y fomenta el pensamiento crítico sobre la propia práctica, además de promover el crecimiento personal (Ulvund et al., 2023).

Aunque la movilidad de estudiantes tiene numerosos beneficios, también plantea desafíos que pueden dificultar la gestión de las mismas, como son las dificultades lingüísticas, las diferencias culturales, la logística de movilidad y el apoyo de los tutores clínico y académico en su proceso de aprendizaje.

## OBJETIVOS

Objetivo general: Explicar la estructura y la gestión de las prácticas clínicas del Bachelor en enfermería de la Universidad de Andorra a nivel nacional e internacional.

Objetivos específicos:

- Describir la estructura organizativa de la gestión de las prácticas clínicas
- Explicar el proceso de asignación de los estudiantes a los diferentes centros de prácticas clínicas

## MÉTODO

Para que las prácticas se desarrollen de manera correcta, se asigna a cada estudiante tiene un tutor clínico y un tutor académico, garantizando el aprendizaje de cada estudiante.

Los estudios de enfermería de la Universidad de Andorra son de 180 créditos europeos y están adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. A lo largo de la titulación, cada estudiante realiza 10 períodos de prácticas diferentes, con un mínimo de tres períodos fuera de Andorra:

- Primer curso: cuidados básicos.
- Segundo curso: gerontología y geriatría, maternidad y cuidado a la mujer, hospitalización, y atención primaria de salud.
- Tercer curso: salud mental, atención comunitaria, atención crítica y, pediatría y neonatos.

## DISCUSIÓN

La literatura científica demuestra los beneficios de la internacionalización de las prácticas clínicas durante los estudios en enfermería. Los estudiantes que participan en programas de intercambio reportan:

- Una mayor satisfacción con su formación (Ulvund et al., 2023).
- Un mejor desarrollo de competencias interculturales (Attrill et al., 2020; Mitchell et al., 2017).
- Una mayor adaptación a entornos asistenciales (Barbazza et al., 2015).
- Una mejor comprensión de los diferentes sistemas sanitarios.

## REFERENCIAS

Attrill, S., Lincoln, M., & McAllister, S. (2020). International students in professional placements: Supervision strategies for positive learning experiences. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *55*(2), 243-254. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12516

Bagnasco, A., Rossi, S., Dasso, N., Cananzi, L., Timmins, F., Aleo, G., Catania, G., Zanini, M., & Sasso, L. (2020). A qualitative descriptive enquiry of nursing students' perceptions of international clinical placement experiences. *Nurse Education in Practice*, *43*, 102705. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102705

Barbazza, E., Langins, M., Kluge, H., & Tello, J. (2015). Health workforce governance: Processes, tools and actors towards a competent workforce for integrated health services delivery. *Health Policy*, *119*(12), 1645-1654. https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.09.009

Browne, C. A., & Fetherston, C. M. (2018). How do we facilitate international clinical placements for nursing students: A cross-sectional exploration of the structure, aims and objectives of placements. *Nurse Education Today*, *66*, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.023

Gcawu, S. N., & van Rooyen, D. (2022). Clinical teaching practices of nurse educators: An integrative literature review. *Health SA Gesondheid*, *27*, 1728. https://doi.org/10.4102/hsag.v27i0.1728

Gower, S., Duggan, R., Dantas, J. A. R., & Boldy, D. (2017). Something has shifted: Nursing students' global perspective following international clinical placements. *Journal of Advanced Nursing*, *73*(10), 2395-2406. https://doi.org/10.1111/jan.13320

Jansen, M. B., Lund, D. W., Baume, K., Lillyman, S., Rooney, K., & Nielsen, D. S. (2021). International clinical placement – Experiences of nursing students' cultural, personal and professional development; a qualitative study. *Nurse Education in Practice*, *51*, 102987. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.102987

Johnston, J., McKenna, L., Malik, G., & Reisenhofer, S. (2023). Recognizing and Adapting to Cultural Differences: Influence of International Educational Programs on Future Nursing and Midwifery Practice. *Journal of Transcultural Nursing: Official Journal of the Transcultural Nursing Society*, *34*(6), 423-430. https://doi.org/10.1177/10436596231198276

Kulbok, P. A., Mitchell, E. M., Glick, D. F., & Greiner, D. (2012). International experiences in nursing

education: A review of the literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *9*, 1-21. https://doi.org/10.1515/1548-923X.2365

Ličen, S., & Prosen, M. (2023). The development of cultural competences in nursing students and their significance in shaping the future work environment: A pilot study. *BMC Medical Education*, *23*(1), 819. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04800-5

Makhaya, T. S., Lethale, S., & John Mogakwe, L. (2023). Factors influencing the clinical mentoring of nursing students at a hospital in the North West Province. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, *19*, 100629. https://doi.org/10.1016/j.ijans.2023.100629

Mitchell, C., Del Fabbro, L., & Shaw, J. (2017). The acculturation, language and learning experiences of international nursing students: Implications for nursing education. *Nurse Education Today*, *56*, 16-22. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.019

Ulvund, I., Dadi, G. B., & Sundal, H. (2023). Nurses benefit from international clinical placement as nurse students: A qualitative study. *Nurse Education Today*, *121*, 105663. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105663

World Health Organization. (2022). *Global Competency and Outcomes Framework for Universal Health Coverage*. World Health Organization.

# POIO250135 Las prácticas externas curriculares en la formación del profesorado: gestión desde la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de València

Carmen Melchor Borja[1], Rosa Pardo Coy[2], Miquel Àngel Oltra-Albiach[3]

*1 Facultat de Formació del Professorat Vicedecanato de Prácticas*

*2 Facultat de Formació del Professorat Coordinación de Prácticas y TFG*

*3 Vicedecano de Cultura, Participación y Comunicación*

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo queremos presentar la realidad de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de València. Una facultad en la que se imparten los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primària. Concretamente, queremos presentar la realidad de la gestión de las prácticas de los Grados en los cuales hay matriculadas más de 800 personas. El estudiantado realiza prácticas en primer, tercer y cuarto cursos (tanto en Infantil como en Primaria) por lo que se requiere una coordinación total entre todos los agentes implicados, a saber: vicedecanato y coordinación de prácticas, tutores de la Facultad, mentores y mentoras de los centros escolares, personal de administración, gestión y servicios y estudiantado.

## OBJETIVOS

- El objetivo principal es presentar el modelo de gestión llevado a cabo para el desarrollo de las prácticas externas curriculares de la Facultat de Formació del Professorat.

## MÉTODO

El alumnado de los dos grados que se imparten en la Facultat de Formació del Professorat, de ahora en adelante la Facultat, realiza 10, 37 i 56 días de prácticas en los cursos primero, tercero y cuarto, respectivamente. Estas estancias se enmarcan en un convenio firmado con la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo de la Comunidad Valenciana en centros escolares de titularidad pública de la provincia de Valencia. En el mes de mayo, la Conselleria difunde un llamamiento a todos los centros para que propongan su oferta de plazas para el siguiente curso escolar. Para la selección de los tutores y las tutoras que actuarán como tal cada curso, los centros siguen como criterio preferente la condición de maestros o maestras con una antigüedad de, al menos, dos años en la función pública docente, con destino definitivo en el centro, con experiencia en tutoría de estudiantado y que hayan realizado actividades de formación del profesorado en el ámbito de la tutoría. Los tutores y las tutoras podrán, en un mismo curso académico, tutelar hasta un máximo de tres estudiantes de prácticas de manera no simultánea. No es posible que haya más de una persona en prácticas en el aula. Para cuarto curso, el centro escolar tiene que especificar la etapa (Ed. Infantil o Ed. Primaria). Dentro de Ed. Primaria

hay alumnado que cursa alguna de las otras especialidades reconocidas (Educación Física, Educación Musical, Lengua extranjera: inglés, Audición y Lenguaje y Pedagogía terapéutica), al cual hace falta asignar dos personas que tutoricen, una generalista y otra de la especialidad correspondiente. El resto del estudiantado de Ed. Primaria estará bajo la tutela de un/a maestro/a generalista. Para el estudiantado de tercero sólo hace falta especificar la oferta de plazas de Ed. Infantil i Ed. Primaria. Con respecto al alumnado de primer curso, por cada persona de tercero y de cuarto curso, recibirán también un o una estudiante de primero del mismo grado, pero con la recomendación de que puedan observar la otra etapa educativa. El máximo de estudiantado de primero incluyendo ambos grados será de 10.

Durante los meses de septiembre y octubre se realiza la adjudicación el alumnado de prácticas de cuarto, tercero y primero, respectivamente. Aproximadamente diez días antes de la adjudicación, se introduce en la plataforma virtual de la universidad la lista de centros ofertados que cumplen los requisitos descritos anteriormente. El alumnado recibe una cita de elección siguiendo el mismo orden que la matrícula del curso, en el caso de primero, y en orden decreciente respecto a las notas medias de los expedientes académicos para el alumnado de tercero y cuarto.

En cuanto a la organización del profesorado, en el mes de mayo las personas con interés en tutorizar prácticas lo manifiestan a través de un formulario en línea en el cual indican el número de créditos deseado y una lista priorizada del grado y de la especialidad con tres opciones. La naturaleza de las menciones y de las especialidades tienen una correspondencia obvia con las áreas de conocimiento que tienen presencia en los planes de estudio de los grados y los cursos tercero y cuarto de la mención correspondiente. En función de esta presencia, se publica la relación de afinidad en la encuesta. La tutorización de prácticas implica ser docente de alumnado de las tres asignaturas del prácticum. Además, también se tutoriza el Trabajo Final de Grado del alumnado de cuarto asignado. Cuando un o una docente desea impartir prácticas por primera vez debe pedir una Venia Docente a la Comisión de Prácticas que refleje el cumplimiento de ciertos requisitos. Esta puede ser retirada por la misma comisión tras varios años de obtención de encuestas negativas por parte del alumnado. La petición de esta venia también se hace a través de la encuesta y, además, se refleja la condición de tener algún tipo de discapacidad o dificultad para trasladarse con vehículo propio. Además, se indica el código postal de residencia. También se puede indicar algún tipo de colaboración singular con un centro escolar avalada por proyectos de innovación o investigación que justifique el interés de tutorizar al alumnado que lo haya elegido. Con todo ello y tras la elección de centro por parte del estudiantado, la coordinación de prácticas realiza una asignación utilizando un algoritmo que minimiza el total de kilómetros necesarios para que el profesorado se desplace a la visita del centro escolar. Con ello se pretende facilitar los desplazamientos y minimizar la huella de carbono. La asignación en los casos de las colaboraciones singulares o con dificultad de desplazamiento se realizan manualmente.

El método que se utiliza para gestionar las prácticas se ha visto modificado por la aparición de la ley 2/2023 del Sistema Universitario, que ha provocado cambios en el reglamento de prácticas externas de la Universitat de València y, por tanto, en los que presentan las diferentes facultades que la integran. En

particular, cuando se lleve a cabo la modificación de la Memoria de Verificación de los grados, las prácticas de cuarto curso de Ed. Primaria formarán parte de la mención correspondiente, lo que implicará que la estancia se realizará completamente bajo la supervisión de una persona especialista.

## DISCUSIÓN

Planteamos nuestra opción para poder obtener retroalimentación que nos ayude a mejorar en el desarrollo de la gestión de las prácticas. ¿Hay similitud con la organización y gestión en otras universidades?

## REFERENCIAS

Reglament de pràctiques externes de la Universitat de València (2024) www.uv.es/pop/docs-M/NORMATIVA/REGLAMENTO_PRACTICAS_EXTERNAS_UV_ACGUV_213_2024.pdf

Reglament de pràctiques escolars dels graus en Mestre/a de la Universitat de València 0 Reglament de Practiques Escolars de Magisteri - aprovat 2024 07 17 - EN VIGOR.pdf

# POIO250145 Mejorando la Formación Docente: Aplicación de la Teoría Viva para Superar Barreras en la Observación y Retroalimentación en el Practicum

Dania Josefina Suriel-Castiloo [1], Mayra Leonard Ruiz[1], Dioncia Reynoso[1], María Ventura García, María Ney Calderón Mora

*1 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Práctica Docente*

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado es vital para un sistema educativo óptimo, siendo crucial la calidad del acompañamiento y la retroalimentación que reciben en su formación. La reflexión crítica de los formadores sobre sus prácticas áulicas es esencial para potenciar estos procesos (Weiss et al., 2024; Mutlu-Gülbak et al., 2024; Masood et al., 2022). Investigaciones destacan la necesidad de implementar estrategias diversificadas, como programas específicos de formación para tutores y la incorporación de tecnologías innovadoras, para mejorar la observación y la retroalimentación, lo que a su vez favorece una enseñanza reflexiva (Velásquez et al., 2023; Riyanti, 2021).

La autoexploración de los docentes mejora su práctica, fortaleciendo su identidad profesional (Marín-Suelves et al., 2021). Se enfatiza la importancia de la Teoría Viva, que promueve marcos educativos personalizados a través de la reflexión crítica y la investigación-acción (Whitehead, 1989; Walton, 2011), favoreciendo una pedagogía inclusiva.

Las Comunidades de Práctica son relevantes en este contexto, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional al abordar las desigualdades estructurales en educación superior (Hakkola et al., 2021). Este trabajo, examina cómo estos enfoques pueden mejorar la observación y retroalimentación en la formación docente en Práctica V, de una universidad pedagógica de República Dominicana.

## OBJETIVOS

Analizar el impacto de las comunidades de práctica en el seguimiento y acompañamiento de los docentes en formación durante el Practicum, utilizando la Teoría Viva como marco teórico.

## MÉTODO

En este estudio se empleó un enfoque cualitativo de investigación-acción emancipadora, basado en la “teoría viva” de Whitehead (2009). La metodología permite desarrollar teorías desde prácticas educativas, fomentando el cambio social y la mejora educativa. Se implementó un modelo de investigación-acción en cuatro fases propuesta por Pérez, 1998, citado en Colmenares y Piñero, (2008) que son diagnóstico, elaboración de un plan, puesta en práctica y reflexión . Participaron 5 docentes y 34 estudiantes de diferentes planes de estudio. Se diseñaron planes de mejora individual y grupal, promoviendo la colaboración. La recolección de datos incluyó observación, encuestas y diarios reflexivos, y el análisis se realizó usando el software Atlas.Ti.

## DISCUSIÓN

Las evidencias de este estudio indican que las fortalezas, debilidades y desafíos reconocidos en los procesos de autoevaluación y en los encuentros de la comunidad de práctica inciden notablemente en las praxis de los formadores de formadores. El diagrama de Sankey ilustró la conexión entre estos elementos, resaltando virtudes como la dedicación y la colaboración, vitales para el entorno escolar (Aguirre-Canales et al. , 2021). No obstante, las carencias, como la administración del tiempo, repercuten de manera negativa, exigiendo estrategias activas para mejorar.

Asimismo, algunos de los docentes afrontan dificultades en el manejo del estrés y la introspección, aspectos fundamentales para ajustarse a la diversidad del alumnado (Pacheco-Salazar, 2017). Esto indica, la urgencia de implementar un proyecto de mejora personal y colectiva que impulse la autocrítica y el trabajo en equipo, para potenciar la calidad del acompañamiento. En consonancia con los hallazgos de Martínez-Izaguirre et al. (2018), esta investigación destaca la importancia de adoptar un enfoque integral en la formación del profesorado, que articule la autoevaluación con la formación continua.

Por otro lado, el análisis de opiniones de estudiantes, evidencia que la retroalimentación y observación son percibidas como áreas de mejora, predominando los términos como "corrección" y "debilidad", coincidiendo con los hallazgos de Masood et al., (2022). Esto sugiere la necesidad de mejorar la capacitación de maestros guías para potenciar la observación crítica y retroalimentación.

Conclusión

Partiendo de la Teoría Viva, se concluyó que las comunidades de práctica estimulan el aprendizaje, la cooperación y la reflexión, elementos indispensables para un desarrollo integral (Bedoya et al. , 2018; Pinedo, 2023). Tanto docentes como estudiantes ven enriquecida la práctica pedagógica a través del diálogo auténtico, la autoevaluación y el empleo de tecnologías, reforzando el apoyo y las estrategias innovadoras en el contexto educativo. Finalmente, es importante destacar que varios relatos de docentes subrayan que la cooperación profesional y la observación mutua impulsan el crecimiento del profesorado, ratificando el valor de la colaboración en la enseñanza transformadora.

## REFERENCIAS

Aguirre-Canales, M., García-López, C., & Rojas-Martínez, L. (2021). La formación continua docente en América Latina: una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Educación, 45(2), 123-145.

https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/

Bedoya González, J. R., Betancourt Cardona, M. O., & Villa Montoya, F. L. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 23(1), 121-139.

https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09

Colmenares, A. M., Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14(27), 96-114. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M. I., Vidal-Esteve, M. I., & San Martín-Alonso, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 125–138. https://doi.org/10.6018/reifop.469691

Martínez-Izaguirre, F., Rojas-Hernández, D., & González-Alvarez, E. (2018). La autoevaluación docente como herramienta para la mejora profesional. Revista de Educación a Distancia, 56(3), 45–65. https://www.um.es/ead/red/56/martinez_et_al.pdf

Masood, F., Khan, R., & Munawar, U. (2022). Bridging Theory-Practice Gap: Connecting Feedback with Teaching Practicum. Review of Education, Administration & Law. https://doi.org/10.47067/real.v5i3.264

Mutlu-Gülbak, G., & Akcan, S. (2024). Empowering mentor teachers for supervision through an online mentor training program. TESOL Journal, 15(3). https://doi.org/10.1002/tesj.812

Pacheco-Salazar, H. (2017). La educación emocional en la formación docente: claves para la convivencia escolar. Revista Iberoamericana de Psicología Educativa, 12(1), 33–50. https://www.redalyc.org/journal/870/87050902008/html/

Pinedo Vega, C. E. (2023). Trabajo colaborativo en las comunidades de aprendizaje para mejora de la calidad educativa: Una revisión sistemática. Revista de Ciencias de la Educación, 23(cs), 1380–1388. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1380-1388

Riyanti, D. (2021). Reflective Teaching as a Tool for Teacher Professional Development. English Education: Journal of English Teaching and Research. https://doi.org/10.29407/jetar.v6i2.16526

Velásquez, M., Ramirez, P., Capajaña, A., & Córdova, M. (2023). Reflective Teaching Impact Upon Pre-Service English Teachers' Professional Development: A Systematic Review. rEFLections. https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.269102

Walton, J. (2011). A living theory approach to teaching in higher education. Educational Action Research, 19, 567–578. https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625718

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?" Cambridge Journal of Education, 19(1), 41–52. https://doi.org/10.1080/0305764890190106

Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. Action Research, 7, 85–99. https://doi.org/10.1177/1476750308099599

Weiss, S., Braun, A., Pacher, M., Schlegel, C., & Kiel, E. (2024). Adapting feedback to the demands of teaching in diverse classrooms. Novel feedback concepts for preservice teachers during practicum. European Journal of Teacher Education, 47, 285–304. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338846

# POIO250093 Miradas a la formación dual en Educación Superior en España: tres cuestiones clave

Norma Torres-Hernández[1], María del Carmen Serrano-Martínez[2], Olalla García-Fuentes. [3], Ana Belén Pérez-Torregrosa[4]

*1 Universidad de Jaén Departamento de Pedagogía*
*2 Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía*
*3 Universidad de Vigo Departamento de Didáctica y Organización Escolar.*
*4 Universidad de Jaén Departamento de Pedagogía*

## INTRODUCCIÓN

La Formación Dual Universitaria (FDU) es una modalidad de aprendizaje innovadora que integra la formación académica y la experiencia práctica en empresas. A diferencia de las prácticas tradicionales, en ella hay una relación contractual entre el estudiante y la empresa, planificación conjunta de la formación y un reconocimiento académico del aprendizaje en la empresa. En ella se plantean formatos académicos y estructuras de colaboración holísticas e híbridas con una distribución equilibrada entre la formación académica, la teoría y la práctica laboral. El alumnado tiene la oportunidad de mejorar las competencias profesionales y transversales (Sarceda-Gorgoso et al., 2024) en entornos reales de trabajo, respondiendo así a las demandas específicas del mercado laboral, aumentando la empleabilidad de los graduados y facilitando la transferencia del conocimiento.

Académicamente está focalizada en estudios con alto componente práctico si se analizan las áreas de conocimiento en dónde este modelo se está implementando (Sarceda-Gorgoso et al., 2024) y en España, geográficamente localizada en zonas donde se tiene la mayor oferta de Grados y Másteres duales (Asociación Catalana de Universidades Públicas, 2021).

En España si se compara con otros países la FDU o con estudios de otras etapas educativas, como la formación profesional (FP), es relativamente nueva. Muestra un proceso de crecimiento lento en las universidades españolas si se tiene en cuenta que, según datos de un estudio reciente, son 17 de universidades están apostando por este modelo (Climent-Ferrando et al., 2024). No obstante lo anterior, la prospectiva de este modelo, permite vislumbrar en corto plazo, una fase de desarrollo y expansión que ganará impulso como una vía para actualizarla educación superior y fortalecer su conexión con el entorno socioeconómico y cuyo éxito requiere una estrecha colaboración entre universidades y empresas al ser una apuesta clara desde el ámbito público y diferentes niveles institucionales que garantizan su calidad y éxito (Cuesta et al., 2024).

## OBJETIVOS

Como parte del proyecto de investigación “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales

en un mundo digital: Desafíos, metodologías y buenas prácticas" (DUAL-DIG Ref. PID2022-141325NB-I00) se presenta esta comunicación cuyo objetivo es describir tres cuestiones clave relacionadas con la formación dual en España que inciden en el éxito de esta modalidad formativa.

## MÉTODO

Se realiza un estudio documental y descriptivo donde se usan dos instrumentos: un mapeo web producto del Proyecto DUAL-DIG [MPW] y la radiografía de la formación dual universitaria en España [RFDU] (Climent-Ferrando et al., 2024).

El MPW fue realizado en 2024 y utilizó un cuestionario con 27 ítems elaborado a propósito y recoge información general de los estudios FDU y su trayectoria; itinerarios formativos; resultados sobre la tasa de egresados e información sobre tutorización. Analiza las titulaciones (por: grado, ámbito de conocimiento, tipo de universidad y cursos). Indaga sobre la coordinación institucional, los convenios específicos y la aplicación de la legislación. Se obtuvo información de 61 programas de FDU de universidades españolas.

El RFDU es un estudio mixto. En su parte cuantitativa, recoge datos e información con un cuestionario y dos grupos focales. Indaga sobre el grado de desarrollo de la FDU en España en las dimensiones: nivel de dualización, distribución por comunidades autónomas, por ámbito de conocimiento, por tipo de universidades, estrategias empleadas, aprendizajes y tendencias y gobernanza. Se recogieron datos e información entre 2023 y 2024 de 60 universidades del mismo territorio.

## DISCUSIÓN

Los resultados se agrupan en tres grandes dimensiones: académica, coordinación entre universidades y empresas e información para el público objetivo y a la sociedad.

Dimensión académica

El MPW muestra que el 45.9% de las guías docentes de los estudios duales no incluyen información acerca del procedimiento de cómo se realizan las prácticas en la empresa o las condiciones académicas y laborales a las que estas se sujetan. Muestra gran variabilidad entre las distintas titulaciones en cuanto al número de créditos duales oscilando entre 9 y 67 créditos y en el 13.11% de las titulaciones no se informa con precisión cuántos créditos prácticos se harán en la empresa. Los sitios web carecen de información importante sobre cuestiones como el año de inicio de la Mención Dual.

En el caso del IFDU se identifica un desafío logístico y organizativo para la adaptación de los planes de estudio debido a que algunas universidades carecen de estructuras internas adecuadas y de personal docente formado y reconocido para gestionar eficazmente estos programas. En esta dimensión el informe no profundiza en la dimensión curricular o académica de la oferta formativa dual.

En cuanto a la oferta de los programas con Mención Dual, aunque se presenta una distribución desigual en España, tanto entre comunidades autónomas como entre universidades y áreas de conocimiento, ambos documentos coinciden en que son nueve comunidades en donde se pueden estudiar Grados y Másteres con la mención dual. En el MPW País Vasco, Galicia, Andalucía, Cataluña,Valencia, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Islas Canarias y Comunidad de Madrid. En cuanto al IFDU identifica al país Vasco, Navarra, Galicia, Andalucía, Cataluña,Valencia, Castilla-La Mancha y Comunidad de Madrid

Dimensión: Coordinación entre universidades y empresas

El MPW informa que solo el 20% de las universidades pública información sobre los convenios marco de cooperación universidad-entidades colaboradoras, que dificulta su análisis y la identificación de los elementos que favorecen una mayor integración entre los aprendizajes teóricos y prácticos en la realidad laboral y el rol de los tutores académicos y profesionales, las condiciones de los contratos, etc. El IFDU identifica una falta de cultura de colaboración universidad-empresa, que dificulta la captación de entidades dispuestas a participar en programas duales y que plantea la necesidad de una interacción bidireccional que de lugar a programas dualizados personalizados para los estudiantes y para el fortalecimiento de las relaciones entre academia-industria.

Dimensión: Información para el público objetivo y para la sociedad.

El MPW muestra que la información ofrecida sobre el modelo dual es ambigua en la denominación entre el itinerario dual (general o intensivo), la formación dual e incluso en dobles grados. Observa en la mayor parte de las páginas web la falta información sobre las empresas colaboradoras y de aspectos que permitirían un mejor conocimiento sobre cómo se integrarán los aprendizajes teóricos y prácticos. El IDFU destaca la necesidad de mejorar estrategias de información para aumentar la percepción y aceptación social de la FDU, ya que actualmente existe un desconocimiento social sobre este modelo educativo y en algunos casos, se percibe como una opción de menor calidad en comparación con la formación universitaria tradicional.

## REFERENCIAS

Participación financiada
Proyecto +D+i. Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: Desafíos, metodologías y buenas prácticas (DUAL-DIG). Ref: PID2022-141325NB-I00. Entidad financiadora: MICIU/AEI/10.13039/50110001/ y cofinanciado por FEDER.UE.

Palabras clave

Formación dual universitaria- Educación Superior- -páginas web-informes-análisis documental

Referencias bibliográficas

Asociación Catalana de Universidades Públicas (2021). Informe “Promoción y desarrollo de la formación

dual en el sistema universitario catalán". ACUP.

https://goo.su/Rao8y

Climent-Ferrando, V. (coord.), Altuna, J. Galarza, J. y Urquía, I. (2024). Radiografía de la Formación Dual Universitaria en España. Fundación Bertelsmann. https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/radiografia-de-la-formacion-dual-universitaria-en-espana/

Sarceda-Gorgoso, C., Allur-Aranburu, E., Raposo- Rivas, M. y Barberá-Gregori, M.A. (2024). Caracterización y conceptualización de la Formación Dual Universitaria en España. Revista Prácticum, 9(2), 83-98. https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20937

Cuesta, I., Fernández, I., Gutiérrez, U., Lambarri, M., Larrea, J.,Sagarzazu, A., y Urcelay, V.(2024).El Modelo Deusto de Formación Dual y la Escuela para la Facilitación Dual. Cuadernos Deusto Social Lab., 2024/09. Universidad de Deusto.https://goo.su/bkb5c

# POIO250022 Prácticas Externas Extracurriculares en la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU: Compartiendo Nuestra Experiencia y Buscando Mejoras con la Comunidad Académica

Xabier Basogain Olabe[1], Zuriñe Gómez de Balugera López de Alda[2]

*1 Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz UPV/EHU Subdirección de Relaciones con la Empresa*

*2 Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz UPV/EHU Directora de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz UPV/EHU*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior en ingeniería, las prácticas externas extracurriculares se han consolidado como una herramienta esencial para complementar la formación académica. Estas prácticas permiten al estudiantado adquirir experiencia en entornos laborales reales, potenciando sus competencias técnicas y transversales, y facilitando su transición al mercado laboral. Sin embargo, más allá de describir nuestra experiencia, este documento busca abrir un espacio de reflexión con la comunidad académica sobre cómo mejorar la gestión y el impacto de estas prácticas.

La Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ofrece una amplia variedad de programas académicos, incluyendo:

Grados

Grado en Ingeniería en Automoción (dual)

Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática

Grado en Ingeniería Informática de Gestión y Sistemas de Información

Grado en Ingeniería Mecánica

Grado en Ingeniería Química Industrial

Dobles Grados

Doble Grado en Ingeniería Mecánica + Ingeniería Electrónica Industrial y Automática

Doble Grado en Ingeniería Mecánica y en Administración y Dirección de Empresas

Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y en Ingeniería Informática de Gestión y Sistemas de Información

Dobles grados internacionales: (TH Köln, Colonia , Alemania)

Doble Grado Ingeniería Mecánica +Ingeniería del Desarrollo del Vehículo

Doble Grado Ingeniería en Automoción + Ingeniería del Desarrollo del Vehículo

Másteres

Máster Universitario en Inteligencia Artificial Aplicada a la Industria e Ingeniería Asistida por Ordenador

Máster Universitario en Ingeniería en Organización Industrial

A través de este artículo, no solo presentamos el impacto de las prácticas en nuestra institución, sino que también buscamos generar un debate abierto con otros centros sobre las mejores estrategias para fortalecer estas experiencias formativas.

## OBJETIVOS

Los objetivos principales de este estudio son:

1.- Analizar la oferta y participación en prácticas externas extracurriculares en los distintos programas de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz.

2.- Evaluar el impacto de estas prácticas en la formación y empleabilidad del estudiantado.

3.- Identificar las competencias adquiridas y su relevancia en el mercado laboral.

4.- Recoger la percepción de las empresas colaboradoras sobre la contribución del estudiantado en los entornos de trabajo.

5.- Reflexionar sobre las limitaciones y oportunidades de mejora en la regulación y gestión de las prácticas externas extracurriculares.

6.- Generar un espacio de intercambio de experiencias y propuestas con otras instituciones para mejorar estos programas.

## MÉTODO

Para el desarrollo de este estudio se ha empleado una metodología mixta basada en:

- Revisión documental: Análisis de normativas, convenios y datos institucionales sobre prácticas externas extracurriculares en la UPV/EHU [1]

- Encuestas y entrevistas: Recopilación de datos de estudiantes participantes, tutores académicos y representantes de empresas colaboradoras.

- Análisis de casos: Evaluación de experiencias exitosas de estudiantes que han participado en prácticas y su trayectoria posterior en el mercado laboral.

- Comparación con otras instituciones: Investigación sobre modelos de prácticas externas en otras universidades para identificar posibles mejoras.

## DISCUSIÓN

### Estructura y Organización de las Prácticas Externas Extracurriculares

Las prácticas externas extracurriculares en la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz se gestionan a

través de convenios con empresas del sector industrial, permitiendo que el alumnado de los distintos programas de ingeniería aplique sus conocimientos en contextos reales. Estas prácticas pueden realizarse a lo largo del curso académico o durante los periodos vacacionales, adaptándose a la disponibilidad del estudiantado y las necesidades del sector. El estudiantado puede realizar hasta un máximo de 600 h de prácticas extracurriculares por curso académico.

**Reflexión sobre la Organización y Mejora**

A pesar de los esfuerzos por estructurar un sistema eficiente de prácticas, surgen varias preguntas que consideramos clave para el debate con la comunidad académica:

- ¿Cómo podemos mejorar la coordinación entre la universidad y las empresas para optimizar la experiencia del estudiantado?

- ¿Existen modelos más flexibles que permitan compatibilizar mejor las prácticas con la carga académica?

- ¿Qué estrategias han implementado otras instituciones para maximizar el impacto de las prácticas en la empleabilidad del alumnado?

- ¿Qué influencia tendrá la futura ley del estatuto de las personas en formación práctica no laboral en el ámbito de la empresa?

**Beneficios de las Prácticas Externas Extracurriculares**

Los principales beneficios identificados en la participación en prácticas externas extracurriculares incluyen:

- Desarrollo de habilidades técnicas: Aplicación práctica de conocimientos adquiridos en la universidad.

- Mejora de competencias transversales: Trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación efectiva.

- Ampliación de la red de contactos profesionales: Posibilidad de establecer relaciones con empresas del sector.

- Mayor empleabilidad: Incremento en las oportunidades de inserción laboral tras la graduación.

**Análisis de Datos de Participación**

Según el Informe de Prácticas Externas Extracurriculares 2023/2024 de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz, se destacan los siguientes datos:

- Tasa de participación: Un total de 121 estudiantes participaron en prácticas externas extracurriculares durante el curso 2023/2024, lo que representa un incremento del 10% en comparación con el curso anterior.

-El 85% del alumnado de tercero o cuarto de un grado en Ingeniería realiza prácticas extracurriculares.

- Satisfacción del estudiantado: A partir de una encuesta realizada a los participantes, se obtuvo que el 90% de los estudiantes valoran positivamente la experiencia, destacando la relevancia de las tareas asignadas y el ambiente laboral.

**Desafíos y Áreas de Mejora**

A pesar de sus beneficios, las prácticas externas extracurriculares presentan algunos desafíos que nos gustaría debatir con otras universidades:

- Coordinación con la carga académica: ¿Cómo lograr un equilibrio adecuado entre las prácticas y el plan de estudios?

- Acceso equitativo a oportunidades: ¿Cómo garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a experiencias relevantes para su campo de estudio?

- Evaluación del impacto a largo plazo: ¿Qué mecanismos pueden implementarse para medir la evolución profesional del estudiantado tras finalizar las prácticas?

## CONCLUSIONES

Las prácticas externas extracurriculares representan una herramienta valiosa para la formación del alumnado de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, facilitando su transición al mercado laboral y potenciando sus competencias profesionales. No obstante, es fundamental reflexionar sobre las limitaciones existentes, como el requisito de créditos mínimos y el número de horas máximas permitidas, con el fin de optimizar el acceso a estas oportunidades formativas.

Con este artículo, buscamos no solo compartir nuestra experiencia, sino también recibir aportaciones de otras universidades que puedan ayudar a enriquecer nuestras estrategias y mejorar el impacto de estas prácticas en la formación de futuros ingenieros.

## REFERENCIAS

[1] Normativa reguladora de las prácticas académicas externas del alumnado de la UPV/EHU. https://www.ehu.eus/es/web/enplegua/normativa

# POIO250107 TFG y Prácticas Internacionales: Impacto Transformador en la Formación Inicial del profesorado

Olga Martín Carrasquilla, Paloma Jover Gómez-Ferrer

*Universidad Pontificia Comillas Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación*

## INTRODUCCIÓN

La participación en prácticas internacionales constituye una estrategia cada vez más valorada en el ámbito universitario para el desarrollo profesional y personal del estudiantado (Mantel et al, 2022). En el caso de la formación inicial del profesorado, estas experiencias contribuyen significativamente a la adquisición de competencias docentes, al fomentar la capacidad de enseñar de manera globalmente competente y culturalmente receptiva, desde una perspectiva que integre la diversidad y los prepare para ser ciudadanos globales activos y responsables (Gay, 2000).

Entre los beneficios más destacados de las prácticas internacionales se encuentran la mejora del potencial de empleabilidad, el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y de trabajo en equipo, así como el fortalecimiento del perfil profesional a través de una experiencia internacional que enriquece el currículo del futuro docente (Rivas et al., 2021). Asimismo, se reconocen impactos positivos en el desarrollo de la personalidad, como el aumento de la independencia, la flexibilidad, la confianza en uno mismo y la sociabilidad. Otro aporte relevante es el desarrollo de la sensibilidad intercultural, especialmente mediante el fortalecimiento de la autoeficacia para enfrentar la diversidad social (Dockrill et al., 2016).

En este contexto, las prácticas internacionales y los Trabajos de Fin de Grado (TFG) vinculados a propuestas de innovación e investigación en educación representan oportunidades valiosas para promover un desarrollo integral del alumnado. No obstante, el impacto transformador de estas experiencias depende en gran medida de un diseño pedagógico adecuado, del respaldo institucional y de la eliminación de barreras de acceso que permitan garantizar vivencias significativas y equitativas.

## OBJETIVOS

Concretamente, se elaboró un plan formativo dirigido al profesorado y una propuesta de ABPy orientada al alumnado. Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, las estudiantes trabajaron en el diseño de las sesiones formativas, la construcción de prototipos y la planificación de la investigación asociada a sus TFG.

Los objetivos principales fueron:

- Diseñar e implementar sesiones de formación docente en metodologías activas y aprendizaje cooperativo para la Educación STEM.

- Desarrollar propuestas de innovación centradas en el ABPy.
- Contribuir al desarrollo profesional del profesorado y al aprendizaje del alumnado local.

Desde el punto de vista académico, estas experiencias se articularon a través de dos asignaturas del cuarto curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad Pontificia Comillas: Trabajo de Fin de Grado (6 ECTS) y Prácticas curriculares (11 ECTS).

Además, la propuesta contempló la participación activa de las estudiantes en congresos científicos vinculados al Aprendizaje-Servicio (ApS), tanto en el ámbito nacional como internacional, promoviendo el intercambio de experiencias, la reflexión crítica y la proyección de sus aprendizajes más allá del contexto local.

## MÉTODO

Las prácticas internacionales desarrolladas por la Universidad Pontificia Comillas han permitido orientar y enriquecer propuestas de Trabajos de Fin de Grado (TFG) centradas en la innovación e investigación educativa. En este apartado, se presentan dos experiencias realizadas por estudiantes del Grado en Educación Primaria, que integran la docencia, la investigación y el servicio comunitario dentro del marco de su TFG.

Ambos trabajos fueron desarrollados en el contexto de prácticas intensivas internacionales de cinco semanas de duración, realizadas en dos cursos académicos consecutivos (enero-febrero de 2022 y 2023). Estas tuvieron lugar en centros educativos coordinados por la Comunidad Misionera de San Pablo Apóstol (CMSPA) en los poblados de Kokuselei y Riokomor, ubicados en el condado de Turkana, Kenia.

Durante la fase de preparación, se estableció un contacto previo entre la universidad y la CMSPA, en el cual se identificó dos necesidades prioritarias: por un lado, la formación del profesorado local en metodologías activas y estrategias de trabajo cooperativo; y por otro, la incorporación de propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en las aulas de Educación Primaria.

En respuesta a estas demandas, se diseñaron dos proyectos de innovación educativa con un doble propósito: atender las necesidades detectadas en la comunidad y, al mismo tiempo, brindar a las estudiantes la oportunidad de integrar, aplicar y poner a prueba los saberes adquiridos durante su formación académica.

## DISCUSIÓN

Las prácticas internacionales descritas constituyen una experiencia de aprendizaje activo y significativo que permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, diversos y muchas veces complejos. Este tipo de formación, enmarcada en el aprendizaje experiencial (Rivas et al., 2021) ha favorecido la conexión entre la teoría universitaria y las demandas sociales, reforzando el compromiso ético y profesional del futuro docente.

