

TESIS DOCTORAL

**La competencia investigadora del  
profesorado de Educación Infantil.**

**Digitalización del diario docente a partir  
de su práctica durante la formación inicial.**



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**Paula Martín Gómez**

Directores: María Luisa García Rodríguez  
Juan José Mena Marcos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

**JULIO 2022**



# TESIS DOCTORAL

## La competencia investigadora del profesorado de Educación Infantil. Digitalización del diario docente a partir de su práctica durante la formación inicial.

### *Autora*

Paula Martín Gómez

### *Directores*

Dra. María Luisa García Rodríguez

Dr. Juan José Mena Marcos

**JULIO 2022**



Dña. María Luisa García Rodríguez, profesora titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directora de la Tesis Doctoral titulada *“La competencia investigadora del profesorado de Educación Infantil. Digitalización del diario docente a partir de su práctica durante la formación inicial”*, realizada por Dña. Paula Martín Gómez.

HACE CONSTAR

Que dicho trabajo reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

En Salamanca, a 5 de julio de 2022

**Dra. Dña. M.<sup>a</sup> Luisa García Rodríguez**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



D. Juan José Mena Marcos, profesor titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de director de la Tesis Doctoral titulada “*La competencia investigadora del profesorado de Educación Infantil. Digitalización del diario docente a partir de su práctica durante la formación inicial*”, realizada por Dña. Paula Martín Gómez.

HACE CONSTAR

Que dicho trabajo reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

En Salamanca, a 5 de julio de 2022

**Dr. D. Juan José Mena Marcos**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



## Declaración de autoría

Declaro que he redactado la tesis doctoral “*La competencia investigadora del profesorado de Educación Infantil. Digitalización del diario docente a partir de su práctica durante la formación inicial*” de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 5 de julio de 2022

**D<sup>a</sup>. Paula Martín Gómez**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



## Cita recomendada

Martín-Gómez, P. (2022). *La competencia investigadora del profesorado de Educación Infantil. Digitalización del diario docente a partir de su práctica durante la formación inicial*. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.



## Dedicatoria

*Al motor de mi vida,  
mi familia.*



## Agradecimientos

Realmente no sé cómo poner en palabras lo agradecida que me siento hacia todas las personas que me han acompañado durante estos cinco años de esfuerzo y sacrificio.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directores, el Dr. Juanjo Mena Marcos y la Dra. María Luisa García Rodríguez que aceptasen embarcarse conmigo en este camino hacia la consecución de una idea que siempre rondó mi mente: seguir aprendiendo y formándome, escribir una Tesis. Gracias por ser pacientes y generosos conmigo, por guiarme y ayudarme en todo momento. A ti Juanjo, gracias por tu profesionalidad, por compartir tu tiempo y tu talento. Marisa, me resulta difícil no emocionarme al recordar aquella reunión en tu despacho nada más terminar la carrera en la que la idea de hacer el doctorado comenzó a fraguarse. Has sido mi maestra con mayúsculas, has trabajado incansablemente y no has dejado que sucumbiese al desaliento; me has enseñado muchísimas cosas y lo seguirás haciendo.

Gracias a todas las personas que han colaborado de alguna forma, los compañeros que han cedido sus diarios, los que han participado en las entrevistas, a Paula por el logo y a los profesionales que han dado vida a la APP a partir de mis ideas, Javier y Omar.

A mis amigos, por comprender que la Tesis exigía en ocasiones el aplazamiento de ciertos planes y hacer todo el proceso mucho más llevadero, por ayudarme a desconectar y alegrarse sinceramente por cada pequeño logro que he ido consiguiendo.

Y finalmente, a mi familia, porque son mi apoyo incondicional y el motivo de que sea como soy y haya llegado hasta aquí.

A ti, abuela Angelita, porque no te hacía falta nada para quererme con toda tu alma y estar orgullosa de mí, pero sé que esto te haría muy feliz.

A mis padres, porque os habéis sacrificado para darnos una infancia maravillosa llena de oportunidades, confianza y amor. Comenzáis a recoger los frutos viéndonos felices y realizadas en nuestra vida y nuestro trabajo.

A mi hermana. Fui muy insistente hasta que conseguí tenerte y, desde que llegaste, cambiaste mi vida. Eres mi inspiración, te admiro y te quiero.

A Rober, por confiar y creer en mí más que yo misma desde el primer momento, por apoyarme, acompañarme y cuidarme, por tener tanta paciencia conmigo y ver siempre el lado positivo.

A Jazz por ser mi alegría y llenarme el corazón, a Zero por su ternura y vitalidad y a Mico por hacerme reír.

Me abruma pensar lo que significáis para mí y lo feliz que me hacéis, por eso esta Tesis está dedicada a vosotros.

En definitiva, me siento muy afortunada y agradecida

Sin todos vosotros esto no habría sido posible.

## Resumen

**INTRODUCCIÓN:** El diario profesional docente, un recurso que favorece la autoevaluación del profesorado a partir de la reflexión sobre su propia práctica -por lo que se inscribe en los procedimientos de investigación-acción- constituye la temática del presente estudio sobre la competencia investigadora del alumnado universitario de Maestro de Educación Infantil. El objetivo general consiste en desarrollar la APP diario docente, entendida como instrumento de desenvolvimiento profesional.

