



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES

Doctorado en Educación e Intervención Social

(II COHORTE)

TRABAJO FINAL

Para optar al grado de:

Doctor en Educación e Intervención Social

Título:

La Gestión docente en el *Prácticum* de la carrera de Trabajo Social

Autora:

MSc. Martha Miurel Suárez Soza

Tutores:

Dr. Fernando López Noguero

Dr. José Alberto Gallardo López

Estelí, 19 de enero 2022



*“La educación se rehace
constantemente en la praxis.
Para ser, tiene que ser siendo.”*

Paulo Freire

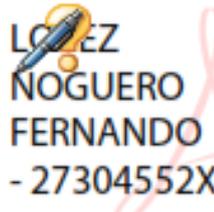
TESIS DOCTORAL. INFORME DE LOS TUTORES.

D. FERNANDO LÓPEZ NOGUERO y D. JOSÉ ALBERTO GALLARDO LÓPEZ, profesores del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España), hacen constar que la Tesis Doctoral desarrollada por Doña **Martha Miurel Suárez Soza**, en el marco del Doctorado en Educación e Intervención Social de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, con el título "**La Gestión docente en el Prácticum de la carrera de Trabajo Social**", ha sido realizada bajo nuestra tutela y dirección.

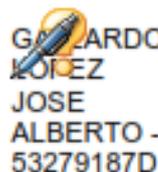
A lo largo del período de investigación hemos mantenido periódicas entrevistas con la doctoranda, en las que hemos discutido y consensuado los objetivos, así como la metodología, el contenido y las líneas de trabajo.

Entendemos que el trabajo responde a los objetivos planteados de manera sobresaliente, y que se ha realizado con suficiente rigor científico. Por ello, consideramos que cumple con todos los requisitos para que pueda ser presentado y defendido ante el tribunal designado a tal efecto.

En Sevilla, a 04 de enero de 2022


Firmado digitalmente por
LOPEZ NOGUERO FERNANDO -
27304552X
Fecha: 2022.01.04
22:34:18 +01'00'

Fdo.: Dr. Fernando López Noguero


Firmado digitalmente por
GALLARDO LOPEZ JOSE ALBERTO - 53279187D
DN: cn=GALLARDO LOPEZ JOSE ALBERTO - 53279187D, gn=JOSE ALBERTO, o=ES
Motivo: Soy el autor de este documento
Ubicación:
Fecha: 2022-01-04
16:50+01:00

Fdo.: Dr. José Alberto Gallardo López

Dedicatoria

Concluir este proyecto de investigación representó un gran reto personal y profesional, con satisfacción he concluido; proceso que dedico con cariño y afecto a algunas personas a quienes estimo y respeto:

A Dios nuestro padre, por el camino recorrido, por las oportunidades que me has dado de fortalecerme y crecer como mujer profesional, cumplir nuevos ciclos de formación y desarrollo personal.

A mi madre y padre por estar siempre presentes en mi vida y motivarme en cada momento y comprender mis procesos, tiempos y espacios.

A mi hija Allison Gabriela e Isaac Amir, por sus alegrías, comprensión y esperas, son mi fuerza, mi templanza y por darme cada día todo su amor y cariño.

A Manuel por su amor, comprensión, esperas y apoyo incondicional en mi vida profesional.

A mi estimado y recordado MSc. Eduardo López (Q.E.P.D) hasta el cielo, por su motivación, consejos, recomendaciones y acompañamiento en los procesos de formación profesional, convencida de sus palabras ***“Las prácticas hay que dimensionarlas desde una perspectiva pedagógica, científica y metodológica”***.

Agradecimiento

He plantado mis sueños, he trabajado por ellos y los he dejado crecer; con esta investigación doctoral concluyó e inicio una nueva fase de formación, no ha sido fácil, he sido resiliente y proactiva para lograrlo, todo es un reto. Con ánimo y alegría, todo ha sido posible porque he contado con personas especiales y maravillosas que han estado presentes en distintos momentos de mi vida a las que les expreso mis agradecimientos, cariño y respeto:

Primeramente, infinitas gracias a Dios nuestro padre, por el camino recorrido, por las oportunidades para fortalecerme y crecer como mujer profesional, cumplir nuevos ciclos de formación y desarrollo personal.

A mi familia en general por el apoyo y acompañamiento en el proceso de formación y por fomentar en mí el deseo de saber y de conocer.

A Manuel por estar a mi lado, por su paciencia, su apoyo, por ofrecerme todo su amor y por alentarme a alcanzar mis sueños.

A mis apreciados tutores de tesis Dr. Fernando López-Noguero y Dr. José Alberto Gallardo-López, quienes compartieron su experiencia, firmeza y compromiso con el proceso de investigación, además me inspiraron para trabajar con dedicación plena en el proyecto de investigación.

A todas los docentes que contribuyeron en mi desarrollo profesional desde el programa del Doctorado de la Universidad Pablo Olavide y equipo de FAREM – Juigalpa, en especial al Dr. Tony Romero por su apoyo, motivación, asertividad y cientificidad; Dra. Karla Castilla, MSc. María Mercedes Zapata y MSc. Eveling Rodríguez.

A mis compañeros y amigos Carmen Triminio, Ricardo Madriz y Eddy Silva con quienes compartimos momentos cruciales en la formación del programa del Doctorado y asumimos la construcción de un colectivo de aprendizaje con el reto de mantener los ánimos para llegar a la meta y continuar.

A la MSc. Aracelly Barreda Decana de FAREM-Estelí, compañera, maestra por su apoyo y motivación para construir nuevos aprendizajes.

Al Dr. Emilio Martín Lanuza compañero de trabajo, jefe inmediato y Director del Departamento de Educación y Humanidades, que me apoyo en el proceso de la investigación.

A mis compañeras de trabajo y colegas Gregoria Casco, Laura Lanuza, Leyla Cruz, Graciélita Farrach, Clifford Herrera y Tania Pérez por escucharme y animarme.

A los estudiantes y docentes que participaron en este estudio de la UNAN-Managua y UNAN León, en especial a la maestra Ruth Espinoza Solís; Coordinadora de la carrera de Trabajo Social en la UNAN -León quien fue un pilar fundamental en el proceso de esta investigación y al Dr. José Luis González que apoye e FAREM-Matagalpa.

Contenido

I.	Contexto y ámbito.....	1
1.1	Introducción.....	1
1.2	Justificación del tema elegido.....	3
1.3	Delimitación del objeto de estudio.....	8
1.4	Objetivos de la investigación.....	9
1.4.1	Objetivo General:.....	9
1.4.2	Objetivos Específicos.....	9
1.5	Preguntas de investigación.....	9
II.	Fundamentación teórica.....	11
2.1	Gestión Docente en Educación Superior.....	12
2.1.1	Modelos de Gestión Docente en Educación Superior.....	13
2.2	Gestión del Conocimiento en la Educación Superior.....	15
2.3	Competencias del docente universitario.....	19
2.3.1	Gestión científica y disciplinar.....	23
2.3.2	Gestión pedagógica.....	24
2.3.3	Gestión emocional.....	26
2.4	<i>Prácticum</i> en Educación Superior.....	29
2.4.1	¿Qué es el <i>Prácticum</i> ?.....	29
2.4.2	Teoría del aprendizaje experiencial (TAE).....	32
2.4.3	<i>Prácticum</i> en el contexto universitario.....	40
2.4.4	El <i>Prácticum</i> para la formación y el desarrollo de competencias profesionales.....	42
2.4.5	Espacio de generación, aprendizaje y transferencia de conocimiento profesional.....	44
2.4.6	Dimensión política y transformadora del <i>Prácticum</i>	45
2.4.7	El <i>Prácticum</i> en Trabajo Social, experiencia y replanteamiento ante un enfoque por competencias.....	50
2.5	Investigaciones previas.....	52
2.5.1	Artículos científicos (2016-2021).....	53
2.5.2	Tesis doctorales (2015-2020).....	68
III.	Diseño Metodológico.....	81
3.1.	Metodología cuantitativa.....	81
3.1.1.	Metodología cualitativa.....	82

3.1.2.	Metodología mixta	84
3.2.	Propuesta metodológica.....	87
3.3.	Muestra	90
3.4.	Diseño y validación de instrumentos	92
3.4.1.	Instrumento cuantitativo: Cuestionario semiestructurado	92
3.4.2.	Instrumento cualitativo: Guion de entrevista	97
3.4.3.	Proceso validación de los instrumentos.....	99
3.4.4.	Proceso de aplicación de los instrumentos y análisis de los resultados. 106	
IV.	Análisis y discusión de resultados	109
4.1.	Características generales de los sujetos participantes	111
4.1.1	Docentes.....	112
4.1.2	Estudiantes	116
4.1.3	Mentores o responsables de centros de prácticas	123
4.2	Dimensiones profesionales de los docentes	130
4.2.1	Motivaciones y satisfacción para el ejercicio de la docencia	130
4.2.2	Formación académica y teórica	133
4.3	Gestión del <i>Prácticum</i>	138
4.3.1	Rol del docente en la Gestión del <i>Prácticum</i>	139
4.3.2	Gestión emocional del <i>Prácticum</i>	144
4.3.3	Gestión científica y disciplinar del <i>Prácticum</i>	159
4.3.4	Gestión pedagógica del <i>Prácticum</i>	179
4.4	Proceso del <i>Prácticum</i>	189
4.4.1	Importancia del <i>Prácticum</i>	192
4.4.2	Importancia del <i>Prácticum</i> , perspectiva de docentes.....	192
4.4.3	Importancia del <i>Prácticum</i> , perspectiva de estudiantado	195
4.4.4	<i>Escenarios del Prácticum</i>	197
V.	Conclusiones.....	204
VI.	Limitaciones.....	207
VII.	Bibliografía.....	208
VIII.	Anexos	235

Índice de Tablas

Tabla 1: Principales competencias y funciones del docente de Educación Superior, según autores de referencia	22
Tabla 2: Comparación del profesional actuador y el profesional reflexivo	28
Tabla 3: Modalidad de los Métodos Mixtos	87
Tabla 4: Criterios de selección de los participantes.....	91
Tabla 5: Contenido del Cuestionario dirigido a Estudiantes	94
Tabla 6: Estructura y contenido del instrumento. Cuestionario dirigido a Estudiantes	94
Tabla 7: Contenido del cuestionario dirigido a Docentes	95
Tabla 8: Estructura y contenido del instrumento. Cuestionario dirigido a Docentes.....	96
Tabla 9: Contenido de la entrevista semiestructurada a responsables o mentores de centros de prácticas	98
Tabla 10: Estructura y contenido del instrumento. Entrevista dirigida a responsables o mentores de centros de prácticas	98
Tabla 11: Sujetos participantes.....	112
Tabla 12: Facilitación de asignaturas del Prácticum	116
Tabla 13: Meses y días de prácticas.....	123
Tabla 14: Área de conocimiento de mentores o responsables de Centros de Prácticas.....	124
Tabla 15: Temáticas de trabajo identificadas por responsables o mentores de centros de prácticas	130
Tabla 16: Formación académica y teórica	133
Tabla 17: Acciones de la práctica docente.....	134
Tabla 18: Principios de la práctica docente	136
Tabla 19: Temáticas para la Gestión del Prácticum	140
Tabla 20: Gestión de las asignaturas del Prácticum	143
Tabla 21: Dirección de los procesos de capacitación para el Prácticum	143
Tabla 22: Motivaciones para el Prácticum.....	144
Tabla 23: Estrategias de facilitación.....	145
Tabla 24: Temáticas motivacionales	146
Tabla 25: Identificación de emociones positivas	148
Tabla 26: Rho de Spearman: Correlación de estudiantes y emociones (Inicio).....	150
Tabla 27: Rho de Spearman: Correlación de estudiantes y emociones (final)	150
Tabla 28: Rho de Spearman Correlación: carrera que estudia y emociones al final	151
Tabla 29: Rho de Spearman Correlación: Universidad y emociones al inicio: euforia	151
Tabla 30: Identificación de emociones negativas	152
Tabla 31: Identificación de emociones positivas	154
Tabla 32: Rho de Spearman Correlación: Docentes grado académico y emociones de estudiantes (durante).....	155
Tabla 33: Rho de Spearman Correlación: Docentes jubilados. activos y emociones (durante).....	155
Tabla 34: Identificación de emociones negativas	156
Tabla 35: Rho de Spearman Correlación: Docentes (edad) y emociones (durante).....	157
Tabla 36: Rho Spearman Correlaciones (años de experiencia) y emociones durante	157
Tabla 37: Rho de Spearman Correlación: Docentes jubilados. activos y emociones (durante)	158

Tabla 38: Rho de Spearman Correlación: género y emociones al inicio y durante	158
Tabla 39: Rho de Spearman Correlación: carrera que estudia y emociones al inicio: preocupación y durante: alegría	159
Tabla 40: Actividades para la gestión científica y disciplinar del Prácticum.....	160
Tabla 41: Actividades del seguimiento y acompañamiento a estudiantes.....	161
Tabla 42: Actividades de acompañamiento docente.....	162
Tabla 43: Acciones seguimiento y acompañamiento a estudiantes.....	163
Tabla 44: Periodicidad del seguimiento.....	165
Tabla 45: Acciones que se desarrollan antes del proceso del Prácticum	167
Tabla 46: Acciones que se desarrollan antes del proceso del Prácticum (Durante).....	168
Tabla 47: Acciones que se desarrollan antes del proceso del Prácticum	169
Tabla 48: Acciones que se desarrollan en el proceso del Prácticum (experiencias comunitarias)	170
Tabla 49: Competencias emocionales-acompañamiento.....	172
Tabla 50: Análisis de competencias profesionales	172
Tabla 51: Vinculación teoría y práctica	174
Tabla 52: Proyección de la universidad.....	174
Tabla 53: Acompañamiento y seguimiento a estudiantes.....	177
Tabla 54: Actividades para la gestión pedagógica del Prácticum	180
Tabla 55: Problemáticas de las asignaturas del Prácticum	185
Tabla 56: Teóricas - Conceptuales	187
Tabla 57: Pedagógicas y metodológicas	187
Tabla 58: Organizativas internas (Universidad)	188
Tabla 59: Organizativas externas (centros de prácticas)	188
Tabla 60: Resultados de técnica listado libre.....	189
Tabla 61: Expresiones de docentes.....	192
Tabla 62: Expresiones de docentes.....	194
Tabla 63: Importancia de las prácticas	196
Tabla 64: Asignaturas del Prácticum por universidad.....	197
Tabla 65: Centros de prácticas públicos	199
Tabla 66: Centros de prácticas privados	200
Tabla 67: Principales funciones y competencias del docente de Educación Superior	283

Índice de Figuras

Figura 1: El Prácticum como espacio-tiempo de adquisición de conocimientos e identidad profesional	30
Figura 2: Precursores de la TAE.....	33
Figura 3: Modelo cíclico. Teoría del Aprendizaje Experiencial	39
Figura 4: Esquema resumen: artículos científicos y tesis doctorales.....	52
Figura 5: Esquema metodológico de investigación	88
Figura 6: Secuencia lógica validación de expertos.....	102
Figura 7: Estructura de análisis y discusión de resultados.....	110
Figura 8: Universidades y Facultades participantes en el estudio	111
Figura 9: Categorías principales para la discusión de resultados	138

Figura 10: Sistema del Prácticum	139
Figura 11: Clasificación de emociones	147
Figura 12: Vinculación de las emociones y el desarrollo de las prácticas.....	153
Figura 13: Aspectos organizativos y procedimentales.....	160
Figura 14: Problemas que se resuelven en procesos de acompañamiento y seguimiento a estudiantes.....	176
Figura 15: Percepciones de docentes sobre las experiencias del Prácticum (Nube de 100 palabras).....	190
Figura 16: Percepciones de docentes sobre las experiencias del Prácticum (Nube de 100 palabras).....	190
Figura 17: Consolidado de importancia de prácticas.....	195
Figura 18: Centros de prácticas que reciben estudiantes.....	198
Figura 19: Temáticas de trabajo de centros de práctica (públicos y privados).....	202
Figura 20: Modelo relación teoría y práctica Pequeña Pedagogía	266
Figura 21: Perspectiva del Prácticum.....	268
Figura 22: Relaciones del pensamiento complejo	270
Figura 23: Integrantes del sistema de Prácticum.....	272
Figura 24: Sistema del Prácticum	274
Figura 25: Holomovimiento sistémico del Prácticum	275
Figura 26: Roles del profesorado y el ciclo de los nueve estilos de aprendizaje de Kolb	282
Figura 27: Proceso de gestión docente en el contexto del Prácticum.....	285
Figura 28: Tutoría de práctica	293
Figura 29: Cuatro ejes del proceso experiencial del estudiantado.....	298
Figura 30: Categorías conceptuales para el fortalecimiento del seguimiento y acompañamiento	301
Figura 31: Organización de las tutorías de prácticas	302
Figura 32: Estrategias metodológicas para la facilitación.....	310

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribución de docentes por género y edad	113
Gráfico 2: Distribución de la población docente por años de experiencia.....	114
Gráfico 3: Formación y nivel académico de los docentes.....	114
Gráfico 4: Formación académica	115
Gráfico 5: Estudiantes por Facultad y Universidad	117
Gráfico 6: Estudiantes activos y egresados por Universidad	118
Gráfico 7: Estudiantes por edad y género	119
Gráfico 8: Estudiantes activos y egresados por carrera.....	120
Gráfico 9: Distribución de estudiantes por asignaturas del Prácticum (UNAN-León)	121
Gráfico 10: Distribución de estudiantes por asignaturas del Prácticum (UNAN -Managua)...	122
Gráfico 11: Edad y nivel académico de mentores o representantes de centros de prácticas. 124	
Gráfico 12: Funciones de los mentores o responsables de Centros de Prácticas.....	125
Gráfico 13: Acompañados de estudiantes de prácticas.....	127
Gráfico 14: Motivaciones de docentes para el ejercicio profesional.....	131
Gráfico 15: La satisfacción de la docencia	132

Gráfico 16: Temáticas de capacitaciones recibidas por docentes	137
Gráfico 17: Capacitaciones y orientaciones para la Gestión de prácticas	142
Gráfico 18: Emociones más identificadas	149
Gráfico 19: Estrategias docentes y prácticas	164
Gráfico 20: Fases de gestión de las prácticas.....	178
Gráfico 21: Satisfacción de los estudiantes	179
Gráfico 22: Procesos de enseñanza-aprendizaje	182
Gráfico 23: Instrumentos de evaluación de las prácticas	183
Gráfico 24: Criterios de evaluación	184

I. Contexto y ámbito

1.1 Introducción

En Educación Superior, el *Prácticum* se han ido consolidando como estrategia de formación, organizadas académicamente como asignaturas de prácticas, dirigidas a la formación profesional con énfasis en la búsqueda de objetivos y competencias profesionales en el marco del cumplimiento de los planes de estudio.

Resulta importante visualizar el *Prácticum* como un sistema que se vincula con otros procesos de formación y logra alcanzar resultados en el perfil profesional del Trabajo Social; como es el caso de la relación de enseñanza–aprendizaje, la vinculación de la teoría con la práctica cotidiana, la investigación y la innovación con las respuestas a las complejidades sociales, personales y colectivas.

En el presente estudio se aborda el *Prácticum* desde los procesos de gestión docente en la formación profesional de estudiantes de la carrera de Trabajo Social, con una visión de la dualidad teórica y práctica como componentes esenciales para prepararlos en su ejercicio profesional. Es válido mencionar que estos no son procesos mecánicos, siendo relevante las actitudes, intereses, emociones y hasta vocación profesional de los implicados para poder concretar logros y resultados tangibles.

Profundizar en el *Prácticum* implica visualizar los vínculos interdisciplinarios que forman parte del proceso, y que están determinadas por un sistema de relaciones e interacción de distintos actores en los diversos escenarios de intervención o desarrollo.

El *Prácticum* es una experiencia que amplía las visiones en la relación teórica-práctica que les facilita a los protagonistas vincularse con la realidad, sin embargo, esa misma experiencia permite desde el plano institucional conocer los aciertos y desaciertos en la organización metodológica (académicas, pedagógicas y disciplinares) por lo tanto, en Trabajo Social, el *Prácticum* es una acción donde se configura la comprensión del quehacer profesional desde una visión sistémica, en interacción con la realidad.

El *Prácticum* requiere de un sistema organizado que integre el contexto de las universidades y sus actores, todo esto será posible una vez que se cuente con la caracterización de los escenarios de prácticas y de sus implicados ¿quiénes son?, ¿dónde están? y ¿qué condiciones facilitan para el desarrollo de los procesos de aprendizaje del estudiantado? desde una visión de trabajo colaborativo, multidisciplinar o interorganizacional.

Del mismo modo se pretende estructurar una propuesta teórica y metodológica para la gestión del *Prácticum* en Trabajo Social que recoja las experiencias de los implicados y además que retome las perspectivas epistemológicas disciplinares desde la Educación Universitaria para las Ciencias Sociales y Humanidades.

Para lograr el propósito de este estudio, se ha organizado el presente documento en ocho acápites con el fin de facilitar la comprensión del mismo:

El primer acápite denominado Contexto y ámbito, plantea elementos introductorios del tema en estudio, la justificación del mismo, la delimitación del objeto y los objetivos de la investigación.

Consecutivamente en el segundo acápite se presenta la Fundamentación teórica de la investigación donde se enuncian y desarrollan planteamientos sobre las teorías existentes en relación al objeto de estudio e investigaciones

realizadas sobre el tema en los últimos 6 años, a nivel de artículos científicos y tesis doctorales realizadas en Europa, América y Asia.

En el tercer acápite se plantea el Diseño metodológico enunciando la parte práctica de esta investigación, la metodología utilizada, los sujetos participantes; los instrumentos de recogida de datos que se aplicaron, el proceso de validación, pilotaje y las técnicas de análisis de los mismos.

El cuarto acápite se plantea la Discusión de resultados, organizados a partir de las dos grandes temáticas del estudio, dimensiones y categorías.

El quinto acápite plantea las conclusiones, limitaciones encontradas en el estudio, seguido del sexto acápite que contiene la propuesta de actuación generada del proceso de investigación.

Y finalmente el séptimo y octavo capítulo correspondiente a la bibliografía y anexos respectivamente.

1.2 Justificación del tema elegido

El *Prácticum* en Educación Superior representa una función estratégica de la formación profesional; Tejada (2020) en línea con Zabalza (2003) manifiestan que el *Prácticum* es el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión o disciplina de estudio fuera de la universidad en centros de prácticas.

Es así que el *Prácticum* forma parte del proceso académico y curricular de la formación universitaria como componente por medio del cual se aplican los principios didácticos de la vinculación teoría y práctica, sobre todo en el actual contexto, de cambios vertiginosos en el conocimiento y en los procesos de formación que deben ser para toda la vida.

Por esta razón el *Prácticum* prepara al estudiantado para el ejercicio profesional, vinculándolo con el quehacer profesional específico (Lee y Fortune, 2013, citado por Ordeñana-García *et al.*, 2016).

Por consiguiente, resulta relevante la reflexión de esta vinculación desde las experiencias de formación e identidad profesional, expresado por Cedeño y Santos (2017) quienes destacan las relaciones entre los procesos académicos e investigativos con la sociedad, porque aportan a la consolidación de la integralidad del futuro profesional desde la reflexividad, la autovaloración y el compromiso social a partir de la intervención de los sujetos en formación.

Reflexionar sobre el *Prácticum* en el contexto universitario y profundizar en la carrera de Trabajo Social implica integrar a los diferentes actores que forman parte de este proceso, porque está determinado en gran medida por la visión, proyección, responsabilidades, intereses y emociones de los que forman parte del sistema de prácticas.

En esta perspectiva resulta importante mencionar el reconocimiento que tienen el *Prácticum* en Trabajo Social, como aspecto esencial para el desarrollo de competencias básicas en la educación y la preparación de los profesionales, de acuerdo con las competencias específicas y el perfil de egreso (MacDermott y Campbell, 2016; Wayne *et al.* 2010, citado por Concha-Toro *et al.*, 2020).

En Trabajo Social, existe el supuesto que desarrollar una práctica reflexiva es imprescindible; sin embargo, la realidad es que se dedica poco tiempo para pensar, reflexionar, retroalimentar y evaluar los procesos de intervención que se orientan en la formación profesional (Puig-Cruells, 2019).

Las universidades desde cada una de las disciplinas asumen que el *Prácticum* tiene como objetivo vincular interdisciplinariamente al estudiantado en su futuro campo profesional, sin embargo, se convierten en una actividad obligatoria

organizada en asignaturas dirigidas a fomentar el contacto con la realidad y la incursión del estudiantado en el mundo laboral.

Estos procesos se fundamentan en las concepciones de aprendizaje experiencial, situado o contextualizado y son diferentes en cada institución universitaria, formando parte de la agenda institucional de la mayoría de las universidades públicas de la región en los últimos años (Cecchi y Oyarbide, 2020).

El *Prácticum* como componente académico favorece el proceso de formación integral del estudiantado a través del contraste entre el conocimiento teórico (inter y multidisciplinar) y la actividad práctica que la realidad proporciona; facilitando así la vinculación de la universidad con el entorno social y productivo.

Sin embargo, por su estructura de asignatura, algunas veces pierde relevancia y prioridad en los procesos de formación integral que estas requieren. Por lo tanto, en Trabajo Social, resulta de cierta urgencia el esclarecimiento teórico en las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas, sobre la constitución y despliegue de dicha práctica social (Sánchez, 2003, citado por Cecchi y Oyarbide, 2020).

Organizar y planificar una buena práctica es responsabilidad de las universidades y de las entidades que colaboran en acoger estudiantes en su desempeño diario. Para esto es necesario la alianza estratégica entre estos dos actores como escenarios de aprendizajes, ya que un buen *Prácticum* también es el resultado de la calidad de los centros de prácticas (Ordeñana-García *et al.*, 2016).

A nivel de la UNAN-Managua, el *Prácticum* se organiza académicamente en tres asignaturas que definen las prácticas profesionales universitarias (familiarización, especialización y profesionalización), estas se ubican en los planes de estudio en el transcurso de la formación. Sin embargo, esta

experiencia requiere de reflexión disciplinar teórica y práctica en función del desarrollo de aprendizajes, los roles de los implicados y la vinculación de la universidad con el entorno.

En el desarrollo del *Prácticum* juegan un rol determinante los docentes quienes asumen la gestión de este proceso a nivel académico, pedagógico, epistemológico, emocional, político y administrativo para la organización, acompañamiento y supervisión en los diferentes escenarios de formación práctica. En función de esto resulta relevante reflexionar sobre los procedimientos, las experiencias y los aprendizajes para la mejora de la gestión del *Prácticum*.

El Modelo Educativo de la UNAN Managua (2011) define el desarrollo del *Prácticum* como un proceso académico, que contribuye a consolidar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por el estudiantado, así como el desarrollo de actitudes y valores.

En este sentido, los docentes que gestionan el *Prácticum* no reciben un proceso de formación específico para esta responsabilidad dentro de la planificación académica, no contemplan una atención especial que visualice su importancia; únicamente se integran en procesos organizativos que responden a objetivos administrativos y de gestión como la firma de convenios, número de centros que reciben estudiantes, número de estudiantes que realizan prácticas, asimismo el número de visitas realizadas al centro de práctica, entre otros.

Por lo tanto, el ejercicio de los docentes con estas responsabilidades este cimentado en las características propias de su rol genérico definido, los intereses científicos, la relación con los procesos prácticos y en conclusión depende en la mayoría de los casos de la voluntad personal.

En esta investigación será clave la definición de los implicados en el proceso del *Prácticum*, lo que lleva a reconocer escenarios y realidades donde el

estudiantado converge en función de fortalecer sus capacidades prácticas en realidades tangibles y es acompañado por una estructura de relaciones sistémicas de la universidad con el entorno.

En el contexto del *Prácticum* y formación no se puede dejar de mencionar las modificaciones que los escenarios determinan como es la pandemia del COVID-19, que ha modificado el funcionamiento sistémico de la sociedad y por ende ha repercutido en los procesos de formación profesional del estudiantado, demandando a partir del 2020 el desarrollo de profesionales con competencias pertinentes para el contexto (López-Noguero *et al.*, 2021a; 2021b).

Es relevante destacar que a pesar de que la carrera de Trabajo Social está en constante debate y construcción de estrategias; deja en evidencia los pendientes teóricos que orienten el ejercicio profesional responsable en función de una formación práctica holística frente a la realidad y acontecimientos como es el caso del COVID-19.

En este sentido Carballada (2020) expresa que el Covid-19 es una enfermedad social, es decir no puede ser pensada sólo desde la medicina, la biología o los efectos psicológicos. En este aspecto, se presentan problemas vinculados con la intervención desde el Trabajo Social: acceso a la alimentación, agua potable, salud, surgimiento o expresión diferente de problemas sociales (violencias, discriminación, su impacto subjetivo), construcción de nuevas formas de convivencia y circulación, el deterioro de lazos sociales, el acceso a derechos, la aparición de más y nuevos problemas sociales.

En este sentido De Sousa Santos (2020), argumenta que la pandemia implica empeoramiento de las condiciones de crisis que ya afectaba a la población mundial; siendo necesario la articulación del quehacer de nuestras universidades públicas con el territorio en los contextos contemporáneos (Cecchi y Oyarbide, 2020).

1.3 Delimitación del objeto de estudio

Las universidades han ido respondiendo a las demandas sociales del medio a partir de nuevas realidades y problemáticas que requieren respuestas integrales. Como máxima casa de formación la UNAN-Managua tiene el reto de formar profesionales de calidad, repensando y replanteando los cambios curriculares que demanda el contexto y viabilizando esto a través de los ejes sustantivos como son la docencia, la investigación, la extensión y la innovación.

La universidad del siglo XXI plantea reflexionar sobre la experiencia para replantear nuevas formas de funcionamiento frente a los nuevos paradigmas educativos, tendencias tecnológicas y epidemiológicas. Esto implica revisar lo que hemos hecho hasta el momento, definir nuevas estrategias y actualizar los procesos de formación y por ende de intervención.

En este sentido Hernández (2021) plantea que este siglo XXI es en un nuevo y cambiante contexto social, cultural y universitario, que invita a aceptar el reto de pensar y actuar desde una universidad dinámica con criterios de servicio para atender las dinámicas sociales, económicas y técnicas que emergen y cambian a una velocidad vertiginosa.

El estudio apunta hacer un análisis de las experiencias en función del ejercicio del *Prácticum* lo que implica reconstruir los roles que desempeñan los docentes en la gestión de los procesos de acompañamiento, monitoreo y evaluación en la carrera de Trabajo Social, para la formación teórica y práctica de esta disciplina que está estrechamente vinculada a los cambios estructurales y filosóficos de la sociedad. Igualmente, el interés es fortalecer la formación disciplinar holística en armonía con el desarrollo del contexto.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General:

Analizar el proceso de gestión docente (acompañamiento, monitoreo y evaluación) del *Prácticum* de Trabajo Social en Educación Superior en la FAREM- Estelí, UNAN-Managua.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Valorar los procesos de gestión de los docentes de Trabajo Social en la facilitación de las asignaturas del *Prácticum*.
2. Caracterizar los escenarios del *Prácticum* para la formación profesional de Trabajo Social.
3. Definir las funciones básicas (académicas, pedagógicas y disciplinares) que deben desarrollar los docentes que gestionan los procesos del *Prácticum* en la formación profesional del Trabajo Social.
4. Estructurar una propuesta teórica y metodológica para la gestión y desarrollo del *Prácticum* en Trabajo Social.

1.5 Preguntas de investigación

Con los resultados de la investigación se espera dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación derivadas del contexto de estudio que es la carrera de Trabajo Social en las Facultades de la UNAN–Managua y UNAN-León. Es así que se contemplan la participación de actores claves conocedores del quehacer profesional y del proceso de formación universitaria.

- ¿Cómo se desarrolla la gestión académica, pedagógica y disciplinar (planificación, acompañamiento, monitoreo y evaluación) en los procesos del *Prácticum* para la formación profesional del Trabajo Social en FAREM-Estelí /UNAN-Managua, Nicaragua.

- ¿Cuál es el rol actual/real de los docentes de FAREM-Estelí/UNAN-Managua en la gestión de los procesos del *Prácticum* para la formación profesional?

- ¿Cómo se caracterizan los escenarios del *Prácticum* para la formación de estudiantes de trabajo social?

- ¿Cuáles son las funciones básicas académicas, pedagógicas, y disciplinar que deben desarrollar los docentes que gestionan los procesos del *Prácticum* en la formación profesional del Trabajo Social?

II. Fundamentación teórica

En este apartado se exponen los principales referentes teóricos a partir de las dos temáticas generales de investigación asumidas en este estudio: **Gestión docente y *Prácticum***, organizados en siete secciones, que conforman la fundamentación teórica de este estudio.

La primera sección corresponde a los aspectos conceptuales de la temática Gestión Docente en Educación (GDES), donde se mencionan los propósitos, roles, funciones y modelos.

Además, se plantea la Gestión del Conocimiento en la Educación Superior (GCES) y se enfatiza en los objetivos dirigidos a fortalecer el desarrollo del capital humano con competencias sustentables para que den respuesta a las demandas del contexto.

También se abordan las Competencias del Docente Universitario (CDU), tema de debate y análisis permanente en Educación Superior, que ha estado influenciado por los cambios acelerados que vivimos como sociedades del conocimiento. Se destacan las propuestas de distintos autores sobre las competencias y su evolución; se enfatiza en la visión holística y sistémica.

Seguido se plantea un análisis de la Gestión del Docente Universitario en Trabajo Social (GDTS). Se reflexiona sobre los cambios significativos propios del contexto contemporáneo, el proceso sistémico que determina el rol de los docentes; es por eso que se abordó la gestión científica, disciplinar, pedagógica y emocional.

En función de la segunda temática se analiza el *Prácticum* en Educación Superior (PES) y la Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE); para este aspecto se hace un recorrido cronológico de los precursores de esta y se retoma la propuesta de Kolb (1984, 2014).

Para finalizar se profundiza en el *Prácticum* en el Contexto Universitario (PCU). Se menciona la importancia de la relación dialéctica de la teoría y la práctica como ámbitos de desarrollo profesional; seguido de la formación basada en competencias y el funcionamiento sistémico del *Prácticum*, desde la relación e integración de la Universidad con las estructuras de Estado y Sociedad.

2.1 Gestión Docente en Educación Superior

Los procesos de gestión de los sistemas de Educación Superior demandan la necesidad de docentes gestores de la educación, comprometidos y vinculados a la realidad. En este acápite se considera importante analizar la Gestión Docente en Educación Superior (GDES), lo que permitirá un acercamiento para comprender los procesos, desarrollo y proyección que orientan la Educación Superior a las nuevas dinámicas sociales que impone el siglo XXI.

En este sentido, es importante considerar que la “gestión” es un término que se acuña en el ámbito administrativo en reemplazo de “administración”, con implicaciones profundas en la forma y funcionamiento de las universidades buscando la eficiencia (Cabrales y Díaz, 2015).

La GDES está determinada por los roles asignados a las instituciones de Educación Superior, entre ellos las responsabilidades para obtener resultados exitosos e innovadores y generar suficientes capacidades para resolver y transformar las problemáticas del contexto actual.

Los procesos de GDES se concretan en actividades de planeación, equidad, calidad, manejo de recursos, participación de la comunidad; todo ello, para generar resultados óptimos y la prestación de mejores servicios, orientada a permitir la integración de todos los actores de la institución encaminada a la toma de decisiones pertinentes y direccionadas hacia propósitos que aporten al mejoramiento de la educación (Rico, 2016).

Al profundizar sobre la GDES, Daura (2011) refiere que es competencia de los docentes universitarios estimular en el estudiantado los conocimientos propios de la disciplina que enseña y las competencias necesarias para el mundo laboral; especialmente el aprendizaje autónomo o autorregulado, tales como las cognitivas, motivacionales, afectivas y contextuales; evitando la adopción de una postura pasiva.

Por ende, la didáctica como disciplina de carácter teórico y práctico, facilita los procedimientos y técnicas. En este sentido, Rivadeneira (2017) plantea que la didáctica está destinada a generar estrategias de acción en el proceso de aprendizaje del estudiantado, para conseguir la autonomía y responsabilidad en la construcción y la reflexión de su propio aprendizaje.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Rico (2016) manifiesta que la gestión tiene como propósito la revaloración de las funciones y roles que implica la práctica docente; esto conlleva cambios sustanciales en la visión y práctica de los actores que intervienen, orientado a perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan.

Por consiguiente, la GDES se consolida con la participación responsable de los implicados y el funcionamiento sistémico, bajo enfoques y visiones de cambio que responden a procesos de formación. Este proceso integra al ser humano como el centro del proceso de organización y desarrollo; así mismo se concreta con el alcance del quehacer de la comunidad educativa.

2.1.1 Modelos de Gestión Docente en Educación Superior

En Educación Superior se asume que los objetivos y recientemente las competencias están orientadas a desarrollar el capital humano en función de sus habilidades para alcanzar modelos de GDES. En función de lo planteado Parra *et al.* (2015) sostienen que la sociedad del conocimiento demanda que los

estudiantes sean creativos con competencias sustentables para que den respuesta con idoneidad y compromiso ético a los problemas del contexto.

Evidentemente, gestionar procesos en el ámbito educativo tiene como fin el ser humano, teniendo en cuenta las necesidades reales e integrando las ideas de todos los implicados en el proceso (Rico, 2016).

Con respecto a la perspectiva de competencias el docente asume un nuevo rol que enfatiza su carácter de acompañante, facilitador, guía, orientador de un proceso de conocimiento, que se capaz de estimular el desarrollo individual en los estudiantes, con responsabilidad y autonomía (Rivadeneira, 2017).

De acuerdo con Ferrer *et al.* (2008) es importante visualizar el componente humano como factor necesario e imprescindible, que le crea dimensión real y acción a través del desarrollo de habilidades en diferentes ejes del conocimiento; tanto teórico como prácticas, identificando la dimensión estratégica administrativa, psicosocial y antropológica.

Por consiguiente, Cabrales y Díaz (2015) mencionan que el docente actual debe contribuir en su institución educativa a cumplir con estándares de calidad, que requiere el mercado global; adaptar su actuación y sus estrategias a las diferentes tendencias de las teorías organizacionales contemporáneas, como la gestión por procesos, liderazgo, motivación, formación por competencias, entre otras; que son algunas de las directrices que permean el discurso de la educación.

En este sentido las competencias vinculan el conocimiento con las situaciones sociales, movilizandoo saberes y contenidos, estos son la base para desarrollar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es así que el docente adopta nuevas estrategias en su metodología y en su relación con los miembros de la comunidad educativa, es el motor que impulsa y genera los cambios ante

las amenazas de una sociedad donde abundan la información y las tecnologías empleadas en el proceso de aprendizaje (Coloma, 2015).

El modelo de la gestión de la calidad sustenta al estilo gerencial, argumenta que para mejorar las universidades se requiere de un modelo de abierta competencia. Es así que se deben parametrizar acciones y procesos; compararlas y establecer rangos donde se evalúan las universidades del mundo, con las respectivas consecuencias en el incremento de la carga laboral de los docentes (Cabrales y Díaz, 2015).

Al respecto, los modelos de gestión son parte de los procesos de Educación Superior; son sistemas de funcionamiento, vida de las universidades y relaciones de trabajo con el entorno (extensión universitaria) estos determinan las acciones estratégicas cotidianas para su desarrollo. Ejemplo de esto, son las certificaciones o acreditaciones institucionales.

2.2 Gestión del Conocimiento en la Educación Superior

La GCES, es una actividad indispensable para el funcionamiento integral y holístico de las universidades. Luna *et al.* (2017) consideran que la GCES ha sido asumida como técnica, cuyo objetivo es maximizar la aportación de las universidades a la sociedad, asumiendo que el rol vital es formar capital humano y generar conocimiento a través de la investigación.

Evidentemente, la GCES debe visualizarse integrada de igual manera que la ciencia, la tecnología y la innovación, como cuadrante de la gestión educativa estratégica en el ámbito universitario, en armonía y relación cercana con la investigación, la extensión universitaria, la internacionalización y el posgrado (Barbón y Fernández, 2017).

Por consiguiente, surge la responsabilidad social, como un proceso medular asociado a las funciones de la docencia, investigación y extensión para que las

universidades cumplan con el papel que le corresponde y contribuyan al desarrollo sostenible, integrando el punto de vista de la comunidad educativa y su entorno de forma directa o indirecta (Crasto *et al.*, 2016).

Uno de los factores clave de éxito en la gestión del conocimiento, es crear una cultura orientada al aprendizaje, que se adapte al modelo que se desee implementar. En este sentido Herremans y Nazari (2017, citado por Escorcía y Barros, 2020) consideran que la gestión del conocimiento es un proceso que busca la combinación sinérgica del tratamiento de datos e información, a través de las capacidades de las tecnologías de información y las de creatividad, innovación, trabajo en equipo y visión compartida de los seres humanos

De este modo, Crasto *et al.* (2016) evidencian que las universidades deben responder a las demandas de la sociedad, con oportunidades y planes de estudio actualizados; accesibles para todos en igualdad de condiciones y con pertinencia social. Fundamentado en comportamientos éticos que den respuesta efectiva a los problemas, con soluciones responsables que se consoliden en una contribución para alcanzar el desarrollo.

Con la finalidad de responder a los cambios internacionales las universidades deben de contribuir al aumento de la calidad de todos sus colaboradores, en busca de fomentar la creación de nuevos conocimientos, que a su vez se convertirán en la fuerza de trabajo para la innovación (Escorcía y Barros, 2020).

Por otro lado, Puspita *et at.* (2018) plantea que las Instituciones de Educación Superior (IES), en el ámbito educativo, los consumidores son los estudiantes y profesionales de la educación, mientras que los productos son los servicios educativos en cualquier forma. La percepción de los estudiantes sobre la calidad del servicio puede variar dependiendo del contexto en el que se encuentran, cuándo y cómo construyen la percepción.

Por su parte, Sánchez *et al.* (2017) proponen que la responsabilidad de las universidades está vinculada al cumplimiento de retos globales, que garanticen la satisfacción de necesidades inmediatas de nuestras sociedades locales presentes y futuras; para esto se requiere de profesionales competentes en sostenibilidad, interacción entre lo global y lo local, que facilite las bases de sociedades eco equilibradas y equitativas.

En efecto, las universidades, por la naturaleza de sus funciones, son gestoras del conocimiento, sin embargo, no se ha realizado una valoración de sus contribuciones a la sociedad, medida por su valor de mercado. Es el caso de las universidades públicas en México, que son instituciones dedicadas a la generación y aplicación del conocimiento, donde tendrán que determinar su valor incluyendo los activos intangibles y fuentes de ventajas competitivas (Luna *et al.*, 2017).

Evidentemente, las instituciones educativas deben considerarse como contextos de gestión, realización personal y promoción del cambio social orientado siempre a la mejora. En este sentido, Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) señalan que el problema no es solo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, efectividad y relevancia social, lo que permite rentabilizar los esfuerzos, garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas y mejorar la relación cambio educativo-cambio social.

En este sentido, la sociedad del conocimiento no se reduce a la sociedad de la información, de acuerdo con la Unesco, una sociedad del conocimiento ha de integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras: la educación debe ser para todas las generaciones, puesto que todos deben tener la misma experiencia para desempeñar un mismo papel en la sociedad del conocimiento (Naranjo, González y Rodríguez, 2016).

El desarrollo de procesos de aprendizaje y desarrollo organizativo se relacionan con la operacionalización de una estructura de gestión que asegura la generación y aprovechamiento permanente del conocimiento, en el contexto formativo exige: a) la implantación de estructuras de apoyo a lo pedagógico; b) el establecimiento de procesos cooperativos; y c) la utilización de estrategias de acción claramente diferenciadas de las tradicionales, en el marco de la potenciación de una cultura colaborativa (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Las Instituciones de Educación Superior no escapan a esta realidad, siendo fuentes de conocimiento, deben gestionar y transferir el conocimiento, de forma eficaz y eficiente. Sin embargo, éstas tienen profundas dificultades para gestionar el conocimiento necesario para la toma de decisiones en relación a la gobernanza de las mismas y al cumplimiento de su misión (De Freitas y Yáber, 2017).

En este sentido Soria y Hernández (2017) menciona que, a partir del reconocimiento de la inteligencia cultural en las personas, que reconoce que el conocimiento de todos y desde la concepción comunicativa se contempla que las personas aprenden a partir de esa interacción; primero desde un plano intersubjetivo- social; y progresivamente, se lo interioriza como un conocimiento propio- intrasubjetivo. Este aprendizaje dialógico se sustenta en siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

Por otra parte, Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) plantea que las Comunidades de Aprendizaje son una estrategia para la promoción de la gestión del conocimiento dirigidas a generar aprendizajes, desde una perspectiva relacional. El conocimiento se concibe como un recurso socialmente construido y, por tanto, los procesos están centrados en las relaciones sociales y/o profesionales que conectan a los diferentes agentes implicados.

Finalmente, la GDES es el resultado de una visión comprometida, sistémica, integral y holística de quienes conforman este proceso; tiene su hilo conductor en las prácticas armónicas de gestión educativa estratégica inherente a las motivaciones de los implicados y el desarrollo sistemático. En este sentido se comprende que toda reflexión y concreción práctica en un escenario educativo, requiere ser discutida desde distintas perspectivas que faciliten el trabajo colaborativo.

2.3 Competencias del docente universitario

Los primeros usos del término de competencia en la formación profesional inician en el decenio de 1970. En el contexto universitario los enfoques curriculares por competencias se extienden en diversos países, entre los que se encuentran Estados Unidos, Canadá, España, Reino Unido, Australia, Alemania, México, Colombia, Perú y otros; lo cuales han adoptado la formación por competencias y han creado estructuras organizativas para su funcionamiento (Véliz, *et al.*, 2016).

Al respecto, López-Noguero (2013) expresa que vivimos épocas de constantes cambios sociales, económicos, culturales, políticos, laborales, entre otros; determinando que las dimensiones educativas se han vuelto mucho más exigentes. Las últimas tendencias pedagógicas señalan que los aprendizajes fundamentales serán el pilar del saber de cada persona y esto se trata de las competencias, conocimientos, valores y habilidades alrededor de los cuales debe girar la educación y aún más la universitaria.

Por otra parte, Villarroel y Bruna (2017) mencionan que el concepto de competencia utilizado por primera vez en los años 70 se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes llevados a la práctica para aprender, adaptarse y desempeñarse en el mundo. En el contexto laboral, constituyen un complejo conjunto de comportamientos que demuestran la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos, experiencias, habilidades,

disposiciones, actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal, profesional, cívico y social.

En consecuencia, se precisa de nuevos aprendizajes y de la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano, situando a la educación en la órbita de las prioridades políticas de los países (Martín, 2015).

Cabe resaltar que las competencias demuestran las capacidades en el contexto de un saber-hacer. En este sentido se movilizan recursos cognitivos integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004, citado en Villarroel y Bruna, 2017).

Resulta relevante destacar el aporte de Sánchez *et al.* (2017) que señalan que las competencias son más que conocimientos y destrezas, involucrando la habilidad de enfrentar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales (destrezas y actitudes) en un contexto en particular y la innovación sobre la capacidad de transformación para el bienestar personal, social y económico.

Ciertamente las competencias abren nuevas posibilidades, López-Noguero (2013) refiere que los aprendizajes fundamentales que requiere el estudiantado en este contexto, están sustentados en los cuatro pilares de la educación propuestos en el informe Delors (1996) que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y aprender a ser; enfatizando en la necesidad de enfrentar los nuevos desafíos y tensiones a lo largo de la vida.

Ahora bien la sociedad del conocimiento ha interpuesto cambios paradigmáticos y epistemológicos que permean la formación del docente universitario. Se ha inducido una transformación en la función docente tradicional; asimismo se está en presencia de una nueva cultura educativa que

supone un cambio de cosmovisión institucional, uno de ellos es la formación y actualización del docente a través de un proceso de reflexión y revisión continua de su actuación profesional bajo el modelo en competencias (Durán, 2016).

En este sentido Tumino y Bournissen (2016) sostienen que el conocimiento tiene cada vez mayor influencia en el desarrollo personal y profesional, por lo tanto, requiere de cambios en los entornos profesionales que exige también cambios en el sistema educativo, regido por el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación y que dé respuesta a la nueva sociedad de la información.

Hay que mencionar que la educación encierra procesos históricos que reflejan la evolución de todo un paradigma educativo, que diferencia el modelo positivista del modelo humanista para el desarrollo de competencias integrales desde una visión transversal en la configuración de saberes. Esto en Educación Superior ha producido transformaciones sustanciales en las concepciones del ser humano y sociedad que se forjan al interior de las universidades, respondiendo a requerimientos sociales a través de los enfoques por competencias profesionales que dan respuestas a la diversidad de desafíos del mundo actual desde una visión transdisciplinaria (Paredes *et al.*, 2018).

También Durán (2016) argumenta que el docente universitario del futuro será más eficiente y democrático en la medida en que transite hacia la lógica de la tecnología; para adoptar estilos innovadores que coadyuven al ejercicio de su nuevo rol y es así que organiza un resumen a partir de las propuestas de varios autores sobre las principales funciones y competencias que requieren los docentes de Educación Superior.

En la Tabla 1, se presenta un resumen de las competencias más significativas en relación a la docencia universitaria, según diferentes autores de referencia.

Tabla 1: Principales competencias y funciones del docente de Educación Superior, según autores de referencia

Autores	Competencias y funciones más significativas	
Zabalza (2003)	<p>Planificación del proceso de enseñanza– aprendizaje</p> <p>Selección y preparación de los contenidos disciplinares</p> <p>Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).</p> <p>Manejo de las tecnologías de la información y comunicación</p>	<p>Diseño de la metodología y organización de las actividades (organización de los espacios, selección del método).</p> <p>Comunicación–relación con los estudiantes (liderazgo, clima).</p> <p>Tutorización Evaluación</p> <p>Reflexión e investigación</p> <p>Trabajo en equipo / identificación con la institución</p>
Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005)	Competencias y funciones más significativas	
	<p>Compromiso científico con la disciplina.</p> <p>Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.</p> <p>Dominio de las TIC como fuente documental, metodología de enseñanza y herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.</p>	<p>Sensibilidad con las demandas sociales, las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.</p> <p>Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones (pequeños y grandes grupos).</p>
Tejada (2002)	Competencias y funciones más significativas	
	<p>Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).</p> <p>Competencias sociales y de comunicación (feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y práctico).</p>	<p>Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).</p> <p>Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada).</p>

Fuente: Adaptado de Durán (2016)

La educación universitaria en su función formadora debe asumir la responsabilidad con los cambios del contexto, esto requiere fortalecer los espacios de desarrollo de competencias para que los docentes sean capaces de generar cambios en las visiones y paradigmas de la gestión educativa, logrando

un mejor desempeño en las funciones básicas de la docencia, investigación y extensión.

Como señala Paz (2018) las competencias del docente en la Educación Superior incluyen todos los elementos relacionados con su práctica pedagógica, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización.

En este sentido para comprenderlas es importante considerar tres aspectos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber que enseñar, cómo enseñar, a quienes se enseña y para qué (Torres, *et al.*, 2014).

2.3.1 Gestión científica y disciplinar

La evolución disciplinar y científica del Trabajo Social, desde su formación ha estado influenciado por el contexto y los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos de la humanidad. Por lo tanto, surgen nuevas propuestas en las concepciones del ejercicio profesional al enfrentarse a realidades emergentes que amplían la visión como disciplina.

En este sentido, Durán y Latorre (2017) hacen un análisis del tránsito del Trabajo Social desde el servicio, la asistencia social tradicional, hasta el Trabajo Social disciplinar; respondiendo a la necesidad de una identidad distinta a otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Por décadas estos procesos nutrieron teóricamente el quehacer, aplicando metodologías, técnicas e instrumentos derivadas por la Sociología, Psicología, Antropología Social, entre otras, con predominancia del paradigma positivista sobre el que se sostienen las dicotomías sujeto-objeto, teoría y práctica.

En este proceso se han generado discusiones e interrogantes en cuanto a la formación del Trabajo Social como ciencia, disciplina científica y tecnología social. Hasta el 2000 no se había asumido con suficiente rigor y consistencia su propio quehacer como objeto de conocimiento, para trascender al desarrollo

específico de la investigación a la práctica (Tello, 2000 citado en Cifuentes, 2015).

La visión tradicional de Trabajo Social, en sus diferentes vertientes, se sitúa en una posición dicotómica entre el hacer y el conocer, posición absolutamente ingenua, ya que se basa en que lo real habla por sí mismo y que nos puede resolver las contradicciones teóricas; siendo necesario asumir una relación de tensión entre la teoría y la práctica en el horizonte de una comprensión social compleja (Parola, 2019).

Esto implica asumir las particularidades del Trabajo Social como disciplina, desde la relación con la epistemología, en el entendido de lo constitutivo como inter y transdisciplinario, manteniendo la flexibilidad necesaria para integrar paradigmas que faciliten la comprensión de la realidad desde la reflexión y la acción (Durán y Latorre 2017).

Los autores antes mencionados, afianzan la intencionalidad hacia la construcción de una disciplina, con un sólido cuerpo teórico co-construido inter y transdisciplinariamente, con una praxis particular que permite abordar la realidad en su complejidad. Para efectos de la intervención es útil la separación analítica de los distintos niveles (micro, meso y macro) y los beneficiarios de ésta (individuo, grupo, organización y comunidad).

2.3.2 Gestión pedagógica

En la actualidad la sociedad demanda una mayor conexión de la universidad con el mundo laboral que dé respuesta a sus necesidades. Se requiere de profesionales que estén inmersos en la formación continua y con una mayor preparación en competencias transversales y específicas que faciliten soluciones o itinerarios de éxito ante determinadas realidades (García y Vírveda, 2016).

Los cambios vertiginosos hacen necesario que el docente se apropie de competencias que vayan más allá de su actividad rutinaria en el aula, que sea capaz de afrontar la realidad que vive. Por ende, está llamado a desarrollar su máximo potencial y apropiarse de competencias necesarias, que lo lleven a desarrollar un mejor desempeño en la praxis educativa, permitiéndose el reconocimiento del contexto social con el que interactúa (Bracho, 2019).

García y Vírseda (2016) manifiestan que estamos inmersos en el paradigma de la sociedad de la Información y la comunicación, formando redes y estructuras sociales que definen y establecen, mediante el uso de la tecnología, la forma de buscar, obtener, aprender, procesar y comunicar esa información.

El acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la influencia de los procesos globalizadores generan profundos contrastes sociales. De ahí que problemas sociales como la inequidad, las diferencias económicas y los graves rezagos educativos le plantean a las universidades y a sus docentes, no solamente la preocupación por enseñar sino también, por formar individuos capaces para vivir en una sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo (López, 2017).

En la Educación Superior plantea Paz (2018) atienden colectivos que forman parte de la heterogeneidad universitaria, lo que implica que los docentes deben ser formados sólidamente para entender y atender la diversidad en los distintos espacios de aprendizaje, como es el caso de estudiantes en situación de discapacidad transitoria y permanente, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad sexual, diversidad cultural, estudiantes extranjeros e inmigrantes.

Seguidamente, López (2017) reafirma que la gestión en lo pedagógico, promueve el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto; por medio de la creación de una comunidad de

aprendizaje en interacción continua que tienen la responsabilidad de mejora permanente de los aprendizajes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad y prepararlos para su vida en el mundo laboral.

La gestión educativa y pedagógica centra sus procesos en el estudiantado como actores claves de la formación; dando respuesta a las necesidades como ente motivador y dinamizador interno de las actividades educativas. De esta manera se toman en cuenta los aspectos relevantes que influyen en la práctica diaria, las expresiones, el reconocimiento de su contexto y las principales situaciones a las que se enfrentan.

2.3.3 Gestión emocional

El estudio de las emociones ha evolucionado desde una visión lineal y reduccionista hacia una perspectiva de análisis sustentada en el paradigma de la complejidad, son de vital importancia para el pensamiento racional. Las personas deben tener la aptitud de experimentar emociones; es decir la clave para tomar buenas decisiones individuales consiste en utilizar equilibradamente tanto el pensamiento como las emociones (Acosta *et al.*, 2017; Gallardo-Vázquez *et al.*, 2021a; 2021b).

Al respecto García-Lázaro *et al.* (2020) argumenta que en la actualidad es fundamental trabajar la inteligencia y la educación emocional a través de las instituciones educativas, analizando los rasgos emocionales de los estudiantes y persiguiendo el desarrollo de una actuación que impulse el conocimiento y la gestión de las emociones propias y de los demás, en beneficio de un desarrollo educativo, personal y comunitario.

En este sentido Fragoso-Luzuriaga (2015) rescata la importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales, porque aportan a una nueva dimensión de análisis en los estudiantes de Educación Superior.

Así bien, la Inteligencia Emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer y hacer uso de sus propias emociones de modo que pueda lograr una interacción adecuada con su medio y esto a su vez le permita adaptarse y establecer relaciones de manera saludable (Luy-Montejo, 2019).

En esta perspectiva Gardner (1983, citado por Ramos *et al.*, 2019) manifiesta la idea de que los indicadores de inteligencia, como el coeficiente intelectual, no argumentan la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la inteligencia interpersonal (capacidad para comprender a los otros) ni la inteligencia intrapersonal (capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios); 20 % determina el éxito y el 80% restante lo establecen otros factores entre los que se encuentra la inteligencia emocional.

En este sentido Rosa *et al.* (2015), manifiesta que el Trabajo Social se caracteriza por la vocación de servicio que se desarrolla mayoritariamente en contextos difíciles (injusticia y vulnerabilidad), por lo que requiere de un nivel alto de gestión emocional para tramitar situaciones como los conflictos, que son muy frecuentes en su práctica profesional. Asimismo, resulta evidente la importancia de las competencias emocionales como uno de los principales factores de éxito ante los retos de una sociedad compleja y los procesos de intervención con personas en riesgo de exclusión social.

Por lo tanto, Riberas y Vilar (2014) abordan la necesidad de la transformación del profesional de la acción social como agentes de reflexión y creación, visibilizando la necesidad de crear escenarios donde se prepare a los futuros profesionales para asumir nuevos retos que emergen en una sociedad cambiante.

Es por ello, que se afirma que el profesional necesita elementos que le permitan orientarse más allá de sus propias creencias, integrando la concepción actuadora la que se trata del dominio de habilidades y competencias

tecnológicas y en contraposición la concepción del profesional reflexivo, que consiste en aportar los conocimientos que se apliquen en cada una de las actuaciones específicas, teniendo en cuenta la dimensión global de la persona; la Tabla 2, detalla la comparación del profesional actuador y reflexivo.

Tabla 2: *Comparación del profesional actuador y el profesional reflexivo*

Profesional actuador	Profesional reflexivo
Lógica mecanicista	Lógica sistémica
Estructura tecnocrática y jerárquica	Estructura reflexiva y en red
Actuación finalista, resolutive	Actuación dinamizadora, creativa
Aplicación mecánica de fórmulas prefijadas	La investigación como forma de crear conocimiento
Actividad reproductora	Actividad creadora
Trabajo solitario, “de corta mirada”	Trabajo cooperativo de “mirada amplia”
Trabajo organizado a partir de la lógica de los servicios	Trabajo organizado a partir de la necesidad de la persona atendida
Multidisciplinariedad	Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad

Fuente: Riberas y Vilar (2014, p. 133)

Por lo tanto, Marrero *et al.* (2018) consideran que la enseñanza superior debe asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un propósito diferente que incluya el desarrollo teórico, metodológico, curricular y didáctico. En esta perspectiva la formación comprende el desarrollo del espíritu a través de la cultura del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas.

Al respecto Pastor y Torralba (2015) plantean que los modelos teóricos en el Trabajo Social comunitario están estrechamente relacionados con enfoques de análisis e intervención en torno a posiciones: directivo vs. no directivo; centrados en la tarea vs. proceso; orientados al tratamiento vs. reforma y rol profesional directivo vs. facilitador. Siendo imprescindible que en su dimensión comunitaria fundamente su análisis e intervención en bases teóricas, diferenciado de la

metodología, la posición ideológica y los valores; siendo un reto en este sentido la transferencia y retroalimentación del conocimiento de la práctica a la teoría y viceversa.

Como refuerza también Ander-Egg (2012) argumentando que todo lo referente al Trabajo Social comunitario es el resultado de la confluencia de los dos desarrollos metodológicos separados que por otra parte pretendieron ser respuestas a problemáticas diferentes, como son las experiencias que dieron origen a la profesión surgidas primeramente en Estados Unidos, África, Asia y posteriormente en América Latina.

Por consiguiente, cuando se establecen vínculos con la comunidad se conjugan una multiplicidad de saberes académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos y populares. Se trata de un conjunto de experiencias que promueven el diálogo y convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción, en comunidades de aprendizaje (Marrero *et al.*, 2018).

2.4 *Prácticum* en Educación Superior

2.4.1 ¿Qué es el *Prácticum*?

El *Prácticum* es un componente esencial de la formación del estudiantado de Educación Superior, “tema importante del que se habla y se escribe mucho más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se basan” (Zabalza, 2016, p. 4). Asimismo, Tejada-Fernández lo define como “la acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas” (2013, p.177).

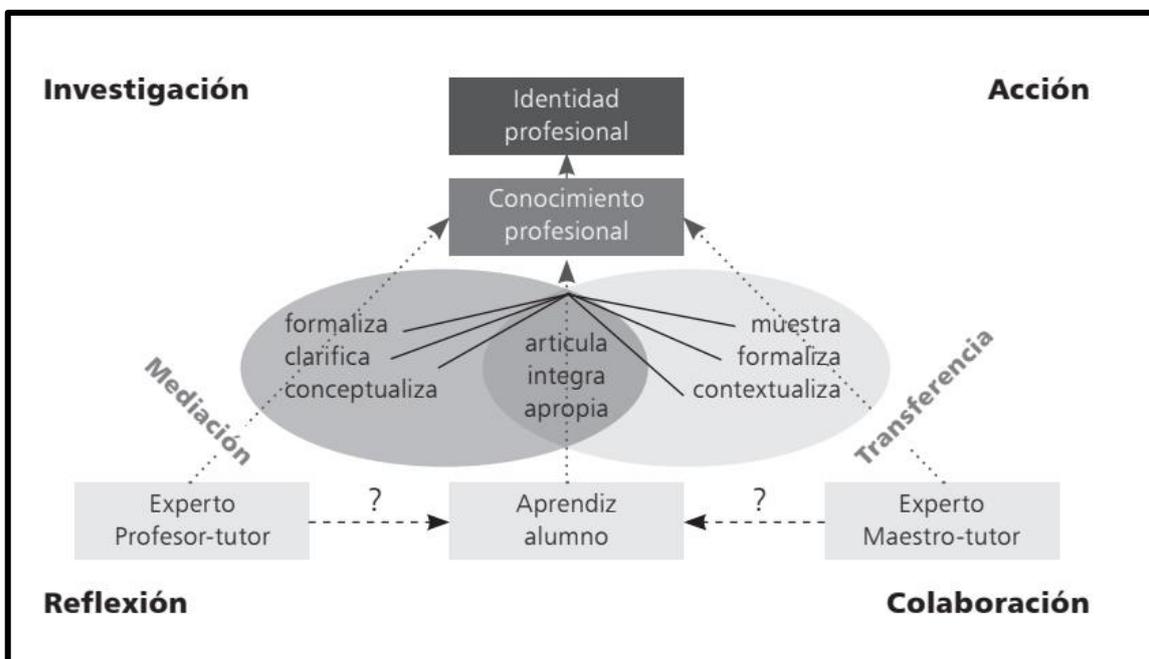
A nivel cognoscitivo el *Prácticum* es asumido como el vínculo entre la teoría-práctica, el aprender haciendo (Schön, 1992), la interconexión (Tejada-

Fernández, 2006), tiempo de experimentación y complementariedad (Zabalza, 2013).

Es así que cuando se reflexiona sobre el *Prácticum* debe considerarse desde una perspectiva integral y sistémica de la relación teoría-práctica, integrando el proceso administrativo y cognoscitivo de las mismas. Zabalza (2013) menciona que el *Prácticum* como categoría integra un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentidos diferentes, a las que se les ha dado diversos nombres.

Cabe resaltar que el *Prácticum* se caracteriza por un proceso de trabajo colaborativo entre los actores implicados (docentes tutores, tutores de centro de prácticas y estudiantado) y por su perfil interdisciplinar, naturalizado en conocimientos y lógicas metodológicas de articulación curricular y la innovación entre la universidad y los escenarios de prácticas (Tejada-Fernández *et al.*, 2017). A continuación, la Figura 1, refleja este proceso.

Figura 1: El *Prácticum* como espacio-tiempo de adquisición de conocimientos e identidad profesional



Fuente: Tejada-Fernández *et al.* (2017, p. 93)

Es importante destacar la trascendencia del *Prácticum* al constatar la necesidad de relacionar la universidad, las estructuras de Estado y la Sociedad reforzando y recordando que la primera tiene una función social, transformadora y desarrolladora de su entorno (Vilá *et al.*, 2015).

Se puede afirmar que es en los centros de prácticas donde el estudiantado tiene la verdadera oportunidad de aplicar integradamente los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten desarrollar funciones concretas, según requerimientos organizativos y técnicos (Aneas *et al.*, 2015).

De acuerdo con Rosselló *et al.* (2018) el *Prácticum* asume gran importancia desde la concepción de estas como puente entre el mundo académico y el mundo laboral, por configurarse como un escenario ideal para fortalecer el desarrollo de aprendizajes vinculados a un conjunto de competencias; resultando relevante indagar en la cuales son las competencias más relevantes del *Prácticum*.

En tanto, el *Prácticum* facilita que el estudiantado logre vincular en un solo contexto los conocimientos conceptuales y procedimentales adquiridos durante su formación en la universidad junto con sus experiencias de vida, para irse apropiando de competencias profesionales e identitarias (Zabalza, 2016).

Ahora bien, el estudiantado no solo necesita estar preparados teórica y académicamente, sino que deben ser profesionales muy implicados con el contexto social en el que viven, donde los aprendices son todos los implicados en el sistema del *Prácticum*. García y Lalueza (2019) destacan que las investigaciones fundamentadas en el aprendizaje experiencial ilustran procesos de aprendizaje basados en la conexión entre la práctica y los conocimientos a través de la reflexión.

2.4.2 Teoría del aprendizaje experiencial (TAE)

La teoría del aprendizaje experiencial ha sido objeto de estudio, análisis, reflexiones y propuestas desde diferentes teóricos en educación a lo largo del siglo XIX y XX, con el fin de encontrar el proceso lógico que los seres humanos en relación con su entorno de formación logran desarrollar experiencias y aprendizajes. Gleason y Rubio (2020) definen que la TAE tiene sus bases en el constructivismo que pretende construir conocimiento y significado a través de la inmersión en experiencias en el mundo real y la reflexión sobre estas.

También es conocido como aprender haciendo, es un tópico de interés actual en el contexto universitario de formación profesional, que cuestionan el desarrollo de experiencias desde la práctica. En este sentido Albort *et al.* (2017) consideran que el aprendizaje experiencial puede aumentar el valor y la relevancia del proceso educativo.

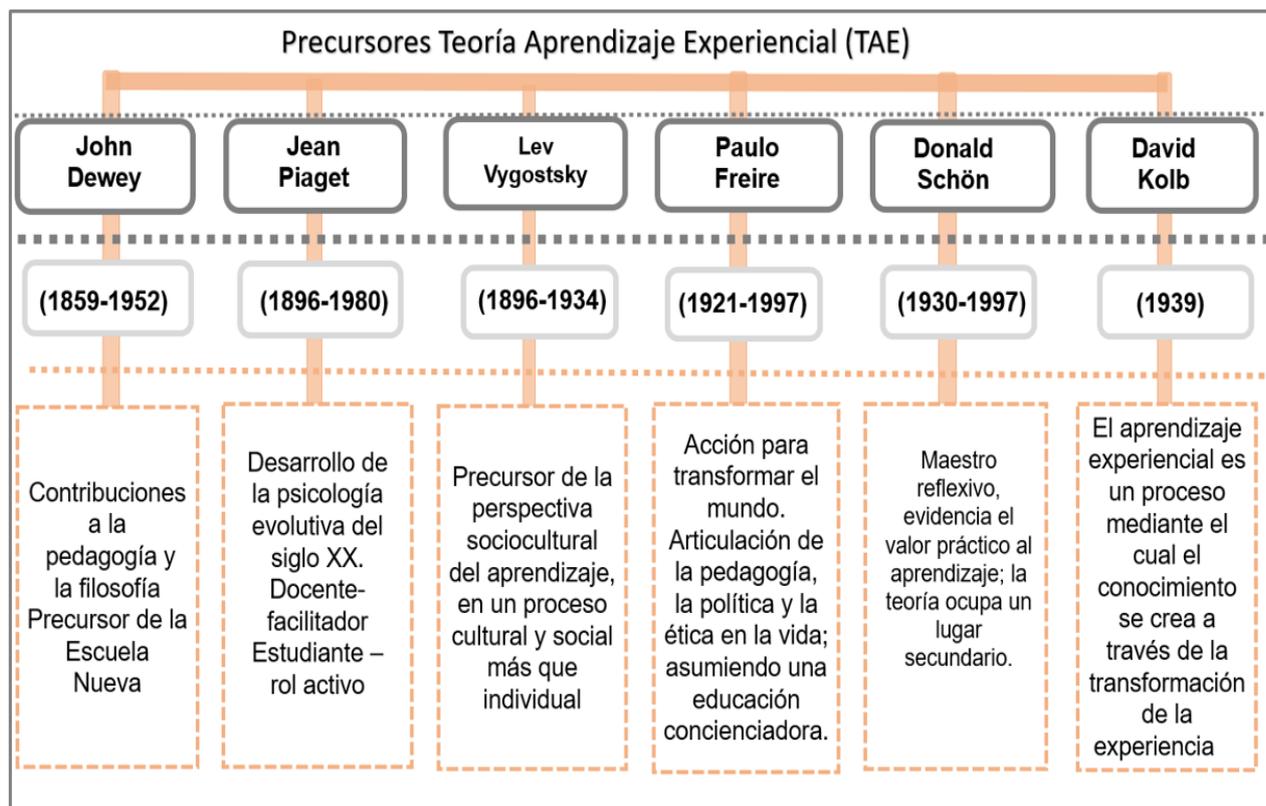
Asimismo, Espinar y Vigueras (2020) expresan que el TAE valora las diferencias de cada individuo. Desde la pedagogía este tipo de aprendizaje se utiliza para señalar las diferencias internas y externas entre los seres humanos al momento de aprender, interactuar con los discentes y aprovechar al máximo los conocimientos previos.