Estas vivencias no solo promueven competencias técnicas y pedagógicas, sino también aspectos

fundamentales del desarrollo de la personalidad. El contacto con contextos culturales distintos y con comunidades vulnerables contribuye a potenciar su sensibilidad intercultural, fortaleciendo su autoeficacia para afrontar la diversidad social.

Los Trabajos de Fin de Grado desarrollados en estos contextos, como los analizados en este estudio, representan oportunidades formativas excepcionales. Estar expuestos a realidades locales en el extranjero, colaborar con actores externos a la universidad y enfrentar situaciones desafiantes genera un impacto profundo en la manera de pensar, sentir y actuar del estudiantado.

Por último, queremos destacar que para maximizar el potencial de estas experiencias, es imprescindible que las universidades ofrezcan un acompañamiento adecuado y una preparación previa rigurosa.

## REFERENCIAS

Dockrill, H., Rahatzad, J., & Phillion, J. (2016). The benefits and challenges of study abroad in teacher education in a neoliberal context. In J. A. Rhodes&T. M. Milby (Eds.), *Advancing teacher education and curriculum development through study abroad programs* (pp. 290–305). Information Science Reference.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice.* Teachers College.

Mantel, C., Kamm, E., & Bieri Buschor, C. (2024). International teaching internships for future teachers: Potential and challenges for learning. *Educational Research for Policy and Practice, 23*(2), 215–227. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09313-4

Rivas Hermann, R., Amaral, M. & Bonzanini Bossle, M. (2021) *Integrating Problem-based Learning with International Internships in Business Education, Journal of Teaching in International Business, 32*, 202-235. https://doi.org/10.1080/08975930.2022.2033667

# El Prácticum en los másteres y posgrados

## POIO250139 Competencias clave de los coordinadores de prácticas en los másteres

Banesa Mena García, Pedro Sanz Gómez, Elena Maria Ayllón Alonso

*Universidad Complutense de Madrid Departamento de Psicologia Social, del Trabajo y Diferencial*

### INTRODUCCIÓN

La coordinación dentro del mundo académico, de cualquier acción o actividad, viene precedida de la presuposición de ciertas competencias tanto personales como profesionales que, cualquier coordinador o coordinadora deben tener.

En la práctica habitual estas competencias a veces no son tenidas en cuenta, simplificando la carga de tareas de gestión y otras actividades, que obligan al coordinador a esforzarse en la adquisición de habilidades que en un principio no le habían sido exigidas.

Esta es una de las primeras competencias sobre las que me gustaría incidir además de las siguientes:

Necesidad de adaptación a las expectativas de alumnos, centros, compañeros de departamento y facultades.

Habilidades de comunicación, para saber transmitir correctamente los objetivos de las prácticas, evitando malas interpretaciones o expectativas erróneas.

Competencia digital, en cuanto al manejo de herramientas colaborativas, plataformas académicas, bases de datos, formularios, redes sociales, etc.

Compentencias relacionales, para poder establecer vínculos con organizaciones, instituciones u empresas tanto públicas como privadas, facilitando que los alumnos tengan distintos escenarios profesionales a su alcance para su futuro desarrollo profesional.

Capacidad de realizar el seguimiento y la evaluación continua de la evolución del alumno en su centro, ya que se debe velar porque se cumplan los objetivos formativos del Máster y las expectativas tanto del alumno como del centro así como proporcionar de una retroalimentación al alumnado de su evolución.

Resolución de conflictos y negociación, ya que en la mayoría de los casos hace de mediador entre diferentes intereses y expectativas por las partes implicadas, como por ejemplo las discrepancias entre estudiantes y los centros de prácticas, la gestión de problemas internos intragrupales o la gestión propia de los imprevistos.

Una correcta coordinación de las prácticas de Máster por parte de coordinadores preparados competencialmente asegura una exitosa gestión de estas y por ende una repercusión innegable en el reconocimiento de la calidad del programa del Master y el aseguramiento del aprendizaje práctico del alumnado.

La esencia de realización de prácticas en estudios de Master es acercar a los alumnos al verdadero mundo laboral, permitiéndoles así aplicar sus conocimientos a entornos reales, no vistos en algunos casos hasta ese momento, contribuyendo así al desarrollo profesional de los egresados, adquiriendo además habilidades actualizadas y relevantes para el mercado laboral.

El poder ofrecer la calidad de esta experiencia prelaboral no solo depende del entusiasmo y dedicación que puedan aportar los alumnos, depende también y en gran medida de la gestión efectiva de los coordinadores de prácticas.

Nuestro papel relevante como conectores entre el entorno académico y el contexto profesional o laboral, abre un mundo de posibilidades a los alumnos que se enfrentan a nuevas experiencias formativas enriquecedoras, velando porque ese proceso de aprendizaje se desarrolle de una manera estructurada y eficaz.

En conclusión, la gestión de los coordinadores de prácticas en los másteres es un elemento fundamental para garantizar la calidad de la formación profesional que ofrecemos a nuestros estudiantes. Nuestra labor no solo facilita el acceso a oportunidades de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de competencias clave en los futuros profesionales. Por ello, es esencial reconocer la importancia del trabajo que se realiza día a día en la Coordinación de Prácticas y seguir apoyando por parte de las instituciones nuestro desarrollo competencial, con el fin último de garantizar que las prácticas cumplan los objetivos de cada Master y faciliten una via de incorporación al mundo laboral a los egresados

## OBJETIVOS

El presente trabajo, pretende discutir sobre los siguientes objetivos:

1. **Resaltar la importancia del rol del coordinador de prácticas** en la formación de los estudiantes y su impacto en la calidad educativa.
2. **Explicar las funciones clave de la gestión** y cómo estas contribuyen al desarrollo profesional de los futuros psicólogos.
3. **Identificar los desafíos que enfrenta la gestión de prácticas** y proponer estrategias para optimizar el proceso.
4. **Mostrar el impacto a largo plazo de una buena gestión** en la empleabilidad y en la reputación del programa académico.
5. **Fomentar la reflexión sobre posibles mejoras** en el sistema de coordinación de prácticas y la implementación de mejores estrategias.

## MÉTODO

Para el desarrollo de este trabajo, se ha realizado un estudio cualitativo a través de entrevistas en profundidad a los diferentes Coordinadores de Prácticas de los Masteres de la FAcultad de Psicología de la UCM así como de otros participantes del proceso como estudiantes y tutores de prácticas académicas.

## DISCUSIÓN

Tras el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, queda evidencia de la importancia que tiene el desempeña eficazmente el rol de coordianador de prácticas, ya que a priori es una tarea más de gestión que de índole académica. Las competencias clave que han aparecido en el estudio, dejan evidencia de que el esta función es una actividad que no deja de evolucionar con el paso del tiempo y que necesita de una formación previa y apoyo por parte de las instituciones.

Se abren muchos desafios nuevos ante el avance de la sociedad donde toma especial relevancia las nuevas formas de trabajar, mediante el uso de herrramientas colaborativas, como por ejemplo el trabajo en remoto o el trabajo virtual con equipos residentes en distintas ubicaciones físicas.

No hay que dejar de reflexionar sobre cómo mejorar esta gestión eficaz de la Coordinación de Prácticas y aprender de forma conjunta sobre las nuevas dimensiones que se abren ante la evolución social y técnologíca de los estudios universitarios.

## REFERENCIAS

Agut, S., Agost, R., Ballester, R., Cifré, E., Clemente, R. A., Gil, J. M., Ibáñez, I., Llopis, J. J., Parcet, M. A., y Villanueva, M. L. (2011). Elaboración de materiales para evaluar competencias profesionales en l@s estudiantes del practicum de Psicología: aplicación del modelo EuroPsy. En Projectes d'innovació educativa de la convocatòria 2009/10: actes de la IX Jornada de Millora Educativa de l'UJI i XI Jornada sobre aprenentatge cooperatiu (pp. 614-622). Servei de Comunicació i Publicacions.

British Psychological Society Consultative Working Group for Occupational Standards in Applied Psychology. (1998). National occupational standards in applied psychology. Leicester, UK: BPS.

Maya-Jariego, I. (2016). Competencies for Community Psychology Practice in Spain: Standards, Quality and Challenges in Social Intervention. Global Journal of Community Psychology Practice, 7 (4), 1-15. Retrieved 22/012/2016, from <https://www.gjcpp.org/en/article.php?issue=24&article=152>

Roe, R. A. y Spaltro, E. (1988). European methodologies in work and organizational psychology. En M. Antalovits, R. A. Roe y E. Spaltro (Eds.), Proceedings of the 7th ENOP symposium on "Methodologies in work and organizational psychology", Siófok, Hungary, may 20-24, 1987 (pp. 9-28). Budapest: Council of Work Psychology.

Ruta 44. (2025). Visión sobre el futuro laboral de los “Zetas” universitarios. Consultado el 13/03/2025, en: <https://www.infocop.es/wp-content/uploads/2025/03/Informe-Ruta-44.pdf>

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Consultado 29/08/2021, en: http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html

# POIO250043 El portafolio digital para el aprendizaje de las competencias transversales

Trinidad Mentado Labao[1], Maria José Mola Abadia[1], Dorys Sabando Rojas

*1 Universidad de Barcelona Departamento de Didáctica y Organización Educativa*

## INTRODUCCIÓN

Las competencias transversales permiten a los estudiantes aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos profesionales. En el prácticum, enfrentan situaciones reales que fortalecen su comunicación, resolución de problemas y pensamiento crítico, esenciales en la gestión educativa. Este proceso fomenta un perfil profesional reflexivo y autónomo, capaz de autorregular su aprendizaje y desempeño (Aneas et al., 2018).

El portafolio digital refuerza este enfoque al integrar experiencias prácticas con reflexión y autoevaluación, facilitando la construcción de la identidad profesional de los futuros directivos (Rubio et al., 2015). A diferencia del modelo tradicional, sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje y promueve competencias clave como la reflexión crítica, la autorregulación y el uso de las TIC (Schmidt-Hanbidge et al., 2018).

En el Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona, el portafolio digital impulsa la formación de directivos, promoviendo el desarrollo de competencias para la gestión educativa. Además, favorece la evaluación continua y la mejora del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes planificar su formación, identificar fortalezas y debilidades en su centro de prácticas y potenciar su desarrollo profesional y personal, en línea con el artículo 25.1 del Real Decreto 1791/2010.

Esta comunicación presenta los resultados del proyecto de innovación docente “El portafolio digital de aprendizaje para el desarrollo de competencias transversales y específicas en el prácticum del Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos” (2023PID-UB/018) de la Universidad de Barcelona. El proyecto, basado en experiencias previas como el de 2018 (2018PID-UB/016), busca mejorar las competencias en el prácticum. El portafolio digital permite construir el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) de los estudiantes, fomentando la autonomía y reflexión crítica, y transformando el aprendizaje en una narrativa analizable (Shulman, 1999).

## OBJETIVOS

El objetivo que nos propusimos es mejorar la adquisición de competencias transversales y específicas en el prácticum del Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos mediante el portafolio digital de aprendizaje. Para ello, se analizarán buenas prácticas, se diseñará e implementará esta herramienta como recurso formativo y evaluativo, y se valorará su impacto en el desarrollo competencial. Finalmente, se propondrán mejoras y se difundirán los resultados para optimizar su uso en la formación de futuros directores y gestores educativos.

## MÉTODO

Este proyecto utiliza el enfoque mixto. Por un lado, nos interesa comprender la experiencia de los principales involucrados, los estudiantes, y evaluar el grado de adquisición de las competencias transversales y específicas. Para ello, utilizamos herramientas como cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y rúbricas durante y al finalizar el prácticum, que nos proporcionan la información necesaria. El análisis de los datos incluye un estudio de contenido de las entrevistas con los directivos mentores de los centros de prácticas, así como el análisis de los contenidos y la creación de categorías a partir de los grupos de discusión con estudiantes, mentores y tutores de la UB. Además, se utilizan técnicas estadísticas básicas e inferenciales, como tablas de contingencia, análisis de medias y desviaciones estándar, para analizar los datos cuantitativos.

## DISCUSIÓN

El análisis del uso del portafolio digital en el prácticum del Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos se realizó mediante cuestionarios y grupos de discusión, con el objetivo de evaluar su utilidad y estructura. El cuestionario fue completado por el 70% de los estudiantes del prácticum, proporcionando datos clave para la evaluación.

Los resultados indican que, en general, los estudiantes valoran positivamente el portafolio digital, destacando su capacidad para fomentar la reflexión crítica y la autoevaluación. La herramienta permite organizar y documentar las experiencias vividas durante el prácticum, facilitando la identificación de áreas de mejora en competencias clave como la gestión del tiempo, la inclusión y el liderazgo. Además, se aprecia la versatilidad del portafolio, que permite integrar diferentes recursos (texto, imágenes, videos), lo que facilita la personalización del aprendizaje.

Sin embargo, también se señalaron limitaciones. El grupo de discusión destacó la rigidez del formato del portafolio, lo que dificulta representar la naturaleza dinámica de la gestión educativa. Además, algunos apartados pueden completarse sin una experiencia directa en la práctica, lo que genera desconexión entre la teoría y la práctica. La diferenciación entre los ejes del portafolio no siempre es clara, lo que provoca repetición de actividades innecesarias.

Entre las propuestas de mejora, el grupo sugirió introducir mayor flexibilidad en la estructura del portafolio, permitiendo que se adapte mejor a las experiencias de cada estudiante en su centro educativo. También se propuso crear espacios abiertos para reflexiones personales y casos prácticos, que aborden situaciones reales del entorno escolar, como la resolución de conflictos o la toma de decisiones. Además, se planteó la posibilidad de ofrecer más opciones personalizables, según las experiencias vividas por los estudiantes durante el prácticum.

En cuanto a las competencias, el portafolio digital ayudó a los estudiantes a mejorar en la reflexión crítica, la búsqueda de nuevos conocimientos y la comunicación interpersonal. Sin embargo, el trabajo en equipo, una competencia clave para los futuros directivos, no se trabajó adecuadamente debido al carácter

individual del portafolio. Esto limita su impacto en competencias como la colaboración y el liderazgo en equipos.

En relación con la transferencia de aprendizaje a la práctica profesional, los estudiantes reconocieron que el portafolio ofrecía oportunidades de aprendizaje sobre la gestión escolar, pero algunos consideraron que no siempre era fácil aplicar estos conocimientos en su futura práctica profesional. Las competencias relacionadas con la gestión de conflictos y la toma de decisiones no se reflejaban lo suficientemente en el portafolio, lo que limitaba su efectividad en este aspecto.

El grupo de discusión también propuso alternativas al portafolio, como la elaboración de un proyecto real para el centro, que podría integrarse con el TFM. Sin embargo, se reconocieron dificultades en su implementación, como la resistencia de algunos directivos a confiar en la capacidad de los estudiantes para aportar cambios significativos.

En conclusión, el portafolio digital ha sido útil en el desarrollo de competencias transversales y específicas durante el prácticum, pero su estructura rígida y su enfoque individual limitan su impacto en algunas competencias clave como el trabajo en equipo. Para mejorar su efectividad, se recomienda hacer el portafolio más flexible, simplificar su estructura, incorporar retroalimentación personalizada, y fomentar la colaboración. De esta forma, se podrá adaptar mejor a la realidad del liderazgo educativo y contribuir al desarrollo de competencias más relevantes para los futuros directivos escolares.

**REFERENCIAS**

Aneas, A., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2018). Digital portfolios and assessment of transversal competencies in internships of the Bachelor's Degree in Pedagogy at the University of Barcelona. Educar, 54(2), 283-301. https://doi.org/10.5565/rev/educar.878

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto de Estudiantes Universitarios. BOE» núm. 318, de 31/12/2010.

Rubio, M. J., Vilà, R., & Aneas, A. (2015). Portafolios electrónico y actitudes hacia las TIC del alumnado en la asignatura de Prácticas Externas. Revista d'Innovació Docent Universitària, 7, 57-70. http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU

Schmidt Hanbidge, A., McMillan, C., & Scholz, K. W. (2018). Engaging with ePortfolios: Teaching Social Work Competencies through a Program-wide Curriculum. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9(3), 1-24. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.3

Shulman, L. (1999). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En Lyons, N. (Comp.) El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.

# POIO250118 Inovação social e mudança de cultura na gestão pública: o impacto da residência técnica em gestão de obras públicas no paraná

Maria do Carmo Duarte Freitas[1], Ricardo Mendes Junior[2]

*1 Universidade Federal do Paraná / Programa de Posgraduação em Gestão da Informação Docência e Investigadora / Ciência e Gestão da Informação*
*2 Universidade Federal do Paraná / Programa de Posgraduação em Gestão da Informação Docente/Investigador*

## INTRODUCCIÓN

O setor da construção civil, particularmente no âmbito das obras públicas, enfrenta desafios significativos relacionados à escassez de profissionais qualificados e à necessidade de educação continuada para incorporar novas tecnologias e processos. No Brasil, e especificamente no Paraná, essa carência profissional para atuar como fiscais de obras públicas foi um fator que aproximou a universidade e a gestão pública na busca por soluções. A gestão pública, de forma geral, é caracterizada por uma resistência maior à adequação e incorporação de inovações, operando frequentemente sob uma cultura do poder, onde a influência política prevalece sobre a lógica processual.

Diante deste cenário, pesquisadores e gestores públicos no Paraná repensaram alternativas de educação continuada e captação de novos profissionais. A iniciativa culminou na criação da Residência Técnica em Engenharia e Arquitetura (RESTEC). Proposta pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) para atender a uma necessidade do Governo do Estado do Paraná, o programa visa preparar profissionais para atuar na gestão de obras públicas, ao mesmo tempo em que promovia a inserção profissional de recém-formados com supervisão de servidores públicos experientes.

## OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo é refletir sobre os impactos gerenciais, econômicos e sociais no Estado do Paraná – Brasil - oriundos da proposta de residência técnica em gestão de obras públicas.

De forma mais ampla, o estudo busca analisar o Programa de Residência Técnica como uma inovação social capaz de promover a educação continuada e a inserção profissional, e investigar como ele se relaciona com a mudança da cultura organizacional dentro do setor público, especificamente na Secretaria Estadual de Obras Públicas (SEOP). Pretende-se identificar as percepções dos envolvidos (gestores, executores e residentes) sobre a cultura organizacional e as contribuições do programa para superar barreiras à inovação e à melhoria da gestão pública.

## MÉTODO

A metodologia empregada na pesquisa é de natureza descritiva com abordagem qualitativa. A coleta de dados envolveu duas técnicas principais: pesquisa documental e entrevista narrativa.

A pesquisa documental teve o propósito de rastrear o histórico do Programa de Residência Técnica, bem como identificar seu encaminhamento didático e metodológico.

As entrevistas narrativas foram conduzidas para capturar as percepções dos indivíduos diretamente envolvidos no Programa. Foram entrevistados participantes em diferentes papéis: aqueles na concepção, execução e gestão da proposta, e os alunos que realizaram o curso (residentes). A amostra utilizada foi não probabilística, por acessibilidade, abrangendo as três categorias principais: Alunos (residentes), Universidade e Governo.

A análise concentrou-se em levantar as medidas práticas e inovadoras que deveriam ser adotadas para induzir uma mudança na cultura organizacional da SEOP, fundamentando-se nas percepções dos funcionários públicos e residentes sobre a "cultura do poder" prevalente. Os participantes foram incentivados a refletir sobre a cultura da organização e a propor soluções criativas e inovadoras para favorecer essa mudança.

## DISCUSIÓN

O Programa de Residência Técnica no Paraná, amparado inicialmente pelo Decreto N. 5554/2005 e posteriormente pela Lei nº 16.020/2008, foi concebido como um curso de especialização Latu Sensu com foco na gestão de obras públicas. O público-alvo incluía engenheiros civis e arquitetos recém-formados (até 36 meses de graduação) e profissionais da SEOP e outros órgãos do governo. O programa oferecia uma bolsa-residência e exigia que os residentes estivessem previamente inscritos em um curso de pós-graduação na área. A modalidade de ensino adotada foi a semipresencial, justificando-se pela necessidade de capacitar profissionais espalhados em diversas localidades no interior do estado. A primeira turma (2006) teve 60 residentes e 30 profissionais do governo, com a parceria inicial da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O curso de pós-graduação, com 360 horas, utilizava aulas por videoconferência e atividades em um ambiente virtual na Internet.

Um dos principais problemas que o programa buscou resolver era a carência de formação continuada para os profissionais existentes e a falta de profissionais qualificados nas unidades de trabalho no interior do estado. Através da residência, os recém-formados exerceram funções dentro da SEOP por até dois anos, participando de atividades práticas sob supervisão e cursando a pós-graduação. Professores e alunos discutiam e buscavam soluções para problemas reais do dia a dia, integrando teoria e prática.

Os resultados do programa mostraram benefícios importantes para todos os envolvidos. Para os residentes, proporcionou experiência teórica e prática essencial à inserção profissional e ao desenvolvimento de competências pouco abordadas na graduação, como criatividade e agilidade. Atividades como projetos, visitas e orçamentos contribuíram para o crescimento na carreira e

conhecimento em áreas críticas do setor público.

Para o Estado, o programa foi fundamental para requalificar o pessoal e suprir a falta de profissionais, melhorando a qualidade geral das obras públicas – um problema significativo identificado pelos gestores. A residência técnica foi considerada um meio eficaz para agregar mão de obra qualificada à SEOP. Gestores e executores perceberam o programa como uma oportunidade de treinamento em serviço e de revitalização do quadro técnico.

O RESTEC foi amplamente reconhecido por seu alto impacto social. Formou profissionais mais preparados, promovendo inclusão de engenheiros e arquitetos recém-formados, um grupo geralmente negligenciado por outras políticas.

O estudo também abordou a cultura organizacional do setor público, considerada rígida, burocrática e marcada pelo poder, o que limita a inovação. Tanto funcionários quanto residentes apontaram o ambiente político como barreira. Pesquisa realizada por MASSUQUETO (2016) constatou que os residentes propunham mais inovações (80% contra 48% dos servidores) por estarem menos sujeitos a essas pressões. A descrença em mudanças estruturais por parte dos servidores refletem esse desestímulo.

Mesmo com tais desafios, o RESTEC se mostrou uma estratégia promissora para renovar a gestão pública. Para seu pleno êxito, é necessário substituir a cultura centrada no poder por uma que valorize pessoas, reduza a burocracia e incentive a colaboração.

As conclusões indicam que o programa gerou mudanças culturais reais, com efeitos positivos para a sociedade e para a valorização da formação continuada. Desde 2013, foi ampliado para novas áreas, consolidando-se como política pública inovadora e duradoura.

Em vinte anos, o programa RESTEC se expandiu para diversas áreas do governo estadual. Entre os programas ativos, oito áreas reúnem 1.138 residentes. Destacam-se Gestão em Segurança Pública (2ª ed.), com 323 residentes, e Gestão Pública (5ª ed.), com 265, envolvendo universidades e órgãos estaduais. Engenharia e Gestão Ambiental (5ª ed.) teve 179 residentes, e Inovação e Governo Eletrônico (2ª ed.), 184, com ampla articulação institucional. Outros programas incluem: Saúde Pública (98), Cultural (39), Economia Rural (29) e Turismo (21). Programas encerrados somam cerca de 800 residentes em nove edições.

O modelo é adaptável as áreas estratégicas da administração pública, promovendo a inserção de jovens profissionais e incentivando a inovação na gestão pública. Em suma, o Programa de Residência Técnica no Paraná exemplifica como a parceria universidade-governo gera inovação social e promove educação continuada, enfrentando barreiras da cultura organizacional para qualificar profissionais e melhorar os serviços públicos.

## REFERENCIAS

DEMO, P. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: Educação profissional: o debate da(s) competência(s) . Brasília: MTb, SEFOR, 1997.

MASSUQUETO, K.. As representações sociais do Programa Residência Técnica nas areas de Engenhria e Arquitetura. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informaçã)- UFPR, 2016, 181p.

TOMEI, P. A. Análise comparativa dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: Brasil – Estados Unidos. 1988. Tese (Doutorado em Economia e Administração) - Faculdade de Economia e Administração - Universidade de São Paulo, São Paulo. Paginação Irregular.

# POIO250112 Memoria de Experiencia de Intercambio Académico en la Universidad de Salamanca

Fagner Alfredo Ardisson Cirino Campos[1], José Carlos Sánchez García[1], Carla Aparecida Arena Ventura[2]

*1 Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca PSICOLOGÍA SOCIAL Y ANTROPOLOGÍA*
*2 Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto (EERP) Universidade de São Paulo*

## INTRODUCCIÓN

El intercambio es una oportunidad para moldear la personalidad, desarrollar la autonomía e interiorizar los valores sociales y culturales, el intercambio de conocimientos, la recreación, la co-creación, la cooperación estratégica y multilateral con el fin de favorecer la mejora de la investigación y la enseñanza (Nunes et al., 2022). Los estudiantes de intercambio buscan la oportunidad de aprender otro idioma, mejora profesional y académica y ventajas, además de poder adaptarse a un nuevo entorno, y afrontar retos y crecer personal, emocional, cultural e intelectualmente. España es un país muy atractivo para los estudiantes de intercambio debido a su herencia cultural e idioma, disponibilidad de becas ofrecidas por agencias de financiación nacionales e internacionales, rica imagen cultural, prestigio y excelencia académica, perspectivas de crecimiento profesional y menor costo de vida (Souza, 2022).

## OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es describir la experiencia de intercambio de estudiante de doctorado vinculada al Programa de Posgrado en Enfermería Psiquiátrica de la Universidad de São Paulo (EERP-USP), realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (USAL).

## MÉTODO

Este estudio se apoya en el método de relato de experiencia que narra el proceso de preparación y el intercambio realizado en la Facultad de Psicología de la USAL como requisito para la doble titulación (cotutela) entre el Programa de Doctorado en Psicología de esta facultad y el Programa de Enfermería Psiquiátrica de la EERP-USP. El primer autor de este artículo, en la posición de estudiante/doctorando, es el principal protagonista de este relato. El intercambio fue la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, ubicada en la ciudad de Salamanca, provincia de Castilla y León, España. El estudiante fue supervisado por un profesor con doctorado de la institución elegida, quien tenía experiencia en emprendimiento e innovación, ya que el estudiante se encontraba en proceso de desarrollo, prueba y validación de la webapp “App Rehabilita Psicosocial”. Esta aplicación apoya a los profesionales de la salud mental en la construcción de proyectos de rehabilitación psicosocial en un contexto interdisciplinario, con articulación dinámica con los dispositivos de la red de atención psicosocial

necesarios para satisfacer las necesidades de salud y psicosociales de los usuarios de los servicios de salud mental. Durante el intercambio, el estudiante finalizó el desarrollo de la webapp “App Rehabilita Psicosocial”, registrada ante el Instituto Nacional de la Propiedad Industrial (INPI), y validó esta app con la participación de profesionales de la salud mental y la tecnología, para verificar si la apariencia y el contenido de la “App Rehabilita Psicosocial” se reflejaba en el apoyo para la construcción del proyecto de rehabilitación psicosocial. También participó en la formación transversal para integrar los requisitos necesarios para la integración del doctorado en psicología, participó en el grupo de investigación y recibió orientación y apoyo del profesor asesor de la institución. Además, el estudiante contó continuamente con el apoyo de su asesor de Brasil que siempre estuvo cerca de él independientemente de la barrera geográfica (Campos et al., 2025; Badke et al., 2018). Para exponer mejor los resultados de este artículo, se dividirá en categorías que resumen la experiencia de intercambio: (Nuevos) Conocimientos y habilidades, Intercambio de experiencias y socialización multicultural, Intercambio cultural y Dificultades (Silva, 2022).

## DISCUSIÓN

### *(Nuevo) Conocimientos y habilidades*

El intercambio brindó al estudiante la oportunidad de mejorar la comunicación y la interacción comunicativa en relación con el idioma español. La exposición constante al idioma fue un ambiente favorable para la formación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Kingeski y Nadal, 2022; Souza, 2022; Carvalho et al., 2016; Dalmolin et al., 2013). La formación transversal permitió al alumno participar en cursos orientados a conocer los servicios de los que dispone la USAL para el alumno, cursos metodológicos que ayudan a conocer y utilizar bases de datos, centrados en la calidad de las publicaciones y búsqueda de recursos financieros y gestores bibliográficos y de revistas de alto impacto (Carvalho et al., 2016).

### *Intercambio de experiencias y socialización multicultural e Intercambio Cultural*

El grupo de investigación “Investigación en Innovación y Desarrollo Emprendedor – IDEM” me permitió convivir con diferentes personas de América Latina. La interacción fue rica desde el apoyo hasta el conocimiento de la estructura de la universidad, la ubicación espacial y las dificultades que surgieron en el camino relacionadas con los significados lingüísticos, la decodificación cultural y el proceso de enseñanza académica con tutorías centradas en el mercado y la capitalización financiera. Vivir en Salamanca fue una experiencia única e indescriptible. Lo viejo converge con el pasado, la noción de tiempo y espacio parece paralizarse, al mismo tiempo que se (re)inventa y se transforma. Lo viejo y lo nuevo conviven al mismo tiempo que se diferencian, se cruzan. Las antiguas estructuras como el “Puente Romano” y la “Praza Mayor”.

### *Dificultades*

Los diferentes acentos hacen que el español sea un desafío para los amantes y aprendices del idioma.

Cada país hispano “hablante” tiene palabras y acentos únicos. Los fonemas palatinos de “doble LL” y “Y griega” están marcados con diferentes pronunciaciones según los pueblos latinoamericanos (Velasco, 2020). Para la literatura, el intercambio contribuye significativamente al desarrollo profesional y personal. Requiere mucha paciencia, dedicación y resiliencia por parte de estudiantes de intercambio para superar imprevistos y dificultades, como la distancia de familiares y amigos, las diferencias culturales y los sistemas educativos, el clima, los hábitos y los valores (Dalmolin et al., 2013).

**Para terminar**

La experiencia de intercambio académico en la Universidad de Salamanca proporcionó al estudiante un importante desarrollo tanto personal como profesional. La oportunidad de experimentar una cultura distinta, adaptarse a nuevos desafíos y colaborar con investigadores internacionales ha dado como resultado un crecimiento notable en las habilidades de comunicación, autoconfianza y habilidades de relación.

**REFERENCIAS**

Badke, M. R., Barbieri, R. L., & Martorell-Poveda, M. A. (2018). Internacionalización de la enfermería brasileña: Sándwich de médico en la región catalana – España. *Texto y Contexto de Enfermería*, *27*(1). https://doi.org/10.1590/0104-07072018003620016

Campos, F. A. A. C., Silva, G. L. G. da, Araujo, J. A. L., Ventura, C. A. A., Caritá, E. C., & García, J. C. S. (2025, 18 de marzo). *Certificado de Registro de Programa de la webapp "APP Rehabilita Psicosocial".* Oficina Brasileña de Patentes y Marcas (INPI). https://busca.inpi.gov.br/pePI/servlet/ProgramaServletController?Action=detail&CodPedido=48452&SearchParameter=APP%20REABILITA%20PSICOSSOCIAL

Carvalho, J. L., Backes, D. S., de Freitas Lomba, M. de L. L., & Colomé, J. S. (2016). Movilidad académica internacional: una oportunidad educativa para las futuras enfermeras. *Revista de Enfermagem Referencia*, *4*(10), 59–66. https://doi.org/10.12707/RIV16018

Dalmolin, I. S., Pereira, E. R., Silva, R. M. C. R. A., Gouveia, M. J. B., & Sardinheiro, J. J. (2013). Intercambio académico cultural internacional: una experiencia de crecimiento personal y científico. *Revista Brasileña de Enfermería*, *66*(3), 442–447. https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300021

Escuela de Doctorado. (s.f.). *Formación transversal del doctorado*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de abril de 2025, de https://doctorado.usal.es/es/formacion-transversal

Kingeski, L., & Nadal, J. O. (2022). Universitarios brasileños en España: motivaciones y factores de decisión. *Educación e Investigación*, *48*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243385por

Nunes, D., Spigolon, L. M. G., Patrício, P. S., & Torrecilhas, Z. R. (2022). Explorando la noción de calidad en un intercambio virtual: un informe de experiencia. *Revista CBTecLE*, *6*(2).

Silva, G. T. R. da. (2022). Formación avanzada e intercambio educativo internacional: aprendizaje, superación y experiencias. *Revista Brasileña de Enfermería*, *75*(1). https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0841

# POIO250138 Prática Docente em Cursos de Mestrado: A formação nas Instituições Públicas Federais no Paraná

Nathalia Savione Machado[1], Manuel Cebrián de la Serna[2], Maria do Carmo Duarte Freitas[3]

*1 Universidade Federal do Paraná Programa de pós-graduação em Gestão da Informação*

*2 Universidad de Málaga Didáctica y organización educativa*

*3 Universidade Federal do Paraná/ Pós-graduação em Gestão da Informação Ciência e Gestão da Informação*

## INTRODUCCIÓN

No Brasil, a pós-graduação envolve as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação Stricto Sensu), bem como aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação lato sensu) (Brasil, 2005). A formação docente para a educação superior é um dos objetivos principais deste nível de ensino e está expresso no I Plano Nacional de Pós-graduação (Brasil, 2005) como resposta ao crescimento da demanda por este tipo de profissional. A graduação como espaço de formação em nível superior, privilegia o domínio de conhecimentos científicos e experiências profissionais inclusive como requisitos para a docência universitária em detrimento dos conhecimentos inerentes à prática pedagógica (Da Cunha, 2018). O exercício da docência requer que tanto as disciplinas de formação docente quanto a prática de estágio de docência sejam espaços formativos que tenham como objetivo a preparação para o magistério superior, visando a qualidade do processo pedagógico. O estágio de docência, em especial, é um espaço de articulação entre teoria e prática onde o discente pode vivenciar a atuação em sala de aula, refletir sobre a prática pedagógica (Gomes, Resende, Torres, 2023) e construir sua identidade profissional (Silva, Gaspar, 2018). Assim, questiona-se como os cursos de mestrado das duas maiores instituições públicas do Paraná atuam na formação e oferta de Prática de estágio de docência?

## OBJETIVOS

Esta comunicação objetiva discutir como a prática de docência tem sido desenvolvida nos cursos de mestrado em duas instituições públicas federais no Paraná.

## MÉTODO

Utiliza-se uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva por meio da estratégia de análise documental baseada em um protocolo de pesquisa, elaborado na ferramenta Google Forms. Essa investigação selecionou uma amostra das duas maiores IPES do Paraná, composta de 70 cursos de uma população de 127 cursos de mestrado. Compuseram a amostra 59 cursos de mestrado acadêmicos e 11 de mestrados profissionais. Para o cálculo da amostra das duas maiores universidades do Paraná partimos de 127 e calculamos com um erro de ±5% e, portanto, um nível de significância de 95% e obtivemos uma amostra de 70 programas. A proporção da amostra por instituição foi calculada através

da seguinte fórmula: número total de programas na instituição dividido pelo total de programas (127) multiplicado por 70. Alguma diferença ou discrepância nos números globais deve ser levada em conta. A escolha dos cursos se deu de forma aleatória, a partir da listagem disponível na plataforma de gestão nacional, denominada de Sucupira, e contemplou todas as áreas. A coleta de dados consta de informações disponíveis nesta Plataforma e nos sites dos programas de pós-graduação selecionados, sendo 43 de uma instituição (IPES A) e 27 de outra (IPES B). O instrumento de coleta de dados possui 23 questões e foi organizado em quatro eixos sendo eles: Identificação do curso, Critérios de acesso, Práticas de estágio e estratégia de formação docente. Os documentos relacionados foram o último edital de seleção de mestrado, o regimento e/ou normativa de estágio de docência de cada curso. A análise dos dados sobre a oferta de atividades de estágio de docência em cursos de mestrado centrou-se em investigar inicialmente quais são as normativas que regulamentam o estágio de docência no Brasil e nas instituições pesquisadas, seguida da compreensão sobre como ocorrem as ofertas de estágio de docência. Os dados quantitativos foram analisados a partir da estatística descritiva que visa "[...] descrever, analisar e interpretar os dados de uma população ou amostra" (Fonseca; Martins, 2010, p.101) com apoio do software Excel.

## DISCUSIÓN

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável por avaliar, regular e fomentar a pós-graduação no Brasil. Ela oferece bolsas de estudo, financia pesquisas e promove a cooperação acadêmica nacional e internacional. Além disso, contribui para a formação de professores e pesquisadores, impulsionando a qualidade da educação superior. (Capes, 2023). A CAPES classifica os cursos de pós-graduação em 50 áreas, 9 grandes áreas e três grandes colégios (Capes, 2023). A amostra contemplou todos os colégios com maior representação do colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar com 53%, seguido do Colégio de Ciências da Vida com 24% e o Colégio de Humanidades com uma amostra de 21% dos cursos. A Portaria Capes nº 76, de 14 de abril de 2010 (Brasil, 2010), regulamenta a distribuição de bolsas do Programa de Demanda Social e define dentre os requisitos para concessão das bolsas que os pós-graduandos deverão realizar estágio de docência. Ambas as Instituições possuem regulamentação para a prática de docência. A análise realizada nos cursos de mestrado da IPES A, demonstra que 41 dos 43 cursos demonstram a existência de atividades relacionadas à prática de docência. Na IPES B 20 de 27 cursos detalham em seu site, no regimento ou na proposta curricular a presença de atividades de estágios de docência, enquanto 7 cursos não apresentam estes dados, porém os bolsistas CAPES/Demanda social (DS) possuem a obrigatoriedade de realizar o estágio de docência, que está previsto também na Instrução normativa da instituição. Foram analisados, portanto, 61 cursos que possuem previsão de estágio de docência nas duas universidades federais. Interessante notar que em 18 cursos da IPES B não há previsão na estrutura curricular de disciplinas de estágios de docência. Porém há previsão de abertura da disciplina mediante solicitação docente. Em 4 cursos da IPES A não há na lista de disciplinas a previsão do estágio de docência apesar da previsão da oferta nos documentos do curso. Os resultados apontam que a portaria nº 76/2010 Capes

(Brasil, 2010) tem um papel estratégico na oferta da disciplina de Prática docente/Estágio de docência. Dos 61 cursos de mestrado, tem-se que em 24 cursos (39,3%), somente bolsistas devem realizar o estágio de docência sendo optativo aos demais. Em outros 25 cursos (40,3%) todos os mestrandos devem cumprir esta exigência. Em 12 cursos (19,3%) o estágio é optativo no mestrado. Ressalta-se que a normativa da CAPES indica que a obrigatoriedade recai nos cursos de doutorado quando o programa ofertar cursos de ambos os níveis. Apesar da obrigatoriedade prevista na Portaria da Capes incidir somente aos bolsistas, os cursos analisados adaptam suas exigências valorizando a realização do estágio de docência no mestrado, ainda que em 39,3% exija que seja realizado somente por bolsistas. A análise reforça a relevância da prática de docência em programas de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento.