**METODOLOGÍA:** El punto de partida es el análisis cualitativo con el software NVIVO12 de veinte diarios profesionales escritos por estudiantes del último curso de Educación Infantil, redactados como tarea obligatoria y evaluable de la asignatura Prácticum II en las titulaciones de Diplomatura y Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. De los datos obtenidos emergieron cuatro categorías principales: contexto educativo, profesorado, alumnado y familias, que se tomaron como referentes para sistematizar el aprendizaje experiencial obtenido de la práctica pedagógica. Tomando conciencia de que, en la sociedad actual, digitalizar este recurso puede favorecer su difusión y fomentar su uso tanto entre el profesorado en formación como en activo, se diseñó la aplicación informática Diario Profesional Docente fundamentada en dicha categorización. Para ello se llevó a cabo un estudio de mercado de quince aplicaciones móviles educativas

similares, obteniendo así información sobre las características que podría presentar y comprobándose que no existía ninguna APP que aportase el servicio que se pretendía con la nueva. Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas se diseñó un prototipo en papel a partir del cual los ingenieros informáticos desarrollaron la aplicación para iOS, que fue validada por diez usuarios expertos, posteriormente entrevistados, analizándose cualitativamente los datos obtenidos. **RESULTADOS:** Los resultados ponen de manifiesto la innovación que constituye dicha aplicación, así como su usabilidad y funcionalidad, añadiendo sugerencias de mejora. **DISCUSIÓN:** Se puede concluir que la aplicación es efectiva, cómoda, segura y está adaptada a la realidad educativa y a las necesidades actuales del profesorado. Por tanto, puede contribuir a fomentar el empleo de este recurso y, paralelamente, al desarrollo profesional mediante la reflexión crítica sobre la propia práctica. Posibles innovaciones consistirían en la incorporación de colores, audio y vídeo, así como nuevas posibilidades de despliegues o formas de categorización.

### Palabras clave

Formación de profesores, práctica pedagógica, investigación educativa, autoevaluación, innovación.

## Abstract

**INTRODUCTION:** The professional teaching diary, a resource that favors teacher self-evaluation based on reflection on their own practice -which is part of the action-research procedures- is the subject of this study on the research competence of university students of Early Childhood Education. The general objective is to develop the daily teaching PPP, understood as an instrument of professional development. **METHODOLOGY:** The starting point is the qualitative analysis with NVIVO12 software of twenty professional diaries written by students of the last year of Early Childhood Education, written as a compulsory and evaluable task of the subject Practicum II in the Diploma and Degree of Early Childhood Education Teacher Training of the Faculty of Education of the University of Salamanca. Four main categories emerged from the data obtained: educational context, teachers, students and families, which were taken as references to systematize the experiential learning obtained from the pedagogical practice. Aware that in today's society, digitizing this resource can favor its dissemination and encourage its use among both teachers in training and active teachers, a computer application, *Diario Profesional Docente*, was designed on the basis of this categorization. To this end, a market study of fifteen similar educational mobile applications was carried out, thus obtaining information on the characteristics that could be presented and verifying that there was no APP that provided the service that the new one was intended to provide. Taking into account the above considerations, a paper prototype was designed from which the computer engineers developed the application for iOS, which was validated by ten

expert users, subsequently interviewed, and the data obtained were analyzed qualitatively.

**RESULTS:** The results highlight the innovation that constitutes such application as well as its usability and functionality, adding suggestions for improvement. **DISCUSSION:** It can be concluded that the application is effective, comfortable, safe and adapted to the educational reality and the current needs of teachers. Therefore, it can contribute to promote the use of this resource and, in parallel, to professional development through critical reflection on their own practice. Possible innovations would be the incorporation of colors, audio and video as well as new possibilities of displays or forms of categorization.

### Keywords

teacher training, pedagogical practice, educational research, self-evaluation, innovation.

## Índice

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo I. El profesorado: funciones y formación .....</b>	<b>31</b>
1.1. La figura docente.....	31
1.2. El profesorado y sus funciones. La competencia investigadora.....	43
1.3. La formación del profesorado .....	48
1.4. Síntesis del Capítulo I .....	81
<b>Capítulo II. El componente práctico de la formación docente .....</b>	<b>89</b>
2.1. Práctica docente. Aproximación conceptual.....	89
2.2. El conocimiento práctico del profesorado .....	96
2.3. El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	100
2.4. El Prácticum de Magisterio de Educación Infantil en distintas universidades españolas .....	112
2.5. Síntesis del Capítulo II.....	127
<b>Capítulo III. El docente como profesional reflexivo .....</b>	<b>131</b>
3.1. El pensamiento reflexivo .....	132
3.2. Función de la reflexión en la docencia.....	137
3.3. Escritura reflexiva: el diario profesional.....	141

3.4. El desarrollo profesional docente.....	161
3.5. Síntesis del Capítulo III .....	164
<b>Capítulo IV. Innovación educativa: las TIC en la tarea docente .....</b>	<b>168</b>
4.1. Consideraciones previas.....	169
4.2. Las TIC en educación: retos.....	173
4.3. Integración de las TIC en la escuela .....	178
4.4. El rol del profesorado frente a las TIC.....	186
4.5. Síntesis del Capítulo IV .....	192
<b>PARTE II ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>197</b>
<b>Capítulo V. Finalidad de la investigación. Objetivos .....</b>	<b>209</b>
<b>Capítulo VI. Diseño metodológico .....</b>	<b>211</b>
6.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa (Fases I y III).....	211
6.2. Proceso técnico de elaboración de la APP .....	214
6.3. Cronograma de la investigación.....	217
<b>Capítulo VII. Desarrollo de la investigación .....</b>	<b>219</b>
7.1. FASE I: Análisis de contenido de diarios de Prácticum .....	219
7.2. FASE II: Diseño de una aplicación informática .....	261
7.3. FASE III: Validación de la aplicación informática.....	286
<b>Capítulo VIII. Resultados .....</b>	<b>307</b>
8.1. FASE I: Resultado del análisis de contenido de diarios de Prácticum .....	307
8.2. FASE II: Resultados del desarrollo de la aplicación informática .....	317
8.3. FASE III: Resultado del análisis de contenido de las entrevistas de validación .....	341
<b>Capítulo IX. Conclusiones .....</b>	<b>351</b>
9.1. Conclusiones sobre los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación	351