Además, Zhizhko (2016) argumenta que el aprendizaje experiencial significa construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica; esto significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que las personas interactúen y reflexionen.

Entre los autores que hacen grandes aportes a la TAE reconociéndoles como referentes, por asumir y teorizar en educación una visión holística e integral del aprendizaje experimental con enfoques innovadores se encuentran: John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygostsky (1896 -1934), Paulo Freire

(1921 - 1997), Donald Schön (1930-1997), David Kolb (nacido en 1939). Estos autores integran en sus propuestas elementos desde la filosofía, pedagogía, psicología y la sociología. A continuación, en la Figura 2 se presenta una síntesis de estas propuestas.

Figura 2: Precursores de la TAE



Torres (2014) considera a John Dewey como el filósofo de la educación más importante en la primera mitad del siglo XX por sus contribuciones a la pedagogía y la filosofía que todavía en muchas teorías y disciplinas son válidas. A su vez Caiceo (2017) señala que es considerado el precursor de la Escuela Nueva.

Por otro lado, Pinzón (2016) enfatiza sobre la trascendencia de Dewey (1920) por su visión, que va más allá de un instrumentalismo meramente funcionalista, se remite a un análisis crítico y concienzudo de dos niveles fundamentales el mental–cerebral, como un conjunto de procesos interconectados; y el medioambiental asociado con la percepción y construcción del entorno vivido y sus influencias.

Además, desarrolla una especie de teoría del conocimiento, en función de las exigencias de su medio, para tener éxito en las acciones propias y mejorarlas a partir de la experiencia.

En suma, podemos decir que la teoría de Dewey (1920) sostiene que el aprendizaje es situado, y está relacionado con el contexto en el cual ocurre, enfatizando en la estrecha relación inherente y necesaria entre la experiencia real y la educación.

En este sentido Saldarriaga *et al.* (2016) consideran que la obra de Jean Piaget (1968) ha impactado en el desarrollo de la psicología evolutiva del siglo XX; porque enfatiza en los aspectos endógenos e individuales de dicho proceso, por medio del concepto de equilibración. Todo esto permite explicar el carácter constructivista de la inteligencia mediante una secuencia de momentos de desequilibrio y equilibrios, donde el desequilibrio es provocado por las perturbaciones exteriores y la actividad del sujeto permite compensarlas para lograr nuevamente el equilibrio.

Al respecto, enfoca sus estudios en el desarrollo cognitivo y a comprender el proceso mediante el cual el estudiantado logra construir los aprendizajes, concluyendo que son varios los factores que influyen. Entre ellos señala el crecimiento orgánico y la maduración, la experiencia y las interacciones y transmisiones sociales, los que se deben contemplar integralmente (Gleason y Rubio, 2020).

La relevancia de la propuesta de Piaget (1968) radica en el rol activo que le asigna al estudiantado, mediante el desarrollo de metodologías que propician la construcción de su propio aprendizaje, siendo posible si el docente es un facilitador, orientador y guía de este proceso; además, la multi, inter y transdisciplinariedad son fundamentales.

Con respecto a Vygotsky (1995), precursor teórico de la perspectiva sociocultural del aprendizaje y del abordaje del aprendizaje experiencial, sostiene que este se construye, particularmente a partir de la relación entre los pseudoconceptos y conceptos científicos.

Asimismo, Mercado (2015) expresa que la propuesta de Vygotsky (1995), sobre el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas; su pensamiento está determinado por el lenguaje en referencia a la experiencia sociocultural o los vínculos intersubjetivos. Esto implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados socio-históricamente, que mediatizan la actividad intelectual.

En resumen, la propuesta central en Vygotsky (1995) establece la relación entre desarrollo y aprendizaje como categoría socio cultural sustantiva; además de la reciprocidad, los procesos de aprendizaje como construcción artificial que preceden a los de desarrollo del pensamiento, la expresión y la acción en congruencia con el entorno social y cultural de interacción.

En relación a Freire (2005), Torres (2014) plantea que es el educador más conocido del Tercer Mundo, su trabajo ha inspirado a una entera generación de educadores progresistas porque buscaba la acción para transformar el mundo desde la pedagogía crítica.

Igualmente, la propuesta de Freire (2005) nos invita a reflexionar sobre la educación con el objeto de recuperar su sentido teórico y práctico, reconoce que el aprendizaje no es producto exclusivo de la enseñanza, ni mucho menos de la escolarización, restituye en la educación su carácter político e ideológico (Martínez, 2015).

Pallerés (2018) menciona que Freire (2005) profundizó en el concepto de concientización, como proceso en el que las personas son estimuladas y animadas a explorar su realidad y su conciencia para comprometerse con la

práctica. También se destaca en su obra el aporte al principio de la vida, como concepción de la filosofía asociada a una forma de ejercer el pensamiento dentro y fuera de las prácticas educativas (Kohan, 2020).

Por consiguiente, no se trata meramente de aprender o de enseñar teorías, contenidos, ideas, sino de afirmar determinado modo de vida, haciendo de él una aventura compartida siempre abierta.

Concretamente, Freire (2005) en sus teorías articula las dimensiones de la pedagogía, la política y la ética en la vida a partir de una educación concienciadora que motiva la construcción de conciencia crítica desde, en y para la realidad cotidiana.

Otro de los precursores de la TAE que es notorio mencionar es Donald Shön (1992) representante del modelo de reflexión sobre la práctica. Alude que la capacidad reflexiva representa una condición fundamental en la práctica de todo profesional (Medina-Zuta *et al.*, 2019).

Del mismo modo, Tardif y Nunez (2018), reconocen en Shön (1992) el aporte con la categoría del profesional reflexivo, considera que los profesionales no actúan en el mundo real como los técnicos o los científicos en el laboratorio; es decir que un profesional no reproduce modelos o recetas, dado que cada situación que se vive es singular y exige reflexión en y sobre la acción.

A pesar de que la propuesta de Schön (1992) fue meramente teórica, es válido rescatar el aporte a la reflexión en el contexto práctico, es en este proceso donde se logran visualizar los aciertos y desaciertos de la práctica. Asimismo, tomar decisiones oportunas y pertinentes, a lo que él llamó la reflexión-en-la-acción.

Finalmente, en la TAE nos referimos a David Kolb (1984), incluye el abordaje de estilos de aprendizaje experiencial como filosofía de formación basada en lo que Dewey llamó teoría de la experiencia. Retoma las propuestas de Lewin y

Piaget, entre otros; quienes dieron a la experiencia un papel central en sus teorías del aprendizaje y desarrollo humano. Definiendo así que el aprendizaje experiencial es un proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia (Albort *et al.*, 2017).

Gleason *et al.* (2020) identifica que la propuesta de Kolb (1984) fortalece los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal; por un lado, atiende las competencias que el ámbito laboral demanda y por otro, responde a los objetivos educativos; permitiendo integrar el trabajo dentro del aula con el mundo real y dar un significado personal para planificar nuevas acciones.

Al mismo tiempo “posiciona al educador como un guía del aprendizaje, que ayuda a los otros a descubrir caminos para alcanzar el conocimiento por sí mismos. Se han identificado varios estilos de aprendizaje, que permiten a las personas asimilar un conocimiento, de acuerdo a las características particulares, a la condición como individuos, donde lo psicológico y lo social, inciden en el proceso de desarrollo de la persona” (Kolb, 1984, citado por Pinzon, 2016, p.57).

Tripodoro *et al.* (2015) reconoce que Kolb (1984) demostró que los estilos de aprendizaje se ven influidos por el tipo de personalidad, la especialización educativa, la elección de carrera y las experiencias laborales; en sus dimensiones cognitiva, afectiva, social y espiritual; tomando en cuenta dos objetivos en el proceso de aprendizaje: uno es el de conocer los detalles específicos de un tema en particular, y el otro es el de aprender sobre el propio proceso de aprendizaje.

Además, el modelo de aprendizaje de la experiencia representa un ciclo que comienza con la experiencia concreta, la observación reflexiva, el desarrollo de una teoría a través de la conceptualización abstracta y la experimentación activa, llevando a nuevas experiencias concretas y, en consecuencia, a la continuación de este ciclo (Albort *et al.*, 2017).

A continuación, Pinzón (2016) detalla el modelo cíclico de Kolb (1984), como un proceso para la adopción de conocimientos que proviene desde afuera hacia adentro de la persona e identifica las cuatro etapas del aprendizaje (p.7):

- 1) Experiencia concreta que enfatiza en la relación personal con las personas en situaciones cotidianas; dándole relevancia a emociones, sentimientos y en relación con los demás.
- 2) Observación reflexiva se basa en la comprensión de ideas y situaciones desde distintos puntos de vista; se confía en la paciencia, la objetividad y un juicio cuidadoso, sin ninguna acción.
- 3) Conceptualización abstracta es el razonamiento del aprendizaje, implica el uso de la lógica y las ideas, más que los sentimientos. Se apoya en la planificación sistemática y el desarrollo de teorías e ideas para comprender y resolver situaciones problemáticas.
- 4) Experimentación activa con el hecho de influir o cambiar situaciones; aquí prevalece un enfoque práctico y un interés por lo que realmente funciona, en oposición a la mera observación de una situación.

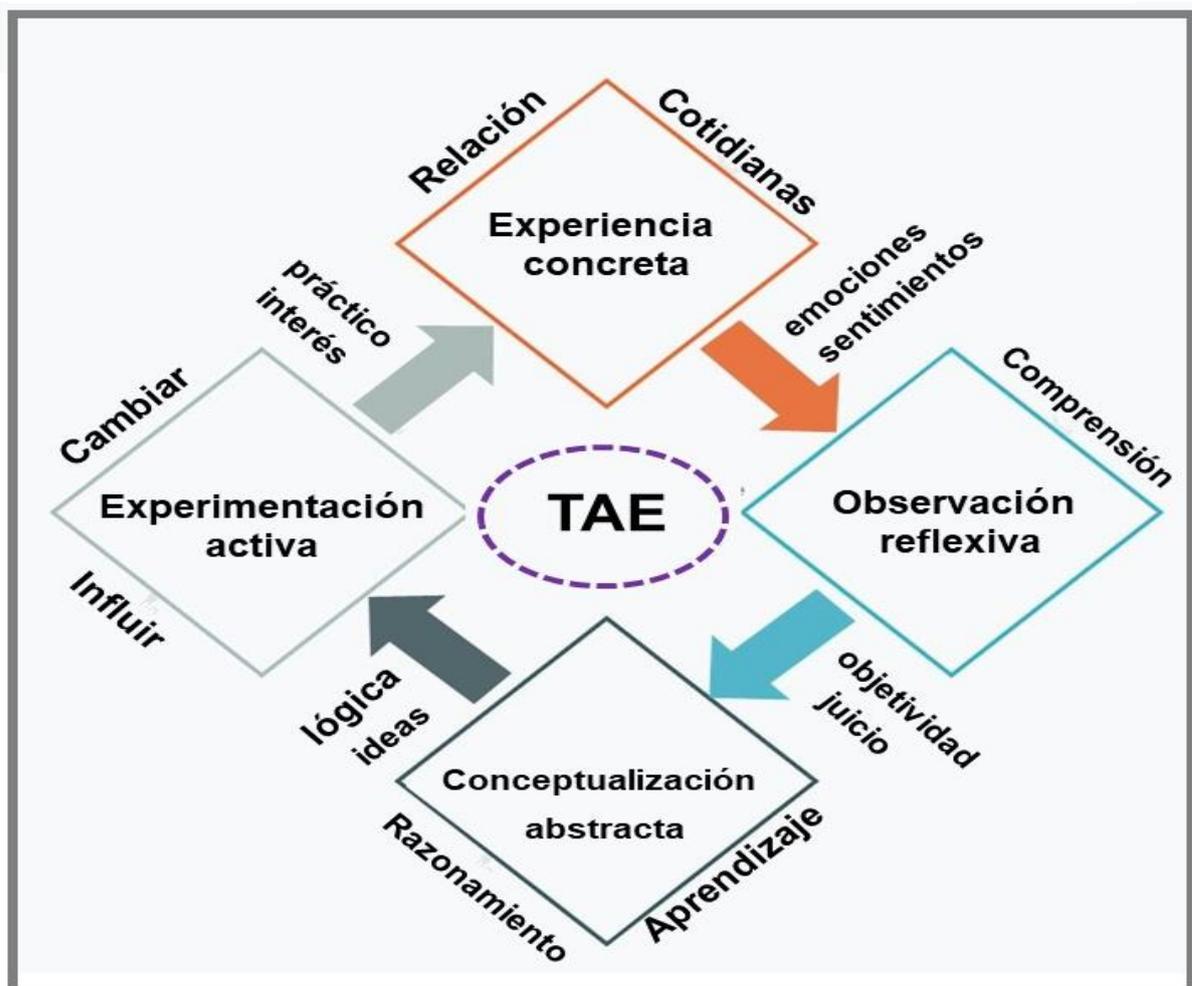
En lo esencial su propuesta es valiosa por el proceso lógico, secuencial y hasta cíclico que organiza, con un lenguaje sencillo plantea un modelo en el que facilita una aproximación al complejo proceso del aprendizaje experiencial; dándole validez al *Practicum*.

El aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas, contribuyendo a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales; refiriéndonos al aprendizaje experiencial y aprendizaje situado. En este sentido es relevante la propia experiencia sociolaboral del que aprende, en una integración tanto de información como de experiencia, reinterpretando los conocimientos previos, a la vez que se construyen nuevos; por lo tanto, el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional (Tejada *et al.*, 2017).

La propuesta de Kolb (2014) parte de comprender al aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación que sucede no solo en el salón de clases sino en cualquier ámbito y de manera continua. Pone de relieve que el aprendizaje abarca diversos tipos de procesos de adaptación al comparar su modelo de aprendizaje experiencial con el proceso de investigación científica, el proceso de solución de problemas, el proceso de toma de decisiones y el proceso creativo.

Posteriormente en la Figura 3, se muestra la propuesta del modelo cíclico de la Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE) trabajada por Kolb (2014).

Figura 3: Modelo cíclico. Teoría del Aprendizaje Experiencial



Fuente: Adaptado de Kolb (1984)

2.4.3 *Prácticum* en el contexto universitario

El *Prácticum* se comprende como la articulación de la teoría y la práctica, ámbitos de desarrollo profesional y objetivos asumidos por la Educación Superior. Como expresa Zabalza (2016) se trata de una actividad formativa que el estudiantado realiza dentro y fuera de la universidad, integra un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentidos diferentes. A este se les asignan diferentes términos o nombres según las realidades de las instituciones académicas.

En este sentido Tejada (2005) argumenta que es la interacción entre el ámbito laboral y formativo como espacio genuino del *Prácticum*; definido como un entramado complejo, en el puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral. También Aneas *et al.* (2015) argumentan que esta toma protagonismo como agente catalizador, dado su naturaleza de nexo de unión: de personas, organizaciones, saberes y prácticas.

Resulta oportuno visualizar que por sus concepciones, características e importancia del *Prácticum* es un componente inherente a los procesos de formación universitaria. Rodríguez y Onrubia (2019) mencionan que existe dificultad para conectar la teoría y práctica, que se explican en los modelos de aprendizaje tradicionales que han dominado históricamente, y en algunos casos siguen vigente; relegando el *Prácticum* a una actividad simple y directa que no requiere de mucha atención.

El contexto determina la necesidad de hacer diferentes planteamientos en función de la comprensión, conceptualización y planificación curricular del *Prácticum*. Por consiguiente, debe integrar un argumento de carácter reflexivo y colaborativo entre teoría y práctica desde una visión bidireccional para un contexto real y concreto, como refiere Tejada (2020) “solo es posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones de referencia sociolaboral y la condensación profesional” (p. 107).

Como sintetiza Zabalza (2016) el *Prácticum* desde la función formativa plantea la necesidad de abordarlo desde una triple perspectiva como componente curricular; momento de aprendizaje y oportunidad de desarrollo personal.

El *Prácticum* está definido por los lineamientos curriculares de las instituciones de Educación Superior, conceptualizado como el ejercicio profesional del estudiantado, organizado y esquematizado bajo programas académicos. Se concretiza en los escenarios de ejercicio profesional disciplinar vinculados con el contexto, desde donde se demandan cambios en las capacidades y competencias de formación profesional; asumidos en las transformaciones curriculares.

El *Prácticum* profesional externo constituye un momento clave en el proceso de desarrollo y afianzamiento de la identidad profesional del estudiante; influenciado por elementos personales, familiares, profesionales, sociales y de contexto, que han ido experimentando en su trayectoria de vida y serán los primeros pasos en el desarrollo de su futuro profesional (García-Vargas *et al.*, 2018).

Con frecuencia, los contenidos de las asignaturas del *Prácticum* son parte de los programas académicos con igual importancia que el resto de las disciplinas. A esto, Zabalza (2016) lo denomina la tendencia a la atomización de las acciones formativas y a la segmentación de las materias y asignaturas como unidades independientes, que afecta gravemente la articulación curricular y la necesaria complementariedad entre las unidades curriculares.

El *Prácticum* profesional se convierte en una actividad obligatoria, dirigida a fomentar el contacto con la realidad, facilitando la incursión del estudiantado al mundo laboral y por ende permite la vinculación de la Universidad con el entorno social. Valle y Manso (2018) destacan que la formación en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible, en este sentido el ensayo en

situaciones reales es pieza clave para que el futuro profesional se entrene en el e interiorice las rutinas y modos de hacer que le son propios.

Por otra parte, el aislamiento y desarticulación de las prácticas de los planes de estudio, no aporta al desarrollo holístico del *Prácticum*. En este sentido Zabalza (2016) refiere que los currículos modulares o los organizados por competencias son aquellos en los que el *Prácticum* encuentra mejor acomodo y ofrece resultados formativos más interesantes, con orientaciones a la aplicación de lo aprendido; al trabajo; a la formación general con otra más especializada y a enriquecer la formación básica completando los aprendizajes académicos con la experiencia en los centros de trabajo.

2.4.4 El *Prácticum* para la formación y el desarrollo de competencias profesionales

La formación basada en competencias implica un cambio de paradigma frente a la educación tradicional e implica buscar que las personas se formen para afrontar los retos de los diversos contextos con los saberes necesarios, comprometidos por la calidad, la mejora y la ética. Por lo tanto, los ejes claves de este enfoque son la resolución de problemas, evaluación basada en evidencias sobre el desempeño y mejoramiento continuo (Tobón, 2012).

Desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, el *Prácticum* es el procedimiento más adecuado, para el desarrollo de aprendizajes desde la realidad bien contextualizada del mundo laboral. Saber hacer para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias y finalmente saber ser y estar entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional (Tejada *et al*, 2013,).

El *Prácticum* facilita al estudiantado aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas; completándolos con otros

conocimientos técnicos y especializados propios de su profesión; e integrándolo en un medio nuevo para él, culturalmente distinto a la Universidad y le favorece la socialización y adaptación al mismo (García, 2009 citado por Rodicio et al., 2010).

En función de lo planteado resulta relevante destacar el rol de los implicados en los procesos del *Prácticum*, ser un formador no es una tarea sencilla, los roles y funciones que asumen son múltiples y complejos. Coiduras *et al.* (2016) refiere que en el *Prácticum* es donde el estudiantado, acompañados por sus tutores, ponen en juego sus competencias como futuros profesionales en un contexto real que les facilita el desarrollo de su perfil e identidad profesional.

En este sentido, los roles son diferentes, uno es el docente colaborador, formador de terreno, que lo inicia y acompaña en la realidad y el otro es el supervisor de la práctica, formador universitario, que lo visita una cierta cantidad de veces y le ayuda a cumplir los objetivos de su práctica (Correa, 2009).

En relación con esto, Zabalza (2016) plantea que la formación universitaria frente al *Prácticum*, se encuentra en fases de innovaciones curriculares como en la forma de pensar, renunciar al sentido excluyente de la universidad como contexto formativo cerrado; enriquecer los escenarios de formación, contenidos y resultados, diversificar el estatus de los estudiantes y los compromisos que asumen, así como enriquecer el contexto de aprendizaje en los contextos reales de trabajo.

Según Zabalza (2011a) el tiempo es un criterio de calidad del *Prácticum*. Vale la pena mencionar que el estudiantado pasa tiempo en los centros de prácticas conociendo in situ el trabajo de los profesionales de su ramo, sin embargo, se integran solo en las actividades que se desarrollan en la medida que les permiten participar.

2.4.5 Espacio de generación, aprendizaje y transferencia de conocimiento profesional

Es válido rescatar la vigencia de una tendencia por consolidar los procesos de interacción de las Universidades públicas con el contexto, relación que se fortalece y adquiere más sentidos de mayor complejidad en tiempos de pandemia como los actuales, en los que es necesario reflexionar sobre la praxis y su potencial transformador (Rubio *et al.*, 2018).

Podríamos decir que estas ideas ya están presentes en la fundamentación de los actuales enfoques que se da en el abordaje del *Prácticum* en las titulaciones universitarias. Sin embargo, no se consigue transferirlas adecuadamente a su desarrollo operativo, no es simplemente contar la propia experiencia (memorias, informes y diarios) sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos (Zabalza, 2011).

Además, el mismo autor destaca que el *Prácticum* externo bajo el prisma de su posición y función en el currículo formativo, requiere analizar la sinergia de los componentes que configuran una carrera universitaria y en qué medida cumple las siguientes condiciones:

- a) Un contexto de convenios y acuerdos que garantice la relación e integración universidad y escenarios de prácticas.
- b) Integración en el proyecto global de la titulación
- c) Un documento curricular que incluya un modelo de aprendizaje coherente con la propia titulación.
- d) Recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas.

Se puede sintetizar que el *Prácticum* es una experiencia de aprendizaje de doble vía, estudiantes y escenarios receptores; a esto se refiere López (2019)

cuando define que la sociedad del conocimiento cambia la percepción de que solo las universidades tienen el monopolio del conocimiento. Como también destaca García y Lalueza (2019) que no sólo se necesitan profesionales muy preparados académicamente, sino también muy implicados con el contexto social en el que viven.

2.4.6 Dimensión política y transformadora del *Prácticum*

Vivimos en la sociedad del aprendizaje permanente, en la sociedad del conocimiento, donde la práctica se convierte en un aprendizaje sistemático, dado que el conocimiento se vuelve obsoleto en poco tiempo. Es por esta razón que se están demandando nuevos aprendizajes constantemente, desde la realidad interdisciplinaria (López, 2019).

Además, el mismo autor define el *Prácticum* como promotor de la ciencia y la cultura; sin obviar la investigación, siendo relevante trasladar también a los escenarios de prácticas; la investigación, innovación y el emprendimiento, en colaboración de un esfuerzo sustantivo.

En este sentido, Gelabert *et al.* (2020), argumente que la formación de los futuros profesionales requiere del desarrollo de competencias personales y prosociales básicas para desarrollarse profesionalmente favoreciendo un mayor compromiso social de los futuros maestros a través de los *Prácticum*.

En el contexto de Educación Superior se analiza la relación que genera el *Prácticum*, con el propósito de conceptualizarlo. Desde el punto de vista de Vilá *et al.* (2015) es importante la reconstrucción del concepto de co-transferencia desde una óptica de horizontalidad en el funcionamiento, desde la reciprocidad y el partenariado. Todo esto con la intención de pasar de una actitud de colaboración a relaciones sostenibles a través del trabajo en red.

Esta visión afianza las bases de la formación integral, categoría que genera conceptos de aprendizajes que integran y armonizan diferentes procesos y capacidades del ser humano; que tiende a desarrollar la inteligencia intelectual, emocional, social y ética (Ortega *et al.*, 2017).

En este contexto los docentes universitarios asumen otras funciones y roles. Es por ello que Davalos *et al.* (2017) plantean que deben de trascender los límites de las instituciones universitarias, irradiando a otros contextos sociales y profesionales por su eminente impacto social. Todo esto implica que su desempeño en la formación integral de la personalidad de los estudiantes debe gestionar la relación bidireccional entre el *Prácticum* y formación vocacional.

La Educación Superior universitaria para transformarse y transformar la sociedad actual, debe forjar seres humanos libres, sensibles, autónomos, críticos y creativos, aptos para el ejercicio consciente de la democracia y enriquecer la tradición cultural en la que están inmersos; ese componente esencialmente humano es el que no puede ser asumido por la tecnología (Durán, 2020).

Es por eso que Alarcón *et al.* (2019) enfoca que la Educación Superior está llamada a consolidar el carácter, la personalidad, la ética y el pensamiento crítico, con el propósito de transformar al estudiantado en profesionales integrales que las respectivas sociedades demandan en la construcción de una sociedad humanamente desarrollada y justa.

La rectora de la UNAN Managua Rodríguez (2019), menciona que la mirada al interior de las universidades y el contexto actual plantea desafíos cada vez mayores, que nos invitan de manera permanente a asumir nuevos retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos ejemplos de estos es la promoción de la reflexión y análisis crítico de los avances de la ciencia y la tecnología, así como los grandes problemas del mundo como las guerras, el crimen organizado, la migración, discriminación y pobreza. Todo esto debe ser coherente con el rol

de formadores, facilitando la comprensión de los fenómenos tanto positivos como negativos.

El siglo XXI caracterizado por grandes avances tecnológicos, sufre una interrupción en el 2020 con la presencia de la crisis epidemiológica como es la pandemia COVID-19. El doctor Adhanom (OMS, 2020), anunció el 11 de marzo que la nueva enfermedad por el coronavirus 2019 (COVID-19) puede caracterizarse como una pandemia, esto significa que se ha extendido por el mundo afectando a un gran número de personas.

En efecto desde ese momento el mundo y las sociedades en cada país, han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad. Hay que destacar las condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades, en prácticamente todas las naciones, han afectado severamente la vida cotidiana y las acciones de mujeres y hombres en todo el planeta (Ordorika, 2020).

Aunado a esto Marinoni *et al.* (2020, citado por Ordorika, 2020) plantean que el COVID-19, ha impactado en diferentes ámbitos de manera similar en las actividades humanas y educativas; como es el caso de la Educación Superior en sus distintas áreas como docencia, investigación y extensión.

Por consiguiente, debe señalarse que esta pandemia a convulsionado a los seres humanos de este planeta, se trata de un fenómeno epidemiológico, sanitario, sociológico, y las medidas que se propongan también han de serlo. Esto supone que no solo hay que indagar el agente causante de la pandemia de naturaleza biológica, sino también los determinantes sociales de la salud, y los efectos de las medidas adoptadas en la vida social (García *et al.*, 2020).

En este mismo contexto, vale la pena analizar la presencia del Covid-19 como un problema contemporáneo, lo que Martínez (2020) define como todo aquello que humanamente sucede en el tiempo presente; es decir, pertenece al periodo

histórico temporal más cercano a nuestro existir; vincula pasado y futuro. Esto también tiene relación con las historias y las vidas cotidianas de nuestras sociedades con la posibilidad de conocer, desarrollar, criticar, cuestionar, impulsar y aportar.

Así mismo Durán (2020) trae a colación que la Educación Superior y la hermenéutica, son dos pilares importantes para apoyar la formación de sentido en la formación del ser humano, ésta es la auténtica misión de las universidades públicas; la actual pandemia COVID-19 está pasando costos aun no dimensionados, por lo tanto, este binomio puede mover montañas, ambas contribuyen a la visión de prevención y solución de los grandes problemas del futuro de la sociedad actual.

Al mismo tiempo Núñez (2020) rescata que con el arribo de la pandemia COVID-19 que se nos incuba, nos centra en un debate interminable, de naturaleza compleja, de múltiples dimensiones y factores; lo que lleva a resignificar los paradigmas socio-médico y bio-médico para una adecuada sensibilización, respuesta y transformación de la realidad.

Por otro parte López (2020) refiere que el COVID-19 nos debe llevar a la reflexión y a la propuesta de nuevos paradigmas; al reto de contribuir por un mundo más humano y más sostenible; además, gestionar conocimiento que promueva una ecología de saberes entre letrados y empíricos, que popularice la ciencia en función del bien común. Conciencia y praxis ecológica que preserve el ecosistema como símbolo de sostenibilidad y sustentabilidad de la vida en todos sus ámbitos, que tengan como ejes transversales la adaptación sostenible al cambio climático, el género como un compartir de responsabilidades entre ambos sexos, el cuidado de la Madre Tierra como una unidad especial en todos los subsistemas educativos y otras modalidades de formación.

En general, Sepúlveda-Hernández (2021) menciona que se trata de un virus que se mueve a nivel global sobre las fronteras y demuestra la precariedad de la sociedad humana de este siglo. Diversos estudios de distintas partes del mundo, aportan interesantes reflexiones que instalan puntos de vista útiles a la hora de problematizar los impactos y consecuencias de esta pandemia.

Las profesiones que trabajan con y para las personas puede caracterizarse por condiciones que evidencian la emergencia de nuevas habilidades y competencias para responder a las necesidades y demandas de los nuevos tiempos, ya sea personalmente, virtualmente, a través de nodos y de redes (Aneas *et al.*, 2015):

- Nos encontramos en un mundo global, complejo, impredecible y con pocos recursos.
- La información está en constante cambio.
- Han aparecido nuevas teorías del conocimiento vinculadas a la sociedad de la información, que hablan del conocimiento disciplinar y transdisciplinar o las que hablan del conocimiento conectado y distribuido, almacenable en una gran cantidad de formatos digitales
- Paralelamente han aparecido nuevas teorías del aprendizaje como la del Conectivismo.

En efecto se trata de retos profesionales que no son solo sociosanitarios o comunitarios, sino que también instalan desafíos éticos frente a las situaciones de riesgo, incertidumbre y crisis que imperan (Sepúlveda-Hernández , 2021).

Conviene subrayar que un eje clave del quehacer de la Educación Superior es la extensión universitaria y el *Prácticum*; en sus diferentes modalidades, este último es la proyección de la universidad. La extensión como actor intermediario entre la comunidad académica y la sociedad permite la materialización del compromiso social de la universidad.

2.4.7 El *Prácticum* en Trabajo Social, experiencia y replanteamiento ante un enfoque por competencias

En el contexto de la formación universitaria, el *Prácticum* es una categoría que determina la formación profesional porque constituye un espacio en el que el estudiantado refuerza y demuestra sus conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) en un contexto real. Por lo tanto, es considerado la columna vertebral de la formación académica en Trabajo Social (Bracho, 2015).

Por su parte Pereyra y Poy (2015) afirman que el *Prácticum* en Trabajo Social está vinculado con la realidad y es una estrategia pedagógica constante que enriquece el proceso formativo, donde los saberes se piensan y reflexionan en la realidad.

Valle y Manso (2018) argumentan que las prácticas son un ensayo en situaciones reales, también son una pieza clave para que el futuro profesional se entrene en el ejercicio de su profesión e interiorice las rutinas y modos de hacer y que le son propios.

La educación universitaria no debe incluir sólo la acumulación de conocimientos, sino que debe tener en cuenta otros aspectos relativos cómo hacemos (saber hacer), cómo somos (saber ser) y cómo nos relacionamos (saber estar) aderezadas todas ellas con el sabor aptitudinal y actitudinal que cada una de las profesiones exige (Álvarez y Morata, 2017).

El Trabajo Social, durante la transición de la sociedad moderna a la postmoderna, ha estado inmerso en un debate inconcluso entre la teoría y la práctica como dos cuestiones distintas, debido a que es una profesión específica, basada en la práctica empírica y la evidencia; que debe llegar desde lo particular a lo general para obtener un conocimiento científico, influyendo en su objeto, buscando la aprobación de las ciencias sociales, con sus reglas, pero conjuntado

a la vez desde algunas voces institucionales y profesionales que proclaman un discurso diferenciado con el resto de disciplinas análogas (Rondón, 2017).

Las prácticas profesionales según Concha-Toro *et al.* (2020) constituyen en la pedagogía característica de la profesión; y la investigación ha identificado sistemáticamente que estas son componentes principales donde los estudiantes experimentan el desarrollo de aprendizajes teórico-práctico.

El enfoque del aprendizaje por competencias es propio del paradigma contemporáneo del aprendizaje, requiere una nueva metodología de enseñanza centrada en el estudiantado, para que alcancen las competencias en resolución de problemas y toma de decisiones en contextos de complejidad creciente. Este enfoque surge como expectativa de articulación entre la educación y las necesidades sociales (Álvarez y Morata, 2017).

En síntesis, es fundamental reconocer que el *Prácticum* en Trabajo Social está centrado en el aprendizaje basado en la práctica, evidenciándose como un aspecto esencial para el desarrollo de competencias que respondan a la realidad gestionando su quehacer profesional como científicos sociales.

2.5 Investigaciones previas

La construcción de los antecedentes está vinculada con las dos temáticas de investigación: Gestión docente y *Prácticum*. A partir de esta delimitación, se ha realizado una exhaustiva recopilación de estudios en bases de datos y sitios web tales como Teseo, Dialnet, Redalyc, Scielo, entre otras, para conocer lo que se ha trabajado en este campo investigativo y determinar las conclusiones a las cuales éstos han llegado.

En general los antecedentes planteados son estudios realizados en 13 países (España, Colombia, Chile, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, Tailandia, USA, México, Perú, República Dominicana, Bolivia y Brasil); analizan las competencias profesionales y emocionales, la relación teoría-práctica desde la mejora del *Prácticum*, la función tutorial del docente universitario y del mentor o responsable de prácticas, entre otros desde perspectivas y enfoques diferentes e incluso con fines particulares; en todas ellas se evidencian aportes científicos, metodológicos y epistemológicos en temas de educación. A continuación, se presenta un resumen de esta revisión teórica en la Figura 4.

Figura 4: Esquema resumen: artículos científicos y tesis doctorales



2.5.1 Artículos científicos (2016-2021)

Se presenta el análisis de veintiún artículos científicos publicados en su mayoría por instituciones de Educación Superior, con la intención de hacer un recorrido sobre las investigaciones que anteceden este estudio desde el 2016 hasta el 2021.

Desde el enfoque de investigación-acción Ordeñana-García *et al.* (2016) centrado en cuatro años de trabajo colaborativo de carácter interinstitucional e interdisciplinar conformados por docentes tutores (profesorado de Universidad y profesionales de entidades socioeducativas) y estudiantes de la titulación de Educación Social en dos universidades (Universitaria de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea), con el objetivo de conocer a través del diálogo colectivo las distintas miradas de los hechos y desarrollar procesos de planificación-acción-observación-reflexión en busca de la mejora del *Prácticum*.

Ejecutaron seminarios, estudios de casos, análisis de documentos y creación de una plataforma de comunicación en Moodle para la discusión, intercambio, reflexión y análisis de la realidad, contraste y articulación entre teoría-práctica y agilizar el trabajo y la interacción fluida de todos los participantes.

Como conclusiones plantearon que el *Prácticum* supone una acción formativa de gran valor para la profesionalización de la Educación Social, diseñar un buen *Prácticum* supone una tarea compleja dado su carácter interinstitucional e interdisciplinar, que requiere la participación activa de los protagonistas en su diseño, implementación y evaluación, para que sea viable y realista. Asimismo, apuestan por una metodología que pone el acento en la construcción colectiva del conocimiento, desde las relaciones horizontales entre los participantes destacamos la importancia integrar o vincular proyectos de innovación educativa.

Nieva y Martínez (2016) hacen una revisión del concepto de formación docente y sus diferentes componentes, desde el enfoque histórico cultural, donde se considera lo cognitivo y afectivo como una unidad. Se enfatiza en la importancia de una formación docente capaz de asumir los retos que emergen de los procesos sociales, de la cultura y sus dinámicas, que implican una transformación social. Una formación que tiene en cuenta no sólo los aspectos externos sino también a la persona como sujeto integral, en un proceso de búsqueda, que no se agota en el quehacer del aula, sino que trasciende las barreras de lo inmediato para abordar la condición humana como potencialidad, en el rol determinante de transmisor de cultura y transformador de la sociedad: ser docente en esta historicidad.

Entre sus conclusiones señalan que la educación sintetiza la política, la cultura, la historia y el desarrollo de los seres humanos y la sociedad; la transmite y la transforma, donde el docente es un actor principal. Las demandas del desarrollo y la transformación social exigen un cambio en su concepción que requiere un enfoque que priorice al docente como agente activo de su aprendizaje, desde las potencialidades de su desarrollo, con carácter autotransformador y transformador de la realidad social, y en el proceso de su formación abarca componentes y contenidos esenciales desde los histórico y cultural que propicia un aprendizaje significativo y desarrollador.

En el estudio que presentan Colén y Castro (2017) indagan en las percepciones de los futuros profesores y de sus formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen durante el desarrollo del plan de estudio de Grado de Maestro en Educación Primaria. En concreto, asumen las siguientes interrogantes ¿cómo está planteada la relación teoría y práctica en la formación de maestros?, ¿de qué manera incide la articulación teórico-práctico en la construcción del conocimiento práctico del futuro profesor?, ¿qué aspectos de la formación favorecen y cuáles dificultan dicha articulación?, todo ello con el fin de buscar pistas que ayuden a reducir la brecha existente entre teoría y práctica en la formación.

Para ello, se recurrió a la metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples; las técnicas utilizadas para recabar información fueron las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos. En el estudio participaron los diferentes colectivos implicados en la titulación (estudiantes, profesores de la Universidad y tutores de escuela).

Los resultados permiten identificar como principales problemas un plan de estudios excesivamente fragmentado y teórico, convivencia de concepciones epistemológicas confrontadas, falta de conexión entre el currículo y la práctica real, entre otras cuestiones. Finalmente se concluye que, si bien se ha avanzado respecto a anteriores proyectos curriculares, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros.

Las Universidades deben de tener en consideración las nuevas formas de enseñar y aprender, para que los futuros profesionales adquieran las competencias necesarias que les proyecten de forma más eficaz en los escenarios de trabajo que le son propios. Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) realizaron investigación sobre las competencias que los estudiantes de la asignatura del “*Prácticum I*” adquieren tanto en la Facultad como en los centros; a partir de lo cual se interviene sobre los programas formativos, adelantando posibles vías de solución o cambio en aquellos aspectos que puedan manifestarse como prioritarios: contenidos, competencias, estructura, duración, metodologías de aprendizaje, etc.

Otro aspecto analizado fue la contribución de las diferentes asignaturas del currículum a la formación de competencias de los futuros docentes. Conocer las percepciones sobre la enseñanza teórica y su aportación al desempeño real en la práctica como información fundamental para conseguir profesionales competentes. Esta aportación, forma parte de una investigación más amplia que engloba a todos los estudiantes de las asignaturas de “*Prácticum I, II y III*”, de

las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria, a lo largo de tres años académicos.

En este artículo se presentan los resultados relativos al *Prácticum I*, pudiendo observar cómo hay diferencias significativas en cuanto al curso de referencia y a la titulación, a la hora de hablar de las competencias adquiridas en ambos escenarios: Facultad y Centro de prácticas.

Silva *et al.* (2018) realizan estudio de caso sobre el Desarrollo de Competencias Profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual (Modelo Alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach); expresan que la formación inicial de cualquier titulación académica tiene como objetivo principal aportar los conocimientos necesarios para que los estudiantes, al finalizar sus estudios, puedan desarrollar la tarea profesional para la que se preparan.

Argumentan que la correcta aplicación de los conocimientos adquiridos al lugar de trabajo será la garantía del éxito de los estudios de la Educación Superior; porque la actuación profesional exige el desarrollo de competencias profesionales que pueden adquirirse tratando los contenidos por separado y esperando que cada estudiante, por sí solo, sea capaz de relacionarlos y aplicarlos de manera conjunta o bien pueden adquirirse vinculados entre sí facilitando que los desarrollen de manera integrada.

Entre los resultados destacan la valoración del docente tutor sobre el aprendizaje de los estudiantes; además consideran que la práctica diaria en la escuela facilita el desarrollo de capacidades necesarias para el ejercicio docente. La retroalimentación y la comunicación son fundamentales para poder mejorar las prácticas profesionales, pues los estudiantes reconocen que les ha ayudado a dar sentido a su actividad profesional.

Concluyen que el diseño del *Prácticum* debe permitir proyectar el impacto que ejercen el resto de materias del currículo y, al mismo tiempo, como este impacta en estas materias. Además, corroboraron que ambos modelos son una buena opción para el desarrollo de competencias profesionales, siendo necesarios realizar algunos ajustes adaptados a los programas de estudio, así como discurrir sobre el sistema de selección de tutores para que verdaderamente sean modelos referentes para el estudiantado.

Rosselló *et al.* (2018), realizan investigación para mostrar la incidencia que tienen las prácticas en el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales. A través de la aplicación de un cuestionario a una misma muestra abordaron las percepciones del estudiantado del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) respecto a la importancia que otorga a las competencias profesionales propias del *Prácticum*.

Este estudio aportó beneficios al desarrollo de las prácticas pedagógicas ya que permite al profesorado universitario avanzar en el enfoque competencial, reflexionar y replantearse contenidos, así como valorar el impacto de su docencia más allá de las habilidades y capacidades académicas, incrementando las posibilidades de transferencia de los conocimientos trabajados.

En la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLN) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Palomares y Alarcón (2018) desarrollaron una investigación sobre los tutores de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación (Educación, Educación Social, Pedagogía y especialidades de Educación Infantil).

Se plantearon el objetivo de analizar la realidad para la elaboración de propuestas que mejoraran la formación práctica. En este sentido se ha pretendido perfeccionar la tarea docente en la línea indicada por la UNESCO (1999) analizando la relación entre la investigación científica, la educación, la

innovación tecnológica y los beneficios prácticos, considerando que la realidad es mucho más diversificada y compleja.

Trabajaron con un diseño no experimental basado en la aplicación de cuestionarios elaborados *ad hoc* (previamente validados) y entrevistas personales, con una muestra de 118 estudiantes y 24 profesionales. Concluyeron reiterando la falta de consideración y reconocimiento académico de las prácticas profesionales, así como la insuficiente relación entre la teoría y la práctica. Las propuestas de mejora enfatizan la necesidad de potenciar el pensamiento reflexivo y crítico positivo, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social con un trabajo bien realizado.

Ramón *et al.* (2019) desarrollan un estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica sobre las competencias específicas del profesional de Trabajo Social en el contexto educativo ecuatoriano con el objetivo de analizar las competencias desde las perspectivas actuales, en aras de promover el significado de la competitividad, enfatizando en aquellas relacionadas con el ámbito educacional. Sistematizan la información a través de los métodos: revisión documental, hermenéutico y analítico-sintético; y la técnica de análisis de contenido.

El método analítico-sintético facilitó el acercamiento y reflexión sobre el objeto de análisis a partir de las categorías identificadas; así como al planteamiento de las conclusiones. Las indagaciones realizadas estaban guiadas por elementos referidos al desarrollo del Trabajo Social: criterios que se manejan en la bibliografía especializada, rol, competencias profesionales y específicas al accionar en educación y normativas legales de la labor ecuatoriano en el contexto educativo.

Concluyen destacando que el rol proactivo, mediador, activista y reivindicativo del Trabajo Social requiere ser desarrollado desde los espacios formativos; el diseño y desarrollo adecuados de la práctica contribuyen a que el estudiante

incorpore a su modo de actuación roles, funciones y competencias inherentes a su labor, establezca métodos, procedimientos y técnicas de intervención profesional. Además, valoran que como disciplina dispone de un sistema de competencias propios que le permite su actuación eficaz en distintos espacios; sin embargo, a pesar de la importancia que el Estado ecuatoriano le confiere al rol del Trabajo Social existe una marcada asimetría entre el discurso oficial y la praxis.

De Souza y Carbonero (2019) ejecutaron un estudio sobre formación inicial docente y competencias emocionales, desde un enfoque cualitativo, a través del método exploratorio y descriptivo, con la finalidad de describir la formación de los profesores en formación de la licenciatura de matemática en el contexto brasileño.

En este estudio se trabajó con la investigación bibliográfica y documental, a partir de esto se concretó el análisis de las materias y contenidos de los diseños curriculares vigentes en los cursos de matemáticas en cinco universidades brasileñas, la muestra fue seleccionada teniendo en cuenta la distribución por regiones. Para analizar la información recolectada, se utilizó el análisis de contenido de tipo categorial.

A partir de los resultados se concluyó y se pone de relieve que la docencia se centra en interacciones personales intensas, que los profesores deben desarrollar la percepción y el reconocimiento de las emociones; resolver problemas y colaborar en la mejora del rendimiento académico del estudiantado.

En este proceso fue fundamental investigar también las necesidades formativas de los docentes en fase de formación inicial; identificando que los contenidos de los currículos ponen en evidencia las necesidades formativas en lo que respecta a las competencias emocionales; ya que estas no se contemplan ni en las disciplinas obligatorias ni en las optativas.

Tejada (2020) realizó un trabajo cuyo objetivo fue describir una aproximación de la evolución del *Prácticum* en la formación de profesionales en Educación Superior en las tres últimas décadas, tanto desde su conceptualización como del abordaje práctico. Para esto determino algunos hitos relevantes en torno a tres momentos: ¿De dónde venimos?, ¿Dónde estamos? y ¿Hacia dónde vamos?

En este sentido, consideró el abordaje de algunas problemáticas y retos que plantea las prácticas de calidad. Asimismo, reflexionó sobre el *Prácticum* como espacio de generación y transferencia de conocimiento profesional, espacio de colaboración interinstitucional, tiempo y espacio de construcción de la identidad profesional y sobre su diseño, desarrollo y evaluación del mismo.

Gleason y Rubio (2020) bajo el paradigma cualitativo llevaron a cabo una investigación documental en sitios de Internet y artículos universitarios, sobre la implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el estudiantado y el rol docente.

Este estudio concluye que las universidades están incorporando el aprendizaje experiencial a sus modelos educativos mediante proyectos elaborados en el mundo real. Como resultado de ello, el estudiantado ha aplicado el conocimiento disciplinar en problemáticas de la comunidad y ha desarrollado competencias importantes para el s. XXI como creatividad, comunicación, colaboración y pensamiento crítico. Asimismo, referente al rol docente este se ha medicado y es fundamental para el éxito de las innovaciones educativas.

Argumentan en las conclusiones también que el éxito de las estrategias de aprendizaje experiencial dependerá de la participación no solo del personal docente sino del apoyo y trabajo colaborativo entre la institución y su personal directivo en conjunto con el profesorado, estudiantes, socios externos y personas de la comunidad y atender de manera equilibrada los roles de docentes y estudiantes quienes deben estar comprometidos con su autoaprendizaje y autogestión.

Ruffinelli *et al.* (2020) realizan estudio en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) desde el enfoque cualitativo-descriptivo sobre las tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas, a través de entrevistas individuales y grupales a tutores y estudiantes en práctica de siete carreras de pedagogía (Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial, Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Inglés y Pedagogía para Profesionales), realizadas tras la observación del registro audiovisual de una de sus sesiones de tutoría.

Entre sus conclusiones en el rol de los tutores evidencian un tránsito hacia el acompañamiento pedagógico, a diferencia del rol burocrático presente en la literatura, también dificultades para tematizar las estrategias, así como coexistencia y valoración de estrategias directivas y constructivistas, aunque el reporte de prácticas y sugerencias muestra predominio de las estrategias directivas.

Practicantes y tutores valoran otras estrategias que han experimentado y que la literatura describe para el desarrollo reflexivo, como el análisis de casos, simulaciones, diarios reflexivos y filmación de clases y análisis, enfatizando los practicantes su condición de socialización, es decir, que constituyan insumo de discusión con el tutor y/o pares, y no solo una herramienta de trabajo individual. Concluyen también destacando la necesidad de realizar más investigación que genere conocimiento acerca de cómo profesionalizar el rol de los tutores.

A través del paradigma cualitativo y el diseño de ocho estudios de casos Jara (2020) desarrolló estudio sobre el desempeño de los profesores noveles de ciencias: las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. Como referente teórico se emplearon los postulados de Perrenoud respecto de las competencias de desempeño profesional docente.

En este estudio se tomaron en cuenta las disciplinas de Química, Física y Biología, a través del análisis de sus prácticas, para esto se monitoreó a ocho profesores con pocos años de ejercicio profesional (filmación de clases). De forma particular, en el análisis de las clases se reconocieron acciones que indican que los profesores de ciencias son conscientes de la importancia de planificar los aprendizajes y trabajar por superar las dificultades.

Esta investigación muestra la necesidad en la formación de profesores noveles. Por ejemplo, fortaleciendo los procesos de prácticas pedagógicas tempranas y profesionales, en donde la institución formadora tenga la responsabilidad de acompañar de manera directa el proceso.

En ese sentido se requiere visualizar las relaciones que establecen los profesores en formación entre el conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico, así como también que puedan generar espacios para promover un desapego efectivo de modelos precedentes centrados en la trasmisión de la enseñanza, en donde los formadores de profesores se transformen en modelos de cómo promover una enseñanza centrada en el estudiante y en los aprendizajes.

Martín-Cuadrado *et al.* (2020) plantean que, aunque existe una amplia investigación centrada en el perfil competencial del tutor de prácticas, hay pocos trabajos que contextualicen la tutoría en la educación a distancia. Este estudio aborda la perspectiva tutorial en entornos donde se combina la presencialidad con los contextos virtuales de enseñanza. Las prácticas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se definen por la multiplicidad de agentes, el tutor profesional, el equipo docente virtual, y el profesorado tutor que responden a la implantación territorial de esta universidad, se distribuye a través de la red de centros asociados.

Se plantearon como objetivo analizar los elementos diferenciales desde la óptica de los agentes implicados (tutor profesional, profesores tutores y

estudiantes). Para ello, se adoptó una perspectiva cualitativa e interpretativa de los textos generados por los participantes a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados subrayan dimensiones estructurales, relacionales y competenciales que definen el papel de las figuras tutoriales en la formación del aprendiz. Partiendo de estas dimensiones, se constató que en la enseñanza a distancia se revelan necesidades tutoriales específicas que demandan un perfil competencial propio y diferencial en ambas figuras (profesor tutor y tutor profesional), siendo por ello necesario realizar una adecuada selección y capacitación previa de los mismos.

La formación inicial del profesorado se desarrolla en diversos contextos, fundamentalmente en la Educación Superior. Poveda *et al.* (2021) contribuyen a esta línea de investigación abordando dos objetivos: análisis de la percepción de los estudiantes de magisterio sobre los aprendizajes que se desarrollan durante el Prácticum, y la exploración de las creencias de conexión efectiva. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de un cuestionario con preguntas abiertas, aplicado a 36 estudiantes de tercer (58%) y cuarto (42%) curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria pertenecientes al Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Los resultados muestran, entre otros aspectos, que los estudiantes valoran la centralidad del *Prácticum* en su proceso formativo; destacan la importancia de los aprendizajes que la universidad, como contexto, proporciona. Del estudio emergen cuatro imágenes del vínculo Universidad-*Prácticum*, que pueden ayudar a comprender la relación teoría-práctica: relación unidireccional, bidireccional, indirecta o poco manifiesta y ruptura o brecha.

Las conclusiones de esta investigación recomiendan, especialmente, repensar el plan de estudios para acercar la realidad de las escuelas a la formación universitaria, considerar aspectos organizativos para el desarrollo del

Prácticum y potenciar estrategias narrativas durante el *Prácticum* desde la observación, el análisis de situaciones y la práctica reflexiva.

Benoit (2021) realizó investigación descriptiva, con un enfoque cualitativo con el objetivo de examinar las implicaciones de la tutoría como una estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de la vocación pedagógica en estudiantes universitarios chilenos.

La técnica de muestreo empleada fue de tipo probabilística intencional, participaron 26 tutores, estudiantes de pedagogía de una Universidad chilena. Luego de finalizada la experiencia como tutor, se aplicó un cuestionario cuyos análisis se llevaron a cabo a través del corpus textual emergente de las respuestas abiertas y se consideró las etapas de identificación de unidades de significado y la agrupación en categorías relevantes.

Los principales resultados muestran que los tutores, en tanto futuros docentes, evidencian una clara disposición para la enseñanza y el aprendizaje de los tutorados. Dicho proceso implica la puesta en práctica de la empatía, la solidaridad, el diálogo y la comunicación eficiente, y, además, genera la satisfacción del tutor respecto de la labor desempeñada.

Ruiz-Rey *et al.* (2021) realizaron estudio sobre las redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el *Prácticum*, entre 41 investigadores y docentes de 17 Universidades Iberoamericanas (2019-2021) mediante diseño de investigación del análisis de contenidos a través de la metodología de anotaciones de video durante la pandemia (elaborado por una de las instituciones miembros de la red).

Se trabajo análisis cualitativo y cuantitativo utilizando una plataforma donde estudiantes y docentes participaron e interactuaron inicialmente a través de etiquetas prefijadas y posteriormente elaboraron las propias.

Como resultados se logró la interacción y participación de estudiantes y docentes, sin embargo, no se profundizó en las prácticas docentes más allá de compartir información de metodologías y tecnologías utilizadas. Clasifican tres puntos importantes que genera el estudio: desarrollar las buenas prácticas, fortalecer la colaboración triangular entre tutores y estudiantes en prácticas y el uso de TIC desde el inicio del curso que promueva el desarrollo de habilidades digitales y contrarrestan las dificultades de su uso, para la evaluación del *Prácticum*.

Bautista *et al.* (2021) presentan la investigación sobre el logro de competencias durante el proceso de aprendizaje en los tiempos del COVID-19 en la Educación Básica en Perú, la que paso de una modalidad presencial a distancia. Para la variable logro de competencias se han considerado cuatro dimensiones: la cognitiva, comunicativa, social y ética. Se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo; su nivel fue descriptivo explicativo, de diseño no experimental, transaccional exploratorio, aplicándose una encuesta a 212 docentes de una red educativa de Lima Metropolitana.

El objetivo fue analizar el factor predominante que limita el logro de las competencias priorizadas, aplicando la regresión logística. Desde la perspectiva de los docentes se determinó que la retroalimentación (0,589) y la evaluación del portafolio (0,694) son factores que limitan el logro de las competencias, pues muestran valores de significancia mayores que la teórica ($\alpha = 0,05$), mientras que el rol de la familia (0,00) no limita este logro. Por lo tanto, concluyen que el docente como mediador del aprendizaje, debe fortalecer las competencias en lo que se refiere a retroalimentación y evaluación del portafolio de evidencias dentro de la evaluación formativa.

Con el objetivo de analizar el desarrollo competencial que promueve el *Prácticum* en la formación de maestros, desde la visión de sus protagonistas, Del Arco *et al.* (2021) realizan estudio con metodología mixta y secuencial en dos universidades españolas (Universidad Autónoma de Barcelona y Universitat

de Lleida). Aplicaron tres cuestionarios creados y validados, uno para cada perfil de informantes, estudio de casos, entrevistas en profundidad a estudiantes que realizaban las prácticas en estos centros, análisis documental de memorias de prácticas y grupo de discusión.

En los instrumentos se abordaron las dimensiones de competencias: Aplicación del conocimiento a la práctica (CP), gestión dinámica y funcionamiento de aula (CDA), relaciones y formas de trabajo (FT); las funciones tutoriales. Participaron 501 estudiantes, 370 tutores de escuela, 89 tutores de facultad y 26 coordinadores, de los grados de Infantil y Primaria vinculados a las actividades de *Prácticum* que se realizaban en las escuelas seleccionadas.

Los resultados demuestran que hay un desarrollo competencial en cuanto al conocimiento práctico del funcionamiento y gestión del aula, sin embargo, la función tutorial no forma parte substancial del desarrollo profesional que potencia este momento formativo, también que la acción tutorial da poco margen de participación a los estudiantes.

Ruiz-Gutiérrez *et al.* (2021) expresan que el *Prácticum* es una materia fundamental que ofrece al estudiantado la posibilidad de experimentar en contextos y situaciones reales, a la vez que reflexiona y pone en práctica el conocimiento adquirido en otras asignaturas de la titulación.

La valoración del *Prácticum* se vuelve fundamental para mejorar la calidad de este, siendo primordial la evaluación de las experiencias y percepciones de los estudiantes durante este periodo. Contexto oportuno para emprender un proceso de validación de instrumentos fiables que permitan asegurar que la evaluación que se hace de las prácticas sea adecuada e incremente la calidad educativa de las mismas. El objetivo de este trabajo fue construir y validar un cuestionario para evaluar la satisfacción de los estudiantes en la asignatura del *Prácticum* de las titulaciones de educación.

En este proceso participaron 12 expertos, tanto del ámbito escolar como universitario; y en el estudio piloto 97 estudiantes de los Grados de Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Máster en Psicopedagogía de la Universidad a Distancia de Madrid.

Los resultados obtenidos demuestran la validez de los contenidos (relevancia=82% y claridad=85%) y fiabilidad (α de Cronbach=0.95). A su vez, la validez de constructo explicada en el análisis factorial exploratorio muestra una calidad métrica adecuada. Se obtuvieron dos factores que han explicado el 79.04% de la varianza total. Estos resultados permiten confiar en la validez del cuestionario y en el objeto de medida. Dicho instrumento puede servir de base para la evaluación de la formación práctica en otros centros.

San Martín *et al.* (2021) ejecutan proyecto de investigación sobre las experiencias de acompañamiento vivenciadas por estudiantes de pedagogía en su práctica profesional final en la región de La Araucanía, Chile; durante el periodo 2018-2019 por investigadores de la Universidad Católica de Temuco, cuyo objetivo era describir problemáticas y criterios de mejoramiento durante el acompañamiento en la formación inicial docente. Se utilizó el método cualitativo y se entrevistó a 15 estudiantes de internado pedagógico de todas las carreras, abordando las problemáticas experimentadas durante el proceso de acompañamiento, y sugerencias para la mejora del mismo.

De acuerdo con los resultados analizados concluyen que es necesario repensar el rol del docente tutor e inscribirlo en un marco de acompañamiento profesional; tanto el profesorado-tutor como el estudiantado desconocen sus roles, lo que incide en la percepción y calidad de los procesos. Desde la investigación educativa es importante y necesario formar redes de colaboración no solo a nivel regional y nacional, sino también a nivel internacional, con el propósito de abrir espacios de análisis, diálogo y reflexión sobre las experiencias formativas de estudiantes en práctica pedagógica.

2.5.2 Tesis doctorales (2015-2020)

En este apartado se presenta el análisis de veintiún trabajos previos realizados en instituciones de Educación Superior, con la intención de explicitar si estos constituyen una experiencia útil o coincide con algún aspecto de la investigación en curso; ya sea en cuanto al problema, metodología, diseño instruccional empleado, o bien en la manera de desarrollar el enfoque (cualitativo, cuantitativo, mixto), así como en el desarrollo de la propuesta entre otros.

En el estudio doctoral realizado en Colombia por Mora (2015) con los postulados de la investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa; profundiza en las dimensiones subjetivas de la realidad social, empleando el diseño de estudio de casos para abordar las concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social.

Entre sus conclusiones menciona que las prácticas pedagógicas están basadas en las concepciones de aprendizaje, enseñanza, formación y evaluación como fundamento de la interacción con los estudiantes; destaca la importancia de la evaluación reflexiva, el aprendizaje integral socioconstructivista, fundamentadas en las perspectivas humanistas. Destaca la marcada influencia de la formación disciplinar desde dos posibilidades, la tecnocéntrica y la integralidad.

Céspedes (2015) realizó tesis doctoral en cuatro universidades chilenas (Universidad de Santiago USACH, Universidad de Playa Ancha UPLA y Universidad San Sebastián USS y Universidad de Chile) sobre el Diseño, aplicación y evaluación de un plan de formación para profesores tutores del *Prácticum* de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Desde el paradigma interpretativo o hermenéutico, implementan la metodología de investigación evaluativa para indagar y profundizar sobre necesidades

formativas y particularidades de los roles del tutor. Logran establecer el diseño de formación para su posterior aplicación y la respectiva evaluación del programa.

En la tesis doctoral realizada en Cochabamba (Bolivia) por Ortega (2015), denominada Práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, para la redefinición del perfil profesional en el marco de los procesos de cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia, desarrollada en el marco del Programa de Doctorado de la Universidad de Salamanca (España).

Esta Investigación se basó en el paradigma interpretativo–cualitativo, a través de estudios de casos donde se valoró la práctica profesional de graduados en Ciencias de la Educación. Se concluye en la necesidad de hacer análisis del estatuto científico de la disciplina; así mismo que las ciencias básicas constituyen el componente técnico en la solución de problemas instrumentales. Además, identificó que el rol del profesional está determinado por la relación teórica–práctica, a partir del tratamiento de los ejes epistemológico, disciplinar, los campos de acción; el carácter educativo de su intervención y el componente ideológico-político.

La tesis doctoral realizada en Colombia por Valero (2015) pertenece a un estudio cuantitativo tipo descriptivo-interpretativo por encuesta, cuya muestra fueron 104 docentes universitarios participantes de 13 universidades de Colombia; aplicó técnicas de análisis basadas en la correlación, se centró en describir e interpretar el rol docente, sus actitudes, niveles de formación en TIC y competencias de acuerdo a los enfoques de la guía de la Unesco.

El estudio anterior, concluye que se requiere de una política institucional en cada universidad, que integre aspectos básicos como la relación entre enseñar e investigar, estrategias y criterios eficaces, estructuras del sistema de garantía de calidad, responsabilidades de facultades, participación de los estudiantes, o

la forma de aplicar políticas, control y revisión. Para ello se debe repensar las prácticas educativas desde el uso e incorporación con sentido de las TIC, que faciliten potenciar el conocimiento y aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y entre docentes.

En tesis doctoral realizada en Bangkok (Tailandia) por González (2015) a través de un diseño metodológico mixto, aplicó cuestionarios a 208 docentes y entrevistas en profundidad a expertos de las Facultades de la Universidad de Ramkhamhaeng; para caracterizar el desarrollo profesional de los docentes a través, de la percepción que estos tienen de diversos elementos relativos a la conceptualización de la docencia, funciones y aspectos contextuales del ejercicio profesional. Las conclusiones de este estudio revelan que los docentes carecen de formación pedagógica suficiente para hacer frente a los retos que plantean las peculiaridades del contexto universitario. También se evidencian serios problemas organizacionales y estructurales que inciden de forma negativa en el desarrollo profesional y que la evaluación para la certificación de la calidad ha puesto de manifiesto.

En este trabajo realizado en Bangkok, se fundamenta que el trabajo del *Prácticum* en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes está determinado por el quehacer del docente para transformar su práctica pedagógica y hacerles frente a los retos que surgen en el contexto universitario y el entorno.

En investigación doctoral de López (2015), plantea la evaluación de las competencias educativas en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Recinto Nueva Guinea. Es un estudio básicamente descriptivo e interpretativo, su propósito es comprender cómo perciben los estudiantes el desarrollo y evaluación de las competencias. Se establecieron correspondencias entre el modelo educativo de la URACCAN con el modelo por competencias adoptado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Finalmente, esta investigación expresa que la universidad está cumpliendo en gran medida con el crecimiento equilibrado de sus estudiantes, en la mejora de sus capacidades básicas, la mejora de su propia autoestima y sentimiento de ser cada vez más competentes, estos se sienten preparados para el mundo de trabajo al afirmar que han desarrollado conocimiento, capacidades, actitudes y valores contenidos en los diseños curriculares de sus titulaciones.

Por otro lado, el contexto de las transformaciones que ha vivido la educación universitaria chilena durante la última década, con la instalación de un modelo por competencias; motivó a Godoy (2016) a realizar una investigación sobre el proceso de supervisión de las prácticas profesionales del estudiantado de la carrera de Trabajo Social. Con una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa a través de la entrevista semiestructurada, para que los docentes describan, analicen las estrategias didácticas y metodológicas incorporadas en la supervisión; buscando aquellas recurrencias y diferencias en los relatos que permitan lineamientos que orienten la formación práctica desde una perspectiva didáctica reflexiva-crítica.

Luego de un análisis riguroso, Godoy (2016), diseña una propuesta de formación en docencia universitaria que incorpora la perspectiva situada del aprendizaje, como alternativa que permita superar esta mirada dicotómica entre teoría y práctica, propia de las carreras de Trabajo Social.

En Bogotá y México Londoño (2016), realiza estudio cualitativo, con una visión epistémica de la investigación y una alternativa desde los procesos intersubjetivos; con la participación de 17 docentes universitarios de Instituciones de La Salle. Estableció conexiones en relación con diversos elementos teóricos y prácticos, con el sujeto maestro y con el sentido que este da a sus experiencias; concluye que es importante reconocer la docencia universitaria como una experiencia social, más allá del rol meramente laboral; se trata de una actividad

humana, un ejercicio en el que está imbuido el sujeto en su proceso personal y social.

Además, este estudio enfatiza en la importancia de recuperar la historia, desde los círculos de construcción intersubjetiva, promovió el encuentro y la concienciación de proyectos iniciales, de sueños, de vivencias cargadas de esfuerzos y luchas. En consecuencia, argumenta que se requieren perspectivas de formación que favorezcan la construcción, la afectación, la búsqueda de sentido que impulsen la reflexividad en torno a las propias prácticas y a su conexión con los procesos de identidad y construcción de sentido de la docencia.

Por otro lado, la tesis realizada en España, por Saiz (2016) con enfoque cualitativo contextual expresa un fuerte reconocimiento de la subjetividad de un grupo de cinco estudiantes del último curso de la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Donde describe, analiza y valora un programa del *Prácticum* para la formación de futuros docentes que se articula como un proceso reflexivo de indagación sistemática y colaborativa sobre una situación problemática. El modelo del *Prácticum* propuesto es realista y sostenible, atiende a las peculiaridades del contexto universitario español y constituye una aplicación práctica de los principios de la formación de profesionales reflexivos.

En la tesis doctoral realizada en Barranquilla (Colombia) por Esquea-Gamero (2017), denominada Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente, caso de la facultad de educación de la Universidad del Atlántico. Aplicó un diseño metodológico reflexivo de la interpretación y comprensión del objeto investigado, estudia los sentidos de la práctica pedagógica que atribuyen los docentes en formación, asumida como proceso reflexivo y transformador, referenciando fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales; principalmente de la pedagogía crítica de Freire (2008).

Esquea-Gamero (2017) entre sus resultados enuncia que la práctica pedagógica en los programas de formación docente, es desarrollada bajo una visión tradicional centrada en la aplicación de teorías; sin dar lugar a articulaciones integradoras entre la teoría y la práctica; de igual manera los procesos de práctica pedagógica están marcados por un instrumentalismo suscrito en formalismos de documentos, cumplimiento de horas y seguimiento de pasos preestablecidos, que no trasciende a campos investigativos y de producción académica. Como consecuencia, las prácticas se consolidan en acciones aisladas, inconexas, estériles y carentes de cualquier racionalidad, con un aporte exiguo a la formación y al saber que las fundamenta.

La investigación realizada en Ecuador, por Padilla (2017), sobre la práctica pre-profesional a partir de una metodología cualitativa, con el objetivo de establecer las regularidades del comportamiento como articuladora en el vínculo universidad-sociedad en la formación del profesional de la Universidad Nacional de Loja (UNL). Diseñó una sistematización conceptual de partida, diagnosticó el estado de las prácticas y el planteamiento de la estrategia de perfeccionamiento a partir de cuatro dimensiones: 1) Formación profesional; 2) Calidad académica de los docentes; 3) Concepción curricular de las carreras; 4) Gestión institucional de la práctica.

Concluye que las prácticas muestran una serie de potencialidades asociadas a la disposición de los actores educativos implicados en el proceso de formación; no obstante, se evidencian una serie de insuficiencias significativas cuya solución demanda de un accionar integrado, lo cual tiene como condicionamiento esencial la ausencia de una concepción teórica que sirva de directriz y fundamento para el desarrollo de las prácticas.

En su tesis doctoral realizada en Murcia (España) por González (2017), diseña una investigación no experimental, descriptiva y transversal en la que participan 1137 estudiantes de último año de Grado de la Universidad de Murcia, de distintas titulaciones distribuidas en las cinco ramas de conocimiento (Ciencias

Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Artes y Humanidades y Enseñanzas Técnicas), y a través de un cuestionario *ad hoc*, denominado CECTGRA, se recoge la percepción de los mismos sobre las competencias transversales.