**REFERENCIAS**

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. (2005) Anexo I Plano Nacional da Pós-graduação. I PNPG. In: PNPG 2005-2010. Brasil.https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf

_____. (2010). Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010. Ministério da Educação. Recuperado em 23 de março de 2025, de https://drive.google.com/file/d/1TXDUjM8t_mVHw3-PyzOAqaJKLgEn71Pl/view

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2023) Sobre a CAPES. CAPES. Recuperado em 23 de março de 2025, de http://www.capes.gov.br

Da Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. Educação, 41(1), 6–11. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725

Fonseca, J. S., & Martins, G. A. (2010). Estatística descritiva. Curso de Estatística, 101–165.

Gomes, F. A., Resende , G. C., & Torres, M. de S. (2023). O estágio em docência na Pós-Graduação Stricto Sensu: desafios para formação do professor-pesquisador em psicologia. Debates Em Educação, 15(37), 1–19.e14439. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14439

Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 99 (251), 205–221. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093

# POIO250057 ¿Qué estructura es esencial en las guías docentes de las prácticas externas, TFG o TFM de los programas formativos duales universitarios?

Manuel Cebrián de la Serna[1], Jesica María Abalo Paulos[2], Olaya Queiruga Santamaria[3], Miguel Angel Barberá Gregori[4], Manuela Raposo-Rivas[2]

*1 Universidad de Málaga Didáctica y organización escolar*

*2 Universidad de Vigo Dpto. Didactica, Organizacion Escolar e Métodos de Investigación*

*3 Universidade de Santiago de Compostela Departamento de Pedagoxía e Didáctica*

*4 Universitat de València-ADEIT ADEIT*

## INTRODUCCIÓN

El 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, aborda en el artículo 22 la Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales y nos ofrece unas orientaciones generales de lo que deben recogerse en las guías docentes, delegando su concreción a las propias universidades. Por lo que, los estudiantes pueden encontrarse con unas diferencias que le impidan disponer de información esencial a la hora de comparar la información existente en las guías docentes de programas duales sobre una misma titulación en el Estado Español. También podría suceder igual dentro de una misma institución, al encontrarse los estudiantes con poca información que motive a una selección de los programas duales frente a los no duales. Por lo que, siendo los programas duales una iniciativa escasa y desconocida para estudiantes, se podría decir que está más que justificado atender especialmente una revisión sobre los elementos principales que deben recogerse en las guías docentes de las prácticas externas, TFG y TFM para ofrecer una información veraz, clara y suficiente para la toma de decisiones. Además, publicitar detalladamente las intenciones educativas y didácticas de una determinada materia no deja de ser un ejercicio de transparencia universitaria y de rendición de cuentas a la sociedad, en cuanto que se muestra la formación que se brinda a los futuros profesionales.

Si revisamos el citado Real Decreto, en su página 11 Artículo 9.3. nos dice: “La guía docente de cada materia o asignatura … de acuerdo con la normativa de cada universidad, recogerá las actividades académicas teóricas y prácticas y el sistema de evaluación del aprendizaje programado. Estas guías docentes deberán ser accesibles para el estudiantado … en la forma en la que se establezca en las normativas académicas del centro o de la universidad”. Que unido al Artículo 22. de este mismo Real Decreto, nos habla de las Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales, donde se recogen aspectos principales del programa de la mención dual, pero no se insiste en esta comunicación mediante la guías docentes de las materias, dejando a las instituciones su concreción.

## OBJETIVOS

El presente trabajo es parte de un estudio más amplio dentro de un proyecto de I+D+i titulado “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos,

metodologías y buenas prácticas" (PID2022-141325NB-I00). Uno de los objetivos planteados para poder avanzar en el conocimiento sobre la formación dual universitaria, se relaciona con el estudio de las guías docentes accesibles online.

En esta comunicación planteamos como objetivo describir los apartados básicos que debería disponer cualquier guía de prácticas, TFG y TFM en programas duales.

## MÉTODO

El análisis se produjo desde el vaciado de todas las guías encontradas en los programas duales de universidades públicas y privadas en España, mediante un formulario de google form. Por lo que, el instrumento se configuró desde un primer momento desde los apartados que se encontraron en dichas guías, modificando o ampliando dichos apartados a medida que se iban recogiendo y analizando las guías docentes. En particular, se analizaron 67 titulaciones duales en 20 universidades, de las cuales 42 eran de grado (62,58%) y 25 de máster (37,31%), y un total de 185 guías docentes.

## DISCUSIÓN

Tras su estudio y la revisión de la literatura, podemos disponer de orientaciones sobre qué apartados considerar; en general, en los programas duales universitarios en España; si bien, las materias o asignaturas de prácticas externas, por su especificidad, requieren consideraciones más singulares, más aún cuando son para los programas duales. Lo que nos lleva a preguntar cuáles son estas singularidades concluyendo que estos 10 apartados son esenciales:

Objetivos y propósitos: Debemos recoger un marco general de objetivos que delimite el plan de aprendizaje en las prácticas externas duales, así como el propósito general y específico de la guía o guías docentes, en el caso de que sea necesario definir una diferenciación, por ejemplo, según la naturaleza del centro de prácticas, las competencias según itinerarios…

Desarrollo de Competencias Profesionales: La guía docente debe enfocarse en el desarrollo de competencias profesionales en general para el programa, así como las específicas según cada centro de prácticas. Lo que nos plantea si, en realidad, debería existir más de una guía para que los estudiantes tengan un conocimiento exacto de qué expectativas de aprendizaje puede albergar en sus prácticas en la empresa, detallando las actividades y tareas que realizarán.

Alternancia de Formación: En los programas duales es muy importante describir y explicitar tanto el tiempo en la empresa como en el centro universitario, así como, la organización de esta temporalidad, cálculo por indicadores como horarios, semestre, etc.

Corresponsabilidad en la formación entre la universidad y la empresa: La empresa es corresponsable de la formación del estudiante mediante un contrato formativo. La guía docente debe detallar las responsabilidades de la empresa y del centro universitario, así como los mecanismos de coordinación entre ambos.

Evaluación Colegiada: Entre los aspectos más relevantes encontramos la evaluación como el modelo de supervisión de las prácticas a realizar en la empresa. La evaluación del estudiante se realiza de manera conjunta entre los tutores de la empresa y los tutores del centro universitario, por lo que, la guía docente debe incluir los criterios y procedimientos consensuados.

Remuneración: En los programas formativos duales, los estudiantes suelen recibir una remuneración por su trabajo en la empresa. La guía docente debe especificar las condiciones de esta remuneración, incluyendo la cantidad (en efectivo o en especias, como becas, comedor, etc.) y la forma de pago.

Integración en la Empresa: Los estudiantes en titulaciones duales están más integrados en los centros e instituciones profesionales , participando activamente en sus procesos y proyectos. La guía docente debe describir cómo se facilitará esta integración y qué expectativas se tienen del estudiante.

Contenidos y estructuración de los aprendizajes: Tan necesario es conocer qué competencias se desarrollan como a través de qué contenidos y estructura organizacional de dichos contenidos se adquieren estos aprendizajes.

Seguimiento y Tutoría: La guía docente debe incluir un plan detallado de seguimiento y tutoría, especificando la frecuencia y naturaleza de las reuniones entre estudiantes y tutores, tanto en la empresa como en el centro universitario.

Accesibilidad. Deben ser claras y explícitas de la relación con todos los temas anteriores, y de fácil acceso para los estudiantes y tutores. Se ha visto más fácil cuando la guía docente está en formato pdf y enlazada en una página web específica, donde se recoge todo el programa de estudio con las demás materias, créditos y cronograma.

## REFERENCIAS

Proyecto de I+D+i titulado “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas” (PID2022-141325NB-I00) MICIU/AEI/10.13039/50110001/ cofinanciado por FEDER.UE. https://dualdig.webs9.uvigo.es/

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 nº 233 de 29 de septiembre de 2021. BOE-A-2021-15781.https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

# Prácticum y empleo

## POIO250064 Microenseñanza en Educación Dual, a través de OPL: Como modelo de formación para el "practicum" profesional, en Educación Superior.

Belen Sinahi Ornelas Nungaray[1], Juan Martín Flores Almendárez[2], Diana Laura Núñez Ornelas[2]

*1 Colegio Universitario de Yahualica Docencia*
*2 Universidad de Guadalajara Estudios Organizacionales*

### INTRODUCCIÓN

La microenseñanza dentro del contexto de la educación dual es una herramienta andragógica que optimiza la formación en la Educación Superior, particularmente en las prácticas profesionales. Este modelo, vinculado a la estrategia OPL (One Point Lesson), fomenta la participación estudiantil en entornos reales de aprendizaje, donde éstos se enfrentan a situaciones concretas y desafiantes. Gracias a ello, pueden aplicar sus conocimientos de manera contextualizada y significativa.

En México, en las últimas décadas del s.XXI, la educación dual ha adquirido importancia por su enfoque en la colaboración entre instituciones educativas y el sector empresarial, lo que permite una formación más alineada con las demandas laborales (Flores et al, 2023). La microenseñanza, al desarrollarse en un entorno controlado, favorece la adquisición de habilidades específicas mediante simulaciones y prácticas organizadas. Con ello, los estudiantes mejoran su capacidad cognitiva, técnica y social en un tiempo breve, mientras se integran progresivamente al ámbito profesional.

La implementación de la microenseñanza en la educación dual, combinada con el modelo OPL, fortalece la relación entre teoría y práctica. Los estudiantes pueden evaluar su desempeño y recibir retroalimentación inmediata, lo que les permite ajustar sus métodos y mejorar continuamente. Este enfoque incide de manera positiva en la calidad educativa y en la preparación de profesionales más competentes y listos para incorporarse al mercado laboral.

En el marco de la educación dual, la microenseñanza y el modelo OPL constituyen una estrategia esencial para la formación profesional en México, sobre todo en la práctica estudiantil. La flexibilidad y dinamismo del modelo OPL permiten que los alumnos trabajen en proyectos concretos y obtengan comentarios constantes sobre su desempeño, lo que fortalece tanto su desarrollo académico como personal.

Los estudiantes enfrentan retos progresivos en un entorno desafiante como lo es el contexto organizacional, cada vez más demandante y dinámico, el cual exige la reflexión y la mejora constante en los discentes, desafíos que se pueden solventar con el binomio microenseñanza-OPL. Estos enfoques facilitan la adquisición de competencias técnicas e interpersonales, aspectos fundamentales para el crecimiento profesional y personal de los alumnos. En conclusión, la microenseñanza, en conjunto con el modelo OPL dentro de la educación dual, se erige como una estrategia clave para la formación de

profesionales mejor preparados y adaptados a las exigencias del mercado laboral.

## OBJETIVOS

El propósito de esta reflexión-propuesta es explicar cómo la implementación de la microenseñanza, fundamentada en la herramienta OPL (One Point Lesson) como estrategia didáctica en la Educación Dual, contribuye a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación en el nivel de Educación Superior.

## MÉTODO

Esta investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, analiza la Educación Dual, el "Prácticum" Profesional, la Microenseñanza y la herramienta OPL en la formación de estudiantes universitarios. La metodología propuesta integra la microenseñanza en el "prácticum" mediante OPL, estructurándose en tres fases según el avance académico: preparación inicial, introducción al sector productivo y "prácticum" profesional, promoviendo así la conexión entre educación y mercado laboral.

## DISCUSIÓN

La aplicación de la microenseñanza en el contexto de la educación dual, utilizando las OPL (One Point Lesson) como estrategia didáctica, favorece el desarrollo integral del estudiante en ambientes reales. Esto le permite poner en práctica sus conocimientos y adquirir habilidades esenciales para su inserción en el ámbito laboral.

Uno de los principales desafíos en los programas de educación dual y el "prácticum" profesional radica en la alineación de objetivos entre el sector educativo y el productivo. Mientras que las instituciones académicas establecen un número específico de horas prácticas y parámetros para la evaluación del desempeño estudiantil, las empresas buscan soluciones rápidas a problemas internos y, en ocasiones, consideran la capacitación de los practicantes como una tarea demandante.

Desde la perspectiva educativa, la educación dual busca garantizar una formación de calidad para el alumno, mientras que el sector productivo pretende satisfacer sus necesidades operativas con la finalidad de incrementar su eficiencia y competitividad. No obstante, la implementación de modelos como la microenseñanza, el "prácticum" y las OPL pueden generar beneficios tanto para las empresas como para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

El modelo de integración de la microenseñanza dentro del "prácticum" profesional se estructura en tres fases según el avance académico del estudiante. En la primera etapa, correspondiente al primer año o hasta el 30% de créditos, se establecen las bases de formación. Posteriormente, en la segunda fase (del 31% al 70% de créditos), el alumno se introduce al sector productivo con un "prácticum in situ" especializado. Finalmente, en la tercera etapa (a partir del 70% de créditos), se implementa un modelo rotativo en distintas áreas funcionales, permitiendo una visión integral del entorno laboral.

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior en México (2022), la educación dual proporciona

múltiples ventajas. Para los estudiantes, facilita su vinculación con empresas y aumenta sus oportunidades laborales tras el egreso. Para las instituciones educativas, refuerza su papel como agentes de cambio, fomenta la actualización de planes de estudio y mejora la tasa de empleabilidad de egresados. Por su parte, las empresas obtienen beneficios como la reducción de costos en reclutamiento y capacitación, el acceso a talento calificado y la disminución en la rotación de personal.

López (2020) resalta que la microenseñanza fortalece la comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Su implementación permite a los estudiantes involucrarse activamente en su propio aprendizaje, optimizando tiempos y costos de formación (Madrid et al, 2024). En el ámbito empresarial, las OPL facilitan la transferencia rápida de conocimientos, promoviendo una cultura organizacional basada en la mejora continua y la prevención de errores. De acuerdo con Kuzu (2021), esta herramienta ayuda a estandarizar procesos y mejorar la comprensión de tareas esenciales dentro de la empresa.

Asimismo, Peña et al. (2016) señalan que el “prácticum” profesional impulsa el perfil de egreso del estudiante al fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de valores éticos. Además, promueve el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la preparación para afrontar desafíos reales en el entorno laboral.

En conclusión, el modelo propuesto integra la educación dual, el “prácticum”, la microenseñanza y las OPL con el propósito de optimizar los procesos educativos y reducir costos en la capacitación empresarial. Este enfoque mejora la calidad de la enseñanza, facilita la inserción laboral y aumenta las oportunidades de desarrollo profesional de los estudiantes.

**REFERENCIAS**

Flores, J. M., Ornelas, B. S., & López, E. (2023). *Propuesta de Formación Dual en México, de un modelo dinámico a enfoque invertido; como estrategia de metodología activa en educación.* México: CIENU.

López, P. G. (20 de Junio de 2020). Docencia y didáctica: La Microenseñanza como herramienta en ciencias de la salud.

Madrid, L. C., Pérez, T. d., & López, J. L. (2024). Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica docente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades, V*(4), 2552 - 2564.

Kuzu. (10 de Septiembre de 2021). *https://kuzudecoletaje.es/que-es-un-one-point-lesson-plan-y-como-ayuda-a-la-industria/*.

Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., & Padrón, W. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 211 - 230.

SEMS. (01 de Abril de 2022). *https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx*.

# POIO250090 El reto académico y emocional de la pandemia en estudiantes de enfermería en formación clínica

Sergio Alonso-Fernández, Esther Rubio-Fernández, Marta Romero-García, Llúcia Benito-Aracil, Pilar Delgado-Hito, Mª Antonia Martinez-Momblan

*Facultad de Enfermería de la Universidad de Barcelona Enfermería Fundamental y Clínica*

## INTRODUCCIÓN

Uno de los instrumentos más utilizados para describir la calidad de vida profesional es *The Quality of Life Scale* (ProQOL), que se compone de 3 subescalas que miden los niveles de satisfacción por compasión, burnout y estrés traumático secundario. Los estudios consultados sobre calidad de vida profesional en enfermeras a nivel mundial que han utilizado el ProQoL en el contexto de emergencias, unidades de cuidados intensivos o psiquiatría, establecen niveles elevados de fatiga por compasión, burnout y estrés traumático secundario con la exposición a eventos estresantes, traumáticos y peligrosos.

En periodos no relacionados con catástrofes o situaciones de pandemia, el 56,8% de una población de 278 enfermeras de servicios de emergencias mostraron niveles medios de satisfacción por compasión y un 54.1% tenían niveles moderados de burnout. Los factores que han influido en los mayores niveles de satisfacción por compasión y menos burnout incluyen los años de experiencia en la profesión, más años en el servicio de urgencias, un mayor nivel de formación, una menor duración de los turnos y un apoyo de los gestores en el trabajo.

Durante la pandemia por COVID-19, los estudiantes de Ciencias de la Salud, se presentaron como voluntarios para dar soporte a los profesionales sanitarios . Los estudiantes que estaban realizando prácticas clínicas en el contexto hospitalario en el momento de alarma por COVID-19 recibieron poca formación sobre la enfermedad.

## OBJETIVOS

Determinar los niveles de salud física, psicoemocional, rendimiento académico y situación económica de los estudiantes en prácticas clínicas del Grado en Enfermería de la Universidad de Barcelona durante la primera ola de la pandemia por COVID-19.

Correlacionar los niveles de salud física, psicoemocional, rendimiento académico y situación económica de los estudiantes en prácticas clínicas del Grado en Enfermería de la Universidad de Barcelona durante la primera ola de la pandemia COVID-19.

## MÉTODO

**Design;**Metodología cuantitativa con diseño transversal de tipo descriptivo y correlacional.**Setting and sample;** El ámbito de estudio fue un centro universitario público de Barcelona. Se analizaron todos los estudiantes matriculados en las asignaturas de Prácticas Clínicas, durante el curso académico 2019-

20. durante el periodo de tiempo comprendido entre julio 2020 y julio 2021, que cumplan los siguientes criterios: *Los criterios de inclusión* fueron aceptación del consentimiento informado verbal y escrito, ser capaz de expresarse, leer y escribir en español, que hayan cursado o impartiendo una asignatura de prácticas clínicas durante el periodo de la primera ola de la pandemia, comprendido entre el 11 de marzo y el 27 de junio de 2020.Como criterios de exclusión se establecieron la Presencia de alteraciones psicológicas, neurológicas y/o cognitivas, baja académica o abandono, estancia en otros centros del territorio nacional o internacional durante el curso académico 2019-2020.**Data collected and instruments;** i)*Variables sociodemográficas*; *ii)Variables territoriales*. *iii)Variables académicas; iv)Variables epidemiológicas, de salud física y psicoemocional; The Professional Quality of Life Scale* (ProQOL)y *v)Variables económicas:* **Data analytics;**Se realizó un análisis descriptivo univariante y bivariante. Para el análisis univariante de las variables cuantitativas se utilizaron las medidas de tendencia central, de dispersión, de posición y de forma. Las pruebas de normalidad se determinaron mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para todos los tipos de análisis se aplicó un nivel de significación del 5%. Para el análisis de los resultados se utilizó el software IBM SPSS versión 25 para Windows.**Ethical approval;** El proyecto fue evaluado y aceptado por el Comité de Bioética con el número de registro: IRB00003099.

## DISCUSIÓN

**Demographic characteristics and work, academic and economic status;** Participaron un total de 441 estudiantes. 90.7% (n=400) eran mujeres. (Tabla 1).**Clinical Characteristics;** De los 441 estudiantes han estado enfermos por COVID-19 en las asignaturas de ECI, ECII, ECIII y ECIV el 17.8% (n=31), 23.3% (n=10), 20.5% (n=27) y 26.4% (n=23) respectivamente. (Tabla 2).**Characteristics work, academic and economical;** El 62.9 % (n=276) de estudiantes estaban en situación laboral activa. la (Tabla 1).**Prevalence of Satisfacción por compasión, burnout o agotamiento BO, and** Estrés traumático secundario **STS;**La puntuación media del nivel de Satisfacción por compasión, burnout o agotamiento BO y estrés traumático secundario STS entre los estudiantes del Grado de Enfermería fueron 40.03 (DE 6.62), 22.48 (DE 5.50) y 15.87 (DE 6.17), respectivamente.

**E**l estudio confirma que durante la primera ola de la pandemia por COVID-19 los estudiantes de todos los cursos tenían niveles moderados de satisfacción por compasión y que estos niveles eran ligeramente más elevados en segundo y cuarto curso.

## REFERENCIAS

6. 1.-Galiana L, Arena F, Oliver A, Sansó N, Benito E. Compassion Satisfaction, Compassion Fatigue, and Burnout in Spain and Brazil: ProQOL Validation and Cross-cultural Diagnosis. J Pain Symptom Manage. 2017;53(3):598-604.Stamm BH. The concise ProQOL Manual. 2nd ed. Pocatello: ProQOL.org; 2010.Altınışık HB, Alan H. Compassion Fatigue, Professional Quality of Life, and Psychological Endurance Among Organ Transplant Coordinators. Transplant Proc. mayo de

2019;51(4):1038-43.Babaei S, Haratian M. Compassion Satisfaction and Fatigue in Cardiovascular Nurses: A Cross-sectional Descriptive Study. Iran J Nurs Midwifery Res. 2020;25(3):212-6.

# POIO250058 Inserción laboral de egresados de la carrera de Educación en la República Dominicana: adaptación y desafíos

María Nely Calderón Mora[1], Rosario Figueroa[1], José Luis Escalante. [2], María Del Carmen Báez[3]

*1 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Urena Departamento Académico ISFODOSU.*

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación depende de múltiples factores como la inversión económica, políticas educativas pertinentes y la calidad de la formación pedagógica de los docentes. Los planes de estudio de la carrera de educación en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) tienen una duración de 4 años de formación. Una vez terminada esta etapa, la transición de la universidad al contexto laboral no es un proceso fácil; los egresados o docentes noveles enfrentan limitaciones y desafíos con la identidad docente, la formación académica, el manejo de aula, la aplicación de la teoría en la práctica y falta de plazas disponibles en los sectores público y privado.

En este sentido, la precariedad en los sistemas de contratación puede también significar que los docentes que buscan trabajo lo encuentren por tiempo limitado, y deben rotar de centros educativos en los años claves de su inserción profesional (Ávalos, 2009). Como un ejemplo, en Chile, las oportunidades de contrato en el sistema público municipal son muy limitadas y por tanto, la mayor parte de los docentes noveles debe insertarse en las escuelas privadas con subvención que tienden también a ofrecer contratos de corta duración y promover la rotación. Los profesores noveles estudiados en Chile que fueron preparados como especialistas para la educación media tuvieron dificultades para encontrar trabajo en un solo establecimiento y debieron emplearse en dos y hasta tres para completar un salario satisfactorio (Ávalos, 2009, Carlson, et al., 2005). En esta situación, la capacidad docente adquirida durante la formación inicial se va debilitando. (Ávalos, 2009). Esta situación de Chile es parecida a la realidad de los egresos de la carrera de educación en la República Dominicana.

De manera que, los primeros años de experiencia laboral docente, constituyen un periodo con unas características especiales y propias; es una etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional. (Flores, 2015). Asimismo, Román et al. (2020) realizaron un estudio con principiantes y “los consultados describieron su primera experiencia de inserción como negativa, empezando por: la larga espera, seguida de lejos por difícil, tenso, caótico, y luego por problemas burocráticos”. (p.8)

En el contexto dominicano, los docentes noveles deben someterse a un concurso de oposición reglamentado por la Orden Departamental No. 29-2019 del Ministerio de Educación (MINERD, 2019), son muchos los egresados que tienen que esperar varios años después de haber culminado su carrera para poder conseguir un empleo en el sistema educativo dominicano, aunque hayan superado el concurso.

Esta problemática en la educación dominicana se suscita por las limitadas oportunidades o plazas

disponibles, largo tiempo de espera, los extensos procesos burocráticos para obtener una posición; en algunos casos consiguen empleo en niveles o áreas que no son de las que fueron formados.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general: evaluar el proceso de inserción y adaptación profesional de los egresados del Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU), identificando los desafíos enfrentados y las estrategias utilizadas para superarlos.

## OBJETIVOS

Evaluar el proceso de inserción laboral de egresados de la carrera universitaria de Educación en el contexto educativo dominicano.

## MÉTODO

La investigación se desarrolló en un enfoque mixto con un diseño descriptivo. La muestra estuvo conformada por 200 egresados de distintas licenciaturas, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia.

Para la recolección de datos, se emplearon cuestionarios estructurados con preguntas cerradas y abiertas, permitiendo la obtención de información tanto cuantitativa como cualitativa. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes. En cuanto a los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido para categorizar los principales desafíos y logros.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos reflejan una inserción laboral rápida para la mayoría de los egresados, ya que el 64% consiguió empleo en menos de tres meses. Este resultado coincide con estudios que destacan la relación entre una formación docente sólida y una transición ágil al empleo (Vaillant & Marcelo, 2015). Sin embargo, el 9% esperó más de un año, lo que sugiere barreras como la falta de concursos y redes de contacto (Tenti Fanfani, 2005).

En cuanto al sector de empleo, el 63% se insertó en instituciones privadas y el 31% en el sector público. A nivel profesional, el 91% sigue como docente, lo que reafirma su vocación, aunque enfrentan desafíos como carga laboral, bajos salarios y falta de apoyo parental (Bolívar, 2006). Respecto a la remuneración, el 63% gana más de 40,000 pesos, pero un 24% percibe menos de 20,000, lo que influye en su estabilidad (Vaillant, 2013).

A pesar de estas dificultades, el 77% manifestó ejercer su labor con bienestar mental, aunque el 32% expresó interés en cambiar de profesión, lo que coincide con estudios sobre la rotación docente por carga laboral y falta de incentivos (Terigi, 2009).

En síntesis, los resultados evidencian una inserción laboral favorable, aunque con retos importantes en términos salariales y de condiciones laborales, lo que plantea la necesidad de estrategias para fortalecer la estabilidad y satisfacción de los docentes.

## REFERENCIAS

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Fanfani, E. T. (2005). La condición docente. Buenos Aires

Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. Educación y Educadores. https://www.redalyc.org/pdf/834/83443150003.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD (2016). Sistema de la Carrera Docente de la República Dominicana. RELAPAE.

Román Santana, W. M., Gabot, M. T., López, R. A. y Silvestre, E. (2020). Inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites Initial teacher training in Secondary Education: needs to improve, acknowledgement of its limits. Revista de educación, 350, 123-144.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente (Vol. 134). Narcea Ediciones

Zabalza, M.A. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión, Revista de Educación, 354, 21-43.

# POIO250023 La brecha entre formación y mercado: Un análisis de la traducción en el sector del juguete y su conexión con las prácticas profesionales

Cristina Sliwa Vega

*Universidad de Málaga Traducción*

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio exploratorio centrado en analizar la adquisición de la competencia traductora (ACT) en una subespecialidad de la traducción técnica —concretamente, en la traducción de textos del ámbito del juguete—, por parte de un grupo de alumnos en prácticas del grado en Traducción e Interpretación.

## OBJETIVOS

Los objetivos específicos del estudio son: (1) detectar y observar las referencias culturales (Arregui, 2010); (2) identificar las marcas comerciales; (3) reconocer la terminología específica relativa al sector del juguete; (4) analizar la intención comunicativa (emisor – finalidad comercial – lector/cliente/receptor) del mensaje (Nord, 1998); (5) estudiar las técnicas de traducción; (6) clasificar la tipología de errores más comunes (Vázquez, 2016), y (7) revisar el alcance de las tareas desarrolladas en las guías docentes de la asignatura Prácticas Externas (Martínez-Carrasco, 2024).

## MÉTODO

Para alcanzar los objetivos fijados, partimos de una experiencia real en una agencia de traducción española. Se ha elaborado un corpus de textos de dificultad media-alta en la combinación lingüística inglés-español procedentes de un fabricante de juguetes de origen estadounidense. Para la elaboración de este estudio, se ha contado con una muestra de quince estudiantes en prácticas de cuarto curso del grado en Traducción e Interpretación de diferentes universidades europeas.

## DISCUSIÓN

Mediante un método inductivo, las traducciones realizadas por los discentes ponen de manifiesto qué competencias deberán adquirir para enfrentarse con éxito a esta tarea y, a su vez, se analizará si en las guías docentes de la asignatura Prácticas Externas se abordan tipologías textuales relacionadas con el sector juguetero.

Finalmente, los resultados obtenidos servirán de base, por un lado, para proponer una metodología didáctica específica para esta subespecialidad, y, por otro, con vistas a adecuar la formación a las necesidades del mercado, argumentar la importancia de cursar una asignatura como las Prácticas Externas y su relación con el mercado profesional a través de encargos reales.

## REFERENCIAS

Arregui, N. (2010). La traducción de marcas comerciales. Synergies España, nº3, pp. 119-128.

Galán-Mañas, A. (2017). Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción y interpretación. Un estudio de caso. Revista Conexão Letras, 12(17). https://doi.org/10.22456/2594-8962.75624

Geraldine Chaia, M. C. (2023). La competencia profesional en la formación de traductores: estrategia clave para la empleabilidad. Quaderns. Revista de Traducció, 30, 193-211. https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.109

Martínez-Carrasco, R. (2024). ¿Qué empleabilidad? Análisis curricular de los grados de Traducción e Interpretación en España. Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción, 17(1), 5–27. https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a01

Molina Ruiz, E. (2006). El Prácticum en la Formación de Futuros Profesionales ¿Cómo Entienden los Gestores su Mejora? UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis, (1), 89-115.

Molina Ruiz, E. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. La Formación Universitaria del Docente, 11(19), 19-34.

Nord, C. (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. Quaderns, nº1, pp. 65-77.

Rodríguez De Céspedes, B. (2017). Addressing employability and enterprise responsibilities in the translation curriculum. The Interpreter and Translator Trainer, 11(2), 107-122.

Singer, N., & Haro-Soler, M. del M. (2022). ¿La práctica hace al traductor? El impacto de la práctica de traducción en las creencias de autoeficacia de los estudiantes. Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción, 15(2), 294–314. https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a03

Vázquez, A. (2016). El error de traducción en la localización de videojuegos: El caso de Breath of Fire: Dragon Quarter. Sendebar, nº27, pp. 267-297. https://doi.org/10.30827/sendebar.v27i0.3174

Zabalza Beraza, M. (2013). El Prácticum y las prácticas en empresas. Narcea, S.A. de Ediciones.

# POIO250021 La Formación Dual en Ingeniería en Automoción UPV/EHU: Experiencia y Evolución Continua de un Modelo de Éxito

Zuriñe Gómez de Balugera López de Alda[1], Xabier Basogain Olabe[2]

*1 Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz Directora de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz*

*2 Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz Subdirector de Relaciones con la Empresa*

## INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo actual, la formación dual se ha consolidado como un modelo innovador y efectivo para la preparación de profesionales en sectores altamente dinámicos como la ingeniería en automoción. Integrando el aprendizaje teórico con la experiencia práctica en entornos laborales reales, este enfoque permite al estudiantado adquirir competencias técnicas avanzadas y adaptarse a los constantes cambios de la industria.

En el caso del Grado en Ingeniería en Automoción de la UPV/EHU [1], la formación dual ha evolucionado como un modelo referente en España, ofreciendo una estrecha colaboración entre la universidad y el sector productivo. Este artículo expone nuestra experiencia en la implementación del modelo dual, analiza su impacto a partir de los datos de egresados y reflexiona sobre su evolución y posibles mejoras.

## OBJETIVOS

Este estudio busca:

Analizar la estructura del Grado Dual en Ingeniería en Automoción en la UPV/EHU.

Evaluar los beneficios de la formación dual en la preparación profesional del estudiantado.

Identificar los desafíos enfrentados y las estrategias de mejora implementadas.

Examinar el impacto del programa en la industria automotriz y en la empleabilidad de los egresados.

Proponer acciones para la evolución continua del modelo dual.

## MÉTODO

Este estudio adopta un enfoque cualitativo basado en la revisión documental y el análisis de datos empíricos obtenidos de encuestas a egresados. Las principales estrategias metodológicas incluyen:

Revisión de literatura: Análisis de documentos institucionales, estudios académicos y normativas sobre formación dual.

Encuestas y entrevistas: Recopilación de percepciones de estudiantes, docentes y representantes de la

industria sobre el impacto de la formación dual en su desarrollo profesional y empleabilidad.

## DISCUSIÓN

- Estructura y Evolución del Programa Dual

El Grado en Ingeniería en Automoción de la UPV/EHU combina formación teórica con una fuerte presencia de prácticas en empresas. Actualmente, el 25% de los créditos ECTS se cursan en un entorno laboral, incluyendo cuatro asignaturas de Prácticas Externas, el Trabajo Fin de Grado desarrollado en una empresa colaboradora, y la formación impartida por las empresas en la Escuela en formato *master class*. La evolución del programa ha permitido optimizar la integración de estos elementos con las necesidades del sector automotriz, fortaleciendo la sinergia universidad-empresa.

- Beneficios y Retorno de la Formación Dual

El modelo dual ha demostrado múltiples ventajas, entre ellas:

Alta empleabilidad: Los egresados cuentan con experiencia práctica que facilita su incorporación al mercado laboral.

Actualización tecnológica: Colaboración con empresas que trabajan con tecnología de última generación.

Desarrollo de competencias clave: Fomento de habilidades técnicas y transversales como la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

- Análisis de Datos de Egresados

Los datos obtenidos de una encuesta a 54 egresados permiten evaluar la efectividad del programa en términos de empleabilidad y satisfacción profesional:

Tasa de empleo: El 63% de los encuestados optaron por trabajar, y el 100% se encuentra trabajando, mientras que un 37% del alumnado ha optado por continuar su formación en programas de máster.

Vinculación con las empresas: Una parte significativa de los egresados ha sido contratada en la misma empresa donde realizaron sus prácticas, demostrando la efectividad del modelo dual para la inserción laboral.

- Desafíos y Oportunidades de Mejora

Pese a su éxito, la formación dual se enfrenta a retos clave:

Coordinación universidad-empresa: La adaptación continua de los contenidos académicos a la realidad del sector es fundamental.

Garantía de acceso a las prácticas: en la formación dual, donde las prácticas son curriculares y obligatorias para todo el alumnado (80 estudiantes), la falta de un plan B puede generar riesgos en

situaciones excepcionales, como la pandemia, la crisis de los semiconductores u otras disrupciones que limiten el acceso a las empresas. Es fundamental establecer un compromiso firme con las entidades colaboradoras para garantizar que, independientemente de las circunstancias, los estudiantes puedan completar su formación en un entorno profesional adecuado.

Marco normativo: La implementación del Real Decreto 822/2021 introduce nuevos requisitos, como la formalización de contratos de formación en alternancia [2].

Evaluación a largo plazo: Se requiere un sistema más estructurado para medir la trayectoria profesional de los egresados y el impacto del programa en su desarrollo.

- Impacto y Futuro de la Formación Dual

El modelo dual ha generado un impacto significativo en la industria de la automoción y en la relación entre la UPV/EHU y las empresas colaboradoras [3]. La formación dual no solo facilita la incorporación de talento especializado en el sector, sino que también impulsa la innovación a través de proyectos de I+D.

Para garantizar la evolución continua del programa, se plantea la necesidad de:

Fortalecer la retroalimentación con las empresas y egresados para mejorar los contenidos formativos.

Explorar nuevas modalidades de prácticas que respondan a la digitalización y electrificación del sector automotriz.

Ampliar la red de colaboración con empresas internacionales para fomentar la movilidad y la experiencia global de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El Grado Dual en Ingeniería en Automoción de la UPV/EHU es un modelo educativo consolidado y en constante evolución. Su impacto en la empleabilidad y en la industria es evidente, y su éxito se basa en la colaboración efectiva entre universidad y empresa. Sin embargo, la mejora continua es clave para adaptarse a los retos del futuro, garantizando que siga siendo un referente en la formación de profesionales altamente cualificados en automoción.

**REFERENCIAS**

[1] Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Grado en Ingeniería en Automoción. Disponible en: https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-ingenieria-automocion

[2 ]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, 29/09/2021. Disponible en: https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

[3] Encinas Malagón, M. D., Apiñaniz Fernández de Larrinoa, E., Mesanza Moraza, A., Delgado Tercero,

R., Gil-García Leiva, J. M., Gómez de Balugera López de Alda, Z., & Basogain Olabe, X. (2024). *Perspectivas y avances en la consolidación del título dual del grado en ingeniería en automoción de la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU)*. En Actas: Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, CUIEET'31 (pp. 293-297). Universitat de Girona - Publicaciones. ISBN: 978-84-8458-680-7. http://hdl.handle.net/10256/25777

# POIO250113 La formación dual transfronteriza en Andorra y alrededores y sus principales beneficios y retos

Cristina Hidalgo Seoane[1], Josep Fortó Areny[2], Sònia Gili Moneo[3], Bárbara Cerrato Rodríguez[4], Rosa M. Mariño Mesías[2]

*1 Universitat d'Andorra Suport a la investigació de la Universitat d'Andorra*

*2 Universitat d'Andorra Centre d'Estudis Empresarials i Tecnològics*

*3 Universitat d'Andorra Centre de Ciències de l'Educació*

*4 Universitat d'Andorra Escola Internacional de Doctorat i Centre de Ciències de l'Educació.*

## INTRODUCCIÓN

La formación dual, se basa en "el principio de complementariedad de los aprendizajes en un entorno académico y en otro profesional que convierte al estudiante en el aprendiz que estudia" (ACUP, 2021, p 8).

Correa (2015) propone un modelo de alternancia que requiere un cambio radical en la concepción de los programas de formación. Dentro de esta perspectiva, la Formación Dual Integrativa es considerada como la auténtica Formación Dual. En este modelo, la universidad ofrece un soporte pedagógico y estructuras de acompañamiento para facilitar el inicio de las prácticas en empresas o centros educativos, las cuales se incorporan plenamente en el aula y se analizan y se trabajan desde las tutorías (Coiduras et al., 2017).

En Francia, la formación dual es conocida como educación en alternancia (LLL-Tranversalis, 2021) y se basa en la colaboración entre dos agentes importantes: el tutor educativo y el supervisor empresarial. La alternancia se desarrolla mediante un convenio entre el estudiante, la universidad y la empresa, el cual puede variar en función de la edad y de otras características.

En Alemania, el Duales Studium se refiere a los estudios universitarios que combinan formación académica con práctica, mientras que el Ausbildung corresponde a la formación profesional dual no universitaria. Ambos modelos se caracterizan por ser remunerados (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

En cuanto a la legislación vigente en Andorra y en países colindantes, cabe destacar que en Francia la formación superior en alternancia (regulada por la Ley del 5 de marzo de 2014 (Journal officiel de la République française, 2014) potencia la formación entre la universidad y la empresa garantizando una compensación económica para todos los estudiantes (Tarrats et al., 2018).