9.2. Propuesta de valoración de diarios de Prácticum: diseño de rúbrica.....	359
9.3. Limitaciones.....	368
9.4. Prospectiva de futuro .....	369
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>371</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>419</b>
<b>Anexo I.</b> Estructura de la última asignatura Prácticum de Magisterio de Educación Infantil en las universidades españolas .....	421
<b>Anexo II.</b> Propuesta formativa para la evaluación reflexiva de Prácticum en universidades españolas.....	431
<b>Anexo III.</b> Proceso de elaboración del árbol de indización .....	445
<b>Anexo IV.</b> Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1 .....	461
<b>Anexo V.</b> Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1 .....	471
<b>Anexo VI.</b> Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2.....	475
<b>Anexo VII.</b> Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2 .....	485
<b>Anexo VIII.</b> Informes de los calificadores independientes sobre la investigación.....	489
<b>Anexo IX.</b> Solicitud de colaboración.....	493
<b>Anexo X.</b> Instrucciones para la prueba de la APP .....	495
<b>Anexo XI.</b> Transcripción de las entrevistas .....	507
<b>Anexo XII.</b> Resultado de la fiabilidad del árbol de indización para el análisis de entrevistas .....	585



## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b>	<i>Conceptualización del diario docente</i> .....	35
<b>Tabla 2</b>	<i>Ámbitos de experiencia de la profesión docente</i> .....	39
<b>Tabla 3</b>	<i>Concepto de formación del profesorado</i> .....	49
<b>Tabla 4</b>	<i>Evolución de la formación inicial en las titulaciones de Magisterio en España</i> .....	63
<b>Tabla 5</b>	<i>Principales aportaciones relacionadas con las competencias propias de las titulaciones de Magisterio</i> .....	74
<b>Tabla 6</b>	<i>Clasificación de la correspondencia entre el conocimiento práctico y la práctica</i> .....	99
<b>Tabla 7</b>	<i>Conceptualización del Prácticum</i> .....	102
<b>Tabla 8</b>	<i>Síntesis de la información obtenida a partir de la consulta de las páginas web de universidades españolas en relación a la asignatura Prácticum en Educación Infantil</i> .....	113
<b>Tabla 9</b>	<i>Contextualización de las universidades españolas que ofrecen la titulación de Educación Infantil</i> .....	118
<b>Tabla 10</b>	<i>Componente reflexivo de la evaluación que se solicita por parte del alumnado en el último Prácticum de la titulación de Educación Infantil en las páginas web de las universidades españolas</i> .....	123
<b>Tabla 11</b>	<i>Clasificación de los instrumentos reflexivos empleados para la evaluación de Prácticum en las universidades españolas</i> .....	124

<b>Tabla 12</b>	<i>Definición del diario profesional docente</i> .....	143
<b>Tabla 13</b>	<i>Formas de empleo del diario profesional docente</i> .....	153
<b>Tabla 14</b>	<i>Pautas para la elaboración del diario profesional docente</i> .....	155
<b>Tabla 15</b>	<i>Estilos de diario según el aspecto en el que se centra la atención</i> .....	157
<b>Tabla 16</b>	<i>Estilos de diario en función de su redacción</i> .....	158
<b>Tabla 17</b>	<i>Clasificación de reflexiones</i> .....	160
<b>Tabla 18</b>	<i>Revisión de la literatura sobre el empleo de TIC y los resultados educativos</i> .....	179
<b>Tabla 19</b>	<i>Definición de los parámetros estudiados</i> .....	221
<b>Tabla 20</b>	<i>Parámetro 8: Referencias</i> .....	227
<b>Tabla 21</b>	<i>Registro del proceso de triangulación para la elaboración del árbol de indización</i> .....	229
<b>Tabla 22</b>	<i>Descripción de las categorías de la propuesta inicial del árbol de indización</i> .....	233
<b>Tabla 23</b>	<i>Descripción de las categorías de la propuesta final del árbol de indización</i>	257
<b>Tabla 24</b>	<i>Resultados de la fiabilidad del árbol de indización Nota: Se utilizan seudónimos para los calificadores.</i> .....	260
<b>Tabla 25</b>	<i>Estudio de mercado APP. Aula profesores</i> .....	262
<b>Tabla 26</b>	<i>Estudio de mercado APP. Canvas teacher</i> .....	263
<b>Tabla 27</b>	<i>Estudio de mercado APP. Classroom monitor</i> .....	264
<b>Tabla 28</b>	<i>Estudio de mercado APP. Cuaderno del profesor Additio</i> .....	265
<b>Tabla 29</b>	<i>Estudio de mercado APP. Cuaderno del profesor</i> .....	267
<b>Tabla 30</b>	<i>Estudio de mercado APP. Daybook teacher</i> .....	268
<b>Tabla 31</b>	<i>Estudio de mercado APP. Google Classroom</i> .....	269
<b>Tabla 32</b>	<i>Estudio de mercado APP. GoTeach</i> .....	270