Este instrumento incluye cinco bloques de preguntas en relación al desarrollo o grado de enseñanza de las competencias transversales, el dominio o adquisición que presenta el estudiante y la relevancia que le otorga para su desarrollo profesional. Los resultados indican la necesidad de mejorar el desarrollo de las competencias; el trabajo en equipo es la más desarrollada, encontrándose en el polo opuesto, el control emocional, hallándose diferencias significativas entre las ramas del conocimiento. Las fortalezas identificadas se agrupan en relación con el propio estudiante, el entorno y la estructura, y las debilidades y propuestas de mejora en torno a la institución, el centro y el aula.

La autora concluye señalando la esencial labor de los responsables académicos en el replanteamiento de los procesos vinculados a las competencias transversales de los títulos de Grado, estableciendo mejoras que favorezcan su fusión curricular y adquisición por parte del estudiante; como consecuencia que repercuten positivamente en la mejora del propio sistema universitario.

Otra aportación de estudio doctoral de Suárez (2017), en República Dominicana; valoró las perspectivas y necesidades del profesorado en relación a la aplicación de las competencias fundamentales, estrategias didácticas, recursos pedagógicos, técnicas de evaluación que plantea el sistema educativo dominicano para el nivel secundario. Además de valorar las opiniones del profesorado en relación a la aplicación del enfoque por competencias y determinar la frecuencia en que el profesorado aplica las estrategias de enseñanza y las necesidades formativas que posee al respecto.

Suárez (2017) concluye que los docentes consideran que la educación basada en competencias es una oportunidad interesante y oportuna para la formación de la sociedad actual. Además, expresan poseer un nivel reducido de formación sobre competencias y reconocen la necesidad de mejorar tanto su formación básica como su perfeccionamiento profesional.

Por otro lado, la tesis doctoral realizada en la Universidad Internacional del Ecuador, por Romero (2019), sobre la relación entre competencia profesional y mercado laboral, hacia la mejora del perfil competencial en la Educación Superior, cuyo objetivo fue determinar los puntos comunes entre graduados y empleadores.

Esta investigación tiene un componente cuantitativo (estudio de corte transversal) y un componente cualitativo (estudio fenomenológico basado en teoría fundamentada). Para representar diferencias significativas entre importancia y realización de las competencias se trabajó con el análisis cuantitativo descriptivo, y el análisis cualitativo a través de los discursos significativos concordantes y discordantes de 30 profesionales empleadores y 9 expertos académicos.

Romero (2019), menciona entre sus principales resultados que existe una brecha entre la percepción de la importancia y la realización de las competencias entre graduados, empleadores, expertos académicos y docentes. Muestra la necesidad de fortalecer la relación entre academia y mercado laboral en países de ingresos medios.

En la Universidad de Salamanca (España) Gómez (2019), se realizó una investigación que consistió en describir la práctica profesional en función de las motivaciones y los desafíos que los docentes en formación perciben de los eventos más significativos de sus prácticas escolares e indaga en el aprendizaje que adquiere sobre su propia práctica en situaciones de reflexión; y valorar los tipos de ayuda de supervisión que facilitan al futuro docente.

Esta investigación es descriptiva con enfoque metodológico mixto, parte de un análisis cualitativo inicial para luego proceder a analizar, comparar e interpretar los datos cuantitativamente. Confirma que la adquisición de conocimiento práctico docente, depende del conocimiento inicial que posee el profesorado en formación y de la ayuda de supervisión que aporte el tutor. Esta interacción ayuda a mejorar el aprendizaje siempre que se desarrollen las habilidades directivas en función de las necesidades del profesorado en formación, afirmándose que con las habilidades de la supervisión se obtiene un conocimiento más inferencial adquiriendo una formación de mayor calidad.

En la tesis doctoral realizada en Managua (Nicaragua), por Molina (2019), titulada Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN- Managua; desarrolló un estudio mixto, de triangulación múltiple intermétodo secuencial (cuali-cuanti-cuali) e intra-método cualitativo de la información obtenida a través de entrevista semiestructura y grupos de discusión con estudiantes y docentes de IV, V y VI año de Medicina, así como el método Delphi y análisis de contenido.

Entre las principales conclusiones del estudio, destaca que las actuales prácticas evaluativas docentes son básicamente conductistas, además se evidenció la variabilidad en las diferentes competencias que son evaluadas a discrecionalidad del docente de las distintas unidades y con una escasa variedad de técnicas e instrumentos de evaluación.

El proceso de investigación finalizó con una propuesta de evaluación, basado en el modelo CEFIMM (Contexto, Evaluador/Evaluado, Finalidad, Momentos, Metodología) en el que la evaluación es vista con un carácter holístico e incluye la valoración de la fase diferida.

Para finalizar este acápite, se presenta la tesis doctoral realizada Managua (Nicaragua), por Medina (2019), cuyo objetivo fue evaluar las competencias docentes del profesor de Medicina de la UNAN-Managua. El enfoque de la

investigación es mixto, resultando de la primera fase cualitativa, un modelo docente por competencias construido a partir del consenso de 14 expertos.

La segunda fase de este estudio fue cuantitativa, se valoraron las competencias que tienen los docentes, evidenciando dos de ellas pobremente desarrolladas en su totalidad (competencia en evaluación y competencia en investigación e innovación); seguidamente la tercera fase (triangulación), estableció las brechas entre el docente ideal y el actual; y por último la cuarta fase, propone la estrategia de mejora a través de la formación.

El siguiente estudio fue realizado por Mateos (2019) titulada "Desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través del aprendizaje-servicio" realizada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid; con el objetivo de analizar la percepción que los estudiantes del Grado de Educación Primaria tienen sobre el empleo de la metodología del ApS y el impacto directo de esta sobre sus competencias profesionales.

Para ello se ha empleado un análisis ex post-facto prospectivo basado en un modelo mixto que abarca los siguientes aspectos: revisión bibliográfica, análisis cuantitativo, análisis cualitativo y propuesta de innovación. Uno de los principales logros de esta tesis es la creación de un cuestionario que vincula ApS y competencias profesionales, lo cual representa un aporte innovador en el ámbito de las metodologías activas puesto que este es el primer estudio que relaciona ambos constructos.

Se concluye que los estudiantes que participan en proyectos de ApS, perciben una clara mejora en el desarrollo de sus competencias profesionales. Otra de las conclusiones derivadas de este estudio es la existencia de carencias formativas en los proyectos de ApS y por ello se ofrece una propuesta de innovación formativa adaptada a las carencias identificadas, mediante la creación de una asignatura optativa adaptada a la formación de la muestra de estudio. Además,

con el objetivo de ofrecer un recurso óptimo para futuros docentes o actuales estudiantes del Grado de Magisterio, se presenta una guía para la implementación de la metodología en los Centros Educativos.

La tesis presentada por Alcalá (2020) con enfoque mixto, afirma que los egresados de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), han desarrollado competencias profesionales que pueden ser evaluadas por sus empleadores; asimismo, que las evaluaciones sobre la presencia de estas en su desempeño profesional son más altas que las realizadas sobre el de sus compañeros de trabajo.

La parte central de este estudio es el diseño de una propuesta de evaluación de las competencias profesionales, tomando en cuenta: Identificación de las competencias, Formulación de las mismas como competencias profesionales, Elaboración del cuestionario, Selección de la muestra de evaluadores (90 cuestionarios), Aplicación del cuestionario y análisis de resultados.

Bejarano (2020) en su investigación doctoral, presenta que ser docente, hoy, es más difícil que en el pasado, porque los maestros y los profesores están viviendo una época de cambios de paradigmas; estamos en un mundo, hoy con Pandemia, que se enfrenta a situaciones inciertas/graves y como contraste, estar confinados y profundamente interconectados. Este cuadro de situación nos interpela, nos lleva a reflexionar y preguntarnos (que es la motivación que nos sostiene) por la importancia de la figura del maestro y el mejoramiento de su desempeño, por medio de las competencias que su rol requiere y focalizados en las percepciones que ellos mismos tienen de su labor.

Esta investigación, se realiza desde un enfoque cualitativo que nos permite abordar y nos ayuda a comprender la complejidad de la experiencia vivida desde el punto de vista de los maestros en ejercicio de su profesión de modo de que se privilegia las palabras y perspectivas de las personas. El análisis de datos se caracteriza por ser procesual, dinámico, descriptivo, interpretativo, ideográfico y

de contexto que nos permite extraer información y acceder a más conocimiento desde la recopilación de datos sobre expresiones subjetivas de los maestros en ejercicio.

Concluye que un buen Maestro –como persona libre, plena y digna- es aquel que aspira con distinción a la calidad educativa, a ser un auténtico profesional de la educación mediante un desempeño con excelencia, a través de todas sus competencias, -con su carácter multidimensional-, en su quehacer pedagógico y docente, desde la cotidianeidad y a lo largo de la trayectoria de su Carrera en cada centro educativo, para poder contribuir a la mejora tanto del desarrollo personal como organizacional, y en la complejidad del mundo en el que se vive.

La investigación realizada por Maestre (2020) tuvo como principal objetivo examinar la percepción de desarrollo competencial de futuros docentes para establecer relaciones entre la efectividad de un modelo formativo desplegado en la asignatura *Prácticum* bajo una metodología formativa basada en el coaching multidimensional y focalizada en situaciones y problemas reales a los que se enfrenta el estudiantado en contextos profesionales. Para tratar de dar respuesta al objetivo y la hipótesis de partida, se llevaron a cabo tres estudios:

- En el primer estudio se validó y aplicó una escala para la evaluación de competencias transversales en estudiantes universitarios a través de la cual obtener evidencias iniciales respecto de sus propiedades psicométricas.
- En el segundo estudio se analizó y comparó la percepción del estudiantado antes y después de la realización del *Prácticum* con relación a las competencias transversales, específicas comunes a maestros y competencias prácticas.
- El tercer y último estudio analizó como las prácticas educativas del estudiantado de Educación Primaria mediante el modelo Aprendizaje Basado

en Problemas (ABP) en los centros escolares y en la universidad, favorecen el desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva.

Los resultados permitieron observar como las competencias que más se han estimulado y desarrollado, tiene un denominador común: están ligadas al desarrollo del conocimiento, observación, análisis y colaboración en relación con la educación inclusiva. Respecto a las competencias TIC, resulta curioso que, de las cuatro competencias analizadas, la única competencia autopercebida por el estudiantado como más desarrollada sea la que se relaciona con aspectos comunicativos, pero no necesariamente mediada por las tecnologías de la información.

III. Diseño Metodológico

En este acápite se abordan los aspectos teóricos y metodológicos que fundamentaron este estudio, entre ellos tipos de investigación, la propuesta metodológica que se aplicó para responder a los objetivos definidos.

3.1. Metodología cuantitativa

El diseño de investigación cuantitativa es un medio para evaluar teorías objetivas a través de la relación entre variables las que pueden ser medidas con instrumentos, y la información numérica analizada utilizando procedimientos estadísticos. A finales del siglo XIX y siglo XX, este diseño invocó la perspectiva positivista; sin embargo, recientemente han involucrado experimentos complejos, tratamientos y modelos, incorporando rutas causales y la identificación de la fuerza colectiva de múltiples variables (Creswell, 2009).

Por su parte, Pimienta *et al.* (2012) argumenta que es el paradigma de las ciencias experimentales (física, química y biología), se caracteriza por ser hipotético-deductivo, analítico y objetivo, para lo cual utiliza los métodos cuantitativos y estadísticos. También se ha aplicado en ciencias sociales como la Antropología, Psicología, Pedagogía, Economía y Sociología, entre otras, por lo que se le ha llamado investigación cuantitativa.

Lo anterior es fundamentado por Niño (2011), cuando expresa que la investigación cuantitativa no se asocia precisamente con las ciencias exactas y naturales, sino que se aplica también con éxito en las ciencias sociales o las llamadas humanas.

En esta perspectiva, Ugalde y Balbastre (2013) mencionan que la metodología cuantitativa no se centra en explorar, describir o explicar un único fenómeno,

sino que busca realizar inferencias a partir de una muestra hacia una población en la identificación de patrones generales.

Cabe resaltar que Otero (2018), refiere que la estructura de este enfoque se da de manera lógica, secuencial y dinámica, sin que ello implique no regresar a etapas anteriores o previas. Se comienza con definir una idea que va delimitando el proceso sistémico secuencial que el investigador otorga al rigor científico que pone en la búsqueda de nuevos conocimientos.

Es importante mencionar, que en este sentido cobra relevancia el modelo hipotético-deductivo y el modelo causal-explicativo que se fundamenta en la experimentación y puesta a prueba de hipótesis causales, en situaciones controladas de laboratorio y se introduce con el modelo hipotético-deductivo, pues las hipótesis surgen de teorías para gestar nuevos conocimientos (Sánchez, 2019).

La teoría se configura para intervenir en la praxis desde las predicciones. Solo puede ser objeto de estudio lo observable, medible y cuantificable. Parte de una muestra representativa para generalizar los resultados. Las actuaciones de las personas aparecen regidas por leyes funcionales invariables, lejos del control del agente individual (Pérez, 2007).

3.1.1. Metodología cualitativa

El diseño cualitativo es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal de un determinado problema social o humano; involucra preguntas emergentes y procedimientos. La información es recolectada en el contexto del participante, el análisis de los datos es construido inductivamente de temas particulares a generales y el investigador hace la interpretación del significado de los datos (Creswell, 2009).

Es importante destacar los antecedentes del paradigma cualitativo. Para Sánchez (2019) se remontan a la propia aparición y desarrollo del aparato

cognoscitivo, desde que se tiene conciencia y representación del mundo. Se puede afirmar que existe pretensión de indagar cualitativamente los fenómenos con la intención de comprenderlos en su esencia inmediata, sin presupuestos teóricos ni científicos, hechos que son inherentes a la propia descripción fenoménica de los hechos con la finalidad de darles un sentido y un propósito.

Evidentemente, el paradigma cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo (Sánchez, 2019).

En este sentido, este enfoque es propio de las ciencias sociales y contrasta de manera especial con la investigación científica tradicional, cuantitativa; se caracteriza por ser inductivo, fenomenológico, holístico y subjetivo. Su objetivo principal es describir y explorar la conducta humana en contextos específicos, con la finalidad de descubrir patrones y facetas comunes en la sociedad (Pimienta *et al.*, 2012).

Del mismo modo, esta investigación cualitativa tiende a ser más abierta y flexible, permitiendo el seguimiento de nuevas líneas de investigación y la recogida de datos adicionales a medida que nuevas ideas van surgiendo durante el proceso investigativo (Ugalde y Balbastre, 2013).

Cabe destacar, que los métodos cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, implica la utilización de técnicas (entrevistas, experiencia personal, historias de vida, estudios de casos, entre otros), que describen la rutina, la cotidianidad, las situaciones problemáticas, las emociones y los significados en la vida de las personas.

De este modo, el enfoque cualitativo se concibe a partir de diferentes etapas que el investigador diseña con el fin de poder llevar a cabo el estudio propuesto.

Estas guardan una relación lógica y coherente que se dinamiza a partir de un hecho sistémico y empírico aplicado para obtener los resultados esperados en los objetivos de la investigación (Otero, 2018).

Resulta claro que la investigación cualitativa permite acercarse al ser humano que piensa y siente, que tiene historia, sueños, relaciones, esperanzas y un entramado de aspectos que de algún modo se pueden conectar con la realidad de quien investiga, el cual también es un ser humano (Villamil y Gómez, 2019).

De este modo refiere Rist (1977, citado por Tylor, 1987) quien enfatiza en plantear que lo central de la metodología cualitativa se resume en descriptivas, inductivas, holísticas, sensibles y comprensivas. Analiza fenómenos como si fuesen la primera vez, admitiendo lo valioso desde diferentes perspectivas; además es humanista porque se ajustan a la validez empírica, donde el sujeto es el centro del proceso y digno de estudio en su realidad como si fuese verdadera arte.

3.1.2. Metodología mixta

El enfoque mixto que asocia ambas formas cualitativa y cuantitativa; se originó en 1959 cuando Cambell y Fisk utilizaron multi-métodos para estudiar la validez de los tratamientos psicológicos; el uso conjunto de estos enfoques; involucra suposiciones filosóficas, así como distintos métodos o procedimientos, estrategias de investigación y métodos específicos (Creswell, 2009).

Por lo tanto, estos enfoques se consideraron incompatibles y en la última década se ha intentado integrar elementos cuantitativos y cualitativos en un mismo diseño llamado mixto. Esta concepción metodológica tiene como fundamento filosófico algunas teorías pragmáticas, caracterizadas por valorar los efectos prácticos de una investigación y el conocimiento científico; donde este último tiene validez si puede comprobarse y aplicarse de manera empírica, no solo como teoría (Pimienta *et al.*, 2012).

En este mismo contexto Creswell (2011, citado por Mendizábal (2018) destaca que la combinación de métodos siempre se ha utilizado en las ciencias sociales; analiza las controversias de los métodos mixtos que constituyen una estrategia de investigación e involucra una nueva reflexión sobre las perspectivas paradigmáticas y teóricas.

Incluso en la cotidianidad universitaria, los trabajos de investigación suelen tener elementos cuantitativos en la representación de resultados y cualitativos en la interpretación de los mismos; por lo tanto, ambos se pueden complementar (Niño, 2011).

Así mismo Guelmes y Nieto (2015) dan a conocer que se precisan cinco propósitos principales para concretar los métodos mixtos: la triangulación, la convergencia y la corroboración de los resultados; la complementariedad, colaboración y aclaración de los resultados; descubrimiento de las paradojas y contradicciones para la reelaboración de la pregunta; desarrollo (resultados de un método, se utilizan para explicar el otro método); de expansión (amplitud y el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes).

La metodología mixta se está utilizando cada vez más por su complementariedad, adicionalmente generan y verifican teorías, amplían la confianza, validez y comprensión de los resultados. Se pueden hacer investigaciones mixtas en paralelo o en secuencia, esto dependerá del objetivo del estudio; finalmente la subjetividad y la objetividad forman parte tanto de los estudios cualitativos como de los cuantitativos (Ugalde y Balbastre, 2013).

Según Otero (2018), el proceso del enfoque mixto se estructura a partir de las etapas que dominan los enfoques cuantitativo y cualitativo, según el rigor que asuma el estudio en particular y el dominio de uno de ellos; por lo tanto, de acuerdo al interés del investigador el objetivo general puede ser con enfoque cualitativo o cuantitativo; y los objetivos específicos se formularan en razón a los intereses que conduzca el estudio mixto.

En relación a la idea anterior, Sánchez-Gómez *et al.* (2018) destacan que los métodos mixtos desempeñan un papel clave, al combinar e integrarse motiva al investigador para desarrollar un conjunto más amplio de habilidades de investigación; y a medida que avanza la investigación las preguntas directrices se pueden modificar en respuesta a los análisis de los resultados en curso.

En efecto desde la postura de la armonía, se valoran igualmente las posibilidades de cada metodología, respetando sus respectivas contribuciones, lo que no implica, que se les conceda relevancia e importancia a ambas, sino que suele ceñirse a espacios sociales específicos que le son propios y, especialmente, ajustados a sus características genuinas (Sánchez, 2015).

El método mixto se caracteriza por la recolección, análisis convincente y riguroso de los datos fusionados según lo cualitativo y cuantitativo; priorización de uno de los métodos, encontrando el equilibrio en ambos y la utilización de los procedimientos en diferentes fases de investigación. Además, incorpora los procedimientos teniendo en cuenta la complejidad del mundo y los marcos teóricos empleados, combinando estos procedimientos dentro de las concepciones específicas que conduce el estudio (Creswell y Plano, 2011, citado por Núñez, 2017).

Recapitulando la articulación entre los modelos no es excluyente, estos se combinan en diferentes fases de la misma investigación, como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3: Modalidad de los Métodos Mixtos

Modalidades	Objetivos	Procedimientos
Triangulación	Aumentar la validez de los conceptos y resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes.	El énfasis se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia entre los diferentes métodos.
Complementariedad	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y los resultados a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados.	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos.
Desarrollo	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método.	Se emplean los resultados de un método para fortalecer al otro, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica.
Iniciación	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos.	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos.
Expansión	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para las diversas partes de la encuesta.	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para las diversas componentes o etapas.

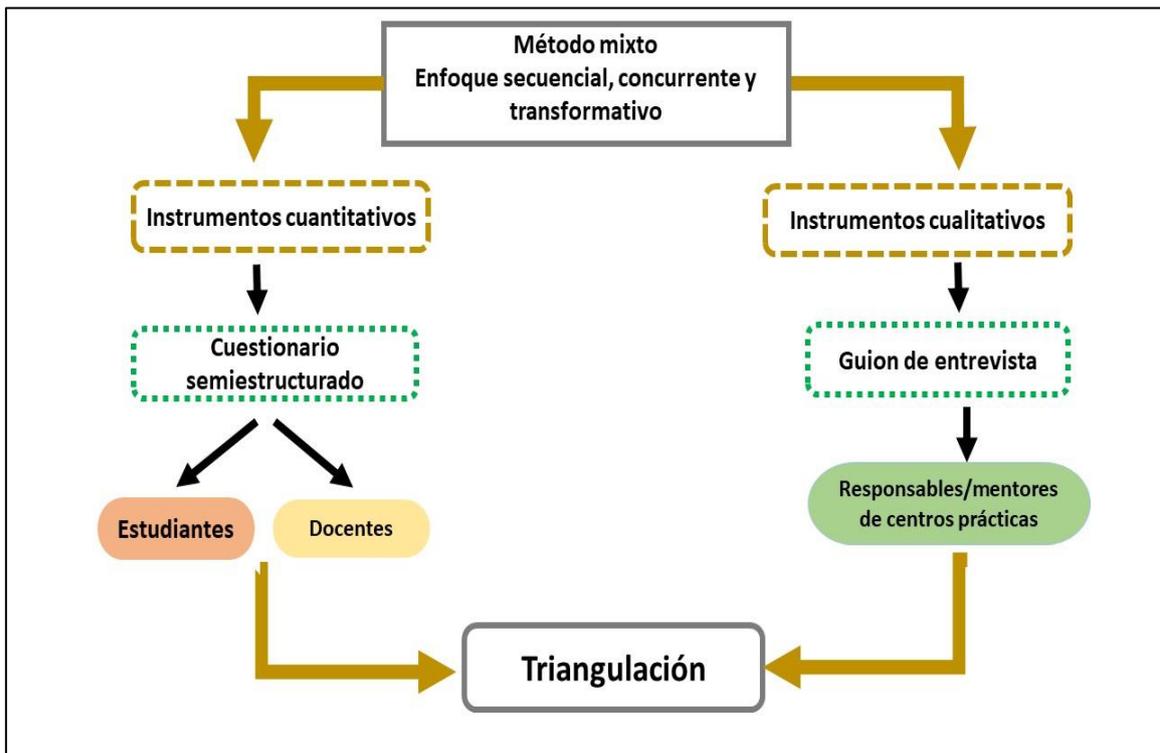
Fuente: Adaptado de Greene *et al.* (1989, citado por Núñez, 2017)

3.2. Propuesta metodológica

De acuerdo a los objetivos definidos para este estudio, se asume el método mixto con un enfoque secuencial, concurrente y transformativo (Creswell, 2009), y el paradigma interpretativo, porque se pretende profundizar en los significados de las acciones humanas y la vida social en relación al fenómeno de estudio, analizar la realidad, concienciar e identificar el potencial para el cambio en relación al ejercicio del *Prácticum* de Trabajo Social.

Por tanto, se llevará a cabo una metodología con una perspectiva mixta, utilizando instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo (cuestionario semiestructurado) y cualitativo (guion de entrevista), a continuación, se presenta el resumen metodológico en la Figura 5.

Figura 5: Esquema metodológico de investigación



Cabe resaltar, que desde este paradigma se sustituyen los ideales teóricos de la explicación, predicción y control, por los de comprensión, significado y acción. Por lo tanto, se profundizará e interpretará el proceso del *Prácticum* desde la realidad de los docentes, estudiantado y responsables/mentores de centros de prácticas en una relación horizontal entre sujeto-objeto, ya que se produce un cierto acercamiento entre el investigador y la situación que se investiga.

El método de la investigación se orienta hacia la hermenéutica como disciplina de la interpretación, asumiendo que toda expresión debe ser interpretada y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible (Arráez *et al.*, 2006).

El diseño asumido es mixto se opta por la triangulación (métodos, casos, investigadores, teorías), la combinación y contraste los resultados cuantitativas y cualitativas, obtenidos desde las diferentes fuentes, lo que permitirá aumentar la validez y fiabilidad de los resultados. El argumento que justifica este enfoque radica en la complejidad del objeto de estudio con el fin de lograr mayor comprensión del fenómeno sobre el proceso de gestión del *Prácticum* en Trabajo Social.

Como menciona Díaz (2015) la articulación de los paradigmas cualitativos y cuantitativos se asume desde la construcción del problema de investigación; no se trata de llegar a las mismas respuestas siguiendo caminos diferentes, sino llegar a una explicación complementaria. Esto se evidencia en que la formulación de los objetivos precise sus alcances y limitaciones, así como también consideren la naturaleza del fenómeno y las posibilidades de abordaje.

Esta investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental, porque no existe manipulación intencional de las variables de estudio; como mencionan Hernández *et al.* (2007) que en este diseño no se construye ninguna situación, solo se observan las que ya existen y no son provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

De acuerdo con Ruíz (2010), esta investigación requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder; la descripción puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se fundamente en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito e igualmente, puede ofrecer la posibilidad de hacer predicciones, aunque sean iniciales.

Además, es descriptiva, porque pretende conseguir una interpretación significativa y contextualizada. Niño (2011) explica que esta permite representar a través de palabras, imágenes, gráficas y figuras las características de fenómenos, hechos, situaciones, cosas, personas y demás seres vivos, de tal

manera que quien lea o interprete, los evoque en la mente. En este sentido, para dar respuesta a los objetivos definidos, se trabajó con un diseño mixto secuencial, “los datos son recolectados en secuencia o fases” y concurrente, “unirlos o integrarlos para comprender mejor un problema de investigación” (Creswell, 2009, p. 137).

Por último, este estudio es transversal, porque el levantamiento de la información se realizó en un solo momento de cada unidad de análisis; en este sentido el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.3. Muestra

Cabe considerar que la muestra, según Sierra (2003) es una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto; con el propósito de obtener resultados válidos para el total investigado.

Los participantes en este estudio fueron:

- Estudiantes activos de dos universidades (UNAN- Managua y UNAN-León) (n=119)
- Estudiantes egresados (UNAN- Managua y UNAN-León) (n=101)
- Docentes activos y jubilados (UNAN- Managua y UNAN-León) (n=45)
- Responsables o mentores de centros de prácticas (n=40)

Para dar respuesta a los objetivos definidos se trabajó con un muestreo no probabilístico o incidental, basado en la accesibilidad tanto en el empleo para la muestra de aquellos sujetos a los que se tiene fácil acceso, con los que puede contarse más fácilmente o con mayor comodidad (Tomás-Sábado, 2009).

En este caso basado en la accesibilidad tanto al estudiantado, docentes y responsables o mentores de centros de prácticas; se envió comunicación electrónica solicitando la posibilidad de colaborar y solamente los que decidieron fueron quienes participaron en el estudio.

Para la selección de los participantes se estableciendo una serie de criterios que se detallan en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4: *Criterios de selección de los participantes*

Participantes	Características de interés	Criterios
Estudiantes	Egresados de Trabajo Social de las 2 universidades públicas	Entre 1 a 8 años de haber egresado de la carrera
	Egresados de otras disciplinas afines: Psicología y Antropología.	Entre 1 a 8 años de haber egresado de la carrera
	Estudiantes activos de Trabajo Social de las 2 universidades públicas	De III a V año
	Estudiantes activos de otras disciplinas afines: Psicología y Antropología.	De III a V año
Docentes	Jubilados o retirados con experiencia de docencia en la carrera de Trabajo Social	De 4 a 8 años de haberse retirado
	Jubilados o retirados con experiencia de docencia en disciplinas afines: Psicología y Antropología	De 4 a 8 años de haberse retirado
	Activos con experiencia de docencia en la carrera de Trabajo Social	Entre 3 y 5 años de experiencia
	Activos con experiencia de docencia en otras disciplinas afines: Psicología y Antropología	Entre 3 y 5 años de experiencia
Responsables /mentores de centros prácticos	Mentores o responsables de estudiantes de Trabajo Social en los centros de prácticas	Entre 1 a 4 años de experiencia institucional
	Mentores o responsables de estudiantes de otras disciplinas afines: Psicología y Antropología	Entre 1 a 4 años de experiencia institucional

La muestra de este estudio estuvo conformada por 220 estudiantes (82.2% mujeres y 18% hombres), 45 docentes (73.3% mujeres y 26.6% hombres) y 40 responsables o mentores de prácticas; totalizando 305 personas.

3.4. Diseño y validación de instrumentos

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación se ha llevado a cabo desde un enfoque mixto, se implementó un cuestionario semiestructurado dirigido a estudiantes y docentes; también entrevista semiestructurada dirigida a responsables o mentores de centros de prácticas.

3.4.1. Instrumento cuantitativo: Cuestionario semiestructurado

La encuesta se empleó para conocer actitudes, creencias, valores, características demográficas, comportamientos, opiniones, hábitos, deseos e ideas de las personas; además de conseguir otro tipo de información. La mayoría de estas describen la incidencia, la frecuencia y la distribución de las características de la población identificada. Además de ser descriptivas, pueden usarse también para explorar relaciones entre variables o de una forma explicativa (McMillan y Schumacher, 2005).

De acuerdo con Bisquerra (2009), el cuestionario se define como un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno. El diseño de cuestionario proporciona una descripción cuantitativa o numérica de tendencias, actitudes, u opiniones de una población por medio del estudio de una muestra de tal población (Creswell, 2009).

Es importante mencionar, que el cuestionario puede presentar inconvenientes como la falta de sinceridad de los encuestados, el tiempo invertido en la elaboración y aplicación del mismo. El motivo para la elección del cuestionario es que es rápido, fácil de aplicarlo en línea (correo electrónico, y software como Formularios de Google) y la oportunidad de ser contestado por un gran número de sujetos.

Resulta importante destacar, que el avance de las tecnologías de la información ha facilitado la integración en diferentes estudios de poblaciones ocultas a través del uso de técnicas online que se observa principalmente en la fase de recolección de datos (cuestionarios online, entrevistas mediadas por internet, grabaciones y filmaciones en técnicas de observación participante). Y aparecen también métodos de muestreo en cadena para el reclutamiento de pares (González *et al.*, 2019).

Los dos cuestionarios diseñados son semiestructurados (uno a estudiantado y otro a docentes), se construyeron tomando como referencia primeramente a Tapia (2015) realizó investigación doctoral sobre la personalidad eficaz e inteligencia emocional en contextos universitarios chilenos, del cual se retomó el ítem de las emociones que aplicó en su instrumento.

Y la segunda Casillas *et al.* (2015) que realizan estudio descriptivo-correlacional sobre las percepciones de los estudiantes del grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del *Prácticum*. El cuestionario diseñado, también se aplicó en línea, fue validado por jueces expertos, con amplia y reconocida experiencia en la coordinación, organización y gestión de la asignatura del *Prácticum*.

3.4.1.1. *Cuestionario dirigido a estudiantes*

El cuestionario dirigido a estudiantes, conformado por 27 ítems, integra preguntas de escala nominal, ordinal y Likert. También se incluyó la técnica de listado libre, engañosamente simple pero poderosa como instrumento de recolección de datos que consiste en la formulación de lista de palabras que lleven a reconocer y definir dominios culturales relevantes a un tema en particular (Bernard, 1995).

Para ello se integró en el cuestionario un ítem de listado libre, que consistió en cuestionar qué palabras o frases se le vienen a la mente cuando escuchan la

palabra prácticas o *Prácticum*, a continuación, en la Tabla 5 se mencionan las dimensiones y cantidad de ítems que conforman el cuestionario.

Tabla 5: *Contenido del Cuestionario dirigido a Estudiantes*

Dimensiones del cuestionario/Sección	Ítems específicos
I. Datos generales	5 ítems
II. Datos académicos	7 ítems
III. Desarrollo de competencias emocionales (IE)	3 ítems
IV. Valoración del proceso de <i>Prácticum</i>	7 ítems
V. Percepción sobre la importancia del <i>Prácticum</i>	1 ítems
VI. Criterios de evaluación del <i>Prácticum</i>	1 ítems
VII. Valoración del acompañamiento docentes	3 ítems

Seguidamente en la Tabla 6, se detallan los contenidos de las dimensiones con sus respectivos ítems que conforman el cuestionario dirigido al estudiantado. El instrumento completo puede consultarse en ANEXO 1.

Tabla 6: *Estructura y contenido del instrumento. Cuestionario dirigido a Estudiantes*

Dimensiones del cuestionario/sección	Indicadores / ítems
I. Datos generales	Preguntas de escala nominal Información general, datos demográficos y características del estudiantado 5 ítems
II. Datos académicos	Preguntas de escala nominal y ordinal Información académica del <i>Prácticum</i> 7 ítems
III. Desarrollo de competencias emocionales (IE)	Escala Likert El instrumento original dividía las competencias en 7 emociones intrapersonales y para esta investigación se agregaron 6: vergüenza, tranquilidad, sorpresa, alegría, satisfacción, entusiasmo y euforia (Tapia, 2015, pág. 245) 3 ítems

IV. Valoración del proceso de <i>Prácticum</i>	<p>Escala Likert</p> <p>Se retomaron 2 ítems del instrumento de Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura <i>Prácticum</i> (Casillas <i>et al.</i>, 2015), acápite valoración del proceso y gestión del <i>Prácticum</i></p> <p>7 ítems</p>
V. Percepción sobre la importancia del <i>Prácticum</i>	<p>Escala Likert</p> <p>Se retomaron 12 incisos del instrumento Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura <i>Prácticum</i> (Casillas <i>et al.</i>, 2015), acápite utilidad de las prácticas</p> <p>1 ítems</p>
VI. Criterios de evaluación del <i>Prácticum</i>	<p>Escala Likert y preguntas de escala nominal (listado libre)</p> <p>Se retomaron 4 incisos del instrumento en Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura <i>Prácticum</i> (Casillas <i>et al.</i>, 2015), acápite criterios de evaluación del <i>Prácticum</i> y formación recibida a lo largo del Grado</p> <p>1 ítems</p>

3.4.1.2. Cuestionario dirigido a docentes:

El cuestionario dirigido a docentes, está conformado por 42 ítems de preguntas de escala nominal, Likert y listado libre, esta última consiste en cuestionar qué palabras o frases se le vienen a la mente cuando escuchan la palabra prácticas o *Prácticum*. En la Tabla 7 se mencionan las dimensiones y cantidad de ítems que conforman este cuestionario.

Tabla 7: Contenido del cuestionario dirigido a Docentes

Dimensiones del cuestionario/Sección	Ítems específicos
I. Datos generales	10 ítems
II. Dimensión profesional	9 ítems
III. Gestión del <i>Prácticum</i>	8 ítems
IV. Acompañamiento y seguimiento a las asignaturas de prácticas	7 ítems
V. Gestión de aprendizajes	5 ítems
VI. Gestión de emociones	3 ítems

Seguidamente en la Tabla 8, se detallan los contenidos de las dimensiones con sus respectivos ítems que conforman el cuestionario dirigido a docentes. El instrumento completo puede consultarse en ANEXO 2.

Tabla 8: Estructura y contenido del instrumento. Cuestionario dirigido a Docentes

Dimensiones del cuestionario/sección	Indicadores / ítems
I. Datos generales	Preguntas de escala nominal Información general, son datos demográficos y características de docentes 10 ítems
II. Dimensión profesional	Preguntas de escala nominal Información sobre la experiencia profesional. 9 ítems
III. Gestión del <i>Prácticum</i>	Preguntas de escala nominal Experiencias de gestión en las asignaturas de prácticas. 8 ítems
IV. Acompañamiento y seguimiento a las asignaturas de prácticas	Preguntas de escala nominal Experiencias sobre el proceso de acompañamiento y seguimiento al <i>Prácticum</i> (7 ítems)
V. Gestión de aprendizajes	Preguntas de escala nominal Experiencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del <i>Prácticum</i> (5 ítems)
VI. Gestión de emociones	Escala Likert y listado libre Frecuencia con que los estudiantes valoran su comportamiento en función de las competencias emocionales El instrumento original dividía las competencias en 7 emociones intrapersonales para esta investigación se agregaron 7: vergüenza, tranquilidad y sorpresa, Alegría, satisfacción, entusiasmo y euforia (Tapia, 2015, p. 245) 2 ítems

3.4.2. Instrumento cualitativo: Guion de entrevista

Bisquerra (2009), refiere que la entrevista es un procedimiento donde un entrevistador realiza una serie de preguntas a un sujeto; esta técnica puede ser entrevista estructurada con preguntas definidas previamente o entrevista semiestructurada con preguntas indefinidas en menor o mayor grado.

Empleando las palabras de Vela (2001) la entrevista es un mecanismo controlado donde interactúa un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, donde hay un intercambio simbólico que retroalimenta el proceso, de manera objetiva y subjetiva. Requiere la habilidad de un entrevistador que genere un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que se exprese con libertad de sus actitudes, creencias, sentimientos y emociones (Vanegas, 2010).

Bisquerra (2009) y Vela (2001) coinciden en que la entrevista semiestructurada parte de un guion preestablecido que posee la información relevante a obtener; además, incluye preguntas abiertas que permitan la obtención de datos más ricos en matices y la construcción de un conocimiento holístico de la realidad estudiada.

En esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada por ser de fácil aplicación, permite acceder a información de primera mano. Para este fin, este instrumento se organizó a través de 28 ítems (preguntas cerradas y de escala nominal), sin embargo fue importante considerar que en la aplicación emergen nuevas interrogantes.

Esta entrevista se aplicó a los responsables o mentores desde los centros de prácticas, quienes son parte del sistema del *Prácticum*. Ellos hicieron una valoración de las implicaciones metodológicas y conceptuales desde el protagonismo que asumen. En la Tabla 9 se enlistan las dimensiones y cantidad de ítems que conforman la entrevista.

Tabla 9: *Contenido de la entrevista semiestructurada a responsables o mentores de centros de prácticas*

Dimensiones del cuestionario/Sección	Ítems específicos
I. Datos personales del responsable /mentor de prácticas	8 ítems
II. Datos laborales del responsable /mentor de prácticas	2 ítems
III. Datos del centro de prácticas	5 ítems
IV. Acompañamiento al desarrollo de prácticas estudiantiles	2 ítems
V. Centro de prácticas como escenario de formación profesional	4 ítems
VI. Perspectivas de prácticas	2 ítems

Posteriormente en la Tabla 10, se describen los contenidos de las dimensiones con sus respectivos ítems que conforman la entrevista dirigida a responsables o mentores de centros de prácticas. El instrumento completo puede consultarse en ANEXO 3.

Tabla 10: *Estructura y contenido del instrumento. Entrevista dirigida a responsables o mentores de centros de prácticas*

Dimensiones de la entrevista	Indicadores / Ítems
Sección	
I. Datos personales del responsable /mentor de prácticas	Preguntas cerradas y de escala nominal Información general; datos demográficos y características de los participantes. 1 ítems dividido en 6 incisos
II. Datos laborales del responsable /mentor de prácticas	Preguntas cerradas y escala nominal Información general sobre el rol que desempeña en el centro de prácticas. 2 ítems
III. Datos del centro de prácticas	Preguntas cerradas y escala nominal Caracterización del escenario de prácticas como espacio de formación para el desarrollo de las prácticas. 5 ítems

IV. Acompañamiento al desarrollo de prácticas estudiantiles	Preguntas cerradas y abiertas Describe las responsabilidades el metodológico y organizativas de las prácticas 2 ítems
V. Centro de prácticas como escenario de formación profesional	Preguntas abiertas Describe el proceso metodológico y organizativo del desarrollo de las prácticas 4 ítems
VI. Perspectivas de prácticas	Preguntas abiertas Valoración general del desarrollo y perspectivas de las prácticas 2 ítems

3.4.3. Proceso validación de los instrumentos

Para garantizar la aplicación de los instrumentos, fue necesario organizar un proceso de validación de los mismos, para ello se aplicó el procedimiento de juicio de expertos y el pilotaje.

3.4.3.1. Validación de instrumentos

En palabras de Corral (2009), la validez se refiere al grado en que una prueba proporciona información apropiada a la decisión que se toma; y la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición; es decir, un instrumento tiene validez cuando verdaderamente mide lo que afirma medir.

El instrumento deberá presentar una calidad óptima, ya que de esta manera se puede asegurar la obtención de evidencias que sean válidas y confiables (Zúñiga y Cárdenas 2014).

Asimismo, Soriano (2014) expresa que debe tenerse en cuenta que la validez no es una propiedad intrínseca de los instrumentos, sino que dependerá del objetivo de la medición, la población y el contexto de aplicación, por lo que puede ser válido para un grupo en particular y no para otros. Por lo tanto, debe considerarse que el proceso de validación es permanente, exige constantes comprobaciones empíricas, por lo que no puede afirmarse contundentemente

que una prueba es válida, sino que presenta un grado aceptable de validez para determinados objetivos y poblaciones.

En este sentido, para determinar el grado en que un instrumento mide la variable en un estudio, se emplea la validez de contenido, la que tiene como objetivos analizar y valorar los descriptores de un instrumento, así como comprobar si los ítems seleccionados miden todas las categorías o descriptores que se desea medir y que determinan la prueba (Levenson y Glück (2017, citado por Juárez-Hernández y Tobón 2018).

Al mismo tiempo Pedrosa *et al.* (2014) plantean que la validez de contenido es una condición necesaria para interpretar los resultados de los instrumentos de medición, ya que permite valorar si un instrumento integra todas las dimensiones que conforman las variables a evaluar.

Por lo tanto, Juárez-Hernández y Tobón (2018) manifiestan que la calidad y precisión de un instrumento de investigación se evidencia en la validez de contenido, este se relaciona con la obtención de evidencias válidas y representativas en la definición del constructo, del grupo de ítems, los aspectos gramaticales de los ítems y la claridad de las instrucciones.

El procedimiento de juicio de expertos básicamente consiste en solicitar a un conjunto de personas (especialistas) un juicio hacia un objeto, un instrumento y un material de enseñanza (Cabero y Llorente, 2013).

En este sentido Ruiz (2002, citado por Juárez-Hernández y Tobón, 2018) afirma que el juicio de expertos es el procedimiento comúnmente empleado para determinar la validez de contenido en los procesos de investigación; con personas con un alto grado de conocimientos y dominio sobre una temática, quienes analizan la exactitud de un instrumento.

Por otro lado, el número de expertos que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada varía entre autores (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

De acuerdo con lo anterior, Juárez-Hernández y Tobón (2018) destacan tres elementos fundamentales de este procedimiento: el concepto de experto, el grado de conocimiento en el área o constructo y el número de ellos necesarios para efectuar la evaluación del instrumento. Respecto a la definición de experto, de manera general se indica como aquella persona práctica o experimentada en algo o dicho de una persona especializada o con grandes conocimientos en una materia.

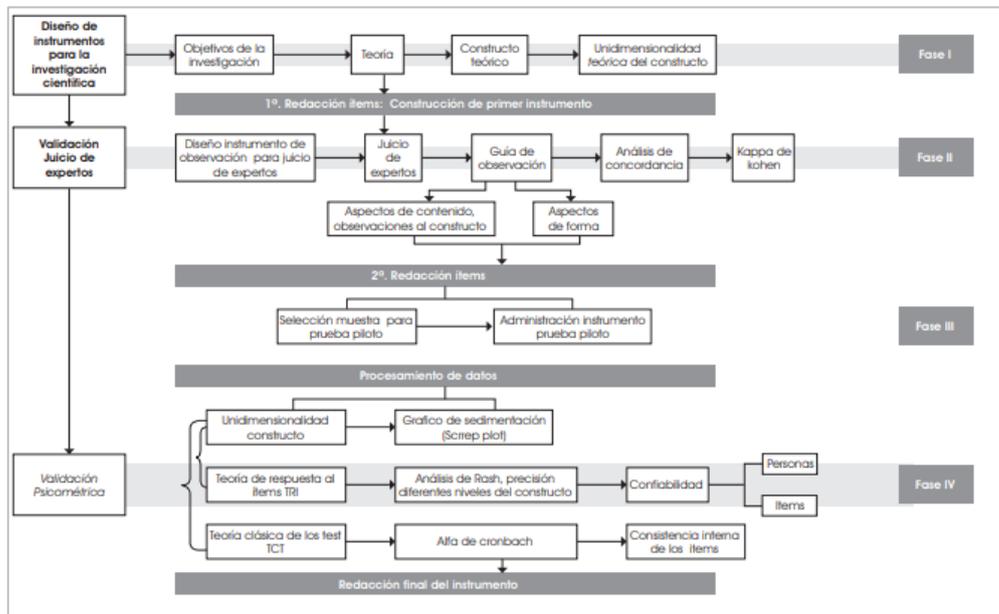
Es por esto que los jueces deberán tener claridad de los objetivos y posicionamiento teórico de la investigación (Soriano, 2014). El juicio de expertos presenta una serie de ventajas: la teórica calidad de la respuesta que se obtiene, el nivel de profundización de la valoración que se ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de grandes requisitos técnicos y humanos para su ejecución (Juárez-Hernández y Tobón, 2018).

Estos mismos autores mencionan que la validez de contenido es cuantificable a través de la relevancia y frecuencia entre las evaluaciones de los jueces, por lo cual es necesario emplear una escala de evaluación numérica, como la escala Likert. Para efectuar el análisis cuantitativo, se trabaja el cálculo de la media de las evaluaciones de los jueces para cada ítem.

La selección de los expertos debe responder a características relevantes como la vinculación con el problema, experiencia profesional, cualidades personales para participar en investigaciones y pericia profesional (García y Fernández, 2008). Asimismo, el número de jueces o expertos depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento (Escobar-Pérez y Cuervo-

Martínez, 2008). A continuación, en la Figura 6 se muestra el procedimiento de la validación de expertos.

Figura 6 Secuencia lógica validación de expertos



Fuente: Soriano (2014)

3.4.3.2. Procedimiento de juicio de expertos

Una vez definido el tema, organizados conceptual y metodológicamente los instrumentos, se procedió a validarlos con expertos a través de un muestreo intencional, probabilístico. En este caso se definió el método de agregados individuales.

Por lo tanto, para la selección de los expertos en este estudio se tomaron en cuenta los siguientes criterios: experiencia profesional (disciplinar), experiencia en Educación Superior, reconocimiento profesional y científico, conocimientos de la temática, formación académica de Posgrado (Doctor), experiencia metodológica, activos o no profesionalmente y disposición para participar en el proceso de validación.

A continuación, se describe el procedimiento que se desarrolló para la aplicación del juicio de expertos:

Preparatoria: corresponde a la delimitación del contexto, objetivos, selección de expertos, preparación del instrumento y dossier de validación (ANEXO 1).

De consulta: se detallan las actividades que se desarrollaron directamente con los expertos:

1. Primera comunicación electrónica para invitar a expertos a participar en la validación, se compartió las generalidades del tema de estudio, porque fueron seleccionados y la importancia de su colaboración. Se les solicitó comunicación electrónica expresando el interés de participar.
2. Segunda comunicación electrónica, posterior a la aceptación de los expertos en colaborar, se les remitió el dossier de validación con la batería de instrumentos construido para el estudio, acordando una fecha para la devolución del archivo.
3. Análisis y procesamiento de los aportes de los expertos.

De consenso: esta fase demanda el procesamiento de los resultados, valorando los aportes de los expertos a partir de los criterios definidos en el dossier de validación y posteriormente se trabajó en las mejoras de los mismos.

Expertos participantes

Para la validación de los instrumentos, se contó con la colaboración de nueve expertos 3 nacionales y 6 internacionales (España, Colombia y Argentina), quienes certificaron efectivamente, que las preguntas, reactivos o afirmaciones seleccionadas estaban claras y comprensibles; de igual manera evaluaron la coherencia y pertinencia de las preguntas con el trabajo investigativo.

De manera general los instrumentos fueron valorados como idóneos para la temática en cuestión y los participantes. De acuerdo con los resultados del

análisis de concordancia entre los jueces expertos, se procedió a una segunda redacción integrando leves modificaciones a los instrumentos.

3.4.3.3. *Pilotaje*

Con la nueva redacción de los instrumentos (cuestionarios y guion de entrevista) se procedió a la prueba piloto de los tres instrumentos, la que se ejecutó en cinco pasos de trabajo estructurados de la siguiente manera:

- 1- Selección de la muestra del pilotaje: cumpliendo las mismas características a la muestra que se investigó.
- 2- Comunicación personal y electrónica con el estudiantado, docentes y responsables o mentores de centros de prácticas seleccionados para el llenado del instrumento en el marco del pilotaje.
- 3- Envío y recepción de los instrumentos a través de medios virtuales
- 4- Construcción de la base de datos para el procesamiento y análisis estadísticos descriptivo utilizando un software estadístico *SPSS (Statiscal Product and Sevice Solutions)* 22 para la información cuantitativa y el software *MAXQDA Analytics Pro 2020* para la información cualitativa.
- 5- Mejora y definición de los instrumentos finales.

Oviedo y Campos (2005) refieren que el valor mínimo aceptable para el coeficiente de alfa de Cronbach es 0.70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; si es mayor que 0.90 se considera que hay redundancia o duplicación; o bien que varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto, deben eliminarse. Usualmente se prefieren valores de alfa entre 0.80 y 0.90.

Para este estudio se realizó la prueba de fiabilidad Alfa Cronbach para los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes; y mediante el pilotaje de ambos se obtuvieron los siguientes resultados positivos:

- Cuestionarios docentes: se incorporaron únicamente 15 ítems de escala ordinal, y el resultado fue 0,888
- Cuestionarios estudiantes: se incorporaron todos los ítems de escala ordinal y el resultado es 0,918

También se trabajaron las pruebas por dimensiones sub escala de este cuestionario, obteniendo los siguientes resultados:

- Dimensión desarrollo de competencias emocionales: 0,856
- Dimensión valoración del proceso del *Prácticum*: 0,888
- Dimensión Percepción sobre la importancia del *Prácticum*: 0,945
- Dimensión Criterios de evaluación del *Prácticum*: 0,856

Por otra parte, Tuapanta *et al.* (2017) argumentan que la confiabilidad tipo consistencia interna se refiere al grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre ellos. Se calcula con la fórmula 20 de Kuder-Richardson para las escalas dicotómicas y el coeficiente de alfa de Cronbach para escalas politómicas y es aceptable cuando se encuentra entre 0,70 y 0,90; por lo tanto, la consistencia interna de un instrumento varía según la población en que se aplique.

Con relación al planteamiento anterior la prueba de fiabilidad de Alfa se aplicó a la muestra final de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantado; obteniendo los siguientes resultados

- Cuestionarios docentes

Alfa completa 0,888

- Cuestionarios estudiantes

Alfa completa 0,918

Alfa por dimensiones

- Dimensión desarrollo de competencias emocionales: 0,849
- Dimensión valoración del proceso del *Prácticum*: 0,893

- Dimensión Percepción sobre la importancia del *Prácticum*: 0,948
- Dimensión Criterios de evaluación del *Prácticum*: 0,850

3.4.4. Proceso de aplicación de los instrumentos y análisis de los resultados.

En este apartado se abordan las fases de implementación de los instrumentos, recogida y análisis de los datos (en sus dos variantes, los cuantitativos y los cualitativos).

3.4.4.1. Fase cuantitativa de la investigación

En esta fase se respondió a los objetivos específicos uno y tres del marco aplicativo, definidos en el capítulo contexto y ámbito.

Los participantes identificaron y describieron desde su experiencia los procesos de gestión que desempeñan los docentes de Trabajo Social para la facilitación de asignaturas del *Prácticum*, asimismo dieron aportes y propuestas para la definición de las funciones básicas de un docente gestor del *Prácticum*.

3.4.4.1.1. Análisis de los datos de la fase cuantitativa de la investigación

Inicialmente se trabajó un pilotaje de los instrumentos validados por los expertos y a partir de los resultados, se creó una base de datos en el software estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) 22 para determinar la consistencia interna del instrumento utilizando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Según Méndez y Cuevas (2014) este software es una potente herramienta de tratamiento de análisis estadístico, al igual que el resto de aplicaciones que se utilizan como soporte en Windows, finalizando con el rediseño del cuestionario.

Se utilizó la estadística descriptiva, la que se ocupa de recopilar, representar y condensar los datos obtenidos del sistema en estudio (Escalona y Gómez, 2012). Se trabajó el análisis con tablas de frecuencia y porcentajes, lo que facilitó

la organización y ordenamiento de los datos, donde se asignó a cada dato su frecuencia correspondiente y el cruce de variables de algunas categorías; dando la oportunidad de resumir la información en tablas, gráficos y figuras.

3.4.4.2. Fase cualitativa de la investigación

En esta fase se respondió al objetivo específico dos, definido en el capítulo contexto y ámbito. Los responsables o mentores de los centros de prácticas expresaron sus valoraciones sobre las implicaciones metodológicas y conceptuales del *Prácticum*. Además, identificaron los roles de los docentes y el estudiantado en el acompañamiento y seguimiento a estos procesos.

Esta fase se trabajó con un guion de entrevista que se aplicó a los responsables o mentores de los centros de prácticas, quienes son parte de este estudio. Los instrumentos fueron enviados vía correo electrónico utilizando el software de Google formulario, donde los entrevistados redactaron sus respuestas; es importante mencionar que debido a la pandemia COVID-19, no se pudo establecer contacto directo con los participantes.

Apoyado en los métodos cualitativos como la codificación, reducción, categorización “elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades” (Lopez-Noguero, 2002, p. 169) y la evaluación temática, además del desarrollo del análisis combinado (Cortez, 2018).

3.4.4.2.1. Análisis de datos de la fase cualitativa

Los datos cualitativos obtenidos fueron analizados de manera organizada a partir del sistema de categorías y subcategorías que forman parte de las temáticas definidas para este estudio, facilitando la profundización mediante un proceso sistemático.

Para el análisis de técnica del Listado Libre se trabajó con el software MAXQDA Analytics Pro 2020 en su versión 20.0.8. Esta herramienta contiene la codificación y organización de los datos, así como la utilización de búsquedas y combinaciones de palabras entre múltiples funciones; se caracteriza por usar categorías, las cuales a su vez pueden funcionar como códigos analíticos, siendo estos el resultado de todo el proceso de análisis del trabajo (Beltrán *et al.*, 2018).

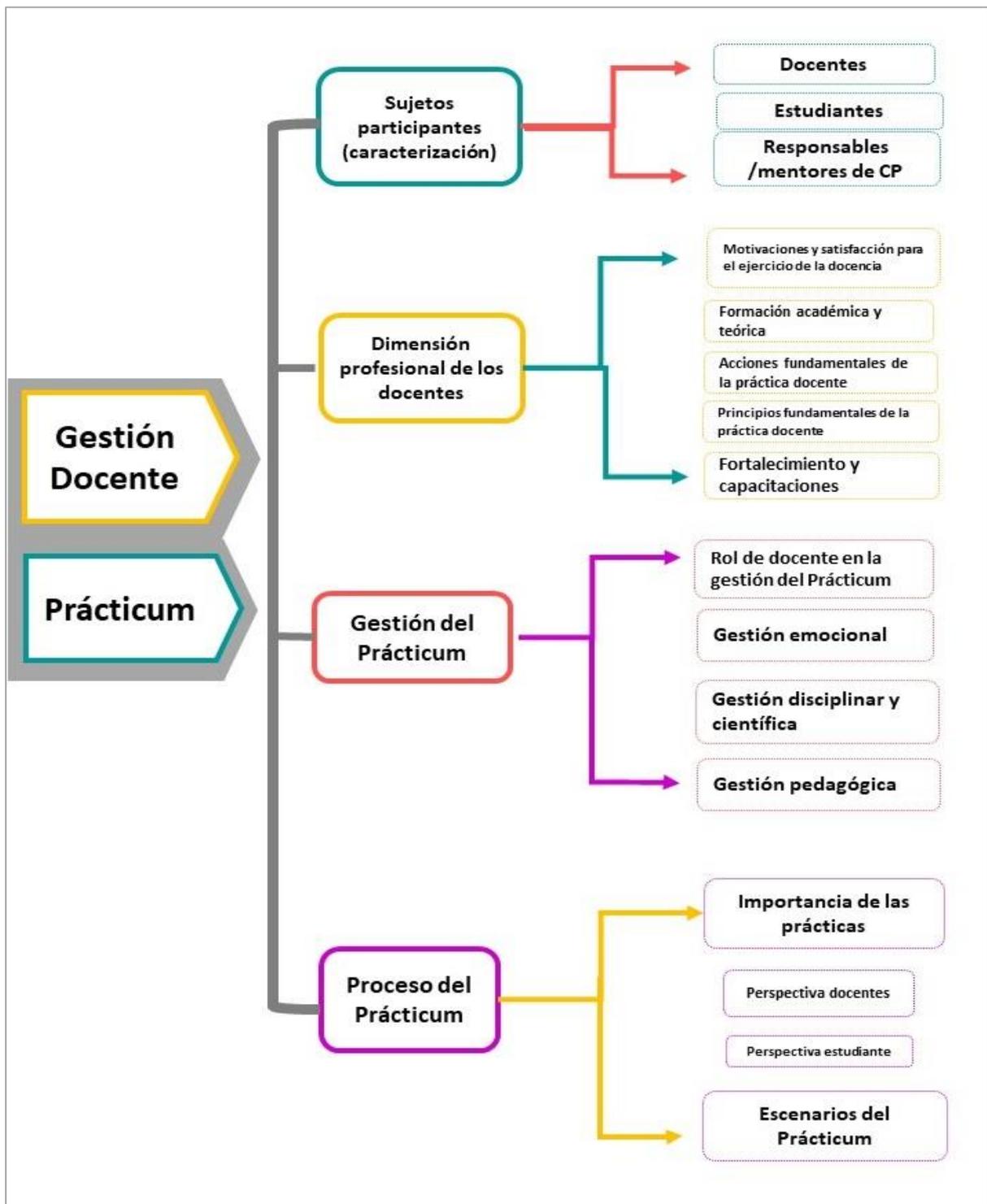
IV. Análisis y discusión de resultados

En este apartado se presenta el análisis y discusión de los resultados, organizados a partir de las dos temáticas Gestión docente y *Prácticum*, las cuales se operativizan a través de los objetivos de este estudio, las dimensiones y las categorías. Además, se presenta el tratamiento cuantitativo y cualitativo que recibieron los datos, en las dos fases planificadas metodológicamente:

- **Fase cuantitativa**, da respuesta a los objetivos 1 y 3; a partir de las 12 dimensiones con los resultados generados por el cuestionario semiestructurado dirigido a estudiantes y docentes. Se trabajó con estadísticas descriptivas, tablas de frecuencias y contingencias; así como tablas de correlaciones con sus resultados interpretados.
- **Fase cualitativa** da respuesta al objetivo 2, a partir de 6 dimensiones con los resultados generados por el guion de entrevista a responsables o mentores de centros de prácticas. Se analizó esta información con un sistema de categorías generadas por las dimensiones antes mencionadas.

A través de la Figura 7 se presenta un resumen de la organización de la discusión de los resultados a partir de las dimensiones de los instrumentos, primeramente, se aborda las características generales de los participantes (estudiantes, docentes y responsables o mentores de prácticas) y posteriormente las siguientes dimensiones, algunas tienen modificaciones generadas por los resultados de este proceso de investigación.

Figura 7: Estructura de análisis y discusión de resultados

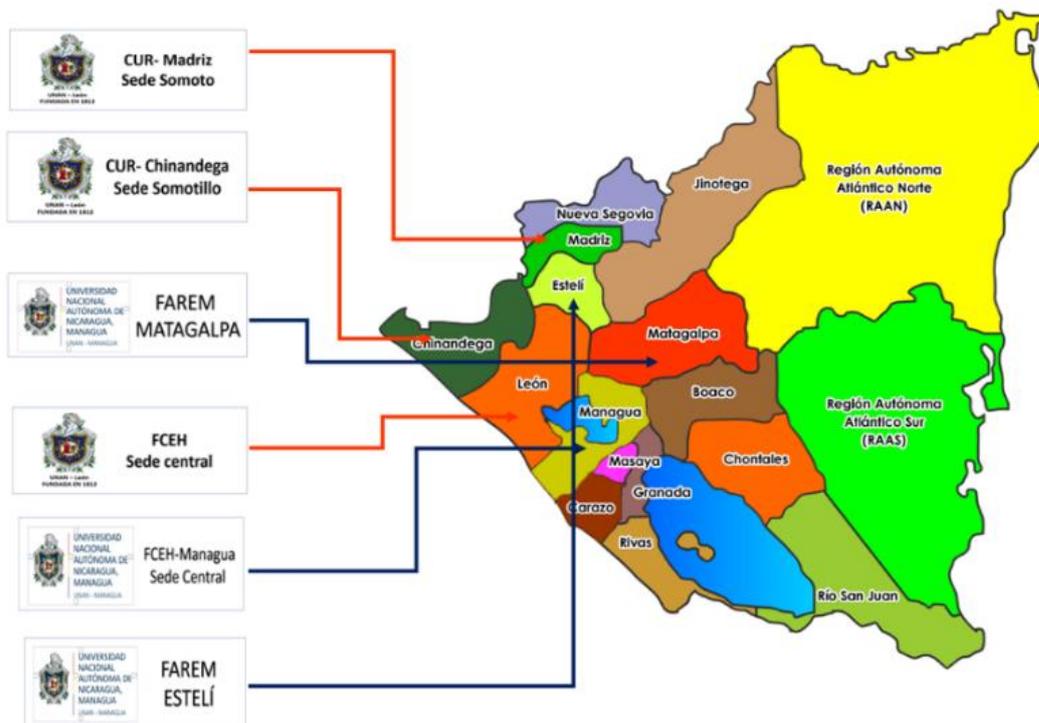


Nota: Temáticas, dimensiones y categorías que guían el análisis y discusión de resultados

4.1. Características generales de los sujetos participantes

Este estudio se realizó en dos universidades públicas de Nicaragua (UNAN-Managua y UNAN-León), las que están ubicadas en la zona central, norte y occidente del país, como se observa en la Figura 8.

Figura 8: Universidades y Facultades participantes en el estudio



Ambas universidades se caracterizan por el enfoque multidisciplinario y la atención a población de contextos urbanos y rurales con diferentes iniciativas de formación profesional.

Seguidamente en la Tabla 11 se abordan las variables descriptivas que caracterizan a los sujetos participantes de este estudio: docentes, estudiantes y responsables/mentores de centros de prácticas.

Tabla 11: Sujetos participantes

<i>Sujetos participantes</i>	<i>UNAN -Managua y UNAN -León</i>					
	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Estudiantes</i>	181	82.2	39	18	220	100
<i>Docentes</i>	33	73.3	12	26.6	45	
<i>Mentores o responsables de centros de prácticas</i>					40	
					305	100

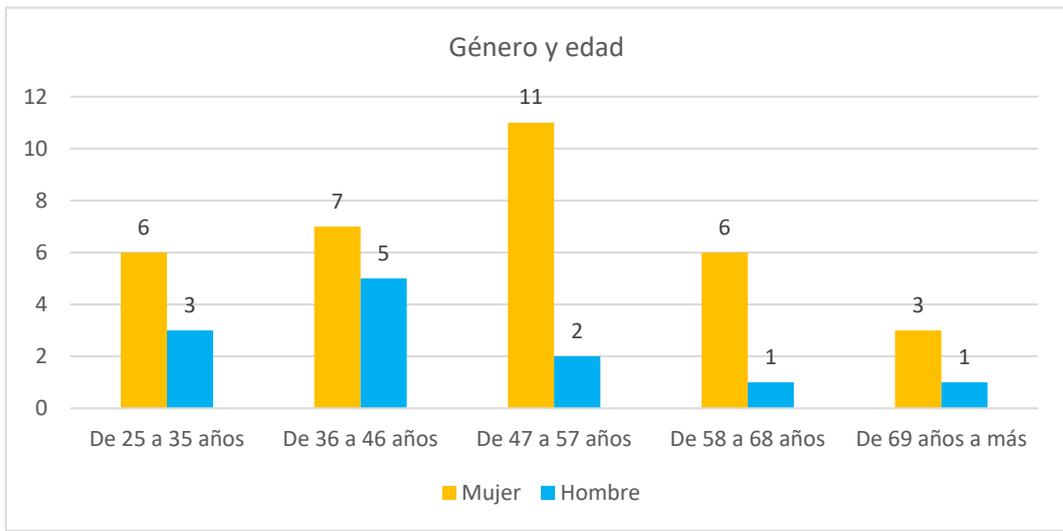
4.1.1 Docentes

Los docentes representan los sujetos participantes centro de este estudio, es así que se abordaron seis indicadores que caracterizan a la población docente de Educación Superior participante; género, edad, experiencias docentes y académica, (docente activo, jubilado y jubilado-activo) de las dos universidades públicas de Nicaragua (UNAN-Managua y UNAN-León), formación y nivel académico.

Género y edad

En este estudio participaron 45 docentes de las dos universidades públicas de Nicaragua (UNAN-Managua y UNAN-León), el 73% son mujeres y el 26% son hombres, dato que refleja la presencia mayoritaria de mujeres en el ejercicio de la docencia en áreas de educación y humanidades. A continuación, se presenta la Gráfico 1 con estos datos.

Gráfico 1: *Distribución de docentes por género y edad*



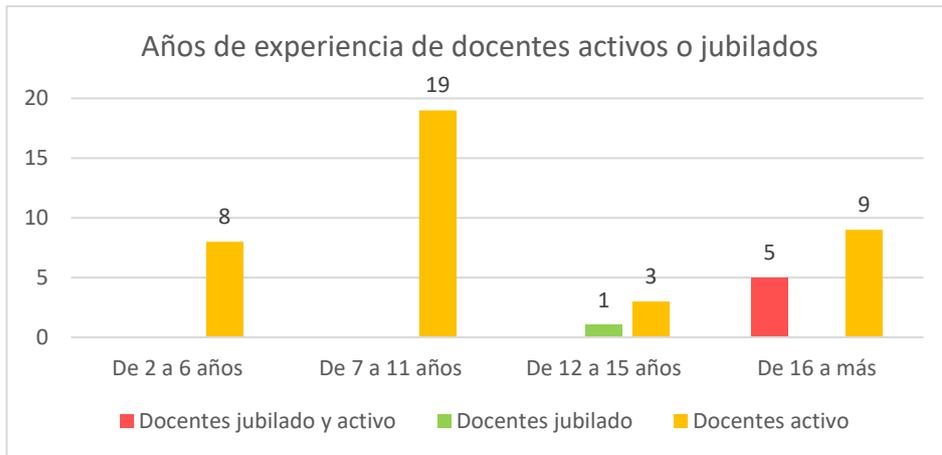
Es así como plantea Aragón *et al.* (2020) a pesar que la modernización da avances científicos en el reconocimiento de las desigualdades y la equidad de género en todos los ámbitos; hombres y mujeres siguen presentando tendencias tradicionalistas, particularmente al momento de elegir la carrera profesional y los entornos laborales.

De igual manera la población consultada es relativamente joven, el 75.5% de están entre 25 a 57 años de edad y el 24.4% entre 58 años a más.

Experiencia docente y académica

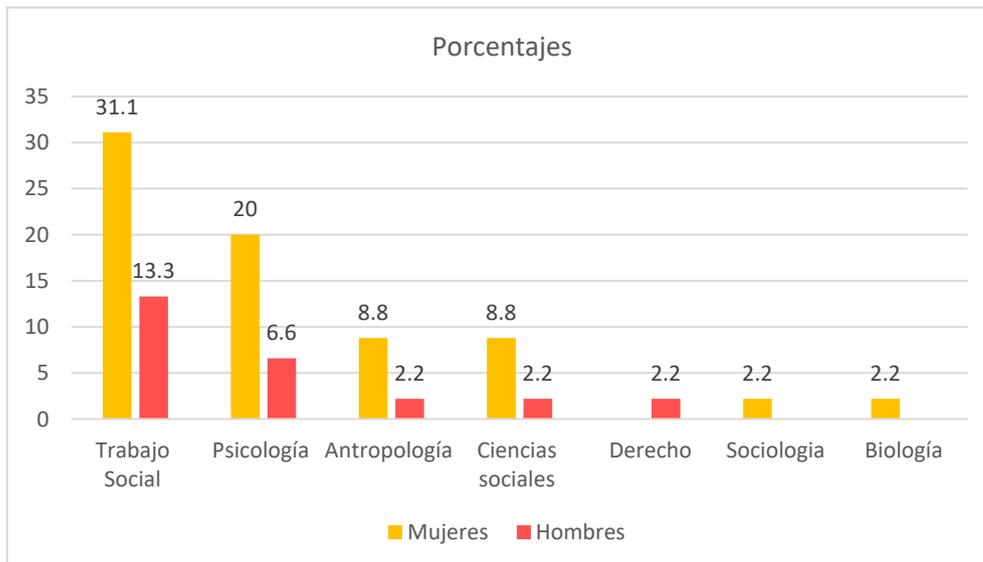
A cerca de la experiencia en docencia el 42.2% tienen entre 7 a 11 años, el 31% más de 16 años. El 87% de los docentes están activos desempeñando la labor docente, el 11% están jubilados con experiencia de más de 16 años en la docencia en la que siguen activos y solo el 2% que equivale a un docente está jubilado y no activo, como se puede observar en la Gráfico 2 siguiente.