España (BOE, 2014) recoge medidas específicas para promover la participación de pequeñas y medianas empresas en el modelo de formación dual, reconociendo su papel esencial en el desarrollo de competencias prácticas en los estudiantes.

En Cataluña, la Ley 10/2015, de 19 de junio sobre formación y cualificación profesional; menciona

explícitamente la formación dual y alternancia (Gencat. Llei 10/2015).

Y Andorra, en la Ley del 21/2018, del 6 de diciembre, respalda el contrato de aprendizaje o de formación, enfatizando en las obligaciones del empresario, pero sin mencionar las prácticas universitarias (BOPA 2019). Ante la falta de legislación específica en esta materia, Safont et al. (2021) realizaron una investigación en la que proponen la creación de un marco legal en Andorra que ampare la práctica de la formación dual universitaria.

## OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es definir el concepto de Formación Dual Universitaria. Para alcanzar este propósito, se plantean dos objetivos específicos: en primer lugar, investigar las prácticas y estrategias adoptadas en otras regiones y países, con el fin de identificar aquellas que podrían ser adaptadas al contexto andorrano para mejorar la implementación y efectividad de los programas de formación dual y, en segundo lugar, identificar los principales beneficios y retos asociados a este modelo formativo.

## MÉTODO

Para responder a los objetivos planteados, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el concepto de formación dual, con especial atención a su implementación en el ámbito universitario. Esta revisión incluye fuentes académicas, informes institucionales, legislación vigente y estudios de casos en países como Francia, Alemania, España y Andorra, dada la relevancia académica, actualidad y pertinencia en el objetivo de definir la Formación Dual Universitaria y en analizar su aplicabilidad en el contexto andorrano.

## DISCUSIÓN

En el caso de Andorra, la Formación Dual universitaria transfronterera es un modelo que ofrece colaboración entre las instituciones de Andorra, Francia y España, promoviendo la movilidad de los estudiantes y las posibilidades de inserción laboral, estando mejor formados (por haber cursado la formación dual) y, en consecuencia, se crea “una eficiencia económica e integración social más grande” (Fortó y Sabrià, 2023, p.103).

En cuanto a las ventajas de la formación se encuentra **la profesionalización** (ver si el estudiante tiene vocación profesional, aprender competencias propias de su ámbito, desarrollo de la capacidad emprendedora…), l**a motivación por parte de los actores implicados** (esto implica que todos los agentes tengan motivación para enseñar y aprender a partir de las prácticas, creando nuevos roles profesionales) y **la aparición de nuevos roles profesionales** (la persona que hace de tutor en la empresa o institución también será un formador para ese estudiante y de esta manera la responsabilidad formativa será compartida con el tutor de la universidad). El beneficio clave es el coste de formación inicial y el proceso de selección que se ahorra la empresa. A su vez, el estudiante se beneficia de la adquisición de experiencia y de las posibilidades reales de trabajar en esa empresa (ACUP, 2021).

Coiduras, et al. (2017, p. 97-98) destaca como ventaja para el estudiante, la primera inmersión en el

mundo laboral, conociendo “las tareas, los hábitos, los códigos y valores implícitos”. Asimismo, la transición de la universidad hacia la empresa es mucho más orgánica con la formación dual (Esteban, 2024).

El mercado laboral actual requiere profesionales con competencias específicas más allá de las cualidades intelectuales y el reto es responder a estas competencias desde la universidad (Tarrats et al., 2018).

Tal como se ha comentado, el modelo dual está plenamente integrado y desarrollado en el sistema universitario francés, pero todavía hay retos para las empresas, como saber acoger a los estudiantes y crear una red adecuada entre las instituciones participantes. Para las universidades resultaría muy beneficioso tener profesores con el doble rol de formador y de profesional, aportando así una visión más amplia (Coiduras et al., 2017).

**REFERENCIAS**

Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP). (2021). Promoció i desenvolupament de la formació dual en el sistema universitari català. 2a edició. https://www.acup.cat/ca/publicacio/2a-edicio-de-linforme-promocio-i-desenvolupament-de-la-formacio-dual-en-el-sistema

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2014). Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-317

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2021) Ausbildung oder Studium? https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/L/31009_Ausbildung_oder_Studium.pdf?__blob=publicationFile&v=8

BOPA (2019). Llei 31/2018, del 6 de desembre, de relacions laborals. https://www.consellgeneral.ad/ca/fitxers/documents/lleis-2018/llei-31-2018-de-relacions-laborals

Coiduras, J., Correa-Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación: claves organizativas y pedagógicas. QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 30, 81-102. https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/38

Correa Molina, E,. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. Educar, 51 (2), 259-27. https://educar.uab.cat/article/view/v51-n2-correa/712-pdf-es

Esteban, L. (2024) Formación Dual en las enseñanzas universitarias: ¿por qué y para qué? https://blogs.uoc.edu/economia-empresa/es/formacion-dual-en-las-ensenanzas-universitarias-por-que-y-para-que/

Fortó, J; Sabrià, B. (2023). La investigació en l’àmbit Educatiu - Debats de Recerca 15: 97-104 Societat Andorrana de Ciències. DOI: 10.2436/16.0110.21.119

Gencat. (s.d). Portal Jurídic de Catalunya. LLEI 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-

pjur/?documentId=696840&traceability=01&language=ca

Journal officiel de la République française. (2014). LOI no 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=H24gpZJe3zMzhXx6e8T5o3B0La5rYk6ys5dm_FwTPZs=

LLL-Tranversalis (2021). Estudi de col·laboració Universitat/empreses del sector digital al territori andorrà en l'àmbit dels programes dual d'estudi/empresa en educació superior en el marc del projecte Life Long Learning Transversalis.

Safont, P.; Cervino, E.; Sabrià B.; Marquié, D.; Josep, F. (2021). Més enllà de les competències: Nous reptes en la societat digital. Revista CIDUI. ISSN: 2385-6203

Tarrats, E., Arimany, N., Arando, S., Martínez, M., Mathieu, L., Samonneau, M., & Pilnieri, V. (2018). Educación superior en alternancia transfronteriza entre Francia y España. Educación XX1, 21(2).

Tort, M. (2021). Una recerca de l'UdA assenyala la necessitat d'un marc legal per desenvolupar la formació dual universitària. Butlletí Uda. https://butlleti.uda.ad/article/una-recerca-de-luda-assenyala-la-necessitat-dun-marc-legal-per-desenvolupar-la-formacio-dual-universitaria/

# POIO250078 Presencia en web y medios sociales del proyecto de investigación sobre tutorización de prácticas duales (DUAL-DIG)

Pilar Ibáñez-Cubillas[1], Manuela Raposo-Rivas[2], Olalla García Fuentes[2], Violeta Cebrián Robles[3]

*1 Universidad de Málaga Departamento de Didáctica y Organización Educativa*

*2 Universidad de Vigo Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación*

*3 Universidad de Málaga Dpto. Didáctica y Organización Educativa*

## INTRODUCCIÓN

La visibilidad de los proyectos de investigación en la actualidad es cada vez más relevante, tanto para su trascendencia académica como para su proyección social. De hecho, en los últimos años, la comunicación de la ciencia ha experimentado una profunda transformación impulsada por las exigencias gubernamentales de visibilidad y la evolución del entorno digital. En esta línea, se exige que los proyectos de investigación diseñen planes de comunicación en los que se contemplen estrategias y actividades de difusión, comunicación y explotación de resultados (European Commission, 2014). Estos planes deben contemplar medidas especializadas y segmentadas en función de las audiencias, incorporar mecanismos bidireccionales de participación y definir indicadores claros de repercusión e influencia (Gertrudix et al., 2021).

En este contexto, la web y las redes sociales se han consolidado como recursos fundamentales para la información y comunicación científica, así como en activos estratégicos de los procesos de difusión del proyecto de investigación, permitiendo una mayor proyección, control y sostenibilidad del contenido (Gertrudix et al., 2021). Así, la integración de herramientas digitales y redes sociales en las estrategias de difusión de los proyectos de investigación no solo es recomendable, sino crucial para su éxito y proyección. La expansión de las tecnologías web, en especial a partir de la consolidación de la Web 2.0, ha facilitado el desarrollo de plataformas accesibles, versátiles y de uso intuitivo, que permiten a los investigadores comunicar de forma más eficaz sus resultados y generar diálogo con diversos públicos (Miranda-Pinto et al., 2020).

En el ámbito de la investigación universitaria, esta transformación digital también ha influido en la forma en que los equipos comunican y comparten sus hallazgos. La presencia en la red permite comparar enfoques, conectar con otros investigadores y alcanzar audiencias más amplias y heterogéneas, contribuyendo así a una mayor eficiencia en los procesos de transferencia del conocimiento. Como señalan algunos estudios (Gertrudix et al, 2021; Markovic & Jelic Mariokov, 2017; Miranda-Pinto et al., 2020), los proyectos de investigación que logran incorporar estas herramientas de forma estratégica no solo difunden su trabajo, sino que también consolidan su relevancia en un entorno cada vez más competitivo, colaborativo y digitalizado.

## OBJETIVOS

El proyecto de investigación DUAL-DIG: “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas” pretende conocer y comprender el desarrollo de los programas formativos duales en las universidades españolas, indagando particularmente sobre las metodologías, las buenas prácticas y los desafíos derivados del mundo digital actual. Este proyecto, iniciado en 2023, reúne a un equipo interdisciplinar de 26 profesionales con experiencia en prácticas educativas apoyadas por tecnologías, y cuenta con la participación de diez instituciones académicas de ámbito nacional e internacional.

## MÉTODO

Como parte de su estrategia de difusión, el proyecto ha diseñado una identidad digital propia, cuyo primer paso ha sido la creación de un logotipo, una página web oficial y la activación de perfiles en redes sociales. Los objetivos específicos de esta estrategia digital de difusión son los siguientes:

* Difundir el proyecto de forma accesible y atractiva.

* Compartir los resultados parciales y finales, así como los recursos y productos generados durante el desarrollo del proyecto.

* Fomentar la interacción y el intercambio de experiencias con otros proyectos, redes de investigación y agentes implicados en la formación dual.

* Garantizar la transparencia de las actividades financiadas con fondos públicos, ofreciendo información verificable y actualizada sobre el avance del proyecto.

Para ello, se ha implementado un enfoque metodológico que combina el diseño estructural y funcional de herramientas digitales con la gestión dinámica de contenidos, mediante los siguientes recursos y fases:

* Concepción e implementación del logotipo del proyecto, concretándose en dos letras D encontradas para representar lo Dual y lo Digital.

* Diseño y desarrollo de la página web oficial del proyecto (https://dualdig.webs9.uvigo.es/), utilizando WordPress como sistema de gestión de contenidos (CMS) y alojada en el servidor institucional de la Universidad de Vigo. Esta web incluye secciones específicas dedicadas a la presentación del proyecto (justificación, objetivos), información del equipo y las colaboraciones, difusión de resultados (publicaciones, eventos, recursos), repositorio de recursos y noticias. Se ha priorizado un diseño visualmente claro, multilingüe, adaptable a dispositivos móviles y los estándares de accesibilidad digital.

* Creación y mantenimiento de perfiles activos en redes sociales, concretamente en X (anteriormente Twitter) e Instagram, bajo el nombre de usuario común @Dual_dig.

## DISCUSIÓN

La creación de la identidad digital del proyecto DUAL-DIG ha permitido consolidar un espacio de visibilidad e interacción entre los distintos actores implicados o interesados por la formación dual universitaria. La página web oficial y los perfiles en redes sociales han comenzado a desempeñar un papel clave en la difusión de los avances del proyecto, permitiendo ampliar su alcance y aportando un soporte de información para estudiantes, gestores y profesionales implicados en esta modalidad formativa.

Así, entre los primeros resultados destacan:

La puesta en marcha de un sitio web funcional y en constante actualización, con contenidos en varios idiomas (español, inglés, catalán, euskera y gallego), que recoge la justificación y los objetivos del proyecto, el equipo de investigación, eventos, publicaciones y recursos derivados del mismo, facilitando el acceso abierto a la información y promoviendo la transparencia científica.

La actividad en redes sociales (X e Instagram), que contribuye a generar una comunidad digital en torno al proyecto DualDig, permitiendo la comunicación continua de novedades, participación en congresos, lanzamientos de publicaciones, y la difusión de actividades formativas o encuentros.

Como conclusión, la implementación de esta estrategia de difusión digital contribuye a la visibilidad del proyecto, accesibilidad y transferencia de conocimiento que persigue el proyecto DUAL-DIG. Además, permite abrir nuevas posibilidades de comunicación científica, colaboración interinstitucional e impacto social, demostrando el potencial de las tecnologías digitales no solo como objeto de estudio del proyecto, sino como recurso clave para su desarrollo y sostenibilidad.

Este modelo de comunicación será evaluado y perfeccionado en las siguientes fases del proyecto, con el fin de asegurar su eficacia a medio y largo plazo y servir como referente replicable en otros contextos de investigación educativa y formación dual.

## REFERENCIAS

European Commission (2014). Public engagement in responsible research and innovation. Portal H2020. https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/public-engagement-responsible-research-and-innovation

Gertrudix, M., Rajas, M., Romero-Luis, J. y Carbonell-Alcocer, A. (2021). Comunicación científica en el espacio digital. Acciones de difusión de proyectos de investigación del programa H2020. Profesional de la información, 30(1), e300104. https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.04

Markovic, L. & Jelic Mariokov, M. (2017). Web technologies for disseminating relevant knowledge on the example of the International Dunhuang Project: the silk road online. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. & Candel Torres (Eds.), INTED2017 11th International Technology, Education and Development Conference. (pp. 9738-9746). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2017.2304

Miranda-Pinto, M., Ibáñez-Cubillas, P. & Osório, A. J. (2020). Social networks for the dissemination of

research projects: the case of Kids Media Lab 2. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. & Candel Torres (Eds.), ICERI2020, 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation. (pp. 5787-5796). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.1242

# POIO250008 Satisfacción de necesidades psicológicas básicas y competencias docentes en formación: evidencias desde el prácticum

Junior José Bueno-Pérez[1], Carlos Arturo González Lara[2], Idalina González Peña[3], Soribel De Los Santos[4]

*1 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Educación Física*
*2 Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) Educación Primaria*
*3 Educación Primaria*

## INTRODUCCIÓN

La formación docente requiere articular teoría y práctica para desarrollar competencias integrales y facilitar la inserción laboral (Gómez, Aranda, & Santos, 2017). La práctica docente (PD) vincula la universidad con entornos reales (MESCyT, 2015) y se basa en movilizar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2023). Un modelo las organiza en dos grandes dimensiones: didácticas (saber, saber hacer) y organizacionales (saber estar, saber ser) (Dios et al., 2018).

El saber se fundamenta en bases pedagógicas (Novita, 2019); el saber hacer, en la aplicación práctica (Maheux & Lajoie, 2011); el saber estar, en la gestión socioemocional (Nwoko et al., 2023); y el saber ser, en la reflexión crítica y los valores éticos (Bonilla, 2020). Según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación fomenta la motivación intrínseca. Este estudio se basa en la importancia de integrar teoría y práctica para formar docentes competentes y autónomos, capaces de responder a retos actuales.

## OBJETIVOS

Ante el contexto descripto,el objetivo del presente trabajo fue examinar la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el desarrollo de competencias en docentes en formación.

## MÉTODO

La muestra estuvo conformada por 234 estudiantes (60.7% mujeres, de 18 a 26 años, $M$ = 21.05) inscritos en PD II, III y V de Educación Inicial, Primaria, Educación Física y Sociales en San Juan, República Dominicana. Se aplicaron la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) (16 ítems, escala Likert 1–7; González-Cutre et al., 2015) y la Escala de Competencias Docentes (23 ítems, escala Likert 0–6; Dios et al., 2018), las cuales evaluaban las dimensiones didáctica y organizativa.

La información se recolectó mediante Google Forms, previa obtención del consentimiento informado. Se realizaron análisis descriptivos, regresiones lineales para evaluar el poder predictivo de las NPB sobre las competencias y la prueba Kruskal–Wallis para comparar según los niveles de PD.

## DISCUSIÓN

Los resultados revelaron altos promedios en autonomía (*M* = 5.51, *SD* = 1.14), competencia (*M* = 4.74, SD = 0.85) y relación (*M* = 4.76, *SD* = 0.79). Asimismo, las dimensiones de competencias docentes – saber (*M* = 4.73, SD = 0.87), saber hacer (*M* = 4.67, SD = 0.96), saber estar (*M* = 4.75, *SD* = 0.95) y saber ser (*M* = 4.89, *SD* = 0.98) presentaron valores elevados. Las regresiones indicaron que la autonomía predice significativamente todas las dimensiones de competencia ($p \leq 0.001$), mientras que no se observaron diferencias significativas entre los niveles de PD ($p > 0.05$).

Los hallazgos sugieren que la satisfacción de las NPB, especialmente la autonomía, potencia el desarrollo de competencias docentes, la motivación y el compromiso académico (López-García et al., 2023). La experiencia en PD facilita la aplicación de conocimientos teóricos y el fortalecimiento de habilidades, siendo el “saber ser” fundamental para consolidar la identidad profesional (Taş & Karabay, 2022). La ausencia de diferencias significativas entre niveles de práctica, en contraste con estudios previos (Aelterman et al., 2016; Korthagen & Evelein, 2016), podría explicarse por particularidades contextuales. Estos hallazgos contribuyen a la literatura sobre formación docente y sugieren la necesidad de revisar los métodos de práctica en los programas de formación.

Es fundamental fortalecer la autonomía en la formación docente mediante estrategias que promuevan la toma de decisiones, la participación y la evaluación formativa. Tales enfoques mejoran la motivación intrínseca y preparan a los futuros docentes para enfrentar con éxito los desafíos educativos.

El estudio presenta limitaciones inherentes a su diseño transversal y a la utilización de autoinformes, lo que restringe las inferencias causales. Además, la muestra proviene de un contexto geográfico particular. Futuras investigaciones podrían incorporar metodologías mixtas y diseños longitudinales para explorar la evolución de estas variables a lo largo de la formación docente.

La satisfacción de las NPB, y en particular la autonomía, se asocia con un mayor desarrollo de las competencias docentes. Aunque no se evidenciaron diferencias significativas según el nivel de PD, se sugiere un proceso progresivo de consolidación de habilidades. Fomentar la toma de decisiones y la colaboración resulta clave para mejorar la motivación intrínseca y el bienestar, aspectos esenciales para afrontar los retos educativos actuales. Los resultados ofrecen una base para futuras intervenciones que fortalezcan la eficacia y la identidad de los docentes en formación.

## REFERENCIAS

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise,* 23, 64–72.

Alvi, E., Nausheen, M., Zulfiqar, A., & Moeen, F. (2015). Prospective teachers' experiences during teaching

practice. *Journal of Educational Research* (1027–9776), 18(1).

Bonilla, R. E. (2020). Las competencias investigativas del docente de Educación Primaria Bolivariana. *Red de Investigación Educativa,* 12(2), 20–30.

Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2023). Teacher educators' teaching styles: Relation with learning motivation and academic engagement in pre-service teachers. *Teaching in Higher Education,* 28(8), 2044–2065.

Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para Educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 23(76), 281–302.

Gómez, M., Aranda, E., & Santos, J. (2017). A competency model for higher education: An assessment based on placements. *Studies in Higher Education,* 42(12), 2195–2215.

González-Cutre, D., Sierra, A. C., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J., & Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en general con adultos españoles. *Terapia Psicológica,* 33(2), 81–92.

Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education,* 60, 234–244.

López-García, G. D., Carrasco-Poyatos, M., Burgueño, R., & Granero-Gallegos, A. (2023). Relationships between needs satisfaction and the quality of motivation with academic engagement in pre-service physical education teachers. *SAGE Open,* 13(3), 21582440231197507.

Maheux, J. F., & Lajoie, C. (2011). Improvisation in teaching and teacher education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education,* 8(2).

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización curricular.* Santo Domingo: Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Normativa para la formación docente de calidad en la República Dominicana.*

Novita, L. (2019). Inner competencies for inspiring teacher: A literature review. *Menara Ilmu: Jurnal Penelitian dan Kajian Ilmiah,* 13(3).

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 20(12), 6070.

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 64(5), 706–727.

Riera, F., Estrada, D., Guerrero, S., Pacheco, E., Guevara, S., & Arreaga, R. (2023). Enhancing teacher preparation: A case study on the impact of integrating real-world teaching experience in English higher education programs. *Journal of Curriculum and Teaching.* https://doi.org/10.5430/jct.v12n6p197

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology,* 61, 101860.

Taş, M. A., & Karabay, A. (2022). Improving student classroom teachers' content organization skills through practicum. *Participatory Educational Research,* 10(1), 42–66.

# Investigación e innovación en el Prácticum

## POIO250086 Evaluación de la percepción de la formación dual en la formación inicial de maestros

Arantza Ozaeta Elorza[1], Amaia Lersundi[2], Jordi Coiduras[3], Alexandra Saz[4], Sònia Gili[5]

*1 Mondragon Unibertsitatea Lenguas y Culturas en la Sociedad Plurilingüe*
*2 Mondragon Unibertsitatea Lenguas y Culturas en la Sociedad Pluringüe*
*3 Universitat de Lleida Ciencias de la Educación*
*4 Universitat d'Andorra Departamento Ciencias de la Educación*
*5 Universitat d'Andorra Departamento de Ciencias de la Educación*

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la red DualECA que integra a tres universidades que desarrollan la formación inicial de maestros en modalidad dual (Universitat de Lleida, Mondragon Unibertsitatea y Universitat d'Andorra). La red se formó hace ocho años y desde entonces realiza seminarios anuales en torno a los retos de la formación dual en los estudios de magisterio. La formación dual adopta distintas denominaciones e interpretaciones, aunque todas ellas comparten "una intensificación de la práctica en espacios donde se ejerce la profesión -empresa, servicio comunitario,...- durante la formación inicial y una planificación y desarrollo de estrategias para la integración de los aprendizajes que se realizan en ambos escenarios: la universidad y el laboral" (Iturria et al. 2022). Uno de los retos identificados es la escasez de investigaciones que analicen el impacto de esta modalidad formativa en los tres agentes de la triada: estudiante, mentor escolar y tutor universitario.

### OBJETIVOS

El objetivo de este estudio ha sido elaborar e implementar un cuestionario que permita conocer y analizar la percepción de estos tres agentes que conforman la triada (estudiantes, tutores universitarios y mentores) del modelo dual en el ámbito de la formación de maestros.

### MÉTODO

El cuestionario ha sido conducido por un equipo de investigadores de la Universitat de Lleida (UdL), la Universitat d'Andorra (UdA) y Mondragon Unibertsitatea (MU) (Facultad de Educación) y ha sido realizado en tres lenguas (euskera, catalán y español). En primer lugar, se redactaron colectivamente las preguntas del cuestionario. A continuación, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por parte de 32 expertos de 11 universidades (9 españolas, 2 extranjeras); se pidió a los expertos que calificaran la pertinencia, la importancia y la univocidad de cada afirmación en una escala de 1 a 5. Como resultado de este proceso, algunas preguntas fueron reescritas y ajustadas en función de los comentarios de los expertos. Por último, una vez validado el cuestionario, se distribuyó a los tres agentes y se recibieron 542 respuestas (Lersundi et al. 2024).

El cuestionario incluía preguntas y opción de realizar comentarios para los tres agentes de la triada. Cada pregunta se contestó en función de una escala Likert: 1. Nada de acuerdo. 2. Poco de acuerdo. 3. De acuerdo. 4 Muy de acuerdo. 5.Completamente de acuerdo. Cada perfil respondió a 7 preguntas específicas y hubo 4 en común para los tres componentes de la triada. En dichas afirmaciones en común, los estudiantes han sido cuestionados sobre desarrollo profesional y personal dentro de la formación dual, la vinculación entre teoría y práctica, así como la manera en que esta modalidad formativa prepara para el empleo. Los mentores escolares han sido preguntados sobre cómo contribuye el rol a su desarrollo profesional y personal, a los beneficios que obtiene el centro educativo en la formación dual y en cómo contribuye al desarrollo del proyecto educativo o el trabajo en red con otros centros. Por último, los tutores universitarios han sido interpelados sobre su desarrollo profesional y personal, los beneficios que conlleva el proceso de aprendizaje de los estudiantes en modalidad dual y la vinculación entre la teoría y la práctica.

El cuestionario se implementó en tres universidades (UdL, UdA y MU) y permitió recoger un total de 542 respuestas: 371 respuestas procedentes de estudiantes, 131 respuestas de los mentores escolares y 40 de tutores universitarios.

## DISCUSIÓN

Se han obtenido 542 respuestas, de las cuales, 371 pertenecen a los estudiantes, 131 a los mentores escolares y 40 a los tutores univertarios. Las calificaciones medias obtenidas en cada rol son las siguientes: los mentores escolares, con un promedio de 3,9 sobre 5, son los más escépticos en cuanto a los beneficios de la formación dual. Por el contrario, los estudiantes, junto con los tutores universitarios, con unos promedios de 4,14 sobre 5 y 4,12 sobre 5 respectivamente, presentan valoraciones más elevadas.

En cuanto a las preguntas comunes del cuestionario, se han obtenido los siguientes resultados:

En líneas generales, las percepciones de los tres agentes implicados en la formación dual son positivas. No obstante, al comparar las respuestas a las preguntas en común, observamos algunas diferencias significativas. Se observa que los estudiantes de magisterio, en general, no perciben claramente que la formación dual facilite la empleabilidad, aunque el acceso al empleo sea una de las características y objetivos de la modalidad formativa. Por su parte, los mentores escolares son en general los más escépticos con la formación dual, aunque destacan que trabajar como mentor contribuye a su compromiso con la profesión y perciben que aprenden y beneficia su actividad docente. Aún así, no hay una percepción de trabajar en red con otros centros escolares que también reciben estudiantes en modalidad dual. Por último, la percepción de los tutores universitarios en todos los ítems es la más estable. Además, perciben que la formación dual fortalece la relación teoría y práctica (Lersundi & Ozaeta, 2024).

Los resultados presentados han sido fruto de un primer acercamiento a los datos obtenidos, y ponen de

manifiesto la necesidad de profundizar en la comprensión de las percepciones de los tres actores de la triada formativa y en particular en las variables que podrían incrementar la satisfacción de los mentores escolares. Uno de los límites del trabajo reside en el desequilibrio en el número de respuestas obtenidas según el tipo de participante. Por tanto, uno de los retos será acceder a una muestra más amplia de mentores escolares y tutores universitarios con el fin de obtener una visión más equilibrada y representativa del conjunto de actores implicados en la formación dual.

## REFERENCIAS

Iturria, J., Ozaeta, A., Galarza, J. & Coiduras, J. (2022, octubre). La formación dual universitaria y la tutoría: una revisión de la literatura. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Formación Dual Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián.

Lersundi, A., Coiduras, J., Ozaeta, A. & Larraz, V. (2024, noviembre). Development of a questionnaire to assess the perception of dual training in higher education. Ponencia presentada en el Knowledge Exchange Seminar 2, Duale Hochshule Baden-Würtemberg and John von Neumann University, Stuttgart, Alemania.

Lersundi, A, Ozaeta, A. (2024, marzo). El “impacto” de la educación dual en la triada: análisis preliminar del cuestionario. Ponencia presentada en la red Dualeca en Lleida.

# POIO250081 A educação como direito: prática de ensino em pedagogia comprometida com o acesso ao ensino superior

Rejane María de Almeida Amorim[1]

*1 Lenguas y Culturas en la Sociedad Plurilingüe*

## INTRODUCCIÓN

A educação como direito: prática de ensino em pedagogia comprometida com o acesso ao ensino uperior, apresenta a construção de uma aborgagem na prática de ensino que coletivamente desenvolveu uma pesquisa e concluiu o computo das horas de estágio em uma ordem inversa, quando trouxemos os jovens das escolas campo para a universidade. O presente trabalho apresenta uma ação desenvolvida por estudantes do Curso de Pedagogia da UFRJ, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino das Disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, durante primeiro semestre de 2022. O objetivo da ação foi o de favorecer processos de pertencimento e inclusão do jovem no espaço universitário. Após a sistematização e organização de uma pesquisa sobre os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes do curso de Ensino Médio em Magistério ao seu acesso ao Ensino Superior, chegamos a seguinte problemática: como revelar o espaço universitário mais acessível aos jovens?Debatemos em classe o quanto o fortalecimento das possibilidades de ingressarem em universidades públicas passam por processos de informação e rompimento com formas de pensar que limitam suas trajetórias educacionais.

## OBJETIVOS

A pesquisa realizada no âmbito da Disciplina de Prática de Ensino das Disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, teve por objetivo conhecer os anseios e desejos de jovens periféricos do Rio de Janeiro, matriculados no Ensino Médio (Curso de Formação de Professores nível Médio), em relação ao seu acesso ao Ensino Superior.

## MÉTODO

A pesquisa qualitativa realizada com 80 jovens de classes populares, majoritariamente negros, residentes da periferia do Rio de Janeiro e cidades da  Baixada Fluminense, foi desenvolvida por 24 estudantes de Pegadogia no seu momento de prática, que realizaram entrevitas semi-estruturadas presenciais com os jovens de seis escolas parceiras. Os dados formam apresentados pelos estudantes em gráficos e relatos resumidos das histórias de vida de cada um dos alunos do enino médio que participaram do estudo de forma voluntária.

A pesquisa apontou para necessidade de organizarmos uma recepção aos alunos na universidade, ponderamos que um ato concreto seria mais forte que nossa divulgação científica. Escolhemos uma escola localizada no município vizinho de São João do Meriti, que conseguiu um trasnporte para os alunos se deslocarem até ao Campus Praia Vermelha da UFRJ.

Para este encontro com 50 jovens da referida escola, os estudantes de Pedagogia planejaram três

oficinas: 1) Identidade/Profissão/Docência; 2) (Ser)Docente - Múltiplas facetas da pedagogia e 3) Firmar a profissão docente a partir das trajetórias escolares. As oficinas foram alinhadas a temática de ampliação dos conhecimentos que os jovens possuem sobre a continuação de seus estudos, as questões que envolvem a profissão docente e foram dinamizadas a partir do diálogo, para que pudéssemos realmente ouvir o que tinham a nos dizer e apontar as suas dúvidas. Toda avaliação e registro foi usado para construção das categorias de nossa pesquisa.

As oficinas organizadas para esse público contaram com depoimentos de uma estudante de Pedagogia que havia estudado na escola que recebemos e se igualava nas condições de vida de muitos dos que estavam ali. Reforçamos as informações sobre o ingresso na universidade e mais que isso, mostramos o acesso ao ensino superior como um direito a ser exercido. O momento contou com lanche coletivo, visita à biblioteca de obras raras do Campus Praia Vermelha da UFRJ e foi um espaço de troca e construção de novas possibilidades.

## DISCUSIÓN

Reforçamos que essa visita foi planejada num período de retomada de ensino presencial e os 50 jovens selecionados para participarem estavam no seu úlitmo ano de Ensino Médio, e haviam ficado dois anos estudando remotamente e sem conseguirem realizar os seus estágios nas escolas. Ponderamos que essa visita foi uma força para que seu tempo formativo fosse além do conteúdo e do vir a ser professor, buscamos alimentar seus anseios de continuidade dos estudos, o que foi nosso maior foco.

A escola na nossa concepção deve se preocupar com a formação geral do jovem e promover momentos interativos que propiciem a ampliação do seu universo. Os “jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano” (DAYRELL, 2003, 41) e são compreendidos no nosso estudo a partir do que nos apresentam, sem determinismos, limitações, preconceitos ou formas do senso comum de conceituar esses sujeitos. A juventude heterogênea e complexa é vista aqui como uma condição de vida, que se estrutura a partir do que é possível em seu espaço e tempo. "Cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar" (DAYRELL, 2007, p. 1107). Consideramos que nem sempre o cotidiano escolar compreende a juventude e oferece experiências que fazem sentido em sua vida. Como resultado dessa ação construímos um percurso formativo que nos encaminhou para duas importantes categorias analíticas em nossa pesquisa: 1) A condição de vida limita e ao mesmo tempo pode impulsionar minha trajetória educacional; 2) Eu senti que eu posso. A primeira categoria é contraditória e se constrói a partir de relatos dos jovens durante as oficinas, que davam conta de uma vivência familiar que embora limite suas investidas em continuar os estudos, impulsionam na medida que seus familiares depositam neles os seus próprios sonhos e incentivam a continuar, mesmo em condições nem sempre favoráveis. Muitos dos jovens já chegaram bem mais longe que seus pais e irmãos e são vistos pela família como os estudiosos da casa.

A segundo categoria “Eu senti que posso...”, vem das falas da avaliação do encontro, em que colocam o

quanto a universidade lhes pareceu mais próxima e acessível e que sim, sentiram que podem chegar lá. A possibilidade de encontro, diálogo e convite a um ambiente universitário ampliou as possibilidades de continuidade dos estudos desses jovens, além de favorecer um reconhecimento da importância do espaço ocupado pelos estudantes de pedagogia, que exercem o seu direito ao ensino gratuito e de qualidade e desejam que esse espaço possa ser estendido a todos.

A prática pode ir bem mais longe do que apenas um espaço de planejar e ministrar aulas, esta iniciativa que se transfornou em uma pesquisa, favoreceu aos dois grupos um crescimento e uma aproximação dinâmica, maior que a que realizaram na escola a que pertenciam estes alunos de Ensino Médio.

Parte das horas (25 horas de um total de 100 horas que são cumpridas na escola) destinadas a prática foram contempladas com o planejamento e com toda a ação de cada oficina que os estudantes de Pedagogia Planejaram e ao mesmo tempo atuaram como pesquisadores, colhendo dados, organizando as avaliações de cada um dos três grupos que passavam pelas suas oficinas e que deixaram marcas positivas para todos que estavam vivendo este encontro proporcionado pela prática de ensino.

**REFERENCIAS**

Dayrell, J. (2007).A Escola "Faz" As Juventudes? Reflexões em torno da Socialização. *Educação e Sociedade.* Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out.

Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: RJ. Set /Out /Nov /Dez 2003, No 24.

# POIO250105 Análisis de la autoevaluación con peso en la evaluación acreditativa en las prácticas clínicas del Grado de Enfermería

Silvia Esteban Sepúlveda, Luís Basco Prado, Cristina Granado Calvillo, Marta Raurell Torredà

*Facultat d'Infermeria, Universitat de Barcelona Infermeria Fonamental i Clínica*

## INTRODUCCIÓN

En 2007 los estudios de Enfermería se incorporan al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, implicando un cambio de paradigma que pone en el centro al alumno y su proceso de aprendizaje, donde el docente debe desempeñar un papel de facilitador.

Autoevaluarse requiere que los estudiantes asuman un papel activo y reflexivo, comprendan y apliquen criterios de evaluación, busquen y utilicen retroalimentación y evalúen su propio trabajo, y por tanto se considera un método efectivo para alcanzar objetivos educativos importantes, como el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Andrade & Heritage, 2017; Harris & Brown, 2018; Panadero et al., 2017).

Hasta el curso académico 2023-24, la evaluación de las prácticas del Grado de Enfermería de la UB se realizaba mediante rúbricas por parte de la tutora académica, junto con la evaluación de la práctica clínica por parte de la tutora clínica. Aun tratarse de una competencia transversal, la responsabilidad y reflexión personal del alumno se veían poco reflejadas en la estructura de la asignatura, y la autovaloración no tenía ningún peso en la nota final. En el curso 2024-25 se ha incorporado en las prácticas clínicas de tercer curso la autoevaluación en dos de los aspectos evaluables de la asignatura (práctica clínica y trabajos de práctica reflexiva) con un peso total en la asignatura del 10%, y se ha reforzado el feedback continuado por parte del docente a través de evaluaciones formativas cualitativas y cuantitativas.

## OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar posibles diferencias entre la autoevaluación y la evaluación del docente en el contexto de la práctica clínica de los alumnos de tercer curso del Grado en Enfermería

Objetivos específicos

Determinar la diferencia media y la concordancia entre las notas obtenidas a través de la autoevaluación y la evaluación del docente.

Determinar el impacto en la nota del nuevo sistema evaluativo respecto al sistema evaluativo anterior

## MÉTODO

Participantes:

Todos los alumnos que realizan las prácticas de tercer curso del primer semestre del año académico 2024-25.

Variables:

1. Práctica clínica: Parrilla con 5 dimensiones: práctica profesional (11 ítems), prestación de cuidados (12 ítems), comunicación terapéutica (5 ítems), desarrollo profesional (4 ítems), y gestión de recursos (3 ítems). Cada ítem es evaluado con una puntuación de 0 a 10.
2. Práctica reflexiva: Rúbrica con 5 dimensiones: forma, ámbito de prácticas, rol profesional, dilema ético, procedimientos y comunicación. Cada ítem es evaluado en la rúbrica entre 1 y 4 en base al nivel de consecución y la nota final se refiere a 10 puntos.

Procedimiento

Tanto los docentes como los alumnos han cumplimentado de forma ciega los dos instrumentos evaluativos al finalizar las prácticas. Todas las evaluaciones se han centralizado en una base de datos única a la que sólo tiene acceso la coordinación de la asignatura.

Análisis

Descriptivo, coeficiente de correlación intraclase.

**DISCUSIÓN**

RESULTADOS

Se han analizado las evaluaciones de 193 alumnos. 4 de ellos no han entregado ninguna autoevaluación, 11 no entregaron la primera y 14 no entregaron la segunda. Nota final media de la asignatura=9,05. Con el sistema de evaluación del curso anterior, la nota media hubiera sido 9,11 (Correlación= 0,95).

Evaluación de la práctica clínica global: 109 alumnos(57,7%)se han sobrepuntuado respecto a la tutora, 72(38,1%) se han infrapuntuado y 8(4,2%) se han puntuado igual.

-evaluación 1 (primera mitad de período,n=179): nota media de la tutora clínica = 9,02(DE=0,81), nota media autoevaluación= 9,05(DE=0,73). Correlación=0,190(p=0,006)

-evaluación 2 (segunda mitad de período,n=173): nota media de la tutora clínica=9,18(DE=0,89), nota media autoevaluación= 9,61(DE=0,43). Correlación=0,302(p<0,01)

-Nota final media(n=189): tutora clínica=9,12(DE=0,71);media autoevaluación=9,31(DE=0,53). Correlación=0,318(p<0,001)

-Las mayores discrepancias (2,77; 3,42 y 2,82 puntos) en la evaluación global de la práctica clínica han correspondido a las tres alumnas peor evaluadas por las tutoras, con una nota de 5,91, 6,58 y 6,04 sobre 10 respectivamente.

Práctica reflexiva (n=163):

Nota media autoevaluaciones=9,43(DE 0,68), nota media tutoras académicas=9,03(DE 1,11).