<b>Tabla 33</b>	<i>Estudio de mercado APP. IDL PRO .....</i>	271
<b>Tabla 34</b>	<i>Estudio de mercado APP. MeSchool.....</i>	272
<b>Tabla 35</b>	<i>Estudio de mercado APP. Mi ayudante de aula.....</i>	273
<b>Tabla 36</b>	<i>Estudio de mercado APP. Planificador de clase .....</i>	273
<b>Tabla 37</b>	<i>Estudio de mercado APP. Profesor ayudante .....</i>	274
<b>Tabla 38</b>	<i>Estudio de mercado APP. Teacher assistant .....</i>	276
<b>Tabla 39</b>	<i>Estudio de mercado APP. 2profesenapuros agenda.....</i>	277
<b>Tabla 40</b>	<i>Modalidades de entrevistas .....</i>	295
<b>Tabla 41</b>	<i>Pasos en la planificación de la entrevista.....</i>	297
<b>Tabla 42</b>	<i>Planificación de la entrevista de la presente investigación.....</i>	299
<b>Tabla 43</b>	<i>Registro de la realización de las entrevistas. Validación de la APP.....</i>	302
<b>Tabla 44</b>	<i>Descripción de las categorías del árbol de indización para el análisis de las entrevistas.....</i>	304
<b>Tabla 45</b>	<i>Descripción de las categorías de la versión final del árbol de indización</i>	308
<b>Tabla 46</b>	<i>Primera categoría: Contexto educativo. Diarios de Diplomatura .....</i>	311
<b>Tabla 47</b>	<i>Primera categoría: Contexto educativo. Diarios de Grado .....</i>	311
<b>Tabla 48</b>	<i>Segunda categoría: Profesorado. Diarios de Diplomatura.....</i>	312
<b>Tabla 49</b>	<i>Segunda categoría: Profesorado. Diarios de Grado .....</i>	313
<b>Tabla 50</b>	<i>Tercera categoría: Alumnado. Diarios de Diplomatura .....</i>	314
<b>Tabla 51</b>	<i>Tercera categoría: Alumnado. Diarios de Grado.....</i>	315
<b>Tabla 52</b>	<i>Cuarta categoría: Familias. Diarios de Diplomatura .....</i>	315
<b>Tabla 53</b>	<i>Cuarta categoría: Familias. Diarios de Grado .....</i>	316
<b>Tabla 54</b>	<i>Primera categoría: Innovación.....</i>	342
<b>Tabla 55</b>	<i>Segunda categoría: Funcionalidad.....</i>	344
<b>Tabla 56</b>	<i>Tercera categoría: Usabilidad.....</i>	345

<b>Tabla 57</b>	<i>Cuarta categoría: Sugerencias de mejora .....</i>	347
<b>Tabla 58</b>	<i>Proceso de diseño de una rúbrica de evaluación del diario profesional docente.....</i>	361
<b>Tabla 59</b>	<i>Rúbrica de evaluación del diario profesional docente .....</i>	364
<b>Tabla 60</b>	<i>Puntuación de la rúbrica de evaluación del diario profesional docente..</i>	367
<b>Tabla 61</b>	<i>Estructura de la última asignatura Prácticum de Magisterio de Ed. Infantil en las universidades españolas .....</i>	421
<b>Tabla 62</b>	<i>Propuesta formativa para la evaluación reflexiva de Prácticum en universidades españolas. Fuente: páginas web de las Universidades.....</i>	431
<b>Tabla 63</b>	<i>Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1.....</i>	461
<b>Tabla 64</b>	<i>Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1 .....</i>	471
<b>Tabla 65</b>	<i>Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2.....</i>	475
<b>Tabla 66</b>	<i>Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2 .....</i>	485
<b>Tabla 67</b>	<i>Resultados de la fiabilidad del árbol de indización para el análisis de entrevistas.....</i>	585

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b>	<i>Contenido de la contextualización teórica</i> .....	30
<b>Figura 2</b>	<i>Síntesis del Capítulo I</i> .....	81
<b>Figura 3</b>	<i>Elementos básicos de Prácticum</i> .....	108
<b>Figura 4</b>	<i>Síntesis del Capítulo II</i> .....	127
<b>Figura 5</b>	<i>Fases en la investigación, análisis y tratamiento de la problemática recogida en el diario</i> .....	148
<b>Figura 6</b>	<i>Aportaciones principales que conlleva el uso del diario</i> .....	152
<b>Figura 7</b>	<i>Síntesis del Capítulo III</i> .....	164
<b>Figura 8</b>	<i>Objetivos de las TIC en educación</i> .....	171
<b>Figura 9</b>	<i>Proceso de introducción de las TIC en el centro escolar</i> .....	183
<b>Figura 10</b>	<i>Síntesis del Capítulo IV</i> .....	192
<b>Figura 11</b>	<i>Esquema estudio empírico</i> .....	207
<b>Figura 12</b>	<i>Fases en las que se estructura la investigación</i> .....	211
<b>Figura 13</b>	<i>Parámetro 1: Extensión</i> .....	222
<b>Figura 14</b>	<i>Parámetro 2: Proceso de elaboración</i> .....	223
<b>Figura 15</b>	<i>Parámetro 3: Existencia de categorización</i> .....	223
<b>Figura 16</b>	<i>Parámetro 4: Naturaleza de la categorización</i> .....	224
<b>Figura 17</b>	<i>Parámetro 5: Número total de categorías presentadas</i> .....	225
<b>Figura 18</b>	<i>Parámetro 6: Periodicidad</i> .....	225
<b>Figura 19</b>	<i>Parámetro 7: Datos visuales</i> .....	226