Gráfico 2: Distribución de la población docente por años de experiencia



Con respecto a la formación y grado académico de los 45 docentes participantes (Gráfico 3), estos pertenecen a 7 disciplinas profesionales; el 44% tiene formación en Trabajo Social, el 27% en Psicología, el 22.2% en Antropología y Ciencias Sociales, y el 7% en otras disciplinas científicas como Sociología, Derecho y Biología.

Gráfico 3: Formación y nivel académico de los docentes

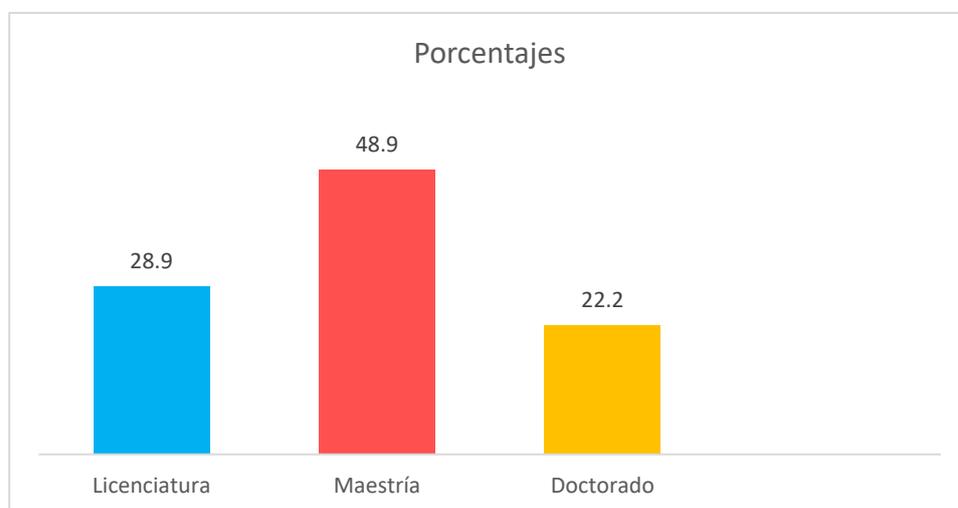


En ambas universidades se visibiliza la profesionalización de los docentes de Educación Superior, solamente el 22.2% ha alcanzado niveles de doctorado, el

nivel más alto es el de maestría con el 48.9% y el 28.9% tiene nivel de licenciatura, de los que el 65.5% son mujeres y el 38.4% son hombres. En definitiva, el ejercicio profesional de la docencia universitaria impone la reflexión y la actualización permanente de su formación (Pinilla-Roa, 2015).

A continuación, se visualiza el nivel académico de los docentes consultados en el Gráfico 4.

Gráfico 4: Formación académica



Funciones y experiencia laboral de los docentes en la universidad

En lo que refiere a las funciones que han desempeñado en la universidad el 100% cumplen la docencia ejerciendo las actividades que implica este rol en Educación Superior. El 66.6% han sido tutores de grupo, el 44.4% coordinadores de carrera, el 26.6% coordinadores de prácticas, el 26.6% coordinadores de colectivos de docentes y solo un 8.8% han tenido responsabilidades administrativas.

De igual importancia se profundizó en función de la experiencia y frecuencia que tienen como docentes en la facilitación de asignaturas del *Prácticum*, encontrando heterogeneidad en este aspecto, de manera general la experiencia

es diversa en función de las tres asignaturas que forman parte del currículo de formación para las disciplinas profesionales consultadas; influyendo en estos aspectos los años de experiencia, así como las funciones desempeñadas en ambas universidades, esto se puede observar en la Tabla 12 que se presenta a continuación.

Tabla 12: *Facilitación de asignaturas del Prácticum*

Universidad	Asignaturas de prácticas	Nunca	Una vez	3 veces	Más de 3 veces
		Porcentaje (%)			
<i>UNAN-León</i>	<i>Prácticas de Profesionales I</i>	4.4	6.7		24.4
<i>UNAN-León</i>	<i>Prácticas de Profesionales II</i>	4.4	2.2	6.7	26.7
<i>UNAN-León</i>	<i>Prácticas de Profesionales III</i>	4.4	4.4	8.9	22.2
<i>UNAN - Managua</i>	<i>Prácticas de Familiarización</i>	8.9	24.4	11.1	17.8
<i>UNAN - Managua</i>	<i>Prácticas de Especialización</i>	22.2	13.3	15.6	11.1
<i>UNAN - Managua</i>	<i>Prácticas de Profesionalización</i>	24.4	8.9	17.8	11.1

De hecho, en el caso de los docentes de la UNAN- León, estos tienen experiencia en la facilitación de las tres modalidades de prácticas. Sin embargo, los docentes de la UNAN- Managua la mayor experiencia la tienen en las prácticas de familiarización, la que han facilitado en más de una ocasión.

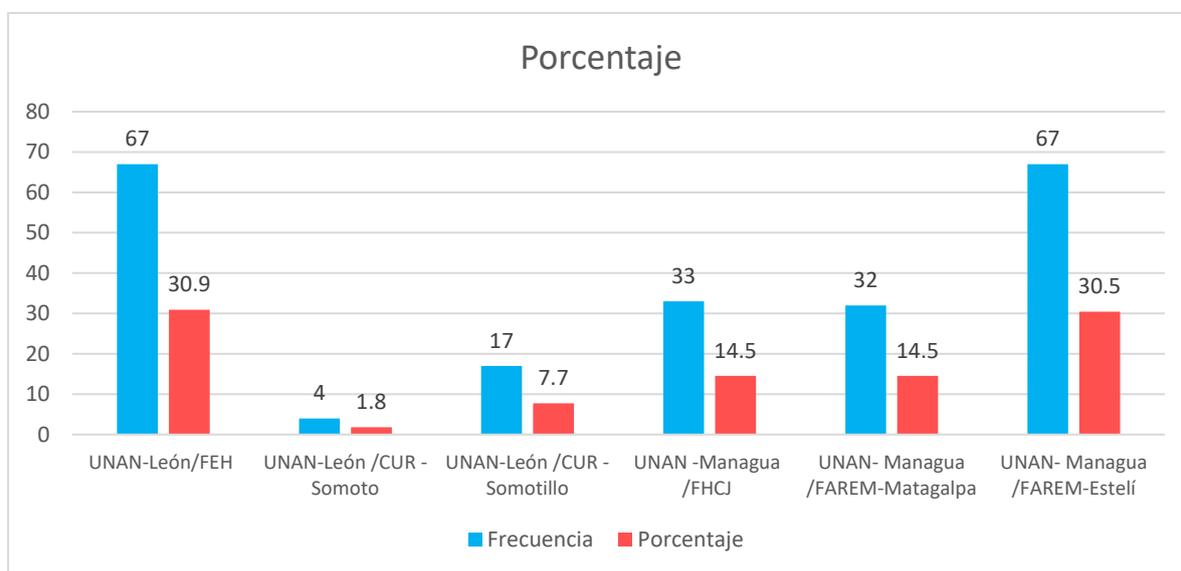
4.1.2 Estudiantes

Con el estudiantado participante se abordaron cinco indicadores que caracterizan a este grupo; como fueron: universidad a la que pertenecen, estudiantes activos y/o egresado de las carreras de Trabajo Social, Psicología y Antropología de las dos universidades (UNAN-Managua y UNAN-León), así como género y edad.

Participantes por universidad

En el Gráfico 5 se detallan los datos de la población participante correspondiente a 220 estudiantes, de estos el 54% son activos y el 46% son egresados de las dos universidades; de igual manera son instituciones con experiencia en la formación profesional de disciplinas relaciones con Educación, Humanidades y Ciencias Sociales.

Gráfico 5: *Estudiantes por Facultad y Universidad*

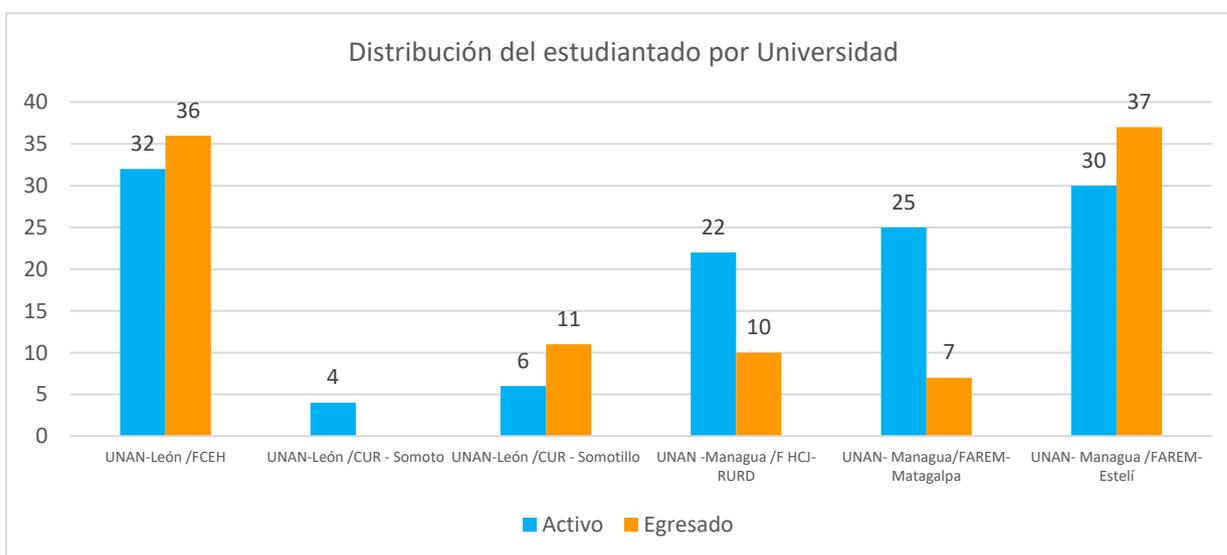


En cuanto a los participantes de la UNAN-León, son 88 estudiantes, representando a la Facultad de Educación y Humanidades de la sede de León (FCEH) y dos Centros Universitarios Regionales; CUR Somoto en la zona norte central y CUR Somotillo en la zona norte occidental de Nicaragua.

Con respecto a los participantes de la UNAN-Managua son 132 estudiantes representando a 3 Facultades: Humanidades y Ciencias Jurídicas (FHCJ-RURD) de la sede central en Managua, FAREM-Matagalpa zona noreste y FAREM-Estelí zona central norte de Nicaragua.

En el Gráfico 6 se detallan las cantidades de participantes por universidad y Facultades, la mayor participación se concentró en las Facultades de Educación y Humanidades de la UNAN- León y la FAREM-Estelí. En el caso de la sede de la UNAN-León en Somoto tienen la representación menor de participantes estos en el tiempo de aplicación tuvieron afectaciones directas de pandemia del COVID-19.

Gráfico 6: *Estudiantes activos y egresados por Universidad*



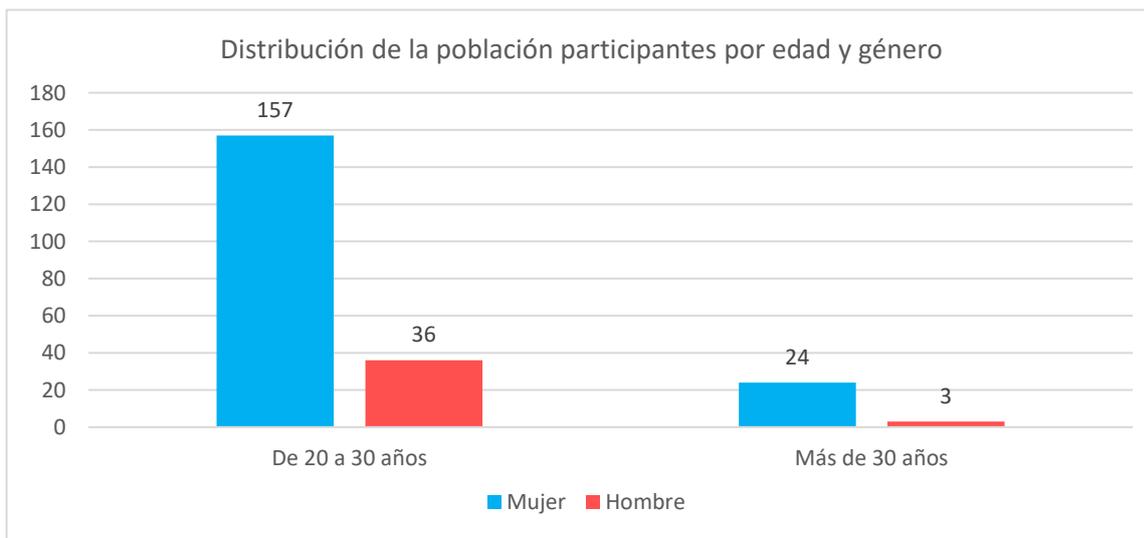
Género y edad

La población participante se caracteriza por ser joven, como se detalla en el Gráfico 7, el 88% están entre las edades de 20 a 30 años y 12% son mayores de 30 años; a su vez el 82% del estudiantado son mujeres y solo el 18% son hombres, datos que denotan la integración mayoritaria de mujeres en la formación de estas disciplinas profesionales.

En este sentido, la integración de mujeres en carreras de humanidades y sociales resulta un indicador notable para el desarrollo de estas disciplinas, datos que justifican esta tendencia en Educación Superior.

Como ratifica Martín (2018) la existencia de una tendencia marcada en elegir disciplinas de estudio que se ajustan siempre al rol de género asignado, es así que hombres y mujeres quedan condicionados de por vida a probar su masculinidad y su femineidad constantemente.

Gráfico 7: *Estudiantes por edad y género*

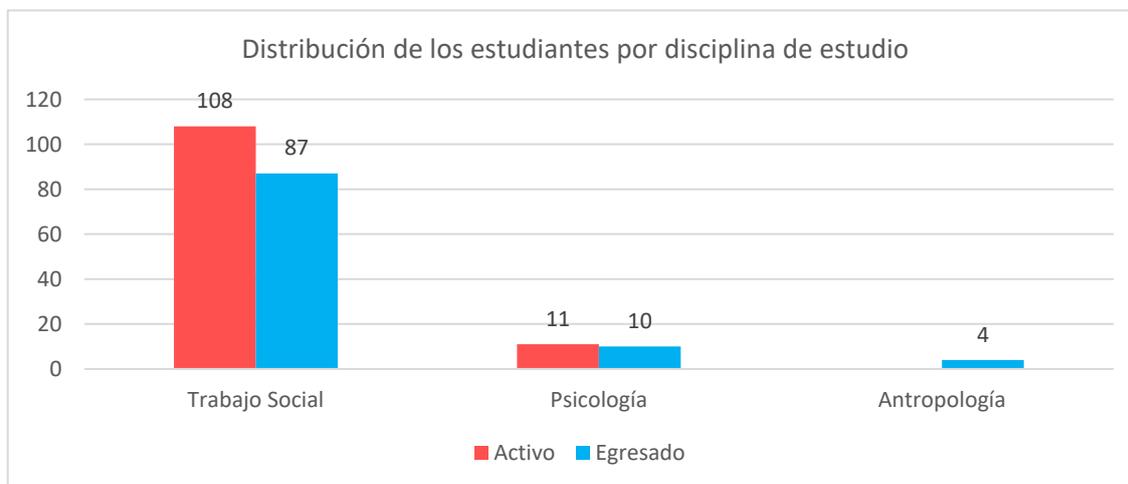


Disciplina de formación

En este mismo contexto se detalla la participación de estudiantes por carreras. Del total, el 54% son activos y pertenecen a la carrera de Trabajo Social de ambas universidades y 11 son activos de la carrera de Psicología de FAREM-Estelí (UNAN-Managua).

El 46% son egresados, y pertenecen a tres carreras, 87 a Trabajo Social de ambas universidades; 10 de Psicología de la FAREM-Estelí y 4 de Antropología de la UNAN-Managua (FHCJ-RURD). Es importante destacar que, a pesar de diversas gestiones realizadas en tiempo y forma, no fue posible completar la representación de los estudiantes de las carreras de Psicología y Antropología con la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas de la UNAN-Managua (FHCJ-RURD). A continuación, se observa información detallada en el Gráfico 8.

Gráfico 8: *Estudiantes activos y egresados por carrera*

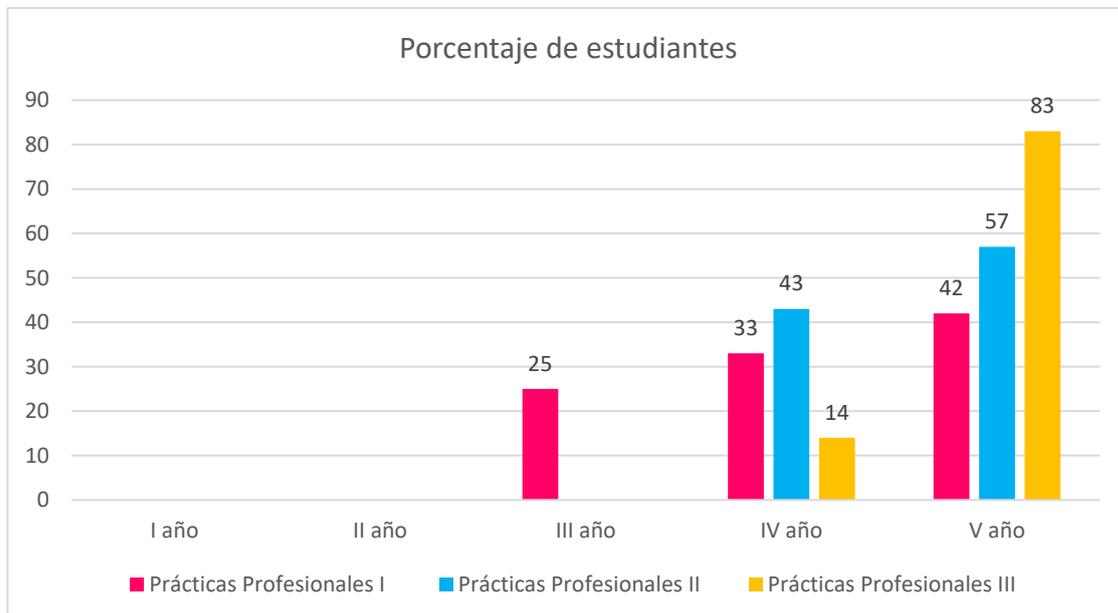


Formación académica y desarrollo de las asignaturas del Prácticum

Seguidamente se abordó con el estudiantado el desarrollo de las asignaturas del *Prácticum* en la formación académica según sus experiencias, las que están organizadas de acuerdo a los planes de estudio, respondiendo a cuestiones curriculares y administrativas propias de cada universidad.

La UNAN- León en este caso integra en el Plan de Estudio de Trabajo Social tres asignaturas del *Prácticum*, nombrándolas; Profesionalización I, II y III. En el Gráfico 9 se refleja que el 100% ya han realizado las Prácticas Profesionales I y II, en los años académicos III, IV y V. Solamente el 3% de los estudiantes consultados tienen pendientes culminar las Prácticas Profesionales III.

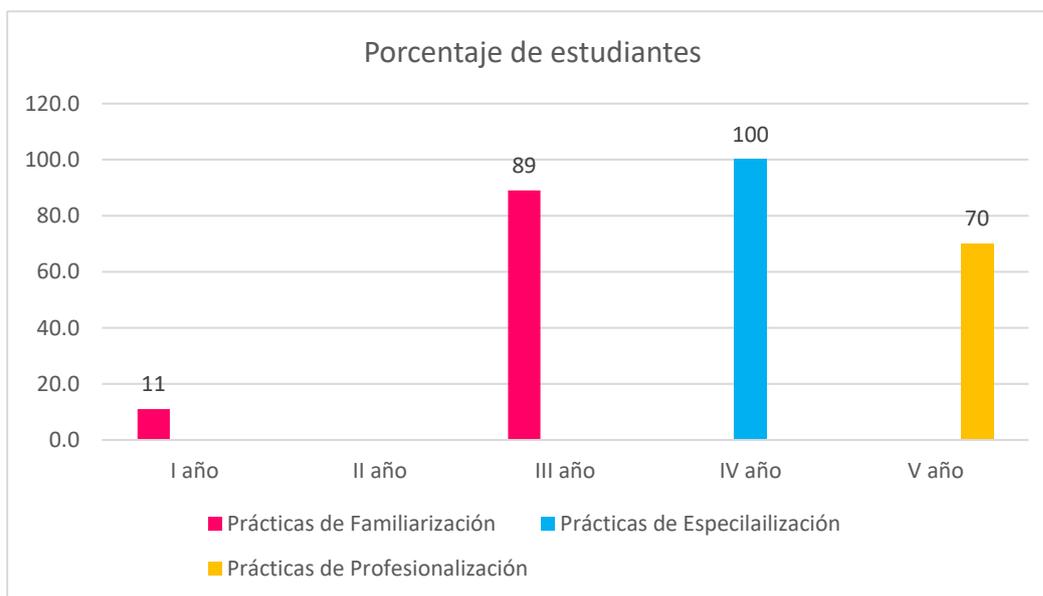
Gráfico 9: Distribución de estudiantes por asignaturas del Prácticum (UNAN-León)



De la misma forma, la UNAN-Managua integra en los planes de estudio de Trabajo Social, Psicología y Antropología tres asignaturas del *Prácticum*, llamadas Prácticas de Formación Profesional (familiarización, especialización y profesionalización). Para Trabajo Social y Antropología estas asignaturas se desarrollan a partir del III año de la carrera, y en Psicología inician el proceso con las prácticas de familiarización en el II semestre académico de la carrera.

Conviene destacar que el 100% de este grupo ya realizaron las Prácticas de Familiarización y Especialización; y solamente el 30% de estudiantes activos están pendientes de realizar las prácticas de profesionalización. A continuación, en el Gráfico 10 se detalla esta descripción.

Gráfico 10: Distribución de estudiantes por asignaturas del Prácticum (UNAN -Managua)



Organización del tiempo en las asignaturas del Prácticum

Realizar las prácticas para el estudiantado implica la organización del tiempo debido a sus responsabilidades personales, familiares, laborales y académicas. En el caso particular de las mujeres la situación es más difícil ya que las desigualdades de género es una realidad a la que se enfrentan en los contextos familiares y de socialización; en su mayoría cumplen dobles jornadas laborales fuera y dentro de sus hogares. Estas situaciones determinan la planificación y decisión sobre los centros, días y horarios para el cumplimiento del tiempo de prácticas.

En este sentido, la Tabla 13 muestra que el 50.9% del estudiantado realizan sus prácticas durante los cinco días de la semana y el 63.1% en menos días a la semana. Por otro lado, en cuanto a su permanencia en los centros de prácticas el 77.7% las realizan entre 1 a 4 meses. Es importante enfatizar que el 22.2% de los estudiantes extienden sus periodos de prácticas desde 5 hasta 7 meses inclusive.

Tabla 13: Meses y días de prácticas

Meses	1 día a la semana	2 días a la semana	3 días a la semana	5 días a la semana	Más de 5 días a la semana	Total
	Frecuencias (n)					
Entre 1 a 2 meses	11	9	13	28	3	64
Entre 3 y 4 meses	13	10	23	54	7	107
Entre 5 y 6 meses	4	4	5	24	1	38
Más de 7 meses	0	2	2	6	1	11
					Total	220

Como se mencionó anteriormente en la permanencia del estudiantado en los centros de prácticas influyen diferentes circunstancias de índole personal de acuerdo a las realidades particulares y los procesos que realizan prácticamente son heterogéneos, con respecto a las horas de cumplimiento por día, el 79% cumplen entre 5 a más de 8 horas diarias para cumplir con sus procesos de formación académica, disciplinar y profesional.

De igual manera el 97% manifiestan que sus prácticas las han cumplido de manera presencial, desempeñando trabajo de campo en barrios y comunidades (urbanas y rurales) desde los centros de prácticas.

4.1.3 Mentores o responsables de centros de prácticas

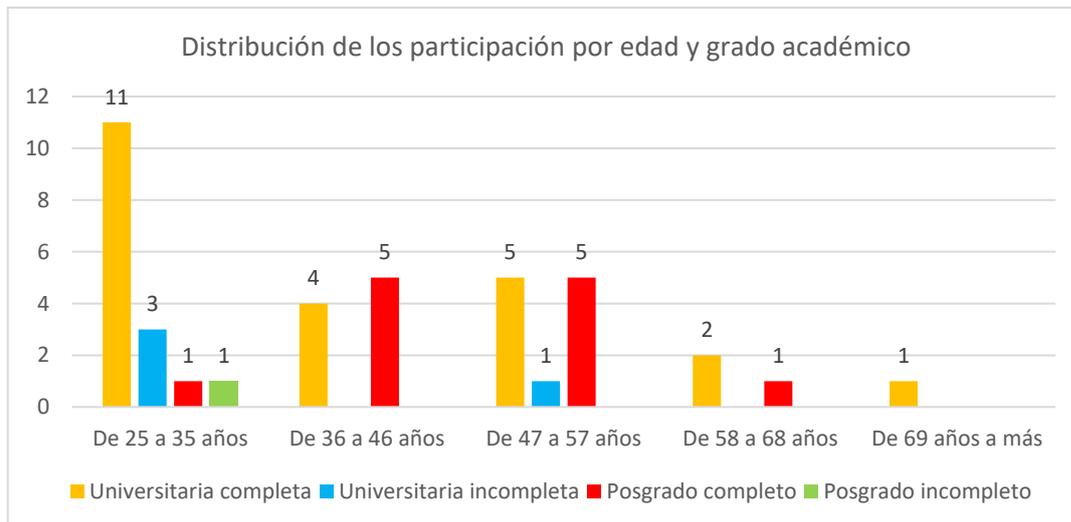
Con respecto a los mentores o responsables de centros de prácticas se abordaron indicadores que los caracterizan entre ellos; edad, formación académica y nivel, funciones que desempeñan y características de los centros de prácticas.

Edad y formación profesional

En el Gráfico 11 se muestra que el 90% de los mentores o representantes de los centros de prácticas que fueron contactos para participar en este estudio,

están entre las edades de 25 a 57 años; el 57% de estos tienen una carrera universitaria completa y el 30% tienen formación académica de posgrado.

Gráfico 11: *Edad y nivel académico de mentores o representantes de centros de prácticas*



Área de formación disciplinar y experiencia

Las disciplinas académicas de formación de los participantes son: Trabajo Social, Sociología, Psicología, Comunicación, Pedagogía, Ciencias Sociales, Contaduría, Medicina y Ciencias Políticas; como se observa en la Tabla 14, indicando que el 58% de los mentores o responsables tiene formación en áreas de Humanidades y el 22.5% en Ciencias Sociales y Educación.

Tabla 14: *Área de conocimiento de mentores o responsables de Centros de Prácticas*

	Humanidades	Educación	Ciencias Sociales	Ciencias Económicas	Ciencias Médicas
Frecuencia (n)	23	8	5	3	1
Porcentaje (%)	57.5	20	12.5	7.5	2.5

Asimismo, fue relevante indagar sobre los años de experiencia que tienen los mentores o responsables en los centros de prácticas (públicos o privados), logrando conocer que el 67.5% tienen entre 2 a más de 11 años y el 32.5% más de 16 años; datos que reflejan la experiencia práctica de campo de los mentores

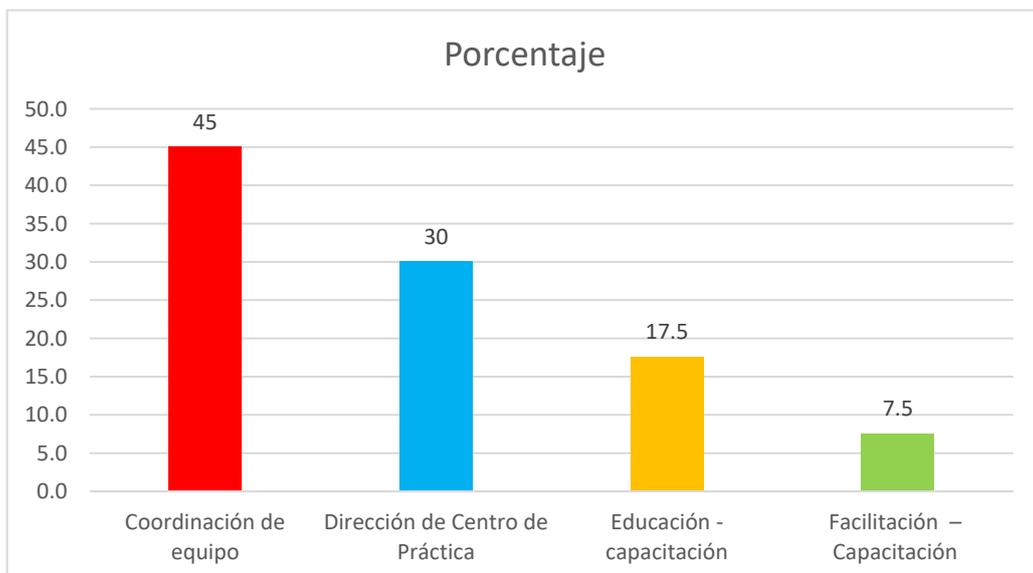
quienes son los que acompañan y orientan al estudiantado en sus procesos de formación desde el *Prácticum*.

Funciones que desempeñan en los centros de prácticas

Las funciones que desempeñan los responsables o mentores en los centros de prácticas son diversas, debido a que tienen formas organizativas según la realidad institucional; por ejemplo, los años de experiencias que tienen en los centros les permite estar ubicados en puestos estratégicos y operativos que garantizan la calidad del trabajo y proyección de los centros.

El Gráfico 12 detalla que el 30% de los responsables o mentores han tenido funciones directivas, el 45% ha coordinado equipos de trabajo responsables de programas y proyectos, y solo el 25% son miembros de equipos de trabajo que ejecutan procesos de intervención, siendo estos en su mayoría los que interactúan con el estudiantado de prácticas.

Gráfico 12: *Funciones de los mentores o responsables de Centros de Prácticas*



En efecto la experiencia y las funciones de los responsables y mentores de centros de prácticas se convierten en una oportunidad que beneficia directamente el desempeño de las prácticas por parte del estudiantado, en una relación de compromisos para la formación disciplinar, profesional y laboral.

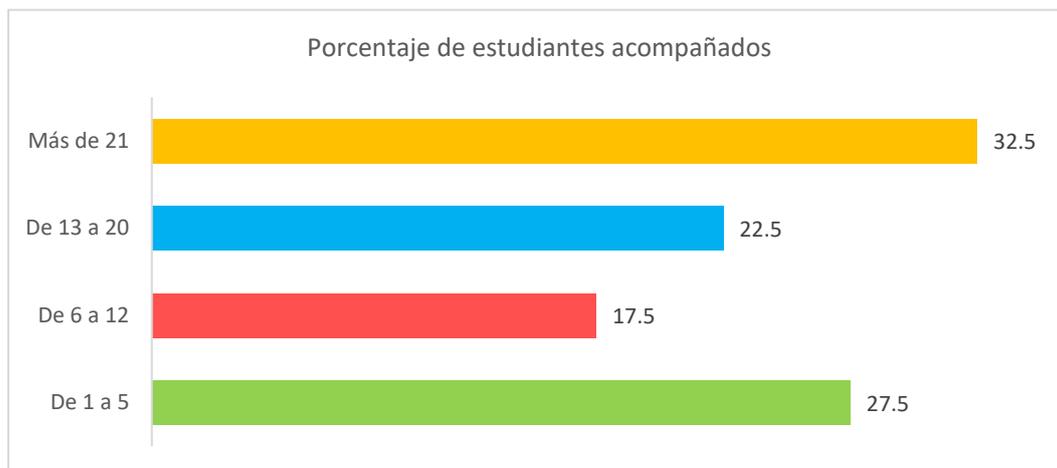
En este sentido Vilá *et al.* (2015) destaca el aporte de los centros de prácticas como escenarios de formación, desarrollo y calificación, praxis y vivencias de la sociedad y el mundo profesional, también como oportunidades de empleo para el estudiantado, socios y aliados en proyectos, programas y escenarios de investigación; en general ya mencionan en este abordaje el concepto de co-transferencia desde una óptica de horizontalidad en el funcionamiento.

En particular es importante destacar que los equipos de trabajo en el marco de los centros de práctica se caracterizan por ser multidisciplinarios y la formación depende de las temáticas de los planes, programas y proyectos que ejecutan, incidiendo de manera estratégica en la creación y establecimiento de escenarios potenciales para la formación práctica y profesional.

De hecho, el potencial de estos centros de prácticas y las funciones de los mentores o responsables les han permitido asumir un rol de acompañamiento directo, proactivo y responsable con el estudiantado que han recibido para su formación práctica.

En este sentido, el 27.5% de los entrevistados mencionaron que han acompañado entre 1 a 5 estudiantes, el 40% entre 6 a 20 y un 32.5% a más de 21, esto se detalla en el Gráfico 13.

Gráfico 13: Acompañados de estudiantes de prácticas



En las experiencias del *Prácticum* es clave el reconocimiento, al aporte de los responsables o mentores de los centros que realizan en la formación integral; es así como lo destacan Renom *et al.* (2019) cuando mencionan que el Trabajador Social del centro de prácticas será el referente formativo del estudiante y que tiene los saberes necesarios para acompañar al estudiante, de esta forma se asegura un mayor conocimiento de los contextos profesionales.

Otro aspecto relevante de este proceso es que los centros de prácticas además de ser multidisciplinarios tienen enfoques de trabajo particulares de acuerdo a sus procesos estrategias y objetivos de trabajo. El 75% de los centros planteo que ubican sus procesos y experiencias en las áreas de Humanidad, el 15% en Educación y el 10% en de Ciencias Sociales, resultados vinculados directamente con la organización del *Prácticum* en determinadas disciplinas que contemplan el aprendizaje práctico en escenarios vinculados a la formación disciplinar y laboral.

Centros de prácticas y su razón social (características jurídicas)

En este estudio participaron 40 responsables o mentores de centros de prácticas desde las dos universidades, donde el estudiantado realizan sus experiencias del *Prácticum*. La Figura 20 refleja que estos responsables o

mentores laboran en 8 instituciones del estado y 13 organizaciones no gubernamentales.

Figura 20: *Mentores y responsables de centros de prácticas participantes*



De las 13 organizaciones no gubernamentales, 3 son internacionales, con operaciones a través de sus sedes en el territorio nicaragüense y en países vecinos; las otras 10 en su mayoría tienen cobertura nacional, sus sedes están ubicadas en diferentes departamentos del país.

Con respecto a las 8 instituciones del estado, están tienen cobertura nacional por sus funciones particulares brindan servicios y atención a la población en temas de salud, educación, derechos de las familias, entre otros.

Por lo descrito anteriormente desde el estado lo centros de prácticas son variados, por ejemplo, el Ministerio de salud (MINSa) ofrece atención a la población a través de puestos médicos, centros de salud, hospitales, casas maternas, clínicas móviles. De igual manera el Ministerio de Educación (MINED) para atender los temas de educación llega a la población a través de centros educativos urbanos y rurales desde el nivel preescolar hasta la secundaria regular y a distancia.

Temáticas y área geográfica de trabajo o de incidencia

Dando continuidad al abordaje de los centros de prácticas, alrededor del área geográfica de trabajo o de incidencia, el 52.5% están en contextos urbanos y el 42.5% están en contexto urbano y rural, solamente el 5% está en contexto rural.

En las entrevistas dirigidas a responsables o mentores de prácticas, se profundizó en los temas de trabajo de los centros de prácticas a partir de 16 propuestas que contenía este instrumento; en este caso el 60% se identificaron con los temas de educación, seguido de otros como derechos de la niñez y la adolescencia (57.5%), la participación y organización ciudadana (45%) y la familia (45%).

También fueron identificados con menor porcentaje (32.5 al 37.5%) otras temáticas como la salud, los derechos de las mujeres, la cultura de paz y la salud mental.

En este sentido es válido mencionar que las temáticas de trabajo ponen en evidencia que a pesar de ser centros de prácticas ligados a los procesos de intervención social; tiene escenarios de trabajo contextualizados a los cambios y eso les fortalece su quehacer con diferentes tópicos o problemáticas. En la Tabla 15 se muestran los temas que conducen sus estrategias de trabajo como son la seguridad alimentaria, el desarrollo económico, emprendimiento, medio ambiente, cambio climático, que también fueron mencionados con menor frecuencia.

Tabla 15: Temáticas de trabajo identificadas por responsables o mentores de centros de prácticas

<i>Temas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Temas</i>	<i>Frecuencia(n)</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Educación	24	60	Seguridad alimentaria	11	27.5
Derechos de la niñez y la adolescencia	23	57.5	Desarrollo económico y emprendimiento	9	22.5
Participación y organización ciudadana	18	45	Discapacidad	9	22.5
Familia	18	45	Medio ambiente y cambio climático	8	20
Salud	15	37.5	Adicciones	7	17.5
Derechos de las mujeres	15	37.5	Geriatría	4	10
Cultura de paz	14	35	Migración	4	10
Salud mental	13	32.5	Asociatividad	2	5

4.2 Dimensiones profesionales de los docentes

4.2.1 Motivaciones y satisfacción para el ejercicio de la docencia

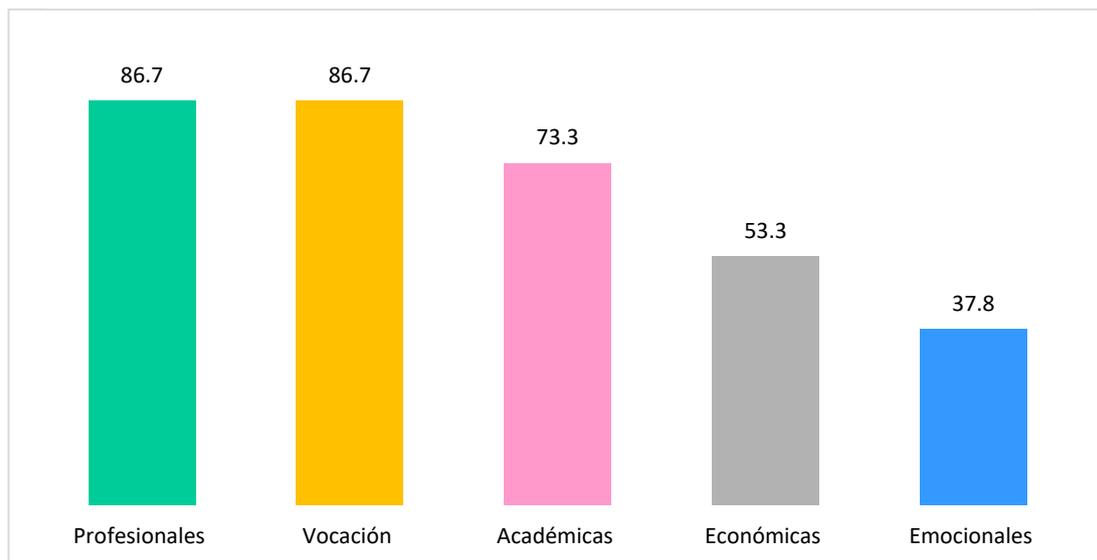
Cuando abordamos las dimensiones profesionales fue importante profundizar en las motivaciones y las satisfacciones que se encuentran en el ejercicio docente. Al respecto Han y Yin (2016, citado por Franco-López 2021), determinan cinco áreas de investigación en el tema de la motivación docente entre las que destacan las vinculadas al factor de eficacia en la enseñanza, las diferentes disciplinas y la creación de instrumentos evaluativos.

En este sentido Triadó *et al.* (2015) refiere un constructo multidimensional formado por el binomio de la satisfacción y la motivación donde argumenta que las variables que parecen afectar el nivel de satisfacción del profesorado se

pueden reducir en dos macro-agrupaciones, las que ejercen influencias desde el entorno externo (factores extrínsecos) y las que lo hacen desde cada individuo (factores intrínsecos).

En el Gráfico 14 se muestran las valoraciones dadas por los docentes que evidencian la influencia de factores externos e internos en sus motivaciones, destacándose profesionales, la vocación y las académicas con mayores porcentajes, a diferencia de la motivación emocional que solo fue valorada por el 37.7% de los entrevistados que la consideran fundamental. Además, estos valoraron en conjunto las 5 motivaciones propuestas.

Gráfico 14: *Motivaciones de docentes para el ejercicio profesional*



La docencia es una actividad laboral que genera diferentes resultados en la vida de mujeres y hombres que están en esta área, de los 45 docentes que participaron, 43 destacan el desarrollo profesional, 39 la satisfacción personal y 27 hacen referencia a los ingresos que esta actividad les genera para sobrevivir.

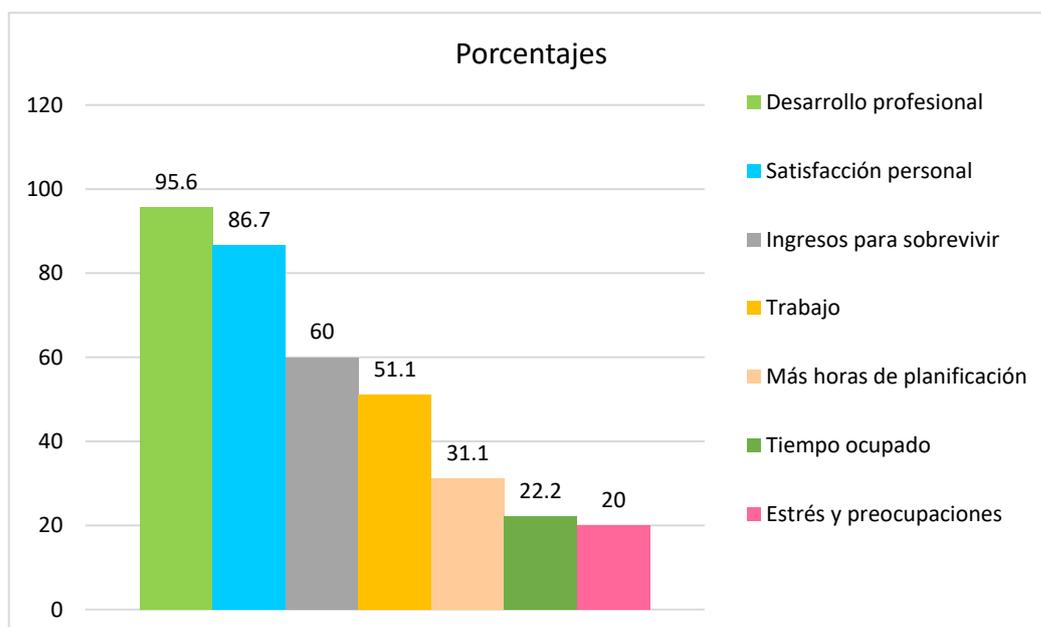
Estos resultados tienen coincidencia con investigaciones realizado por Franco-López *et al.* (2020) porque se logran identificar algunas relaciones entre la satisfacción y factores como el salario, el valor intrínseco y el reconocimiento

social; sin embargo, también destacan que la satisfacción es consecuencia del grado motivacional del sujeto.

En el orden de las ideas anteriores también López-Noguero (2013) argumenta que la función del docente universitario esta entre la satisfacción y sin sabores. Trae a reflexión desde los propios docentes y el ejercicio diario las fortalezas que abordan aspectos y parámetros, especialmente aquellos que pasan por el componente vocacional y motivacional que posee el docente (principalmente el novel) y las debilidades relativas al dominio que suelen poseer de la materia que imparten, circunstancia esta última que se suele ver reforzada con el paso de los años. Todo esto finaliza con la frustración propia (del docente) y la ajena (del estudiante).

En esta pregunta las opciones incluían aspectos negativos de la docencia los que fueron identificados entre 9 y 14, y la de mayor porcentaje fue que la docencia es una actividad que genera más horas de planificación o más horas de trabajo. A continuación, el Gráfica 15 refleja esos resultados.

Gráfico 15: *La satisfacción de la docencia*



4.2.2 Formación académica y teórica

Resulta oportuno destacar que el término formación es una de las principales categorías de la pedagogía, expresa la dirección del desarrollo, en este caso Padilla *et al.* (2015) argumentan que la formación de los docentes en Educación Superior es un proceso que exige actualización y mejora constante de las capacidades didácticas y los métodos de enseñanza.

En la Tabla 16, se expone que el 88.9% de los docentes tiene formación académica y teórica para el ejercicio y práctica de la docencia universitaria; destacando con mayor frecuencia la formación teórica-práctica, así como las estrategias de aprendizaje y evaluación, los aspectos metodológicos y contenidos, estos últimos vinculados a su formación disciplinar.

Tabla 16: *Formación académica y teórica*

	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<i>Teoría y práctica</i>	37	82.2
<i>Estrategia de aprendizaje evaluación</i>	33	73.3
<i>Metodología y contenidos</i>	32	71.1
<i>Contenidos contextualizados</i>	26	57.8
<i>Metodología y ética</i>	26	57.8
<i>Metodologías y didácticas</i>	25	55.6

Es así que Gutiérrez-Hinestroza *et al.* (2019) plantean que las particularidades de la docencia universitaria es que no existen procesos de formación académico específico para esta práctica; en la mayoría de los casos el claustro está integrado por profesionales egresados con experiencia como estudiantes y que se integran al ejercicio de la docencia vinculando intereses personales, disciplinares y labores no así los pedagógicos.

Acciones fundamentales de la práctica docente

Es importante visualizar que la actividad docente es ante todo una práctica social, con el propósito de formar personas y permitirles participar activamente en la sociedad; además es un referente social para el estudiantado, quienes reproducen conceptos y actitudes a lo externo e interno de los espacios de aprendizaje, de socialización y en el *Prácticum*.

Resulta oportuno lo que plantea Franco-López *et al.* (2020) un docente logrará tener reconocimiento con sus estudiantes en la medida que logre interpretar desde su quehacer formador soluciones a la realidad que cada uno de los participantes tenga en el proceso del diario vivir.

En función de esto, 43 de los docentes participantes identificaron la investigación como una acción fundamental de la práctica docente, seguido de la planificación metodológica y didáctica que lo seleccionaron 41 y el trabajo de equipo por 38; esto se puede valorar en la Tabla 17 que esta posteriormente.

Tabla 17: *Acciones de la práctica docente*

	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Investigación	43	95.6
Planificación metodológica y didáctica	41	91.1
Trabajo en equipo	38	84.4
Abordaje de temáticas de forma interdisciplinar	37	82.2
Implementación de metodología dinámica y participativa	37	82.2
Vinculación teoría – práctica	37	82.2
Desarrollo de contenidos teóricos y prácticos de forma relativa, abierta y procesual.	36	80
Uso de TIC	33	73.3
Fomento de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	31	68.9

En este sentido resulta relevante analizar que la investigación cobra relevancia porque esta forma parte del proceso bidireccional de aprendizaje que se realiza entre estudiantado y profesores (Espejo y González-Suárez, 2015). Desde otro punto de vista es una actividad permanente del quehacer docente, como argumenta De la Herrán (2001, citado por Cantú-Martínez, 2018) el rol investigador de su quehacer para la mejora en espiral de su práctica como imperativo de compromiso profesional, con el propósito siempre de desarrollar los procesos de educación.

Principios fundamentales de la práctica docente

La Educación Superior es un aprendizaje especializado y profesionalizador constante, por el rol de transformación del ser humano; debe concebirse como experiencias éticas, en la medida en que todo proyecto educativo corresponde a una elección axiológica.

En la Tabla 18, se visualiza que del 95,6 % de los docentes identificaron la ética profesional, seguido de la científicidad y la honestidad con el 91.1% y la responsabilidad con el 88.9%. Sin embargo, el principio que es valorado con una frecuencia menor es la horizontalidad con el 62.2%. Los 9 principios fueron seleccionados por el 47% de los docentes.

También como resultado de este proceso fueron identificados por más del 80% de los docentes los principios de la empatía, la flexibilidad, la inclusión, el respeto y la flexibilidad; todos ellos tienen un nivel de relevancia estratégico en la práctica docente que no se pueden dejar al margen porque de la practicidad de estos determina la aplicabilidad efectiva de otros, ejemplo de esto, resultaría difícil ser ético sin ser empático o inclusivo. Seguidamente, se evidencian las valoraciones de este acápite en la Tabla 18.

Tabla 18: *Principios de la práctica docente*

	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Ética profesional	43	95.6
Cientificidad	41	91.1
Honestidad	41	91.1
Responsabilidad	40	88.9
Inclusión	39	86.7
Respeto	38	84.4
Flexibilidad y exigencia	38	84.4
Empatía	36	80
Horizontalidad, afectividad y respeto	28	62.2

Vale la pena destacar que el *ethos* de la formación universitaria son las buenas prácticas y el conjunto de valores éticos que los sustentan y esto no pueden dissociarse de su telos, es decir, de su finalidad o razón de ser (Casado, Martínez *et al.*, 2018)

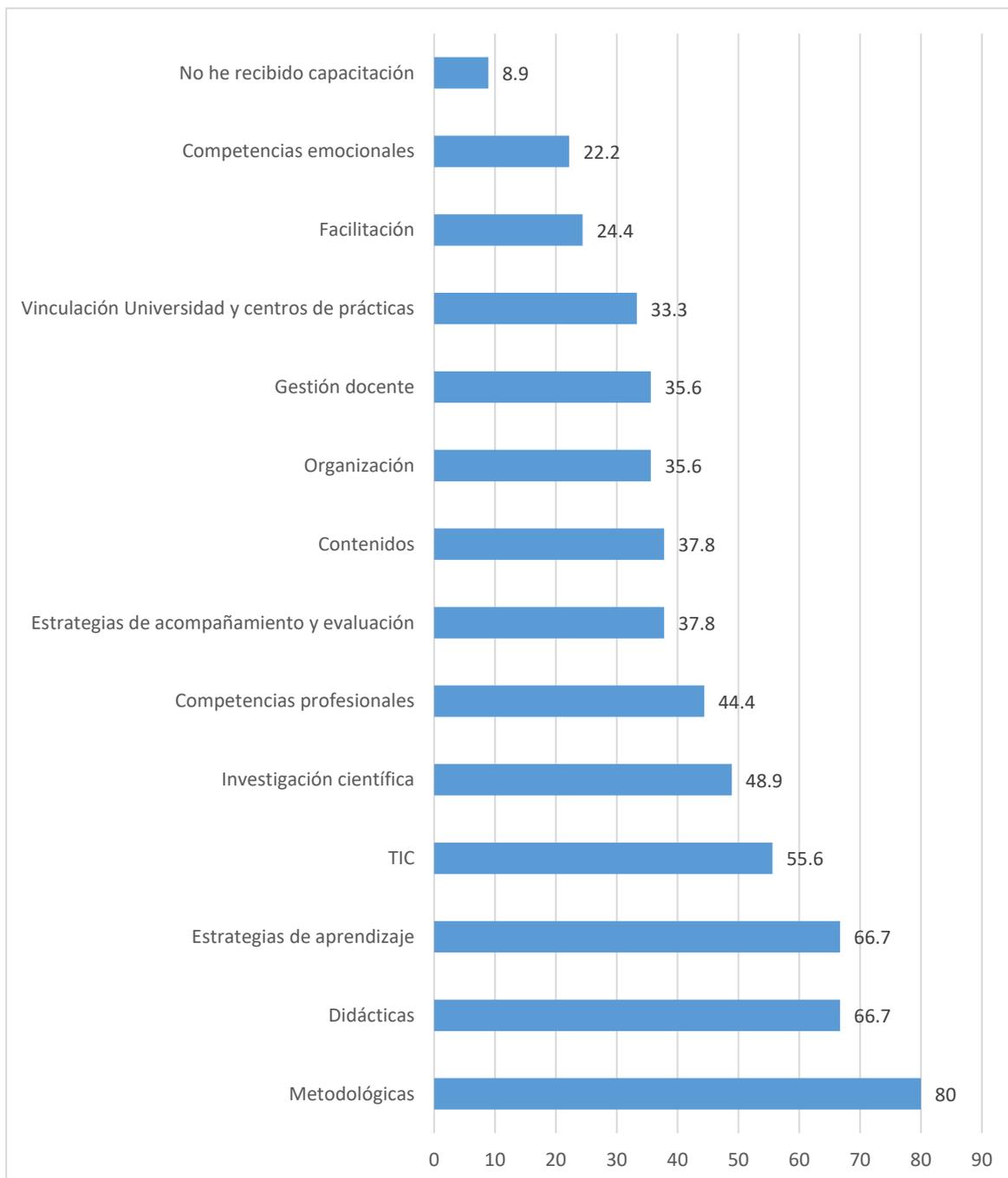
Fortalecimiento y capacitaciones

La práctica docente demanda la actualización y fortalecimientos constante de conocimientos teóricos y prácticos que favorezca el quehacer como lo agrega Pinilla-Roa (2015) la docencia universitaria impone la reflexión y la actualización permanente acerca de lo que se pretende enseñar, es importante la creatividad ante situaciones cambiantes y complejas en el quehacer cotidiano como especialista desde las distintas disciplinas y como docente.

En este estudio en efecto se logra indagar en las experiencias de fortalecimiento y conocer que, del total de docentes, (n=40) han recibido capacitaciones para el fortalecimiento de su práctica. De los 14 contenidos de capacitación propuestos en el instrumento solamente (n=3) docentes los seleccionaron en su totalidad, (n=4) docentes expresaron que no han recibido ninguna capacitación en esas temáticas; sin embargo, los contenidos más

identificados son las metodológicas, didácticas, estrategias de aprendizaje y TIC. Véase a continuación la Gráfico 16.

Gráfico 16: *Temáticas de capacitaciones recibidas por docentes*



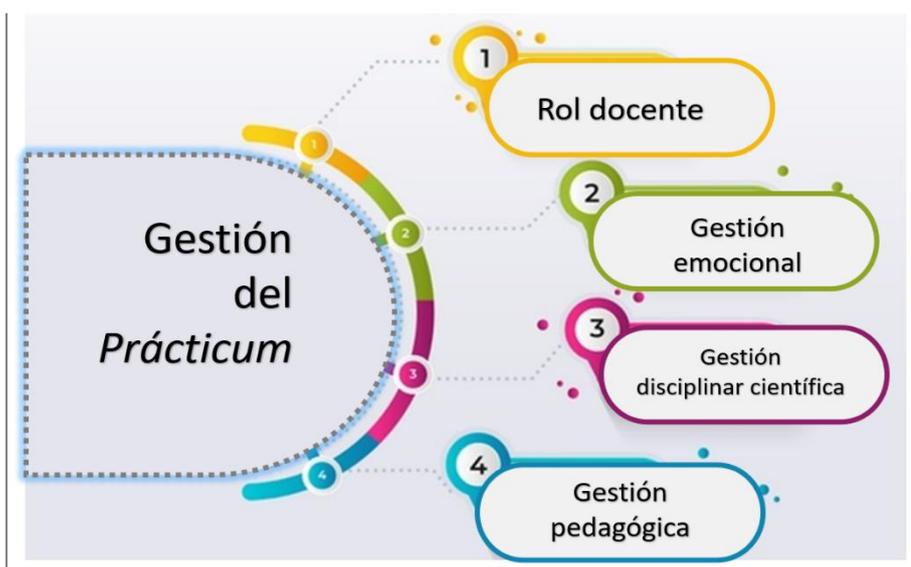
En este sentido, es importante analizar que los contenidos identificados con menor frecuencia tienen una gran relevancia y pertinencia en la práctica docente, sin embargo, estos solo fueron identificados solo por el 22 y 35% de los docentes, entre los que están la organización y gestión docente, la vinculación Universidad y centros de prácticas, la facilitación y las competencias emocionales.

En consecuencia, Fernández y Villavicencio (2016) argumentan que los procesos de enseñanza aprendizaje promueven adaptación del sujeto a la vida social, y la universidad no es suficiente, sino que son más importantes los procesos de formación integral: saber, ser, y hacer

4.3 Gestión del Prácticum

Para abordar la gestión del *Prácticum* se han considerado necesario organizar 4 acápites que demuestran conceptualmente esta temática, además ilustra el proceso secuencial que implica la gestión del *Prácticum* en la formación del estudiantado, visualizando primeramente el rol de los docentes, posteriormente la gestión emocional del *Prácticum*, la gestión disciplinar y científico y gestión pedagógica. Esta lógica se presente en la Figura 9.

Figura 9: Categorías principales para la discusión de resultados



4.3.1 Rol del docente en la Gestión del *Prácticum*

Para analizar el rol docente en la Gestión del *Prácticum* se tiene que comprender todo el sistema de funcionamiento de este proceso, esto implica visibilizar a todos los actores que forman parte integral del mismo.

En efecto se debe atender y escuchar las voces de todos los implicados; los maestros, mentores externos y docentes tutores de prácticas, a los que Zabalza (2016) define como el binomio universidad-institución; Llorente y Costa (2019) tres figuras complementarias y Ulvik y Smith, (2011, citado en López, 2019) como la tríada de las prácticas. Retomando estos planteamientos se construye a partir de la profundización en la temática una propuesta del sistema del *Prácticum* asumido y representado en la Figura 9.

Figura 10: Sistema del *Prácticum*



Cuando se habla de los integrantes del *Prácticum* Guevara (2016) argumenta que los modelos curriculares de las prácticas de la formación difieren en cuanto al papel, vínculos y roles que les otorgan a los distintos actores que participan en el acompañamiento al *Prácticum*.

De igual manera esto conlleva comprender que el *Prácticum* es una categoría como lo define Zabalza (2016) integrada por un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentido diferentes; sin embargo, se trata de una actividad formativa que se desarrolla en la universidad; constituyendo una nueva manera de afrontar la formación, diversificando los escenarios, y ampliando los escenarios de agentes formativos, enriqueciendo las competencias y los aprendizajes.

Frente a este panorama, el 84.4% de los docentes conocen el rol de la gestión de las prácticas y el 66.7% manifiestan que han recibido capacitaciones y orientaciones específicas para esto, destacándose 9 contenidos de capacitaciones identificados en su totalidad por el 44% de los docentes. Entre los contenidos que tienen mayores frecuencias están los perfiles de carrera (39 docentes), la vinculación Universidad y centros de prácticas (37 docentes), la normativa de prácticas y acompañamiento pedagógico (30 docentes). Seguidamente en la Tabla 19 se muestran los resultados detallados de este acápite.

Tabla 19: *Temáticas para la Gestión del Prácticum*

Contenidos para la gestión de prácticas	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<i>Perfiles de carrera</i>	39	86.7
<i>Vinculación Universidad y centros de prácticas</i>	37	82.2
<i>Normativa de prácticas</i>	30	66.7
<i>Acompañamiento pedagógico</i>	30	66.7
<i>Planificación</i>	28	62.2
<i>Escenarios de prácticas</i>	28	62.2
<i>Procesos de sistematización</i>	26	57.8
<i>Contrastación teoría- práctica</i>	25	55.6
<i>Metodologías</i>	23	51.1

Es válido subrayar que estos resultados demuestran como los docentes están preparados para acompañar los procesos básicos de la organización del *Prácticum* en función de la gestión de calidad de esta experiencia teórica-práctica; es a esto a lo que Zabalza (2016) refiere como la configuración en fases de las prácticas, como condición necesaria, destacando la preparación que requiere la Universidad, el desarrollo y la revisión de los avances; y remarca que la pieza curricular del *Prácticum* debe mantener la condición de coherencia con el proyecto formativo, planes o perfiles de carrera.

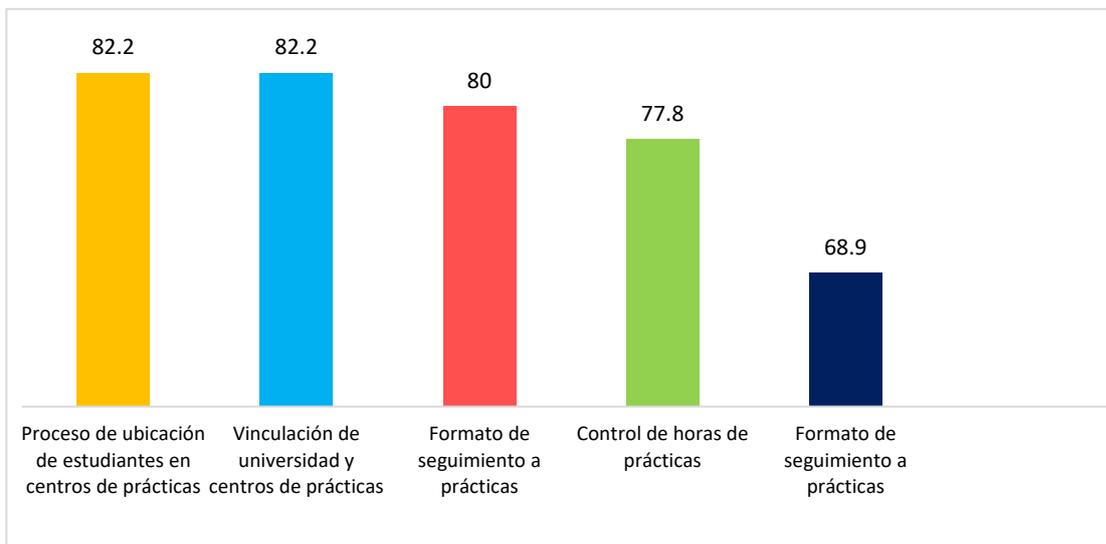
Capacitaciones y orientaciones para la Gestión del Prácticum

Los docentes en la Gestión del *Prácticum* asumen roles diversos, lo que exige una formación con enfoque por competencias desde una visión holística y actitudes proactivas para dar respuestas creativas a los retos del complejo y cambiante contexto actual con valores y científicidad.

En palabras de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) los escenarios actuales de intervención educativa demanda cambios en los modelos de formación, más aún en los modelos la formación y actuación profesional que respondan a las exigencias de la sociedad de este siglo, que además de poseer conocimientos, demuestren habilidades, actitudes y emociones que evidencien un desempeño creativo y eficaz en contextos sociales, políticos, culturales, ambientales.

En este sentido, las orientaciones para la Gestión de prácticas en las capacitaciones se centran específicamente en procesos administrativos del cumplimiento de estas. Es así que en el Gráfico 17 se evidencia que 39 docentes identificaron el seguimiento a prácticas como la primera orientación, seguido de los procesos de ubicación (37 docentes) que son posibles por la vinculación de la universidad con el entorno en este caso de los centros de prácticas. Sin embargo, el 60% de los docentes consideran en su quehacer las 6 orientaciones en los procesos de gestión de prácticas.

Gráfico 17: Capacitaciones y orientaciones para la Gestión de prácticas



En este aspecto es relevante valorar que la gestión requiere de acciones e iniciativas propias contextualizadas a la dinámica de los grupos de estudiantes y las realidades del *Prácticum*. Por esto el docente tiene que tener muy claro sus planes de trabajo y poseer una actitud reflexiva y flexible ajustable al desarrollo de los acontecimientos; porque en el contexto del *Prácticum* la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles (Palomares y Alarcón, 2018).

Asignaturas del Prácticum

La facilitación de las asignaturas del *Prácticum* está estrechamente vinculada a los procesos organizativos, académicos y profesionales; en su cumplimiento interfieren diversos elementos a veces disciplinares y hasta contextuales. En la Tabla 20 se observa que 21 de 45 docentes consideran que los acápites planteados en el cuestionario guían el proceso de gestión de las asignaturas; no obstante, otros identificaron que las políticas institucionales y los planes de estudio son los guías de su quehacer.

Tabla 20: *Gestión de las asignaturas del Prácticum*

	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<i>Políticas Institucionales</i>	38	84.4
<i>Planes de estudio</i>	38	84.4
<i>Perfiles de carrera /Malla Curricular</i>	36	80
<i>Programas de asignatura</i>	33	73.3
<i>Informes de evaluación de prácticas</i>	29	64.4

En los resultados planteados en la Tabla 21 se observa claramente que la gestión de los docentes de prácticas tiene diferentes puntos de vista en cuanto a la dirección de los procesos de capacitación, en esta área a lo interno de la universidad hace referencia a los roles de los coordinadores de prácticas, la universidad como institución y las facultades como instancias más cercanas a los procesos de prácticas; así mismo reconocen el rol de las coordinaciones de carrera.

Tabla 21: *Dirección de los procesos de capacitación para el Prácticum*

	Coordinación de prácticas	Universidad	Facultad	Coordinación de carrera	Colectivos Pedagógico
Frecuencias (n)	29	26	26	25	8
Porcentajes (%)	64.4	57.8	57.8	55.6	17.8

Es relevante mencionar que no consideran beligerante en estos procesos los colectivos pedagógicos que es donde generalmente se ven situaciones de todas las asignaturas.

4.3.2 Gestión emocional del *Prácticum*

Motivación del estudiantado para la realización de prácticas

El estudiantado menciona entre sus principales motivaciones para la realizar las prácticas valorándolas como importantes y muy importante con porcentaje del 96% la necesidad de ampliar o mejorar la formación profesional con la práctica, los temas y áreas de trabajo, seguido con el 93% de la experiencia de los docentes. Esta última cobra relevancia porque deja en evidencia el intercambio que se genera en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la vinculación permanente con la realidad.

No se puede dejar de mencionar la motivación que ejercen los compañeros de clase para la realización de sus prácticas, esto precisamente les despierta intereses por tener experiencias similares a las de sus compañeros y compartir información sobre los centros de prácticas.

Es importante mencionar que solamente entre 1 y 9 estudiantes valoraron estas motivaciones como no importantes, a continuación, la Tabla 22 evidencia los datos expuestos.

Tabla 22: *Motivaciones para el Prácticum*

	<i>No es importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>
	Porcentaje (%)			
<i>Conocer otras experiencias</i>	2.	38.2		60
<i>Ampliar o mejorar la formación profesional con la práctica</i>	.5	4.	42.	54.1
<i>Los temas y áreas de trabajo</i>	.5	3.2	46.4	50.0
<i>Las experiencias de los docentes</i>	.9	6.4	44.1	49.0
<i>Cambiar la rutina educativa</i>	3.0	11.0	56.0	31.4
<i>Los compañeros de la clase</i>	4.1	22.0	50.0	24.1

Estrategias que implementan los docentes para la motivación del estudiantado

Los docentes implementan diferentes estrategias metodológicas que facilitan el desarrollo de contenidos disciplinares, institucionales y emocionales para motivar al estudiantado para cumplimiento de las demandas de las asignaturas del *Prácticum*; esto implica un proceso estratégico ya que muchos de los estudiantes ven esta fase de formación con estrés y mucha preocupación sobre todo cuando están integrados en actividades laborales desvinculados completamente del ejercicio profesional de la disciplina académica que estudia

Para ilustrar esto, en el caso de los estudiantes de FAREM-Estelí muchos además de ser estudiantes universitarios también son obreros del tabaco, situación que interfiere en el desarrollo de las prácticas en su totalidad como lo demanda la universidad y su formación disciplinar, sin embargo, en los procesos de acompañamiento personalizado se logra motivarles para que realizan gestiones laborales para los permisos e integración en sus prácticas. Metodológicamente identificaron quince estrategias las que se enlistan a continuación Tabla 23:

Tabla 23: Estrategias de facilitación

		Frecuencia (n)			Frecuencia (n)
1.	<i>Diálogos</i>	8	2.	<i>Discusiones en redes sociales y grupos de WhatsApp</i>	2
3.	<i>Charlas</i>	6	4.	<i>Simulaciones</i>	2
5.	<i>Talleres</i>	5	6.	<i>Cine foros</i>	2
7.	<i>Conversatorio</i>	4	8.	<i>Estudios de casos</i>	2
9.	<i>Visitas a centros de prácticas</i>	4	10.	<i>Panel de expertos</i>	1
11.	<i>Intercambios de experiencias</i>	3	12.	<i>Elaboración de material didáctico y divulgación</i>	1
13.	<i>FODA</i>	2	14.	<i>Seminarios</i>	1

Además de identificar las estrategias metodológicas desarrolladas, fue relevante conocer las temáticas centrales que integran en las asignaturas del *Prácticum*, con el propósito de motivar al estudiantado en temáticas

emocionales, disciplinares, profesionales e institucionales, en la Tabla 24 se detallan.

Tabla 24: Temáticas motivacionales

Contenidos	
Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos personales - Elogios positivos - Comunicación asertiva (abierta y objetiva) - Redes de colaboración entre los colectivos - Trabajo de equipo - Experiencias y vivenciadas de otros estudiantes - Escucha activa - Acompañamiento emocional - Confianza, respeto, comprensión, apoyo motivacional - Gestión de emociones, reconocimiento de competencias
Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de la profesión - Funciones profesionales del Trabajo Social en la Práctica - Ejecución de Políticas Sociales a través de programas y proyectos - Programas Sociales y sus beneficios poblacionales - Ética profesional, responsabilidad ante el sujeto y problema social, conciencia colectiva - Intereses profesionales - Experiencias: inserción y avances prácticas - Escenarios de prácticas - Valoración de la inserción del estudiantado en el mercado laboral. - Herramientas y habilidades de redacción
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación estratégica y organizativa de centros de prácticas - Planes de trabajo institucional o POA - Gestión de puestos vacantes en los centros de práctica para que los estudiantes sean promovidos y obtengan su empleo - Clima organizacional

Desarrollo de competencias emocionales

El *Prácticum* tiene una dimensión personal, cada estudiante lo va a vivir de una manera particular, donde se vinculan los intereses profesionales, sus proyectos de vida y los aspectos vocacionales, subrayando la importancia de la formación disciplinar que es desde donde se demandan los contenidos de estas.