Correlación=0,243.

## DISCUSIÓN

La realización de la autoevaluación con los mismos instrumentos que el cuerpo docente fomenta la reflexión y permite comparar las dos visiones en cada una de las dimensiones evaluadas, permitiendo la participación del alumno en su propio proceso formativo y evaluativo. El docente ha evaluado y dado feedback con posterioridad a la autoevaluación realizada por el alumno, permitiendo a este confrontar su percepción, dando la oportunidad de detectar y discutir posibles aspectos mejorables.

Aunque la nota media no varía entre la autoevaluación y la evaluación del docente, se observa una concordancia baja entre los dos agentes, lo que indica disparidad entre la autopercepción competencial y la valoración del profesional. Esto puede ser debido a la falta de entrenamiento en la autoevaluación, la percepción distorsionada del alumno versus el profesional en el entorno real y a la priorización de la nota a la reflexión y autocrítica. La práctica clínica del segundo período presenta una correlación mayor, posiblemente por que al final de prácticas las competencias autopercibidas se asemejan més a las reales o percibidas por la tutora clínica. Sobre los trabajos de práctica reflexiva, hay también poca concordancia, quizás motivado por niveles de exigencia diferentes. Es necesario trabajar la autoevaluación y los instrumentos evaluativos con mayor profundidad.

Aunque la autocalificación por sí sola no asegura un proceso de reflexión profunda sobre el trabajo realizado (Boud & Falchikov, 1989), conllevando una posible sobreestimación (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016), realizar evaluaciones formativas previas con feedback tanto cuantitativo como cualitativo por parte del docente debería minimizar estos inconvenientes, puesto que a lo largo del período de prácticas se ha creado el espacio para que el alumno reflexione en profundidad sobre su progreso competencial. Si bien los resultados obtenidos en este estudio no han mostrado en general una sobreestimación relevante, llama la atención que las mayores diferencias se den en los alumnos con peores calificaciones, lo que conduce a pensar que puede haber perfiles con sobreestimación sistemática. Puesto que la reflexión en la práctica es un aspecto fundamental en la formación de las enfermeras, deben detectarse los perfiles con menor autocrítica para poder realizar actuaciones específicas.

La incorporación de la autoevaluación no ha comportado una diferencia significativa en la nota del alumnado, tal como muestra la elevada concordancia si se hubieran aplicado los criterios del anterior sistema, pero es una estrategia que le ha permitido contrastar su visión con la del docente, además de tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y de su papel activo en el mismo a través de la incorporación de la reflexión, la autocrítica y la responsabilidad, que son competencias transversales de la titulación.

A partir de los resultados obtenidos, se estudiarán las evaluaciones en cada una de las dimensiones de los instrumentos.

## REFERENCIAS

Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315623856

Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher- education: A critical analysis of findings. Higher Education, 18(5), 529-549.

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2018). Using self-assessment to improve student learning. Routledge.

Panadero, E., Jonsson, A., y Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault y L. Allal (Coords.), Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation (pp. 311-326). Springer. doi:10.1007/978-3-319-39211-0

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. Educational Research Review, 22, 74–98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

# POIO250094 Análisis del acogimiento de futuros pedagogos en las entidades socioeducativas mediante la indagación narrativa visual: ¿Qué piensa y siente el alumnado del Prácticum I de Pedagogía de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU

Estibaliz Amenabarro Iraola[1], Eider Gamboa Ruíz de Eguilaz[2], Itsaso Arocena Pérez[3], Elixabete Saenz Arrizubieta[3], Jon Mikel Luzarraga Martín[3], Esther Cruz Iglesias[3]

*1 Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea Departamento Ciencias de la Educación. Vicedecana de Practicum y Gral*
*2 Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea Didactica y Organizacion Escolar*
*3 Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea Didáctica y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

El *Prácticum I* representa uno de los primeros tránsitos de los futuros pedagogos hacia el ámbito profesional, y supone también un desafío a nivel organizativo y de gestión. Esta transición del espacio académico al contexto profesional no solo implica adquirir competencias prácticas, sino también iniciar un proceso de construcción identitaria (Beijaard et al., 2004), donde la experiencia de acogida en la entidad adquiere un rol clave. La forma en que los estudiantes son recibidos impacta directamente en la construcción de su identidad profesional, al enfrentarse a situaciones nuevas y complejas.

Según Garcés (2020), "dar un lugar al que llega no es tan fácil porque no hay un encaje perfecto" (p. 49), lo que plantea interrogantes sobre qué significa acoger, quién está en condiciones de hacerlo y por qué. Por su parte, Mélich (2021) indica que acoger implica considerar tanto las experiencias previas como las relaciones interpersonales y de alteridad que se producen durante este proceso (p. 21). Así, la acogida no es un acto pasivo, sino una negociación constante entre las expectativas institucionales, las subjetividades del estudiantado y las demandas del contexto.

En este marco, para capturar la riqueza de esa transición, la incorporación de soportes artísticos emerge como una herramienta eficaz para documentar experiencias, estimular la reflexión crítica y promover el desarrollo profesional. Stacey (2023) sostiene que documentar es recabar una historia, permitiendo a tutores y educadores interpretar y analizar situaciones relevantes.

En el caso del *Prácticum*, la indagación narrativa visual permite al alumnado explorar sus vivencias mediante recursos creativos. Mulvihill y Swaminathan (2024) destacan que los métodos visuales favorecen la comprensión del conocimiento tácito. Amenabarro (2023) resalta el valor de la narración fotográfica como herramienta de auto etnografía y reflexión docente.

## OBJETIVOS

El objetivo de este estudio consiste en comprender y analizar como vivencia el alumnado de Prácticum I de Pedagogía su primera experiencia de acogida e incursión en una experiencia de prácticas en un contexto socioeducativo inédito, mediante la indagación narrativa visual.

## MÉTODO

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo-crítico porque exige situarse dentro de la práctica y del pensamiento de los protagonistas (Denzin y Lincoln, 2017). Se desarrolla en el primer seminario que realiza el alumnado junto a la tutora de prácticas de la Universidad (el Prácticum I consta de tres seminarios en total). Participan un total de 8 alumnas (el total de las personas que conforman este seminario, se codifican como PI1-8). Para la consecución de los objetivos propuestos de plantea al alumnado una tarea en dos fases: (i) *realización de un dibujo* (Figura, 1,2,3) que represente la experiencia vivida por ellos/as en el proceso de inmersión y que responda a la pregunta: ¿Cómo me he sentido yo en la acogida en mis primeros días?; en una segunda fase (ii) *dar valor a la creación*, mediante *post-its*, crear narrativa entorno a la imagen construida, destacando los hitos que ayudan a interpretar ese tránsito.

## DISCUSIÓN

Presentamos este apartado en base a la pregunta que se plantea en este estudio: ¿Cómo me he sentido yo en la acogida en mis primeros días?

**Figura 1**

Para PI2: *me he sentido muy perdida y considero que la realidad de la escuela donde estoy realizando las practicas me absorbe. Tengo muchas dudas, pero cuando acudo al resto de docentes y el pedagogo me siento protegida y me alivio. Es cierto que yo estudie en esta escuela, y la conozco bien, he pasado toda mi niñez en la misma.*

PI6: *algún día me encontraré en esta situación, acogiendo a alguien y creo que es muy importante como nos acogen y como acogemos. Me invaden muchas dudas, pero si hay una actitud de colaboración pues eso te da seguridad.*

PI1: *iniciar las prácticas y un mar de dudas. Creo que se cumplido lo que yo esperaba, pero creo que faltan cosas. Destacaría que donde yo estoy hay una coordinación muy potente entre los docentes, es un centro muy vinculado con la naturaleza, la metodología es muy innovadora y a pesar de todas las dudas y miedos me han dado mucha confianza para seguir avanzando.*

**Figura 2**

PI7: *yo he alucinado, es una entidad relativamente pequeña y su área de actuación es muy extensa. Algunos proyectos son muy interesantes y otros no tanto, pero trabajan la cooperación mucho. En ese sentido me han acogido muy bien, enseguida me he puesto a trabajar con ellas, aunque las dudas están*

*ahí y el miedo también.*

PI4: *he sido acogida bien, pero yo estoy algo bloqueada por que no puedo o no se utilizar los aprendizajes de la Universidad en la escuela, me cuesta ver las lógicas y las relaciones entre los aprendizajes de la Universidad y lo que realmente se hacer o puedo hacer aquí.*

PI8: *yo he sentido miedo, fragilidad porque vas a una entidad y claro te sientes pequeña, a mí me han acogido bien, correcto, pero cuando entras en acción y la instructora te da máxima confianza te entra pánico y muchas dudas.*

**Figura 3**

PI3: *experiencias nuevas, me he encontrado con situación muy complejas y un sentimiento de que necesito aprender más, porque en unas cosas estoy muy débil para dar respuesta a las necesidades que se plantean, a mí la acogida me sabe a bombardeo y muchos nervios, te explican todo lo que hacen y dices como una ¡entidad tan pequeña puede hacer tanto! Mi mayor miedo en esta fase (espero que se disipe) es no poder responder a lo que se me pide o necesita la entidad en ese momento.*

Los datos de este estudio corroboran una vez más la importancia de atender y cuidar este periodo –de transito e inmersión en el mundo profesional- en el marco de los procesos de tutorización. En este sentido tal como este trabajo evidencia, las técnicas de indagación narrativa y visual posibilitan la representación de las vivencias y subjetividades del alumnado desde su propia voz más allá del habitual relleno de formularios. Las emociones como el miedo, la duda e incertidumbre necesitan marcos de desarrollo y comprensión más profundo que nos permiten abordarlas y mejorar así las experiencias del Prácticum; en este sentido este pequeño estudio puede plantear un reto para las personas comprometidas con la transformación educativa y social.

**REFERENCIAS**

Amenabarro, E. (2023). Análisis de las relaciones pedagógicas entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: una experiencia mediante la fotoelicitación. *Educatio Siglo XXI, 41*(2), 189-210. https://doi.org/10.6018/educatio.525251

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage

Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg

Mélich, J.C. *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets

Mulvihill, T. M y Swaminathan, R. (20204). *Investigación educativa basada en las artes*. Morata

Stacey, S. (2023). *Pedagogical Documentation in Early Chilhood. Sharig children´s learning and teacher´s thinking*. Redleaf Press.

# POIO250142 autoevaluación de competencias profesionales en el cuarto curso del grado en pedagogía (Universidad de Oviedo)

María del Henar Pérez Herrero, Joaquín Lorenzo Burguera Condon

*Universidad de Oviedo - Facultad de Formación del Profesorado y Educación Ciencias de la Educación*

## INTRODUCCIÓN

El *Practicum* constituye un entorno formativo privilegiado en el que el estudiantado tiene la oportunidad de poner en práctica las competencias desarrolladas a lo largo de su formación académica. Se trata de un momento decisivo, en el que deben enfrentarse a una realidad profesional compleja y desafiante, si bien cuentan con el apoyo y la orientación tanto de las personas responsables de su tutoría en la institución académica como de quienes ejercen esta función en el centro o entidad colaboradora.

En este marco, las y los estudiantes pueden activar progresivamente sus conocimientos, habilidades y actitudes como futuras pedagogas y pedagogos, elaborando propuestas de actuación e interviniendo en situaciones reales. Esta etapa constituye un hito significativo en su recorrido universitario, vivida con entusiasmo, expectativas y, en ocasiones, con cierta inquietud. Tal y como señala Carrete-Marín (2024), “estas experiencias y relaciones pueden suponer una afirmación de la vocación o, por el contrario, un rechazo a la misma” (p. 8).

Puede afirmarse, por tanto, que el *Practicum* es una experiencia clave en la formación universitaria, en la medida en que articula teoría y práctica, aprendizaje y reflexión, y contribuye de manera decisiva a la construcción de una identidad profesional sólida y comprometida. En este sentido, reivindicar su valor desde una perspectiva innovadora e investigadora implica reconocer su potencial para conectar el conocimiento académico con la práctica profesional, fomentar procesos de reflexión crítica y favorecer el desarrollo de trayectorias profesionales éticamente orientadas.

## OBJETIVOS

El objetivo de esta comunicación es analizar el proceso de autoevaluación de las competencias profesionales llevado a cabo por el estudiantado de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, en el marco del *Practicum*, con el fin de valorar en qué medida dicha autoevaluación contribuye al desarrollo de una reflexión crítica sobre la propia práctica, al fortalecimiento de la identidad profesional y a la mejora de los procesos formativos desde una perspectiva innovadora.

## MÉTODO

### Objetivo

El objetivo de esta comunicación es analizar el proceso de autoevaluación de las competencias profesionales llevado a cabo por el estudiantado de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, en el marco del *Practicum*, con el fin de valorar en qué medida dicha autoevaluación contribuye al desarrollo de una reflexión crítica sobre la propia práctica, al fortalecimiento

de la identidad profesional y a la mejora de los procesos formativos desde una perspectiva innovadora.

**Diseño**

Este trabajo adopta un diseño metodológico de encuesta, de tipo descriptivo y longitudinal, enmarcado en un enfoque ex post facto, dado que se analiza la percepción del estudiantado una vez finalizada su experiencia de prácticas, sin intervención directa sobre las variables objeto de estudio.

**Población y muestra**

A través de un muestreo intencional, se invitó a participar en el estudio a la totalidad del alumnado matriculado en la asignatura de *Practicum* (N = 240) del cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, correspondiente a los cursos académicos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023. Tras el proceso de recogida y depuración de la información proporcionada por el estudiantado, la muestra final quedó conformada por 144 participantes (N = 144).

La muestra ha estado constituida por una mayoría de mujeres (84%) y un menor porcentaje de varones (12,5%) y otro estudiantado que se ha identificado como no binario (3,5%). Son en su mayoría estudiantes procedentes de dos ciudades de la Comunidad Autónoma: Oviedo (34%) y Gijón (17%), pero también aparecen representados otros municipios de Asturias y de otras comunidades autónomas como Cantabria.

La mayoría (60%) han realizado las prácticas en la institución que era su primera opción, siendo, en general, una institución del ámbito escolar, seguida por el ámbito social y laboral. Es un estudiantado que afirma tener conocimientos de otro idioma, además del castellano, siendo el inglés (niveles B1 y B2) el más frecuente, seguido del francés y con un nivel medio o avanzado de conocimientos informáticos.

**Instrumento**

Para la recogida de información se empleó un cuestionario estructurado a partir del listado de competencias que se espera que el alumnado adquiera tras su periodo de prácticas en los centros colaboradores. El instrumento adopta el formato de escala de valoración tipo Likert de cinco niveles de respuesta (de 0 = nada a 4 = totalmente), en la que se solicita al estudiantado que indique el grado de adquisición alcanzado en cada competencia al finalizar el prácticum.

El cuestionario se completa con una serie de preguntas de carácter sociodemográfico y académico que permiten identificar y clasificar a los participantes en función de diversas variables personales y contextuales. La aplicación del instrumento se realizó de forma telemática, mediante la plataforma Google Forms.

**Análisis de datos**

El tratamiento de los datos se ha llevado a cabo mediante un análisis estadístico descriptivo e inferencial, utilizando el paquete estadístico IBM SPSS (versión 26). Asimismo, las respuestas abiertas proporcionadas por el alumnado fueron analizadas desde una perspectiva cualitativa, aplicando técnicas

de análisis de contenido para identificar categorías emergentes y patrones de valoración en torno a la experiencia del *Practicum* y la autoevaluación competencial.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran un nivel elevado de adquisición percibida en las competencias profesionales al finalizar el *Practicum*. Las puntuaciones medias de las competencias evaluadas se sitúan entre 3,22 y 3,38 en una escala de 0 a 4, lo que indica que el estudiantado considera haber alcanzado dichas competencias en un grado comprendido entre “bastante adquirida” y “totalmente adquirida”.

La competencia con mayor puntuación media es la relacionada con la **capacidad de adaptación y aplicación del conocimiento pedagógico en diferentes contextos educativos y formativos** (M = 3,38; DT = 0,82), lo que sugiere una percepción positiva del estudiantado en cuanto a su habilidad para transferir y contextualizar los conocimientos adquiridos a lo largo del grado. Le sigue la competencia de **aplicar los conocimientos adquiridos en el Grado en Pedagogía al ejercicio profesional**, mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas (M = 3,29; DT = 0,80).

En un nivel similar se sitúan las competencias vinculadas a la **recogida e interpretación de datos en contextos educativos, socioeducativos y laborales**, para emitir juicios con fundamento ético, científico o social (M = 3,24; DT = 0,88), así como la **elaboración de proyectos educativos innovadores** (M = 3,23; DT = 0,89) y la **identificación de problemas educativos a partir del análisis de información** (M = 3,22; DT = 0,93).

No obstante, deben considerarse ciertas limitaciones del estudio. En primer lugar, el carácter autoevaluativo del instrumento puede implicar sesgos de percepción o deseabilidad social. Además, la recogida de datos mediante un cuestionario con la mayoría de las preguntas de respuesta cerrada restringe la exploración cualitativa de las experiencias vividas.

Como propuestas de mejora, se plantea complementar la autoevaluación con la generación de espacios de reflexión compartida con las personas que tutorizan las prácticas en las instituciones académicas y externas. Asimismo, sería conveniente dar mayor peso dentro de la memoria de prácticas a los instrumentos de evaluación narrativa que permitan profundizar en la construcción de la identidad profesional y en el análisis crítico de las propias intervenciones.

## REFERENCIAS

Carrete-Marín, N. (2024). La importancia de las experiencias de colaboración en la formación inicial del profesorado en la promoción de prácticas y entornos inclusivos. *Revista Prácticum,9*(2),6-10.https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20887

# POIO250077 Construção da identidade docente na prática de ensino: um estudo com estudantes de Educação Primária, Infantil e Secundária da UVigo/Espanha e estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ/Brasil

Rejane Maria De Almeida Amorim[1], José Antonio Sarmiento Campos[2], Manuela Raposo Rivas[2], Olalla García Fuentes García Fuentes[3]

*1 Universidade Federal do Rio de Janeiro Departamento de didática*
*2 Universidade de Vigo Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación*
*3 Universidade de Vigo Departamento Didáctica, organización escolar e métodos de investigación*

## INTRODUCCIÓN

A prática de ensino se destaca no processo de formação, uma vez que mobiliza saberes que vão além do conhecimento da disciplina, do currículo e dos modos de ser professor. Trata-se de um espaço de experiência pessoal que, conforme assinala Zabalza (2016), possui “grande capacidade de mobilizar não só intelectualmente, mas também emocional e afetivamente nossos alunos.”

Neste estudo, tratamos de duas realidades distintas: as experiências dos estudantes no Brasil e as experiências dos estudantes na Espanha, considerando que os anseios e expectativas de cada grupo estão relacionados com os aspectos subjetivos e contextuais de seus respectivos países.

Partimos do entendimento de que a identidade docente se constrói a partir da reflexão, na medida em que os sentidos atribuídos a um fenômeno são continuamente construídos e reconfigurados. As memória constituem registros importantes desse processo de construção, o qual se apoia em valores, atitudes, emoções, tomada de decisões, conflitos e contradições vivenciados no espaço escolar. Esses elementos são confrontados com as concepções dos estudantes sobre o que significa ser professor, em contextos de interação, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade docente (Schön, 1983; Gatti, 2003; Marcelo, 2010).

## OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo analisar sentimentos e reflexões dos estudantes que emergem durante a prática de ensino na formação inicial docente e que contribuem para a construção da identidade profissional do professor. A pesquisa foi realizada tendo como instrumento as memórias de prática de ensino dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no caso brasileiro, e dos cursos de graduação em Educação Primária, Educação Infantil e Educação Secundária da Universidade de Vigo, no caso espanhol.

## MÉTODO

O estudo foi realizado com base na análise de 272 memórias de práticas de ensino de estudantes brasileiros e espanhóis. No caso brasileiro, analisamos 24 memórias do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ/Brasil, referentes a uma turma da disciplina Prática de Ensino das Disciplinas

Pedagógicas do Magistério, no ano de 2024. No caso espanhol, foram consideradas memórias de estudantes dos cursos de Educação Infantil (80 memórias), Educação Primária (80 memórias) e Educação Secundária (78 memórias), todas da Universidade de Vigo, referentes ao ano letivo de 2023/2024.

A pesquisa qualitativa foi conduzida em dois momentos metodológicos. No primeiro, realizamos uma análise dos sentimentos expressos em todas as memórias por meio do software IRAMUTEQ (Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários), o que possibilitou a construção de uma síntese com 18 sentimentos despertados pela prática. Esse movimento analítico teve como objetivo compreender a qualidade das experiências vividas (Marcelo, 2009), a partir da identificação dos sentimentos positivos e negativos que emergiram nos relatos.

No segundo momento, a análise das memórias seguiu um caminho metodológico baseado na identificação de Núcleos de Significação, inspirada na proposta de Aguiar e Ozella (2006). Nosso percurso analítico buscou revelar os modos de pensar, agir e sentir das estudantes, a partir da escrita de suas memórias de prática.

Dessa forma, foi possível construir duas categorias. Seguindo a orientação do próprio método (Aguiar & Ozella, 2006), que visa expressar a voz dos sujeitos, essas categorias foram nomeadas com frases retiradas diretamente das memórias das estudantes, permitindo maior fidelidade às suas percepções. São elas: 1 - “Tudo contribuiu não só para minha formação, mas também para minha vida pessoal.” (LP) 2 - “Confirmou em mim que este é o trabalho que quero ter para o resto da minha vida.” (EI)

Ressaltamos que os estudantes não são identificados nominalmente; nos excertos das memórias, acrescentamos apenas a que grupo pertencem: Educação Primária (EP), Educação Infantil (EI), Educação Secundária (ES) e Licenciatura em Pedagogia (LP).

## DISCUSIÓN

Dos dezoito (18) sentimentos destacados na primeira fase da pesquisa, prevalecem os sentimentos positivos de admiração, esperança, satisfação, gratidão, amor, empatia, felicidade, surpresa e orgulho. Sentimentos negativos como medo, ciúmes, culpa, vergonha, ira, tristeza, asco, inveja e confusão aparecem em menor número. Podemos verificar que, com pequenas variações, os quatro grupos estudados apresentam relatos predominantemente positivos sobre a prática.

Os estudantes de Pedagogia do Brasil demonstraram maior esperança em relação à possibilidade de se tornarem bons professores no futuro, a partir dessa experiência. Os estudantes de Educação Primária e Infantil da Universidade de Vigo manifestaram maior admiração pelo trabalho docente que acompanharam. Já os estudantes de Educação Secundária apresentaram os maiores índices de satisfação, gratidão e felicidade com a experiência prática vivida.

Na segunda fase, a categoria 1 — “Tudo contribuiu não só para minha formação, mas também para minha vida pessoal” (LP) — é composta por aspectos das memórias que revelam uma identidade docente em

construção. Trata-se de reflexões sobre como ser professor, expressando um processo de transformação pessoal e profissional ao longo da formação, incluindo a descoberta do papel docente, os desafios enfrentados e o crescimento emocional e prático. As memórias estão relacionadas a: a) Necessidade de criar vínculos, mudar posturas e aprender coletivamente; b) Reflexão sobre práticas pedagógicas e metodológicas, agora vividas com o olhar de futuros professores; e c) Dificuldades e desafios enfrentados.

Essa categoria revela uma ampliação da compreensão sobre a docência. O fato de os estudantes relatarem que os professores sabem resolver conflitos, gerir o tempo e relacionar o conteúdo aos interesses da turma demonstra suas reflexões sobre os saberes construídos no exercício da docência. A identidade docente é construída, tendo como um dos pontos centrais a complexidade dessa profissão.

A frase que dá nome à segunda categoria — “Confirmou em mim que este é o trabalho que quero ter para o resto da minha vida” (EI) — expressa a confirmação e o fortalecimento da escolha profissional. Trata-se da reafirmação da carreira como projeto de vida, o que reforça o desejo de atuar na educação e consolida o sentimento de propósito, a partir da experiência vivida. A prática de ensino é vista como uma oportunidade de crescimento, fonte de gratidão e elemento central na formação pessoal e profissional. Esta categoria é composta por aspectos relacionados a: a) Observação e valorização das atitudes docentes, e b) Valorização da experiência formativa.

A reafirmação da escolha profissional remete à construção da identidade docente diante do campo de atuação. Esse processo envolve observação, experimentação e reflexão sobre métodos de ensino, estratégias de aula e realidades escolares que desafiam e enriquecem a formação.

**REFERENCIAS**

Aguiar, W. M. J., Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*,26(2), 222-245.

Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.191-204, jul.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, *1*(1), 109–131.

Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, *2*(3), 11–49.

Schön, D. A. (1983). T*he reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.* São Paulo: Cortez.

# POIO250098 Correlación entre las competencias de las educadoras y educadores sociales y las que demandan las entidades empleadoras

Francisco Javier Ortega Muñoz

*Centro Superior de Estudios Universitarios (CSEU) La Salle-Universidad Autónoma de Madrid Departamento de Educación Social y Trabajo Social*

## INTRODUCCIÓN

La empleabilidad es una de las cuestiones fundamentales para todas las profesiones ya que determina la capacidad de los egresados para integrarse en el mercado laboral de manera exitosa. En la investigación que hemos realizado, nuestro objetivo es identificar cuáles son las competencias que las entidades empleadoras tanto públicas como privadas con y sin ánimo de lucro demandan de los educadores sociales, y encontrar las convergencias o diferencias con aquellas que se promueven en la formación universitaria.

La responsabilidad de la universidad en la capacitación de los profesionales conlleva la necesidad de comprobar la concordancia entre las competencias que se incluyen en la memoria de la titulación del Grado de Educación Social y los perfiles profesionales demandados desde las entidades empleadoras. Para ello hemos recopilado las ofertas de empleo que se han recibido en el CPEESCM durante un periodo determinado y hemos comparado con las competencias que aparecen en el título del grado universitario para detectar las diferencias y las semejanzas existentes.

## OBJETIVOS

La presente investigación pretende conocer las coincidencias y las discrepancias entre las competencias de los educadores sociales demandadas desde el ámbito profesional y los documentos que fundamentan el perfil competencial en el ámbito académico universitario.

Los objetivos específicos que concretan el objetivo de esta investigación son:

- o Conocer los colectivos, los ámbitos, los tipos de intervención y las fases del proceso de intervención socioeducativa más demandadas por las entidades contratadoras.
- o Analizar las competencias, las habilidades y las actitudes más requeridas en las ofertas de empleo.
- o Comparar las competencias que figuran en los documentos que rigen el grado de Educación Social y las que se requieren desde el ámbito profesional destacando las diferencias y semejanzas entre las entidades y la universidad.
- o Este artículo ofrece una información que puede ser útil para realizar una propuesta de mejora de la titulación del Grado de Educación Social.

## MÉTODO

La metodología de nuestra investigación es cualitativa ya que el análisis se centra en la interpretación de los contenidos de las ofertas de empleo y más específicamente en las competencias solicitadas. Este análisis identifica los patrones en las descripciones de los puestos de trabajo que se ofrecen a los y las educadores sociales.

Procedimiento de nuestra investigación son las siguientes:

1. Análisis y organización de las competencias
2. Selección de las ofertas de empleo recibidas (CPEESM) los años 2022-2023 y primer semestre de 2024.
3. Análisis del contenido de las ofertas de empleo en función de diversos criterios; competencias demandadas y su frecuencia de solicitud, colectivo, ámbito y modalidad de intervención.
4. Comparación entre las competencias que se describen en el título del Grado de Educación Social y las más demandadas por los empleadores.
5. Síntesis de las competencias que se deben incluir y reforzar en la formación de los educadores y las educadoras sociales.

La muestra de la investigación se compone de 83 ofertas de empleo de 53 entidades distintas siendo la mayoría entidades privadas tanto con ánimo y sin ánimo de lucro. La mayoría son ofertas de entidades privadas, y con una menor presencia de las entidades públicas

Nuestra investigación se basa en dos modelos teóricos de competencias de gran repercusión en nuestro país. El primero es el modelo de Echevarría (2002) en el que se plantea que el desempeño profesional requiere del desarrollo de cuatro competencias fundamentales:

- Técnico (saber): Estar en posesión de conocimientos especializados en relación con el ámbito profesional
- Metodológico (Saber hacer): aplicación de conocimientos a situaciones de trabajo concretas
- Participativo (Saber estar): predisposición a la colaboración/cooperación con los demás y cómo evoluciona la profesión
- Personal (Saber ser): Mantener una percepción precisa y objetiva de uno mismo, y comportarse de acuerdo con los propios principios y creencias.

**Gráfico 1.** Visión holística de las competencias

Competencias técnicas

Fuente: elaboración propia tomado de Echevarría (2002)

Las competencias descritas en el título del Grado en Educación Social (2009) se dividen en: Competencias Básicas, Competencias Generales, Competencias Transversales y Competencias Específicas de las que destacamos las siguientes: Dominio y aplicación de los conocimientos científicos y contextuales de la Educación Social; Diseñar, desarrollar e implementar procesos de evaluación de la intervención, etc.

A partir de todo lo expuesto creemos que la muestra es significativa distinguiendo los ámbitos en los que trabajan las entidades

**Tabla 1.** Ámbitos de intervención de las entidades de la muestra

Fuente: elaboración propia a partir de las ofertas de empleo publicadas por el CPEESM

**Tabla 2.** Colectivo destinatario en las ofertas de empleo

Fuente: elaboración propia a partir de las ofertas de empleo publicadas por el CPEESM

En una línea de pensamiento similar se encuentra Galvís (2007) que analiza las competencias a partir de dos dimensiones que tienen como referencia el contexto donde se realizan: la concepción dinámica de las competencias basada en los conocimientos, las habilidades, las características personales y la motivación.

**Gráfico 2.** Concepción dinámica de las competencias

Fuente: elaboración propia tomado Galvis (2007)

## DISCUSIÓN

Al comparar con las demandas de las entidades empleadoras apreciamos una concordancia en la ayuda a las personas mediante el acompañamiento y la formación:Aapreciamos una menor importancia concedida a la evaluación y gestión de recursos.

En la comparación sobre los profesionales de la intervención social entendemos que se incluyen a los educadores sociales, pero también a los trabajadores sociales, por ejemplo, que desempeñan una mayor labor en la evaluación y la gestión de recursos. Sí destacan las competencias relacionadas con la coordinación de equipos y con entidades y otros profesionales y por otra parte como elemento fundamental del proceso de intervención se destaca la planificación.

Si analizamos los datos obtenidos desde el modelo planteado por Echevarría (2002) que presenta una división en cuatro competencias fundamentales: técnico (saber), metodológico (saber hacer), participativo (saber estar), personal (saber ser) encontramos que la gran mayoría de las competencias demandadas por las entidades se refieren al saber hacer, a las competencias metodológicas.

Las competencias que más se demandan son las que tienen relación con la intervención individual, seguida de la grupal, la familiar y en menor medida la comunitaria y destacamos las competencias comunicativas, la evaluación, la organización y gestión de proyectos y servicios.

Las competencias más demandadas por los empleadores y que no aparecen en que aparecen explícitamente nombradas en el título de Educación Social encontramos la elaboración de documentos, de informes de seguimiento y de evaluación (29 respuestas) con una relevancia importante. A ello añadimos que el dominio de informática a nivel de usuario avanzado de herramientas ofimáticas y plataformas online tienen una demanda considerable (11 respuestas). Estas competencias demandadas deben ser incluidas o incrementadas en el plan de estudios de las y los educadores sociales.

Las conclusiones de esta investigación permitirán ajustar la formación que ofrecemos desde la universidad a las competencias demandadas desde el ámbito profesional, haciendo partícipe de los resultados a las entidades profesionales colaboradoras, especialmente a los colegios profesionales de educación social.

## REFERENCIAS

Asociación Estatal de Educación Social (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. ASEDES

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid. (2024) https://www.cpeesm.org

Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. Revista de Investigación Educativa, 20(1), 7–43. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/rie/article/view/97411

Galvís, R. (2007) De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias Acción Pedagógica, ISSN-e 1315-401X, Vol. 16, Nº. 1 (2), 48-57.

# POIO250146 Desarrollo de competencias de investigación pedagógica en la formación inicial docente en el escenario de la práctica preprofesional

Gladys Portilla Faicán [1], María Dolores Pesantez Palacios[2], Jaime Iván Ullauri Ullauri[3], Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca[3], Hugo Abril Piedra[4], Christian Xavier Mendieta Chacha[5]

*1 Universidad Nacional de Educación Educación Básica*
*2 Universidad Nacional de Educación Educación Especial*
*3 Universidad Nacional de Educación Educación Básica*
*4 Universidad Nacional de Educación Educación Básica*
*5 Universidad Nacional de Educación Educación Especial*

## INTRODUCCIÓN

Presentamos el resultado de un proyecto de investigación docente, es decir, docentes universitarios que investigamos nuestra propia práctica en torno a la formación de docentes investigadores. El problema del proyecto fueron deficiencias en trabajos de titulación, que van desde la problematización, la planificación, desarrollo del proceso investigativo hasta la comunicación de resultados. Como docentes investigadoras e investigadores de la Universidad Nacional de educación (UNAE) y miembros del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP), nos preguntamos, ¿Cómo desarrollar competencias de investigación pedagógica en el contexto de la práctica preprofesional? La formación docente en la UNAE tiene como principal escenario de formación la práctica preprofesional, en la que se recurre a la investigación formativa como principal estrategia de formación. En el Modelo Pedagógico (Universidad Nacional de Educación, 2017) y en los perfiles de las carreras se establece que forman docentes investigadores. Se diseñó un programa de formación en investigación pedagógica estructurado como un Diplomado en investigación pedagógica. En el Modelo de Prácticas de la UNAE (Portilla et al., 2023), la investigación está intrínsecamente vinculada con la investigación de la misma práctica. La investigación de la propia práctica de quienes forman docentes es sustancial para la mejora de la formación inicial docente (FID). Por ello, la práctica preprofesional es el escenario real de la profesión donde se forman docentes investigadoras e investigadores.

El principal resultado alcanzado fue la sistematización del proceso de desarrollo de competencias de investigación pedagógica con logros muy alentadores. Con base en los resultados de aprendizaje, se concluye que, formar docentes investigadores es una tarea que implica un diseño epistémico metodológico en la lógica enactivista del desarrollo de competencias de investigación de la propia práctica preprofesional para lograr un perfil de salida de grado como docentes investigadores.

## OBJETIVOS

Sistematizar la experiencia pedagógica de desarrollo de competencias de investigación pedagógica de estudiantes de docencia y nóveles investigadores, a través de un programa específico de formación

recurriendo a la tutoría múltiple en contextos de práctica preprofesional.

## MÉTODO

Se recurrió al método de investigación acción formativa en contextos de práctica preprofesional, en la que participaron seis formadores de formadores y 33 estudiantes de carreras de docencia de la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador. La investigación tuvo un enfoque cualitativo con uso instrumental del método estadística descriptiva. En lo cronológico, se trató de una investigación longitudinal, desde el inicio con la evaluación diagnóstica hasta el logro de las competencias diseñadas y desarrollados a lo largo de los ocho meses de formación.

## DISCUSIÓN

Las ciencias sociales la han tenido muy difícil alcanzar el estatus de ciencia, cuestión que ha sumido la discusión epistémica en el atolladero de la demarcación de lo científico, lo que Gellner (1984) llama la lucha por el fuego sagrado. Para la investigación pedagógica ha sido y sigue siendo un campo en disputa aún más complejo, pese a que enfoques como la investigación acción se han configurado como tradición en el campo pedagógico. Según Suarez Pazos (2002) la investigación acción cooperativa tuvo su momento de irrupción en el campo de curricular como una estrategia de cambio y mejora, con la obra de Corey, Action research to improve school practices. Corey sostiene que, docentes y administrativos educativos deben ser capaces de investigar, para sustentar sus decisiones y prácticas (1953). Sin embargo, la disputa por lo científico ha sido una constante en el campo epistémico de lo pedagógico desplazando cuestiones como las epistémico-metodológicas esenciales para consolidar el campo pedagógico como científico y fecundo para la investigación pedagógica.

Calvo et al. (2008) plantean la cuestión epistemológica como, ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? Los autores plantean la cuestión de la comprensión de la complejidad de la enseñanza y la del docente con competencias como investigador pedagógico. El contexto cultural complejo de la pedagogía en el siglo XXI necesita docentes capaces de pensar y transformar su propia práctica, en una lógica de complementariedad entre la enseñanza y la investigación de la propia práctica docente (Ary et al., 1989). En este clima pedagógico desafiante, la investigación pedagógica es una estrategia de formación docente autónoma y con gran potencial de eficacia en la mejora de la enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje.

La investigación como estrategia pedagógica propone “dinamizar procesos escolares y generar alternativas metodológicas para construir una escuela más cercana a la configuración de un espíritu científico” (Mejía, M.; Manjarrés, M.,2014, p.29). En este contexto la investigación pedagógica se convierte en una propuesta que moviliza los procesos educativos, promueve la reflexión del quehacer docente y las diferentes formas de enseñar y aprender (Lafrancesco, 2003). En este proceso investigativo se reconfigura el rol del docente; posibilita la transformación y reelaboración de su práctica, así como también la generación del aprendizaje situado, en el que se reconocen las diferentes formas de movilización social y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Según Schon (1992), la capacidad reflexiva le permite al docente acceder al conocimiento de relaciones entre pensamiento y acción. Este autor distingue entre la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la acción. La primera constituye una competencia profesional del docente en el que trata la conciencia durante la acción. La segunda, hace relación a la reflexión sobre sus modos de actuación. Por lo que la investigación pedagógica le permite al docente generar conocimiento pedagógico y transformar procesos significativos en el desarrollo curricular, a través de la experiencia compartida, reflexionada y analizada.

En conclusión, como colectivo de investigadoras e investigadores del Grupo de Investigación Pensamiento Pedagógico Práctico, consideramos que es necesario formar en investigación pedagógica en FID. La práctica preprofesional es un escenario con gran potencial para aprender la profesión investigando en torno a la misma. Se lograron importantes resultados, en términos de logro de competencias, que constituyen información relevante para docentes y directivos responsables de la FID. Se ha logrado un proceso formativo pionero en el país, pues no hay antecedentes de formación en investigación pedagógica en la FID. ¿A dónde va la profesión docente? Las respuestas las estamos buscando en la práctica preprofesional y profesional y en la investigación de las mismas.

**REFERENCIAS**

Ary, D., Cheser, L. y Razavieh, A. (1989). Introducción a la Investigación Pedagógica. Ed. McGraw-Hill Interamericana, México.

Calvo, G., Camargo Abello, M. y Pineda Báez, C. (2008) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(1), pp. 163-173

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices.* Bureau of Publications, Teachers Co.

Gellner, E. (1984). El rango científico de las ciencias sociales. *Revista internacional de Ciencias Sociales, 36*(4), 101-122.