<b>Figura 20</b>	<i>Parámetro 9: Autoevaluación</i> .....	227
<b>Figura 21</b>	<i>Parámetro 10: Reflexión final</i> .....	228
<b>Figura 22</b>	<i>Propuesta inicial del árbol de categorías del diario profesional docente de Ed. Infantil</i> .....	233
<b>Figura 23</b>	<i>Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias de la primera investigadora</i> .....	238
<b>Figura 24</b>	<i>Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias de la segunda persona experta</i> .....	240
<b>Figura 25</b>	<i>Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias del tercer experto</i> .....	242
<b>Figura 26</b>	<i>Primera propuesta final del árbol de categorías del diario profesional docente de Ed. Infantil después de la triangulación</i> .....	244
<b>Figura 27</b>	<i>Árbol resultante de la revisión del proceso de triangulación</i> .....	246
<b>Figura 28</b>	<i>Fundamentación del árbol a partir del marco teórico de la tesis</i> .....	247
<b>Figura 29</b>	<i>Revisión de las subcategorías</i> .....	248
<b>Figura 30</b>	<i>Reestructuración de la categoría 3.2. Las tareas profesionales</i> .....	250
<b>Figura 31</b>	<i>Última revisión del árbol de indización antes de comenzar el análisis de los diarios con NVIVO12</i> .....	250
<b>Figura 32</b>	<i>Reestructuración del árbol de categorías</i> .....	252
<b>Figura 33</b>	<i>Versión emergente del árbol tras el análisis con NVIVO12</i> .....	<b>¡Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>		
<b>Figura 34</b>	<i>Reestructuración de la categoría 1. Contexto</i> .....	254
<b>Figura 35</b>	<i>Reestructuración del árbol tras el estudio de fiabilidad, versión definitiva</i> .....	254
<b>Figura 36</b>	<i>Pantalla inicial de la APP Diario Profesional Docente</i> .....	281

<b>Figura 37</b>	<i>Pantalla de acceso del usuario de la APP Diario Profesional Docente</i>	282
<b>Figura 38</b>	<i>Menú principal APP Diario profesional docente</i>	282
<b>Figura 39</b>	<i>Horario II. APP Diario Profesional Docente</i>	283
<b>Figura 40</b>	<i>Calendario. APP Diario Profesional Docente</i>	284
<b>Figura 41</b>	<i>Diario. APP Diario Profesional Docente</i>	284
<b>Figura 42</b>	<i>Diario (ver entradas). APP Diario Profesional Docente</i>	285
<b>Figura 43</b>	<i>Diario (nueva entrada). APP Diario Profesional Docente</i>	286
<b>Figura 44</b>	<i>Edad de la muestra. Validación de la APP</i>	288
<b>Figura 45</b>	<i>Estudios realizados por las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	289
<b>Figura 46</b>	<i>Instituciones en las que han realizado sus estudios las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	290
<b>Figura 47</b>	<i>Años que llevan en activo las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	291
<b>Figura 48</b>	<i>Desempeño de cargos de gestión por las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	292
<b>Figura 49</b>	<i>Situación administrativa actual de las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	292
<b>Figura 50</b>	<i>Titularidad del centro en el que trabajan las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	293
<b>Figura 51</b>	<i>Comunidad Autónoma en la que trabajan las personas entrevistadas. Validación de la APP</i>	294
<b>Figura 52</b>	<i>Árbol de indización para el análisis de las entrevistas. Validación de la APP</i>	303
<b>Figura 53</b>	<i>Versión definitiva del árbol de indización</i>	307

<b>Figura 54</b>	<i>Primeros bocetos del logo. APP Diario Profesional Docente</i> .....	317
<b>Figura 55</b>	<i>Posibles diseños del logo. APP Diario Profesional Docente</i> .....	318
<b>Figura 56</b>	<i>Logo y Splash Screen, APP Diario Profesional Docente</i> .....	318
<b>Figura 57</b>	<i>Las cuatro fases del Proceso Unificado</i> .....	321
<b>Figura 58</b>	<i>Modelo MVP</i> .....	322
<b>Figura 59</b>	<i>Splash Screen. APP Diario Profesional Docente</i> .....	323
<b>Figura 60</b>	<i>Login y registro. APP Diario Profesional Docente</i> .....	324
<b>Figura 61</b>	<i>Registro. APP Diario Profesional Docente</i> .....	325
<b>Figura 62</b>	<i>Login. APP Diario Profesional Docente</i> .....	327
<b>Figura 63</b>	<i>Añadir entrada. APP Diario Profesional Docente</i> .....	328
<b>Figura 64</b>	<i>Ver entrada. APP. Diario Profesional Docente</i> .....	330
<b>Figura 65</b>	<i>Visualizar imagen adjunta. APP Diario Profesional Docente</i> .....	331
<b>Figura 66</b>	<i>Previsualizar entrada como PDF. APP Diario Profesional Docente</i> ...	333
<b>Figura 67</b>	<i>Edición de una entrada. APP Diario Profesional Docente</i> .....	335
<b>Figura 68</b>	<i>Calendario. APP Diario Profesional Docente</i> .....	337
<b>Figura 69</b>	<i>Búsqueda de entradas. APP Diario Profesional Docente</i> .....	338
<b>Figura 70</b>	<i>Resultados de la búsqueda. APP Diario Profesional Docente</i> .....	340
<b>Figura 71</b>	<i>Árbol de indización versión 1</i> .....	445
<b>Figura 72</b>	<i>Árbol de indización versión 2</i> .....	446
<b>Figura 73</b>	<i>Árbol de indización versión 3</i> .....	447
<b>Figura 74</b>	<i>Árbol de indización versión 4</i> .....	448
<b>Figura 75</b>	<i>Árbol de indización versión 5</i> .....	449
<b>Figura 76</b>	<i>Árbol de indización versión 6</i> .....	450
<b>Figura 77</b>	<i>Árbol de indización versión 7</i> .....	451
<b>Figura 78</b>	<i>Árbol de indización versión 8</i> .....	452