En efecto, Zabalza (2016) destaca la importancia del *Prácticum* que tiene del resto de aspectos de la formación; primero por las condiciones en que se

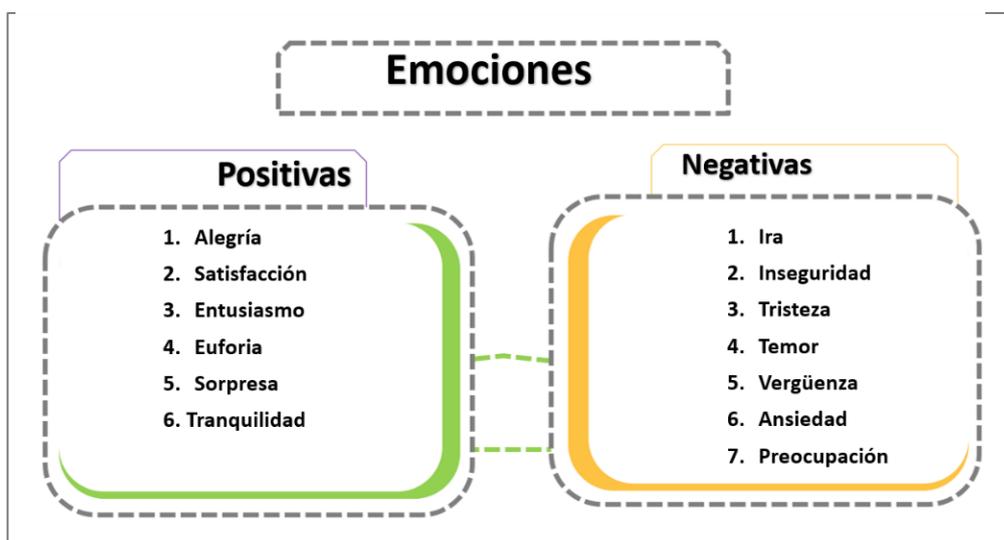
desarrolla, las dimensiones de los sujetos implicados y la diversidad de actividades; concretándose aso como un momento muy especial en la formación, cargada generalmente de elementos emocionales que exigen del estudiante que integre todas sus fortalezas para enfrentarse a experiencias reales.

La gestión y el desarrollo (expresión) de las emociones resulta un proceso clave para consolidar aprendizajes y alcanzar proyectos personales y colectivos. La gestión de las emociones por parte del estudiantado es día a día y es uno de los grandes desafíos del sistema educativo y requiere de su reconcomiendo (Gallardo-López, 2018; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2015; 2010; 2009).

La gestión de las emociones por parte de los estudiantes en la actualidad es uno de los grandes desafíos del sistema educativo. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes, en todas las etapas del proceso educativo reglado, conozcan cómo gestionar sus emociones, poseyendo autodominio de las mismas (García-Lázaro *et al.*, 2020).

La Figura 11 ilustra el análisis de las 13 emociones clasificadas en positivas y negativas respondiendo a aspectos organizativos de la información recopilada. En este sentido el estudiantado identificó la influencia de las emociones en sus experiencias en los tres momentos del del *Prácticum*: inicio, durante y al final.

Figura 11: Clasificación de emociones



Conviene subrayar que existen otras categorías que facilitan la organización de las emociones como proponen Pérez-González y Pena (2011) positivas (alegría), negativas (ira, tristeza, miedo, asco) y neutras (sorpresa), puesto que argumenta que todas las emociones han supuesto una ventaja adaptativa a lo largo de la evolución; en consecuencia, todas las emociones son positivas en tanto que tienen un carácter adaptativo y provechoso.

Las competencias emocionales desde la perspectiva del estudiantado

Emociones positivas

De las 13 emociones abordadas, 6 se clasificaron como positivas; de manera general les asignaron valores mayores en dos criterios (casi siempre y siempre), en este sentido es importante mencionar que esta cambia de manera satisfactoria en la medida que pasan a los otros momentos (durante y al final) de las prácticas. En la Tabla 25 se pueden observar esta tendencia.

Tabla 25: *Identificación de emociones positivas*

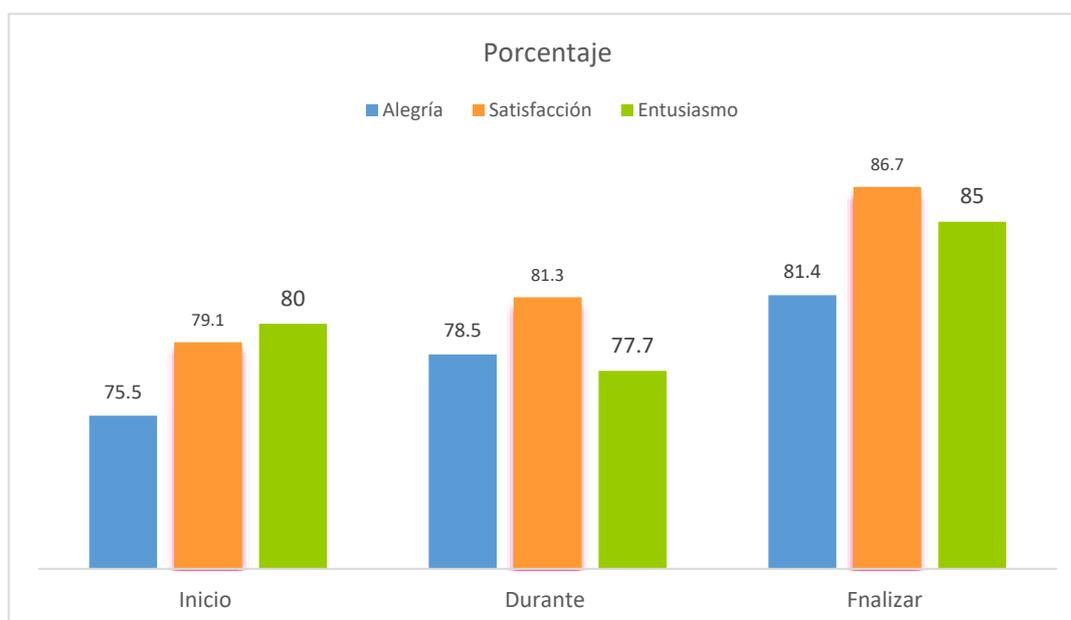
Emociones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
<i>Porcentaje (%)</i>					
Alegría	Inicio	3.2	21.4	42.3	33.2
	Durante	3.6	17.7	39.5	39.1
	Final	4.1	14.5	25.9	55.5
Satisfacción	Inicio	1.4	19.5	43.2	35.9
	Durante	0.9	17.7	44.5	36.8
	Final	1.8	11.8	28.6	57.7
Entusiasmo	Inicio	2.7	17.3	38.2	41.8
	Durante	3.6	18.6	34.5	43.2
	Final	4.5	10.5	26.4	58.6
Euforia	Inicio	44.5	32.3	17.3	5.9
	Durante	49.1	26.8	18.2	5.9
	Final	53.2	17.7	17.3	11.8

Tranquilidad	Inicio	2.7	20	49.1	28.2
	Durante	6.8	18.6	45.9	28.6
	Final	11.8	18.6	28.6	40.9
Sorpresa	Inicio	20	47.7	25	7.3
	Durante	21.4	46.8	24.5	7.3
	Final	30.9	37.3	18.6	13.2

Como se puede observar las emociones como la alegría, la satisfacción y el entusiasmo tienen los mayores porcentajes de valoración con los criterios casi siempre y siempre, al inicio con el 75.5% y 80% e incrementa al finalizar las prácticas con valores entre el 81.4 y 85%, esto es interesante por tratarse de nuevas experiencias los estudiantes se motivan para vivenciar los procesos en el contexto real disciplinar de su formación.

En conclusión, se puede analizar que a pesar de ser experiencias nuevas el estudiante se motiva positivamente por las vivencias y además que les permiten afianzar sus conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, en la Gráfica 18 se observan estas valoraciones.

Gráfico 18: Emociones más identificadas



La euforia y la sorpresa, reciben valoraciones diferentes, en este caso los más alto es para indicar (nunca y a veces), la euforia recibe valoraciones entre el 76% al inicio y al 71.2% al finalizar y la sorpresa mantiene esos valores desde el inicio con el 67.7% y finaliza con el 68.2%.

En el caso de la emoción de la tranquilidad, esta recibe valores más alto (casi siempre y siempre) disminuyendo en el transcurso de las prácticas (durante) porque inicia con 77.3% y finaliza con 69.5%.

Correlaciones de estudiantes y emociones (inicio y final)

En la Tabla 26 se observa que los estudiantes egresados reconocen experimentar en mayor medida las emociones de alegría, satisfacción y entusiasmo al inicio del *Prácticum* que los estudiantes activos.

Seguidamente la Tabla 27 indica que los egresados reconocen experimentar en mayor medida que los estudiantes activos las emociones antes mencionadas al finalizar el *Prácticum*.

Tabla 26: Rho de Spearman: Correlación de estudiantes y emociones (Inicio)

		¿Qué emociones (inicio) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?		
		Alegría	Satisfacción	Entusiasmo
<i>Estudiante</i> <i>1 activo</i> <i>2 egresado</i>	Coeficiente de correlación	,156*	,190**	,185**
	Sig. (bilateral)	,021	,005	,006
	N	220	220	220

Tabla 27: Rho de Spearman: Correlación de estudiantes y emociones (final)

		¿Qué emociones (al final) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?		
		Alegría	Satisfacción	Entusiasmo

Estudiante 1 activo 2 egresado	Coeficiente de correlación	,156*	,172*	,163*
	Sig. (bilateral)	,021	,011	,015
	N	220	220	220

En síntesis, parece indicar que son los estudiantes egresados los que los que tienen más presentes los sentimientos positivos mencionados al inicio y al final de las prácticas.

Los estudiantes de las carreras de Psicología y Antropología reconocen experimentar la emoción euforia al final del periodo del *Prácticum*, en mayor medida que los de Trabajo Social. Este caso es correlación positiva, aumenta el número en la titulación y aumenta los resultados de respuesta en el ítem como se indica en Tabla 28.

Tabla 28: Rho de Spearman Correlación: carrera que estudia y emociones al final

		¿Qué emociones (al final) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?
		Euforia
Carrera que estudia 1 Trabajo Social 2 Psicología 3 Antropología	Coeficiente de correlación	,139*
	Sig. (bilateral)	,040
	N	220

Todo parece indicar que son los de los estudiantes de las universidades UNAN- Managua (FAREM-Matagalpa y FAREM-Estelí) los que experimentan más emoción de euforia al inicio de las prácticas, como se detalla en la Tabla 29.

Tabla 29: Rho de Spearman Correlación: Universidad y emociones al inicio: euforia

		¿Qué emociones (inicio) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?
		Euforia
Universidad 1 UNAN-León/Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades	Coeficiente de correlación	,136*
	Sig. (bilateral)	,044

2 UNAN-León /CUR - Somoto	N	220
3 UNAN-León /CUR - Somotillo		
4 UNAN -MANAGUA/Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas- RURD-Managua		
5 UNAN- Managua/FAREM-Matagalpa		
6 UNAN- Managua /FAREM-Estelí		

Emociones negativas

De las 13 emociones abordadas, 7 de estas son negativas; fueron valoradas en los criterios casi siempre y siempre, en este sentido se puede destacar que la valoración se mantiene con los valores altos en los tres momentos, como se muestra en la Tabla 30.

Tabla 30: Identificación de emociones negativas

Emociones		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
<i>Tristeza</i>	Inicio	49.5	45.9	3.6	.9
	Durante	55.9	39.1	4.1	.9
	Final	59.5	30.0	5.5	5.
<i>Inseguridad</i>	Inicio	31.4	61.8	6.4	.5
	Durante	40.9	54.5	4.1	.5
	Final	63.2	32.3	3.2	1.4
<i>Ira</i>	Inicio	75.5	23.2	1.4	
	Durante	76.8	19.1	3.2	.9
	Final	84.1	11.8	2.7	1.4
<i>Temor</i>	Inicio	32.7	60.0	6.4	.9
	Durante	50.5	43.6	5.0	.9
	Final	69.5	26.8	2.3	1.4
<i>Ansiedad</i>	Inicio	47.7	45.5	6.8	
	Durante	52.7	38.6	7.7	.9
	Final	58.6	33.2	5.9	2.3
<i>Vergüenza</i>	Inicio	61.8	35.0	2.7	.5
	Durante	62.3	33.2	3.6	.9

	Final	74.5	21.4	1.8	2.3
	Inicio	29.1	58.2	10.5	2.3
Preocupación	Durante	35.9	50.0	10.5	3.6
	Final	48.6	36.4	10.5	4.5

A modo de síntesis se elaboró la Figura 12 que refleja una valoración general de las emociones y su influencia de acuerdo a los distintos momentos (inicio, durante y al final); en él se puede observar y reconocen las 13 emociones propuestas.

Figura 12: Vinculación de las emociones y el desarrollo de las prácticas



Las competencias emocionales desde la perspectiva de docentes

También con los docentes se abordaron las emociones en función de que estos en sus procesos organizativos y de acompañamiento pudiesen identificar las emociones que expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del *Prácticum*, al inicio de estas; a partir de la misma lista y clasificación en positivos y negativos.

Emociones positivas

De las 13 emociones abordadas, 6 son positivas; las que fueron valoradas de manera general en dos criterios (casi siempre y siempre), en este sentido resulta importante analizar que la valoración de estas en su primer momento fue alta, se incrementan durante y al finalizar las prácticas. A continuación, se puede observar en la Tabla 31.

Tabla 31: Identificación de emociones positivas

Emociones	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
	<i>Porcentaje %</i>			
Alegría	2.2	26.7	40	31.1
Satisfacción	4.4	26.7	44.4	24.4
Entusiasmo	6.7	24.4	44.4	24.4
Euforia	37.8	42.2	13.3	6.7
Tranquilidad	4.4	42.2	37.8	15.6
Sorpresa	26.7	48.9	15.6	8.9

Como se puede observar las emociones de la alegría, la satisfacción y el entusiasmo tienen los mayores porcentajes de valoración en los criterios casi siempre y siempre, entre 68.4% y 71.1%; por el contrario, la euforia y la sorpresa tienen valores diversos expresan valores en la opción de nunca y otros a veces, lo mismo ocurre con la tranquilidad tiene que el 42.2% a veces y el 37.8 casi siempre.

Correlaciones de estudiantes y emociones (inicio y final)

Según la opinión de los docentes con nivel de doctorado, indican que los estudiantes experimentan más emoción de inseguridad durante la realización de sus prácticas, expresado en la Tabla 32.

Tabla 32: *Rho de Spearman Correlación: Docentes grado académico y emociones de estudiantes (durante)*

<i>¿Qué emociones (durante) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?</i>		
Inseguridad		
Grado académico	Coeficiente de correlación	,312*
1 licenciatura		
2 maestría	Sig. (bilateral)	,037
3 doctorado		
	N	45

Todo parece indicar que son los docentes activos los que reconocen que sus estudiantes expresan más emociones de entusiasmo durante el desarrollo de las prácticas; como se indica en el Tabla 33 docentes, los que reconocen que sus estudiantes expresan más emociones de entusiasmo durante el desarrollo de prácticas

Tabla 33: *Rho de Spearman Correlación: Docentes jubilados. activos y emociones (durante)*

<i>¿Qué emociones expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del Prácticum?</i>		
Entusiasmo		
Docente	Coeficiente de correlación	,318*
1 jubilado y activo		
2 jubilado	Sig. (bilateral)	,033
3 activo		
	N	45

Emociones negativas

De las 13 emociones abordadas, 7 son negativas; las que fueron valoradas de manera general con valores mayores en dos criterios (nunca y a veces), en

este sentido es muy importante retomar y analizar que se sustentan en las experiencias de los docentes, por ejemplo, la tristeza a veces el 55.6% y un 40% nunca.

De igual manera sucede con las otras emociones, en este caso la inseguridad, el temor y la ansiedad un 60% de estudiantes a veces manifiestan inseguridad en el proceso de sus prácticas y es normal porque se enfrenten a ambientes desconocidos generalmente.

El 58% expresan que nunca han sentido ira, solamente un 2% refleja que siempre manifiestan ira, como se puede valorar son casos relativamente aislados.

La vergüenza, tiene valores diferentes de nunca y a veces, lo que se puede analizar que no son determinantes para el proceso de las prácticas, de la misma manera lo reflejan los datos de la preocupación que el porcentaje más alto está en a veces. Posteriormente la Tabla 34 se comparten estos resultados.

Tabla 34: *Identificación de emociones negativas*

Emociones	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Tristeza	40.	55.6	2.2	2.2
Inseguridad	13.3	60.	22.2	4.4
Ira	57.8	40.		2.2
Temor	13.3	60.	20.	6.7
Ansiedad	11.1	60.	22.2	6.7
Vergüenza	42.2	48.9	6.7	2.2
Preocupación	17.8	48.9	22.2	11.1

Correlaciones docentes (edad) y emociones (durante)

En la Tabla 35 según la opinión de docentes de menor edad, reconocen que sus estudiantes expresan más emociones de tristeza y vergüenza durante el desarrollo de sus prácticas.

Tabla 35: *Rho de Spearman Correlación: Docentes (edad) y emociones (durante)*

		¿Qué emociones expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i> ?	¿Qué emociones expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i> ?
		Tristeza	Vergüenza
1 de 25 a 35 años 2 de 36 a 46 años 3 de 47 a 57 años 4 de 58 a 68 años 5 de 69 años a más	Coeficiente de correlación	-,442**	-,346*
	Sig. (bilateral)	,002	,020
	N	45	45

14.3.1. *Correlaciones docentes (años de experiencia) y emociones (durante)*

Todo parece indicar en la Tabla 36, que son los docentes de menor experiencia los que reconocen que sus estudiantes expresa más emociones de tristezas, vergüenza y sorpresa durante el desarrollo de prácticas.

Tabla 36: *Rho Spearman Correlaciones (años de experiencia) y emociones durante*

		¿Qué emociones (durante) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i> ?		
		Tristeza	Vergüenza	Sorpresa
Años de experiencia docente 1 de 2 a 6 años 2 de 7 a 11 años 3 de 12 a 15 años 4 de 16 a más	Coeficiente de correlación	-,363*	-,362*	-,446**
	Sig. (bilateral)	,014	,015	,002
	N	45	45	45

Correlaciones docentes (activos- jubilados) y emociones (durante)

En la Tabla 37 se indica que son los docentes jubilado y activo, los que reconocen que sus estudiantes expresan más emociones de preocupación durante el desarrollo de prácticas.

Tabla 37: Rho de Spearman Correlación: Docentes jubilados. activos y emociones (durante)

		¿Qué emociones expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i>?	
		Preocupación	
Docente 1 jubilado y activo 2 jubilado 3 activo	Coeficiente de correlación		-,323*
	Sig. (bilateral)		,031
	N		45

Correlaciones género y emociones (inicio y durante)

En la Tabla 38 se muestra que son las mujeres las que reconocen experimentar la emoción (preocupación) al inicio y durante el *Prácticum*, en mayor medida que los hombres. Al ser negativas se aumentan en género y disminuyen valoraciones del ítems.

Tabla 38: Rho de Spearman Correlación: género y emociones al inicio y durante

		¿Qué emociones (inicio y durante) expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i>?		
		Inicio	Durante	
		[Preocupación]	[Preocupación]	
Género 1 mujer 2 hombre	Coeficiente de correlación	-,187**		-,133*
	Sig. (bilateral)	,005		,049
	N	220		220

Los estudiantes de Trabajo Social reconocen experimentar la emoción preocupación al inicio de prácticas en mayor medida que los de Psicología y Antropología. Sin embargo, durante el desarrollo de la experiencia de prácticas,

son los que experimentan en mayor medida que las otras titulaciones, emociones de alegría (Tabla 39).

Tabla 39: Rho de Spearman Correlación: carrera que estudia y emociones al inicio: preocupación y durante: alegría

		Emociones, al inicio de la experiencia de prácticas:	Emociones, durante de la experiencia de prácticas:
		Preocupación	Alegría
Carrera que estudia 1 trabajo social 2 psicología 3 antropología	Coeficiente de correlación	-,142*	-,150*
	Sig. (bilateral)	,036	,026
	N	220	220

4.3.3 Gestión científica y disciplinar del *Prácticum*

Actividades docentes

A propósito de la gestión docente desde la visión científica y disciplinar del *Prácticum*, resulta valioso el abordaje de las actividades que son estratégicas para la formación profesional, con el propósito que el estudiantado desarrolle aprendizajes teóricos sustentados en su formación disciplinar.

En este sentido Zabalza (2016) destaca que el objetivo del *Prácticum* es completar los aprendizajes y la formación que se obtiene en la universidad; enfatiza que lo importante son los aprendizajes y la relación con la formación disciplinar y depende de varios aspectos organizativos y procedimentales, señalados en la Figura 13 que se presenta a continuación.

Figura 13: Aspectos organizativos y procedimentales



Fuente: Zabalza (2016)

Entre las actividades docentes se destaca la ética profesional y la vinculación de la teórica - práctica y su contrastación. Cabe señalar que la ética profesional sobresale entre las otras actividades con el 82.2%. En efecto esto coincide con el planteamiento de Palomares y Alarcón (2018) que enfatiza que la profesión docente requiere de una dimensión moral, el desarrollo de actitudes y disposiciones para actuar adecuadamente de acuerdo con unos valores y principios que le faciliten aprendizajes de carácter ético. A continuación, en la Tabla 40 se presentan los resultados obtenidos de los docentes.

Tabla 40: Actividades para la gestión científica y disciplinar del Prácticum

Actividades docentes gestionan prácticas	Frecuencia	Porcentaje %
<i>Ética profesional en el desarrollo de las prácticas</i>	37	82.2
<i>Vinculación de las prácticas con su disciplina de formación</i>	34	75.6
<i>Abordaje teórico de contenidos de prácticas</i>	29	64.4
<i>Contrastación teoría- práctica- teoría</i>	27	60

Las actividades o acciones de seguimiento y acompañamiento se asumen estratégicamente para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos educativos del estudiantado y el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas en función de su formación disciplinar.

Sin embargo, hay diferentes aspectos que orientan el proceso de seguimiento y acompañamiento, entre ellos primeramente los curriculares como es el perfil de las carreras (91.1%) y programas de asignaturas (82.2%), segundo los administrativos como las normativas académicas (73.3%) y la organización académica de la facultad; posteriormente los aspectos políticos relacionados a la extensión universitaria (55.6%) las funciones específicas desde la universidad (44.4%).

Es válido reconocer que El 40% de los docentes reconocen los 6 aspectos que orientan el seguimiento y acompañamiento propuestos en el instrumento, como parte de su quehacer (Tabla 41).

Con referencia a los resultados anteriores Rodríguez-Teijeiro *at al.* (2019) constata la importancia de abordar en los procesos de gestión y seguimiento a prácticas, aspectos motivacionales o emocionales.

Tabla 41: *Actividades del seguimiento y acompañamiento a estudiantes*

<i>Aspectos curriculares</i>	Perfil de carrera	91.1
	Programa de asignatura	82.2
<i>Aspectos académicos</i>	Normativas académicas	73.3
	Organización académica de la Facultad	46.7
<i>Aspectos políticos</i>	Extensión universitarita	55.6
	Funciones de la Universidad	44.4

El seguimiento y acompañamiento a prácticas requiere de acciones concretas, que son conceptualizadas, planificadas y ejecutadas por parte de los docentes desde su rol como gestores de prácticas y otras áreas estratégicas de las universidades, todo con el objetivo de generar en el estudiantado el desarrollo de aprendizajes disciplinares a través de la práctica.

El acompañamiento docente implica acciones y estrategias procedimentales que pautan el trabajo de la gestión del *Prácticum*, desde una visión teoría-práctica se acompañan a lo interno y externo de la universidad.

Es así que el estudiantado valora de importante y muy importante la gestión de aprendizajes (96.8%) que se llevan a cabo desde el acompañamiento; de igual manera la presentación de los centros de prácticas (97.3%), la motivación sobre la importancia del *Prácticum* (97.3%), la promoción de la autoevaluación, coevaluación y evaluación de las experiencias (95.9%).

En general valoran estas acciones como fundamentales y le dan su importancia para el proceso; sus respuestas evidencian un análisis integral de las prácticas planteando que estas no se reducen al acompañamiento administrativo de cumplimiento de horas en campo, observe la Tabla 42.

Tabla 42: Actividades de acompañamiento docente

	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Promoción de la autoevaluación, coevaluación y evaluación de las experiencias		4.1	30.9	65.
Gestión de aprendizajes		3.2	36.8	60.
Reconocimiento de la realidad de cada estudiante para la asignación de los centros	2.3	4.5	32.3	60.9
Presentación de centros de prácticas	1.4	1.4	44.1	53.2
Organización del proceso de las prácticas a lo interno de la Universidad	.9	3.2	42.7	53.2
Resolución de problemas en función de las prácticas		4.5	42.7	52.7

<i>Motivación sobre la importancia del Prácticum</i>	.9	1.8	45.9	51.4
Organización del proceso de las prácticas a lo externo de la Universidad	.9	2.7	47.3	49.1

Acciones de seguimiento y acompañamiento a estudiantes

Resulta relevante destacar las acciones con mayor frecuencia identificadas por los docentes en función de las prácticas y es la supervisión (84.4%) como función establecida administrativamente para el docente y el acompañamiento (80%) esta última que requiere estrategias de comunicación y de aprendizaje.

De igual manera es relevante destacar entre las acciones la caracterización de los estudiantes la que facilita la ubicación posterior en los centros de prácticas, con los mismos valores están indicadas las acciones como el intercambio de experiencia, solución de conflictos y el desarrollo de habilidades que incide directamente en el ejercicio profesional. Seguidamente se presenta la Tabla 43 que tiene estos resultados.

Tabla 43: *Acciones seguimiento y acompañamiento a estudiantes*

<i>Acciones seguimiento y acompañamiento a estudiantes</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje %</i>
<i>Supervisión a estudiantes</i>	38	84.4
<i>Acompañamiento permanente</i>	36	80
<i>Ubicación de estudiantes en centros de prácticas</i>	35	77.8
<i>Caracterización de los estudiantes</i>	34	75.6
<i>Intercambios de experiencias</i>	34	75.6
<i>Solución de conflictos</i>	34	75.5
<i>Desarrollo de habilidades</i>	34	75.5
<i>Gestión de la ubicación y organización de las prácticas</i>	33	73.3

<i>Organización de procesos de fortalecimiento de capacidades</i>	20	64.4
<i>Planes de mejora</i>		62.2
<i>Llamadas telefónicas</i>		55.6

Estrategias para el acompañamiento y seguimiento a los estudiantes

Los docentes realizan acompañamiento y seguimiento a estudiantes una vez que ya están ubicados en los centros de prácticas, primeramente, lo hacen a través de entrevistas a responsable o mentores y posteriormente a los estudiantes para analizar sus avances en función del cumplimiento de los objetivos de las prácticas.

Sin embargo, son importantes las visitas directas a los centros de prácticas con y sin previa comunicación, de igual manera son relevantes la comunicación virtual que se establece con los mentores o responsables y estudiantes. Estas últimas han estado afectadas por las condiciones generadas por la pandemia en los últimos años por las condiciones generadas por la pandemia (ver Gráfico 19).

Gráfico 19: *Estrategias docentes y prácticas*



Es importante destacar que el 48% de los docentes manifiestan que en su gestión de los procesos de práctica implementan las 6 alternativas para desarrollar el seguimiento y acompañamiento al estudiantado en sus experiencias de prácticas. En este sentido aquí se destaca la periodicidad con

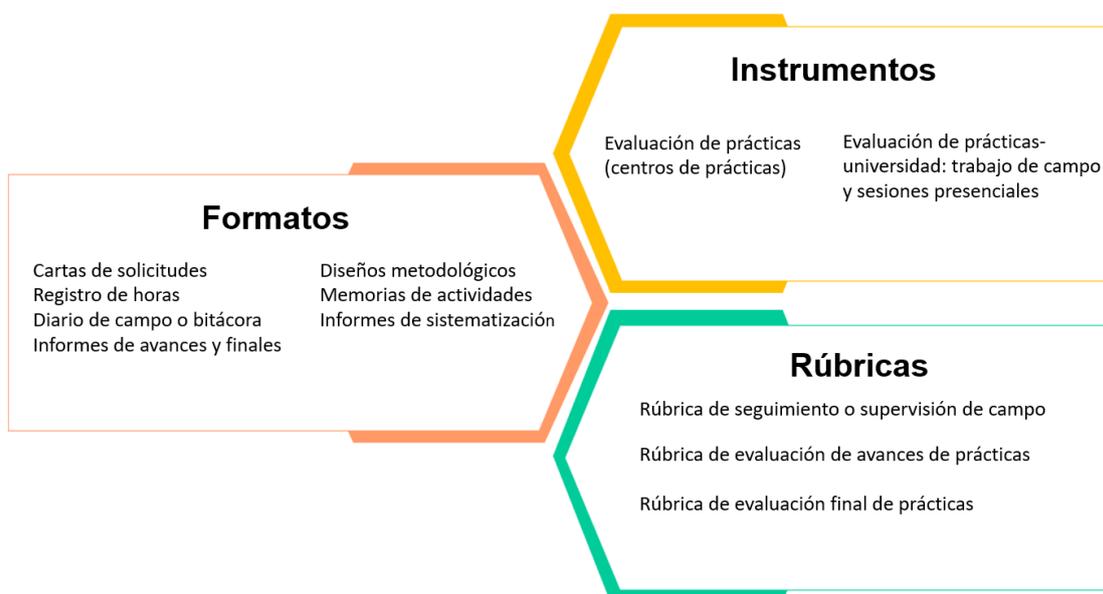
que se desarrollan las acciones de seguimiento y acompañamiento, siendo las opciones de semanal y dos veces al mes las más valoradas por el 84% de los docentes. Posteriormente en la Tabla 44 se presentan estos resultados.

Tabla 44: Periodicidad del seguimiento

	<i>Semanal</i>	<i>Dos veces al mes</i>	<i>Una vez al mes</i>	<i>Una vez cada dos meses</i>	<i>Dos veces durante el tiempo de prácticas</i>
Frecuencia	23	15	3	2	2
Porcentaje %	51.1	33.3	6.7	4.4	4.4

En esta categoría los docentes enfatizan en las particularidades del acompañamiento y seguimiento de prácticas de manera objetiva a través de instrumentos, formatos y rúbricas que son claves para concretar y organizar la gestión del *Prácticum*, seguidamente la Figura 13 ilustra este resultado.

Figura 13: Documentación para el proceso de acompañamiento y seguimiento de prácticas

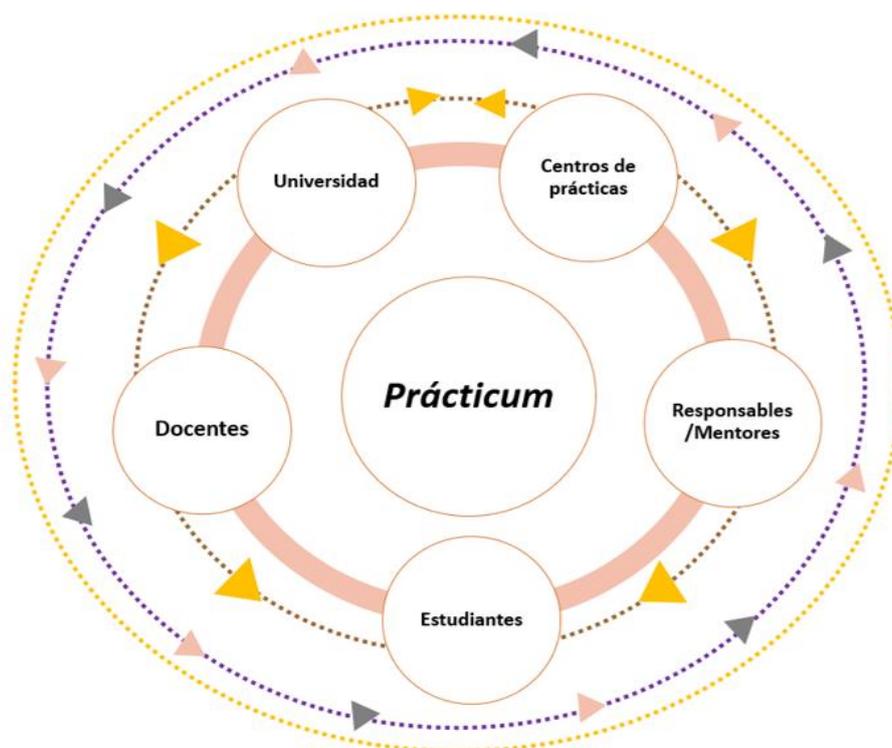


En este mismo orden y dirección se clasificaron las actividades que implican la efectividad del acompañamiento y seguimiento por parte de los docentes; las que se organizaron en los tres momentos claves de las prácticas: antes, durante

y después; estos conceptualizan lo que corresponden a la gestión del *Prácticum*, lo que ya incluye la participación e interacción de todos los que el integran el sistema de prácticas.

Como puede observarse, este sistema de prácticas (Figura 14) se configura en una relación horizontal y bidireccional, iniciando primeramente con una relación institucional que se fortalece desde el momento que los centros de prácticas asumen aportar al desarrollo educativo de la formación profesional que realiza la academia, primeramente manifiestan la disposición para la acogida del estudiantado para el desarrollo de sus procesos prácticos; una vez iniciado esta fase el sistema se operativiza y se afianza entre los implicados: docentes - estudiantes – responsables/mentores de prácticas.

Figura 14: Sistema de prácticas y sus participantes



Las acciones que se desarrollan “antes”, contemplan todas las coordinaciones organizativas para el establecimiento de las condiciones idóneas del escenario del *Prácticum*, con el propósito que el estudiantado pueda ingresar y desempeñarse en los distintos centros de prácticas. Las acciones en este momento no se sujetan exclusivamente al periodo establecido para el semestre académico, a continuación, se detallan estas acciones en la Tabla 45.

Tabla 45: *Acciones que se desarrollan antes del proceso del Prácticum*

ANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y organización pedagógica y disciplinar del desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i>. - Caracterización de los escenarios de prácticas (FODA) en función de las disciplinas profesionales y los requisitos que el estudiantado y la universidad debe cumplir. - Gestión y coordinaciones con centros de prácticas para la aceptación e ingreso de estudiantes, esto en el caso particular de una de las Facultades. - Mapeo de espacios comunitarios (visitas previas) para constituir escenarios de prácticas. - Entrevista a responsable de centro de prácticas para definir perfiles y características de las áreas de trabajo, asignación de estudiantes y definición de objetivos comunes. - Sesiones de trabajo con estudiantes para la motivación y responsabilidad de los procesos de prácticas - Planificación pedagógica – académica (normativas) del proceso de prácticas. - Establecimiento de canales y formas de comunicación (Universidad-centros de prácticas) para el seguimiento y acompañamiento de estudiantes. - Planificación de acciones conjuntas entre universidad y centros de prácticas.
--------------	---

Con respecto al durante (Tabla 46), en este se visualizan dos escenarios, primero la universidad y segundo los centros de prácticas; en el caso particular

del *Prácticum* en los perfiles de humanidades y educación se contemplan con el acompañamiento y seguimiento de los docentes tutores de prácticas, vinculando la experiencia de trabajo de campo ubicados en un centro y el desarrollo de procesos de aprendizaje a través de encuentros presenciales simultáneos o paralelos.

Los encuentros presenciales que acompañan la experiencia de prácticas son espacios de aprendizaje e interacción personal y colectiva facilitados por el docente tutor utilizan metodologías participativas, vivenciales y lúdica para el desarrollo de aprendizajes y la exteriorización de experiencias (fortalezas y dificultades) a partir de la interacción a partir de la experiencia que cada estudiante va adquiriendo en los distintos escenarios de prácticas.

Tabla 46: Acciones que se desarrollan antes del proceso del *Prácticum* (Durante)

Universidad Encuentros presenciales	Centros de prácticas Desarrollo de las prácticas
<p>Diagnóstico de intereses y necesidades de los estudiantes de prácticas para la ubicación e ingreso a centros de prácticas.</p> <p>Sesiones de trabajo (talleres – seminarios) de inducción para los escenarios de prácticas: conocen normativas de prácticas y estrategia universitaria.</p> <p>Organización de expedientes de estudiantes para su ubicación e inserción en los centros de prácticas: hoja de vida, récord de policías, certificados de salud, fotocopia de cedula de identidad y carnet estudiantil y carta personal de solicitud o de intereses.</p>	<p>Inducción e inserción de estudiantes en escenarios de trabajo (conocen políticas institucionales, responsabilidades, principios y estrategias).</p> <p>Entrega de documentos – expedientes según normativas institucionales</p> <p>Firmas de compromisos personales para asumir el proceso de prácticas en los centros según las particularidades institucionales.</p> <p>✓ “Aquí firman políticas de protección...” Responsable mentor de centro de prácticas</p> <p>Lectura y autoestudio de referentes conceptuales y estratégicos de los centros de prácticas.</p>
<p>Talleres- seminarios de estrategias de intervención (caso, grupo y comunidad).</p>	<p>Plan de trabajo de estudiante según responsabilidades y funciones desempeñadas en centro de prácticas.</p>
<p>Talleres sobre el registro y documentación de las experiencias de prácticas (diarios de campo, informes y otras evidencias)</p> <p>Simulaciones de experiencias de prácticas (clases presenciales)</p>	<p>Registro y documentación de experiencias</p> <p>Verificar el cumplimiento de las actividades, acompañamiento en las actividades planificadas,</p>

	reorganización o mejoras de plan in situ, evaluación de actividades.
Intercambio de experiencia entre compañeros para compartir experiencias y fortalecer habilidades	Cumplimiento de compromisos con el centro de prácticas.
Evaluaciones de avances de prácticas y sugerencias para mejora	Evaluaciones de avances de prácticas
Seguimiento y acompañamiento a prácticas estudiantiles a través de:	Visitas a las instituciones donde estudiantes desarrollan sus prácticas, entre otras
Resolver situaciones, conflictos presentados en el contexto de prácticas	Observación directa
Presentación de informes de acompañamiento a prácticas	Reuniones con responsables inmediatos, para evaluar el desempeño en el centro de prácticas
	Entrevista semanal con mentor del Centro de Práctica, Levantamiento de

Con respecto a las actividades que se requieren en el tercer momento (Tabla 47), se plantean las referidas a la fase de evaluación y documentación de las experiencias de prácticas, se visualiza el escenario de centros de prácticas y la universidad, sin embargo, se concentra en la recopilación de información para su posterior análisis y evaluación general de las asignaturas.

Tabla 47: Acciones que se desarrollan antes del proceso del Prácticum

Centros de prácticas	Universidad
Sesiones de evolución con responsables o mentores de prácticas para evaluar el proceso e identificar alternativas.	Evaluación general de la asignatura de prácticas a partir de la vinculación: trabajo de campo y desarrollo presencial. Sistematizados de las prácticas
Evaluación de estudiantes que realizan prácticas utilizando formatos institucionales internos y externos.	Informe de diagnóstico y de plan de intervención
Comunicación oficial para la universidad sobre los procesos de prácticas de los estudiantes.	Presentación y defensa de resultados de prácticas de informe

En el caso que las prácticas se realizan en escenarios comunitarios (Tabla 48), como lo compartió una de las Facultades; generalmente se elaboran diagnósticos comunitarios en coordinación con los representantes o líderes de barrios y en algunos casos con organizaciones e instituciones que tienen incidencia en espacios comunitarios.

Para esto se organizan los estudiantes acompañados del docente tutor para desarrollar procesos de investigación e intervención comunitaria, iniciando desde la planificación conceptual y metodológica para el conocimiento de la realidad, identificando las siguientes acciones.

Tabla 48: Acciones que se desarrollan en el proceso del Prácticum (experiencias comunitarias)

Universidad	Escenarios comunitarios
Encuentros presenciales	Desarrollo de las prácticas (barrios o comunidades rurales)
Planifican las coordinaciones con escenarios comunitarios para el desarrollo de las prácticas.	Gestión con autoridades y líderes comunitarios para desarrollar el proceso de investigación e intervención.
Planificación y organización de experiencia comunitario desde la universidad.	Inserción en barrio/comunidad para mapeo y presentación de estudiantes ante líderes.
Organización y definición de equipos por área de intervención.	
Discusión de metodología del diagnóstico y de propuesta de instrumentos	Desarrollo de trabajo de campo (investigación e intervención)
Procesamiento y análisis de información	
Discusión de problemáticas encontradas por área	Presentación en barrio ante los líderes

En esta esta experiencia de prácticas comunitaria no se contempla un mentor o responsable externo, son los docentes tutores de la asignatura quienes asumen el acompañamiento en la universidad y en la comunidad.

En vista de ello, es significativo asumir el acompañamiento como expresa Marcelo (2008, citado en San Martín *et al.*, 2021) es una oportunidad para el estudiantado y para los docentes tutores; a los primeros les facilita el crecimiento profesional, en ese sentido para los tutores se trata de oportunidades de observar y comprometerse con buenas prácticas educativas, llevarlas a cabo, recibir ayuda y asesoramiento en forma de *feedback* con nuevas ideas y posibilidades de mejoramiento.

En lo que se refiere a los beneficios del proceso de acompañamiento y seguimiento al estudiantado en los centros de prácticas, los docentes profundizan desde la importancia que esta acción tiene en todo el sistema del *Prácticum*, en función de los roles y actitudes asumidas por los docentes con el propósito de garantizar que el estudiante concrete sus experiencias.

De esta manera, estos beneficios se han organizado en las subcategorías competencias emocionales, desarrollo de competencias profesionales, vinculación teórica-práctica y proyección de la universidad; las que facilitaron un análisis de las implicaciones conceptuales, procedimentales y metodológicas del acompañamiento y seguimiento en los centros de prácticas, las que se detallan a continuación.

A) Competencias emocionales en el acompañamiento y seguimiento en los centros de prácticas

. Se destacan la necesidad de trabajar desde una visión de la Educación Emocional, potenciando en el estudiantado primeramente la motivación, la seguridad, confianza y el propósito de sus procesos que es vivenciar sus prácticas y concluir las. A continuación, las respuestas obtenidas de esta subcategoría se ilustran en la siguiente Tabla 49, en las respuestas se detalla la frecuencia con que fueron mencionadas, dando así su nivel de importancia.

Tabla 49: Competencias emocionales-acompañamiento

	Expresiones textuales
<input type="checkbox"/> Motivación y acompañamiento (7)	“Apoyo a los practicantes nóveles para un trabajo menos estresante y más efectivo.” (DC1)
<input type="checkbox"/> Seguridad para el desarrollo de la experiencia (7)	“Dar seguridad y confianza motivar al estudiante, verificar su eficiencia y eficacia y fortalecer alianzas” (DC2)
<input type="checkbox"/> Fortalecer la confianza y comunicación (3)	“La motivación, el pensamiento crítico, la empatía y la ética profesional.” (DC5)
<input type="checkbox"/> Confianza recíproca estudiantes – centros de prácticas. (4)	
<input type="checkbox"/> Cordialidad para el intercambio de aprendizaje entre el responsable o mentor de centros de prácticas y docente supervisor. (3)	“El mayor beneficio es el apoyo a los practicantes nóveles para un trabajo menos estresante y más efectivo.” (DC6)
<input type="checkbox"/> Con propósitos encaminados al éxito del estudiante en su proceso de práctica (2)	“Con motivación y propósitos encaminada al éxito del estudiante en su proceso de práctica.” (DC7)

B) Desarrollo de competencias profesionales

Cuando hablamos del *Prácticum* es transcendental reconocer lo esencial que representan el desarrollo de competencias básicas y específicas para la formación profesional, es así que desde el acompañamiento y seguimiento al estudiantado en los centros de prácticas se logra impactar aprovechando de todos los resultados que se potencian con las experiencias de las prácticas afines a la formación disciplinar, ciudadana, desarrollo de habilidades, estrategias y técnicas para la resolución de problemas, conocimiento de la realidad e intercambio de experiencias. A continuación, en la Tabla 50, se detallan algunas de las respuestas de las docentes referidas a esta subcategoría.

Tabla 50: Análisis de competencias profesionales

	Expresiones textuales
<input type="checkbox"/> Eficiencia y calidad en el desempeño del estudiantado (8)	“Es importante ya que de esta manera podemos darnos cuenta cómo va el desarrollo del desempeño de los practicantes y si realmente están en el perfil de la carrera.” (DC8)
<input type="checkbox"/> Pertinencia para resolver necesidades y demandas de acuerdo a la naturaleza de los centros de prácticas (8)	“Ayuda a resolver situaciones planteadas por los estudiantes durante las prácticas.” (DC13)

<input type="checkbox"/> Reconocen y valoran el perfil de la carrera. (6)	
<input type="checkbox"/> Implementación, validación y aprobación de planes de mejora (5)	<i>“Fortalece la confianza y comunicación, implementación de planes de mejora, intercambios de experiencias, articulación de esfuerzos y estrategias, eficiencia en el desempeño del estudiante y ampliar posibles escenarios de prácticas.” (DC10)</i>
<input type="checkbox"/> Intercambios de experiencias y articulación de esfuerzos (4)	
<input type="checkbox"/> Acompañamiento, control, seguimiento y evaluación en las prácticas. (4)	
<input type="checkbox"/> Fortalecer la adaptación al contexto de prácticas (equipo). (3)	
<input type="checkbox"/> Se visualiza como futuros profesionales frente posibilidades de empleo (3)	<i>“Observamos sus capacidades como futuro profesional.” (DC2)</i>
<input type="checkbox"/> Se facilitan espacios para la observación, análisis y reflexión (2)	<i>“Ayuda a resolver situaciones planteadas por los estudiantes durante las prácticas” (DC11)</i>
<input type="checkbox"/> Adquisición de nuevas experiencias vivenciales en el proceso de aprendizaje (2)	<i>“Le permite al estudiantado acceder con rapidez a su entorno de trabajo.” (DC22)</i>
<input type="checkbox"/> Fortalecimiento de la comunicación docente - estudiante - jefe inmediato. (2)	
<input type="checkbox"/> Facilitación de estrategias y técnicas para la resolución de problemas. (2)	
<input type="checkbox"/> Apropiación de valores, relación interpersonal y profesional adecuada. (2)	<i>“Mejorar las dificultades y fortalecer los conocimientos.” (DC23)</i>
<input type="checkbox"/> El pensamiento crítico, la empatía y la ética profesional. (2)	

C) Vinculación teórica- práctica

El tema de la vinculación teórica- práctica es clave en los procesos del *Prácticum* para todas las disciplinas profesionales, en esta subcategoría los docentes profundizaron en las habilidades necesarias para poder llevar a la práctica los conocimientos teóricos como la investigación, el pensamiento crítico y divergente; de igual manera resulta también necesario promover el desarrollo de una visión estratégica y práctica frente a las realidades; es así como se visualiza en la expresiones de los participantes (Tabla 51).

Tabla 51: Vinculación teoría y práctica

	Expresiones textuales
<input type="checkbox"/> <i>Desarrollo de habilidades para resolver situaciones de campo (5)</i>	<i>“Fortaleza teórica metodológica, aclaración de dudas, confianza y autoconfianza del trabajo realizado, mejores informe y planes de intervención apegados a la realidad analizada.” (DC20)</i>
<input type="checkbox"/> <i>Fortalecimiento teórico metodológica del trabajo práctico (intervención-investigación) (5)</i>	
<input type="checkbox"/> <i>Planes de intervención apegados a la realidad de intervención. (3)</i>	
<input type="checkbox"/> <i>Experiencia en trabajo de campo.</i>	
<input type="checkbox"/> <i>Puesta en práctica de sus conocimientos teóricos y dar soluciones a las dificultades presentadas</i>	<i>“Vinculación de la teoría con los escenarios del entorno nacional y social, aseguramiento de los roles profesionales, satisfacción de necesidades de la institución de prácticas.” (DC17)</i>

D) Proyección de la universidad

El tema de las prácticas forma parte de la proyección de las universidades que se organizan desde las funciones de extensión, directamente el acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas logra fortalecer esta proyección ya que, a partir de las coordinaciones para la ubicación en entornos prácticos para desempeñarse profesionalmente en contextos reales comprometidos para aportar científicamente en las transformaciones sociales como es el caso particular de las disciplinas de humanidades, ciencias sociales y educación; así lo manifestaron los docentes (Tabla 52).

Tabla 52: Proyección de la universidad

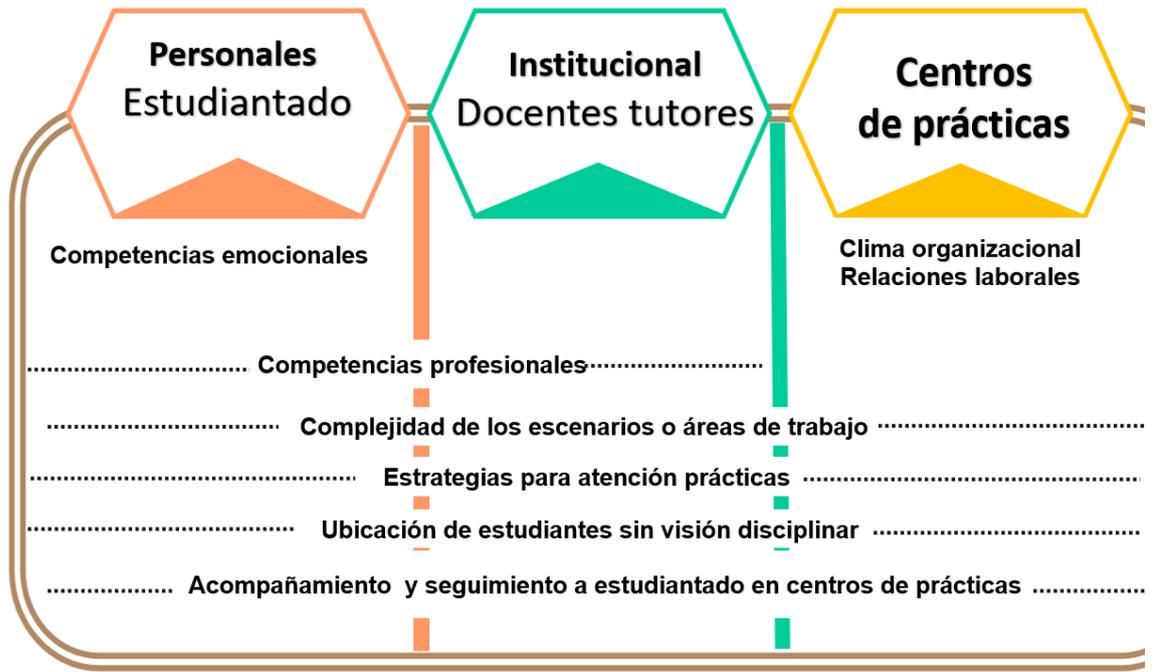
	Expresiones textuales
<input type="checkbox"/> <i>Proyección de la Universidad y las carreras hacia los centros de práctica y la sociedad en general. (4)</i>	<i>“Mayor coordinación interinstitucional y extensión universitaria.” (DC5)</i>
<input type="checkbox"/> <i>Fortalecer relaciones de trabajo de la Universidades con escenarios y campos laborales. (4)</i>	<i>“Logramos enlaces con los responsables de Instituciones Sociales (centros de prácticas).” (DC3)</i>

<input type="checkbox"/> Mayor conocimiento referente al proceso y el rol que el estudiante asume en los centros de prácticas. (2)	<i>“Existe más vinculación con los empleadores y con los practicantes.” (DC2)</i>
<input type="checkbox"/> Evaluar procesos, hacer mejores adecuaciones, brindar conocimiento al estudiante sobre temas que surgen en el quehacer de la práctica. (2)	<i>“Relación y vínculo interinstitucional(DC4)</i>
<input type="checkbox"/> Mayor coordinación interinstitucional y extensión universitaria. (2)	<i>“Mejoramiento de las relaciones interinstitucionales.” (DC3)</i>
<input type="checkbox"/> Responsabilidad como estudiante sobre las temáticas y procesos de trabajo. (2)	
<input type="checkbox"/> Formación integral del futuro profesional (1)	
<input type="checkbox"/> Ampliar posibles escenarios de prácticas (1)	<i>“Fortalecimiento profesional, se visualizan posibilidades de empleo y proyección de la universidad.” (DC19)</i>

Problemas que se resuelven en el acompañamiento y seguimiento a estudiantes

Los docentes desde su experiencia identificaron problemas que se resuelven a través de las acciones de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas, estos se presentan en todo el sistema de prácticas y no son exclusivos: al contrario, están vinculados a diferentes ámbitos de desarrollo como: personal, disciplinares, profesionales, académicos, organizativos e institucionales; desde esa visión la Figura 14 se detallan a continuación los siete problemas generales más comunes en los procesos de prácticas y su vinculación con los implicados, gráficamente se ilustran como estos tienen relación en los tres escenarios.

Figura 14: Problemas que se resuelven en procesos de acompañamiento y seguimiento a estudiantes



El proceso de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas facilita el abordaje de las problemáticas que conlleva la búsqueda de soluciones inmediatas, tomando en cuenta las particularidades y situaciones del estudiantado y los centros de prácticas, es así que esto implica varios momentos donde se requiere de gestiones a lo interno de las universidades como a nivel externo. En todo esto hay ciertas condiciones que favorecen la resolución de estos problemas como es la comunicación asertiva, el manejo de las emociones y las vinculaciones de la universidad con escenarios de prácticas diversos.

A continuación, en la Tabla 53, algunas de las expresiones textuales sobre este aspecto:

Tabla 53: Acompañamiento y seguimiento a estudiantes

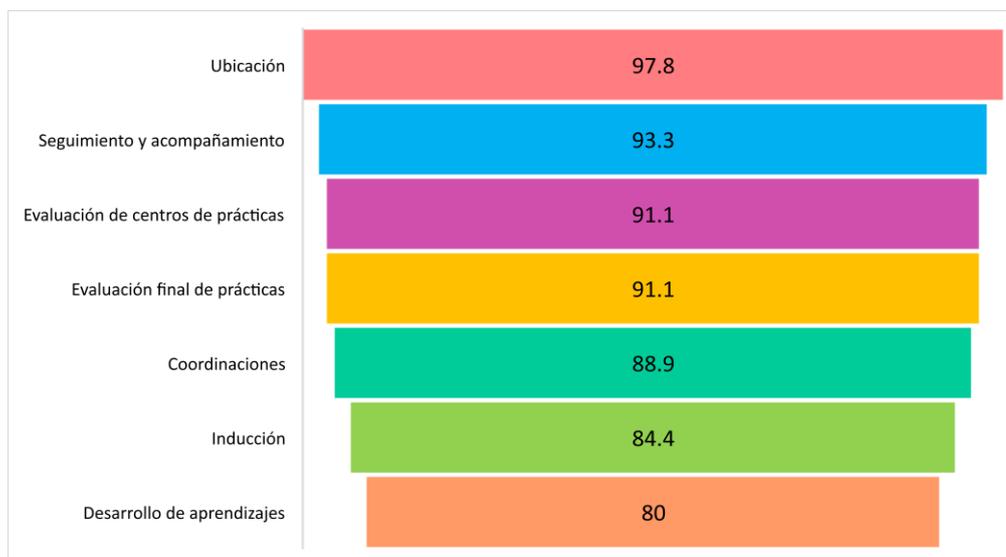
Expresiones textuales	
Competencias emocionales	<i>“Actitudes negativas por parte de los estudiantes y desconocimiento del perfil profesional.” (DC22)</i>
Competencias profesionales	<i>“Cambio de Centros de Práctica cuando algunos/as estudiantes consideran que está siendo subvalorada su capacidad de aportar desde su perfil de formación universitaria.” (DC7)</i> <i>“Poca capacidad para resolver problemas en su área de desempeño, ameritando tutoría inmediata o cambios de centros de práctica.” (DC18)</i> <i>“Logística, integración en el equipo de trabajo del centro, según el perfil de la institución en la que ejerce prácticas, perfeccionar conocimientos técnicos de atención directa con usuarios.” (DC15)</i>
Clima organizacional Relaciones laborales	<i>“Conflictos entre estudiante y responsables de las instituciones. Determinación de planes óptimos para estudiantes con mayores dificultades.” (DC28)</i> <i>“Problemas de falta de empatía entre estudiante y mentor del centro. Irresponsabilidades del estudiante en su trabajo de práctica.” (DC22)</i>
Estrategias para atenciones prácticas	<i>“Desempeño de estudiantes en actividades y funciones que no corresponden a su perfil profesional.” (DC24)</i> <i>“Exposición a estudiantes a situaciones de peligro.” (DC7)</i>

Fases del proceso de gestión de la asignatura

Además de las actividades necesarias para la gestión de las asignaturas del *Prácticum* es importante visualizar las fases de este proceso, porque permiten profundizar en la lógica e importancia que tienen cada elemento en este proceso, el 68% visualizó e identificó los siete momentos del *Prácticum*, entre ellos la ubicación con el 97.8%, el seguimiento y acompañamiento con el 93.3%.

Sin embargo, en estas siete fases el desarrollo de aprendizajes no es priorizado en función de las otras, esto podría vincularse al reconocimiento de los procesos administrativos que envuelven el desarrollo de estas asignaturas por lo que no centran su incidencia en los aprendizajes. A continuación, se presentan estas fases en el Gráfico 20.

Gráfico 20: Fases de gestión de las prácticas

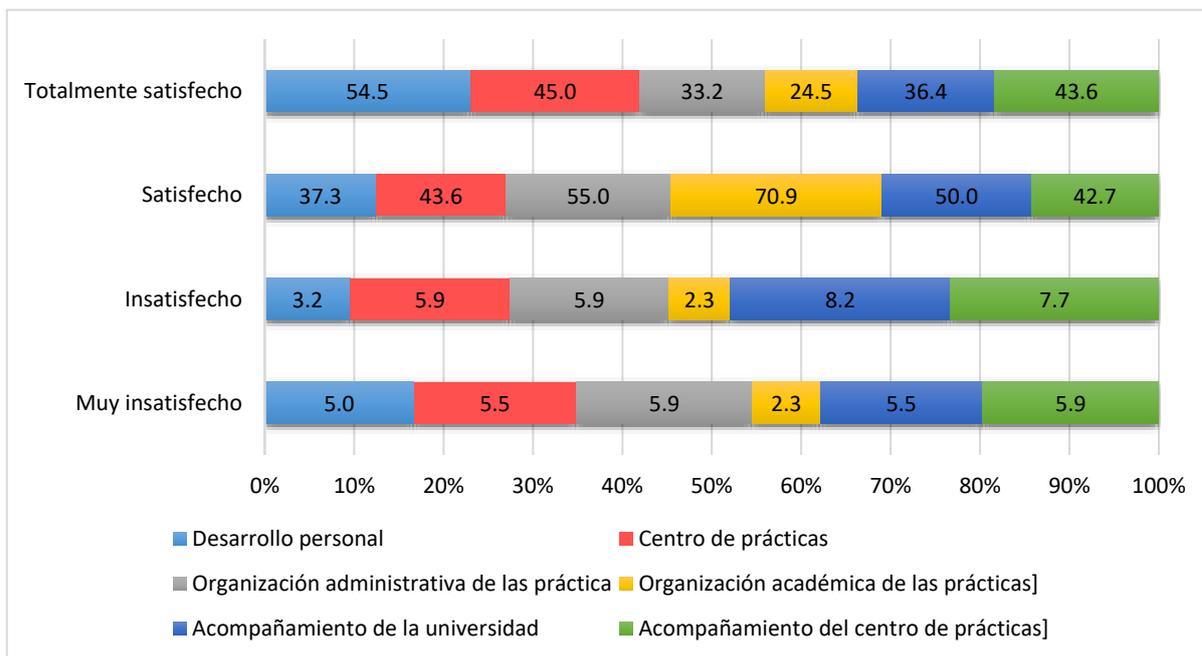


Organización administrativa de las prácticas según los estudiantes

En este sentido los estudiantes manifiestan sus valoraciones positivas a la organización administrativa de las prácticas, destacando la información que reciben de los centros con el 96.8%; posteriormente el seguimiento de la Universidad y de los centros de prácticas a través de los mentores o responsables con el 95.2% y 95.5% y por último con el 94.6% la información administrativa que reciben para el desarrollo de sus prácticas.

En cuanto a la satisfacción de los procesos del *Prácticum*, el 56% manifiestan estar totalmente satisfechos con el aporte de estas a su desarrollo personal, seguido de los centros de prácticas con el 45%; sin embargo, es importante destacar que manifestaron estar insatisfechos con el acompañamiento de la universidad (82%) y del centro de prácticas (59%) a sus procesos, así lo evidencia la figura 34 que se presenta a continuación se presenta el Gráfico 21.

Gráfico 21: Satisfacción de los estudiantes



4.3.4 Gestión pedagógica del *Prácticum*

Para iniciar este análisis se considera importante retomar a López-Noguero (2013) quien esboza que la educación es un fenómeno totalmente comunicativo y desde el principio de la pedagogía se ha considerado como la base; es decir, la relación que se establece entre docentes y estudiantes, con todo el intercambio de mensajes, y comunicaciones entre uno y otro.

En este sentido la práctica pedagógica responde a un proceso dinámico, creativo, innovador y participativo; en la construcción de nuevos modelos, que permitan el desarrollo cognitivo en los educandos para que accedan a dar respuesta en los niveles de eficiencia y eficacia que la exigencia académica requiere (Bracho-Pérez, 2018).

En cuanto a la gestión pedagógica del *Prácticum*, la intervención educativa se centra en el estudiantado como actores claves de la formación. Los docentes, desde su rol reflexivo, están llamados a revisar cuál es su propósito en la enseñanza, cómo lo conciben y como lo llevan a la práctica, de igual manera qué

necesita ser reacomodado en este proceso; sin esperar el momento final del aprendizaje, todo esto refuerza la idea y necesidad desde la gestión pedagógica de un currículo vivo, abierto, flexible y modificable a las dinámicas de aprendizaje.

En este sentido Medina-Zuta y Deroncele (2019) enfatiza en que la reflexión permite esta disposición de flexibilidad porque hace que el docente haga un alto en su “saber hacer” para enfocar su “ser pedagógico” en esta comprensión de quién es el estudiante y qué necesita para aprender.

Actividades para la gestión pedagógica del Prácticum

Dada las condiciones que anteceden es importante iniciar este análisis con las actividades que realizan los docentes desde la gestión pedagógica del *Prácticum*; destacándose la ubicación de los estudiantes en los centros de prácticas, el contar con instrumentos de trabajo como son las fichas de seguimiento y supervisión con el 84,4%; igual que otras acciones que son relevantes como la contextualización de los escenarios porque forman parte del proceso de aprendizaje, que aunque tiene un porcentaje menor en la identificación resultan ser acciones estratégicas para poder cumplir con las otras acciones, en la Tabla 54 se ilustran estos resultados.

Tabla 54: *Actividades para la gestión pedagógica del Prácticum*

	Frecuencia	Porcentaje %
<i>Ubicación de estudiantes en centros de prácticas</i>	38	84.4
<i>Fichas de seguimiento – acompañamiento a estudiantes</i>	38	84.4
<i>Supervisión de prácticas</i>	38	84.4
<i>Informes de acompañamiento</i>	36	80
<i>Diagnóstico de escenarios de prácticas</i>	29	64.4

Según los resultados encontrados a pesar de concebir la gestión pedagógica en los estudiantes, este proceso tiende a sobrevalorar los aspectos administrativos, no obstante, la visión pedagógica implica un trabajo más profundo y reflexivo que cuestione los aprendizajes y valore los procesos como menciona Zabalza (2016) el tipo de aprendizaje el *Prácticum* debe situarse en lo que se denomina “aprendizaje experiencial” (Kolb, 1984) o aprendizaje a través de la experiencia prácticas en contextos reales.

En función de esto los docentes deben adquirir aprendizajes de carácter cognitivo, personal y social; de manera práctica cómo aprender a trabajar con sus compañeros, participar en la vida y tareas dirigidos a los centros de prácticas; así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que incidan en la educación del estudiantado como las comunidades y grupos de profesionales (Palomares y Alarcón, 2018).

En el nivel universitario se requiere que los encuentros presenciales pongan en el tapete la creatividad del docente para motivar a los estudiantes por sus proyectos de formación, la ampliación de sus conocimientos, la participación activa en su adquisición y el establecimiento de sus nexos con la futura profesión o disciplina de estudio (Hernández-Infante e Infante-Miranda, 2017).

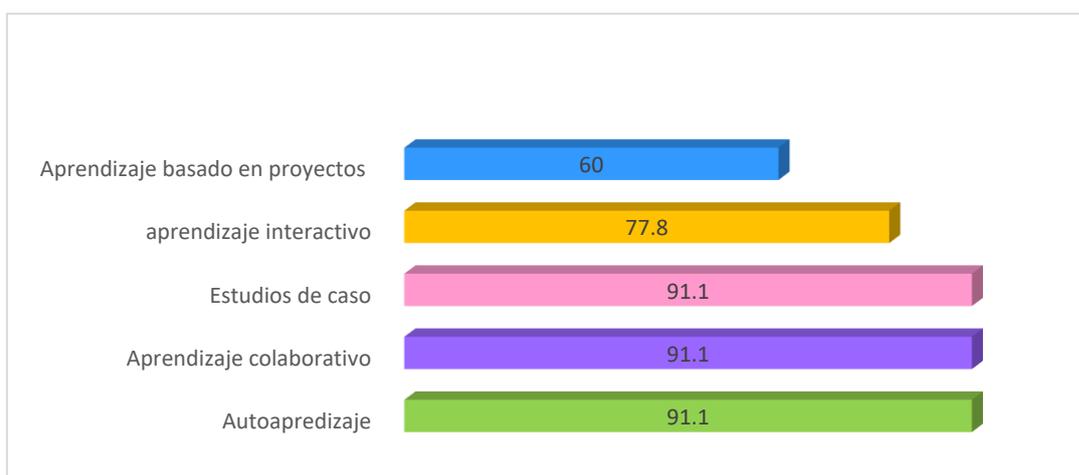
Gestión de aprendizajes

Sobre la base de las consideraciones anteriores en la gestión de aprendizajes se requiere de docentes con una visión y acción comprometida con el quehacer pedagógico. En relación con esto Parra *et al.* (2015) traen a debate la necesidad de cambios en las prácticas docentes. Más que un instructor, el docente debe convertirse en un mediador que genere ambientes de formación flexibles, dinámicos, retadores y estimulantes centrados en la resolución de problemas del contexto real, para que los estudiantes puedan lograr la formación integral y desarrollar las competencias con sustentabilidad.

En este sentido es necesario que los docentes fortalezcan su rol como acompañantes, asesores y apoyo continuo; buscando que los estudiantes resuelvan los problemas articulando saberes integrales y multidisciplinarios.

En el desarrollo de las asignaturas de prácticas, los docentes implementan distintas estrategias, el 69% refieren que en sus procesos de enseñanza-aprendizaje llevan a cabo actividades de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo, colaborativo, basado en proyectos y estudios de caso contextualizados a la realidad (Gráfico 22). El 91.1% rescata las actividades de autoaprendizajes.

Gráfico 22: *Procesos de enseñanza-aprendizaje*



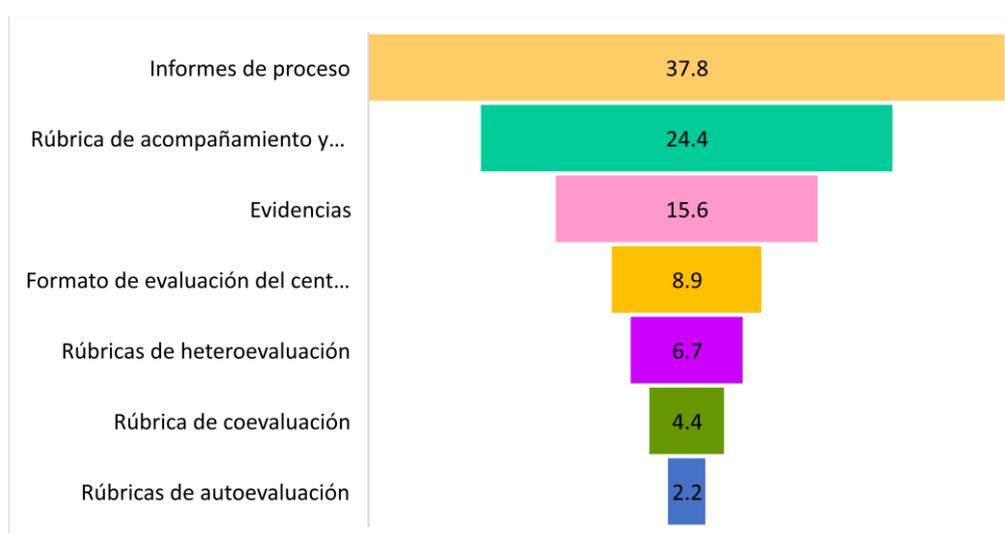
Evaluación de asignaturas de prácticas

El saber hacer pedagógico, casi siempre, corre el riesgo de un ejercicio mecánico y tradicional que marca distancia de los procesos de aprendizajes significativos que forman parte de la dimensión formativa. Aquí se pierde el vínculo con el estado reflexivo, que se necesita, sea preponderante.

- **Perspectiva de los docentes**

Con respecto a la fase de evaluación de las prácticas, los docentes consideran e identifican que en el desarrollo de las asignaturas integran informes de proceso, rúbricas de acompañamiento y evidencias; estas últimas vinculadas a los procesos administrativos que son requisitos de este tipo de actividades académicas entre ellas: cartas de solicitud a centros de prácticas, registro de horas, rúbricas de evaluación, entre otros. A continuación, el Gráfico 23 ilustra los instrumentos de evaluación y su porcentaje de utilización.