Lafrancesco, G. (2003). La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas. Ed. Magisterio, Bogotá

Mejía, M.; Manjarrés, M. (2013) La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur. Ed. desde abajo. Colombia.

Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE. Azogues: Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf

Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Suarez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias 1(1).

Universidad Nacional de Educación. (2017). Modelo Pedagógico de la UNAE. Universidad Nacional de Educación.

# POIO250131 Desarrollo del proyecto

Pedro Ángel Valdivia Moral

*Universidad de Granada / Facultad de Ciencias de la Educación Vicedecanato de Prácticas*

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación docente "Coordinación docente de las prácticas de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía. Enfoque desde la innovación y buenas prácticas docentes" (Proyecto 24-177), desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, tiene como objetivo optimizar la formación práctica del alumnado mediante la mejora de la coordinación docente. Este proyecto surge de la necesidad de reforzar la cohesión y comunicación entre el profesorado que supervisa el Prácticum, una carencia detectada en los planes de mejora institucionales. Coordinado por Pedro Ángel Valdivia Moral y Rafael Ramírez Uclés, el proyecto apuesta por la creación de espacios de trabajo colaborativo, el intercambio de buenas prácticas y la integración de tecnologías para una supervisión más eficiente.

A lo largo de su desarrollo, el proyecto ha promovido diversas actividades formativas y de difusión, muchas de las cuales han sido publicitadas a través de la web de noticias de la Facultad de Ciencias de la Educación. Estas actividades han incluido conferencias financiadas por el Plan AcademiaUGR dentro del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Granada.

Entre las actividades destacadas se encuentra la mesa redonda titulada "Centros de protección de menores: realidad y retos desde la educación social", celebrada el 14 de mayo de 2025 en el Aula Magna de la Facultad. Esta actividad, organizada por la coordinación de las prácticas de Educación Social y el Vicedecanato de Prácticas, tuvo como objetivo generar un diálogo con los responsables de algunas de las asociaciones que trabajan en el servicio de protección de menores y colaboran en el Prácticum, poniendo el foco en el papel del educador social como profesional comprometido con una realidad tan diversa como compleja.

Otra actividad relevante fue la conferencia "Educación Física Inclusiva: Rol en el bienestar y la Salud en Personas con Discapacidad", organizada por el Vicedecanato de Prácticas. Esta conferencia tuvo como objetivo reflexionar sobre el papel de la educación física en la mejora de la calidad de vida de este colectivo, destacando los beneficios físicos, psicológicos y sociales que promueve una educación física adaptada y accesible para todos.

Asimismo, se llevó a cabo la charla "IMPUESTOS Y ESTADO DE BIENESTAR EN LA SOCIEDAD ACTUAL", organizada por el Vicedecanato de Prácticas y dirigida a todos los grados. La conferencia, celebrada el 10 de abril de 2025 en el Aula Magna de la Facultad, contó con la participación de Manuel Prados Medina, funcionario de Gestión Tributaria de la Delegación de Granada, y Pilar Moreno Herrera, técnico de Hacienda de la misma delegación. El objetivo de la charla fue informar a la comunidad universitaria sobre el por qué de los impuestos y la función que estos tienen en los Estados modernos

para contribuir a ese estado de bienestar al que todo el mundo aspira.

También, se realizó la conferencia "Prevención de accidentes escolares, responsabilidad docente y primeros auxilios básicos", con el objetivo de informar a la comunidad universitaria sobre la importancia de los primeros auxilios y la prevención de accidentes en el entorno educativo. La charla, de carácter teórico-práctico, se orientó en la necesidad de estar preparados para responder de manera eficaz ante situaciones de emergencia más frecuentes en las actividades escolares, contribuyendo a crear un ambiente seguro para los niños y niñas y promoviendo su bienestar y desarrollo integral.

Más allá de estas actividades y conferencias, el proyecto lleva a cabo otras en las que se tiene como foco el cambio en el practicum para su mejora. Como fruto de ello, se ha llevado a cabo una restructuración del practicum y una modificación de la normativa que pretende optimizar la docencia y la relación con los centros de prácticas. En conjunto, estas actividades han contribuido a la mejora continua del Prácticum y a la formación de futuros profesionales en educación, alineándose con los objetivos del Plan Estratégico UGR 2031, que promueve la inclusión, la equidad de género, la sostenibilidad y la digitalización en la educación superior.

**OBJETIVOS**

O1.- Consolidar el trabajo de coordinación de las asignaturas de Prácticum, favoreciendo la discusión, la puesta en común y la toma de decisiones sobre los referentes teóricos y los aspectos metodológicos y de evaluación.
O2.- Poner en común una visión longitudinal y global de las diferentes asignaturas de Prácticum en los Grados de las Facultades de Educación de Granada, Ceuta y Melilla y el Centro de Magisterio La Inmaculada.
O3.- Contrastar y valorar las guías docentes y didácticas elaboradas de las diferentes asignaturas del Prácticum, así como su concreción en el aula.

O4.- Favorecer el trabajo en equipo, especialmente en el intercambio de buenas prácticas y materiales.
O5.- Enriquecer el proceso formativo con las experiencias de profesorado externo del equipo de formación perteneciente a otras universidades

O6.- Impulsar acciones innovadoras.

**MÉTODO**

La metodología del proyecto se basará en un enfoque participativo y colaborativo, involucrando a todo el equipo de profesorado de los programas de Prácticum de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía. Se seguirán procesos iterativos de diseño, implementación y evaluación para garantizar la efectividad de las estrategias propuestas. Además se integrarán expertos externos con la finalidad de aportar sus experiencias al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

## DISCUSIÓN

Como conclusiones se pueden añadir lo siguiente:

-Mediante el proyecto de innovación expuesto, ha sido posible que el alumnado de prácticas pudiera tomar contacto con distintas temáticas útiles para su periodo formador y concretamente durante las prácticas.
-Las acciones de proyecto de innovación han permitido restructurar el practicum de los grados impartidos en la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Granada que aplicarán distintas mejoras a nivel organizativo.

## REFERENCIAS

Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2017). *La mejora de la práctica educativa: investigación, innovación y desarrollo profesional docente*. Octaedro.

Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Fuente, L. (2021). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.

Valdivia Moral, P. Á., & Ramírez Uclés, R. (2024). *Coordinación docente de las prácticas de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía. Enfoque desde la innovación y buenas prácticas docentes* [Proyecto de innovación docente, Universidad de Granada].

Zabalza, M. A. (2011). *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

# POIO250125 Diseño y validación de un guión de entrevista sobre programas formativos duales en la universidad (DUAL-DIG)

Pilar Ibáñez-Cubillas[1], Erlantz Allur Aranburu[2], Manuela Raposo-Rivas[3], Carmen Sarceda-Gorgoso[4]

*1 Universidad de Málaga Departamento de Didáctica y Organización Educativa*
*2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Departamento de Organización de Empresas*
*3 Universidade de Vigo Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación*
*4 Universidad de Santiago de Compostela Departamento de Pedagogia y Didáctica*

## INTRODUCCIÓN

El diseño de instrumentos de recogida de datos representa una fase crítica en cualquier investigación, particularmente cuando se abordan fenómenos complejos desde enfoques cualitativos. La calidad y validez de dichos instrumentos inciden de forma directa en la fiabilidad, profundidad y relevancia de los datos obtenidos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En este sentido, la obtención de información confiable se configura como un componente esencial del proceso investigativo, ya que garantiza la validez de los resultados alcanzados y respalda la toma de decisiones fundamentadas en evidencia (Balderas et al., 2022). Contar con un instrumento diseñado y ajustado conforme a criterios metodológicos rigurosos permite asegurar su aplicación con garantías, y que los datos recogidos resulten pertinentes y útiles en función de los objetivos del estudio.

En el ámbito de las investigaciones cualitativas, la validación por juicio de expertos se ha consolidado como una estrategia metodológica fundamental para garantizar la validez de contenido. Esta técnica permite valorar la adecuación, pertinencia, claridad y suficiencia de los ítems en relación con los objetivos investigativos, contribuyendo así a fortalecer la calidad del instrumento (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Su aplicación resulta especialmente relevante en estudios centrados en fenómenos educativos complejos, como la implementación de programas de formación dual en la universidad, donde es imprescindible captar con profundidad las percepciones, experiencias y valoraciones de los diferentes actores implicados.

En este contexto, la entrevista semiestructurada es una técnica clave para la recogida de información cualitativa. Su finalidad es recabar información oral y personalizada sobre hechos, vivencias y opiniones de los participantes, lo que la convierte en una herramienta idónea para explorar dimensiones heterogéneas desde la perspectiva de los informantes. Toma como base un guión de preguntas abiertas que permite recoger información caracterizada por su riqueza y matices (Folgueiras, 2016).

## OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es presentar el proceso de diseño y validación de un instrumento de recogida de datos cualitativos; concretamente una entrevista semiestructurada, en el marco del proyecto I+D+i titulado “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas” (PID2022-141325NB-I00). De manera específica, se persigue lo

siguiente:

Explicar el proceso de validación del instrumento mediante juicio de expertos, destacando los criterios empleados para garantizar su validez de contenido.

Describir la estructura del guión de la entrevista diseñada para conocer y comprender el desarrollo de los programas formativos duales en las universidades españolas desde la perspectiva de gestores, coordinadores de prácticas y directores de programas duales.

## MÉTODO

El proceso de elaboración del guión de entrevista siguió una dinámica en espiral, combinando diseño, revisión y validación sucesivas. Inicialmente, se propuso una versión preliminar de las temáticas y dimensiones en función de los objetivos del estudio y de la revisión de bibliografía especializada sobre la temática. Esta primera propuesta fue sometida a juicio de expertos (n=11, nivel de influencia media) y posteriormente revisada en un grupo de discusión (n=20 miembros del equipo de investigación), donde se tomaron decisiones fundamentales para su reelaboración. A partir de estas aportaciones, se elaboró una nueva versión, que fue validada nuevamente por expertos (n=11, nivel de influencia media). Tras valorar críticamente sus sugerencias, el equipo de investigación integró los cambios pertinentes, dando lugar a la versión final del instrumento.

En ambas rondas, el proceso de validación se inició con la aplicación de una plantilla de evaluación propuesta por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), a través de Google Forms®. En cada turno participaron 11 expertos, con un Coeficiente de Competencia Experta del 0,75 en la primera ronda y 0.76 en la segunda, lo que indica un grado de influencia media según Cabero Almenara y Barroso Osuna (2013). Estos valoraron los ítems del cuestionario mediante una escala Likert de 4 puntos (1: no cumple el criterio; 2: nivel bajo; 3: nivel moderado; 4: nivel alto) en función de cuatro criterios:

*Claridad, el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas

*Coherencia, el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo

*Relevancia, el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido

*Suficiencia, los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Además, se incluyó un espacio para que los expertos realizarán observaciones cualitativas de cada ítem.

## DISCUSIÓN

En la primera ronda, los expertos evaluaron el instrumento compuesto por 66 ítems distribuidos en 10 dimensiones:

1) Formación dual (7 ítems);

2) Itinerarios formativos (3 ítems);

3) Recursos para el aprendizaje en la mención dual (4 ítems);

4) Evaluación de los programas formativos (4 ítems);

5) Contratos laborales (7 ítems);

6) Tasas de abandono (7 ítems);

7) Docencia (8 ítems);

8) Sello de calidad de la formación dual (5 ítems);

9) Futuro y desarrollo de la formación dual (8 ítems);

10) Preguntas más reflexivas (13 ítems).

A partir del análisis de los datos obtenidos y de los comentarios cualitativos aportados, se realizaron ajustes en la estructura del cuestionario. En la segunda ronda de evaluación, se presentó una nueva versión del instrumento, compuesta por 66 ítems organizados en 7 dimensiones:

1) Concepto y origen (6 ítems);

2) Relaciones con las empresas e instituciones (20 ítems);

3) Agentes que intervienen en la FDU (perfil y necesidades) (13 ítems);

4) Funcionamiento del programa y sistema de calidad (proceso) (6 ítems);

5) Digitalización y formación dual (8 ítems);

6) Resultados y prospectiva del programa (10 ítems);

7) Para terminar (3 ítems).

Los resultados obtenidos en esta segunda fase confirmaron la validez del instrumento, si bien algunos ítems generaron comentarios que requerían una revisión adicional. Para resolver estas cuestiones, se realizó una tercera consulta a los expertos, en la que se les solicitó valorar, mediante preguntas dicotómicas (sí/no), la necesidad de incorporar las modificaciones sugeridas en los ítems que las recibieron.

Se puede concluir que el proceso de validación del guión de entrevista estructurada ha permitido asegurar la calidad metodológica del instrumento diseñado para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y valoraciones de los agentes implicados en los programas formativos duales universitarios. La participación de un panel de expertos, compuesto por perfiles académicos diversos y con experiencia en formación dual y prácticas educativas apoyadas con tecnología, ha aportado una revisión crítica fundamentada que ha favorecido mejoras sustanciales en la estructura y formulación de los ítems.

Esta experiencia pone de manifiesto la importancia de someter los instrumentos de recogida de datos a procesos rigurosos de validación. El guión validado constituye un recurso metodológico útil y transferible,

susceptible de ser adaptado a otros estudios interesados en analizar la implementación y los desafíos de los modelos duales en la universidad.

## REFERENCIAS

Balderas, A., Cruz Navarro, C., Zapata, N., & Salazar Mata, J. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. TECTZAPIC: Revista Académico-Científica, 8(1), 9-18. https://doi.org/10.51896/tectzapic/IQCL5337

Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. Bordón. Revista de Pedagogía, 65(2), 25–38. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/download_file/view/171/250

Folgueiras, P. (2016). Técnica de recogida de información: La entrevista. Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/99003

# POIO250099 Educar la mirada para pensar la enseñanza. Un ejercicio de observación de prácticas docentes en educación física.

Isabel Pastorino Rodriguez

*Universidad de la República- Udelar- Instituto Superior de Educación Física- Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la sistematización de un ejercicio de observación y análisis de prácticas de enseñanza, realizado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, en el curso de Práctica Profesional 1 (Sistema Educativo), Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República de Uruguay.

El mencionado ejercicio se propone en el marco del Taller de análisis de las prácticas (TAP) el cual supone un dispositivo de formación, en tanto que reúne componentes teóricos y empíricos; epistemológicos y ontológicos que tienen la intención de producir procesos de transformación en quienes están enseñando o se están formando para hacerlo.

La observación y el análisis de las prácticas de enseñanza ocupan un lugar relevante en la formación docente inicial, ya que habilitan procesos que implican pensar, revisar, reflexionar, y al mismo tiempo contribuyen a educar la mirada en el sentido de preguntarnos por aquello que vemos y también por lo que permanece oculto cuando miramos una clase, sea ésta de cualquier disciplina.

Son variados los escenarios y los cometidos con los que éste tipo de análisis se realiza. Dentro de la modalidades más frecuentes, nos encontramos con situaciones en las que se vuelven objeto de análisis las prácticas de enseñanza propias, las de otros docentes (en trabajos de investigación educativa, en trabajos de supervisión, o en equipos docentes), y también en espacios de formación docente o las llamadas prácticas pre-profesionales. Este trabajo se sitúa precisamente, en el último caso. Se trata de intentar, al menos, dislocar la mirada o encontrar esos puntos ciegos que no solemos ver a simple vista.

De esta manera nos proponemos recuperar y analizar los registros realizados por los estudiantes de la Práctica Profesional en el Sistema Educativo, en sus primeras observaciones de clases de educación física, desarrolladas por sus compañeros- estudiantes practicantes- en las escuelas y liceos en dónde realizan sus prácticas.

## OBJETIVOS

Analizar los registros de observación de prácticas de enseñanza realizadas por estudiantes, para sistematizar categorías o dimensiones emergentes de lo observado.

Profundizar en el conocimiento acerca de cómo se da este tipo de mirada sobre las prácticas de

enseñanza, identificando la formas y las posiciones desde las cuales se observa.

## MÉTODO

El trabajo se realiza a partir de un análisis cualitativo de los registros de las observaciones llevadas a cabo por los estudiantes de la Práctica Profesional en el Sistema Educativo, mediante la sistematización de las recurrencias y singularidades que aparecen en los mismos.

Así, se fueron delineando algunas categorías o dimensiones posibles de análisis, las cuales fueron discutidas con los propios estudiantes.

Estas categorías emergentes, a su vez, fueron puestas en diálogo con planteos teóricos sobre el análisis de las prácticas de enseñanza y también con las dimensiones previas de análisis que en el curso de la Práctica Profesional se han venido consolidando a lo largo del tiempo.

Este dispositivo habilita, tanto para docentes como para estudiantes, un espacio de formación donde lo teórico y lo empírico se entrecruzan, y en dónde es posible que se den procesos de revisión y de resignificación de la mirada pedagógica.

Nos parece relevante comentar sucintamente que la consigna del ejercicio de observación en este caso tiene un carácter abierto, no establece categorías previas o guía alguna. Se les indica apenas que recorran el espacio individualmente, que elijan un lugar desde dónde observar la clase y que registren todo aquello que llame su atención.

La muestra se compone de 163 registros escritos en papel, de observaciones realizadas por los estudiantes a diferentes clases de educación física escolar y liceal, relevadas entre los años 2023 y 2024.

## DISCUSIÓN

Cuando las prácticas de enseñanza se transforman en objeto de análisis se despliegan procesos complejos en los que intervienen múltiples saberes de orden teórico y práctico, provenientes de diferentes campos de conocimiento, pero también de diversos tiempos y ámbitos de la formación e incluso de la vida misma.

En relación con el marco referencial teórico que abona la discusión, las ideas principales que nos acompañan son: por una parte las de Masschelein (2016), con su planteo acerca de la necesidad de educar la mirada para una investigación educativa; y por otra parte tres trabajos que abordan el análisis de las prácticas con diferentes enfoques: Souto (2014), Edelstein (2011) y Pastorino (2018).

Estos posicionamientos teóricos fueron puestos en discusión con los datos empíricos provenientes de las observaciones realizadas por los estudiantes. Como resultado de este análisis y a modo de conclusiones preliminares presentamos a continuación una síntesis de los hallazgos más relevantes en relación con dos aspectos: la forma y el contenido. Dentro de éste último, a su vez se dan los tres niveles de

observación referidos a lo físico, lo descriptivo y lo interpretativo.

En cuanto a la forma en que se realizaron los registros, nos encontramos con diagramas (dibujos sobre los espacios físicos de la clase y de sus participantes), notas organizadas en punteos y relatos descriptivos realizados en primera persona y también con transcripciones de lo que dice el profesor. A su vez, se observa que en algunos casos las notas son de carácter meramente descriptivas y en otros se emiten interpretaciones sobre lo que ven, o incluso se realizan comentarios, aportes y ajustes posibles.

Con relación al lugar en dónde colocan la mirada, observamos que los aspectos predominantes tienen que ver con cuestiones espaciales y materiales de la clase, así como también de orden metodológico, como por ejemplo: descripciones de los espacios de la clase, los materiales con los que se trabaja, la utilización del espacio en relación con la cantidad de estudiantes, la formas organizativas, entre otros elementos. Por otra parte aparecen con mucha frecuencia elementos de orden pedagógico sobre situaciones particulares de los estudiantes escolares que participan de la clase, sobre la postura del docente a cargo, la actitud del grupo de clase en general y sobre situaciones de inclusión educativa. Se constatan además notas sobre lo didáctico, referidas a la planificación, el contenido/saber, las consignas, las correcciones o los momentos de la clase. También aparecen, aunque en menor medida, comentarios sobre las políticas educativas, tales como la constatación de la falta de recursos o las condiciones de trabajo para la docencia.

Hasta aquí intentamos, apenas, dar cuenta de los hallazgos principales de las observaciones de clases, como parte de un taller de la Práctica Profesional en el Sistema Educativo. Acordamos con Sennett (2019), en que el taller es el espacio y la forma privilegiada de un oficio, en este caso el docente, en donde es posible desmontar las partes de una clase, analizando las herramientas, los materiales, y las operaciones prácticas y teóricas que sostienen las acciones que las ponen en relación y al mismo tiempo la mirada pedagógica que sobre ellas se coloca.

**REFERENCIAS**

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Masschelein, J. (2006). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantiales, pp. 295-330.

Pastorino, I. (2018)La observación y el análisis de las prácticas de enseñanza. Entramado de Imágenes, miradas y sentidos. Recuperado en: https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/163/98

Sennett, (2019). El artesano. Barcelona: Anagrama

Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación.* Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens.

# POIO250092 El liderazgo ético de los tutores académicos del Prácticum en la formación de docentes

Chaimae Tnibar-Harrus[1], Mª Dolores Villena-Martínez[2], Yolanda Aragón-Carretero[3]

*1 Universidad de Granada/Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*2 Universidad De Granada/ Facultad de Ciencias De La Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*3 Universidad De Granada/ Facultad De Ciencias de la Educación Didáctica Y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

Las tendencias académicas ratifican la importancia de promover una formación docente basada en la deontología profesional como respuesta a los desafíos actuales. Ejemplo de ello son los planteamientos de Buxarrais (2021), quien refrenda que la ética debe situarse como una cuestión de alta prioridad en la formación del profesorado. Años antes, expertos como Bolívar comenzaron a centrar sus objetivos en la inserción curricular de la ética profesional en el Espacio Europeo de la Educación Superior. Comprobaron que la ética profesional docente equivale a la atribución de tres elementos (la ética del cuidado, la confianza y la responsabilidad personal) que los futuros maestros han de desarrollar a la postre de su formación inicial (Bolívar y Pérez-García, 2022).

De cara a la promoción del *ethos* profesional, el docente universitario debe asumir el papel de líder desde una actitud de servicio hacia los demás. Partimos de la base de que este liderazgo, entendido como responsabilidad docente, implica transformar el análisis crítico en reflexiones prácticas en los diferentes espacios de participación de los que forma parte el estudiantado (Castillo-Gutiérrez et al., 2020). Si bien este es un tema ampliamente estudiado, son escasos los estudios que centran su atención en el contexto formativo del Prácticum. Una primera aproximación la encontramos en el trabajo de Raposo-Rivas y Zabalza-Cerdeiriña (2024), proporcionando estrategias para alinear este periodo formativo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (liderazgo social, gobernanza, etc.). Para otras voces, reviste especial interés focalizarse en la acción tutorial con el fin de promover una praxis reflexiva entre los docentes en formación. Ante esta coyuntura, se observa que el docente universitario, en calidad de tutor académico, realiza consideraciones favorables sobre su rol en los procesos crítico-reflexivos (Lizana-Verdugo, 2023).

## OBJETIVOS

No cabe duda de que el campo que hemos definido abarca un abanico de consideraciones susceptibles de ser estudiadas desde distintos enfoques para la mejora de la formación integral de los futuros profesionales de la enseñanza. El abordaje preliminar que se recoge en el presente estudio parte de una temática innovadora que se contextualiza en el tramo formativo del Prácticum de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada en Ceuta. Este trabajo se inserta en el marco del proyecto de investigación titulado “El liderazgo ético docente como elemento discriminador en la formación inicial

del profesorado (LED)". Se trata de un proyecto avalado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada dentro de la convocatoria del Plan Propio 2024 (Referencia CE-02-UGR24) y la Ciudad Autónoma de Ceuta. En concreto, nos centramos en determinar el liderazgo ético docente que posee el tutor académico encargado de la supervisión de los estudiantes en prácticas.

## MÉTODO

Para ello se utilizó una metodología de corte transversal y de tipo descriptivo e inferencial, con muestreo incidental. En el estudio participaron 16 docentes universitarios de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, esto es, la totalidad de los docentes responsables de la asignatura Prácticum II en los Grados de Educación Infantil y Primaria durante el curso 2024-2025. La muestra estuvo equilibrada en cuanto al género (50% hombres y 50% mujeres). Se emplearon dos instrumentos: un cuestionario *ad hoc*, para recopilar datos personales y profesionales, y el Cuestionario de Ética Profesional Docente Universitaria (Torquemada y Loredo, 2021). Este instrumento evalúa la ética docente a través de 49 ítems distribuidos en cuatro dimensiones y seis ejes temáticos, utilizando escalas tipo Likert de cuatro puntos. La fiabilidad del cuestionario fue elevada, con un Alfa de Cronbach global cercano a 0.9.

El análisis de datos se realizó con SPSS v.28. Se aplicaron análisis descriptivos y pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk), seguidas de pruebas paramétricas o no paramétricas según correspondía. Se consideraron significativos los resultados con $p < .05$.

Los resultados revelaron, por un lado, que el profesorado poseía una amplia experiencia universitaria, ya que el 43.8% contaba con más de veinte años de experiencia docente; que el área de conocimiento con mayor representación fue la de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, a la que pertenecían un 25% de los participantes, y que el 18.8% poseía experiencia docente no universitaria. Por otro lado, se encontró un elevado nivel de ética profesional docente, tanto de forma global como en cada uno de los ejes evaluados, evidenciado por los valores medios obtenidos y la escasa dispersión entre mínimos y máximos teóricos.

## DISCUSIÓN

Tras explorar el perfil de liderazgo ético docente del profesorado tutor académico de prácticas y su actitud hacia la docencia, se observa que la responsabilidad que asume el docente sobre la formación de los estudiantes está relacionada, por un lado, con el logro del *ethos* profesional en la docencia, es decir, con los principios éticos personales y profesionales que rigen su actuación docente en la interacción con el alumnado, y, por otro lado, con el compromiso ético que posee con la docencia como aceptación consciente de la labor educativa que busca el reconocimiento del bien común en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se encuentran puntuaciones más bajas en compromiso ético docente, con mayor protagonismo en el género femenino, lo que nos genera nuevas preguntas de investigación. También es importante destacar la simbiosis existente entre la conceptualización de profesión docente y los recursos utilizados para evaluar el desempeño ético. Es decir, los medios y el desarrollo de acciones concretas planificadas para evaluar el desempeño ético median en el significado

del concepto vocación docente. Por tanto, la investigación respalda la importancia del *ethos* profesional del profesorado tutor académico de prácticas y su actitud hacia la docencia como elementos clave para crear entornos propicios para el aprendizaje del alumnado.

## REFERENCIAS

Buxarrais, R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. In F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer, y T. Lovat (Eds), *The International Handbook of Teacher Ethos* (125-143). Springer.

Bolívar, A., y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, (32), 1-17. https://doi.org/10.15304/ie.32.8699

Castillo-Gutiérrez, A., Pastrán Calles, F., y Mendoza Mejia, J. (2020). El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del siglo XXI. *Revista Andina de Educación*, *4*(1), 55–64. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.7

Lizana-Verdugo, A. (2023). *Bases para el desarrollo de un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación.* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. https://hdl.handle.net/10481/80647

Raposo-Rivas, M., y Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2024). *Prácticum y prácticas externas al encuentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Editorial Narcea.

# POIO250079 Etnografía institucional: una estrategia pedagógica para el prácticum en Educación Social y Trabajo Social

Alfonso Marquina Márquez, Tania Paniagua de la Iglesia, Mª Concepción Unanue Cuesta

*Universidad de Valladolid/Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Sociología y Trabajo Social*

## INTRODUCCIÓN

La etnografía institucional, desarrollada durante las décadas de 1970 y 1980 por la socióloga canadiense Dorothy Smith, se ha convertido en una herramienta valiosa para comprender cómo las actividades diarias de personas usuarias y profesionales de intervención social están organizadas y gobernadas por instituciones más allá del contexto local. Este enfoque permite a los/as investigadores/as explorar las relaciones sociales y las estructuras de poder que influyen en la práctica de intervención social (Kearney et al., 2019). Aunque hay muchas similitudes entre la etnografía institucional y la etnografía tradicional, también existen diferencias significativas, especialmente en relación con sus fundamentos teóricos centrado en la comprensión de las tensiones y textos institucionales (Townsend et al., 2003). Esta metodología es especialmente útil para educación social y trabajo social, ya que se vincula directamente con la sociedad y sus problemas, facilitando la intervención y la investigación en contextos sociales complejos (Walsh et al., 2019) En esta comunicación, se propone la etnografía institucional como un modelo pedagógico reflexivo para el prácticum en Educación Social y Trabajo Social, destacando su potencial para mejorar la formación de los estudiantes y su preparación para enfrentar las realidades institucionales de su futura práctica profesional (Celigueta y Solé,2014; Álvarez, 2008).

La etnografía ha sido propuesta como una metodología muy adecuada para profesionales de la intervención social puesto que están preparadas/os para ser "buenos observadores", considerando la observación como esencial para su práctica (Alcázar y Espinosa, 2014; Floersch et al. 2013; Montaño, 2008). Autoras como Balcom et. al. (2021) reconocen la importancia de la observación como una habilidad para profesionales de la atención social y sanitaria, destacando que la observación debería ser una parte esencial de la formación de cada profesional. Los y las profesionales de educación social y trabajo social a menudo observan los comportamientos verbales y no verbales de las personas cuando completan sus valoraciones sociales y utilizan estas observaciones para mejorar su recolección de datos general y diseños de intervención.

Nuestra propuesta defiende que la etnografía institucional puede ser una herramienta valiosa en el prácticum de estas disciplinas, proporcionando una comprensión profunda de los contextos sociales, desarrollando competencias específicas en observación sistemática y pensamiento reflexivo en relación a intervenciones más informadas y efectivas. La aplicación de la etnografía institucional en el prácticum prepara al alumnado para enfrentarse a las realidades institucionales en su práctica profesional, así como la necesidad de integrar la teoría y la práctica.

## OBJETIVOS

Explorar la aplicación de la etnografía institucional en el prácticum de Educación Social y Trabajo Social.

Analizar cómo este enfoque puede mejorar la comprensión de las dinámicas institucionales.

Evaluar el impacto de la etnografía institucional en la formación de competencias profesionales.

## MÉTODO

La etnografía institucional se basa en la observación participante, entrevistas y análisis de textos para explorar y describir las relaciones/tensiones sociales que gobiernan las actividades diarias de las personas. En el contexto del prácticum, este enfoque se puede aplicar mediante la observación de las interacciones entre el alumnado y las instituciones, la realización de entrevistas y el análisis de documentos institucionales relevantes. Por ejemplo, a través de la observación permite al alumnado ver lo que realmente sucede en un entorno particular, proporcionando una comprensión profunda de las actividades diarias de profesionales y cómo estas están influenciadas por las políticas y procedimientos institucionales. Por otro lado, las entrevistas permiten al estudiantado obtener información detallada sobre las experiencias y percepciones de profesionales y personas usuarias. En el prácticum, las entrevistas pueden realizarse con profesionales que tutorizan tutores y profesionales de otras disciplinas para comprender cómo las políticas y procedimientos institucionales afectan su práctica y su capacidad para proporcionar una intervención centrada en la persona. Por último, Smith (2005) exploró cómo los documentos institucionales median, regulan y autorizan las actividades de las personas en las sociedades modernas. El análisis de este tipo de textos es esencial para la etnografía institucional, ya que los textos (como políticas, procedimientos y documentos institucionales) median y regulan las actividades de las personas. En el prácticum, el análisis de textos puede incluir la revisión de manuales de políticas, guías de procedimientos y otros documentos relevantes para comprender cómo las instituciones organizan y gobiernan la práctica profesional.

## DISCUSIÓN

Resultados

La aplicación de la etnografía institucional mejora la comprensión de las estructuras institucionales y procesos de la intervención social. De este modo, el estudiantado puede identificar y analizar cómo las políticas y procedimientos institucionales afectan su práctica diaria. Esto les permite desarrollar una comprensión crítica de las dinámicas institucionales y los procesos de intervención social. Por otro lado, se desarrollan competencias genéricas al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre las prácticas institucionales, lo que es esencial para la formación de educadores/as sociales y trabajadores/as sociales competentes. Las y los estudiantes aprenden a cuestionar y analizar las políticas y procedimientos

institucionales, desarrollando habilidades para identificar áreas de mejora y proponer cambios. Por otro lado, la etnografía institucional permite la integración teoría-práctica, facilitando la conexión entre la teoría aprendida y la práctica en el campo al proporcionar una experiencia de aprendizaje más completa y significativa. El alumnado puede aplicar los conceptos teóricos en situaciones reales, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda de la práctica.

Conclusiones

La etnografía institucional es un modelo pedagógico reflexivo que tiene el potencial de transformar la formación en educación social y trabajo social. La aplicación de la etnografía institucional en el prácticum ofrece una perspectiva única para comprender las dinámicas institucionales y su impacto en la práctica profesional. Este enfoque no solo mejora la formación del alumnado, sino que también proporciona herramientas para enfrentar los desafíos institucionales y desarrollar estrategias de intervención más efectivas. La integración de la etnografía institucional en el prácticum puede contribuir significativamente a la preparación de futuros/as profesionales para trabajar en entornos institucionales complejos.

## REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, *24*(1). https://doi.org/10.30827/digibug.6998

Alcázar Campos, A. y Espinosa Spínola, M. (2014). ¿Por qué es importante la etnografía para el Trabajo Social? Algunas reflexiones para el debate. *Humanismo y Trabajo Social*, 13, 335–347. https://buleria.unileon.es/handle/10612/6186

Balcom, S., Doucet, S., y Dubé, A. (2021). Observation and institutional ethnography: helping us to see better. *Qualitative Health Research*, *31*(8), 1534–1541. https://doi.org/10.1177/10497323211015966

Celigueta, G. y Solé, J. (2014). *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.

Floersch, J., Longhofer, J., & Suskewicz, J. (2013). The use of ethnography in social work research. *Qualitative Social Work*, *13*(1), 3–7. https://doi.org/10.1177/1473325013510985

Kearney, G. P., Corman, M. K., Hart, N. D., Johnston, J. L., & Gormley, G. J. (2019). Why institutional ethnography? Why now? Institutional ethnography in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, *8*(1), 17–24. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0499-0

Montaño, V. (2008). Etnografía e Intervención en Trabajo Social. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-080/367.pdf

Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Alta Mira Press.

Townsend, E., Langille, L., & Ripley, D. (2003). Professional tensions in client-centered practice: using

institutional ethnography to generate understanding and transformation. *The American journal of occupational therapy*, *57*(1), 17–28. https://doi.org/10.5014/ajot.57.1.17

Walsh, C. A., Gulbrandsen, C., y Lorenzetti, L. (2019). Research Practicum: An Experiential model for social work research. *SAGE Open*, *9*(2). https://doi.org/10.1177/2158244019841922

# POIO250123 Información sobre las prácticas duales en los diarios digitales de las universidades españolas

Jesica María Abalo Paulos[1], Esther Martínez Figueira[1], Olalla García Fuentes, Silvia Sierra Martínez, Fernando Tellado González[3]

*1 Universidade de Vigo Departamento de Didáctica, organización escolar e métodos de investigación*
*3 Departamento de Psicoloxía Evolutiva e Comunicación*

## INTRODUCCIÓN

En Europa, la Formación Dual Universitaria (FDU) se ha afianzado como una modalidad que pretende facilitar una mayor inserción de los estudiantes en el mercado laboral, apostando por la combinación de experiencia práctica en empresas con estudios académicos. No obstante, en España, a diferencia de otros países como Alemania, Austria o Francia, su implementación es mucho más reciente (Lentzen, 2016; Alemán-Falcón, & Calcines-Piñero, 2022). Muestra de ello, es la publicación del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, que reguló por primera vez este tipo de formación en el sistema universitario español.

Este marco legislativo fortalece la apuesta por la formación dual como un punto estratégico crucial para poder adaptar la formación académica y profesional del alumnado a las demandas y necesidades del mercado laboral, al tiempo que se debe adaptar a las dinámicas de una sociedad en constante transformación. Así, en su artículo 22 reconoce que “1. los títulos universitarios oficiales de Grado y de Máster podrán incluir la Mención Dual (...), y cuyo objetivo es la adecuada capacitación del estudiantado para mejorar su formación integral y mejorar su empleabilidad”.

En consonancia, en nuestro país, según el Informe sobre la Formación Dual en España: retos para 2030 (Homs, 2024), se observa un notable incremento en el desarrollo de programas formativos duales implementados por diversas universidades. Lo que a su vez ha tenido también un reflejo en los diarios y portales de noticias universitarios, que juegan un importante papel a la hora de difundir información relevante y actualizada sobre las diversas novedades relacionadas tanto con la oferta académica, los proyectos o con los diferentes eventos institucionales.

## OBJETIVOS

En el marco de un Proyecto de investigación, titulado “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas” (PID2022-141325NB-I00), se llevó a cabo un estudio con el objetivo de examinar cómo las universidades, tanto públicas como privadas, comunican y difunden sus programas de formación dual a través de los diarios digitales institucionales, con especial atención a la información relativa a las prácticas en empresas, entidades u organizaciones colaboradoras.

## MÉTODO

Para ello, se realizó un análisis exhaustivo de las noticias publicadas entre enero de 2021 y marzo de 2025 en los diarios universitarios de 91 universidades españolas. El procedimiento de recopilación y análisis de las noticias siguió las directrices del protocolo de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), desarrollándose en cuatro etapas diferenciadas: identificación, cribado, selección e inclusión.

De las 91 universidades analizadas, se identificaron 344 noticias provenientes de 35 diarios universitarios. Tras su cribado y selección, se recopilaron finalmente un total de 81 noticias, de las cuales 58 hacen una mención específica a las prácticas en entornos profesionales y a aspectos clave como su duración, modalidad contractual establecida, sectores profesionales implicados o grado de colaboración entre universidad y empresa.

El instrumento empelado para la recogida de datos fue una ficha de registro digital, formada por 31 preguntas, basándonos en la propuesta de García Fuentes (2022) y adaptada al enfoque de la investigación. No obstante, para este estudio, únicamente abordaremos la pregunta relacionada con las prácticas. Posteriormente, las noticias seleccionadas fueron importadas y analizadas mediante el software MAXQDA. El análisis se llevó a cabo siguiendo un enfoque inductivo de codificación temática (Dey, 1993).

## DISCUSIÓN

El análisis muestra que determinadas universidades presentan una mayor cobertura sobre la formación dual en sus publicaciones, destacando, entre ellas, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la Universidad de Deusto, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Vigo, evidenciando un compromiso significativo con este modelo educativo.

En cuanto a los ámbitos académicos predominantes, los programas duales analizados se concentran especialmente en sectores estratégicos como la ingeniería, las energías renovables, la automoción, la tecnología, el turismo y el sector agroalimentario. Esta focalización revela una alineación con las necesidades del mercado laboral y los sectores productivos más relevantes de cada región.

Además, diversos aspectos vinculados a las prácticas en el marco de la formación dual han sido destacados en los contenidos analizados:

- **Duración y estructura del período de formación en empresas:** las prácticas en los programas duales presentan, por lo general, una duración media de seis meses, especialmente en programas de máster. No obstante, en los Grados esta duración puede extenderse considerablemente, alcanzando entre 1.000 y 1.400 horas. Además, se subraya la importancia de que la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM) o Grado (TFG) debe estar totalmente integrado en el entorno empresarial.