<b>Figura 79</b>	<i>Árbol de indización versión 9</i> .....	453
<b>Figura 80</b>	<i>Árbol de indización versión 10</i> .....	454
<b>Figura 81</b>	<i>Árbol de indización versión 11</i> .....	455
<b>Figura 82</b>	<i>Árbol de indización versión 12</i> .....	456
<b>Figura 83</b>	<i>Árbol de indización versión 13</i> .....	457
<b>Figura 84</b>	<i>Árbol de indización versión 14</i> .....	458
<b>Figura 85</b>	<i>Árbol de indización versión 15 y final</i> .....	459
<b>Figura 86</b>	<i>Proceso de instalación de la APP</i> .....	504
<b>Figura 87</b>	<i>Tutorial de la APP</i> .....	505



# Presentación



*Todos los días antes de acostarme, escribía a la luz de la vela  
mi Diario de Clase.*

*“He dividido a los niños en tres grupos...”*

**(Aldecoa, J., 1990, p.32)**

Durante mis estudios de Magisterio de Educación Infantil, una de las asignaturas que más disfruté y que más recuerdo es Prácticum. La posibilidad de conocer la realidad de mi futuro trabajo, de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en un contexto auténtico y darme cuenta de todo el camino que aún me quedaba por recorrer marcaron un antes y un después en mi formación. Una de las tareas obligatorias para superar la asignatura consistía en la elaboración del diario profesional docente. Tuve la suerte de tener como tutora a mi actual directora de Tesis que, en aquel momento, dedicó mucho tiempo a iniciarnos en el empleo de este recurso: su definición, su utilidad, la forma en la que se ponía en práctica y sus beneficios para nuestro desempeño profesional.

Un rasgo personal que me define es la curiosidad, por lo que resulta satisfactorio para mí aprender constantemente cosas nuevas. Dicho rasgo fue muy determinante en mi decisión de estudiar Magisterio y hoy puedo decir que mi trabajo como docente enriquece mi vida en este sentido cada día.

Mi carrera profesional comenzó en el curso 2015/2016, cuando me incorporé al cuerpo de maestros tras aprobar la oposición y conseguir plaza en la Comunidad de Madrid por la especialidad de inglés. He trabajado en tres CEIP: en el centro de Madrid capital, en

La Fortuna (Leganés) y en Nava del Rey (Valladolid), donde tengo actualmente mi plaza tras el concurso de traslados de 2021.

A lo largo de estos seis años he acumulado muchas experiencias que me han ido forjando como maestra, pero, lejos de sentirme completamente formada, he tomado conciencia de todo lo que aún me queda por aprender. Ante mí se abre un camino de nuevas vivencias, aprendizajes, reflexión y formación permanente que me llevará a alcanzar progresivamente la madurez profesional buscando la mejor versión profesional que pueda ofrecer a mi alumnado; pues creo que esta es nuestra responsabilidad como docentes.

La gratificante colaboración con la directora de esta tesis en el artículo “Utility of the professional diary to perfect teaching practice” presentado en inglés en la 18<sup>th</sup> Biennial ISATT Conference que tuvo lugar en Salamanca en julio de 2017, motivó que tomase la decisión de iniciar la ampliación de mi formación profesional inscribiéndome como estudiante de doctorado, proceso que culmina con la presentación de esta investigación en la que su director también se implicó desde el primer momento.

Sin lugar a dudas esta Tesis ha supuesto un reto para mí ya que es mucho el trabajo y esfuerzo que requiere acometer una tarea tan compleja. El camino ha estado lleno de etapas muy difíciles en las que las cosas no salían como se esperaba y parecía que el sacrificio no se veía recompensado, especialmente al compaginar esta tarea con mi labor profesional como maestra; pero también de momentos muy gratificantes cuando los objetivos marcados se han ido alcanzando. Ahora que cada palabra ocupa su lugar y el proceso llega a su fin, siento una mezcla de incredulidad y satisfacción que, seguramente, se acrecentará una vez defendida.

En pleno siglo XXI la constante evolución a nivel global exige cambios en educación para responder con garantías a las necesidades de la comunidad educativa. En este punto cabe citar la finalidad de la LOMLOE, fundamentalmente su compromiso con elevar la calidad de la formación docente:

“Establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos” (p. 24/25).