Gráfico 23: Instrumentos de evaluación de las prácticas



Los resultados demuestran que los procesos de evaluación contemplan la reconstrucción cualitativa de la experiencia sin embargo son poco utilizados los procesos de fortalecimiento de capacidades para la autoevaluación, cuando las practicas son oportunidad para promover la participación responsable de los estudiantes frente a experiencias personales y colectivos de manera critica.

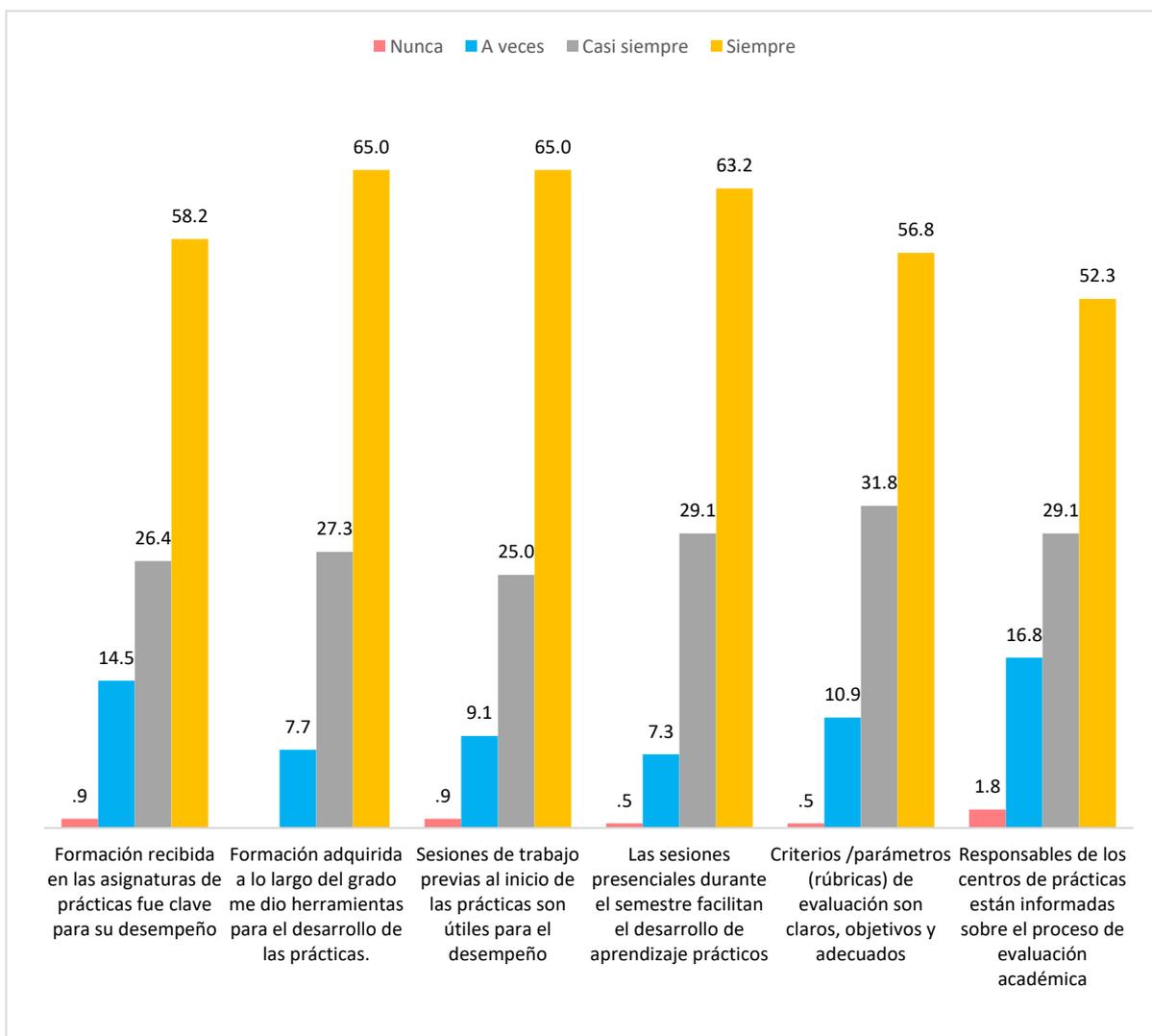
- **Perspectiva del estudiantado**

Los criterios de evaluación de las prácticas les permiten identificar al estudiantado cuales están presentes a lo interno de la universidad y cuales, en

los centros, reconociendo que la formación disciplinar les da herramientas para el desempeño en sus experiencias en los distintos contextos.

De igual manera reconocen que las sesiones y los procesos previos al desarrollo de las experiencias de campo son fundamentales para su desempeño, en función de esto también señalan que el proceso de seguimiento desde la organización académica influye en el cumplimiento de las prácticas y los logros de las mismas; el Gráfico 24 plasma los resultados de este aspecto.

Gráfico 24: Criterios de evaluación



Problemáticas que se presentan en la gestión de las asignaturas del Prácticum

Se identificaron trece problemáticas a las que se enfrentan los docentes en el proceso de gestión de las asignaturas de prácticas, estas se pueden visualizar desde los ámbitos personales, institucional, además de organizativas, conceptuales y metodológicas. De la información recopilada de los docentes se organizaron los trece tópicos, destacándose las competencias emocionales como mayor frecuencia; es meritorio subrayar que se agrupan las actitudes y prácticas del estudiantado vinculadas a las disciplinas conscientes, como el cumplimiento de normativas de trabajo en los centros de prácticas. Aquí se detallan las cuatro problemáticas con sus referencias (Tabla 55).

Tabla 55: *Problemáticas de las asignaturas del Prácticum*

Personales Estudiantado	1. Competencias emocionales (11)
	2. Competencias profesionales (10)
	3. Estudiantes tienen limitaciones de recursos para movilizarse y cumplir con sus procesos de prácticas. (3)
	4. Los estudiantes son activos laboralmente limitándoles su desempeño en las prácticas (3)
Universidad Docentes tutores	1. Organización y funcionamiento de los centros de prácticas por el contexto de la pandemia restringen el ingreso de estudiantes de prácticas y las horas de trabajo (4)
	2. Acompañamiento y seguimiento a prácticas (dificultades) (3)
	3. Proceso de vinculación de la universidad con centros de prácticas no es beligerante (mucho tiempo para esperar lista de centros de prácticas aprobados) (2)
	4. Universidades tienen limitaciones para el seguimiento adecuado a los centros de prácticas sobre todo para la movilización (2)
	5. Docentes que gestionan asignaturas de prácticas no siempre tiene el perfil profesional de los grupos de estudiantes que atienden (1)
Centros de prácticas	6. Centros de prácticas no tienen estrategias científicas y organizativas para los procesos de prácticas (comunicación) (3)
	7. Normativas de centros de prácticas restringen el ingreso de estudiantes de prácticas (2)
	8. Exigencias de centros de práctica sobre el desempeño de estudiantes (3)
	9. Centros de prácticas con otros perfiles disciplinares (2)

A continuación, se puntualizan las expresiones textuales del proceso.

-
- *“Los niveles de madurez emocional en casos críticos que deben enfrentar de acuerdo al Protocolo de atención en el Centro de Práctica” (DC10)*
- *“Cuando los estudiantes hacen sus prácticas a veces las actividades no coinciden con su perfil o quieren un estudiante de práctica acabado y no en proceso de aprendizaje.” (DC15)*
- *“Disposición del estudiante para hacer actividades extra, a fin de enriquecer la experiencia de prácticas,” (DC19)*
- *“...tutores de instituciones sin conocimiento del quehacer profesional del Trabajo Social...” (DC16)*
-

Alternativas para enfrentar las problemáticas que se generan en la gestión del Prácticum

Los docentes plantearon alternativas como respuestas a las problemáticas que se encuentran en la gestión del *Prácticum* dirigidas primeramente a aspectos teóricos conceptuales, pedagógicos y metodológicos, organizativos a lo interno de la universidad y externos con los centros de prácticas.

En las propuestas visionan a los implicados en el sistema de prácticas desempeñándose más allá de lo académico – administrativo de las asignaturas de prácticas, al contrario, plantean una interconexión entre los implicados en un proceso de gestión pedagógica horizontal donde todos cumplen responsabilidades para la formación práctica del estudiantado en formación profesional.

A continuación (Tabla 56,57,58 y 59) se plantean los resultados de este aspecto en subcategorías las que emergieron de los datos.

Tabla 56: Teóricas - Conceptuales

	<i>Expresiones textuales</i>
Cambiar la visión del acompañamiento pedagógico versus o supervisión (8)	<p><i>“Mayor acercamiento entre docentes y estudiantes. Reforzamiento en la formación de carácter laboral (normas laborales, normas de seguridad, cultura del trabajo).” (DC4)</i></p> <p><i>“Siempre poner en práctica, las competencias del perfil de la carrera, se puede lograr con el reforzamiento académico.”(DC25)</i></p> <p><i>“La alternativa es que el estudiante reciba una inducción sobre el funcionamiento del área y este planifique su trabajo a realizar con ayuda de tutor guía.”(DC6)</i></p>
Reforzar competencias profesionales de acuerdos a los centros de prácticas (2)	
Ampliar escenarios de prácticas que visualicen nuevas realidades (2)	
Escenarios de prácticas por disciplinas profesionales (2)	
Definición de objetivos y metas para el <i>Prácticum</i> en disciplinas de humanidades, ciencia sociales y educación. (2)	
Desarrollo de competencias disciplinares para el desarrollo del <i>Prácticum</i> . (2)	

Tabla 57: Pedagógicas y metodológicas

	<i>Expresiones textuales</i>
Acompañamiento personalizado que facilita el acercamiento entre docentes y estudiantado en todas las fases del <i>Prácticum</i> . (7)	<p><i>“Atención individual al estudiante con acompañamiento cercano...” (DC33)</i></p> <p><i>“Brindar cursos cortos de refrescamiento de temáticas requeridas para la práctica.”</i> <i>“Conversar de manera personal con los empleadores para gestionar horarios flexibles para el desarrollo de las prácticas.” (DC4)</i></p> <p><i>“Coordinaciones con las instituciones para apoyar el transporte...” (DC40)</i></p> <p><i>“Disposición del estudiante para hacer actividades extra, a fin de enriquecer la experiencia de prácticas.” (DC38)</i></p>
Talleres o sesiones para reforzar temas de metodologías, intervención (4)	
Organizar los procesos de seguimiento y acompañamiento en tres niveles (2):	
1- Personalizado por estudiante	
2- Colectivo, a grupos de clase	
3- Centros de prácticas:	
3.1. Con estudiantado (personales)	
3.2. Con estudiantado y responsables o mentores de prácticas	
Conocer (diagnóstico) la realidad de estudiantado para la organización de sus prácticas (2)	
Considerar en la ubicación de las prácticas alternativas de acuerdo a la realidad del estudiantado y centros de prácticas. (2)	
Flexibilidad frente a iniciáticas de prácticas desde el estudiantado para el desarrollo de sus prácticas. (1)	

Tabla 58: Organizativas internas (Universidad)

	Expresiones textuales
<p>Planificar los procesos del <i>Prácticum</i> (18)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignación de docentes con experiencia disciplinar - Seguimiento y acompañamiento (interno y externo) a estudiantes del <i>Prácticum</i>. - Escenarios de prácticas - Centros definidos para prácticas <p>Sesiones con estudiantes para el seguimiento y acompañamiento (toma de decisiones, firma de compromisos, planes de trabajo y de mejora). (10)</p> <p>Priorizar instituciones del estado para realizar prácticas. (6)</p> <p>Definir estrategias para la vinculación de la universidad con centros de prácticas. (6)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Estudio o diagnóstico de escenarios del <i>Prácticum</i> 2- Definición de centros de prácticas 3- Definición de líneas y áreas de prácticas 4- Definición de estrategias para la ubicación de estudiantes de prácticas, líneas y áreas de prácticas. (3) 	<p>“...docentes a cargo de las prácticas deben tener experiencia...” (DC22)</p> <p>“Designar un docente solo de prácticas.” “Establecer un plan de seguimiento y un colectivo de apoyo” (DC41)</p> <p>“Seguimiento continuo por diferentes vías clases, talleres para la adaptación ... buenas relaciones con la institución de prácticas” “Hacer una consulta donde los centros de prácticas sean los protagonistas y se pueda ver las necesidades requeridas ver la demanda real de instituciones que hacen convenio.” (DC18)</p> <p>“Gestión constante ante las instancias internas de la universidad para no hacer esperar mucho tiempo al estudiante.” (DC36)</p> <p>“Divulgar el quehacer de los estudiantes en las prácticas.” (DC4)</p> <p>“Ubicar estudiantes con egresados que se desempeñan en el ámbito y perfil profesional.” (DC15)</p>

Tabla 59: Organizativas externas (centros de prácticas)

	Expresiones textuales
<p>Visitas a centros de prácticas para profundizar sobre los procesos del <i>Prácticum</i> y visualizar escenarios de prácticas y realidad del estudiantado. (9)</p> <p>Sesiones con responsables o mentores de centros de prácticas para el acompañamiento y seguimiento (toma de decisiones, firma de compromisos, planes de trabajo y mejora) (5)</p> <p>Sesiones de trabajo con responsables o mentores de prácticas para conocer demandas disciplinares en los campos profesionales y definir funciones (3)</p>	<p>“Ubicar grupos de estudiantes en la misma organización, priorizar instituciones estatales como espacio de prácticas, contactarnos con egresados que laboran en su ámbito profesional y que podrían apoyar como tutores.” (DC7)</p> <p>“Mayor control de asistencia con los tutores de prácticas, gastos de supervisión por mi cuenta” (DC23)</p>

4.4 Proceso del *Prácticum*

Percepción del Prácticum

Con estudiantes y docentes se abordaron la percepción sobre el *Prácticum*, a través de un ejercicio de listado libre, en función de promover la expresión de manera espontánea a través de cinco palabras con las que identificaran cognoscitivamente sus experiencias de prácticas desde su perspectiva.

En ambos grupos este ítem fue aceptado y libre porque no limitaba su avance, respondieron adecuadamente, logrando una increíble cantidad de palabras; los docentes identificaron 241 y los estudiantes 1023, se organizaron y agruparon por frecuencia de repetición, entre todos los términos facilito la definición de niveles de importancia de acuerdo a su frecuencia final. A continuación, se presente de manera general el resultado de este ítem en la tabla 60.

Tabla 60: Resultados de técnica listado libre

<i>Listado libre</i>	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>
<i>Palabras identificadas</i>	241	1023
<i>Organización de palabras por frecuencia</i>	120	316
<i>Frecuencia mayor</i>	18	55
<i>Palabras con mayor frecuencia</i>	12	21

La información de esta técnica se agrupo utilizando el software de MAXQDA, el que facilitó el procesamiento y organización de la información; definiendo primeramente la frecuencia de los términos para posteriormente elaborar desde este mismo programa las nubes de palabras, posteriormente se presentan la Figura 15.

Como se puede observar en la nube de palabras del instrumento de estudiantes, los términos más relevantes del primer nivel son aprendizaje, conocimiento, satisfacción, responsabilidad, seguidos en el segundo nivel de desarrollo, motivación, experiencia, empatía, habilidades y trabajo; posteriormente el tercero y otros niveles destacan términos como equipo, crecimiento, personal, realidad entre otros. Sin embargo, en esta figura no se visualizan 178 términos que tienen menores frecuencias y podría decirse que están en el último nivel

Es importante mencionar las similitudes en la identificación cognoscitiva, la palabra aprendizaje tuvo mayor frecuencia por ambos grupos, seguido de satisfacción; de igual manera se visualizaron entre las 10 palabras con mayor frecuencia, otras como experiencia, responsabilidad, empatía y trabajo.

En ambos grupos las palabras afines a roles administrativos y académicos del *Prácticum* fueron mencionados con frecuencias mínimas, por ejemplo, supervisión y seguimiento, esto indica que realmente los procesos de las prácticas si están centrados en los aprendizajes que estas generan la formación profesional y disciplinar.

De manera general esta técnica permite valorar que las percepciones que tienen sobre estas experiencias estudiantes y docentes se vinculadas a procesos de desarrollo profesional, ética, crecimiento personal, emociones, metodologías de trabajo, desempeño de perfil profesional, trabajo de equipo, relaciones en contextos laborales, ámbitos de trabajo, entre otros.

Otro elemento relevante de destacar es que las acepciones cognoscitivas identificadas dejan en evidencia una visión del *Prácticum* integral que aporta a la formación completamente práctica en todas sus dimensiones ya que no plantean alternativas de experiencias en aulas de clase.

A pesar del contexto la palabra pandemia solo fue identificado por un estudiante, lo que nos da elementos para reconocer que en los procesos de prácticas en el contexto de estas dos universidades y de país, la pandemia no ha sido obstáculo para la realización de las prácticas en su totalidad, sin embargo, el planteamientos puede vincularse a los centros de prácticas que por cuestiones de protocolos de funcionamiento las actividades institucionales que requieren contacto con sujetos, beneficiarios, usuarios, entre otros se han reducido o se han realizado cambios de metodologías alternativas para la continuidad del trabajo, se enuncia la expresión textual en cuestión.

“Aburridas insatisfecha improductivas por la cuestión de la pandemia, no nos permitieron desempeñar lo que aprendimos en el aula de clase.” (Estudiante)

En este mismo sentido también fueron planteadas en su mayoría por los estudiantes connotaciones positivas sobre esta experiencia, no obstante, también mencionaron acepciones negativas como los insuficientes aprendizajes (4), la inseguridad (2), aburridas (1) y miedo (1).

4.4.1 Importancia del *Prácticum*

4.4.2 Importancia del *Prácticum*, perspectiva de docentes

Con los docentes se reflexionó sobre la importancia de las asignaturas del *Prácticum*; el 36% expresaron que estas asignaturas tienen más importancia que otras, argumentando sus respuestas en función del desarrollo de capacidades, habilidades, fortalecimiento vocacional, desarrollo profesional y vinculación con los contextos reales; a continuación, en la Tabla 61, se enuncian expresiones textuales sobre este aspecto:

Tabla 61: Expresiones de docentes

Desarrollo de capacidades y habilidades	<i>“En la práctica donde el estudiante mide su capacidad, desarrollando habilidades y destrezas a través de los contenidos estudiados y aprehendidos en clases.” (DC1)</i>
--	--

**Fortalecimiento
vocacional**

“... las disciplinas practicas permiten desarrollar habilidades, capacidades y destrezas y competencias para la vida personal y profesional.” (DC33)

“... el estudiante va experimentando el perfil de la carrera y a la vez va tomando experiencias en lo que pueda ser su trabajo en el futuro.” (DC10)

“... es el espacio donde el estudiante deberá lograr explotar sus habilidades y capacidades y destrezas profesionales dentro de la disciplina que estudia.” (DC11)

“...las disciplinas practicas permiten desarrollar habilidades, capacidades y destrezas y competencias para la vida personal y profesional.” (DC10)

**Desarrollo
profesional**

“A través de las prácticas se cumplen todos los ejes sustanciales de la profesión.” (DC14)

“En las practica donde el estudiante se da cuenta cuanto ha logrado en si en la academia o lo contrario cuanto vacíos y desafíos debe vencer hasta ahora en su carrera. Asimismo, el docente hace una entrega absoluta de sus competencias, no solo científicas sino emocionales para motivar y gestionar ese proceso con calidad científica y profesional.” (DC22)

“...se logra ver la articulación de una serie de conocimientos y habilidades, así como se actitudes y aptitudes del estudiantado para abordar y dar respuestas a problemas reales.” (DC12)

**Vinculación con los
contextos reales**

“Si porqué permite validar los aprendizajes, generar propuestas desde su perfil profesional. Vincular su perfil con la práctica y en el contexto.” (DC23)

“Las prácticas hacen la conexión directa entre la formación en el aula y el contacto con el ejercicio profesional.” (DC26)

“...las prácticas son ese momento esencial para fortalecer y aplicar la teoría, vincular el conocimiento teórico con el práctico, ambos deben ir de la mano, ya que los seres humanos aprendemos haciendo.” (DC39)

Sin embargo, el 20% de los docentes consideran que tienen el mismo nivel de importancia que las otras asignaturas, enfatizando en la importancia particular por ser más complejas y requieren de mayor seguimiento porque son complementarias a los procesos de formación que se plantean en los pensum; así lo argumentan sus expresiones que se plasman en la Tabla 62.

Tabla 62: Expresiones de docentes

Desarrollo profesional	<i>“No estas tienen una mayor complejidad ya que en ellas se trata de poner en prácticas sus conocimientos teóricos y además se está abierto a asumir nuevas competencias.” (Docente participante)</i>
Vinculación teórica y práctica	<i>“Las asignaturas son importantes, pero para la formación profesional esta asignatura debe de llevarse con acompañamiento y seguimiento para lograr la aplicación del pensum que la carrera profesional tiene, de esta manera se puede apreciar la preparación del profesional.” (DC4)</i>
Fortalecimiento vocacional	<i>“La teoría y la práctica son elementos indispensables para el desarrollo profesional a futuro, mediante la praxis se desarrollan habilidades de respuestas a la solución de problemáticas sociales que es el eje principal para la intervención de Trabajo social.” (DC5)</i>
Desarrollo de capacidades y habilidades	<i>“Pienso que todas las asignaturas son importantes de manera diferente, los conocimientos que se desarrollan a través de la clase presencial, la teoría y el análisis es importante para la puesta en práctica, la práctica es fundamental en la consolidación del aprendizaje, el fortalecimiento del compromiso, la definición de la vocación.” (DC41)</i>
Desarrollo de capacidades y habilidades	<i>“Tienen la misma importancia que las demás asignaturas, ya que es donde los estudiantes logran poner en práctica sus conocimientos teóricos adquiridos. Creando así una vinculación entre universidad e instituciones logrando el desempeño de extensión universitaria.” (DC43)</i>

Los docentes en este aspecto también destacaron que no se puede obviar el contexto de pandemia del COVID-19 que desde el 2020 ha incidido en los procesos de formación profesional en Educación Superior en todo el mundo; particularmente en las asignaturas del *Prácticum*, que a lo interno de las Universidades se han buscado alternativas para enfrentar las demandas de

estas asignaturas y en algunos casos no desarrollarse, así lo expresó una de las docentes participantes.

“Por las condiciones actuales, tanto las asignaturas de pensum académico, como las prácticas, se han visto afectadas, en los tiempos y en los espacios para su desarrollo. Las condiciones de pandemia, y otras cuestiones metodológicas, afectan el desarrollo de dichas actividades académicas.” (DC16)

4.4.3 Importancia del *Prácticum*, perspectiva de estudiantado

Los estudiantes valoran la importancia de las prácticas a partir de 16 cuestiones, en función de las experiencias, aprendizajes, procedimientos metodológicos y de evaluación; resultado que las más valoradas son las que están vinculadas con el ejercicio profesional disciplinar y las menos valoradas con las habilidades para el trabajo en equipo, seguidamente la Figura 17 detalla un consolidado de estos resultados.

Figura 17: Consolidado de importancia de prácticas



Tabla 63: Importancia de las prácticas

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Mucho</i>
	Porcentaje (%)			
Desarrollo personal y formación profesional	.5	1.8	25.9	71.8
Aprender y aplicar habilidades interpersonales	.5	2.7	26.4	70.5
Aplicar habilidades prácticas a una situación profesional particular	.5	2.3	30.0	67.3
Acercamiento al trabajo en equipo entre profesionales	1.4	4.1	27.7	66.8
Solucionar problemas prácticos desde el perfil profesional	1.4	3.6	28.2	66.8
Motivación por el desarrollo académico y formación profesional.	.5	4.1	29.1	66.4
Fortalecimiento de la identidad profesional	.9	2.7	30.0	66.4
Desarrollo de competencias en investigación social, informes sociales y planificación metodológicas	1.4	3.6	29.1	65.9
Utilizar actitudes particulares de la profesión.	0.5	3.6	35	60.9
Desarrollo de una actitud proactiva sobre la realidad profesional de inserción		3.2	32.7	64.1
Emplear conocimientos teóricos a situaciones particulares a nivel de caso, de grupo y de comunidad	.5	4.1	31.4	64.1
Emplear metodologías de trabajo específicas	.5	4.5	31.8	63.2
Conocimientos adquiridos en las aulas de clase se aplica en los hábitos laborales	.9	5.0	30.9	63.2
Trabajo en equipo disciplinar e interdisciplinar	.5	5.5	34.1	60.0
Proponer soluciones a problemas sociales en contextos naturales	1.4	6.8	33.2	58.6
Estrategia facilitadora para acceder a oportunidades laborales (empleos)	2.7	5.9	34.1	57.3

De igual manera los resultados coinciden con los encontrados por Rodríguez-Teijeiro, *at al.* (2019) que rescata los temas de identidad profesional a seguridad profesional durante las prácticas, otros aspectos significativos del entorno laboral como la relación con los equipos de trabajo, también la importancia otorgada por los tutores a la reflexión personal y autoevaluación.

En este mismo sentido el estudiantado constató la importancia de abordar, aspectos motivacionales o emocionales en los mecanismos de seguimiento de las prácticas del estudiantado.

Efectivamente, la visión de que una efectiva acción tutorial, tanto académica como profesional, más allá del acompañamiento de un tutor que, por ejemplo, haga efectiva una buena integración de los estudiantes en todos los procesos y los momentos de sus experiencias en contacto con la realidad, con las emociones, con los entornos laborales, entre otros.

4.4.4 Escenarios del Prácticum

El estudiantado realiza prácticas en escenarios que les permiten su desarrollo académico y su formación profesional en campos de actuación cercanos o afines a los perfiles disciplinares, así como por la vinculación que tiene las universidades con el entorno social y laboral para garantizar procesos de formación contextualizados y pertinentes a la realidad.

Ambas universidades para el desarrollo del *Prácticum* afianzan relaciones con centros de prácticas públicos y privados que permiten la ubicación de estudiantes para el desarrollo de aprendizajes prácticos disciplinares. En este proceso se priorizan los centros de prácticas públicos y posteriormente los centros privados entre ellos organizaciones, fundaciones, cooperativas y asociaciones.

Esto lo evidencian los planteamientos de los estudiantes, quienes reconocen las características legales de los centros donde han desarrollado sus experiencias, posteriormente en la Tabla 64 se presente los datos sobre la ubicación de estudiantes en centros de prácticas.

Tabla 64: Asignaturas del Prácticum por universidad

Centros de prácticas	UNAN León			
	Prácticas de profesionalización			
	I	II	III	Promedio
<i>Público</i>	74.0	77.0	74.0	75.0
<i>Privado</i>	26.0	23.0	23.0	24.0
	UNAN- Managua			

Prácticas de Formación Profesional

	Familiarización	Especialización	Profesionalización	Promedio
<i>Público</i>	64.0	45.0	45.0	51.0
<i>Privado</i>	36.0	55.0	27.0	39.0

Resulta importante traer a colación que además de la estructura jurídica y organizativa de los centros de prácticas hay valoración que desde los equipos de docentes y estudiantes implicados realizan para retomarlos como centros de prácticas entre ellos el acompañamiento que les dan al estudiantado y la formalización de los procesos, contemplando algunos ya fases para el ingreso de estudiantes en sus instituciones.

Como referencia a lo anterior Serrate *et al.* (2016) retoman que hay elementos a considerar para reconocer los centros de prácticas, estos deben ofrecer posibilidades de aprendizajes, en el caso de la pedagogía dan la oportunidad de realizar intervención directa, integrarse en la gran diversidad de tareas y contar con seguimiento profesional, permitiendo así cercanía con los contextos de profesionalización.

Los estudiantes como referencias de su formación profesional, mencionaron 79 centros de prácticas (Figura 18), siendo el 44.3% públicos y 55.6% privados, los que están vinculados al quehacer territorial de ambas universidades.

Figura 18: Centros de prácticas que reciben estudiantes



Es importante mencionar que entre los centros de prácticas públicos sobresalen primeramente el MIFAM (Ministerio de la Familia) que tiene sedes en todos los departamentos del país, y como institución garante de los Derechos de la niñez, Adolescencia y familia este juega un rol para la formación de estudiantes en temas de atención individual, y grupal a familias, procesos de mediación, acompañamiento familiar y defensorías, formación en las escuelas de valores, entre otros.

Posteriormente el MINED (Ministerio de Educación) en los procesos de consejerías escolares y el MINSa con la atención psicosocial y comunitaria. A continuación, la Tabla 65 muestra la lista de centros de prácticas y la frecuencia con que fueron mencionados por el estudiantado.

Tabla 65: Centros de prácticas públicos

No.	Nombres y apellidos	Frecuencia
1.	MIFAM- Nicaragua	20
2.	Clínica Psicosocial y Comunitaria FAREM-Estelí	10
3.	Policía Nacional (Asuntos Juveniles y Comisaria de la Mujer, Niñez y Adolescencia) – Nicaragua	9
4.	MINSa: Hospital Escuela San Juan de Dios Estelí	8
5.	Centro de investigación en demografía y salud CIDS - UNAN - León	7
6.	Gobiernos locales: León, Larreynaa. Achuapa. Estelí, Siuna, Chinandega	6
7.	MINSa: Centro de Salud Leonel Rugama- Estelí	5
8.	MINED: Centro Escolar Mariano Barreto- León	5
9.	MINED (Consejerías y Centros educativos: Somotillo, Santo Tomas y Estelí,)	4
10.	CAPS (Centro de Atención Psicosocial) - León	4
11.	MINED: Centro Educativo Modesto Armijo – Managua	3
12.	INSS (Estelí, León y Matagalpa)	3
13.	Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos- Estelí y León	3
14.	MEFCCA- Managua	3
15.	Juzgado de Distrito Penal de Adolescentes (JDPA) Estelí	3
16.	MINED: Instituto Nacional de Occidente (INO) León	2
17.	Juzgado de Familia- Estelí	2
18.	MINSa-SILAIS- Nicaragua	2
19.	MINSa Casa Materna Estelí	2
20.	MINED: Instituto Guillermo Cano Balladares- Estelí	1
21.	MINED: Instituto Denis Cáceres- Condega	1
22.	MINED: Instituto Nacional Villanueva INVI- Chinandega	1
23.	MINED: Instituto IBRA- León	1
24.	MINED: CDI Ovejitas del Rey- Managua	1

25.	MINED: Centro de Desarrollo Infantil "Edgar Antonio García"- Managua	1
26.	MINED: Escuela de Oficios de formación técnica- Managua	1
27.	MINSA: Centro de salud Bismark Moncada- Somoto	1
28.	MINSA: Hospital General Pedro Altamirano- La Trinidad	1
29.	MINSA: Hospital Luis Felipe Moncada, San Carlos Río San Juan	1
30.	Recursos Humanos área de Higiene y Seguridad UNAN-León	1
31.	Consejo Supremo Electoral- Managua	1
32.	ENACAL Somoto	1
33.	Comité Sandinista (Puesto de mando municipal)- Estelí	1
34.	INATEC- León	1
35.	Programa UNICAM- UNAN- FAREM, Estelí	1

El 56% son centros privados, estos son organizaciones no gubernamentales (nacionales e internacionales), en calidad de asociaciones y fundaciones tienen experiencia y trayectoria en el campo social y que con el tiempo han ido ampliando sus escenarios de intervención en diferentes regiones y municipios del país, en la tabla siguiente se detallan los nombres y las frecuencias con que fueron mencionados (Tabla 66).

Tabla 66: Centros de prácticas privados

No.	Nombres y apellidos	Frecuencia
1	FUNARTE- Estelí	7
2	CEB'S (Comunidades Eclesiales de Base) NATRAS -Managua	6
3	Proyecto Olla Común -Managua	6
4	INSFOP – Estelí	5
5	Asociación La Amistad - Matagalpa	4
6	CAPS (Centro de Atención Psicosocial) León	4
7	Centro de recuperación nutricional Buen samaritano	4
8	Infancia sin fronteras -Matagalpa	4
9	Centro de Evaluación y Estimulación Temprana CEET "Rayito de Luz"- Estelí	3
10	Escuela de formación técnica CEB- Managua	3
11	Compassion International – León	3
12	Proyecto ICES (albergue para mujeres víctimas de violencia) -Estelí	2
13	Asociación "Cuenta Conmigo"- Matagalpa	2
14	ADENOCH asociación para el desarrollo del norte de Chinandega	2
15	Asociación para el Desarrollo Eco-Sostenible (ADEES)- Somotillo	2
16	Hospitalito de Salud Mental- Estelí	2
17	Fundación Cristal - Estelí	2
18	Cooperativa de Profesionales MULTIPRO R.L- Matagalpa	2
19	COPAED- /Mas Vida Centro de día los Chavalos- Estelí	2
20	Fundación NITCA Centro de atención especializado en niños de la calle-	2
21	Organización Rayo de Sol- Matagalpa	2
22	Centro Padre FABRETTO- Estelí	2

23	Clínica Santa Fe- Estelí	2
24	The hope project internacional- Matagalpa	2
25	Asociación Mary Barreda-León	1
26	ANIESCA-Estelí	1
27	ATC (Asociación de Trabajadores del Campo)- León	1
28	CAPRY Nicaragua- León	1
29	Aldeas Infantiles SOS de Nicaragua- León	1
30	Casa de Refugio- León	1
31	Cooperativa el Porvenir – Matagalpa	1
32	Finca la Hammonia – Matagalpa	1
33	Fundación Superemos- Estelí	1
34	INPRHU SOMOTO	1
35	IXCHEM- León	1
36	MILAVF (Movimiento Luis Alfonso Velásquez Flores)- Managua	1
37	Nica Sueño S.A (Fábrica Puros) – Estelí	1
38	Xochilt Acalt Malpaisillo – León	1
39	PRODESSA - Proyecto de Desarrollo Santiago- Matagalpa	1
40	Hogar Escuela Educación Especial Hermanas de la Caridad de Santa Ana, Ciudad Darío	1
41	Viva Juntos por la Niñez Nicaragua- Managua	1
42	Movimiento Comunal- León	1
43	Belén Fe y Alegría- León	1
44	Centro Teletón de occidente- León	1

Para que estos 79 centros de prácticas sean asumidos escenarios de aprendizaje, estos requieren algunas características particulares entre ellas que cuenten con personería jurídica y reconocimiento social por el trabajo que realizan.

En su mayoría cuenta con planes estratégicos de trabajo por incidir en sus localidades y aportan comprometidamente al desarrollo de los grupos sociales que atienden. En este sentido ellos se podrían considerar que juegan un rol determinante en la Educación Superior en la formación del estudiantado de estas disciplinas, ampliando sus visiones metodológicas, conceptuales y políticas con enfoque de Derechos Humanos.

Frente a este compromiso vale la pena destacar lo que plantea la Agenda y el Marco de Acción 2030 para la Educación, especialmente la meta 4.7, que rescata que se debe asegurar que el estudiantado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad

de género, la promoción de una cultura de paz y la no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (UNESCO, 2016).

En el orden de las ideas anteriores también es importante destacar que se lograron identificar 11 temáticas de trabajo desde los centros de prácticas, esto representa una diversidad de enfoques que abonan al fortalecimiento práctico e integral del estudiantado, familiarizándolos con contenidos y sensibilizándolos frente a la aplicación de estas temáticas en contextos reales y en definitiva ampliando las visiones de escenarios de actuación profesional. A continuación de muestra la Figura 19 que refleja este contenido.

Figura 19: Temáticas de trabajo de centros de práctica (públicos y privados)



14.3.2. *Estructurar de la propuesta teórica y metodológica para la gestión y desarrollo del Prácticum en Trabajo Social.*

Dando respuesta al objetivo número cuatro de este estudio se estructura una propuesta teórica y metodológica para la gestión y desarrollo del *Prácticum* en Trabajo Social, tiene como referencias la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984, 2014), con un enfoque sistémico de la gestión emocional, disciplinar

y pedagógico, que integra la participación de todos los protagonistas implicados en los procesos del *Prácticum* y tiene como objetivo fortalecer las cuestiones formativas y curriculares de las prácticas.

El documento está organizado en tres grandes acápites: Introducción, marco referencia donde se detallan las temáticas y dimensiones teóricas alrededor del *Prácticum*, un marco metodológico y de igual manera se plantean las estrategias de trabajo organizativas en función de la lógica de trabajo que se requiere para la gestión del *Prácticum* (antes, durante y al final).

La propuesta teórica y metodológica, se puede consultar de manera específica en el ANEXO 5 de este documento.

V. Conclusiones

La construcción del Trabajo Final del Doctorado nos ha permitido reflexionar sobre las temáticas relacionadas con la Gestión Docente y el *Prácticum*, retomando para su estudio y análisis teorías, metodologías y estrategias que se configuran como un aporte científico.

En este estudio se asumen referentes teóricos y académicos que han realizado procesos de investigación y teorización de las temáticas como: Gestión, Aprendizaje Experiencial, *Prácticum*, Competencias, Vinculación universidad sociedad, los protagonistas del *Prácticum* (docentes, estudiantes, comunidad), Educación Emocional, Estrategias de Aprendizaje; que mantienen vigentes sus aportes científicos, entre ellos se destacan: Zabalza (2007), Tobón (2012), Tejada (2006), Bisquerra (2007), Garín (2009) López-Noguera (2013), Martín-Cuadrado (2020), Kolb (2014), Pimienta (2014).

El proceso de revisión de la literatura científica evidencia que la Gestión del *Prácticum* es una línea de investigación de suma importancia para los procesos de formación y ejercicio profesional del Trabajo Social, además por las propias características de esta disciplina se identifica como un componente fundamental en el desarrollo de los aprendizajes teóricos-prácticos.

El *Prácticum* en Educación Superior no ha sido priorizado como línea de investigación; aunque es un componente esencial de la formación profesional, la funciones de este se centra más en cuestiones organizativas que la propia formación curricular y profesional que cada disciplina requiere, se habla poco del *Prácticum* y si se hace se ve superficial como una acción académica de cumplimiento riguroso.

Seleccionar esta línea de investigación implicó asumir un compromiso epistemológico, holístico y político frente al rol de la Educación Superior hacia la transformación del ser humano, y verlo desde la disciplina del Trabajo Social se

convierte en una misión ética con la sociedad en el contexto actual, generando el siguiente cuestionamiento ¿Qué espera la sociedad y específicamente que demanda de un profesional del Trabajo Social?

Investigar sobre el *Prácticum* significa generar espacios de debate, reflexión y teorización en Educación Superior, abriendo posibilidades de abordaje y de intervención desde otras disciplinas en las cuales no se ha profundizado, al mismo tiempo se visibilizan oportunidades de establecer contacto con profesionales dentro y fuera del país que están haciendo aportes al movimiento del *Prácticum*.

La temática del *Prácticum* involucra un amplio grupo de protagonistas a lo interno de las universidades, estudiantes y docentes constituyen una unidad integral que interactúan con actores de los territorios en la formación de los profesionales.

La gestión de los docentes frente al *Prácticum* exige de un rol con carácter sistémico, integral y holístico que contribuya a la vigencia de la formación disciplinar, la vocación y la responsabilidad social.

Los docentes en su función formadora y de gestión requieren estar preparado desde una concepción humanista de la educación para asumir con calidad y pertinencia los cambios vertiginosos emocionales, políticos, sociales, ambientales, económicos y epidemiológicos; lo que implica fortalecer el desarrollo de las competencias logrando así un mejor desempeño en las funciones básicas de docencia, investigación y extensión.

La visión de gestión del *Prácticum* es posible una vez que los docentes estemos convencidos del rol y responsabilidad sociales que tenemos con los procesos de formación desde lógica integral y fusión de gestión emocional, gestión disciplinar y gestión pedagógica con el fin de trabajar la construcción colectiva de aprendizaje centrados en el SER humano.

El profesional que gestiona el *Prácticum* en Educación Superior necesita del dominio de habilidades y competencias emocionales, que le permitan potenciar los escenarios donde se preparen a los futuros profesionales para asumir los retos que emergen en una sociedad cambiante.

Es valioso destacar la Teoría del Aprendizaje Experiencial y su vinculación con el *Prácticum* por su proceso lógico, secuencial y cíclico que facilita el aprendizaje por competencias; contribuyendo a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales desde el aprendizaje experiencial y situado con visión de trabajo colaborativo, multidisciplinar o interorganizacional.

La Universidad está encauzándose en un modelo de educación por competencias que requiere la revisión y reflexión de los procesos del *Prácticum*, para el fortalecimiento de la formación disciplinar, lo que implica deconstruir la visión tradicional de la enseñanza-aprendizaje al aprendizaje por competencia, y esto es un compromiso con el ser humano porque requiere de otras competencias para la Educación Superior.

En Educación Superior debe visualizar estratégicamente que los cambios actuales a nivel de sociedad requieren de docentes preparados con habilidades y competencias emocionales para enfrentar la incertidumbre y la gestión emocional debe ser la constante y la puerta para los procesos de formación integral y éticos.

Los docentes en la Gestión del *Prácticum* asumen roles diversos, lo que exige una formación con enfoque por competencias desde una visión holística y actitudes proactivas para dar respuestas creativas a los retos del complejo y cambiante mundo actual con valores y científicidad.

El *Prácticum* es el vínculo con la realidad que fortalece y afianza la relación dialéctica entre la teoría y práctica, a corto plazo el desarrollo de competencias

profesionales del estudiantado y a largo plazo la relación de estos estudiantes con los posibles puestos laborales, realidades disciplinares.

La vinculación de la universidad con el entorno se afianza cuando se conjugan una combinación de saberes académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos y populares enriqueciéndose junto con sus experiencias de vida y logrando cumplir el proceso y objetivos del *Prácticum*.

VI. Limitaciones

En este proceso se describen las limitaciones del estudio

- Dificultades para acceder a bases de documentos científicos, resultados y propuestas de investigaciones actualizados como Scopus (base de datos de referencias bibliográficas y citas).
- La pandemia COVID-19, no permitió establecer contactos directos (presencial) con los grupos participantes en el estudio, específicamente con los responsables de centros de prácticas.

VII. Bibliografía

- Acosta, G., Avilés, B., & Torres, J. (2017). Gestión emocional: factor crítico de la competitividad emocional en el profesorado universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 132-146. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.490>
- Acosta, L., Becerra, F., & Jaramillo, D. (2017). Sistema de Información Estratégica para la Gestión Universitaria en la Universidad de Otavalo (Ecuador). *Sistema de Información*, 10(2), 103-112. Recuperado el 20 de Julio de 2020, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n2/art11.pdf>
- Alarcón, R., Guzmán, Y., & González, M. (2019). Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Lati. *Revista Electrónica Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), 1-14. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v7n3/2308-0132-reds-7-03-e10.pdf>
- Albort-Moran, G., Martelo-Landroguez, S., & Leal, A. (2017). Fomentando el desarrollo de competencias en el alumnado mediante el uso del aprendizaje experiencial. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, (págs. 5-13). Sevilla. Obtenido de http://alojacentrosv.us.es/ftf/jornadas_Innovacion/Actas_VIII_Jornada_Innovacion_Docente.pdf
- Alcalá Recuero, J. (2020). *Análisis y desarrollo de competencias genéricas y profesionales en la universidad. Un estudio empírico con egresados. (Tesis doctoral)*. España. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=286082>
- Álvarez, G. (16 de abril de 2020). *COMIE*. Recuperado el 20 de octubre de 2020, de Covid-19. Cambiar de paradigma educativo.: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Álvarez, G. (2020). *Covid-19. Cambiar de paradigma educativo*. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Álvarez, G., & Morata, B. (2017). La asignatura de prácticas de Trabajo Social como una experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad de Granada. En J. Carrillo-Rosúa, J. Arco-Tirado, & F. Fernández-Martín, *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje servicio* (págs. 27-33). Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado el 10 de Agosto de 2020, de [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/2017%20EDITORIAL%20UNI%20GRANADA-%20capitulo%20libro%20pag%2061-67%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/2017%20EDITORIAL%20UNI%20GRANADA-%20capitulo%20libro%20pag%2061-67%20(1).pdf)
- Álvarez, G., & Morata, B. (2017). La asignatura de prácticas de Trabajo Social como una experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad de Granada. En F. Carrillo-Rosúa, J. Arco-Tirado, & F. Fernández-Martín, *Investigando la mejora de la enseñanza*

universitaria a través del aprendizaje de servicio (págs. 27-33). Granada: eug. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Eva-Aguaded-Ramirez/publication/317771932_Validacion_de_un_registro_de_observacion_para_analizar_interacciones_de_exito_en_un_grupo_interactivo_en_Comunidades_de_Aprendizaje/links/594bbdf5aca272ea0a912925/Validacion-de

Ander-Egg, E. (2012). *¿Qué es el Trabajo Social?* Centro Gráfico.

Aneas, A., Vilá, R., Pérez, M., & Orellana, N. (2015). Dese el Prácticum hacia la sociedad. Experiencias y aportes para el desarrollo de la carrera profesional en educación. *Andavira*, 211-223. Recuperado el 30 de Julio de 2020, de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39408026/POIO_Aneas__Vila__Henar__Nati_ok.pdf?1445759255=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDESDE_EL_PRACTICUM_HACIA_LA_SOCIEDAD_EX.pdf&Expires=1596309809&Signature=H0dh3T8xQe9x6W~k2qSzoOn~MWlg9YYFbM

Aragón, L., Arras, A., & Guzmán, I. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de la Educación Superior*, 49. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n195/0185-2760-resu-49-195-35.pdf>

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación* (Sexta ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Baltar, F., & Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 123-149. Obtenido de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/12244/baltar.pdf>

Barbón, O., & Fernández, J. (2017). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19, 51-55. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>

Bautista Facho, T., Santa María Relaiza, H., & Córdova García, U. (2021). Logro de competencias en el proceso de aprendizaje durante tiempos del COVID-19. 9(1), 1-15. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1175>

Bejarano Confalonieri, C. (2020). *¿Qué significa ser un buen maestro? una mirada desde las competencias.* (Tesis doctoral). España. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=285353>

Benoit, C. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n1/2077-2955-trf-17-01-1.pdf>

Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*(48), 141-151. doi:<https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>

- Bernard, R. (1995). *Método de Investigación en Antropología* (2.ª ed. ed.). Altamira Press. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/metodos-de-investigacion-en-antropologia.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa* (2.ª ed. ed.). Madrid, España: La Muralla. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1xPHMIqe3uZYiEUPqF9LLKP15j7cwNdFY/view?fbclid=IwAR3EvLnJLv9v3qp41QlaDdtREmo0HPFc0w996pPs0p6zhj2Hfd-_Rd8B4cl
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27. Obtenido de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178704/Bisquerra_Educacion_Emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bletran, L., Mandujano, S., Reyes, J., & Espinosa, J. (2018). Uso del software MAXQDA en el análisis de datos cualitativos multimodales en Psicología Clínica. *CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN*, (págs. 5520-5536). Guanajuato. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jacqueline_Espinosa-Bautista/publication/348372504_Uso_del_software_MAXQDA_en_el_analisis_de_datos_cualitativos_multimodales_en_Psicologia_Clinica/links/5ffb7c61a6fdccdc84658b5/UsodelsoftwareMAXQDAenel analisis-d
- Boixadós, A., Muntél, A., De Vicente, I., Matulič, M., & Báñez, T. (2017). El autoconocimiento en el espacio de la supervisión educativa, en los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. *n XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: " Recursos para un prácticum de calidad": actas, Poio (Pontevedra)*, 491-500. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/129947988.pdf>
- Bracho, K. (2019). Competencias investigativas del docente para el fortalecimiento de su praxis pedagógica. *educare*, 23(1), 188-201. Obtenido de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/16/16>
- Bracho, M. (2015). Las prácticas curriculares. *Revista de Trabajo Social*, 5(1), 173-175. Obtenido de <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/iprts/v5n1/art11.pdf>
- Bracho-Pérez, K. (, julio - diciembre de 2018). Modelo holístico de gestión pedagógica para la formación integral en la Universidad de Pamplona: análisis de una experiencia. *Praxis*, 14(2), 205 - 214. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2672>
- Burguera, J., Pérez, D., & Pérez, M. (2019). *Valoración del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Oviedo por los coordinadores de prácticas de los Institutos de Educación Secundaria. (RES0066)*. Congreso. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Blanch/publication/336825656_Innovacion_educativa_y_practicas_profesionales_el_Aprendizaje_Servicio_como_estrategia_de_mejora_del_entorno_El_caso_de_la_Red_Catalana_de_ApS_en_la_Universidad/links/5db403cda6fdccc

- Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2). Obtenido de file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/art01%20(1).pdf
- Cabralles, O., & Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 219-232. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/6247/453cd6241e0a8849fb91d560005596067aa6.pdf>
- Caiceo, J. (2017). Democracia y Educación presentes en las Reformas Educativas Chilenas de los últimos 100 años. *Acta Scientiarum. Educación*, 39(4), 395-407. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303352894006.pdf>
- Carballeda, A. (2020). Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19. *Margen*. Obtenido de <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/64/files/sites/64/2020/07/carballeda2020.pdf>
- Casillas, S., González, M., & Serrate, S. (2015). PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL SOBRE LA ORGANIZACIÓN, LA UTILIDAD Y FORMACIÓN DEL PRACTICUM. *Enseñanza & Teaching*, 33, 171-190. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2015332171190/14058>
- Castillas, S., González, M., & Serrate, S. (2015). Percepción de los estudiantes del grado en pedagogía y educación sobre la organización, la utilidad y formación del Prácticum. *Enseñanza & Teaching*, 33, 33(2), 171-190. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2015332171190/14058>
- Cecchi, N., & Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de extensión de la UNLPam*, 0(4), 103-130. doi:10.19137/cuadex-2020-04-05
- Cedeño, L., & Santos, J. (2017). La práctica pre-profesional: vía para la formación profesional integral desde sus incidencias en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 109-114. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus16317.pdf>
- Céspedes, C. (2015). *Diseño, Aplicación y Evaluación de un Programa de Formación a Profesores Tutores de Prácticum de Centro Escolar, en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una Universidad Chilena [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]*. Dialnet. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/97222>
- Cifuentes, R. (2015). Construcción disciplinar en trabajo social, en trabajo social, Universidad de La Salle. *Tendencias y Retos*, junio. Obtenido de file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-ConstruccionDisciplinarEnTrabajoSocialUniversidadD-5097456%20(2).pdf

- Coiduras, J., Cornadó, M.-P., Fuertes, M., & Peire, T. (2016). Pensar y organizar la tutoría para un Prácticum profesionalizador. *Aula de innovación educativa*(257). Obtenido de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/59163>
- Colén Riau, M., & Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado*, 59-79. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>
- Colén, M., & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teórica y práctica en el grado de maestro de Educación Primaria . *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Coloma, C. (2015). Nuevos Desafíos en la Docencia Universitaria. *En blanco: 2221- negro*, 6(1). Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724/14348>
- Concha-Toro, M., Anabalón, Y., Lagos, N., & Mora, M. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en Educación Superior. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-19. doi:10.7764/PEL.57.1.2020.5
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Obtenido de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo*, 237-254. Obtenido de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/456/public/456-1015-1-PB.pdf>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(2), 77-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290005.pdf>
- Cortez, J. (2018). El marco teórico referencial y los enfoques de investigación. *Revista de la Carrera de Ingeniería Agronómica – UMSA*, 4(1), 1036 – 1062. Obtenido de <http://ojs.agro.umsa.bo/index.php/ATP/article/view/198/195>
- Crasto, C., Marin, F., & Senior, A. (2016). Responsabilidad Social en la gestión universitaria: una construcción colectiva. *Espacio Abierto*, 25(2), 185-208. Obtenido de <file:///D:/2020%20Doctorado/Trabajo%20marco%20teorico%20-%2028/Gestion%20Docente%20s/2016-%2012246766010.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3.ª ed. ed.). Singapore: SAGE.
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 77-88. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art04.pdf>

- Davalos, P., Figueroa, M., & Cabrera, K. (2017). La importancia del currículo y la vocación en la formación integral de los profesionales universitarios. *Revista electronica Apuntia Brava*, 9(1). Obtenido de La importancia del currículo y la vocación en la formación integral de los profesionales universitarios: <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/135/131>
- De Freitas, V., & Yáber, G. (2017). La Gestión del Conocimiento en Instituciones de Educación Superior. (37). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/782/78252811002.pdf>
- De la Peña, G., & Velásquez, R. (2018). Algunas reflexiones sobre la teoría general de sistemas y el enfoque sistémico en las investigaciones científicas. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 31-44. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces03218.pdf>
- De Souza, L., & Carbonero, M. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en. *Educ. Pesqui*(45). doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508>
- De-Juanas, A., García-Castilla, M., & Ponce, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. doi:<https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Del Arco, I., Garín, J., & Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Revista Espacios*, 42(07). doi:10.48082/espacios-a21v42n07p09
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1920). *Democracia y educación*. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L. Obtenido de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, C. (2017). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. doi:<https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, S. (2015). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1(1), 7-23. Obtenido de https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Domingo, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO*(28), 15-35. doi:<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Investigacion arbitrada*(67), 529-538. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550446>

- Durán, A., & Astaburuaga, V. (2017). Análisis del desarrollo disciplinar del Trabajo Social: Aproximación crítica basada en evidencia. *RUMBOS TS*(16), 195–218. Obtenido de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/52/47>
- Durán, R. (2020). Educación Superior y hermenéutica en la pandemia del COVID 19 en México. *Identidad Universitaria*, 1(9), 6-8. Obtenido de <https://revistaidentidad.uaemex.mx/article/view/14750/11123>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido a juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48452857/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1640724698&Signature=TFIc1N~N14som3SPmSryp2G-odrCN6sOPTss-PzzYaxE~rd9aHfta-J7ZZWwbs2VTCD9Omwb0D9PCzgAw-jSeoAAxCHVFWq7U5xF2feDnO882EpACEIj84nvw
- Escorcia, J., & Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*(3), 83-97. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6896/Gesti%C3%B3n%20del%20conocimiento%20en%20Instituciones%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.%20Caracterizaci%C3%B3n%20desde%20una%20reflexi%C3%B3n%20te%C3%B3rica.pdf?sequence=1>
- Espinar, E., & Viguerras, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39 (3). Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e12.pdf>
- Espinar, E., & Viguerras, J. (2030). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana Educación Superior*, 39(3). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Esquea-Gamero, O. (2017). *Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación: Universidad del Atlántico. [Tesis Doctoral]*. Universidad del Atlántico. doi:<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Feinber, W., & Torres, C. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23(1). Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/36240/Democracia%20y%20educacion%20John%20Dewey%20y%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, C., & Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Fides et Ratio Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle -Bolivia*, 12, 47 - 60. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v12n12/v12n12_a04.pdf
- Ferrer, T., Guijarro, M., & Olivas, C. (2008). La Gestión Universitaria: Una mirada desde el enfoque de las organizaciones humanas. *Revista Arbitrada Formación Gerencial*(2), 207-223. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2879971>

- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Rev. iberoam. educ. super*, VI(16), 110-125. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Franco-López, J., López-Arellano, H., & Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed. ed.). (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Obtenido de <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Fuentes, D. (2019). Aportes del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería y psiquiatría: estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-833.pdf>
- García, D., & Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. doi:10.5944/educXX1.22716
- García, D., & Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizajeservicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. doi:10.5944/educXX1.22716
- García, L., & Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29(2), 46-50. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=329127758006>
- García, M., & Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v39n2/spu07213.pdf>
- García, M., Cárdenas, J., & Barbeito, R. (2020). Presentación del debate: Impactos sociales de COVID-19: un nuevo reto para la sociología. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 689-691. doi:<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.42>
- García, R. (2015). La irrupción de los Neo-Paradigmas. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*(29). Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccs/2015/03/pensamiento-lineal.html>
- García-Castilla, F., & Vírseda-Sanz, E. (2016). Inclusión de competencias digitales en los estudios de grado en Trabajo Social. *Opción*, 32(9), 802-820. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482044.pdf>

- García-Lázaro, I., Gallardo-López, J., & López-Noguero, F. (2019). Capítulo 17: La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: Un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus ((2015-2019). En J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, & M. N. Campos Soto, *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación* (págs. 220-231). Madrid: Dykinson. Obtenido de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/7689/cl%20dykinson%20ie%20scopus%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Lázaro, I., Gallardo-López, J., & López-Noguero, F. (2020). Capítulo 17: La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: Un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus ((2015-2019). En J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, & M. N. Campos Soto, *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación* (págs. 220-231). Madrid: Dykinson. Obtenido de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/7689/cl%20dykinson%20ie%20scopus%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A., & González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59. doi:<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865>
- Gelabert, B., Basté, E., & Romia, P. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13076/12792>
- Gil, J., León, J., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Obtenido de [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/476-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1020-1-10-20170531%20\(1\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/476-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1020-1-10-20170531%20(1).pdf)
- Gleason, M., & Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 2215-2644. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Godoy, W. (2016). *Estrategias didácticas en la supervisión de las prácticas profesionales en la formación de trabajadores sociales. Un estudio en tres universidades de Santiago, Región Metropolitana – Chile [Tesis Doctoral]*. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399897/wmdlgo1de1.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kayros.
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum. Universidad de Salamanca. [Tesis doctoral]*. Universidad de Salamanca. Obtenido de https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA1.pdf

- Gonzalez Velascos, C. (Madrid de 2030). *El desarrollo profesional de la universidad de Ramklamhaeng (Bangkok, Tailandia) desde la perspectiva de los docentes.*[Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de URI: <http://hdl.handle.net/10486/671289>
- González, A. (2003). Los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135. Obtenido de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>
- González, C. (Madrid de 2015). *El desarrollo profesional de la universidad de Ramklamhaeng (Bangkok, Tailandia) desde la perspectiva de los docentes.* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671289/gonzalez_velasco_cristina.pdf?sequence=1
- González, L., Sosa, J., & Fierro, S. (2019). Muestreo virtual online basado en redes sociales para localización de teletrabajadores como participantes de un estudio realizado en Victoria de Durango, México . *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(15), 1-18. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v8n15/2007-3607-prts-8-15-21.pdf>
- González, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la universidad de Murcia.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia. Obtenido de Universidad de Murcia : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136823>
- Granados, H., & García, C. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5755371>
- Guelmes, E., & Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto urbano. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 7(2), 23-29. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Revista de Educación*(26), 243-271. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076012.pdf>
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva, M., & Iturralde-Kure, S. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3(1), 1-14. doi:https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443
- Guzmán, J. (2018). *El aula virtual como centro de cibernético de la gestión del aprendizaje.* Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Casas/publication/344445573_Orientacion_preliminar_y_basica_para_investigar_desde_el_pensamiento_complejo/links/5f763102299bf1b53e070ae9/Orientacion-preliminar-y-basica-para-investigar-desde-el-pensamiento-comp
- Hernández, J. (2021). ¿Qué Universidad para el Siglo XXI? *Revista Lusófona de Educação*(52), 133-152. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle52.09

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández-López, V., & Tobón, S. (2017). La Tutoría Socioformativa en la Educación Superior. *Docencia e Investigación*(27). Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/322464863_La_Tutoria_Socioformativa_en_la_Educacion_Superior_Socioformative_Tutoring_in_Higher_Education/links/5a59853d45851545026fdaf7/La-Tutoria-Socioformativa-en-la-Educacion-Superior-Socio
- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-18. doi:10.7764/PEL.57.1.2020.2
- José, S. (2015). Agonía del eros y transmisión: maestros y discípulos en la universidad. *Opción*, 134-148. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005008.pdf>
- Juárez-Hernández, L., & Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53), 23. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca : una biografía filosófica* (1 ed.). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <https://philpapers.org/archive/KOHPFM.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Aprendizaje Experiencial. La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2 ed.). USA: Pearson Education. Obtenido de <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Kolb, D., & Kolb, A. (2005). Estilos de aprendizaje y espacios de aprendizaje: mejora del aprendizaje experiencial en la educación superior. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. Obtenido de [//dx.doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566](https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566)
- Lamas, P., & Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Investigación sobre prácticas docentes: una revisión sistemática. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. doi:10.1080 / 02619768.2014.994060
- Llorente, N., & Costa, M. (2019). mpieza por educar, un modelo de transición profesional basado en un periodo de residencia (RES0098) . *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"*. 4, págs. 152-167. POIO (Pontevedra). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251654>

- Londoño Orozco, G. (2016). *Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva. [Tesis Doctoral]*. Recuperado el 20 de julio de 2020, de Universidad de La Salle:
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=doct_educacion_sociedad
- Londoño, G. (2016). Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva. *Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad*, 10-19. Obtenido de
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=doct_educacion_sociedad
- López, E. (2015). *La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en URACCAN (Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense) [Tesis Doctoral]*. Universidad Santiago de Compostela. Obtenido de La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en URACCAN:
<http://hdl.handle.net/10347/12794>
- López, E. (2019). *La práctica profesional en la universidad como proceso formativo integral*. Obtenido de UNAN- Managua: <https://www.unan.edu.ni/index.php/farem-esteli/la-practica-profesional-en-la-universidad-como-proceso-formativo-integral.odp>
- López, E. (2020). *COVID-19 ¿Un reflejo del Antropoceno? Hipótesis y aproximaciones*. Obtenido de UNAN-Managua: <https://www.unan.edu.ni/index.php/articulos-entrevistas-reportajes/covid-19-un-reflejo-del-antropoceno-hipotesis-y-aproximaciones.odp>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigacinn. *XXI Revista de Educación*, págs. 167-179. Obtenido de
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=%20%20%201>
- López-Noguero, F. (2013). *Metodología partciativa en la Eneñanza Universitaria*. Narcea. Obtenido de
[file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Methodolog%C3%ADa_participativa_en_la_ense%C3%B1anza_universi..._----_\(Pg_1--68\)%20\(2\).pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Methodolog%C3%ADa_participativa_en_la_ense%C3%B1anza_universi..._----_(Pg_1--68)%20(2).pdf)
- López-Noguero, F. (2013). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J., & García-Lozano, I. (2021a). *The Educational Community in the Face of COVID-19. Discursive Analysis on Vulnerability and Education. International Journal of Environmental*. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph18136716>
- López-Noguero, F., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. (2021b). *Consecuencias del COVID-19 en los centros educativos en función de su contexto socioeconómico y titularidad*. doi:<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.16709>
- López-Paredes, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Revista científicas. Dminio de las ciencias*, 3(Esp), 201-215. Obtenido de
<https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/384>

- Luna , H., Reyes, R., & Jiménez, Y. (2017). Gestion del Conocimiento en universidades públicas mexicanas. *European Scientific Journal*. doi:<https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n1p54>
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Maestre Espejo, M. (2020). *Idoneidad de un modelo de practicum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias. (Tesis doctoral)*. España. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=298583>
- Marrero, O., Mohamed, R., & Xifra, J. (2018). Habilidades blandas necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 1-18. doi:<https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Martín Rodrigo, M. (2018). Influencia de los estereotipos de género en la elección de estudios universitarios. *Lección Inaugural del curso académico 2018-2019*. Obtenido de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/31500/Leccion%20Inaugural%202018-2019%20final.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Martín Sospedra, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos XLI*,(1), 337-349. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos XLI*, 41(1), 337-349. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Martín-Cuadrado, A., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L., & Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*(28), 176–200. Obtenido de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martínez, B., Pastor, E., & Torralba, R. (2016). Seguimiento y evaluación de las competencias de las prácticas comunitarias en el Grado de Trabajo Social. In *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social*. Obtenido de https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC458.pdf
- Martínez, E. (2020). *Del Trabajo Social Contemporáneo al Trabajo Social del Nuevo Vivir*. Obtenido de Centro Latinoamericano de Trabajo Social: <https://www.celats.org/20-publicaciones/nueva-accion-critica-8/261-del-trabajo-social-contemporaneo-al-trabajo-social-del-nuevo-vivir>

- Martínez, G. (2015). La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 55-70. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667640/RIEJS_4_1_5.pdf
- Mateos Pedrero, S. (2019). *Desarrollo de Competencias Profesionales en la Formación Inicial de Maestros a través del Aprendizaje-Servicio. (Tesis doctoral)*. Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690429>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5 ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. Obtenido de https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5.ª ed. ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. Obtenido de https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Medina, P., & Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista electronica de maestros y profesores*, 16(3), 597 -610. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/340771229_La_evaluacion_formativa_desde_el_rol_del_docente_reflexivo_The_formative_evaluation_from_the_role_of_the_reflexive_teacher
- Medina, T. (2019). *La evaluación de las competencias de los docentes en Medicina: Estrategias de mejora a través de la formación [Tesis Doctoral]*. UNAN-Managua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12293/1/100820.pdf>
- Medina-Zuta, P., & Deroncele, Á. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Electrónica para maestros y profesores*, 597-610. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Medina-Zuta/publication/340771229_La_evaluacion_formativa_desde_el_rol_del_docente_reflexivo_The_formative_evaluation_from_the_role_of_the_reflexive_teacher/links/5e9c83e7299bf13079aa23dd/La-evaluacion-formati
- Méndez, S., & Cuevas, A. (2014). *Manual introductorio al SPSS Statistics Standard Edition 22*. Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional. Obtenido de https://www.fibao.es/media/uploads/manual_de_spss_universidad_de_celaya.pdf
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología Métodos Mixtos en las ciencias sociales*, 27(2). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6606254>
- Mercado, P. (2015). Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje rabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. *Praxis Educativa*, 19(3), 62-71. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153143329006.pdf>

- Mezzaroba, C., & Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(3). doi:10.25053/redufor.v5i15set/dez.2807
- Molina, K. (2019). *Modelo de evaluación del aprendizaje por competencias: El caso del grado de Medicina de la UNAN- Managua. [Tesis Doctoral]*. UNAN Managua, Managua. doi:https://repositorio.unan.edu.ni/12309/
- Mora, A. (2015). *Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Trabajo Social: Estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia [Tesis Doctoral]*. Universidad Nacional de la Plata, Colombia. doi:https://doi.org/10.35537/10915/55448
- Moreno, C. (2011). *Educación y psicología: puntos de encuentro*. Obtenido de <https://upnmonclova.wordpress.com/2011/12/10/la-propuesta-de-donald-schon-el-conocimiento-esta-en-la-accion/>
- Naranjo, S., González, D., & Rodríguez, J. (2016). El reto de la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior colombianas. *FOLIOS*(44), 151-164. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a10.pdf>
- Nieva Chaves, J., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8(4), 14-21. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación* (1 ed.). Bogotá: Ediciones de la U. Obtenido de <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>
- Núñez, M. (2020). El paradigma de la vida pos Covid-19: otra ciencia necesaria. *Observador Del Conocimiento*, 5(2), 124-143. Obtenido de http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/52
- OMS. (2020). *OPS -OMS*. Obtenido de <https://www.paho.org/es/tag/enfermedad-por-coronavirus-covid-19#:~:text=El%20Director%20General%20de%20la,puede%20caracterizarse%20como%20una%20pandemia.>
- Ordeñana-García, M., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20), 114-134. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n20/2007-2872-ries-7-20-00114.pdf>
- Ordeñana-García, M.-B., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(20), 114-134. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n20/2007-2872-ries-7-20-00114.pdf>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. Obtenido de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120/427>

- Ortega, A., Rosas, M., & Rodríguez, R. (2017). *a importanciaLa importancia de la formación integral en los estudiantes de la ESIME Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional*. Obtenido de Revista electrónica: Humanidades, Tecnología y Ciencia: http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/18/HUMANIDADES_18_000560.pdf
- Ortega, E., Casanova, I., Paredes, I., & Canquiz, L. (2019). Estilos de aprendizaje: estrategias de enseñanza en luz. *TELOS RevistadeEstudiosInterdisciplinariosenCienciasSociales*, 21(3), 710-730. Obtenido de <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3182/4411>
- Ortega, M. (2015). *La práctica profesional de quien se gradúa en ciencias de la educación [Tesis doctoral]* Universidad de Salamanca. Universidad de Salamanca, Salamanca. doi:10.14201/gredos.128482
- Ortiz, A. (2020). Configurología: Paradigma epistemológico y metodológico en el siglo XXI. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp 4). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3931073>
- Osorio, J. (2007). *Introducción al pensamiento sistémico*. Universidad del Valle. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PxPmDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Juan+carlos+Osorio+pensamiento+sistemico&ots=c7HMqgD-od&sig=a50tBT7lGzw120-Lt-XVpfAz4xY#v=onepage&q=Juan%20carlos%20Osorio-%20pensamiento%20sistemico&f=false>
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoque de investigación*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/326905435>
- Oviedo, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Padilla, A., López, M., & Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 7(2). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012
- Padilla, E. (2017). *La práctica pre-profesional como articuladora en el vínculo universidad-sociedad en la formación del profesional universitario en Ecuador [Tesis Doctoral]*. Universidad Central "Marta Abreu" de la Villa, Santa Clara. doi:<https://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/9581/Tesis%20de%20Esthela%20Padilla%20Buele.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pallarès-Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Palomares, A., & Alarcón, M. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34-47. Obtenido de <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-EITutorDePracticasYSuInfluenciaEnLaFormacionDeProf-6788533.pdf>

- Paredes, Í., Naranjo, M., & Paredes, A. (2018). Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular. Un nuevo paradigma educativo. En Í. Paredes, I. Casanova, & M. Naranjo, *Formación integral enfoque por competencias y transversalidad curricular en la Educación Superior* (1 ed., págs. 14-43). Ibarra: UTN. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Itala-Paredes-2/publication/326398569_Formacion_integral_enfoque_por_competencias_y_transversalidad_curricular_Un_nuevo_paradigma_educativo/links/5b5b1cc0a6fdccf0b2fa6876/Formacion-integral-enfoque-por-competencias-y-t
- Parola, R. (2019). Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*(29), 73-88. doi:10.25100/prts.v0i29.8714
- Parra, H., Tobón, S., & López, J. (2015). Docencia Socioformativo y Desempeño Académico en la Educación Superior. *Paradigma*, XXXVII(1), 42 - 55. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512015000100004&script=sci_arttext
- Parra, H., Tobón, S., & López, J. (2015). Docencia Socioafirmativa y Desempeño Académico en la Educación Superior. *Paradigma*, XXXVI, 42 - 55. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Haydee_Parra2/publication/306346024_DOCENCIA_SOCIOFORMATIVA_Y_DESEMPEÑO_ACADEMICO_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR/links/57b8f02208ae14f440bb51ce.pdf
- Pastor, E., & Torralba, R. (2015). Trabajo Social Comunitario: aprendiendo de las prácticas en barrios desfavorecidos de la Región de Murcia (España). *Revista de Trabajo Social*, 5(1). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154897>
- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00115.pdf>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2). doi:<https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>.
- Pereyra, B., & Poy, P. (2015). La reflexividad como un eje articulador de los seminarios teóricos – prácticos en Trabajo Social. *VI Encuentro Internacional de Trabajo Social*, (págs. 1-20). Buenos Aires. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45288194/Ultima_Ponencia_UBA_-_Pereyra-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1640976563&Signature=fWKXyk5DCL7hFtvygHUqDA~bKxPSmaU-fk4xYTRtVLTuukBwii8tyhOJTsZkemXbebtYQtVnx-bmFnORARVgr5d81u88sfCPGoD44eVZH~2LyZF1Vw~FOMfoClr0p0
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. UNED. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA

- Pérez-Gonzalez, J., & Pena, M. (2011). Construyendo la Ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*. Obtenido de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Proteo.
- Pimienta, J., & de la Orden Hoz, A. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/OB0FfiCrS8Xwta0ZxWVhWOTQ4a28/view>
- Pinilla-Roa, A. (2015). El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud. *Rev.Facultad de Medicina*, 63(1), 155-163. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/>
- Pinzón, V. (2016). Aprendizaje experiencial como apuesta educativa. *Negonotas Docentes. Revista Negonotas Docentes*(6), 55-61. Obtenido de <https://revistas.cun.edu.co/index.php/negonotas/article/view/341/255>
- Poveda, B., Barceló, M., Rodríguez Gómez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Puig-Cruells, C. (2019). 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. *Revista de Trabajo Social e intervención social*(29), 57-72. doi:10.25100/prts.v0i29.8084.
- 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. *Revista de Trabajo Social e intervención social*(29), 57-72. doi:10.25100/prts.v0i29.8084.
- Puspita, M., Rahmatunnisa, M., Sumaryana, A., & Kristiadi, J. (2018). Ensuring Service Quality in Education for Indonesia's Sustainable Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 65-81. Obtenido de <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/338/330>
- Ramírez, C. (2016). Tendencias investigativas que delimitan los campos de actuación del trabajo social en la gestión social. *Revista Civilizar Ciencias Sociales*, 16(30), 233-244. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532016000100017&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L., & Espinoza, E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 15(66). Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n66/1990-8644-rc-15-66-219.pdf>
- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L., & Espinoza, E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Conrado*, 15(66). Obtenido de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

- Ramos, S., Bernal, Y., Espinosa, S., Cañizares, Y., Hernández, L., & de Rojas, M. (2019). La inteligencia emocional en la formación de profesionales de Trabajo Social en salud. *EDUMECENTRO*, 11(4), 204-221. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2019/ed194o.pdf>
- Renom, M., Matulic-Domandzic, M., De Vicente, I., & Munté, A. (2019). La formación continuada a los/as profesionales tutores/as en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona: un estudio sobre las jornadas. *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (págs. 706-717). Poio (Pontevedra). Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Silvia-Blanch/publication/336825656_Innovacion_educativa_y_practicas_profesionales_el_Aprendizaje_Servicio_como_estrategia_de_mejora_del_entorno_El_caso_de_la_Red_Catalana_de_ApS_en_la_Universidad/links/5db403cda6fdccc
- Riberas, G., & Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *EDETANIA* 45, 129-142. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35887865/A7-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1640967631&Signature=CYEdxVHkqGmAL-Bh3AzmL0bMpmRMz9XtevFLjitzwIEg1JU6i9nuOZEWyJXRVRf4In~EzKRBIHaGBntHTOnidmmaqdmF57UfypsGyg9IwD2yKyrsmGabWfLEJtYrPnK00vlu92rTDYHVJSTQ4Naa6vuc9T>
- Riberas, G., & Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *EDETANIA* 45, 129-142. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35887865/A7-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1641879979&Signature=fHyq9P~U82jr-6FYhCmCfBVBYT7IBVaOxyt~VxtJ00RK462dqdzm7hw5JM7ywS5geVS~t24IklojdyWr8DgBEaaYdk1rPb86WQQC-s5FC14eWnpLmSFh3BVFZRMXwxmjmSThs5LgKMFSj5t-3j8QPif>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. Obtenido de <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-LaGestionEducativa-5377716.pdf>
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias Didácticas-Pedagógicas del Docentes en la transformación del estudiante universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 37(13), 41-55. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7158994>
- Rodicio, M., & Iglesias, M. (2010). La formación de competencia a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 99-124. Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_05.pdf
- Rodríguez Pérez, R. (2019). *Discurso de la maestra Ramona Rodríguez Pérez, Rectora de la UNAN-Managua, en la Sesión Ordinaria CXIV del CSUCA*. Obtenido de UNAN-Managua: <https://www.unan.edu.ni/index.php/relevantes/discurso-de-la-maestra-ramona-rodriguez-perez-rectora-de-la-unan-managua-en-la-sesion-ordinaria-cxiv-del-csuca.odp>
- Rodríguez, A., & Mendoza, G. (2014). Comparación del paradigma de la persona completa con otros paradigmas existentes. *Revista Digital de Investigación y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Politécnica*, 5(1), 651-669. Obtenido de

file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-ComparacionDelParadigmaDeLaPersonaCompletaConOtros-5161339.pdf

- Rodríguez, R., & Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. doi:<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7803>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 229-25. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 24(46), 73-90. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- Rodríguez-Teijeiro, A., Otero-Enríquez, R., & Román-Masedo, L. (2019). Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales. *Revista Prácticum*, 4(2). doi:<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7801>
- Romero, A. (2019). *Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior-UAB. [Tesis doctoral]*. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=%2BAiQNJIP15E%3D>
- Rondón, L. (2017). La voz de la ética como bisagra hacia la profesionalización y el estatuto científico del Trabajo Social en tiempos trémulos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 23-36. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/b4fe/0a1dc5090a815870cb179d195cd6c2087c4b.pdf>
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación universitaria*, 8(5), 77-90. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., & Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación universitaria*, 8(5). Obtenido de Formación universitaria
- Roselló Ramon, M., Ferrer Ribot, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Roselló, M., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU: Revista de*

- Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511337>
- Rubio, M., Vilà, R., & Sánchez, A. (2018). Una comunidad de práctica virtual para la transferencia del conocimiento entre las universidades y las organizaciones. *CEF*(10), 91-108. Obtenido de file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-UnaComunidadDePracticaVirtualParaLaTransferenciaDe-6775331.pdf
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de Prácticas: representaciones acerca del rol del tutor de y las estrategias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 59(1), 30-51. doi:10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004
- Ruíz Fonseca, C. J. (2010). *Texto de la metodología de la investigación* (1.ª ed. ed.). Managua: UNA. Obtenido de <https://repositorio.una.edu.ni/2463/1/n001.42r934.pdf>
- Ruiz-Gutiérrez, B., Gómez-Pablos, V., & González Elices, P. (2021). Diseño y validación de un instrumento para la Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(1), 145-160. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7873502>
- 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). doi: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>
- Saiz, A. (2016). *El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. Propuesta de un modelo de formación docente. [Tesis Doctoral]*. Universidad Cantabria, Santander. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8599/Tesis%20ASL.pdf?squence=1>
- Saldarriaga Zambrano, P., Bravo Cedeño, G., & Loo Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 127-137. Recuperado el 29 de Julio de 2020, de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Saltos, D. (2017). *La fotografía etnografica como instrumento de comunicación [Tesis Maestría]*. Universidad de Azuay, Cuenca. Obtenido de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/6825/1/12797.pdf>
- San Martín, D., San Marín, R., Pérez, S., & Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. doi:10.15517/aie.v21i2.46783
- Sánchez, B., Gómez, I., Sabán, C., & Sáenz-Rico, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 109-130. Obtenido de https://rieoei.org/historico/documentos/rie_73.pdf#page=13

- Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 1(1), 11-30. Obtenido de https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679/pdf_2
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, G. (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 1(XI), 17-39. Obtenido de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/7723>
- Sánchez, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad. *Revista Digital Sociedad de la Información*(28), 1-17. Obtenido de <http://www.sociedadelainformacion.com/28/tradiciones.pdf>
- Sánchez-Gómez, M., Martín-Cilleros, M., Costa, A., & García, F. (2018). Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*(28), 102-113. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.17013/risti.28.102-113>
- Sarceda-Gorgoso, M., & Rodicio-García, M. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. doi:<https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Segura, M. (2019). *Paradigmas de investigación*. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/40900063/Paradigmas_de_investigaci%C3%B3n_2019
- Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la istematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*(31), 131-150. doi:<http://orcid.org/0000-0001-6474-4226>
- Serna, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(43). doi:DOI/empiria.43.2019.24305
- Serrate, S., Casillas, S., & Cabezas, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos XLII*(3), 369-389. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art20.pdf>
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social; Teoría y Ejercicios* (14 ed.). Madrid: International Thomson.
- Silva García, P., Del Arco Bravo, I., & Flores Alarcia, Ó. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual.