- **Tutorización y evaluación del período de prácticas**: Se destaca que en la formación dual se establece una supervisión conjunta entre los tutores académicos y los profesionales de la empresa, en consonancia con lo establecido por el Real Decreto 822/2021. En conjunto, los resultados del estudio muestran un creciente interés y desarrollo progresivo de la formación dual universitaria en España, especialmente en sectores estratégicos para la economía de cada región. No obstante, la difusión de esta información en la prensa universitaria no solo permite visibilizar la existencia de este tipo de programas, sino que también permite explorar su estructura, beneficios, fortalezas y desafíos, así como la colaboración entre el ámbito académico y empresarial.
- **Modalidad contractual y remuneración**: Nos encontramos que son muchas las universidades, como la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Deusto, que resaltan la implementación de contratos laborales que permitan al estudiantado realizar prácticas remuneradas en empresas punteras del sector.
- **Vínculos con el entorno empresarial:** Las universidades suelen establecer convenios con empresas líderes en sectores clave a nivel regional. Por ejemplo, la Universidad de Vigo mantiene colaboraciones con Stellantis, CTAG y Ceaga en el sector de la automoción; o en Cantabria, la Universidad Europea del Atlántico, colabora con empresas del sector cárnico y lácteo, alianzas que facilitan que los estudiantes apliquen conocimientos teóricos en contextos laborales reales y altamente especializados.

Las prácticas desarrolladas en entornos reales, estructuradas bajo contratos laborales en alternancia, se consolidan como un componente esencial de estos programas, facilitando la transición del estudiante al mercado laboral y promoviendo una formación integral.

En este contexto, la transparencia y el acceso abierto a las noticias de los diarios universitarios son clave para atraer a estudiantes y fortalecer la relación universidad-empresa. Sin embargo, a la luz de los resultados, se puede señalar la necesidad de expandir esta formación a otras disciplinas académicas poco o nada representadas, con el fin de extender sus beneficios.

## REFERENCIAS

Alemán-Falcón, J., & Calcines-Piñero, M. A. (2022). The internationalization of the German Dual Vocational Training System: Factors for its implementation in other countries. *Education Policy Analysis Archives, 30, (57).* https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029

Dey, I. (1993). Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists. Routledge. http://dx.doi.org/10.4324/9780203412497

García-Fuentes, O. (2022). La robótica educativa y el pensamiento computacional en la primera infancia y el hogar: Un estudio en la prensa digital. *Digital Education Review, (41)*, 124-139.

https://doi.org/10.1344/der.2022.41.124-139

Homs, O. (2024). *Informe sobre la Formación Profesional Dual en España: Retos para 2030 (2024).* Fundación Bertelsmann. Madrid

Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Prácticum, 1(1).* http://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/2

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 nº 233 de 29 de septiembre de 2021. BOE-A-2021-15781.https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

# POIO250140 Innovación y calidad de la comunicación en el prácticum de formación profesional docente.

María del Mar Villanueva Martín

*Facultad de Ciencias de la Educación Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte*

## INTRODUCCIÓN

La reflexión crítica sobre la práctica y la innovación en las estrategias comunicativas deben ir de la mano, creando un ciclo de mejora continua que beneficie a los estudiantes y fomente la calidad educativa. Concepto de práctica reflexiva se le debe a Donald Schön (1983). En cuanto a David Kolb, su teoría de aprendizaje experiencial apareció en 1984. Michael Fullan ha estado escribiendo sobre innovación educativa desde los años 90. En su libro *The New Meaning of Educational Change* (1991) destaca que “la innovación es un proceso complejo y colectivo, que requiere un cambio en la cultura de las instituciones y en las creencias de los educadores”. Esta visión sigue siendo relevante en la formación docente actual y se articula complementariamente a las ideas de Pierre Levy sobre la “inteligencia colaborativa”. Que en 1997, publica su obra Cibercultura

La tecnología transmedia, según Henry Jenkins, en su libro *Convergence Culture* (2006) y *Narrativas transmedia* de Carlos Scolari (2013) es una nueva forma de narrar historias a través de múltiples plataformas, fomenta la creatividad y la interacción. Arantxa Vizcaíno-Verdú (2020) destaca la importancia de integrar estas competencias en la formación docente para impulsar la creatividad y mejorar la enseñanza en la era digital. En el prácticum, se puede aplicar esta visión al permitir que los futuros docentes experimenten y creen contenidos educativos innovadores, aplicando lo aprendido en un entorno práctico y real.

Para Miguel Ángel Zabalza, en su obra *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (2007): "El prácticum es una etapa crucial en la formación del profesorado porque es donde la teoría se encuentra con la práctica." Esto conecta con la idea de la importancia de integrar la tecnología y la innovación educativa en la formación docente.

## OBJETIVOS

Desarrollar estrategias de comunicación oral, escrita y transmedia que potencien la docencia y la calidad de la enseñanza del prácticum.

## MÉTODO

Revisión bibliográfica, análisis de casos, identificación de tendencias, síntesis de hallazgos relevantes y análisis de enfoques como Aprendizaje Basado en Proyectos y en Servicio.

## DISCUSIÓN

Los resultados demuestran el éxito en el avance de las estrategias de comunicación oral, escrita y

transmedia, así como en los procesos del aprendizaje basado en proyectos y servicio. Estas prácticas han potenciado la calidad de la docencia y el rendimiento estudiantil. La incorporación de tecnología y colaboración ha facilitado experiencias de aprendizaje más dinámicas y eficaces.

La profesionalización docente ha de incidir en el análisis de los enfoques didácticos más eficaces en la formación profesional. Además, profundizar en la evaluación de estrategias comunicativas innovadoras en la práctica docente. Estas acciones contribuyen a mejores prácticas y a su impacto en la mejora de la calidad educativa.

Esta experiencia resalta la necesidad de continuar innovando en la educación, incorporando metodologías que fomenten la participación y el desarrollo de habilidades críticas para el siglo XXI. El éxito obtenido subraya la importancia de la adaptabilidad y la creatividad en la formación docente.

**REFERENCIAS**

Bautier, R., Bireaud, A., Meyer, C., Miege, B., Panico, R., Poulle, F., & Mœglin, P. (2018). *Culture et paradigme informatique: Lectures critiques de "La Machine Univers" de Pierre Lévy*. Éditions des maisons des sciences de l'homme associées.

Campalans, C. (2014). *Narrativas transmedia: entre teorías y prácticas* (D. Reno & V. Gosciola, Eds.). Editorial UOC.

Castells, M. (2003). *La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad]* (1ª ed. en bolsillo). Debolsillo.

Cid-Sabucedo, A. (2013). Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". De Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012) *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. De Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2012). *Red U*, *11*(1), 449–451.

Edwin Ferley Ortiz Morales. (2018). *Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente*. *Educación y Ciudad*, *35*, 179-188.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide.* New York University Press.

Lévy, P. (2004). *Ciberdemocracia: Ensayo sobre filosofía política*. UOC.

Lévy, P. (2007). *Ciberculture. Informe al Consejo Europa.* Anthropos.

Schon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Temas de educación. Paidós.

Scolari, C. A. (2021). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología* (2a. edición.). Editorial Gedisa.

Suriani, F. (2022). Carlos Scolari, Cultura snack Carlos Scolari, Cultura snack. *Estudios de teoría*

*literaria*, *11*(24), 207-210.

Zabalza, M.A. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Narcea.

Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones.

# POIO250124 Instrumento para el análisis de las guías docentes universitarias de programas duales

Jésica María Abalo Paulos[1], Manuel Cebrián de la Serna[2], Violeta Cebrián Robles[3], Miguel Ángel Barberá Gregori[4], María Jesús Gallego Arrufat[5]

*1 Universidade de Vigo Didáctica, organización escolar y métodos de investigación*
*2 Universidad de Málaga (UMA) Didáctica y organización escolar*
*3 Universidad de Málaga (UMA) Didactica y organización Escolar*
*4 Universitat de València-ADEIT (UV)*
*5 Universidad de Granada Didáctica y Organización Escolar*

## INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 822/2021 establece que las guías docentes son documentos que detallan la planificación y organización de las asignaturas, incluyendo objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía recomendada, permitiendo a las instituciones de educación superior adaptarlas según su contexto y necesidades, dentro de este marco normativo.

En este mismo Decreto, encontramos que los programas duales, también conocidos como menciones duales, programas en alternancia… y otras veinticinco definiciones más que podemos encontrar en el trabajo de Sarceda-Gorgoso et al. (2024), son programas que combinan la formación académica en la universidad con la formación práctica en un entorno laboral real. Estos programas buscan integrar el aprendizaje teórico con la experiencia práctica, facilitando la inserción laboral de los estudiantes. Su importancia radica en diferentes ventajas y propósitos como:

a) La *Integración Teórico-Práctica planificada*: Combinan la formación académica con los aprendizajes en el entorno laboral dentro de un plan formativo organizado previamente y por escrito.

*b) Aumento de las oportunidades de Empleabilidad*: Al proporcionar experiencia laboral relevante aumentan significativamente las oportunidades de empleo para los graduados. Donde los estudiantes pueden crear un portafolio de experiencias laborales acreditado que es de mucho interés para las empresas.

*c) Una formación más adaptada a las necesidades del mercado que asegura la calidad del programa*: Beneficiando tanto a los estudiantes como a las empresas que disponen de una “cantera de profesionales formados según sus necesidades”, y garantizando mantener unos estándares de calidad de la enseñanza al disponer de un plan de acción formativo susceptible de evaluación y mejora.

*d) Las guías proporcionan claridad y transparencia* al describir con detalle los elementos básicos, facilitando una comunicación entre la triada compuesta por la universidad, el centro de prácticas y los estudiantes.

Por todas estas razones, y especialmente por la última de sus ventajas, la necesidad de claridad y transparencia en las guías docentes, justifican un estudio que analice qué contenidos se recogen en los programas duales, en un momento de auge de dichos programas en su implantación y desarrollo en el Estado Español, y desde un marco básico de elementos que cada institución complementa y adapta según considere. Podría proporcionar información para disponer de un mapa de conocimiento que les permitan a las instituciones conocer, comparar y mejorar dichas guías.

Esta es una de las razones por la que en el proyecto de I+D+i del Ministerio Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas" (PID2022-141325NB-I00) aún en proceso, incluye entre sus objetivos el estudio y análisis de la información recogida en las webs, guías docentes de prácticas externas, TFG y TFM. Todo ello, con la intención de cartografiar la situación de los programas duales en España y promover su mejora. El presente trabajo se inscribe en este marco más amplio describiendo los instrumentos empleados para volcar la información en dichas guías.

**OBJETIVOS**

Descripción de los instrumentos utilizados para el análisis de los programas duales presentes en las guías de prácticas externas, TFG y TFM en el proyecto de investigación (PID2022-141325NB-I00).

**MÉTODO**

Primero se diseñaron tres instrumentos de recogida de información que, aunque operaron de forma independiente durante la recolección, estaban interconectados por un mismo código del programa y un código de la guía, lo que permitió su integración en un único conjunto de datos en la fase de análisis. La lista de ítems que a continuación se muestra recoge sólo las cuestiones relacionadas con las guías docentes de prácticas externas y de TFG y TFM, por ser coherentes con la argumentación planteada en cuanto a la importancia de las mismas.

El instrumento resultante incluye tres dimensiones con un total de 25 ítems:

- - Datos de identificación: denominación de la materia, url de acceso, titulación, etc.
- - Caracterización de las prácticas: número de créditos, vinculación con otras materias, periodo de impartición, sector empresarial, etc.
- - Componentes esenciales: competencias básicas, generales y específicas, resultados de aprendizaje, objetivos, etc.

El instrumento se aplicó mediante un pilotaje de cinco guías docentes con características similares, y posteriormente validado por quince expertos. El pilotaje permitió añadir aspectos no previstos inicialmente, así como nuevos ítems o la reconfiguración de los existentes, dando lugar a la versión final del instrumento:

1. URL de cada guía.

2. Tipo de guía: Prácticas externas, TFG, TFM.
3. Código proyecto (Respuesta numérica, código interno).
4. Código de la guía (Respuesta numérica, código interno).
5. En el caso de prácticas externas, ¿número de guías?
6. Nº de créditos de la guía.
7. Periodo de impartición
8. Denominación de la materia de prácticas externas
9. ¿Hay vinculación expresa entre las prácticas y alguna materia teórica, seminarios teóricos…?
10. ¿Aparecen de forma expresa prácticas o proyectos TFG-TFM en otros países: “Erasmus”?
11. Nº de Itinerarios que se ofertan en el programa.
12. Tipos y naturaleza de los proyectos TFG o TFM.
13. ¿Optatividad de las prácticas externas?
14. Sectores empresariales del centro de prácticas.
15. Objetivos de la asignatura.
16. Competencias Básicas y Generales.
17. Competencias Específicas.
18. Resultados de aprendizaje.
19. Actividades y horas si se recogen.
20. Contenidos
21. Metodología docente.
22. Criterios de evaluación.
23. ¿Se recogen criterios diferenciados entre la evaluación del tutor académico y el profesional?
24. ¿Hay criterios explícitos de evaluación en la presentación del TFG o TFM frente al tribunal?
25. ¿Se recogen textos relacionados con la ética o las prácticas deshonestas?
26. Otros datos de interés

## DISCUSIÓN

El instrumento se fue reconstruyendo gracias a un proceso en dos fases: inicialmente, en un grupo piloto abierto y flexible, y posteriormente, cerrándose de manera definitiva. Por lo que es un instrumento aplicable a otras realidades y contextos con la misma metodología y pasos.

Los datos recogidos han sido interesantes por dos motivos: primero, ha permitido el análisis para la redacción de informes, como el de Pérez-Torregrosa, A. B. et al. (en revisión), que ofrecen un mapa actualizado de los programas duales existentes en el Estado Español; segundo, ha permitido dejar a la luz no sólo qué contenidos se recogen en las guías, sino qué información relevante está ausente, como se puede ver en una segunda comunicación en este mismo simposium internacional (Cebrián-de-la-Serna et al., 2025). Así, ambas comunicaciones unidas conforman una lista de elementos disponibles y deseables en las guías docentes de programas duales, ofreciendo un instrumento para el volcado de información de cualquier guía docente de cualquier contexto y país.

## REFERENCIAS

Cebrián-de-la-Serna, M., Abalo-Paulos, J.; Queiruga-Santamaria, O., Barberá Gregori, M. y Raposo-Rivas, M. (2025). ¿Qué estructura es esencial en las guías docentes de las prácticas externas, TFG o TFM de los programas formativos duales universitarios? comunicación en Actas XVIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. ¿Un nuevo significado del Prácticum? "Quo vadis" 2, 3 y 4 de julio de 2025

Pérez-Torregrosa, A. B., García-Fuentes, O., Torres-Hernández, N., & Martínez Serrano, M.d.C. (en revisión). Digital cartography of Dual University Education in Spain through institutional websites. *Journal of Vocational Education and Training*.

Proyecto de I+D+i “Tutorización de las prácticas de programas formativos duales en un mundo digital: desafíos, metodologías y buenas prácticas” (PID2022-141325NB-I00) MICIU/AEI/10.13039/50110001/ cofinanciado por FEDER.UE. https://dualdig.webs9.uvigo.es/

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 nº 233 de 29 de septiembre de 2021. BOE-A-2021-15781. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Sarceda-Gorgoso, C., Allur-Aranburu, E., Raposo-Rivas, M. y Barberá-Gregori, M.A. (2024). Formación Dual Universitaria: una revisión descriptiva. Revista Prácticum, 9(2), 83-99. https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20937

.

# POIO250144 Inteligencia Artificial e inclusión social en las prácticas profesionales de Educación Superior

María del Mar Villanueva Martín

*Facultad de Ciencias de la Educación Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora la intersección entre Inteligencia Artificial e inclusión social en la Educación Superior, destacando su papel en las prácticas profesionales y éticas. Autores como David Kellogg, Andreas Schleicher y Henry Jenkins proporcionan un marco de referencia para analizar cómo la IA y la tecnología transmedia transforman las prácticas educativas, respetando principios éticos. La integración de la IA en la Educación Superior está redefiniendo las prácticas profesionales, permite diseñar prácticas profesionales

Donald Schön ha contribuido con el concepto de prácticum reflexivo, enfatizando la importancia de que los profesionales reflexionen sobre su práctica para mejorarla. Esta idea implica integrar la inteligencia artificial y la inclusión en la educación, y ofrece la oportunidad de enriquecer las prácticas educativas y profesionales. Así, podemos construir una educación más inclusiva y equitativa, donde la tecnología sirva como puente para la participación y la democratización del conocimiento.

La IA puede analizar datos y preferencias de la audiencia para personalizar el contenido, automatizar la distribución en diversas plataformas y medir el impacto en tiempo real. Esto hace que la estrategia de comunicación sea más eficaz y adaptada al público.

La implementación de talleres sobre IA aplicada a la comunicación transmedia, debates sobre casos reales y proyectos donde los estudiantes diseñen y apliquen estrategias usando IA.  Forma al alumnado dándoles una valiosa experiencia práctica y visión profunda y detallada en la educación superior.

## OBJETIVOS

Aumentar la comunicación estudiantil en las aulas de universitarias. Mejorar la comunicación entre estudiantes y profesores. Fomentar el sentido de comunidad y facilitar el acceso a recursos académicos. Mejorar la expresión oral, escrita y multimodal, fomentar la creatividad en la comunicación transmedial y desarrollar habilidades para adaptarse a diferentes plataformas. Mejorar en el currículum las habilidades sociales y emocionales.

## MÉTODO

*Metodología general*: Se emplea la investigación-acción, como herramienta metodológica heurística (Colmenares & Piñero, 2008) en la que los estudiantes combinan teoría y práctica para mejorar la inclusión social mediante el uso de inteligencia artificial en la educación superior. Metodología orientada al establecimiento de una relación dialógica entre teoría y práctica Pérez-Van-Leenden (2019).

*Procesos*: Primero, se investigan y seleccionan herramientas de inteligencia artificial adecuadas para la inclusión social. Luego, se integran en actividades prácticas mediante proyectos que vinculan aprendizaje y servicio. Finalmente, se evalúa su impacto en la comunicación y creatividad de los estudiantes. Soledispa Zurita et al. (2024)

*Enfoque didáctico***:** Se utiliza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), promoviendo un modelo activo en el que la investigación y la aplicación práctica trabajan en conjunto para fortalecer la inclusión social (Zambrano et al., 2025).

*Metodología en prácticas profesionales*: El uso de inteligencia artificial en prácticas profesionales se fundamenta en un enfoque basado en competencias. García et al. (2023) y Martínez y Torres (2022).

## DISCUSIÓN

Los resultados indican que el uso de la inteligencia artificial en la educación mejora la inclusión social y la participación estudiantil. Las conclusiones destacan la necesidad de integrar estas tecnologías con un enfoque humanista para potenciar el aprendizaje y la inclusión. Un enfoque humanista significa poner en primer lugar a la ética, el bienestar y el desarrollo integral de las personas. Educación crítica y conciencia crítica siguiendo a Freire (1970) y la necesidad de la inclusión de las humanidades para la democracia y la justicia social (Nussbaum, 2010).

En suma, las prácticas profesionales en educación están integrando la tecnología transmedia, los resultados en términos de inclusión social e innovación, y concluir con las implicaciones para futuros enfoques educativos.

## REFERENCIAS

Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). *La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Cumbicos, M. D. J. (2025). *La enseñanza basada en proyectos como estrategia para la inclusión educativa.* Imaginario Social, 8(1).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

García, J. L., et al. (2023). *El impacto de la inteligencia artificial en la formación profesional.*

Imbernón, F. (2020). *La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar.* Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía, 5, 103-112.

Imbernón, F. (2022). *Formación docente y profesional: formar-se para la mudança e a incerteza.* Cortez Editora.

Jenkins, H. (2006). *Cultura participativa y alfabetización digital en la educación. Revista Latina de Comunicación Social, 74*, 116-132.

Kellogg, D. (2025). *Educación e inteligencia artificial: Nuevas perspectivas.* Editorial Académica.

Martínez, J., & Torres, R. (2022). *Simulación y análisis de datos mediante inteligencia artificial en prácticas profesionales.*

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editores.

Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). *La investigación acción en la práctica docente: Un análisis bibliométrico (2003-2017).* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez Osorio, I. A. (2023). Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Un Análisis Bibliométrico. *Revista Educación Superior y Sociedad*.

Schleicher, A. (2022). *Building forward differently. European Public Mosaic (EPuM): Open Journal on Public Service, 16*, 2-9.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* Temple Smith.

Valencia Rocabado, E. E. (2023). Utilización de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior Inclusiva. *Revista Educación Superior*.

Zabalza, M. A. (2017). *El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria.* Universidad de Málaga.

Zabalza, M. A., Iglesias, L., Cid, A., & Raposo, M. (2003). *El Prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas.* Servicio de edición digital, Universidad de Santiago de Compostela.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica.* Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(17), 132-151.

# POIO250137 La incidencia del Grado en la materia de Practicum: perspectiva del alumnado

Almudena Alonso Ferreiro, María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

*Universidade de Vigo Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación en Educación*

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado es una etapa fundamental en relación a la calidad de los procesos educativos de las futuras maestras (Raposo-Rivas y Zabalza-Cerdeiriña, 2024). Dentro de este período formativo, el Practicum recibe una atención especial al ser un momento privilegiado para la puesta en práctica de los aspectos y competencias trabajadas a lo largo del grado, así como una oportunidad experiencial única para que las futuras docentes vivencien los procesos educativos y la vida de centro (Zabalza, 2016). En las facultades de Educación de la Universidad de Vigo el practicum tiene una carga de 48 créditos y está situado en el último año del grado, permitiendo una inmersión de 6 meses del alumnado en el centro escolar asignado.

Numerosas investigaciones han constatado el importante impacto que el practicum tiene para el alumnado, fundamentalmente desde los puntos de vista emocionales (Gairín-Sallán et al., 2019) y en la adquisición de competencias (Tejada y Navío, 2019).

## OBJETIVOS

Ahondando en este interés, este trabajo busca identificar y analizar el valor que el alumnado de Educación Infantil otorga a la formación recibida a lo largo del grado para afrontar el Practicum. Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué fortalezas encuentra el alumnado del Grado de Educación Infantil en su formación inicial?

¿Qué debilidades encuentra el alumnado del Grado de Educación Infantil en su formación inicial?

¿Cuál consideran que es el grado de aplicación de los aprendizajes realizados a lo largo de la carrera?

¿Qué papel otorgan a las prácticas en su formación?

## MÉTODO

Se propone un estudio cualitativo, basado en análisis de contenido, a través de la revisión de las memorias de Practicum de 17 alumnas del Grado de Educación Infantil que realizaron el Practicum en el curso 2024-2025.

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos que nos abre las puertas a comprender diversos aspectos y fenómenos sociales (Abela, 2002). Se realiza un muestreo intencional, seleccionando 18 alumnas y alumnos del Grado de EI a los que se tiene mayor acceso. Se selecciona las memorias de Practicum de este alumnado, rescatando el epígrafe dedicado a la reflexión sobre el periodo de prácticas.

Estas reflexiones se convierten en archivos independientes y se les da la nomenclatura “MemoriaX”(x equivale a un número correlativo del 1 al 17). Estos documentos se cargan como documentos primarios en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 25.

El empleo de CAQDAS facilita la recuperación del contenido (de los datos codificados). Además, facilita el manejo mecánico de los datos, favorece el proceso de análisis y su interpretación, así como la generación de teoría que emerge de dicho análisis (Abela, 2002).

El proceso de codificación se realiza de manera inductiva-deductiva, lo que supone sumergirse en los documentos de forma que emerjan temas relevantes atendiendo al objetivo de estudio. Esto significa que las categorías de análisis (códigos) fueron identificadas a través de la lectura de pasajes de interés que ayudan a dar respuesta a las preguntas de investigación. La unidad de registro contemplada fue la oración, considerando relevante que los fragmentos codificados tuvieran sentido en sí mismos.

Se identificaron 7 categorías de análisis, con diferente grado de presencia: debilidad grado, aplicación de conocimientos, importancia práctica, estructura practicum, propuesta grado, fortalezas grado y referente pedagógico.

## DISCUSIÓN

El análisis realizado revela la existencia de una categoría central, definida por su densidad (relaciones con códigos = 4) y su fundamentación (frecuencia de citas = 24): Aplicación de conocimientos.

Una parte del alumnado refiere que el practicum se establece como una oportunidad para alicar los conocimientos adquiridos en el grado y relacionar teoría y práctica (Memorias 1, 3, 10, 11, 14 y 17). En concreto apuntan: “es fundamental recalcar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, que me han servido a la hora de desarrollar diferentes dinámicas de aula (M_14). Una alumna apunta el impacto de estos aprendizajes en la propuesta didáctica que realizan: “un aspecto fundamental fue el proyecto realizado, ya que pude poner en práctica todo lo aprendido en la universidad, diseñando y programando actividades además de responder a situaciones imprevistas que surgieron (...). Me permitió aplicar la teoría y ser consciente de las dificultades que pueden aparecer durante el proceso educativo” (M_10).

Mientras que otra parte apunta la dificultad de aplicar en esta etapa lo trabajado en el Grado (Memorias 2, 4, 6 y 9). A este respecto señalan los tiempos y cargas de las materias como obstáculos principales. “La cantidad de información y la velocidad a la que se nos suministra dificulta su asimilación y aplicación en la práctica docente” (M_4).

Esta dificultad de aplicar los conocimientos, unida a la falta de otros conocimientos para afrontar el Practicum, marcan las debilidades principales que el alumnado destaca del Grado. “Falta mais posta en práctica xa que os coñecementos cos que nos enfrontamos ás prácticas son algo insuficientes” (M_9). También insisten en el marcado carácter teórico de las materias, alejadas de la realidad de las aulas y de su futura práctica profesional. También se apunta a la falta de competencias y materias “faltan ao longo do grao, materias troncais na nosa formación como a resolución de conflictos nun aula, a aproximación á

lecto-escritura, aproximación ás familias...” (M_2). También apuntan la importancia de abordar el cómo enseñar, la didáctica, y no centrarse en los contenidos disciplinares.

Entre las fortalezas de la formación universitaria destacan la importancia de los conocimientos adquiridos, principalmente conceptuales y teóricos, para comprender la realidad a la que se enfrentan en el Practicum (M_14).

El alumnado propone reestructurar tano el Plan de Estudios en su conjunto como la propia materia de Practicum de la que unos opinan debiera ser más amplia y abarcar el curso completo (M_12 y 13) y otras apuntan al interés de dividirlo en dos o más cursos (M_2,6,8 y 15).

Cabe señalar que en una de las memorias no se explicita ninguna referencia al Grado, lo que evidencia la desconexión, para este alumno, entre carreras y Practicum. Esta ausencia revela una cuestión clave, mostrando la importancia, en el análisis cualitativo, de lo que no se dice.
La voz del alumnado apunta la necesidad de reconsiderar la estructura y organización de la materia de Practicum, favoreciendo la conexión entre teoría y práctica, así como la necesidad de contar con contenidos específicos referidos a la resolución de conflictos y las relaciones con las familias, cuestiones que es relevante considerar ante la actual revisión de los planes de estudio del Grado de Educación Infantil.

**REFERENCIAS**

Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *ATLAS.ti Mac* (versión 25.0.1) [Software de análisis de datos cualitativos].

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*.

Tejada-Fernández, J., & Navío-Gámez, 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).

Raposo-Rivas, M. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2024). *Prácticum y prácticas externas al encuentro de los objetivos de desarrollo sostenible.* Narcea

Zabalza, M. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universtaria. *Revista Practicum* 1(1).

# POIO250133 La respuesta de la IA y la respuesta del alumnado para el Prácticum: una comparación sobre los criterios de selección y finalidad

Guillén Lamas Valcarce

*Universidade de Vigo Estudiante de doctorado*

## INTRODUCCIÓN

El ser humano es considerado, desde que tenemos memoria o registros de nuestra existencia, un ser social, ya que como ser animal, su naturaleza tiende a buscar la asociación con otros individuos, llevado, a diferencia de otras especies a un nivel superior. Esta evolución se la debemos tanto a nuestra capacidad de comunicación, como la cultura que compartimos, ese conjunto de ideas, valores, actitudes, formas de vida, conocimientos y lenguaje con estabilidad, pero susceptible a cambios en el tiempo (Giner, 2010).

Un elemento transversal y presente durante toda nuestra historia es la tecnología, el tratamiento de instrumentos y procedimientos técnicos de un determinado sector (Real Academia Español, 1 de abril de 2025). La evolución de la sociedad está ligada a los avances tecnológicos que vivimos a lo largo de nuestra historia, como las dos revoluciones industriales y, posteriormente, Internet, que, desde su llegada, hace 50 años, parece que se han acelerado cada día más. El último y cada vez más “protagonista” en nuestro día, tanto en el ámbito científico como educativo (entre otros sectores), es la Inteligencia Artificial (IA).

La tecnología ha ido evolucionando, inventada por las propias personas, para optimizar el esfuerzo que dedican a realizar un determinado trabajo, dotando a estas de determinadas capacidades. Pero esta búsqueda de la comodidad, ha producido la creación de esta herramienta digital que sustituye (o ese es su propósito) nuestra capacidad de pensar. Así lo recoge el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024, p. 2) definiéndola como “el desarrollo de sistemas informáticos que pueden realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje automático, la percepción del entorno, el razonamiento y la toma de decisiones” y cuyo objetivo es imitar nuestra capacidad mental para “resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones y mejorar con la experiencia”.

## OBJETIVOS

- - Conocer los criterios de selección que el alumnado considera relevante para la selección de empresas para el Prácticum.
- - Saber cuál es la finalidad que valoran del Prácticum.
- - Comparar la opinión del alumnado con la respuesta dada por la Inteligencia Artificial.

## MÉTODO

La metodología a utilizar es de carácter cuantitativo, utilizando la recolección de datos y tratando con

porcentajes la agrupación de respuestas mayoritarias, minoritarias y casos concretos que consideramos significativos para nuestros objetivos de investigación.

La muestra, que todavía se está ampliando, está compuesta por 13 personas de las cuáles el 85 % se identifica con el género femenino y el 15 % restante con el masculino; sus edades comprenden entre los 18 y 23 años, a excepción de dos personas de 32 y 37 años, cursando más de la mitad el grado de Trabajo Social, con un 23 % de alumnado del grado de Educación Primaria y un 15% el grado de Relaciones Internacionales. El 62% de la muestra cursa el 1º año, seguido de un 23% que esta en tercero y dos personas las cuáles cursan en segundo y cuarto año. Todas las personas participantes quieren realizar sus prácticas universitarias y solo el 15 % ha cursado algunas prácticas con anterioridad.

La técnica de recolección de datos es el cuestionario, instrumento característico de este tipo de metodología, formado por una serie de preguntas, divididas en bloques para su mejor entendimiento y que tienen la finalidad de responder a nuestros objetivos. La estructura del instrumento se compone de 18 preguntas, divididas en las siguientes secciones: perfil de la persona participante, criterios de selección de organizaciones y finalidad del prácticum (sección abierta), criterios de selección de organizaciones, y finalmente, finalidad del prácticum (ambas secciones con preguntas cerradas) (Hernández et al. 2014).

La novedad, es que el diseño del cuestionario está basado en la IA, concretamente ChatGPT, al cual le hemos mandado dos órdenes o prompts. La primera, “Funciona como un gestor de prácticas universitarias y aplica los criterios que consideras mejores para seleccionar empresas que favorezcan la inserción laboral en grados de Ciencias Sociales”. Donde nos devuelve los criterios que, según su criterio, deben seguir la gestión universitaria para valorar la colaboración con una empresa u organización para formar parte de la oferta educativa de las prácticas. La segunda, le preguntas sobre “¿Cuál es la finalidad de unas prácticas educativas en el ámbito universitario?”, contestándonos nueve razones a tener en cuenta para la valoración de las mismas.

Indicar que la utilización de la herramienta IA está justificada por dos razones principales: la incursión y peso que tiene esta cada día más en el ámbito educativo, tanto por el uso que hace el alumnado, como el uso y análisis de su papel en la docencia por parte del profesorado. Asimismo, para intentar conseguir nuestro tercer objetivo y comparar las respuestas del alumnado con lo que la IA nos responde a las indicaciones dadas. El planteamiento para conseguir este objetivo es consultar primero que criterios tendría en cuenta el alumnado para seleccionar empresas y/u organizaciones para su oferta de prácticas, así como la finalidad, y buscar coincidencias con la respuesta que nos da la IA.

## DISCUSIÓN

Como resultados preliminares, y a la espera de la ampliación de la muestra, con resepcto al primer objetivo, sobre los criterios de selección de alumnado para las empresas del Prácticum, el alumnado valora que las empresas tengan buenas referencias y formen al alumnado profesionalmente para el

mercado laboral, así como la posibilidad de conseguir empleo y tener unas buenas condiciones durante las mismas. Como segundo objetivo, para saber cuál es la finalidad que valoran de sus prácticas formativas, hay un mayor consenso, siendo las principales respuestas la posibilidad de mostrar lo aprendido durante el grado y preparar al alumnado para el mercado laboral.

Una vez cerrada la sección abierta, se le proporciona al alumnado opciones cerradas con opciones de respuesta, formulándole las mismas preguntas. Dentro de los criterios de selección aportados por la IA, el alumnado considera, con un 31%, que las condiciones de las prácticas es lo más relevante para seleccionar una organización como centro de formación, seguida de la relevancia para la formación académica, con un 23%. En cuanto a la finalidad del prácticum, es la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, con un 38,5%, lo que más valoran, junto con el desarrollo de las habilidades profesionales, con un 31%.

Tratando nuestro último objetivo, para comparar la opinión del alumnado con la respuesta dada por la IA, vemos que coinciden, ya que responden lo mismo libremente, así como en la selección que hacen posterior dentro de las opciones dadas. Comentar aquí que, todo el alumnado participante ha utilizado alguna vez la Inteligencia Artificial, aunque no para cubrir este cuestionario, pero sí que, el 46% afirma que consultaría esta herramienta para desempeñar determinadas funciones durante sus prácticas. Concluyendo que, aunque la consideran una herramienta útil para informarse, las expectativas de las prácticas universitarias es algo que tienen claro desde su propio conocimiento y no necesitan consultarlo en la IA.

## REFERENCIAS

Giner, S. (2010). *Sociología.* Península.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Guía sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el Ámbito Educativo*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF).

Real Academia Española (1 de abril de 2025). *Tecnología*. https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa

# POIO250117 Recursos Didácticos Sostenibles: Un Enfoque Transformador en la Pedagogía de Futuros Educadores

Dania Josefina Suriel-Castillo

## INTRODUCCIÓN

La educación ambiental es clave para fomentar la sensibilización y la toma de decisiones sostenibles en la formación del profesorado (Ardoin et al., 2020). Su importancia se refleja en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, en especial el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 12 (Producción y Consumo Responsables), que enfatizan la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos ambientales (UNESCO, 2017). Sin embargo, su implementación varía según las regiones y sectores, afectando su impacto en el desarrollo sostenible. Prihantini et al. (2025) resaltan el valor del uso de materiales reciclados para impulsar prácticas pedagógicas sostenibles.
A pesar de sus beneficios, la educación ambiental en la formación docente presenta desafíos, incluyendo la falta de competencias ambientales y la integración desigual en los programas educativos (Álvarez-García et al., 2015; Rodríguez, 2016). Además, algunos enfoques no garantizan el desarrollo del pensamiento crítico ni la participación (Eliyawati et al., 2023; Varela-Losada, 2016). Las actitudes conformistas entre los docentes en formación también representan un obstáculo para una educación ambiental transformadora (Pérez-Rodríguez et al., 2017). Asimismo, la escasez de apoyo institucional y recursos limita el desarrollo de actividades prácticas (Corpuz et al., 2022). Esta investigación analiza el impacto del diseño de materiales reciclados en la formación de docentes críticos, evaluando su influencia en la identidad profesional, la innovación y la reflexión pedagógica. Se busca determinar cómo la educación ambiental y el uso de recursos reciclados pueden formar una nueva generación de educadores comprometidos con la sostenibilidad, contrastando estrategias docentes con evidencia científica.

## OBJETIVOS

Determinar cómo la educación ambiental y el uso de recursos reciclados pueden formar una nueva generación de educadores comprometidos con la sostenibilidad, contrastando estrategias docentes con evidencia científica.

Especificos:

1. Comprender su impacto en los aprendizajes de los docentes en formación a la integración de la sostenibilidad mediante la elaboración y uso de recursos didácticos sostenibles.

2 Analizar cómo, a partir de las estrategias propuestas por los participantes, el uso de materiales reciclados influye en la adopción de enfoques educativos sostenibles.

## MÉTODO

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico, participaron 34 estudiantes de educación de distintas licenciaturas, inscritos en el curso de Recursos para el Aprendizaje (septiembre-diciembre 2024) en un recinto del ISFODOSU (República Dominicana), en el marco del lanzamiento del proyecto institucional “Campus Verde”. Se empleó una encuesta cualitativa con preguntas abiertas para recabar las reflexiones de los participantes sobre el uso de materiales reciclados como recursos didácticos. La metodología cualitativa facilitó la captura de experiencias y percepciones complejas de los informantes. La recolección de datos se realizó al finalizar el curso, garantizando la representatividad y confidencialidad mediante consentimiento informado. El análisis de datos se llevó a cabo con Atlas.Ti 25, utilizando codificación inicial con IA para identificar conceptos clave. Luego, se realiza un análisis de contenido para exploran significados explícitos e implícitos.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación subrayan un aumento significativo en la conciencia ambiental de los docentes en formación, atribuible al uso de materiales reciclados y metodologías activas. Específicamente, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la gamificación se han revelado como estrategias efectivas para motivar a los estudiantes y fortalecer su compromiso con la sostenibilidad (Liu y Hsu, 2022). Al integrar materiales reciclados, se fomenta no solo la creatividad docente, sino también la alineación de las prácticas educativas con los principios del desarrollo sostenible (Prihantini, 2025; Bayas y Guaranda, 2017; Vásquez, 2017). De este modo, se establece una conexión sólida entre nuestros hallazgos y estudios previos, evidenciando que el enfoque en recursos sostenibles y metodologías interactivas puede transformar la formación docente.
La evidencian científicas, apuntan a que el reciclaje se integra como un mecanismo para fortalecer la educación ambiental en disciplinas como el arte y el diseño (Metin et al., 2024), fomentando el pensamiento crítico y la colaboración en la solución de conflictos socioambientales (Eliyawati et al., 2023; Varela-Losada, 2016). Si bien la gamificación ha sido efectiva, autores como Teixes (2015), sugieren combinarla con metodologías tradicionales para garantizar cambios de comportamiento duraderos.
La educación ambiental integrada en la formación docente impulsa metodologías innovadoras, fortalece el pensamiento crítico y fomenta la colaboración para la sostenibilidad. La utilización de materiales reciclados y enfoques interdisciplinarios contribuye a transformar la enseñanza, preparando a los educadores para afrontar desafíos ambientales desde una perspectiva contextualizada. Además, es esencial repensar la educación ambiental con una visión crítica y orientada a la acción sostenible, promoviendo el cambio estructural ante la emergencia climática. En este sentido, el desarrollo de prácticas orientadas al uso y creación de recursos didácticos sostenibles, contribuyen en la alfabetización científica y sirven de puente para incentivar prácticas de aulas orientadas a la resolución de conflictos socioambientales, para la construcción de sociedades sostenibles.