El objetivo de la presente investigación es contribuir en la medida de lo posible a la evolución positiva y al progreso de la formación inicial y permanente del profesorado a través de la investigación, de la reflexión y de la mejora de su propia práctica en aras del desarrollo profesional. De esta forma, como docentes, podremos desempeñar nuestra labor con garantías ante los desafíos educativos actuales y futuros.

Desde este punto de vista se estudia tanto la figura docente asociada a su labor como su formación; y la necesidad de transformar ambas esferas para dar una respuesta de calidad a los retos educativos a los que nuestra sociedad se enfrenta en la actualidad.



# Introducción



En enero de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó un documento con 24 propuestas de reforma de la profesión docente entre las que destacan tres vinculadas directamente con la finalidad de la presente investigación que pretende apoyar los procesos de formación de los docentes mediante la digitalización de los diarios de prácticas mediante una aplicación informática:

- Propuesta de reforma 7: Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica.
- Propuesta de reforma 10: Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de la competencia digital docente.
- Propuesta de reforma 24: Reconocer el buen desarrollo profesional docente.

Este mundo en continuo cambio y evolución exige una constante actualización y adaptación al mismo. A la luz de los recientes acontecimientos en el ámbito de la educación parece necesario examinar la situación actual para saber por qué la sociedad demanda cambios al respecto. En lugar de simplemente localizar y analizar constructivamente las debilidades de nuestros sistemas educativos, es necesario incidir en la investigación para incrementar el conocimiento sobre las diversas técnicas y procesos educativos, así como dar un vuelco a la enseñanza comenzando por la figura docente y, concretamente, por su formación.

Hoy en día el profesorado hace frente a una serie de retos que dificultan su tarea como son las altas ratios, el aumento de carga burocrática, las dificultades y tensiones que surgen en ocasiones al colaborar con la comunidad educativa y los propios cambios educativos, sociales o culturales.

Una de las consecuencias de este progreso social y económico es el crecimiento de las expectativas educativas y formativas de los países respecto a sus sistemas de educación buscando siempre la mejora de la calidad en la misma y, junto a los efectos derivados de la pandemia del COVID-19 a nivel mundial, ha dado lugar en España a la reforma educativa mediante la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE); debería ofrecerse la oportunidad de contribuir a esta labor analizando el fundamento de las reformas educativas de acuerdo a las metas y retos futuros a todos aquellos estudiosos y profesionales dedicados a la reflexión sobre la educación (López, 2022).

Citando a Hargreaves (2003b):

Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, insatisfacción, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo... Estas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas. (p.287).

En un momento en el que la sociedad ha evolucionado hasta el punto de demandar cambios educativos que hagan posible hacer frente a la realidad actual y proyectarse hacia el futuro, el profesorado, como profesionales de élite, debe tomar conciencia de la gran responsabilidad profesional que entraña su labor y formarse con el objetivo de perfeccionar su práctica de forma que puedan llevar a cabo su papel como agentes de cambio y mejora social.

La respuesta a esta situación resulta clara para Day (2006):

El papel del profesor influye en las formas de pensar, sentir y comportarse de los alumnos. No obstante, para ocuparse de alguien los docentes tienen que saber quiénes son, sus virtudes y limitaciones (...), ser reflexivos de forma deliberativa, relacional y crítica. (p.42).

La formación de profesorado, tanto inicial como permanente, constituye un elemento básico para el perfeccionamiento educativo y, para ello, es necesario investigar en este campo. La asignatura Prácticum ofrece un entorno óptimo y lleno de oportunidades para que el futuro profesorado aprenda cómo alcanzar el desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre su propia práctica formándose como profesionales reflexivos.

En todos los programas de Prácticum de la Universidad de Salamanca -y de la mayor parte de universidades nacionales y extranjeras- uno de los requerimientos es la elaboración de un diario profesional

El propósito de esta Tesis surge al detectar que, a día de hoy, este tipo de tareas no están digitalizadas. No se cuenta con ninguna herramienta en el mercado que permita digitalizar, categorizar e indexar temáticamente un recurso como el diario profesional docente para facilitar el aprendizaje profesional durante el prácticum en la formación

inicial, lo que en una sociedad tecnológica como la que vivimos sería conveniente y facilitaría notablemente la realización de la propia tarea, la motivación por parte de los profesores en formación, y la evaluación por parte del profesorado universitario a cargo de la asignatura Prácticum.

El diario profesional según Trif y Popescu (2013) es “una herramienta de registro descriptivo, reflexivo y crítico de experiencias profesionales encontradas en situaciones de entrenamiento práctico en la formación de futuros docentes” (p. 1071), pero tal y como se entiende de modo tradicional requiere mucho tiempo para su realización al terminar las sesiones de clase. Ello añadido al aumento considerable de la carga burocrática de los maestros, así como las ratios elevadas en las aulas dificultan mucho esta tarea, que según los teóricos en educación tiene beneficios incuestionables en el desarrollo profesional. Por lo tanto, la APP agilizaría este ejercicio reflexivo y posibilitaría que muchos profesionales que ejercen en la actualidad pudieran utilizar este recurso metodológico.

Y es que hay que tener en cuenta que la optimización de los procesos de aprendizaje docente facilitaría una transformación social positiva ya que redundaría en el beneficio de toda la comunidad desde los niveles más básicos. Aceptar el valor de unas buenas prácticas educativas conduce a plantear la trascendencia de ofrecer una formación inicial de calidad; cuanto mejor formado esté el futuro profesorado, mayor será su contribución a la mejora de la sociedad y en mejores condiciones podrá hacer frente a los cambios sociales y tecnológicos.