- Profesorado*, 22(1), 347-367. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63648>
- Soria, M., & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/158354296.pdf>
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. (14), 19-40. doi:<https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Editorial Universidad Don Bosco*, 14. Obtenido de file:///D:/2020%20Doctorado/4%20de%20noviembre/2014-%20validacion%20instrumentos.pdf
- Suárez, A. (2017). *Educación basada en competencias: perspectivas y necesidades formativas del profesorado del nivel medio modalidad general en República Dominicana [Tesis Doctoral]*. Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/1361>
- Tapia, R. (2015). *Personalidad eficaz e inteligencia emocional en Personalidad eficaz e inteligencia emocional (Tesis Doctoral)*. Universidad de Burgos, Burgos. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10259/4539>
- Tardif, M., & Nunez, J. (2018). La noción de “Profesional reflexivo” en educación: actualidades usos y limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. doi:doi.org/10.1590/198053145271
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1087). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Canadá: Ediciones Paidós.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1- 31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Tejada, J. (2030). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(1). Obtenido de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/147651/Tejada%20-%20El%20pr%C3%a1cticum%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.%20Algunos%20hitos%20-%20problem%C3%a1ticas%20y%20retos%20de%20las%20tres%20-%20c3%balt...pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tejada, J., & Ruíz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la

- acción docente. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527006.pdf>
- Tejada, J., & Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:<https://www.doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Tejada, M. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia universitaria*, 18(1), 105-121. doi:10.4995/redu.2020.13036
- Tejada-Fernández, J. (2006). EL Prácticum por competencias Implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Fernandez27/publication/39221773_El_practicum_por_competencias_implicaciones_metodologico-organizativas_y_evaluativos/links/54004f010cf24c81027ddde6.pdf
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. doi:10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp
- Tigre, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tobon, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobon , & A. Jaik, *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (S. Tobon Tobon , Trad., págs. 4-31). Mexico: Red Durango de Investigadores Educativos A.S. Obtenido de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul
- Tomás-Sábado, J. (2009). *Fundamentos de la bioestadística y análisis de datos para enfermería* (1 ed.). Bellaterra: Servei de Publicacions. Obtenido de http://www.conductitlan.org.mx/04_Investigacion/Materiales/L_Tomas-Sabado_muestreoparaenfermeria.pdf
- Torres, A., Badillo, M., Valentin, N., & Tzindejhe, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Triadó , X., Aparicio, P., Freixa, M., & Torrado , M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 203-229. Obtenido de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137705/Triad%C3%B3?sequence=1>

- Tripodoro, V., & De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria. Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina*, 75(2), 113-118. Obtenido de <https://medicinabuenosaires.com/revistas/vol75-15/n2/113-118-Med.6344-Tripodoro.pdf>
- Tuapanta, J., Duque, M., & Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un Cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios. *Revista mktDescubre*(10), 37-48. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/331332628>
- Tumino, M., & Bournissen, J. (2016). Conectivismo: Hacia el Nuevo Paradigma de la Enseñanza por Competencias. *European Scientific Journal*, 12(10). doi:10.19044/esj.2016.v12n10p112
- Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- UNAN-Managua. (2011). Modelo educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular. Managua. Recuperado el 20 de abril de 2019, de http://pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/sites/pagines.uab.cat/unan_uab_innovadocencia/files/Modelo_Educativo19_de_septiembre.pdf
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon*. UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Vain, P. (2013). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. Obtenido de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146
- Valero, E. (Mayo de 2015). *El nuevo rol del docente universitario y su formación en relación con las TIC en contextos colbaorativos B-learning, Facultades de Educación y/o Tecnología [Tesis Doctoral]*. Universidad de Salamanca, Salamanca. doi:10.14201/gredos.128293
- Valle, J., & Manso, J. (Mayo de 2018). El Prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*(489), 1-5. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685215/practicum_valle_CP_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vanegas, B. (2010). La investigación cualitativa: un importante abordaje del conocimiento para enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 6(6), 128-142. Obtenido de <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/1441-Art%C3%ADculo-2247-1-10-20160301.pdf>
- Vela, F. (2001). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. En M. L. Tarrés, *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. (págs. 63-95). México. Obtenido de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/08/vela-peon.pdf>

- Véliz, P., Jorna, A., Mirella, E., & Socarrás, E. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30(2), 1-17. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n2/ems18216.pdf>
- Vera, A., & Jara –Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la formación Inicial docente. Obtenido de <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 15(1). Obtenido de <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137>
- Vigotski, L. (1995). *Pensamiento y habla*. Ediciones Colihue. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Vilà, R., & Duprat, F. (2019). La evaluación de competencias en el Prácticum como eje longitudinal en. *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"*, (págs. 82-94). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7251654>
- Vilá, R., Martínez, S., Igual, M., & Aneas, A. (2015). Co-transferencia en el Prácticum. Una conceptualización desde sus tutores y tutoras. *Andavira*, 181-192. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39408114/Poio_Vila-Martinez-Igual-Aneas_ok.pdf?1445760091=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCO-TRANSFERENCIA_EN_EL_PRACTICUM._UNA_CO.pdf&Expires=1596294780&Signature=YxppqXKm8OrLEl2ebeyif8zUluVCV~0iowH
- Villamil, M., & Gómez, M. (2019). La investigación cualitativa: ¿un desencuentro con las ciencias de la salud? *Revista. Humanismo y Sociedad*, 7(1). Obtenido de <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/346>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>
- Vinicius da Cunha, M. (2014). Teoría y práctica: algunos elementos para la reflexión. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 2(3), 169-177. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4979/497950364007/html/>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prá. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1-22. Recuperado el 30 de Julio de 2020, de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15205/rev82ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Zabalza, M. (2011). *Revista de Educación*. Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza, M. (2011a). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 21-43. Obtenido de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24123>
- Zabalza, M. (2013). El Prácticum como contexto de aprendizajes. *Actas*, 51-68. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=741585>
- Zabalza, M. (2013). *Reseña bibliográfica del libro*. El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. Obtenido de <https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/386/388>
- Zabalza, M. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1-23. Obtenido de <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254/7643>
- Zhizhko, E. (2016). Atención consciente y aprendizaje experiencial en educación de adultos. *Praxis Investigativa ReDIE*, 8(14). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556761>
- Zúñiga, C., & Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan de los estuifantes. *Perspectiva Educativa, Formación de*, 53(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700005.pdf>

VIII. Anexos

Anexo 1. Diseño cuestionario semiestructurado dirigido a estudiantes activos y egresados

Dimensiones del cuestionario/Sección	Indicadores o Ítems	Ítems específicos																																																	
I. Datos generales	Datos demográficos, características de los participantes (5 ítems).	1.1. Estudiante <ul style="list-style-type: none"> - Activo - Egresado - Otro 1.2. Género <ul style="list-style-type: none"> - Mujer - Hombre 1.3. Edad <ul style="list-style-type: none"> - De 20 a 30 años - Más de 30 años 1.4. Carrera que estudia <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo Social - Psicología - Antropología 1.5. Universidad <ul style="list-style-type: none"> - UNAN-León /Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAN-León /CUR – Somoto - UNAN-León /CUR - Somotillo - UNAN -MANAGUA/Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas- RURD-Managua - UNAN- Managua/FAREM-Matagalpa - UNAN- Managua /FAREM-Estelí 																																																	
II. Datos académicos	Datos académicos de los participantes (7 ítems).	2.1. Asignaturas de prácticas recibidas, según el año académico <table border="1" data-bbox="735 1630 1481 1928"> <thead> <tr> <th></th> <th>I año</th> <th>II año</th> <th>III año</th> <th>IV año</th> <th>V año</th> <th>No aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prácticas de Familiarización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas de Especialización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas de Profesionalización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales I</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales II</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales III</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		I año	II año	III año	IV año	V año	No aplica	Prácticas de Familiarización							Prácticas de Especialización							Prácticas de Profesionalización							Prácticas Profesionales I							Prácticas Profesionales II							Prácticas Profesionales III						
	I año	II año	III año	IV año	V año	No aplica																																													
Prácticas de Familiarización																																																			
Prácticas de Especialización																																																			
Prácticas de Profesionalización																																																			
Prácticas Profesionales I																																																			
Prácticas Profesionales II																																																			
Prácticas Profesionales III																																																			

2.2. Centros donde ha realizado sus prácticas

	I año	II año	III año
Prácticas de Familiarización			
Prácticas de Especialización			
Prácticas de Profesionalización			
Prácticas Profesionales I			
Prácticas Profesionales II			
Prácticas Profesionales III			

2.3. Nombre del centro de prácticas (últimas prácticas)

2.4. Número de meses presenciales en el centro de prácticas

- Entre 1 a 2 meses
- Entre 3 y 4 meses
- Entre 5 y 6 meses
- Más de 7 meses

2.5. Número de días por semana en el centro de prácticas (últimas prácticas)

- 1 día a la semana
- 2 días a la semana
- 3 días a la semana
- 5 días a la semana
- Más de 5 días a la semana

2.6. Número de horas de prácticas

- De 1 a 2 horas
- De 3 a 4 horas
- De 5 a 6 horas
- De 7 a 8 horas
- Más de 8 horas

2.7. Cumplimiento de horas de prácticas (Últimas prácticas)

- Presencial en el centro de prácticas
- Presencial en el centro de prácticas y trabajo de campo
- Presencial, trabajo de campo y asignaciones en casa
- Ninguna de las anteriores
- Otro

<p>III. Desarrollo de competencias emocionales (IE)</p>	<p>Frecuencia con que los estudiantes valoran su comportamiento en función de las competencias emocionales en el desarrollo de las prácticas: al inicio, durante y al final (3 ítems).</p> <p>El instrumento original divide las competencias en 7 emociones intrapersonales para esta investigación se agregaron 7: Vergüenza, tranquilidad y sorpresa, Alegría, satisfacción, entusiasmo y euforia (Tapia, 2015, p. 245).</p>	<p>3.1. Identifique sus emociones, al inicio de la experiencia de prácticas (1: nunca, 2: a veces, 3: casi siempre y 4: siempre)</p> <table border="1" data-bbox="804 367 1406 1279"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>A veces</th> <th>Siempre</th> <th>Casi siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Alegría</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Satisfacción</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Entusiasmo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Euforia</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tristeza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Inseguridad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ira</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Temor</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ansiedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Vergüenza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tranquilidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sorpresa</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Preocupación</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>3.2. Identifique sus emociones, durante el desarrollo de la experiencia de prácticas (1: nunca, 2: a veces, 3: casi siempre y 4: siempre)</p> <table border="1" data-bbox="804 1453 1406 1957"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>A veces</th> <th>Siempre</th> <th>Casi siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Alegría</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Satisfacción</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Entusiasmo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Euforia</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tristeza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Inseguridad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		1	2	3	4		Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre	Alegría					Satisfacción					Entusiasmo					Euforia					Tristeza					Inseguridad					Ira					Temor					Ansiedad					Vergüenza					Tranquilidad					Sorpresa					Preocupación						1	2	3	4		Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre	Alegría					Satisfacción					Entusiasmo					Euforia					Tristeza					Inseguridad				
	1	2	3	4																																																																																																																	
	Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre																																																																																																																	
Alegría																																																																																																																					
Satisfacción																																																																																																																					
Entusiasmo																																																																																																																					
Euforia																																																																																																																					
Tristeza																																																																																																																					
Inseguridad																																																																																																																					
Ira																																																																																																																					
Temor																																																																																																																					
Ansiedad																																																																																																																					
Vergüenza																																																																																																																					
Tranquilidad																																																																																																																					
Sorpresa																																																																																																																					
Preocupación																																																																																																																					
	1	2	3	4																																																																																																																	
	Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre																																																																																																																	
Alegría																																																																																																																					
Satisfacción																																																																																																																					
Entusiasmo																																																																																																																					
Euforia																																																																																																																					
Tristeza																																																																																																																					
Inseguridad																																																																																																																					

		<table border="1" data-bbox="804 226 1406 629"> <tr><td>Ira</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Temor</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ansiedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Vergüenza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tranquilidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sorpresa</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Preocupación</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p data-bbox="735 703 1433 801">3.3. Identifique sus emociones, al final del periodo de prácticas (1: nunca,2: a veces, 3: casi siempre y 4: siempre)</p> <table border="1" data-bbox="804 808 1406 1720"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>A veces</th> <th>Siempre</th> <th>Casi siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Alegría</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Satisfacción</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Entusiasmo</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Euforia</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tristeza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Inseguridad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ira</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Temor</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ansiedad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Vergüenza</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Tranquilidad</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Sorpresa</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Preocupación</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Ira					Temor					Ansiedad					Vergüenza					Tranquilidad					Sorpresa					Preocupación						1	2	3	4		Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre	Alegría					Satisfacción					Entusiasmo					Euforia					Tristeza					Inseguridad					Ira					Temor					Ansiedad					Vergüenza					Tranquilidad					Sorpresa					Preocupación				
Ira																																																																																																																
Temor																																																																																																																
Ansiedad																																																																																																																
Vergüenza																																																																																																																
Tranquilidad																																																																																																																
Sorpresa																																																																																																																
Preocupación																																																																																																																
	1	2	3	4																																																																																																												
	Nunca	A veces	Siempre	Casi siempre																																																																																																												
Alegría																																																																																																																
Satisfacción																																																																																																																
Entusiasmo																																																																																																																
Euforia																																																																																																																
Tristeza																																																																																																																
Inseguridad																																																																																																																
Ira																																																																																																																
Temor																																																																																																																
Ansiedad																																																																																																																
Vergüenza																																																																																																																
Tranquilidad																																																																																																																
Sorpresa																																																																																																																
Preocupación																																																																																																																
IV. Valoración del proceso de Prácticum	Valoraciones del proceso para la realización de las prácticas (7 ítems).	<p data-bbox="735 1794 1493 1892">4.1. Motivación para la realización de las prácticas (1: no es importante, 2: poco importante, 3: importante y 4: muy importante)</p> <ul data-bbox="783 1899 1417 1998" style="list-style-type: none"> - Ampliar o mejorar la formación profesional con la práctica - Cambiar la rutina educativa 																																																																																																														

	<p>Se retomaron 2 ítems del instrumento de Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura <i>Prácticum</i> (Casillas et al., 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer otras experiencias - Los temas y áreas de trabajo - Los compañeros de la clase - Las experiencias de los docentes <p>4.2. Forma de elección del centro de práctica (1: siempre, 2: a menudo, 3: rara vez y 4: nunca y 5: algunas veces)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Universidad ofrece alternativas de centros de <i>Prácticum</i>. - Los estudiantes sugieren los centros de prácticas. - Los estudiantes gestionan la ubicación para hacer efectiva las prácticas. - Los centros de prácticas solicitan estudiantes de prácticas <p>4.3. Motivo de elección del centro de prácticas asignado (1: no es importante, 2: poco importante, 3: importante y 4: muy importante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés en los temas que trabaja el centro de prácticas - Interés en el aprendizaje práctico - Conocimiento previo del centro de prácticas - La proyección positiva del centro de prácticas - Las experiencias de otros estudiantes en sus prácticas. <p>4.4. Acompañamiento docente (1: no es importante, 2: poco importante, 3: importante y 4: muy importante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación sobre la importancia del <i>Prácticum</i> - Organización del proceso de las prácticas a lo interno de la Universidad - Organización del proceso de las prácticas a lo externo de la Universidad - Presentación de centros de prácticas - Reconocimiento de la realidad de cada estudiante para la asignación de los centros - Resolución de problemas en función de las prácticas - Gestión de aprendizajes - Promoción de la autoevaluación, coevaluación y evaluación de las experiencias <p>4.5. Organización administrativa de las prácticas (1: no es importante, 2: poco importante, 3: importante y 4: muy importante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información administrativa sobre el cumplimiento de las prácticas. - Información sobre el centro de prácticas - Seguimiento a los estudiantes por la Universidad
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento a los estudiantes por parte del centro de prácticas para la inducción y desarrollo <p>4.6. Organización académica de las prácticas (1: no es importante, 2: poco importante 3: importante y 4: muy importante)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones académicas desde la formación disciplinar para el inicio de las prácticas. - Información sobre los procedimientos y responsabilidades en el proceso de prácticas. - Acompañamiento a los procesos de aprendizaje por parte de la Universidad. - Acompañamiento a los procesos de aprendizaje por parte del centro de prácticas. <p>4.7. Valore la satisfacción del proceso del <i>Prácticum</i> (1: muy satisfecho, 2: insatisfecho, 3: satisfechos y 4: totalmente satisfechos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo personal - Centro de prácticas - Organización administrativa de las prácticas - Organización académica de las prácticas - Acompañamiento de la universidad - Acompañamiento del centro de prácticas
<p>V. Percepción sobre la importancia del <i>Prácticum</i></p>	<p>Frecuencia con que los estudiantes valoran su percepción en función de las competencias emocionales (1 ítems).</p> <p>Se retoman 12 incisos del instrumento Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura <i>Prácticum</i> (Casillas <i>et al.</i>, 2015), acápites utilidad de las prácticas.</p>	<p>5.1. Indique con qué frecuencia valora la importancia de sus prácticas para cada una de las siguientes cuestiones (1: nada, 2: poco, 3: suficiente y 4: mucho)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de la identidad profesional - Desarrollo de una actitud proactiva sobre la realidad profesional de inserción. - Acercamiento al trabajo en equipo entre profesionales. Motivación por el desarrollo académico y formación profesional. - Proponer soluciones a problemas sociales en contextos naturales. - Utilizar actitudes particulares de la profesión. - Aplicar habilidades prácticas a una situación profesional particular. - Emplear conocimientos teóricos a situaciones particulares a nivel de caso, de grupo y de comunidad. - Aprender y aplicar habilidades interpersonales. - Desarrollo personal y formación profesional. - Desarrollo de competencias en investigación social, informes sociales y planificación metodológica. - Emplear metodologías de trabajo específicas - Solucionar problemas prácticos desde el perfil profesional.

		<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos adquiridos en las aulas de clase se aplica en los hábitos laborales. - Estrategia facilitadora para acceder a oportunidades laborales (empleos). - Trabajo en equipo disciplinar e interdisciplinar. - Motivación por el desarrollo académico y formación profesional.
VI. Criterios de evaluación del Prácticum y formación recibida a lo largo del Grado	<p>Frecuencia con que los estudiantes valoran la evaluación del <i>Prácticum</i> (1 ítems).</p> <p>Se retoman 4 incisos del instrumento en Percepción de los estudiantes de Pedagogía y Educación Social sobre la asignatura Prácticum (Casillas <i>et al.</i>, 2015), acápite criterios de evaluación del Prácticum y formación recibida a lo largo del Grado. 1 ítems</p>	<p>6.1. Valore los criterios de evaluación del <i>Prácticum</i> y la formación recibida a lo largo del grado (1: nunca, 2: a veces, 3: casi siempre y 4: siempre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formación recibida en las asignaturas de prácticas fue clave para su desempeño. - La formación adquirida a lo largo del grado me dio herramientas para el desarrollo de las prácticas. - Las sesiones de trabajo previas al inicio de las prácticas son útiles para el desempeño. - Las sesiones presenciales durante el semestre facilitan el desarrollo de aprendizaje prácticos. - Los criterios /parámetros (rúbricas) de evaluación son claros, objetivos y adecuados. - Las responsables de los centros de prácticas están informadas sobre el proceso de evaluación académica.
	Listado libre	<p>6.2. Liste 5 palabras con las que podría definir sus procesos generales de prácticas (estas pueden ser negativas o positivas)</p>
	Narrativa, pregunta abierta	<p>6.3. Si tuviese la oportunidad de motivar a otros estudiantes para el desarrollo de sus prácticas ¿qué les diría?</p>

Anexo 2. Diseño cuestionario semiestructurado dirigido a docentes activos y retirados

Dimensiones del cuestionario/Sección	Indicadores o Ítems	Ítems específicos
I. Datos generales	Son los datos demográficos, características de los participantes (10 ítems).	<p>1.1. Género:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mujer - Hombre - Otro <p>1.2. Edad</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 25 a 35 años - De 36 a 46 años - De 47 a 57 años - De 58 a 68 años - De 69 años a más <p>1.3. Carrera de formación</p> <p>1.4. Departamento académico donde ejerce la docencia universitaria (facilita asignaturas)</p> <p>1.5. Asignaturas que facilita</p> <p>1.6. Grado académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura - Especialidad - Maestría - Doctorado <p>1.7. Años de experiencia como docente universitario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 2 a 6 años - De 7 a 11 años - De 11 a 15 años - De 16 a más <p>1.8. Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jubilado y activo - Jubilado - Activo <p>1.9. Funciones que ha desempeñado en la universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente - Tutor de grupo - Coordinador de carrera - Coordinador de colectivo de docentes

		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinador de prácticas - Administrativo - Otro <p>1.10. Asignaturas de prácticas que ha facilitado y número de veces que ha facilitado</p> <table border="1" data-bbox="754 472 1463 770"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nunca</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>Más de 3</th> <th>No aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prácticas de Familiarización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas de Especialización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas de Profesionalización</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales I</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales II</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prácticas Profesionales III</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Nunca	1	2	Más de 3	No aplica	Prácticas de Familiarización						Prácticas de Especialización						Prácticas de Profesionalización						Prácticas Profesionales I						Prácticas Profesionales II						Prácticas Profesionales III					
	Nunca	1	2	Más de 3	No aplica																																							
Prácticas de Familiarización																																												
Prácticas de Especialización																																												
Prácticas de Profesionalización																																												
Prácticas Profesionales I																																												
Prácticas Profesionales II																																												
Prácticas Profesionales III																																												
II. Dimensión profesional	Recoge información sobre la experiencia profesional (9 ítems).	<p>2.1. ¿Cuáles son sus motivaciones para el ejercicio de su profesión? (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesionales - Académicas - Económicas - Emocionales - Vocación - Otro <p>2.2. Su formación académica y teórica para la docencia universitaria se estructura (Puede marcar más de una):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodológica y contenidos - Contenidos contextualizados - Metodologías y didácticas - Teoría y práctica - Metodología y ética - Estrategias de aprendizaje y evaluación - Otra <p>2.3. Tiene formación académica y teórica para el ejercicio/práctica de la docencia universitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si - No <p>2.4. La docencia es una actividad que le genera (Puede marcar más de una):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingresos para sobrevivir - Trabajo - Satisfacción personal - Desarrollo profesional - Estrés y preocupaciones - Tiempo ocupado - Más horas de planificación 																																										

		<ul style="list-style-type: none"> - Otra <p>2.5. ¿Qué acciones considera fundamentales para la práctica docente? (Puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Trabajo en equipo - Planificación metodológica y didáctica - Desarrollo de contenidos teóricos y prácticos de forma relativa, abierta y procesual. - Fomento de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación - Abordaje de temáticas de forma interdisciplinar - Implementación de metodología dinámica y participativa - Vinculación teoría – práctica - Uso de TIC - Otra <p>2.6. ¿Qué principios considera fundamentales para la práctica docente? (Puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cientificidad - Honestidad - Respeto - Responsabilidad - Flexibilidad y exigencia - Ética profesional - Empatía - Inclusión - Horizontalidad, afectividad y respeto - Otro <p>2.7. Ha recibido capacitaciones para el fortalecimiento de su práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si - No <p>2.8. Los contenidos de las capacitaciones que ha recibido se pueden clasificar (Puede marcar más de una) en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodológicas - Didácticas - Organización - Contenidos TIC - Estrategias de aprendizaje - Facilitación - Estrategias de acompañamiento y evaluación - Gestión docente - Competencias profesionales - Competencias emocionales - Vinculación Universidad y centros de prácticas - Investigación científica - No he recibido capacitaciones
--	--	--

		<p>2.9. ¿Cree usted que las asignaturas de prácticas tienen el mismo nivel de importancia que las otras asignaturas del p�ensum académico de la formación disciplinar? Justifique su respuesta</p>
<p>III. gestión del Prácticum</p>	<p>Experiencia de la gestión de las asignaturas de prácticas (8 ítems).</p>	<p>3.1. Conoce el rol del docente que gestiona asignaturas de Prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si - No <p>3.2. Recibe capacitaciones y orientaciones específicas para el rol del docente en la gestión de las asignaturas de prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si - No <p>3.3. Los contenidos para la gestión de prácticas en las capacitaciones se centran (puede marcar más de una) en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfiles de carrera - Normativa de prácticas - Metodologías - Acompañamiento pedagógico - Procesos de sistematización - Contrastación teoría- práctica - Planificación - Escenarios de prácticas - Vinculación Universidad y centros de prácticas - otro <p>3.4. Las orientaciones para la gestión de prácticas en las capacitaciones se centran (puede marcar más de una) en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de ubicación de estudiantes en centros de prácticas - Seguimiento a prácticas - Control de horas de prácticas - Formato de seguimiento a prácticas - Evidencias de prácticas - Vinculación de universidad y centros de prácticas - Otro <p>3.5. �Qu� guía su proceso de gestión docente en las asignaturas de prácticas? (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas institucionales - Planes de estudio - Programas de asignaturas - Perfiles de carrera /Malla curricular

		<ul style="list-style-type: none"> - Informes de evaluación de prácticas - Ninguna de las anteriores <p>3.6. ¿Quiénes dirigen los procesos de capacitaciones y orientaciones específicas para docentes que gestionan prácticas? (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidad - Facultad - Colectivos pedagógicos - Coordinación de carrera - Coordinaciones de prácticas <p>3.7. ¿Qué actividades realizan como docentes que gestionan (facilita – responsable) asignaturas de prácticas? (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de intereses de estudiantes para sus prácticas - Ubicación de estudiantes en centros de prácticas - Diagnóstico de escenarios de prácticas - Fichas de seguimiento – acompañamiento a estudiantes - Informes de acompañamiento - Abordaje teórico de contenidos de prácticas - Contratación teoría- práctica- teoría - Supervisión de prácticas - Vinculación de las prácticas con su disciplina de formación - Inducción de los estudiantes a los centros de prácticas - Ética profesional en el desarrollo de las prácticas <p>3.8. Mencione las fases del proceso de gestión de las asignaturas de prácticas (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinaciones - Ubicación - Inducción - Desarrollo de aprendizajes - Seguimiento y acompañamiento - Evaluación de centros de prácticas - Evaluación final de prácticas - Otro
<p>IV. Acompañamiento y seguimiento a las asignaturas de prácticas.</p>	<p>Experiencias sobre el proceso de acompañamiento y seguimiento al <i>Prácticum</i> (7 ítems).</p>	<p>4.1. ¿Qué orienta el proceso de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes de prácticas? (puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perfil de carrera - Programa de asignatura - Normativas académicas - Organización académica de la Facultad - Extensión universitaria - Funciones de la universidad - Otro

		<p>4.2. ¿Qué acciones implica el seguimiento y acompañamiento a prácticas en su rol de docente gestor de asignatura? (Puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de los estudiantes - Gestión de la ubicación y organización de las prácticas - Ubicación de estudiantes en centros de prácticas - Supervisión a estudiantes - Intercambios de experiencias - Acompañamiento permanente - Solución de conflictos - Desarrollo de habilidades - Planes de mejoras - Organización de procesos de fortalecimiento de capacidades - Llamadas telefónicas - Otro <p>4.3. ¿Cómo realiza el acompañamiento y seguimiento a los estudiantes? (Puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita directa al centro de práctica sin previa comunicación - Visita directa al centro de práctica previa comunicación - Entrevista a estudiantes sobre sus avances - Entrevista a responsable o mentor de centro de práctica - Comunicación virtual con responsable o mentor de centro de práctica - Comunicación virtual con estudiantes durante el horario de prácticas <p>4.4. Indique la periodicidad adecuada para el acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semanal - Dos veces al mes - Una vez al mes - Una vez cada dos meses - Dos veces durante el tiempo de prácticas - Una sola vez durante el tiempo de prácticas <p>4.5. Mencione las acciones que desarrolla durante el proceso de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas</p> <p>4.6. Mencione los beneficios del proceso de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas</p>
--	--	---

		4.7. Mencione problemas que se resuelven en el proceso de acompañamiento y seguimiento a estudiantes en los centros de prácticas																				
V. Gestión de aprendizajes	Experiencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del <i>Prácticum</i> (5 ítems).	<p>5.1. Mencione las acciones que desarrolla para motivar a estudiantes de prácticas</p> <p>5.2. ¿Qué estrategias de aprendizaje promueve en el desarrollo de las asignaturas de prácticas? (Puede marcar más de una)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoaprendizaje - Aprendizaje interactivo - Aprendizaje colaborativo - Aprendizaje basado en proyectos - Estudios de casos - Otra <p>5.3. ¿Qué elementos considera para la evaluación de prácticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbricas de heteroevaluación - Rúbricas de autoevaluación - Rúbrica de acompañamiento y seguimiento - Rúbrica de coevaluación - Formato de evaluación del centro de prácticas - Informes de proceso - Evidencias <p>5.4. Mencione las problemáticas que se presentan en la gestión de asignaturas de prácticas e indique la intensidad con que se presentan.</p> <p>5.5. Mencione las alternativas que ha implementado o se puede implementar para dar respuesta a las problemáticas que se presentan en la asignatura</p>																				
VI. Gestión de emociones	<p>Frecuencia con que los estudiantes valoran su comportamiento en función de las competencias emocionales (1 ítems).</p> <p>El instrumento original dividía las competencias en 7 emociones intrapersonales para</p>	<p>6.1. 6.1. En su experiencia ¿Qué emociones expresan los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas del <i>Prácticum</i>? (1: nunca, 2: a veces, 3 casi siempre y 4 siempre)</p> <table border="1" data-bbox="754 1682 1437 1984"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Nunca</td> <td>A veces</td> <td>Casi Siempre</td> <td>Siempre</td> </tr> <tr> <td>Alegría</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Satisfacción</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4		Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	Alegría					Satisfacción				
	1	2	3	4																		
	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre																		
Alegría																						
Satisfacción																						

	esta investigación se agregaron 7: Vergüenza, tranquilidad y sorpresa, Alegría, satisfacción, entusiasmo y euforia (Tapia, 2015, p. 245).	Entusiasmo				
		Euforia				
		Tristeza				
		Inseguridad				
		Ira				
		Temor				
		Ansiedad				
		Vergüenza				
		Tranquilidad				
		Sorpresa				
		Preocupación				
		Todas las anteriores				
		Ninguna de la anteriores				
		Otras (especifique)				
Listado libre	6.2. Liste 5 palabras con las que podría definir su experiencia de gestión de prácticas (estas pueden ser negativas o positivas)					

Anexo 3. Guion de entrevista dirigido a responsables/mentores de centros de prácticas

Dimensiones de la entrevista	Indicador	Ítems específicos
<p>I. Datos personales del responsable /mentor de prácticas</p>	<p>Información general; son los datos demográficos y características de los participantes. (1 ítems dividido en 6 incisos).</p>	<p>1.1. Nombre y apellido</p> <p>1.2. Edad</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 18 a 21 años - De 22 a 25 años - De 26 a 30 años - De 30 a 35 años - De 36 a 41 años - De 42 a 46 años - De 47 a 50 años - De 50 años a más <p>1.3. Formación académica</p> <p style="text-align: right;">Marque con una X</p> <p>Primaria Técnico incompleto Técnico completo Universitaria incompleta Universitaria completa Posgrado completo Posgrado incompleto</p> <p>1.4. Área de conocimiento o de formación</p> <p style="text-align: right;">Marque con una X</p> <p>Humanidades Ciencias sociales Medicina Educación Tecnología Construcción Ciencias Económicas Ciencias médicas Otra</p>

		<p>1.5. Estudiantes que ha acompañado en su proceso de prácticas Marque con una X</p> <p>De 1 a 5 De 6 a 12 De 13 a 20 Mas de 21</p> <p>1.6. Estudiantes acompañados de que disciplinas profesionales</p> <p>Especifique la carrera</p> <p>Humanidades Ciencias sociales Medicina Educación Tecnología Construcción Ciencias Económicas Ciencias medicas Otra</p>
<p>II. Datos laborales del responsable /mentor de prácticas</p>	<p>Información general sobre el rol que desempeña en el centro de prácticas (2 ítems).</p>	<p>2.1. Cargo que desempeña en el centro de prácticas</p> <p>2.2. Experiencia laboral en este centro de trabajo Marque con una X</p> <p>De 1 a 3 años De 3 ½ a 6 años Más de 6 ½ años</p>

<p>III. Datos del centro de prácticas</p>	<p>Caracterización del escenario de prácticas como espacio de formación para el desarrollo de las prácticas (3 ítems).</p>	<p>3.1. Caracterice el rol de la institución (áreas geográficas de trabajo, temas, grupos metas)</p> <p>3.2. Mencione las instancias con quienes tiene convenios, coordinaciones y relaciones de trabajo</p> <p style="text-align: right;">Especifique la instancia</p> <p>Alcaldías</p> <p>Ministerios gubernamentales</p> <p>Organizaciones no gubernamentales</p> <p>Estructuras comunitarias</p> <p>Universidades</p> <p>Otros</p> <p>3.3. Tiempo de recibir estudiantes de prácticas</p> <p style="text-align: right;">Marque con una X</p> <p>Menos de 1 año</p> <p>De 1 a 3 años</p> <p>De 4 a 8 años</p> <p>Más de 9</p>
<p>IV. Acompañamiento al desarrollo de prácticas estudiantiles</p>	<p>Describe las responsabilidades organizativas de las prácticas. (2 ítems)</p>	<p>4.1. ¿Qué canales de comunicación y coordinaciones han establecido con la responsable de prácticas de la universidad?</p> <p>4.2. ¿Qué procedimientos han definido a lo interno para la inducción, seguimiento y evaluación de los estudiantes de prácticas? (tienen rubricas, instrumentos, formatos, expedientes, entre otros...)</p>
<p>V. Centro de prácticas como escenario de formación profesional</p>	<p>Describe el proceso metodológico y organizativo del</p>	<p>5.1. ¿Caracterice a los estudiantes que realizan prácticas, en función del desempeño teórico y práctico?</p>

	desarrollo de las prácticas (4 ítems).	<p>5.2. ¿Caracterice a los estudiantes que realizan prácticas, en función de desempeño y las competencias emocionales?</p> <p>5.3. ¿Qué limitaciones o dificultades han identificado en los estudiantes de prácticas?</p> <p>5.4. ¿Tienen estrategias de motivación e integración para los estudiantes en sus procesos de prácticas?</p>
VI. Perspectivas de prácticas	Valoración general del desarrollo y perspectivas de las prácticas (2 ítems).	<p>6.1. ¿Cómo valoran el desarrollo de las prácticas desde la visión y misión institucional?</p> <p>6.2. ¿Qué aspectos considera importante deben de mejorarse en los procesos de prácticas de los estudiantes?</p>

Anexo 4. Dossier de validación

Apreciado Expertos

Reciba un cordial saludo

Mi nombre es Martha Miurel Suárez Soza, actualmente estoy realizando tesis doctoral titulada "La gestión docente en el *Prácticum* de la carrera de trabajo social" bajo la dirección del Dr. Fernando López-Noguero y el Dr. José Alberto-Gallardo.

El propósito de este estudio es sistematizar el proceso de gestión docente (acompañamiento, monitoreo y evaluación) del *Prácticum* de Trabajo Social en Educación Superior en la FAREM- Estelí/UNAN-Managua.

Con el fin de lograr este objetivo, se ha determinado la construcción de tres instrumentos que recogen las opiniones de docentes, estudiantes y actores claves para conocer sus puntos de vista y opiniones sobre el proceso de *Prácticum* en trabajo social; para esto es necesario que los instrumentos utilizados sean validados por expertos vinculados a investigaciones relacionadas con el tema.

Para desarrollar del proceso de validación se comparte los siguientes archivos adjuntos (carta dirigida a los expertos, cuestionario dirigido a expertos para la validación del instrumento e instrumento contruidos para esta investigación); donde se indican las instrucciones; en función de las variables de estudio teniendo como referente los criterios definidos para esto: lógica para el proceso de diseño, redacción, coherencia y pertinencia.

Sus aportes tienen fines académicos y serán de mucha utilidad para la científicidad del estudio. De antemano agradezco su disposición, le agradecería que enviara su valoración a esta cuenta de correo electrónico (msuarezs@unan.edu.ni y miurellsuarez10@gmail.com).

Sin otro particular, quedo atenta a la respuesta, me despido atentamente.

Martha Miurel Suárez Soza

Candidata a Doctorado en Educación e Intervención Social

Tema: La gestión docente en el *Prácticum* de la carrera de trabajo social

Objetivos de la investigación

General

Analizar el proceso de gestión docente (acompañamiento, monitoreo y evaluación) del *Prácticum* de Trabajo Social en Educación Superior en la FAREM- Estelí/UNAN-Managua.

Específicos

- Valorar los procesos de gestión de los docentes de Trabajo Social en la facilitación de las asignaturas de *Prácticum*.
- Caracterizar los escenarios de *Prácticum* para la formación profesional de Trabajo Social.
- Definir las funciones básicas (académicas, pedagógicas, y disciplinares) que deben desarrollar los docentes que gestionan los procesos de *Prácticum* en la formación profesional del Trabajo Social.
- Estructurar una propuesta teórica y metodológica para la gestión y desarrollo del *Prácticum* en Trabajo Social.

Proceso de validación

Objetivos:

Revisar la estructura conceptual, metodología y organizativa de los instrumentos construidos para esta investigación.

Orientaciones para este proceso:

- Lectura y comprensión de los criterios de validación
- Lectura del instrumento
- Completar los instrumentos de validación

Criterios de validación

Se trabajará con ocho criterios de validación, a partir de los que se construyeron los instrumentos que será para los jueces expertos (Soriano, 2014).

1. Claridad en la redacción
2. Coherencia interna
3. Sesgo (inducción a respuesta)
4. Redacción adecuada a la población en estudio
5. Respuesta puede estar orientada a la deseabilidad social
6. Contribuye a los objetivos de la investigación
7. Contribuye a medir el constructo en estudio
8. Observaciones a cada ítem, considerar si debe eliminarse, modificarse y especificar

Instrumentos a validar:

- a) Cuestionario dirigido a docentes
- b) Cuestionario dirigido a estudiantes (activos y egresados)
- c) Entrevista a responsables/mentores de centros de prácticas

Instrumento de validación

Cuestionario semiestructurado dirigido a estudiantes activos y egresados

Escribe una x, donde considere su respuesta, los criterios de valoración son los siguientes: 1- CR (Claridad en la redacción), 2- CI (coherencia interna), 3-SIR (Sesgo, inducción a respuesta), 4-RAPE (redacción adecuada a la población en estudio), 5-RODS (respuesta puede estar orientada a la deseabilidad social), 6-COI (contribuye a los objetivos de la investigación), 7-CCE (contribuye a medir el constructo en estudio) y 8-observaciones a cada ítem; en esta última es fundamental considerar sus aportes cualitativos donde recomiende si debe eliminarse, modificarse o especificar.

Dimensiones del cuestionario/sección	Ítems	1		2		3		4		5		6		7		Observaciones
		CR		CI		SIR		RAPE		RODS		COI		CCE		
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
I. Datos generales	11 incisos (1.1. al 1.11.)															
II. Desarrollo de competencias emocionales (IE)	Ítems 2.1															
III. Valoración del proceso de Prácticum	Ítems 5.1.															
	Ítems 5.2.															
	Ítems 5.3.															
	Ítems 5.4.															
	Ítems 5.5.															

IV. Percepción sobre la utilidad de las prácticas	Ítems 4.1.																			
V. Criterios de evaluación del <i>Prácticum</i> formación recibida a lo largo del grado	Ítems 5.1.																			
VI. Valoración del acompañamiento y seguimiento docente	Ítems 6.1.																			
	Ítems 6.2.																			
	Ítems 6.3.																			

Instrumento de validación

Cuestionario semiestructurado dirigido a docentes activos y retirados

Escribe una x, donde considere su respuesta, los criterios de valoración son los siguientes: 1- CR (Claridad en la redacción), 2- CI (coherencia interna), 3-SIR (Sesgo, inducción a respuesta), 4-RAPE (redacción adecuada a la población en estudio), 5-RODS (respuesta puede estar orientada a la deseabilidad social), 6-COI (contribuye a los objetivos de la investigación), 7-CCE (contribuye a medir el constructo en estudio) y 8-observaciones a cada ítem; en esta última es fundamental considerar sus aportes cualitativos donde recomiende si debe eliminarse, modificarse o especificar.

Dimensiones del cuestionario/sección	Ítems	1		2		3		4		5		6		7		Observaciones
		CR		CI		SIR		RAPE		RODS		COI		CCE		
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
I. Datos generales	11 incisos (1.1. al 1.11.)															
II. Dimensión profesional	Ítems 2.1.															
	Ítems 2.2.															
	Ítems 2.3.															
	Ítems 2.4.															
	Ítems 2.5.															
	Ítems 2.6.															
	Ítems 2.7.															
III. Gestión del Prácticum	Ítems 3.1.															
	Ítems 3.2.															
	Ítems 3.3.															

	Ítems 3.4.																
	Ítems 3.5.																
	Ítems 3.6.																
	Ítems 3.7.																
	Ítems 3.8.																
IV. Acompañamiento y seguimiento a las asignaturas de prácticas.	Ítems 4.1.																
	Ítems 4.2.																
	Ítems 4.3.																
	Ítems 4.4.																
	Ítems 4.5.																
	Ítems 4.6.																
	Ítems 4.7.																
V. Gestión del aprendizaje	Ítems 5.1.																
	Ítems 5.2.																
	Ítems 5.3.																
	Ítems 5.4.																
	Ítems 5.5.																
VI. Gestión de emociones	Ítems 6.1.																
	Ítems 6.2.																

Instrumento de validación
Entrevista a responsables/mentores de centros de prácticas

Escribe una x, donde considere su respuesta, los criterios de valoración son los siguientes: 1- CR (Claridad en la redacción), 2- CI (coherencia interna), 3-SIR (Sesgo, inducción a respuesta), 4-RAPE (redacción adecuada a la población en estudio), 5-RODS (respuesta puede estar orientada a la deseabilidad social), 6-COI (contribuye a los objetivos de la investigación), 7-CCE (contribuye a medir el constructo en estudio) y 8-observaciones a cada ítem; en esta última es fundamental considerar sus aportes cualitativos donde recomiende si debe eliminarse, modificarse o especificar.

Dimensiones del cuestionario/sección	Ítems	1		2		3		4		5		6		7		Observaciones
		CR		CI		SIR		RAPE		RODS		COI		CCE		
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
I. Datos personales del responsable /mentor de prácticas	6 incisos (1.1 al 1.6.)															
II. Datos laborales del responsable /mentor de prácticas	Ítems 2.1.															
	Ítems 2.2.															
III. Datos del centro de prácticas	Ítems 3.1.															
	Ítems 3.2.															
	Ítems 3.3.															

IV. Acompañamiento al desarrollo de prácticas estudiantiles	Ítems 4.1.															
	Ítems 4.2.															
V. Centro de prácticas como escenario de formación profesional	Ítems 5.1.															
	Ítems 5.2.															
	Ítems 5.3.															
	Ítems 5.4.															
VI. Perspectivas de prácticas	Ítems 6.1.															
	Ítems 6.2.															

Anexo 5.

Objetivo 4:

Estructurar una propuesta teórica y metodológica para la gestión y desarrollo del *Prácticum* en Trabajo Social.

Introducción

El *Prácticum* en Educación Superior representa una oportunidad de aprendizaje en la formación profesional, se desarrolla en el contexto institucional (Universidad y centros de prácticas).

Esta propuesta responde a los resultados de la aplicación de instrumentos a estudiantes, docentes y responsables o mentores de prácticas quienes coinciden enfatizando en la necesidad de trabajar desde las tutorías cinco categorías para el trabajo de acompañamiento de tutores.

La propuesta teórica y metodológica tiene un enfoque sistémico integra la participación de todos los sectores implicados y tiene como objetivo fortalecer las cuestiones formativas y curriculares de las prácticas.

Este documento está organizado en tres grandes acápites: Introducción, marco referencia donde se detallan las grandes temáticas y dimensiones del estudio y marco metodológico, se plantean estrategias de trabajo organizativas en función de la lógica de trabajo que se requiere para la gestión del *Prácticum*.

Marco referencial

Vinculación teoría y práctica

La relación teórica y práctica se ha presentado en términos dicotómicos, representa un dualismo que se ha sido discutido, debatido por su vinculación, articulación, oposición y hasta confrontación.

En este sentido Bermúdez (2018) plantea que la tensión entre teoría y práctica en las ciencias sociales no solo ha estado presente a lo largo de su historia, sino que ha ubicado a la práctica en un lugar secundario en el proceso de conocimiento. Primeramente, para la comprensión de estos términos, es significativo la distinción de los griegos hacia dos modos de vida: la vita activa desde una connotación negativa y la vida contemplativa, se hablaba de el teórico y el práctico.

En definitiva, esta la relación que proponen los griegos es jerárquica, el saber práctico (acción) está subordinado al teórico (contemplación) suponen que el saber teórico orienta y define el camino de la acción. Para este análisis se retoman las afirmaciones de Bourdieu (1991, citado por Bermúdez, 2018) que afirma que esta manera de asumir la relación entre teoría y práctica en términos de valor, ubican a la práctica por debajo de la teoría, no solo llevó a su desprecio y subvaloración, sino que se constituyó en un obstáculo que no permitió reconocer su contribución a la construcción de conocimiento social.

Asimismo, Vinicius da Cunha (2014) argumenta que estos términos reflejan una oposición y debate que aparece en variadas formas, y tal vez la más común sea la que discute acerca de la oposición entre fundamentos teóricos, de un lado, y actividades prácticas, de otro.

En consecuencia, los términos “teoría” y “práctica” están ahí, presentes, no opuestos y juntos; no obstante, cuando se establece esa reflexión sobre teoría y

práctica en el campo educativo, hay un sentido común entre los propios agentes del campo que procuran contraponer un término al otro en general con frases: “en la práctica, la teoría es otra”, o todavía: “hablar y teorizar es muy fácil, te quiero ver en la práctica” (Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020).

Para ilustrar esta relación, Colén y Castro (2017) señalan la comprensión de estos términos en los procesos educativos, primero la teoría hace referencia al conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que explican un fenómeno y constituyen un corpus de conocimiento científico, representaría el conocimiento formal adquirido en los procesos de enseñanza-aprendizaje según los planes de estudio. La práctica, por su parte, suele entenderse como el acto de llevar a cabo una actividad relacionada con la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Por lo tanto, Bermúdez (2018) enuncia la lógica lineal en la que primero se teoriza y luego se “práctica”, que el mundo teórico implica tomar distancia, observar al mejor estilo de un espectador; es decir, implica ubicarse en una exterioridad; el mundo práctico en cambio implica inserción, quizás también inmersión. En consecuencia, constituye un conocimiento cuyo fin es su “aplicación”.

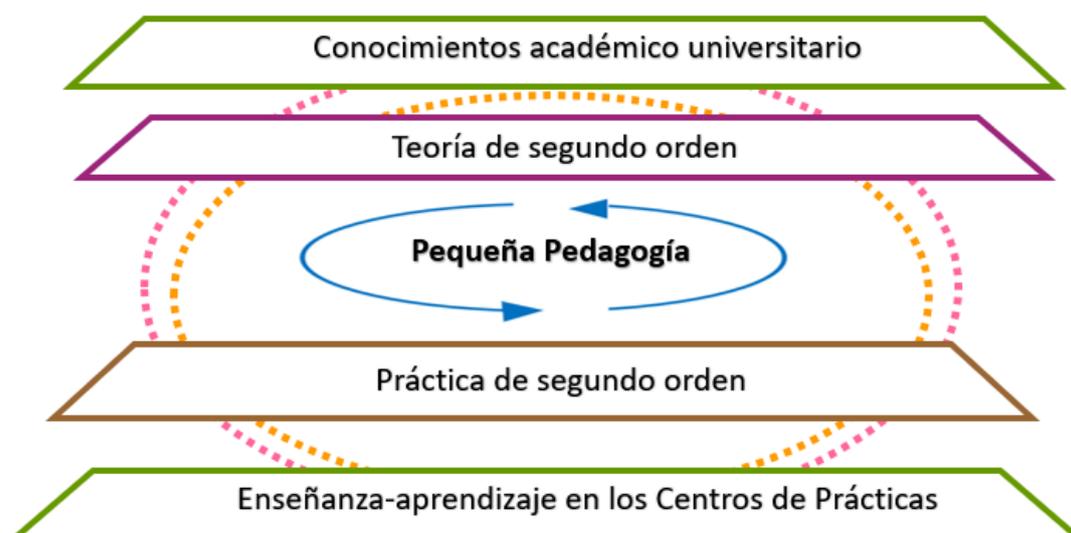
Como resultado entendemos como manifiesta Mezzaroba y Carriquiriborde (2020) existe una búsqueda incesante en el campo educativo para comprender mejor y apropiarse de la relación entre teoría y práctica. La lógica de la práctica no se puede captar más que en el acto y no es posible hacerlo mediante lo expresado en un discurso lógico y coherente como aspira la lógica teórica (Bermúdez, 2018).

En el mundo de la educación estos términos teoría y práctica se emplean con mucha frecuencia y no siempre se comparte el significado porque son polisémicos, siendo una de las causas de la ruptura, ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta

condición confunde más la comunicación entre los teóricos y los profesionales (Klein, 1992: 193; citado por Álvarez-Álvarez, 2015).

Tratando de superar las limitaciones del modelo hegemónico científico tecnológico que pretende que la teoría dicte patrones de acción y el modelo hermenéutico interpretativo, que pretende establecer relaciones directas de la práctica a la teoría (generando movimientos deductivos e inductivos respectivamente). Rozada (2007, citado por Álvarez Álvarez, 2014), plantea el modelo conocido como Pequeña Pedagogía que supera estos problemas, poniendo a dialogar la teoría y la práctica, rechazando la reducción academicista, en la que la actividad práctica de enseñar es sometida y dominada por expertos.

Figura 20: Modelo relación teoría y práctica Pequeña Pedagogía



Nota: (Rozada, 2007, citado por Álvarez-Álvarez, 2015)

En la anterior Figura, se ilustra la relación de la teoría y práctica, aquí es importante considerar que las operaciones mentales son complejas, porque este modelo prioriza el establecimiento de relaciones entre las mismas (teoría y práctica) mediante un tendido de puentes intermedios que comprende esa lógica: arriba-abajo y abajo-arriba.

El *Prácticum* en la formación universitaria

El *Prácticum*

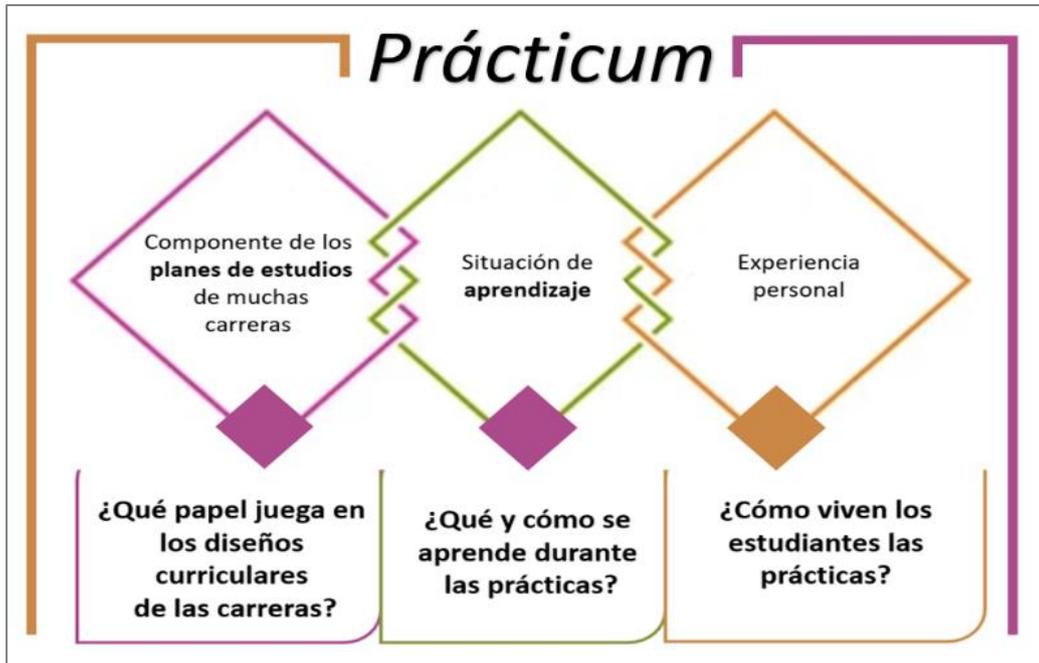
El *Prácticum* es un componente y categoría esencial de la formación en Educación Superior que se desarrolla en el contexto institucional (Universidad y centros de prácticas). Las investigaciones actuales sobre el *Prácticum* lo definen como un periodo formativo, único e irremplazable para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias (Rosselló *et al.* 2018).

Es así que cognoscitivamente el *Prácticum* es asumido como el vínculo entre la teoría–práctica, el aprender haciendo; además es una reflexión mediante la acción y sobre la acción, esta variará según su contexto, diferentes momentos y situaciones (Schön, 1992). También es valorada como la interconexión (Tejada-Fernández, 2006), tiempo de experimentación y complementariedad (Zabalza, 2013).

Por otra parte, Zabalza (2016) argumenta que el *Prácticum* se ha convertido en un tema importante, sus orígenes están vinculados a la práctica, sin embargo, se habla más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se establecen.

El *Prácticum* se puede analizar desde una triple perspectiva: como componente de los planes de estudio de muchas carreras; como situación de aprendizaje y como experiencia personal, la Figura a continuación describe esta perspectiva.

Figura 21: *Perspectiva del Prácticum*



Fuente: Adaptado de Zabalza (2016)

De igual manera posicionarse reflexivamente sobre el *Prácticum*, implica una perspectiva integral y sistémica de la relación teoría-práctica, integrando el proceso administrativo, cognoscitivo y pedagógico de las mismas. Zabalza (2013) menciona que el *Prácticum* como categoría integra un conjunto de actuaciones curriculares con contenidos y sentidos diferentes, a las que se les ha dado diversos nombres. Por otro lado, Tejada-Fernández lo define como “la acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas” (2013, p.177).

Cabe resaltar que el *Prácticum* se caracteriza por un proceso de trabajo colaborativo entre los actores implicados (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) y por su perfil interdisciplinar, naturalizado en conocimientos y lógicas metodológicas de articulación curricular y la innovación entre la universidad y los escenarios de prácticas (Tejada-Fernández *et al.*, 2017).

No obstante Zabalza (2016) plantea tres aspectos a destacarse del *Prácticum*, que resultan ser claves para su comprensión desde su existencia hasta su desarrollo.

1. Existen y se ha generalizado en la mayor parte de las carreras universitarias, el estudiantado pasan parte de su tiempo en centros de prácticas, conocen *in situ* el trabajo de los profesionales de su ramo y participan, en la medida en que se lo permiten.
2. Relevancia curricular alta, llegando a constituir en torno al 30% del periodo formativo.
3. Calidad de las “buenas prácticas” del *Prácticum*.

El sistema del *Prácticum*

En Educación Superior la formación profesional exige el *Prácticum* como un componente práctico ineludible; el ensayo en situaciones reales es clave para que el futuro profesional se entrene en el ejercicio de su profesión e interiorice las rutinas y modos de hacer que le son propios. Asimismo, el *Prácticum* coloca al estudiante, ante escenarios posibles de desempeño real (competencias profesionales); desde este enfoque que es propio al paradigma contemporáneo del aprendizaje permanente, es crucial la práctica en la formación inicial (Valle y Manso, 2018).

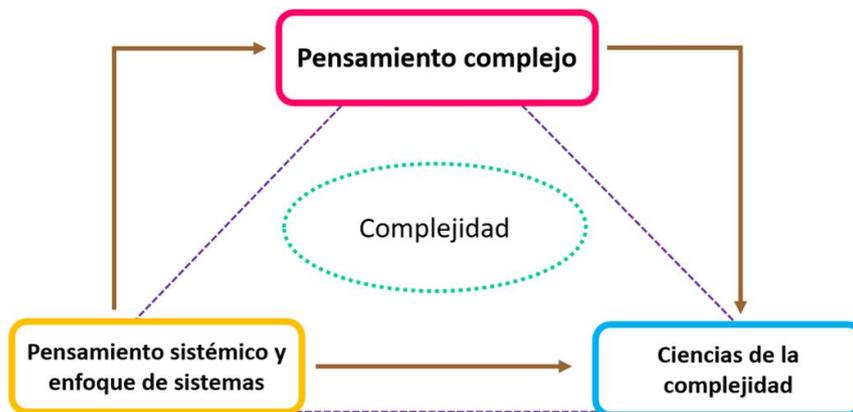
El *Prácticum* vincula otros componentes del proceso de formación, destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos), con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros de prácticas.

Es así que por su importancia el *Prácticum* representa una oportunidad para ampliar las visiones de su desarrollo no solo en el contexto académico. Por su parte plantea Zabalza (2011a) la necesidad de desmarcar de otros enfoques sobre las prácticas en las que se insiste menos en la formación y más en la

alternancia (dos contextos separados de formación: la academia y el entorno) o en el empleo (facilitar el conocimiento mutuo entre empleadores y posibles empleados).

Con respecto al pensamiento complejo a diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento desde el ámbito cognitivo, este lo aborda como un proceso que, a la vez, es biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, además se conecta con la vida humana y la relación social (Morin, 1994a, citado por Tobón, 2013). Posteriormente se observa la siguiente Figura las relaciones del pensamiento complejo.

Figura 22: Relaciones del pensamiento complejo



Fuente: Maldonado y Gómez (2001, citado por Osorio, 2007)

Los modelos e iniciativas que parten del pensamiento complejo han estado abriendo paso entre la comunidad científica, filosófica y los pensadores en las áreas humanísticas, para sustentarse como una opción diferente que pueda dar cuenta de la realidad y de los objetos que en ella existe. Es así que en el contexto actual existe la necesidad progresiva de optar por un pensamiento más integral y sistémico (García, 2015).

La Teoría General de los Sistemas ha jugado un papel relevante a la hora de poner en cuestión el cambio de paradigma en las Ciencias Sociales. Para

analizar la teoría general de los sistemas y enfoque sistémico De la Peña Consuegra y Velázquez (2018) mencionan que es necesario comprender la noción de “sistema”, como un todo, que se le atribuye al investigador Bertalanffy (1987), quien fue el primero en definir el término y precisar sus rasgos esenciales.

El pensamiento sistémico consiste en acercarnos a la realidad considerándola como un todo, es decir, los elementos, las relaciones y el entorno en el cual se encuentran, cambiar las visiones de comprensión de la realidad desde el enfoque reduccionista, donde tomamos un problema y lo llevamos a su mínima expresión, resolviendo por separado, para finalmente tener una solución del todo; perdiendo de vista las relaciones existentes en los elementos del sistema, en este sentido las relaciones son fundamentales para entender el sistema en conjunto (Osorio, 2007).

En el marco de la educación Sánchez (2016) argumenta que el enfoque sistémico toma en consideración aquellos aspectos de la realidad intangible y global, que usualmente suelen pasar por alto los enfoques reduccionistas. Además, plantea que es estratégico comprender como un sistema al entramado de fenómenos sociales y humanos implicados en la educación permite mirar con más claridad tanto sus respectivas partes e interrelaciones, como la dinámica general del todo que los compone, conformándose así una visión holística-gestalt que engloba e integra.