## REFERENCIAS

Álvarez-García, F. J., et al. (2015). La formación docente y su relación con la educación ambiental: Desafíos y oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación Ambiental, 10(2), 45-67. https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a01.htm.

Ardoin, N., Bowers, A. y Gaillard, E. (2020). Resultados de la educación ambiental para la conservación: Una revisión sistemática. Biological Conservation , 241, 108224. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224.

Bayas Duchi, M. M., & Guaranda Chela, N. P. (2017). Construcción y uso de recursos didácticos con material de reciclaje en el aprendizaje de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Tupak Amaru parroquia Guanujo, cantón Guaranda, provincia Bolívar periodo 2016–2017 (Bachelor's thesis, Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas. Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial). http://dspace.ueb.edu.ec/handle/123456789/2008.

Corpuz, AM, San Andres, TC, y Lagasca, JM (2022). Integración de la educación ambiental (EA) en los programas de formación docente: Hacia una ambientalización curricular sostenible. Problemas de la Educación en el Siglo XXI , 80 (1), 119. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334770.pdf

Eliyawati, E., Widodo, A., Kaniawati, I., & Fujii, H. (2023). La efectividad de la formación docente en educación ambiental: desafíos y estrategia para futuros programas de formación. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 9(8), DOI: 10.29303/jppipa.v9i8.3153.

Liu, L., Hsu, Y. Factores que motivan el uso público de sistemas de reciclaje inteligentes: percepción lúdica y preocupación ambiental. Humanit Soc Sci Commun 9 , 328 (2022). https://doi.org/10.1057/s41599-022-01347-6.

Metin, H., Karadeniz, M. y Çekinmez, B. (2024). Opiniones estudiantiles sobre la práctica artística sostenible de los papeles de grabado transformados a partir de papel de desecho. İçtimaiyat . https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1540776.

Prihantini, P., Hendrilia, Y., Abidin, A., Indrayani, T., Azwar, R., Walid, A., & Yantiningsih, E. (2025). The Training on Creating Innovative Learning Media from Recycled Materials as an Effort to Enhance Teacher and Student Creativity. TOFEDU: The Future of Education Journal. 12(1), 33-47. https://doi.org/10.61445/tofedu.v4i1.417.

Rodríguez de Canó, M. (2016). La reutilización de desechos: posibilidades formativas y recursos viables para el diseño y la fabricación de material didáctico en el primer ciclo de la educación básica en República Dominicana. Ciencia y Sociedad, 41(4), 765-785. https://doi.org/10.22206/cys.2016.v41i4.pp765-785.

Teixes, F. (2015). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Editorial UOC. Google Books. https://books.google.com.co/books?id=SipNCgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000025976.

Vásquez Morán, D. M. (2017). Uso de material de reciclaje como recurso didáctico y su relación con la creatividad de los estudiantes en la unidad educativa “Ciudad de Azogues”, cantón Guayaquil, provincia

del Guayas [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio UTB. http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/4302.

Varela Losada, M. (2016). Educación ambiental para la sostenibilidad en la formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132784

# POIO250132 Relación entre las calificaciones obtenidas en la asignatura teórica “Fundamentos de Enfermería” y las prácticas clínicas en los alumnos de primer curso del Grado de Enfermería

Paloma Fuente González[1], Jose Antonio Cernuda Martínez[2], Sofía Osorio[3], Andrea Rodríguez Alonso[4]

*1 Facultad de Enfermería de Gijón Coordinadora de Prácticas Clínicas*

*2 Facultad de Enfermería de Gijón Profesor*

*3 Profesora*

*4 Facultad de Enfermería de Gijón Profesora*

## INTRODUCCIÓN

Desde la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la enseñanza universitaria ha experimentado una profunda transformación. El enfoque tradicional, centrado principalmente en la transmisión de conocimientos, ha evolucionado hacia un modelo que prioriza el desarrollo de competencias profesionales, actitudes y habilidades. Este cambio exige que el estudiante adopte un papel activo durante todo el proceso formativo, adaptándose a las nuevas necesidades educativas establecidas por el EEES. En este contexto, la evaluación universitaria ha adquirido una importancia central, pasando de ser un simple instrumento de calificación final a convertirse en un elemento clave del proceso de aprendizaje. La evaluación ahora influye directamente en el comportamiento de los estudiantes y permite medir de manera continua su progreso y logros a lo largo del curso. Se distinguen dos grandes tipos de evaluación: la teórica, que suele consistir en pruebas escritas para valorar conocimientos, y la práctica, que evalúa la aplicación de procedimientos y habilidades en contextos reales. Las actividades prácticas son esenciales porque permiten integrar y aplicar los conocimientos adquiridos, resolviendo problemas en situaciones auténticas.

En el Grado de Enfermería, la práctica clínica es fundamental. Permite a los estudiantes trasladar la teoría aprendida en el aula a situaciones de la vida real, aspecto crucial en una profesión orientada al cuidado de la salud. El ejercicio profesional de la enfermería requiere combinar conocimientos teóricos y prácticos, desarrollando un juicio profesional basado en el pensamiento crítico y reflexivo para tomar decisiones adecuadas en el cuidado de los pacientes. Por ello, la evaluación de asignaturas teóricas y prácticas representa dos dimensiones complementarias del desempeño académico y profesional del estudiante de enfermería.

La estructura de la formación en Enfermería refleja esta integración. La asignatura teórica “Fundamentos de Enfermería”, impartida en el primer semestre, proporciona las bases para comprender la evolución del cuidado y la profesión, así como para adquirir las competencias necesarias para cubrir las necesidades básicas de las personas. Posteriormente, las prácticas clínicas del Prácticum I, en el segundo semestre, constituyen el primer contacto del estudiante con el entorno hospitalario, permitiéndole adquirir competencias de forma progresiva y adaptada a su nivel de formación.

Diversos estudios han encontrado una correlación positiva entre las calificaciones en las asignaturas teóricas y las prácticas clínicas en la formación en enfermería. Esto sugiere que un buen desempeño teórico suele ir acompañado de competencia en la práctica clínica, lo que refuerza la importancia de una formación integral que combine ambos aspectos.

El EEES ha promovido medidas como la adopción de un sistema de titulaciones estructurado en tres ciclos (grado, máster y doctorado), la implantación del sistema de créditos European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) para facilitar la movilidad y la comparabilidad de estudios, y la introducción del Suplemento Europeo al Título, que aporta transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional en toda Europa. Además, se han implementado mecanismos de aseguramiento de la calidad, como los programas de evaluación, acreditación y certificación desarrollados por la ANECA, que garantizan la mejora continua y la adecuación de la formación universitaria a los estándares europeos.

## OBJETIVOS

Analizar la relación entre las calificaciones obtenidas en la asignatura teórica “Fundamentos de Enfermería” y la asignatura de prácticas clínicas “Prácticum I”.

## MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo transversal, en el que se recopilaron las calificaciones finales de los estudiantes en las asignaturas “Fundamentos de Enfermería” y “Prácticum I” correspondientes a los cursos académicos 2023/24 y 2024/25. Ambas asignaturas forman parte del primer curso del Grado de Enfermería y se imparten en semestres distintos: “Fundamentos de Enfermería” en el primer semestre y “Prácticum I” en el segundo. Como criterios de inclusión, se seleccionaron estudiantes matriculados por primera vez en ambas asignaturas y que cursaron “Fundamentos de Enfermería” en el primer semestre y “Prácticum I” en el segundo.

Para el análisis estadístico, se calcularon medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación estándar) de las calificaciones finales obtenidas en ambas asignaturas. Se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las medias de las calificaciones y la prueba t de medias para comparar las medias de ambas asignaturas en cada uno de los dos cursos académicos. Además, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las calificaciones obtenidas en ambas asignaturas. Se estableció un nivel de significación estadística de $p<0,05$ para todas las pruebas.

## DISCUSIÓN

En el curso académico 2023/24, la calificación media en “Fundamentos de Enfermería” fue de 7,22 puntos sobre 10 (desviación estándar = 1,19), mientras que en el curso 2024/25 la media fue de 6,10 puntos sobre 10 (desviación estándar = 1,46). La diferencia entre ambas medias resultó estadísticamente

significativa (t=4,48; p<0,000). Respecto a la asignatura “Prácticum I”, la calificación media en el curso 2023/24 fue de 8,79 puntos sobre 10, y en el curso 2024/25 fue de 9,21 puntos sobre 10. Sin embargo, esta diferencia no alcanzó significación estadística (t= -1,07; p=0,288). El análisis de correlación mostró que en el curso 2023/24 existió una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las calificaciones medias de ambas asignaturas (r=0,278; IC95%= 0,028 a 0,495; p=0,031). En cambio, en el curso 2024/25 no se observó correlación entre las calificaciones de ambas asignaturas (r= -0,001; IC95%= -0,272 a 0,269; p=0,992).

Los resultados de este estudio muestran que no existe una clara relación entre los resultados obtenidos en las evaluaciones teóricas de la asignatura Fundamentos de Enfermería y las evaluaciones del Prácticum I en la muestra evaluada. Ya que, aunque la relación fue estadísticamente significativa en el curso 2023/24, no se mantuvo dicha correlación entre las calificaciones del curso 2024/25. Siendo las prácticas clínicas las que obtienen resultados más satisfactorios en todos los casos. Esto sugiere que obtener mejores calificaciones en las asignaturas teóricas no predice el resultado de las evaluaciones prácticas. Lo cual puede ser debido a la influencia de otros factores como la motivación, la actitud, las habilidades interpersonales y la capacidad de adaptación a las distintas situaciones.

## REFERENCIAS

Quirzo Sandoval G, Moreno Bravo C, Kock Schulz A. Relación entre los logros de aprendizaje teórico y práctico de la asignatura Kinesiología Músculo-Esquelética. Educ Med. 2019;20(3):179-83. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.10.003.

Inda Caro M, Álvarez González S, Álvarez Rubio R. Métodos de evaluación en la enseñanza superior. Rev Investig Educ. 2008;26(2):539-52.

Roca Llobeta J, Reguant Álvarez M, Canet Velezc O. Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. Procedia Soc Behav Sci. 2015;196:163-70. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.029

Millán Arteaga EG. La práctica hospitalaria en los estudiantes universitarios de enfermería. Propuesta de protocolo de investigación. Dilemas Contemp Educ Polit Valores. 2021;8(2). Disponible en: https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2521

Gutiérrez Puertas L. Influencias en el aprendizaje del estudiante en sus prácticas clínicas. Index Enferm. 2016 25(3). Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000200001

# POIO250101 Rol del docente en la implementación de metodologías activas para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación primaria RD.

Ceferina Cabrera Felix

*Isfodosu Práctica Docente*

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias en los estudiantes es un desafío central en la educación contemporánea, donde el rol del docente se vuelve fundamental para facilitar aprendizajes significativos. Sin embargo, en muchos contextos educativos persiste un enfoque tradicional centrado en la transmisión de contenidos, limitando el desarrollo de habilidades críticas y prácticas. Este problema justifica la necesidad de investigar cómo las metodologías activas, que promueven la participación y el aprendizaje autónomo, transforman el papel del docente y potencian el desarrollo de competencias. El objetivo de esta investigación es analizar el rol del docente en la implementación de metodologías activas para el desarrollo de competencias en estudiantes. Metodología, se empleó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, realizando observaciones en aulas y entrevistas semiestructuradas a docentes de educación secundaria que aplican metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. El análisis de contenido permitió identificar las estrategias docentes y su impacto en el desarrollo de competencias. Resultados, Los docentes adoptan un rol facilitador y mediador, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración entre estudiantes. Se evidenció que la planificación flexible, el uso de recursos variados y la evaluación formativa son claves para el éxito de estas metodologías. Además, los estudiantes mostraron mayor motivación y desarrollo de competencias comunicativas, sociales y cognitivas. Conclusiones: El rol activo y reflexivo del docente es esencial para el desarrollo efectivo de competencias mediante metodologías activas. La formación docente debe orientarse a fortalecer estas habilidades para transformar prácticas educativas y responder a las demandas actuales del aprendizaje significativo.

**Palabras claves**:  Metodologías activas, Rol docente, Competencias, Aprendizaje significativo

Educación Primaria

## OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar el rol del docente en la implementación de metodologías activas para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación primaria

## MÉTODO

La presente investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo, con el propósito de analizar el rol del docente en el desarrollo de competencias a través de metodologías activas.

Como estrategia principal se utilizó la observación participante en aulas de educación secundaria donde los docentes aplican metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes seleccionados mediante muestreo intencional. Las entrevistas se grabaron y transcribieron para un análisis detallado. Además, se realizó un análisis documental de fuentes académicas y normativas relacionadas con metodologías activas y desarrollo de competencias, que sirvió para fundamentar teóricamente la investigación y contrastar los hallazgos empíricos.Los instrumentos utilizados fueron: una guía de observación estructurada para registrar comportamientos y estrategias docentes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante categorización temática, identificando patrones y relaciones entre el rol docente, las metodologías activas y el desarrollo de competencias.

## DISCUSIÓN

La presentación y discusión de los resultados se organizan en función de las categorías emergentes que permiten responder al objetivo de analizar el rol del docente en la implementación de metodologías activas para el desarrollo de competencias.

**Categoría 1: Rol del Docente como Facilitador y Mediador:**Los datos obtenidos muestran que los docentes asumen un rol activo como facilitadores del aprendizaje, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Esto coincide con lo señalado en la literatura, donde se destaca que el docente debe guiar y mediar el proceso de aprendizaje, dejando atrás el enfoque tradicional centrado en la transmisión de contenidos (Anchundia, 2023; Lima & Pereira, 2023). Las entrevistas revelaron que los docentes diseñan ambientes participativos que motivan a los estudiantes a involucrarse activamente en su aprendizaje.

### Categoría 2: Estrategias y Técnicas de Metodologías Activas Implementadas

Se identificaron diversas metodologías activas aplicadas en las aulas, principalmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Colaborativo y la resolución de problemas contextualizados. Estas estrategias permiten que los estudiantes integren conocimientos teóricos con experiencias prácticas, desarrollando competencias cognitivas, sociales y comunicativas (UNIR, 2025; Correa et al., 2024). La observación en aula evidenció que estas técnicas fomentan la interacción y el trabajo en equipo, fortaleciendo habilidades transversales.

### Categoría 3: Impacto en el Desarrollo de Competencias

Los docentes reportaron un aumento significativo en la motivación, compromiso y desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, tales como comunicación efectiva, trabajo en equipo y pensamiento crítico. Este hallazgo es consistente con estudios previos que atribuyen a las metodologías activas un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes (Mora Pluas et al., 2024; Anchundia, 2023). La evaluación formativa y el feedback continuo fueron identificados como elementos clave para el seguimiento y mejora del proceso de aprendizaje.

**Categoría 4: Desafíos y Necesidades para la Implementación Efectiva**

**conclusiones**

A pesar de los beneficios, los docentes señalaron la necesidad de mayor formación específica en metodologías activas y recursos adecuados para su aplicación efectiva. También destacaron la importancia del apoyo institucional para consolidar estas prácticas pedagógicas innovadoras (Este aspecto refleja una brecha entre la intención pedagógica y las condiciones reales de implementación. Esta presentación categorizada facilita una comprensión clara y coherente de cómo el rol del docente y las metodologías activas contribuyen al desarrollo de competencias, al tiempo que identifica áreas de mejora para fortalecer la práctica educativa. ción de metodologías activas incrementa la motivación, el compromiso y el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la capacidad de análisis crítico. Esto coincide con hallazgos previos que resaltan la efectividad de estas metodologías para mejorar el rendimiento académico y las habilidades socioemocionales (Revista Social Fronteriza, 2024; Guaita, 2023).1Desafíos y necesidades formativas.

**REFERENCIAS**

Anabel, P. (2023). Metodologías activas: desarrollo de destrezas y competencias en estudiantes. Revista Docentes 2.0 https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27

Anchundia, J. (2023). Metodologías activas en la educación básica: impacto y aplicación. Revista Espacios, 46(1), 6-20. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Anchundia, J. (2023). Metodologías activas en la educación básica: impacto y aplicación. Revista Espacios, 46(1), 6-20. https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p06.pdf

Correa, M., et al. (2024). Aprendizaje basado en proyectos y metodologías activas en educación. Revista Científica Multidisciplinar. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Correa, M., et al. (2024). Aprendizaje basado en proyectos y metodologías activas en educación. Revista Científica Multidisciplinar. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Guaita, L. (2023). Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje: un enfoque sociocultural. Repositorio UASB. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9912/1/T4351-MIE-Guaita-Las%20metodolog%C3%ADas.pdf

Lima, F., & Pereira, M. (2023). La mediación docente y el aprendizaje activo en el aula. Revista Espacios, 46(1), 50-65. https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p06.pdf

Medina, P., & Martínez, R. (2020). Capacitación docente en metodologías activas para potenciar el aprendizaje significativo. Revista Científica. https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464

Mora Pluas, P. M., et al. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Mora Pluas, P. M., Guerrero Menoscal, J. S., Coya Choez, Y. A., Vera Timbiano, A. V., Ruiz Mora, D. J., & Mendoza Triviño, M. V. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Revista Conrado. (2025). Impacto de las metodologías activas en la adquisición de competencias de estudiantes universitarios. Revista Conrado. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4240

Revista Social Fronteriza. (2024). Metodologías activas en la educación secundaria: Impacto en el rendimiento académico y motivación. Revista Social Fronteriza, 4(6), e46503. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)503

UNIR. (2025). Metodologías activas: ¿Qué son y cómo favorecen a la educación? Revista de Educación UNIR. https://www.unir.net/revista/educacion/metodologias-activas/

# POIO250129 Valoración de un cambio metodológico de la asignatura de práctica clínica de tercer curso del Grado de Enfermería: perspectiva del alumnado (AVALUA)

Silvia Esteban Sepúlveda, Luís Basco Prado, Cristina Granado Calvillo, Ana Belén Fernández Cervilla, Laura de la Cueva Ariza, Marta Raurell Torredà

*Facultat d'Infermeria, Universitat de Barcelona Infermeria Fonamental i Clínica*

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas clínicas suponen un eje fundamental en la adquisición competencial del Grado de Enfermería. La Agencia catalana de Calidad Universitaria (AQU) establece que es necesario realizar 2.300 horas de práctica clínica repartidas a lo largo del Grado. En la Universidad de Barcelona (UB) las asignaturas de práctica clínica suponen 84 de los 240 ECTS totales, estructuradas en un 66% de dedicación a la práctica clínica en entorno real, un 10%-18% de trabajo tutorizado y un 15%-26% de trabajo autónomo. La evaluación competencial se realizaba con rúbricas de los trabajos académicos por parte de la tutora académica (tutorías grupales, proceso enfermero y trabajos/diario reflexivo) junto con la evaluación de la práctica que realiza la tutora clínica. Si bien es un modelo bien valorado por todos los agentes implicados, no respondía a los requisitos de horas de práctica clínica en entorno real que requiere AQU, de manera ha sido necesario rediseñar el planteamiento de las asignaturas prácticas de forma progresiva. El año académico 2024-25 se han implementado cambios en la asignatura Estades Clíniques II (prácticas clínicas de 3rcurso): aumento de horas de práctica clínica, reducción de tutorías y cambio en sus contenidos, mayor accesibilidad a la información, distinta metodología en los trabajos de práctica reflexiva y mayor presencia de feedback por parte de la tutora académica.

En este trabajo se presenta la valoración de la asignatura realizada por el alumnado y por tanto sobre dichos cambios, así como la comparación con relación al grupo anterior (2023-24).

## OBJETIVOS

Comparar la valoración que realiza de la asignatura ECII el alumnado del curso académico 2024-25 (nueva metodología) con la que realizó el alumnado del curso académico 2023-24 (metodología anterior).

## MÉTODO

### Participantes

-grupo 1(G1): todos los estudiantes que han realizado la asignatura Estades Clínques II el curso académico 2023-24;

-grupo 2(G2): todos los estudiantes que la han realizado el primer semestre del curso académico 2024-25.

**Variables**: satisfacción con la duración de las prácticas, con la metodología, la información de la

asignatura y las tutorías grupales, valoración del papel del tutor/a académica en cuanto a su papel en el aprendizaje, valoración global de la asignatura

**Instrumento**: cuestionario ad hoc que realizan los estudiantes de manera voluntaria y anónima al finalizar las prácticas, con 12 ítems valorados en una escala Likert de 1 a 4 (1:Totalmente en desacuerdo/Nada satisfecho; 4: Totalmente de acuerdo/Muy satisfecho). Acceso al cuestionario Forms a través del dispositivo móvil con un código QR que se facilitó en la reunión de cierre de la asignatura.

**Análisis**: Descriptivo (frecuencias/porcentajes) para todas las variables y comparativo (Ji al cuadrado) para cada variable (2023-24 versus 2024-25).

**Aprobado por el Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona.**

## DISCUSIÓN

### Resultados

Se han recogido 247 encuestas en el grupo 2023-24(G1) y 178 en el grupo 2024-25(G2). ***Para valorar el cambio se han agrupado y comparado las respuestas "bastante de acuerdo/satisfecho" y "totalmente de acuerdo/muy satisfecho" para cada variable en los dos grupos***.

No se han observado cambios significativos en la percepción de monotonía, utilidad percibida de los trabajos realizados para la adquisición competencial, en el proceso enfermero para la integración de la teoría a la práctica, ni en la satisfacción global de la asignatura.

Diferencias estadísticamente significativas en:

- Número de días/horas($p<0,001$): 43,4% G2; 61,45% G1
- Cantidad de tutorías grupales($p<0,001$): 80% G2; 61% G1
- Contenido tutorías grupales($p<0,001$): 73% G2;54% G1
- Metodología diario/practica reflexiva($p=0,028$): 29% G2;40% G1
- Papel facilitador del profesor con la metodología ($p=0,042$): 60% G2;52% G1
- Información sobre la asignatura($p<0,001$): 85 % G2;56 % G1
- Metodología global planteada en los Trabajos($p=0,002$): 55 % G2 vs 44 % G1
- Satisfacción global con la asignatura ($p=0,086$): ):70 % G264 % G1

## DISCUSIÓN

Siguiendo la directiva europea se han incrementado las horas de práctica clínica, medida que no ha sido bien valorada por el alumnado. Esto puede deberse al agotamiento del alumno en prácticas, que realiza también otras actividades académicas. Contrasta con otros entornos donde los cortos períodos de prácticas son percibidos como un reto a mejorar (Negm et al., 2024). Prefieren menos tutorías grupales

(se ha pasado de 6 a 3), y el contenido actual (no rígido sino en función de las necesidades del grupo/docente), favoreciendo así el aprendizaje autoregulado y personalizado.

El alumnado prefiere el nuevo enfoque para el diario/trabajo reflexivo, aunque el nivel de satisfacción para las dos metodologías es bajo en ambos casos. Mejora la valoración global del planteamiento metodológico para los trabajos, pero no la del proceso enfermero, posiblemente relacionado con la brecha percibida entre la teoria y la práctica (Flood & Robinia, 2014; Martínez-Linares et al., 2019; Şimşek et al., 2023), y que en el nuestro caso se materializa en un modelo distinto al de los aplicativos de planificación de cuidados de los centros donde se realizan las prácticas. Aun así, el profesor gana protagonismo como agente facilitador con la nueva metodología, reafirmando la evidencia que el acompañamiento docente y la práctica reflexiva son herramientas esenciales para reducir esta brecha y mejorar la experiencia de aprendizaje (Celma-Vicente et al., 2019)

El alumnado actual está más satisfecho con la información recibida: la incorporación de todos los instrumentos evaluativos y la guía-programa detallada de la asignatura son buenas herramientas para el alumnado, facilitando la gestión de la asignatura a los perfiles con más dependencia de campo.

No hay diferencias en la satisfacción global de la asignatura, aunque sí hay un porcentaje mayor de estudiantes bastante o muy satisfechos en el curso actual que en anterior. Es necesario trabajar los aspectos que no han presentado una mejora significativa, como la metodologia del proceso enfermero, e incidir en los aspectos reportados en la literatura (Panda et al., 2021) como la falta de motivación, la actitud de los profesionales hacia el estudiant, la carga de trabajo o las inconsistencias entre la teoría y la práctica.

La implementación y evaluación de cambios en las prácticas de tercer ha aportado valiosa información sobre los aspectos que es necesario mejorar. La aplicación de estrategias docentes que mejoren la adquisición competencial del alumnado es responsabilidad del equipo docente, pero también lo son todas aquellas acciones que mejoren las experiencias en los entornos de prácticas, estresantes y altamente demandantes, facilitando así la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

## REFERENCIAS

Celma-Vicente, M., López-Morales, M., & Cano Caballero-Gálvez, M. (2019). Análisis de las prácticas clínicas en el Grado en Enfermería: visión de tutores y estudiantes. *Enfermería Clínica*, *29*(5).

Flood, L. S. ue, & Robinia, K. (2014). Bridging the gap: strategies to integrate classroom and clinical learning. In *Nurse education in practice* (Vol. 14, Issue 4, pp. 329–332). https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.02.002

Martínez-Linares, J., Martínez-Yébenes, R., Andújar-Afán, A., & López-Entrambasaguas, O. (2019). MARTINEZ-LINARES_2019. *Int J. Environ. Res. Public Health*, *16*(2774).

Negm, L., Mersal, F., Fawzy, M., Rajennal, A., Alanazi, R., & Alanazi, L. (2024). Challenges of nursing students during clinical training: A nursing perspective. *AIMS Public Health*, *11*(2).

Panda, S., Dash, M., John, J., Rath, K., Debata, A., Swain, D., Mohanty, K., & Eustace-Cook, J. (2021). Challenges faced by student nurses and midwives in clinical learning environment – A systematic review and meta-synthesis. In *Nurse Education Today* (Vol. 101). Churchill Livingstone. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104875

Şimşek, P., Özmen, G. Ç., Yavuz, M. E., Koçan, S., & Çilingir, D. (2023). Exploration of nursing students' views on the theory-practice gap in surgical nursing education and its relationship with attitudes towards the profession and evidence-based practice. *Nurse Education in Practice*, *69*. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103624

# ÍNDICE DE AUTORES


A

| | |
|---|---|
| Abalo Paulos, Jesica María | RES0057, RES0123, RES0124 |
| Abril Piedra, Hugo | RES0146 |
| Alba Ruiz-Morales, Teresa | RES0122 |
| Aldomà Gómez, Montserrat | RES0091 |
| Allur Aranburu, Erlantz | RES0125 |
| Alonso Díez, Pablo | RES0071, RES0072 |
| Alonso Ferreiro, Almudena | RES0137 |
| Alonso-Fernández, Sergio | RES0020, RES0090 |
| Amenabarro Iraola, Estibaliz | RES0094, RES0088 |
| Aragón-Carretero, Yolanda | RES0092 |
| Ardisson Cirino Campos, Fagner Alfredo | RES0112 |
| Arena Ventura, Carla Aparecida | RES0112 |
| Arocena Pérez, Itsaso | RES0088, RES0094 |
| Arranz Montull, Marta | RES0109 |
| Avello Rodríguez, Roberto | RES0121 |
| Ayllón Alonso, Elena María | RES0082, RES0084, RES0139 |

B

| | |
|---|---|
| Báez, María Del Carmen | RES0058 |
| Barberá Gregori, Miguel Angel | RES0057, RES0124 |
| Basco Prado, Luís | RES0105, RES0111, RES0129 |
| Basogain Olabe, Xabier | RES0021, RES0022 |
| Bayón de Diego, Ana Belén | RES0122 |
| Bellido Ituño, Arantzazu | RES0141 |
| Benito-Aracil, Llúcia | RES0090 |
| Blanco García, Nieves | RES0114 |
| Blázquez Fernánez , Ana Belen | RES0095 |
| Boixados, Adela | RES0109 |
| Borja-Tomás, Cristina | RES0108 |
| Brens, Sarah | RES0038 |
| Bueno-Pérez, Junior José | RES0008, RES0024 |
| Burgos Escaño, Francisca Antonia | RES0085 |

Burguera Condon, Joaquín Lorenzo RES0142

C

Cabrera Felix, Ceferina RES0101
Calderón Mora, María Nely RES0058, RES0145
Calero Cano, José Carlos RES0122
Campaña Jiménez, Rafael Luis RES0127
Cano Ortiz, Maribel RES0063, RES0067
Caparrós Martín, Ester RES0114
Carbó Pitarch, Rosa RES0102, RES0103
Cardella, Giuseppina Maria RES0126
Castillejos Segura, Benet RES0102, RES0103
Caulonga Lorenzo, Ana Belén RES0141
Cebrián de la Serna, Manuel RES0057, RES0124, RES0138
Cebrián Robles, Violeta RES0078, RES0124
Cernuda Martínez, Jose Antonio RES0132
Cerrato Rodríguez, Bárbara RES0113
Coiduras Rodríguez, Jordi L. RES0119, RES0086
Colmenero Ruiz, Mª Jesús RES0080
Cruz Iglesias, Esther RES0088, RES0094
Cuzco Cabellos, Cecilia RES0020

D

De Almeida Amorim, Rejane Maria RES0071, RES0072, RES0077, RES0081
De Jesús Salcedo, Orlenda RES0038
De la Cueva Ariza, Laura RES0129
De Los Santos, Soribel RES0008, RES0024
Delgado-Hito, Pilar RES0090
Duarte Freitas, Maria do Carmo RES0118, RES0138

E

Escalante, José Luis RES0058
Esqué-Boldú, Sara RES0091, RES0100
Esteban Sepúlveda, Silvia RES0105, RES0111, RES0129

F


| | |
|---|---|
| Fernández Cervilla, Ana Belén | RES0129, RES0111 |
| Fernández Otoya, Fiorela Anaí | RES0096 |
| Figueroa Figueroa, Rosario | RES0058, RES0059 |
| Flores Almendárez, Juan Martín | RES0045, RES0064, RES0069 |
| Fortó Areny, Josep | RES0113 |
| Freire Margaça, Clara Maria | RES0126 |
| Fuente González, Paloma | RES0132 |


G


| | |
|---|---|
| Gallego Arrufat, María Jesús | RES0124 |
| Gamboa Ruiz de Eguilaz, Eider | RES0088, RES0094 |
| García Fuentes, Olalla | RES0071, RES0072, RES0078, RES0123, RES0077, RES0093 |
| García García, Esther | RES0122 |
| García Ruiz, María del Mar | RES0127 |
| García Sastre, Sara | RES0053 |
| García-Bernardos, Ángela | RES0109 |
| Garcia-Expósito, Judith | RES0091 |
| García-Jiménez, Marta | RES0108 |
| Gili Moneo, Sònia | RES0086, RES0113 |
| Gómez de Balugera López de Alda, Zuriñe | RES0021, RES0022 |
| González Fernández, María Obdulia | RES0045, RES0096, RES0130 |
| González García, Juan Antonio | RES0083 |
| González Lara, Carlos Arturo | RES0008, RES0024, RES0028 |
| González Peña, Idalina | RES0008, RES0024 |
| Granado Calvillo, Cristina | RES0105, RES0111, RES0129 |
| Guillén Martín, Verónica Marina | RES0070 |


H


| | |
|---|---|
| Hernández Sánchez, Brizeida | RES0126, RES0053 |
| Hidalgo Seoane, Cristina | RES0113 |
| Huerta Gaytán, Pablo | RES0045 |

I

Ibáñez-Cubillas, Pilar RES0078, RES0125

J

Jiménez Almonte, Eufracia Cristina RES0038
Jover Gómez-Ferrer, Paloma RES0104, RES0107
Jurado de los Santos, Pedro RES0080

L

Lamas Valcarce, Guillén RES0133
Latorre Medina, María José RES0069, RES0130
Leal, Maria Tereza RES0109
Leonard Ruiz, Mayra RES0145
Lersundi Pérez, Amaia RES0119
Lersundi, Amaia RES0086
Liesa Hernández, Eva RES0067
López Ruvalcaba, Erick RES0045
Lorenzo Ramírez, Núria RES0102
Luzarraga Martín, Jon Mikel RES0094

M

Magaña, Claudia María RES0109
Mariño Mesías, Rosa M. RES0113
Márquez Gómez, Blanca Fabiola RES0045, RES0069
Márquez Gómez, Olivia RES0069
Marquina Márquez, Alfonso RES0079
Martí-Ejarque, Maria del Mar RES0020
Martín Carrasquilla, Olga RES0104, RES0107
Martín García, Noelia RES0141
Martínez Felipe, María RES0134
Martínez Figueira, Esther RES0123
Martínez Hernández, Irene RES0141
Martínez Pérez, Yolanda RES0095
Martínez Ramos, Montserrat RES0095
Martínez Sánchez, Isabel RES0095
Martinez-Momblan, Mª Antonia RES0090, RES0020
Martos-Pérez, María Victoria RES0114

| | |
|---|---|
| Masdeu Yélamos, Eduard | RES0054, RES0110 |
| Mayoral Serrat, Paula | RES0063, RES0067 |
| Medina Moya, José Luis | RES0116 |
| Mejía Cajamarca, Paulina Elizabeth | RES0146 |
| Melchor Borja, Carmen | RES0135 |
| Mena García, Banesa | RES0082, RES0084, RES0139 |
| Mendes Junior, Ricardo | RES0118 |
| Mendes Silveira, Susana | RES0056 |
| Mendieta Chacha, Christian Xavier | RES0146 |
| Mentado Labao, Trinidad | RES0043 |
| Mercedes, Johanny | RES0039 |
| Mola Abadia, Maria José | RES0043 |
| Moral Castrillo, Jesús | RES0103 |
| Moreno-Gutiérrez, María-Luisa | RES0075, RES0120 |

B

| | |
|---|---|
| Navío Gámez, Antoni | RES0080 |
| Nuñez Ornelas, Diana Laura | RES0045, RES0064 |
| Núria Lorenzo, Rosa | RES0103 |

O

| | |
|---|---|
| Oltra-Albiach, Miquel Àngel | RES0135 |
| Ornelas Nungaray, Belen Sinahi | RES0064 |
| Ortega Muñoz, Francisco Javier | RES0098 |
| Osorio, Sofía | RES0132 |
| Ozaeta Elorza, Arantza | RES0086, RES0119 |

P

| | |
|---|---|
| Palomino Pérez, Carmen | RES0106 |
| Paniagua de la Iglesia, Tania | RES0079 |
| Pardo Coy, Rosa | RES0135 |
| Pastorino Rodriguez, Isabel | RES0099 |
| Pedregosa, Sara | RES0111 |
| Pérez Herrero, María del Henar | RES0142 |
| Pérez-García, Purificación | RES0108 |
| Pérez-Torregrosa, Ana Belén | RES0093 |
| Permach Martín, Nerea | RES0088 |
| Pesantez Palacios, María Dolores | RES0146 |

| | |
|---|---|
| Portilla Faicán , Gladys | RES0146 |
| Prados Bravo, Saray | RES0053 |

Q

| | |
|---|---|
| Quadros-Flores, Paula | RES0096 |
| Queiruga Santamaria, Olaya | RES0057 |

R

| | |
|---|---|
| Ramo Garzarán, Rosario Marta | RES0056 |
| Ramos-Estévez, María José | RES0108, RES0120 |
| Raposo-Rivas, Manuela | RES0057, RES0071, RES0072, RES0077, RES0078, RES0125 |
| Raurell Torredà, Marta | RES0105, RES0111, RES0129 |
| Raventós Torné, Rosa | RES0100 |
| Reher, Guillermo | RES0104 |
| Reynoso, Dioncia | RES0145 |
| Ríos-Jiménez, Asunción | RES0108 |
| Rodicio García, María Luisa | RES0076 |
| Rodrigues Teixeira, Filomena | RES0056 |
| Rodríguez Alonso, Andrea | RES0132 |
| Rodríguez Sandiás, Cristina | RES0116 |
| Romero López, María Asunción | RES0128, RES0130 |
| Romero-García, Marta | RES0090 |
| Rubio Fernández, Esther | RES0020, RES0090 |

S

| | |
|---|---|
| Sabando Rojas, Dorys | RES0043 |
| Saenz Arrrizubieta, Elixabete | RES0088, RES0094 |
| Sánchez García, José Carlos | RES0112, RES0126 |
| Sánchez García, Marina | RES0096 |
| Sánchez- Sánchez, Maria del Carmen | RES0075 |
| Sanjuán Roca, María del Mar | RES0087, RES0127 |
| Santos Vaz, Dulce | RES0056 |
| Sanz Gómez, Pedro | RES0082, RES0084, RES0139 |
| Sarceda-Gorgoso, Carmen | RES0125 |
| Sarmiento Campos, José Antonio | RES0071, RES0072, RES0077, RES0087 |
| Savione Machado, Nathalia | RES0138 |
| Saz, Alexandra | RES0086 |

| | |
|---|---|
| Selva Olid, Clara | RES0054, RES0110 |
| Serrano-Martínez, María del Carmen | RES0093 |
| Sierra Martínez, Silvia | RES0123 |
| Sliwa Vega, Cristina | RES0023 |
| Suriel-Castillo, Dania Josefina | RES0117, RES0145 |

T

| | |
|---|---|
| Taveras Sánchez, Berki Yoselin | RES0059 |
| Tellado González, Fernando | RES0123 |
| Tnibar-Harrus, Chaimae | RES0092 |
| Torres-Hernández, Norma | RES0093 |

U

| | |
|---|---|
| Ullauri Ullauri, Jaime Iván | RES0146 |
| Unanue Cuesta, Mª Concepción | RES0079 |

V

| | |
|---|---|
| Valdivia Moral, Pedro Ángel | RES0131 |
| Valle Florez, Rosa Eva | RES0080 |
| Ventura García, María | RES0145 |
| Villanueva Martín, María del Mar | RES0140, RES0144 |
| Villar Varela, Milena | RES0127, RES087 |
| Villena-Martínez, Mª Dolores | RES0092 |

Z

| | |
|---|---|
| Zabalza Cerdeiriña, María Ainoa | RES0137 |

## INSTITUCIONES COLABORADORAS