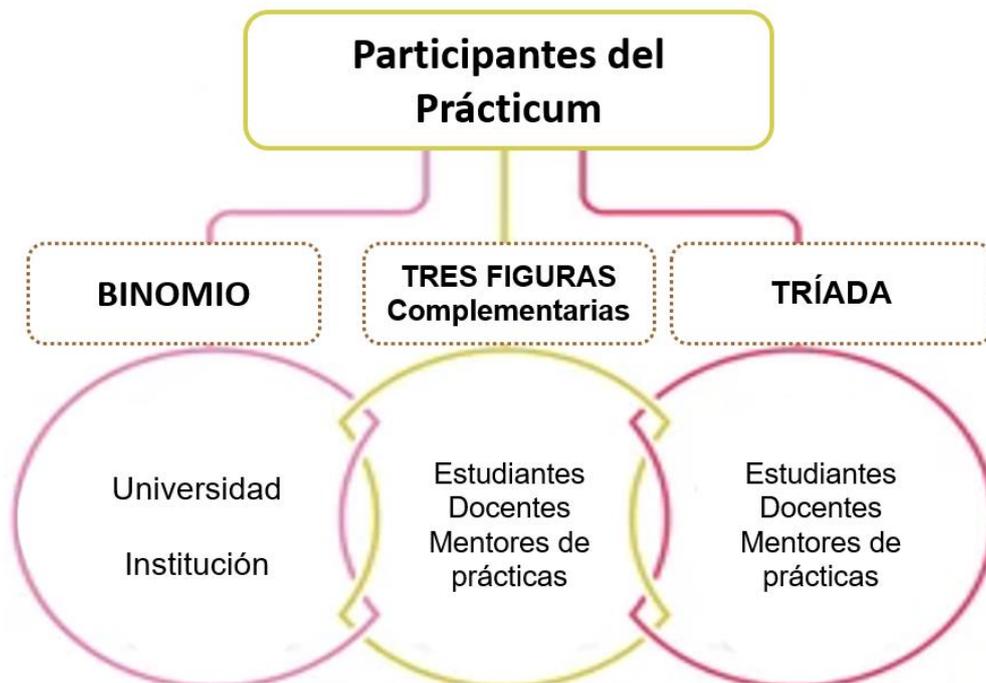
La pedagogía sistémica implica cambios profundos y cuyo enfoque trata de crear las condiciones idóneas para que los espacios educativos en este caso la Universidad, se perciban como una realidad abierta e interconectada de manera permanente con su entorno. En otras palabras, obliga al sistema a conciliar el orden con el desorden, y a reconocer y gestionar el flujo continuo de energía del propio sistema, y la emergencia de lo nuevo y lo creativo (Domingo, 2019).

De la misma manera Osorio define que el sistema es un todo, una totalidad que presenta propiedades colectivas y provista de sinergia (2007).

No obstante, si el *Prácticum* se moviliza con el propósito de fortalecer el desarrollo de aprendizajes y por lo tanto de competencias, se requiere visualizarse desde un enfoque sistémico donde todos los factores, las realidades y los participantes interaccionan.

En efecto para esto se requiere atender y escuchar las voces de todos los implicados; el estudiantado, mentores externos y los docentes tutores de prácticas, que Zabalza (2016) define como el binomio universidad-institución; Llorente y Costa (2019) como tres figuras complementarias y Ulvik y Smith, (2011, citado en López, 2019) como la tríada de las prácticas. A continuación, la siguiente Figura refleja lo mencionado.

Figura 23: *Integrantes del sistema de Prácticum*



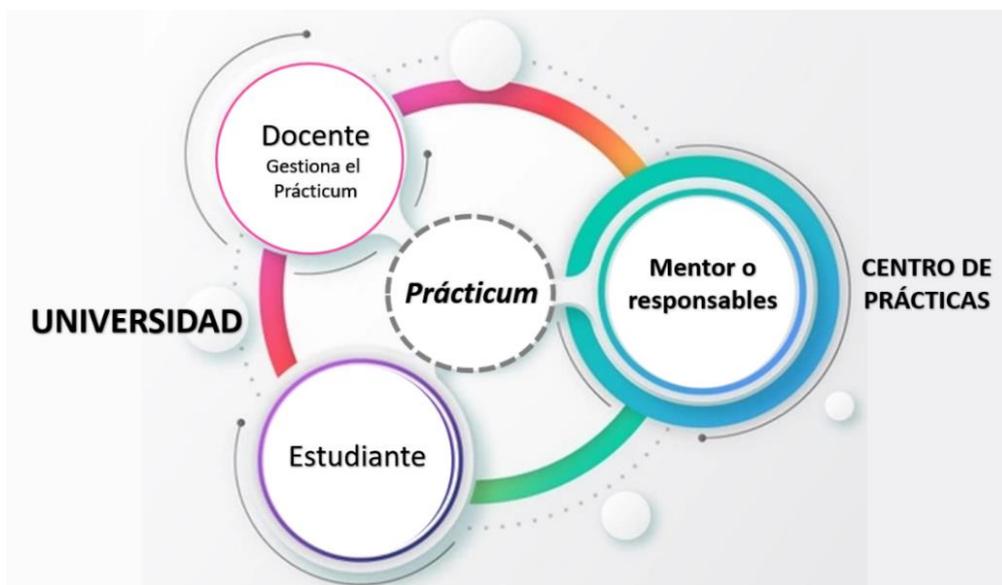
Con respecto a esto Tobón (2013) describe la necesidad de retomar el desarrollo de teorías y modelos pedagógicos que visualicen las realidades del aprendizaje desde el *Prácticum* “los últimos modelos de tercera y cuarta generación que incorporan la dialéctica, la flexibilidad y lo sistémico” (p. 122).

En este sentido Domingo (2019), expresa la necesidad que el docente observa de forma sistémica los grupos de clase, percibe una serie de fuerzas poco tangibles que juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje, como la que presentan el estudiantado de manera individual y colectivo; esta primera permite conocer y profundizar en la historia personal, de su familia, la fuerza del grupo como tal, sus conocimientos previos y comprende que estas fuerzas pueden intervenir con relevancia en el proceso del aprendizaje.

Es así que se plantea el sistema de *Prácticum* que visualice esas realidades y la lógica de funcionamiento desde el Trabajo Social, basado en las experiencias que concibe como claves los roles que desempeñan cada uno de los actores y como estos aportan al desarrollo de aprendizajes y competencias socioformativas a nivel profesional y disciplinar y que trasciende desde un enfoque humanístico y transpersonal de la educación que parte del fortalecimiento emocional del estudiantado.

Retomando estos planteamientos se construye la propuesta del sistema del *Prácticum* desde los participantes (Figura a continuación), en este sentido es estratégico considerar las relaciones de interdependencia y/o multicausalidades existentes entre los implicados desde el rol que asumen.

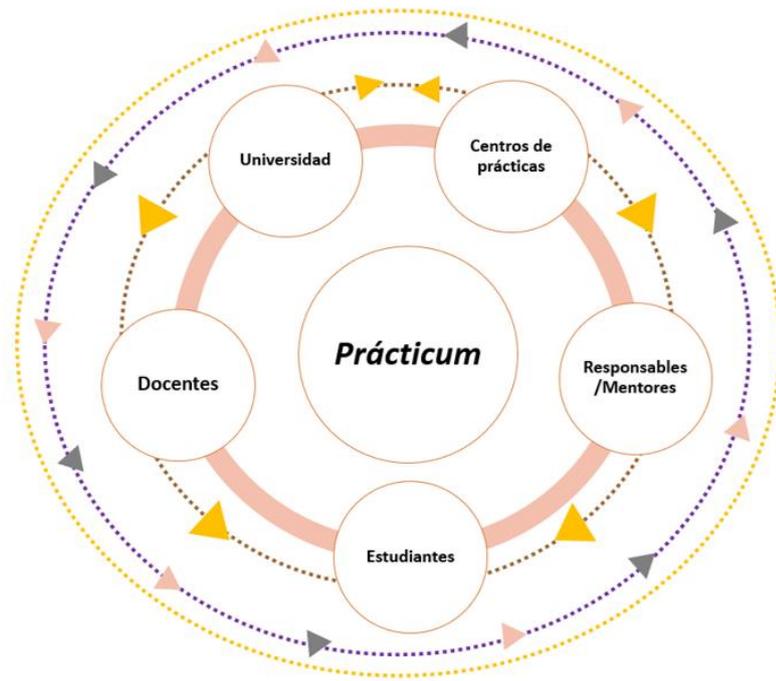
Figura 24: Sistema del Prácticum



Este mismo sistema se configura en una relación horizontal y bidireccional (Figura a continuación), iniciando con una relación institucional que se fortalece desde el momento que los centros de prácticas asumen y se integran para aportar al desarrollo educativo de la formación profesional que realiza la academia.

Primeramente, los centros de prácticas manifiestan la disposición para la acogida del estudiantado en el desarrollo de sus procesos prácticos; una vez iniciada esta fase el sistema se operativiza y se afianza entre los implicados: docentes-estudiantado- responsables/mentores de prácticas.

Figura 25: Holomovimiento sistémico del Prácticum



Es relevante profundizar en la conceptualización de esta propuesta, sustentada en el planteamiento de Bohm (1998), que define el holomovimiento como un fenómeno dinámico, del que se dan todas las formas del universo físico, la realidad se construye a través de él, movimiento de pliegues y despliegues que configuran diversos órdenes.

El objetivo de su enfoque es estudiar el orden implicado en dicho holomovimiento, no ocupándose de la estructura de los objetos, sino de la estructura del movimiento, teniendo así en cuenta tanto la unidad como la naturaleza dinámica del universo. Cada pieza es una metáfora del orden implicado, y la imagen completa, con todas las piezas unidas, es el orden implicado desplegado (Ortiz, 2020).

En este sentido Guzmán (2018) refiere la visión del nuevo profesional de la educación como conceptualizador que gestiona el holomovimiento en que se

encuentra, eligiendo la información pertinente para transformarla constantemente en conocimientos nuevos, obtiene más saberes de esa verdadera “microfísica” vacía que nos oculta el cerebro, y que lo transforma en conocimientos a través de la mundialidad de su mirada no tradicional, interpretando la dispersión de la información y transformándolo en conocimientos nuevos con un paradigma trinitario físico-biológico-antroposocial.

Las acciones que se desarrollan en este sistema (antes, durante y después) del *Prácticum*, contemplan todas las condiciones internas y externas con el propósito que el estudiantado pueda desempeñarse en los distintos escenarios de prácticas; de igual manera los otros participantes de este sistema lo conforman los docentes tutores de prácticas (universidad) y los responsables o mentores de prácticas (centros de prácticas).

2.1.1. **El *Prácticum* en Trabajo Social**

Las experiencias de prácticas de esta carrera son fundamentales en la formación profesional del estudiantado, y el reconocimiento académico a la importancia de estas confirma la creencia generalizada de que la profesión está asentada en el aprendizaje basado en la práctica (Concha-Toro *et al.* 2020).

Desde otro punto de vista Rosa *et al.* (2015) destaca que el Trabajo Social como profesión de profunda vocación de servicio y humanitaria, se desarrolla mayoritariamente en contextos de injusticia social y vulnerabilidad, demandando un nivel alto de vocación y compromiso social, autoconocimiento de diferentes tópicos de análisis, así como de estrategias de gestión emocional y de situaciones complejas para la resolución de conflictos de valor, muy frecuentes en su práctica profesional.

El desarrollo del *Prácticum* en Trabajo Social, tiene sus áreas complejas sobre todo las vinculadas al manejo de las emociones y las relaciones por tener como centro de actuación al ser humano, Boixadós *et al.* (2017) expresa que el perfil

profesional de los egresados de las titulaciones de Trabajo Social requiere que se minimicen los riesgos emocionales que pueden tener en el ejercicio de la profesión y se preparen para afrontarlos.

El rol del profesional del Trabajo Social debe ser proactivo, mediador, activista y reivindicativo. Rol que requiere ser desarrollado desde los espacios formativos, con la necesaria motivación y consecuente conocimiento de cuestiones políticas, económicas, legislativas y socio-culturales de los contextos sociales de actuación (Ramón *et al.* 2019).

2.2. La Teoría del Aprendizaje Experiencial (TAE)

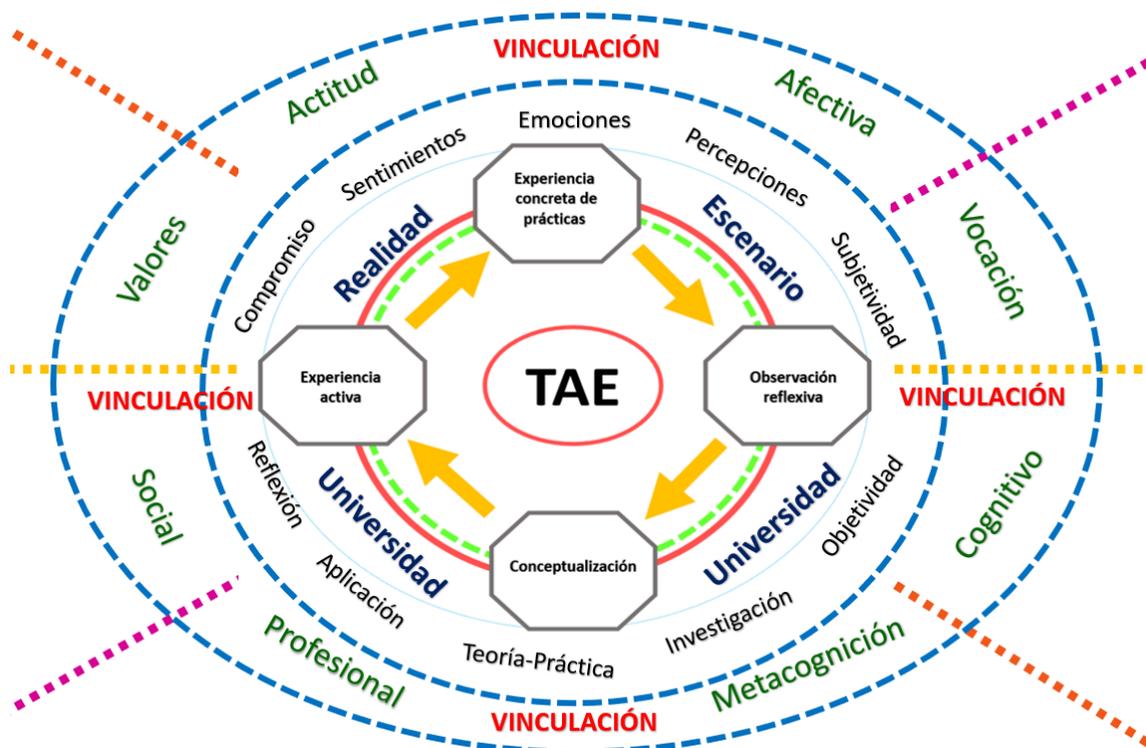
Es valioso destacar la TAE y su vinculación con el *Prácticum* por su proceso lógico, secuencial y cíclico, facilitando aprendizajes que contribuye a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales desde el aprendizaje experiencial y aprendizaje situado.

En este sentido Burguera *et al.* (2019) expresa que el *Prácticum* constituye una situación de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien identifica al aprendizaje experiencial como el método que ofrece un marco dentro del cual se fortalecen los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal.

Por su parte Gleason y Rubio (2020) destacan que el TAE por un lado atiende las competencias que el ámbito laboral demanda y por otro, responde a los objetivos educativos, lo que permite integrar el trabajo dentro del aula con el mundo real. Asimismo, el autor reconoce que el estudiantado integra las experiencias del mundo real a sus mundos personales al interpretar sus experiencias y dar un significado personal para planificar nuevas acciones. Kolb (1984) propone un modelo sencillo que permite hacer una aproximación al complejo proceso de aprendizaje experiencial, mostrado en la siguiente figura.

El aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas, contribuyendo a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales; refiriéndonos al aprendizaje experiencial y aprendizaje situado. En este sentido es relevante la propia experiencia sociolaboral del que aprende, en una integración tanto de información como de experiencia, reinterpretando los conocimientos previos, a la vez que se construyen nuevos; por lo tanto, el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional (Tejada y Ruiz, 2017).

Figura 7: Modelo cíclico. Teoría de Aprendizaje Experiencial aplicada



Fuente: Adaptado de Kolb (1984)

Además, Kolb (1984) “posiciona al educador como un guía del aprendizaje, que ayuda a los otros a descubrir caminos para alcanzar el conocimiento por sí mismos. Se han identificado varios estilos de aprendizaje, que permiten a las

personas asimilar un conocimiento, de acuerdo a las características particulares, a la condición como individuos, donde lo psicológico y lo social, inciden en el proceso de desarrollo de la persona” (Pinzon, 2016, p.57,).

Tripodoro *et al.* (2015) reconoce que Kolb (1984) demostró que los estilos de aprendizaje se ven influidos por el tipo de personalidad, la especialización educativa, la elección de carrera y las experiencias laborales; en sus dimensiones cognitiva, afectiva, social y espiritual; tomando en cuenta dos objetivos en el proceso de aprendizaje: uno es el de conocer los detalles específicos de un tema en particular, y el otro es el de aprender sobre el propio proceso de aprendizaje.

Además, el modelo de aprendizaje de la experiencia representa un ciclo que comienza con la experiencia concreta, la observación reflexiva, el desarrollo de una teoría a través de la conceptualización abstracta y la experimentación activa, llevando a nuevas experiencias concretas y, en consecuencia, a la continuación de este ciclo (Albort *et al.*, 2017).

El proceso cíclico propuesto por Kolb (1984) sigue vigente, por tanto, involucra el saber hacer y el saber pensar desde una orientación centrada en el educando. Permite una enseñanza unipersonal y considera la multiplicidad de estilos y talentos que se robustecen a través de la interacción entre maestro y alumno en escenarios reales. A continuación, Pinzón (2016) detalla este modelo cíclico como un proceso para la adopción de conocimientos que proviene desde afuera hacia adentro de la persona e identifica las cuatro etapas del aprendizaje (p.7):

- 5) Experiencia concreta que enfatiza en la relación personal con las personas en situaciones cotidianas; dándole relevancia a emociones, sentimientos y en relación con los demás.

- 6) Observación reflexiva se basa en la comprensión de ideas y situaciones desde distintos puntos de vista; se confía en la paciencia, la objetividad y un juicio cuidadoso, sin ninguna acción.
- 7) Conceptualización abstracta es el razonamiento del aprendizaje, implica el uso de la lógica y las ideas, más que los sentimientos. Se apoya en la planificación sistemática y el desarrollo de teorías e ideas para comprender y resolver situaciones problemáticas.
- 8) Experimentación activa con el hecho de influir o cambiar situaciones; aquí prevalece un enfoque práctico y un interés por lo que realmente funciona, en oposición a la mera observación de una situación.

Esta propuesta es valiosa por el proceso lógico, secuencial y hasta cíclico que organiza, con un lenguaje sencillo facilita una aproximación al complejo proceso del aprendizaje experiencial en el *Prácticum*.

En lo que se refiere al campo de la pedagogía este tipo de aprendizaje es oportuno para identificar las diferencias entre los seres humanos al momento de aprender, tanto interna como externamente, al ser indicadores que contribuyen a interactuar con los discentes y aprovechar al máximo esos conocimientos previos (Espinar y Viguera, 2020).

En este sentido Espinar y Viguera (2020) destacan que la TAE valora las diferencias personales, a partir de los conocimientos previos del estudiantado y de la adquisición de nuevos esquemas, que se generan fluidamente como eslabones para unirse en uno desconocido que resulte en aprendizaje significativo, se conduce la búsqueda y crecimiento del discernimiento por medio de la innovación de la enseñanza-aprendizaje.

Para tener éxito en el aprendizaje experiencial Zabalza (2013) enfatiza que el estudiantado necesita tener la capacidad y disposición de implicarse en las

experiencias concretas; capacidad para la reflexión crítica sobre la experiencia; conceptualización abstracta y capacidad para aplicar lo aprendido a otras situaciones según el modelo de Kolb (1984).

Los docentes desde la TAE y el Prácticum

La TAE al desarrollo del *Prácticum* le plantea una relación horizontal entre la triada, binomio o figuras complementarias. Sin embargo, la responsabilidad de los docentes tutores o responsables es indispensable.

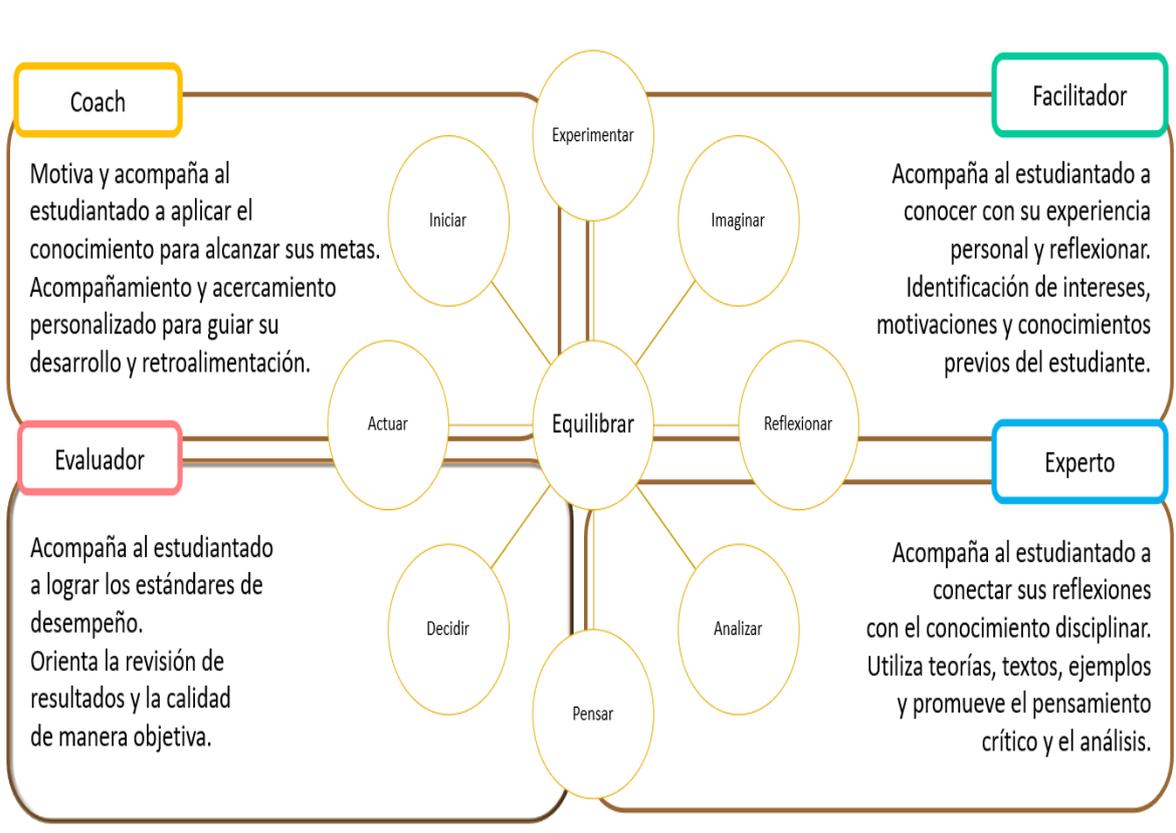
En la misma línea Zabalza (2013) menciona que los docentes, tutores del *Prácticum* son un factor crítico para el éxito de este proceso de aprendizaje. Para esto se requiere que en especial estos sean sensibles con relación a las necesidades del estudiantado y capaces de desarrollar un clima de colaboración. Contar con madurez personal y profesional y con la apertura suficiente para que los estudiantes estén presentes y participen de su actividad profesional. Empáticos y capaces de reconocer que trabajarán con una gran variedad de estudiantes, diferentes en su grado de motivación y preparación. Propiciar que los estudiantes, no solo observen y participen marginalmente en la práctica, sino que comprendan las razones de su actuación, el porqué de lo que se hace y cuándo hay que hacerlo.

Asumiendo la pedagogía sistémica y la Teoría del Aprendizaje Experiencial, resulta relevante los objetivos del docente trascienden las cuestiones organizativas a cuestiones formativas y curriculares. Este enfoque pedagógico sistémico permitirá contemplar e integrar la realidad educativa como un todo, vinculado a los otros sistemas que ofrecen el *Prácticum* y que influyen y repercuten en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Domingo, 2019).

En concreto Kolb (1984) hace propuestas en cuanto al rol y papel que debe desempeñar el cuerpo docente, estas pueden asumirse para los procesos de enseñanzas-aprendizaje del *Prácticum*, dentro de los cuales los docentes son

protagonistas de las diferentes etapas del aprendizaje experiencial. A continuación, en la Figura que se ilustra a continuación se presentan los roles propuestos y el ciclo de los nueve estilos de aprendizaje según la TAE.

Figura 26: Roles del profesorado y el ciclo de los nueve estilos de aprendizaje de Kolb



Fuente: Adaptada de Kolb (2014, citado por Gleason y Rubio, 2020)

Competencias docentes

El *Prácticum* se comprende como la articulación de la teoría y la práctica, ámbitos de desarrollo profesional y objetivos asumidos por la Educación Superior. El desarrollo de las competencias, en esta perspectiva, requiere de nuevos ambientes de formación que trasciendan el énfasis en contenidos, la linealidad del aprendizaje, la fragmentación de las asignaturas y se centren en problemas contextualizados a partir de la colaboración (Parra *et al.*, 2015).

El término competencia constituye también un concepto integrador porque unifica en un solo término, los elementos ejecutivos e inductivos de la autorregulación de la personalidad dentro del proceso docente-educativo. Las competencias docentes no solo son las actividades que los profesores realizan cuando están en clase con sus alumnos. Estas suponen un conjunto de actividades que han de realizar para asegurar el aprendizaje de sus alumnos (Gutiérrez-Hinestroza *et al.*, 2019).

También Durán (2016) argumenta que el docente universitario del futuro será más eficiente y democrático en la medida en que transite hacia la lógica de la tecnología; para adoptar estilos innovadores que coadyuven al ejercicio de su nuevo rol. Organiza un resumen de las propuestas de varios autores sobre las principales funciones y competencias que requieren los docentes de Educación Superior.

A continuación, se presenta un resumen de las competencias más significativas en relación a la docencia universitaria (Tabla siguiente).

Tabla 67: Principales funciones y competencias del docente de Educación Superior

Autores	Competencias más significativas	
Zabalza (2003)	Planificación del proceso de enseñanza– aprendizaje Selección y preparación de los contenidos disciplinares Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). Manejo de las tecnologías de la información y comunicación	Diseño de la metodología y organización de las actividades (organización de los espacios, selección del método). Comunicación–relación con los estudiantes (liderazgo, clima). Tutorización Evaluación Reflexión e investigación Trabajo en equipo / identificación con la institución
Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005)	Competencias más significativas Compromiso científico con la disciplina.	Sensibilidad con las demandas sociales, las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.

	<p>Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.</p> <p>Dominio de las TIC como fuente documental, metodología de enseñanza y herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.</p>	<p>Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones (pequeños y grandes grupos).</p>
<i>Tejada (2002)</i>	<p>Competencias más significativas</p> <p>Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).</p> <p>Competencias sociales y de comunicación (feedback, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y práctico).</p>	<p>Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).</p> <p>Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada).</p>

Fuente: Adaptado de Durán (2016)

La educación universitaria en su función formadora debe asumir con responsabilidad los cambios del contexto, esto requiere fortalecer los espacios de desarrollo de competencias para generar cambios en las visiones y paradigmas de la gestión educativa logrando un mejor desempeño en las funciones básicas de docencia, investigación, innovación y extensión.

2.5. La Gestión del *Prácticum*

Desde el punto de vista pedagógico, el *Prácticum*, como *formación en alternancia*, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan ensayar y poner a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos (Tejada, 2020).

Figura 27: Proceso de gestión docente en el contexto del Prácticum



Como se observa en la Figura anterior, cuando se habla de gestión del *Prácticum*, es importante visualizar que nos referimos a un proceso de intervención educativa integral, holístico y sistémico que integra la gestión emocional, gestión disciplinar y gestión pedagógica, en este sentido los docentes asumen roles diversos, lo que exige una formación con competencias y actitudes para dar respuestas creativas a los retos del complejo y cambiante mundo actual con valores y científicidad.

En este aspecto es relevante valorar que la gestión requiere de acciones e iniciativas propias contextualizadas a la dinámica de los grupos de estudiantes y las realidades. Cabe agregar la reflexión de Palomares y Alarcón (2018) que sugiere que en el contexto del *Prácticum* la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles; por esto el docente tiene que tener muy claro sus planes de trabajo y poseer una actitud reflexiva y flexible ajustable al desarrollo de los acontecimientos.

Gestión emocional

El estudio de las emociones ha evolucionado desde una visión lineal y reduccionista hacia una perspectiva de análisis sustentada en el paradigma de la complejidad, son de vital importancia para el pensamiento racional. Las personas deben tener la aptitud de experimentar emociones; es decir la clave para tomar buenas decisiones individuales consiste en utilizar equilibradamente tanto el pensamiento como las emociones (Acosta *et al.*, 2017).

En consonancia con la idea anterior Bisquerra y García (2018) manifiestan que la educación emocional propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.), es un enfoque de ciclo vital y es una educación para la vida. Además, se puede definir como una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias (CTIM: ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas que equivale al inglés STEM science, technology, engineering, mathematics).

Al respecto García-Lázaro *et al.* (2019) argumenta que en la actualidad es fundamental trabajar la inteligencia y la educación emocional a través de las instituciones educativas, analizando los rasgos emocionales de los estudiantes y persiguiendo el desarrollo de una actuación que impulse el conocimiento y la gestión de las emociones propias y de los demás, en beneficio de un desarrollo educativo, personal y comunitario.

En este sentido Fragoso-Luzuriaga (2015) rescata la importancia de la inteligencia emocional y las competencias emocionales, porque aportan a una nueva dimensión de análisis en los estudiantes de Educación Superior.

Así bien, la Inteligencia Emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer y hacer uso de sus propias emociones de modo que pueda lograr

una interacción adecuada con su medio y esto a su vez le permita adaptarse y establecer relaciones de manera saludable (Luy-Montejo, 2019).

En esta perspectiva Gardner (1983, citado en Ramos Cuellar *et al.*, 2019) manifiesta la idea de que los indicadores de inteligencia, como el coeficiente intelectual, no argumentan la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la inteligencia interpersonal (capacidad para comprender a los otros) ni la inteligencia intrapersonal (capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios); 20 % determina el éxito y el 80% restante lo establecen otros factores entre los que se encuentra la inteligencia emocional.

Desde otro punto de vista Vera (2016) propone trabajar habilidades socioemocionales en el currículo universitario desde tres enfoques: Enfoque directo, extracto directo de habilidades a través de cursos transversales e involucrarse activamente en su aprendizaje. Enfoque metacurricular integra las habilidades en las diferentes áreas del conocimiento o núcleos curriculares y textos. Por último, el enfoque mixto combinación de enfoque (1 y 2), es más complejo y costoso de implementar, exige capacitar de manera permanente a los docentes, tanto del área transversal como de otras áreas disciplinares para así lograr la tan ansiada convergencia académica.

En este sentido Rosa *et al.* (2015), manifiesta que el Trabajo Social se caracteriza por la vocación de servicio que se desarrolla mayoritariamente en contextos difíciles (injusticia y vulnerabilidad), por lo que requiere de un nivel alto de gestión emocional para tramitar situaciones como los conflictos, que resultan muy frecuentes en su práctica profesional. Asimismo, resulta evidente la importancia de las competencias emocionales como uno de los principales factores de éxito ante los retos de una sociedad compleja y ante la intervención con personas en riesgo de exclusión social.

Por lo tanto, Riberas y Vilar (2014) abordan la necesidad de la transformación del profesional de la acción social como agentes de reflexión y creación, visibilizando la necesidad de crear escenarios donde se prepare a los futuros profesionales para asumir nuevos retos que emergen en una sociedad cambiante.

Es por ello, que se afirma que el profesional necesita elementos que le permitan orientarse más allá de sus propias creencias, integrando la concepción actuadora la que se trata del dominio de habilidades y competencias tecnológicas y en contraposición la concepción del profesional reflexivo, que consiste en aportar los conocimientos que se apliquen en cada una de las actuaciones específicas, teniendo en cuenta la dimensión global de la persona. A continuación, se detalla esta comparación en la siguiente.

Comparación del profesional actuador y el profesional reflexivo

Profesional actuador	Profesional reflexivo
Lógica mecanicista	Lógica sistémica
Estructura tecnocrática y jerárquica	Estructura reflexiva y en red
Actuación finalista, resolutive	Actuación dinamizadora, creativa
Aplicación mecánica de fórmulas prefijadas	La investigación como forma de crear conocimiento
Actividad reproductora	Actividad creadora
Trabajo solitario, “de corta mirada”	Trabajo cooperativo de “mirada amplia”
Trabajo organizado a partir de la lógica de los servicios	Trabajo organizado a partir de la necesidad de la persona atendida
Multidisciplinariedad	Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad

Fuente: Riberas y Vilar (2014)

Por lo tanto, Marrero *et al.* (2018) consideran que la enseñanza superior debe asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un propósito diferente que incluya el desarrollo teórico, metodológico, curricular y didáctico. En esta perspectiva la formación comprende el desarrollo del espíritu a través de la cultura del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad

física a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas.

Por consiguiente, cuando se establecen vínculos con la comunidad se conjugan una multiplicidad de saberes académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos y populares. Se trata de un conjunto de experiencias que promueven el diálogo y convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción, en comunidades de aprendizaje (Marrero Sánchez *et al.*, 2018).

Gestión científica y disciplinar

Uno de los retos de la Educación Superior, es atender a las necesidades generadas por los cambios que sociales, por lo que resulta esencial proporcionar al estudiantado un desarrollo integral en su formación, capacitándoles para afrontar los retos y adversidades que surgen en el ejercicio de la profesión (Velasco *et al.*, 2019).

La evolución disciplinar y científica del Trabajo Social, desde su formación ha estado influenciado por el contexto y los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos de la humanidad. Por lo tanto, surgen nuevas propuestas en las concepciones del ejercicio profesional al enfrentarse a realidades emergentes que amplían la visión como disciplina.

En este sentido, Durán y Latorre (2017) hacen un análisis del tránsito del Trabajo Social desde el servicio, la asistencia social tradicional, hasta el trabajo social disciplinar; respondiendo a la necesidad de una identidad distinta a otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Por décadas estos procesos nutrieron teóricamente el quehacer, aplicando metodologías, técnicas e instrumentos derivadas por la Sociología, Psicología, Antropología Social, entre otras, con predominancia del paradigma positivista sobre el que se sostienen las dicotomías sujeto-objeto, teoría y práctica.

En este proceso se han generado discusiones e interrogantes en cuanto a la disciplina del Trabajo Social como ciencia, disciplina científica y tecnología social. Hasta el 2000 no se había asumido con suficiente rigor y consistencia su propio quehacer como objeto de conocimiento, para trascender al desarrollo específico de la investigación a la práctica (Tello, 2000 citado por Cifuentes, 2015).

Esto implica asumir las particularidades del trabajo social como disciplina, desde la relación con la epistemología, en el entendido de lo constitutivo como inter y transdisciplinario, manteniendo la flexibilidad necesaria para integrar paradigmas que faciliten la comprensión de la realidad desde la reflexión y la acción (Durán y Latorre 2017).

Los autores antes mencionados, afianzan la intencionalidad hacia la construcción de una disciplina, con un sólido cuerpo teórico co-construido inter y transdisciplinariamente, con una praxis particular que permite abordar la realidad en su complejidad. Para efectos de la intervención es útil la separación analítica de los distintos niveles (micro, meso y macro) y los beneficiarios de ésta (individuo, grupo, organización y comunidad).

En este sentido desde la gestión disciplinar se da la oportunidad de potenciar con los escenarios de prácticas la transferencia de competencias, conocimientos y tecnológicas en una relación de colaboración y aprendizajes, siendo necesario trabajar en el fortalecimiento de esto. Con respecto a esto Vilá (2019) reconocen que se trata de construir y trabajar por el concepto de transferencia desde una óptica de la horizontalidad que facilita la proyección de estudiantes en sus escenarios.

Gestión pedagógica

En la actualidad la sociedad demanda una mayor conexión de la Universidad con el mundo laboral que dé respuesta a sus necesidades. Se requiere de profesionales que estén inmersos en la formación continua y con una mayor preparación en competencias transversales y específicas que faciliten soluciones o itinerarios de éxito ante determinadas realidades (García y Vírseda, 2016).

Los cambios vertiginosos hacen necesario que el docente se apropie de competencias que vayan más allá de su actividad rutinaria en el aula, que sea capaz de afrontar la realidad que vive. Por ende, está llamado a desarrollar su máximo potencial y apropiarse de competencias necesarias, que lo conlleven a desarrollar un mejor desempeño en la praxis educativa, permitiéndose el reconocimiento del contexto social con el que interactúa (Bracho, 2019).

García y Vírseda (2016) manifiestan que estamos inmersos en el paradigma de la sociedad de la Información y la comunicación, formando redes y estructuras sociales que definen y establecen, mediante el uso de la tecnología, la forma de buscar, obtener, aprender, procesar y comunicar esa información.

El acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la influencia de los procesos globalizadores generan profundos contrastes sociales. De ahí que problemas sociales como la inequidad, las diferencias económicas y los graves rezagos educativos le plantean a las universidades y a sus docentes, no solamente la preocupación por enseñar sino también, por formar individuos capaces para vivir en una sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo (López, 2017).

Seguidamente, López (2017) reafirma que la gestión en lo pedagógico, promueve el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad

educativa en su conjunto; por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje en interacción continua que tienen la responsabilidad de mejora permanente de los aprendizajes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad y prepararlos para su vida en el mundo laboral.

La gestión educativa y pedagógica centra sus procesos en el estudiantado como actores claves de la formación; dando respuesta a las necesidades como ente motivador y dinamizador interno de las actividades educativas. De esta manera se toman en cuenta los aspectos relevantes que influyen en la práctica diaria, las expresiones, el reconocimiento de su contexto y las principales situaciones a las que se enfrentan.

Los roles de los tutores en el *Prácticum*

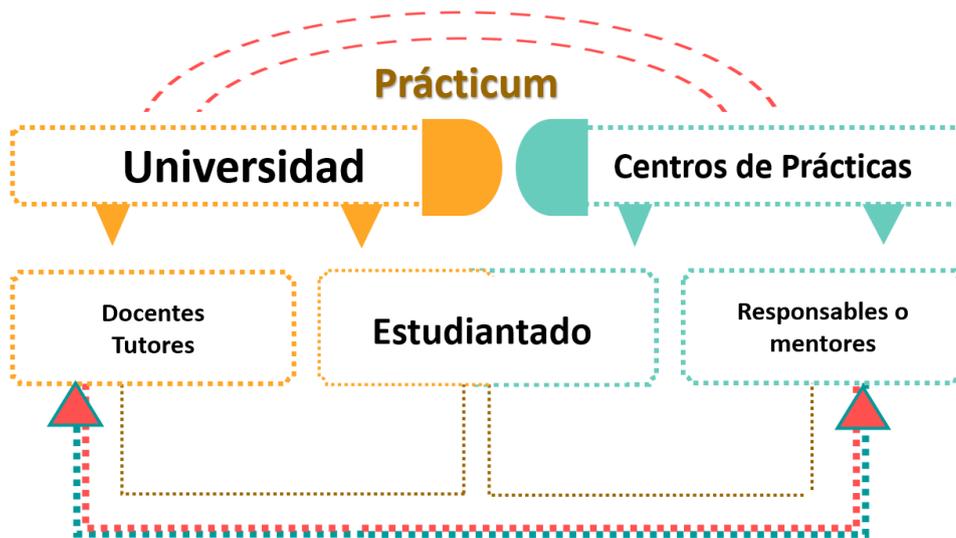
El *Prácticum* como sistema es posible en la medida que se dan las interconexiones entre los implicados, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece, es esa doble idea de integración y de función formativa la que define un buen *Prácticum*.

En trabajo social, la importancia del *Prácticum* se sostiene en las bases de la formación inicial de esta disciplina y a partir de ellas se amplían las cuestiones de formación curricular y hasta emocional. Es así que Ovejas y Berasaluze (2014, citado en Martínez *et al.*, 2016) define el *Prácticum* como el conjunto de actuaciones que posibilitan el proceso de aprendizaje y están cimentado sobre acciones y experiencias que permite fusionar conocimientos y habilidades.

Asimismo, se podría decir que el estudiantado está destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) las experiencias (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) y la realidad de los escenarios (Zabalza, 2011a).

Igualmente, cuando cobra relevancia el análisis integral e integrador de la triada de las prácticas, donde además se configuran las interconexiones personales e institucionales como lo son la Universidad: los docentes y estudiantado y los centros de prácticas: los responsables o mentores de prácticas. A continuación, la Figura 29.

Figura 28: Tutoría de práctica



A diferencia de otras asignaturas, las Prácticas desarrollan parte de su currículo en centros externos, y el programa formativo de los estudiantes es compartido entre las universidades y los centros de prácticas, en términos de gestión y funcionamiento estas demandan que los implicados sean protagonistas del proceso en un contexto de relaciones e interconexiones las que tienen influencias contextuales. En términos relacionales San Martín *et al.* (2021) señalan que el acompañamiento demanda un vínculo entre quien aprende y quien enseña, el cual da paso a complejas estructuras de relaciones.

Esta vinculación entre los integrantes del proceso del *Prácticum* estará influenciada por representaciones sociales que han estado presentes en los procesos de aprendizaje del ser humano.

En este sentido José (2015) destaca el estudio de George Steiner (2011) al tratar de comprender las relaciones con sus propios discípulos, establecen tipologías de relaciones, a partir de tres elementos como principios comunes en todo verdadero aprendizaje: la transmisión en tanto que seducción y acto de amor, la relación dialéctica entre maestro y discípulo y, como conclusión a ambas, el misterio que atraviesa cualquier acto educativo. En síntesis, destaca las relaciones de poder sin embargo le da valor relevante al aprendizaje es decir no solo un discípulo o discípula aprende, sino también su maestro o maestra mientras enseña.

Después de todo es importante reconocer la relación docentes -estudiante se traduce en una relación de autoridad, confianza, empatía, traición, conflicto, demostración, entre otras tramas relacionales que se articulan en un trayecto de acompañamiento. Acompañamiento que implica la tutela de la persona docente sobre su estudiante (San Martín *et al.*, 2021).

En el tema del *Prácticum*, los docentes tutores son la primera imagen del mundo profesional que el estudiante reconoce, sin embargo, existe ambigüedad en los roles que les compete y de igual manera los recursos que debe integrar en los procesos (Herrera *et al.*, 2021).

Definitivamente el *Prácticum* deja plasmado la necesidad de clarificar y analizar una base teórica que respalde las acciones y los procesos que ellas generan en el contexto de Educación Superior. En general Benoit (2021) resalta que la labor de los docentes tutores de prácticas estas influencias por la vocación pedagógica y las manifestación y expresión de sentimientos positivos hacia la enseñanza; adema que la empatía y la solidaridad son habilidades sociales imprescindibles para construir confianza entre personas tutoras.

En esta relación el estudiantado enfrenta los acontecimientos de la experiencia en la universidad, incorporando no sólo los contenidos curriculares, sino también, sus diversas experiencias en el proceso de formación,

desarrollando una interpretación vital que se suma a las motivaciones y orientaciones de sentido tanto en lo personal como en lo profesional (Freire *et al.*, 2011).

En cuanto a las funciones de la tutoría Hirmas y Cortés (2015, citado en Martín-Cuadrado *et al.* 2020) recogen como resultado de investigación realizada en Chile, las funciones de los docentes tutores y los responsables o mentores de prácticas, centrados en el acompañamiento, mediación, co-formador, co-evaluador del desempeño del estudiante en formación, facilitadores de recursos, acciones.

De hecho, la tutoría es una responsabilidad de docente y que se desarrolla en el marco de los procesos de gestión del *Prácticum* que interactúan con el entorno para el desempeño de los estudiantes, este rol tiene distintas denominaciones influenciadas por la concepción y práctica en el contexto académica más cerca con frecuencia de la connotación administrativa de control y cumplimiento de horas. de las misma.

De este modo Lawson *et al.* (2015) plantean que existen distintas denominaciones que revelan este rol de tutoría, los que van desde el “fiscalizador”, que pone el foco en una dimensión instrumental de la práctica docente, hasta el de “promotor” de la acción reflexiva, centrado en la dimensión relacional.

Otros le adjudican términos influenciados por un enfoque dialogados colectivos como es el acompañamiento que alude a un grado jerárquico superior que proporciona asesoría en distintos ámbitos, asumiéndose como un guía, consejero, instructor y animador (Ambrossetti, 2010 citado en Ruffinelli *et al.* 2020). También en esa misma en línea similar, hay otros términos usados como le atribuye funciones de vigilancia, asesoría y orientación, así como de promoción del crecimiento personal (Correa, 2011).

Profundizando en los roles de los docentes que desempeñan la función de tutores de prácticas San Martín *et al.* (2021) realizan una compilación de varios investigadores de los últimos 20 años, como Arbizu, Lobato y Castillo (2005); Cano (2008); Hock y Pulvers (2001); que definen la tutoría como procesos flexibles, que van desde el enfoque individual al colectivo, de igual manera desde una visión interna a una visión externa. A continuación, se presente la siguiente tabla con esta visión, adaptada a la propuesta que se construye.

Tipificación de tutorías y sus principales rasgos

<i>Tipo de tutoría</i>	<i>Rasgos</i>	<i>¿Quiénes lo realizan?</i>
Individual /Personal	Trabaja sobre la autoestima del estudiantado, estimula la toma de responsabilidades, desafíos y expresión de emociones.	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas
Colectivo Grupos de clase Centros de prácticas	Trabaja sobre la autoestima colectiva Informa sobre condiciones y características de los centros de prácticas y responsabilidades que deben de cumplir el estudiantado.	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas
Técnico o académica	Es desempeñada por profesorado no designado como personas tutoras, pero que se orienta a su seguimiento.	Docente tutor de prácticas
De la diversidad la inclusión equidad de género	Considera capacidades, ritmos de aprendizajes, necesidades específicas.	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas
Prácticas en centros	Se acompaña el proceso de desempeño disciplinar y profesional. Se retroalimentan los procesos para mejorar y fortalecer.	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas
Profesional Escenarios	Se desarrollo en los centros de prácticas específicos donde fueron ubicados oficialmente la universidad.	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas
Estratégica	Enseña estrategias de aprendizaje y para aplicarse en los centros de prácticas, su objetivo es el éxito del aprendizaje	Docente tutor de prácticas Responsable o mentor de centro de prácticas

Fuente: Adaptado de (Arbizu *et al.*, 2005; Cano 2008; Hock y Pulvers 2001, citado en San Martín *et al.*, 2021)

Marco metodológico

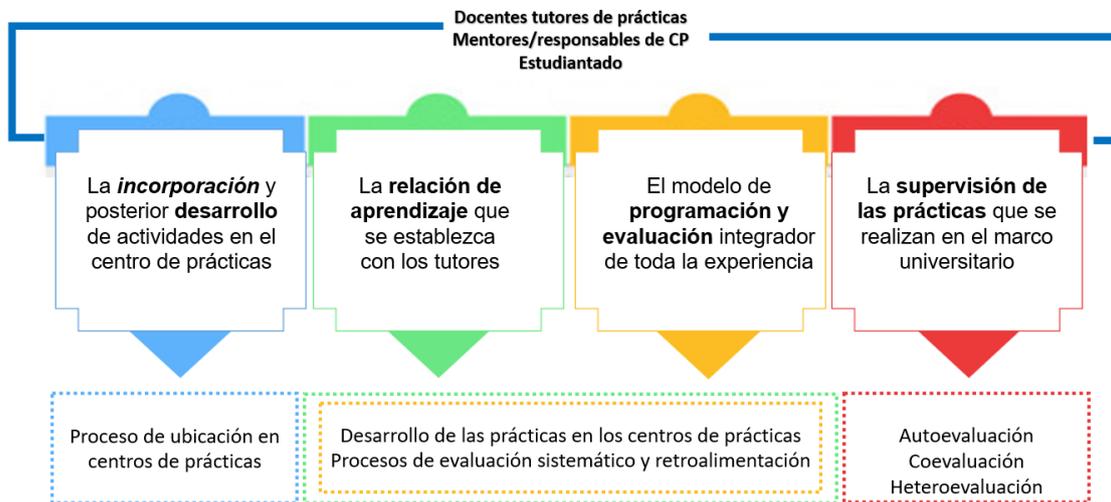
El desarrollo del *Prácticum* particular en trabajo social tiene dos escenarios de formación que no se pueden menospreciar, la universidad con su base académica y los centros de prácticas con su base experiencial.

En este sentido Puig-Cruells (2020) define que las asignaturas del *Prácticum* en los estudios de Trabajo Social son un conjunto de actividades y funciones propias de la disciplina, que se realizan tanto en los marcos de las instituciones colaboradoras llamados centros de prácticas, como aquellas que se realizan en las universidades, como son la supervisión y la orientación.

Metodológicamente el *Prácticum* en Trabajo Social requiere de una visión integral que tiene como bases la formación persona, teórica y disciplinar. En este sentido Martínez et al. (2016) el *Prácticum* en Trabajo Social se establece con la interconexión del acompañamiento de los docentes, tutores de prácticas y los mentores que son profesionales institucionales de los centros de prácticas, quienes aportaran para su formación y forman parte de los procesos de evaluación del estudiantado,

En este sentido se destacan cuatro ejes que serán fundamentales en la experiencia del estudiantado durante sus prácticas: la incorporación y posterior desarrollo de actividades en el centro de prácticas, la relación de aprendizaje que se establezca con los tutores, el modelo de programación y evaluación integrador de toda la experiencia, y la supervisión de las prácticas que se realizan en el marco universitario (Puig-Cruells, 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., 2020). A continuación, la figura representa los ejes que determinan el proceso experiencial del estudiante en el desarrollo de las prácticas desde la visión de los implicados (Figura 30).

Figura 29: Cuatro ejes del proceso experiencial del estudiantado



Fuente: Adaptado a partir de la propuesta de Puig-Cruells (2020)

Tutoría de prácticas

Nos centraremos en definir que la tutoría en el contexto del *Prácticum* son procesos sistémicos de gestión emocional, disciplinar y pedagógica que integra un conjunto de acciones de índole organizativas, formativas y curricular para el desarrollo de aprendizajes experiencial.

En este sentido es un proceso de continua evaluación, autoevaluación, heteroevaluación que el estudiantado requiere del acompañamiento, seguimiento y colaboración de docentes que, desde la visión sistémica gestiona el desarrollo de los aprendizajes personales y colectivos a través de la retroalimentación permanente.

En particular la tutoría Hernández-López y Tobón (2017) la definen desde el enfoque socioformativo que es un proceso de acompañamiento, evalúa y apoya a los diferentes actores educativos de manera personalizada, para la formación

integral a través de estrategias como el fortalecimiento del proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición.

También desde el trabajo social, Puig-Cruells (2020) plantea que la desde tutoría los docentes realizan un seguimiento del estudiante a través de supervisiones individuales, facilitando la eficacia de las actividades diarias mediante la organización de la tarea del aprendizaje y el desarrollo práctico de habilidades, el feedback permanente, el apoyo y la contención del estudiante

En síntesis, cuando hablamos de tutoría podríamos mencionar cognoscitivamente los siguientes términos: acompañamiento, seguimiento, supervisión, apoyo, gestión, retroalimentación y colaboración.

Responsables o mentores de centros de prácticas

En el contexto los responsables o mentores del *Prácticum* desde los centros de prácticas, asumen una responsabilidad de colaboración institucional sustentando en relaciones de coordinación superiores a las prácticas. Es relevante destacar que desde una visión interdisciplinaria desempeñan acciones de gestión emocional, disciplinar y pedagógicas para lograr la inmersión del estudiantado en escenarios de trabajos algunas veces complejos por las áreas de trabajo a nivel social.

Estos responsables o mentores del *Prácticum*, acompañan la iniciación del estudiante en los procesos de actuación profesional (epistémico, ontológico axiológico y metodológicos) que desde un ámbito organizacional requieren el cumplimiento de normativas y políticas laborales básicas y éticas para el abordaje de temáticas particulares.

Acompaña desde la inducción, instrucción y el modelaje, se convierten en referentes profesionales de la actuación a través del trabajo pedagógico que realizan con el estudiantado; tiene un rol de orientación in situ, da modelo, y

acompaña de forma más próxima la evolución del estudiante. Proporciona soporte y escucha cuando hay deslices del estudiante (Puig-Cruells, 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., 2020).

Desde la gestión emocional es relevante el establecimiento de una relación de aprendizaje experiencial permanente a partir de estrategias de inducción participativas, reflexiones psicoafectivas que los llevan a la comprensión de las primeras relaciones profesionales y de vocación, incluyendo en esto escenarios de trabajo, problemáticas, realidades, aplicación de políticas, leyes, relaciones laborales, gestión del talento humano, entre otros.

Para ejemplificar lo anterior Rosa *et al.* (2015) mencionan la importancia de integrar en los contextos de prácticas la gestión emocional, sobre todo por la esencial del Trabajo Social que se desarrolla mayoritariamente en contextos de injusticia social, vulnerabilidad y situaciones complejas para gestionar situaciones como los conflictos de valor, muy frecuentes en su práctica profesional.

En consecuencia, el *Prácticum* en Trabajo Social debe visualizar la colaboración sustantiva que desarrollan los centros de práctica en los aprendizajes del estudiantado en cuestiones centrales como la formación de competencias disciplinarias y el desarrollo curricular a partir de los distintos actores que convergen en los centros.

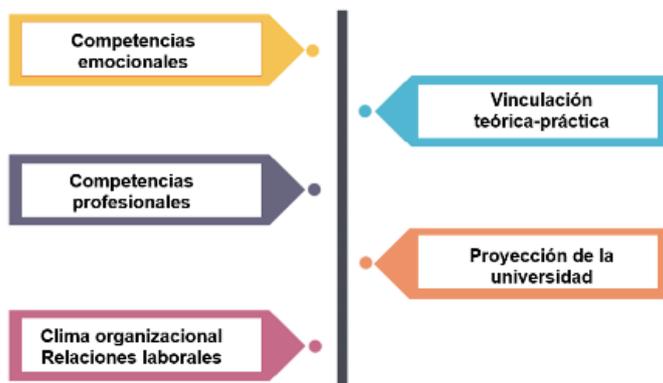
Esta correlación de aprendizaje la constituyen tres pilares fundamentales: tiempo, objetivos y relación; en este sentido el tiempo de prácticas y el espacio de supervisión durante los estudios de Trabajo Social hacen que la relación entre tutor de prácticas, responsables o mentores y estudiante se vuelva muy significativa en la formación profesional (Puig-Cruells, 2020).

Acompañamiento y seguimiento a prácticas

En vista de ello, es significativo asumir el acompañamiento como una oportunidad para el estudiantado y para los docentes tutores; a los primeros les facilita el crecimiento profesional, en ese sentido para los tutores se trata de oportunidades de observar y comprometerse con buenas prácticas educativas, llevarlas a cabo, recibir ayuda y asesoramiento en forma de feedback con nuevas ideas y posibilidades de mejoramiento (Marcelo, 2008, citado en San Martín *et al.*, 2021).

En función de realizar un proceso de acompañamiento objetivo y con una base teórica y orientadora se definen 5 contenidos estratégicamente necesarios para este proceso, la que son claves para el desarrollo de estrategias metodológicas como herramientas para el seguimiento e intervención educativa desde las tutorías y lograr el fortalecimiento de los aspectos formativos y curriculares de las prácticas, a continuación, en la siguiente Figura, se presentan estas categorías:

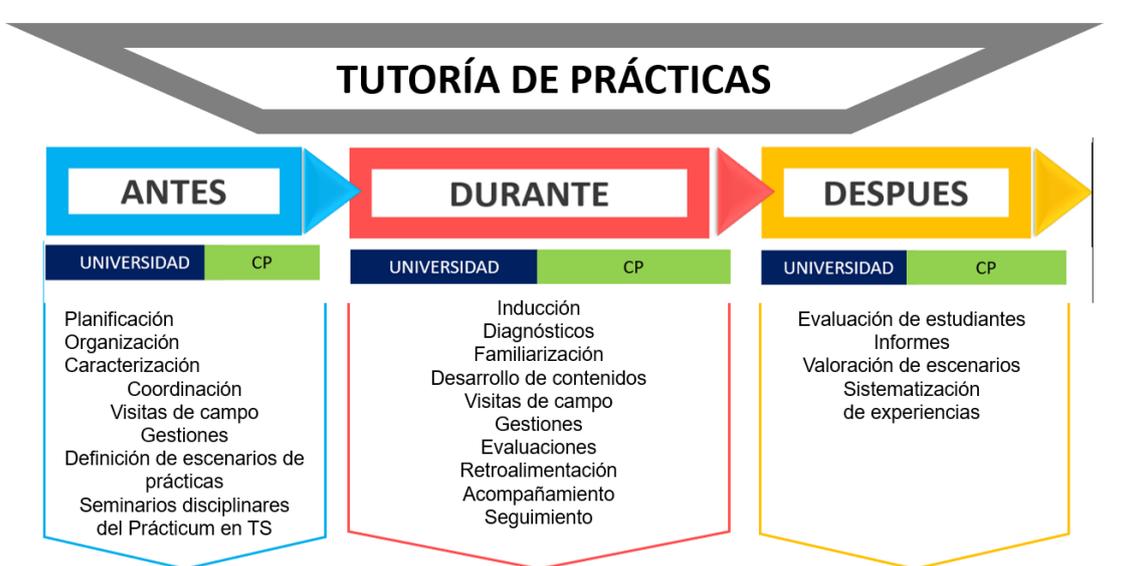
Figura 30: *Categorías conceptuales para el fortalecimiento del seguimiento y acompañamiento*



Momentos de la tutoría de prácticas

Metodológicamente, el *Prácticum* en Trabajo Social, requiere de un proceso organizativo que va más allá de la planificación de una asignatura en un periodo académico. La tutoría implica el desarrollo de acciones necesarias de planificación pedagógica y metodológicas en tres momentos: antes, durante y después, a continuación, la Figura siguiente los contiene.

Figura 31: Organización de las tutorías de prácticas



De igual manera hay tres acciones estratégicas que son fundamentales en este proceso para poder lograr los objetivos que se persiguen con las prácticas y el fortalecimiento de la formación profesional: Mapeo o diagnóstico de los escenarios de prácticas. Diagnóstico de intereses y necesidades y Seminario propedéutico del *Prácticum* en trabajo social.

Mapeo o diagnóstico de los escenarios de prácticas

Antes de iniciar el proceso académico establecido para el desarrollo de las asignaturas, es necesario la realización de un mapeo o diagnóstico de los escenarios de prácticas que permita conocer las temáticas de trabajo, proyectos

en ejecución, grupos sociales de interés, iniciativas de trabajo actuales, capacidad organizativa para recibir estudiantes.

De igual manera esta acción permitirá conocer la disposición administrativa para recibir estudiantes de prácticas, igual que sus exigencias para el ingreso en los centros (documentación personal y académica). El proceso del diagnóstico o mapeo requiere trabajo organizativo metodológico previo para su ejecución y la documentación y resguardo de la información que se recopile.

Actividades a realizar:

- Construir lista de centros de prácticas que tienen perfiles de trabajo que pueden fortalecer el desarrollo disciplinar del Trabajo Social en la región norte de Nicaragua
- Comunicación previa con responsables o mentores de prácticas para coordinar las visitas
- Visitas a los centros de prácticas
- Aplicación de instrumentos que permitan la obtención de información, podrían ser:
 - Rubrica de observación
 - Cuestionario sobre escenarios de prácticas
 - Foto etnografía (las imágenes pueden ayudar para que los estudiantes conozcan de antemano información visual sobre los escenarios de prácticas)
-
- Procesamiento de información
- Informe breve del proceso que permita conocer las potencialidades para el desarrollo de las prácticas
- Presentación gráfica de los escenarios de prácticas disponibles para el semestre

Diagnóstico de necesidades e intereses y búsqueda de soluciones para el desarrollo de prácticas

En función de la organización de las tutorías de prácticas, es una prioridad también contar información del estudiantado sobre los intereses para el desarrollo de sus prácticas (áreas de trabajos, grupos sociales, territorios); de igual manera las necesidades, estas vinculadas a la realidad del estudiantado a nivel económico y familiar. En este es importante profundizar en situaciones particulares como la disponibilidad de tiempo por condiciones laborales y por responsabilidades familiares, sobre todo el caso de las estudiantes que son madres y tienen compromisos para el cuidado de sus hijas e hijos, de igual manera sobre situación de discapacidad u otras realidades.

Esta información recopilada facilita la ubicación del estudiantado en los centros prácticas; también la información recogida a nivel individual permite la búsqueda de alternativas para que puedan desarrollar las prácticas a pesar de situaciones adversas que pueden limitar el desarrollo de los estudiantes.

Actividades a realizar:

- Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de necesidades e intereses (puede utilizarse un software para que lo que apliquen en línea)
- Entrevistas con estudiantes para conocer situaciones particulares, problemáticas y búsqueda de alternativas
- Procesamiento de información
- Búsqueda de alternativas institucionales y comunitarias de prácticas de acuerdo a resultados del diagnóstico
-

Seminario del *Prácticum* en trabajo social

La mayoría del estudiantado se integran a escenarios de trabajo desconocidos, vinculándose con temáticas de trabajo algunas veces complejas

para la comprensión en el nivel de formación que tienen. Por lo que resulta de mucha importancia desarrollar un seminario propedéutico que fortalezca sus habilidades sobre *Prácticum* en trabajo social, donde se potencias temáticas de gestión emocional, realidad social, manejo de conflictos, ética profesional, roles disciplinares y específicos del trabajo social; de igual manera que aspectos relacionados al desarrollo organizacional de los centros de prácticas.

A nivel del seminario hay dos temáticas que requieren prioridad a nivel contenidos para su desarrollo transversal y que puedan ser visibilizadas previo el desarrollo de prácticas y estas son:

- 1- Inclusión versus discapacidad
- 2- Equidad e igualdad de género versus violencia de género

Actividades a realizar:

- Estudios de casos de temas de trabajo
- Análisis basado en problemas (ABP)
- Actividades del pensamiento divergente
- Cine foro sobre problemáticas sociales
- Simulaciones
- Testimonios de estudiantes de los años superiores que ya realizaron prácticas o egresados
- Testimonios de mentores o responsables de centros de prácticas

Primer momento: Antes

Las acciones que se deben desarrollan en este momento “antes”, contemplan todas las coordinaciones organizativas para el establecimiento de las condiciones idóneas del escenario del *Prácticum*, con el propósito que el estudiantado pueda ingresar y desempeñarse en los distintos centros de prácticas. Estas acciones no se sujetan exclusivamente al periodo establecido para el semestre académico, a continuación, se detallan estas acciones.

ANTES

UNIVERSIDAD

CENTROS DE PRÁCTICAS

- Planificación y organización pedagógica y disciplinar del desarrollo de las asignaturas del *Prácticum*.
- Caracterización de los escenarios de prácticas (FODA) en función de las disciplinas profesionales y los requisitos que el estudiantado y la universidad debe cumplir.
- Gestión y coordinaciones con centros de prácticas para la aceptación e ingreso de estudiantes, esto en el caso particular de una de las Facultades.
- Mapeo de espacios comunitarios (visitas previas) para constituir escenarios de prácticas.
- Entrevista a responsable de centro de prácticas para definir perfiles y características de las áreas de trabajo, asignación de estudiantes y definición de objetivos comunes.
- Sesiones de trabajo con estudiantes para la motivación y responsabilidad de los procesos de prácticas
- Planificación pedagógica – académica (normativas) del proceso de prácticas.
- Establecimiento de canales y formas de comunicación (Universidad- centros de prácticas) para el seguimiento y acompañamiento de estudiantes.
- Planificación de acciones conjuntas entre universidad y centros de prácticas.

Segundo momento: Durante

Con respecto al durante, en este se visualizan dos escenarios, primero la universidad y segundo los centros de prácticas; en el caso particular del *Prácticum* en los perfiles de humanidades y educación se contemplan con el acompañamiento y seguimiento de los docentes tutores de prácticas, vinculando la experiencia de trabajo de campo ubicados en un centro y el desarrollo de procesos de aprendizaje a través de encuentros presenciales simultáneos o paralelos.

Los encuentros presenciales que acompañan la experiencia de prácticas son espacios de aprendizaje e interacción personal y colectiva facilitados por el docente tutor utilizan metodologías participativas, vivenciales y lúdica para el desarrollo de aprendizajes y la exteriorización de experiencias (fortalezas y dificultades) a partir de la interacción y experiencia que cada estudiante va adquiriendo en los distintos escenarios de prácticas.

Universidad	Centros de prácticas
Encuentros presenciales	Desarrollo de las prácticas
<p>Diagnóstico de intereses y necesidades de los estudiantes de prácticas para la ubicación e ingreso a centros de prácticas.</p> <p>Sesiones de trabajo (talleres – seminarios) de inducción para los escenarios de prácticas: conocen normativas de prácticas y estrategia universitaria.</p> <p>Organización de expedientes de estudiantes para su ubicación e inserción en los centros de prácticas: hoja de vida, récord de policías, certificados de salud, fotocopia de cedula de identidad y carnet estudiantil y carta personal de solicitud o de intereses.</p>	<p>Inducción e inserción de estudiantes en escenarios de trabajo (conocen políticas institucionales, responsabilidades, principios y estrategias).</p> <p>Entrega de documentos – expedientes según normativas institucionales</p> <p>Firmas de compromisos personales para asumir el proceso de prácticas en los centros según las particularidades institucionales (políticas y normativas institucionales)</p> <p>Lectura y autoestudio de referentes conceptuales y estratégicos de los centros de prácticas.</p>
<p>Talleres- seminarios de estrategias de intervención (caso, grupo y comunidad).</p> <p>Talleres sobre el registro y documentación de las experiencias de prácticas (diarios de campo, informes y otras evidencias).</p> <p>Simulaciones de experiencias de prácticas (clases presenciales)</p> <p>Intercambio de experiencia entre compañeros para compartir experiencias y fortalecer habilidades.</p>	<p>Plan de trabajo de estudiante según responsabilidades y funciones desempeñadas en centro de prácticas.</p> <p>Registro y documentación de experiencias</p> <p>Verificar el cumplimiento de las actividades, acompañamiento en las actividades planificadas, reorganización o mejoras de plan in situ, evaluación de actividades.</p> <p>Cumplimiento de compromisos con el centro de prácticas.</p>

Evaluaciones de avances de prácticas y sugerencias para mejora.	Evaluaciones de avances de prácticas
Seguimiento y acompañamiento a prácticas estudiantiles a través de:	Visitas a las instituciones donde estudiantes desarrollan sus prácticas, entre otras
Resolver situaciones, conflictos presentados en el contexto de prácticas	Observación directa
Presentación de informes de acompañamiento a prácticas	Reuniones con responsables inmediatos, para evaluar el desempeño en el centro de prácticas
	Entrevista semanal con mentor del Centro de Práctica, Levantamiento de

Tercer momento: Después

Con respecto a las actividades que se requieren en el tercer momento, se plantean las referidas a la fase de evaluación y documentación de las experiencias de prácticas, se visualiza el escenario de centros de prácticas y la universidad, sin embargo, se concentra en la recopilación de información para su posterior análisis y evaluación general de las asignaturas.

CENTROS DE PRÁCTICAS	UNIVERSIDAD
Sesiones de evolución con responsables o mentores de prácticas para evaluar el proceso e identificar alternativas.	Evaluación general de la asignatura de prácticas a partir de la vinculación: trabajo de campo y desarrollo presencial.
	Sistematizados de las prácticas
Evaluación de estudiantes que realizan prácticas utilizando formatos institucionales internos y externos.	Informe de diagnóstico y de plan de intervención
Comunicación oficial para la universidad sobre los procesos de prácticas de los estudiantes.	Presentación y defensa de resultados de prácticas de informe

Prácticas en entornos comunitarios

En el caso que las prácticas se realizan en escenarios comunitarios, que generalmente se elaboran diagnósticos comunitarios en coordinación con representantes o líderes de barrios, organizaciones e instituciones. Para esto se

organizan los grupos de estudiantes y acompañados del docente tutor desarrollan procesos de investigación e intervención comunitaria, iniciando desde la planificación conceptual y metodológica para el conocimiento de la realidad, identificando las siguientes acciones.

UNIVERSIDAD	ESCENARIOS COMUNITARIOS
Encuentros presenciales	Desarrollo de las prácticas (barrios o comunidades rurales)
Planifican las coordinaciones con escenarios comunitarios para el desarrollo de las prácticas.	Gestión con autoridades y líderes comunitarios para desarrollar el proceso de investigación e intervención.
Planificación y organización de experiencia comunitario desde la universidad.	Inserción en barrio/comunidad para mapeo y presentación de estudiantes ante líderes.
Organización y definición de equipos por área de intervención.	
Discusión de metodología del diagnóstico y de propuesta de instrumentos	Desarrollo de trabajo de campo (investigación e intervención)
Procesamiento y análisis de información	
Discusión de problemáticas encontradas por área	Presentación en barrio ante los líderes

En esta experiencia de prácticas comunitaria no se contempla un mentor o responsable externo, son los docentes tutores de la asignatura quienes asumen el acompañamiento en la universidad y en la comunidad.

Estrategias metodológicas por categorías

Se trabaja con una metodología de taller, con enfoque personal y colectivo, potenciando el trabajo colaborativo. La metodología de la facilitación es participativa, vivencial y proactiva, integrando la TIC; en los encuentros presenciales se promueve la innovación, investigación y la extensión. De igual manera se promueven las relaciones horizontales y de respeto a través de la escucha activa y la expresión libre.

A continuación, se presentan las estrategias en función de responder a las cinco categorías definidas para el trabajo de acompañamiento de tutores.

Figura 32: Estrategias metodológicas para la facilitación