El tema de la digitalización de la acción pedagógica diaria del profesorado es relevante para la comunidad educativa y de actualidad. El presente estudio puede tener impacto en la práctica educativa si la APP diseñada se implanta en la actividad docente de modo generalizado, generando mayor reflexión y autoevaluación de la labor del profesorado.

Una aplicación bien elaborada podría tener gran potencial y utilizarse por un gran número de personas (ej. estudiantes del grado de maestro y profesores) ya que las necesidades de formación en este respecto son muy claras: en todos los programas se habla del uso del portfolio y el diario. Además, el debate abierto del llamado “MIR educativo” o Docente Interno Residente (DIR) (Valle y Manso, 2018) hace que este tipo de tecnologías sean más que necesarias como herramientas de supervisión.

La incorporación de las TIC en el aula requiere mejorar la formación del profesorado. Como consecuencia, se considera que esta investigación resulta pertinente ya que esta automatización de las temáticas permitiría agilizar la formación de los docentes en las universidades e institutos de ciencias de la educación mediante el ejercicio de la reflexión y más teniendo en cuenta el compromiso de la LOMLOE con la mejora de la calidad de la formación docente y con el fomento de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

La Tesis Doctoral se estructura en dos apartados principales: uno teórico y otro metodológico investigativo. La **primera parte: contextualización teórica**, se estructura en torno a cuatro capítulos: el *primer capítulo* está dedicado a la figura docente definiendo al docente en sí, sus competencias y formación.

En el *segundo capítulo* se aborda el componente práctico de la formación docente, la asignatura de Prácticum en la titulación de Educación Infantil en general y en las universidades españolas.

El foco del *tercer capítulo* está puesto en el docente como profesional reflexivo, el papel que desempeña la reflexión en esta profesión, la escritura reflexiva y su influencia en el desarrollo profesional.

Por último, el *capítulo cuarto* explora las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los desafíos que suponen, cómo pueden integrarse en el aula y el papel que el profesorado desempeña ante ellas.

En cuanto a la **segunda parte, estudio empírico**, está compuesta por cinco capítulos que siguen un orden lineal respecto a los que integran la primera parte. De esta forma, en el *capítulo quinto* se detallan los objetivos de la indagación.

El *capítulo sexto* recoge la metodología empleada así como el diseño de la investigación, que difiere en función de la fase en la que nos encontremos, así como el cronograma de la misma.

El desarrollo de la investigación se desglosa en tres fases en el *capítulo séptimo*:

- 8.1. FASE I: Análisis de contenido de diarios de Prácticum.
- 8.2. FASE II: Diseño de una aplicación informática.
- 8.3. FASE III: Análisis de contenido de diarios de Prácticum.

Los resultados obtenidos se detallan en el *noveno octavo*, de nuevo siguiendo la estructura en tres fases de la investigación, acompañadas de tablas, figuras y ejemplos textuales.

En el *capítulo décimo* se expone la discusión y en el *capítulo noveno* las conclusiones relativas al estudio realizado respondiendo a los objetivos específicos, el objetivo general y la pregunta de investigación. Se diseña también una rúbrica para evaluar el desempeño del alumnado universitario en la elaboración del diario profesional docente.

Se completa el proceso incorporando una exposición de las *limitaciones* encontradas, así como *futuras líneas de investigación* relacionadas con la temática.

En último lugar, se recogen las *referencias bibliográficas* en las que se fundamenta la investigación y los *anexos* que se han generado.



# Parte I

## Contextualización Teórica



*“El papel del profesor influye en las formas de pensar, sentir y comportarse de los alumnos. No obstante, para ocuparse de alguien los docentes tienen que saber quiénes son, sus virtudes y limitaciones (...), ser reflexivos de forma deliberativa, relacional y crítica”.*

**(Day, C., 2006, p.42)**

El marco teórico de la presente tesis doctoral se articula en torno a cuatro capítulos que fundamentan la investigación realizada:

**Capítulo I:** El profesorado: funciones y formación

**Capítulo II:** El componente práctico de la formación docente

**Capítulo III:** El docente como profesional reflexivo

**Capítulo IV:** Innovación educativa: las TIC en la tarea docente

Una de las profesiones que se encuentra en proceso de readaptación para hacer frente a la transformación social en el siglo XXI, especialmente a aquellos cambios ligados al aprendizaje y la sociedad del conocimiento, es la profesión docente (Bartolomé y Grané, 2013; CISCO, 2010, como se citó en Asensio et al., 2015). Es indispensable estudiar al profesorado ya que es posible que el exitoso desarrollo de su práctica influya positivamente en el proceso educativo (Zlatković y Petrović, 2011), por ese motivo el profesor es el centro de esta investigación y del primer capítulo de la presente tesis doctoral.

La International Labour Organization / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (ILO/UNESCO, 2008) recuerda que el derecho a la educación es

un derecho humano fundamental y el rol de los docentes es básico para el progreso de la educación siendo su aportación al desarrollo social y humano esencial. Partiendo de que la labor del docente consiste en preparar ciudadanos correctos a nivel ético y competentes a nivel profesional, la aportación de esta profesión tanto a los centros educativos como a la propia sociedad es muy valiosa siendo, por este motivo, fundamentales para la sociedad las reflexiones en torno a ella al enaltecer y hacer visible la función que cumple (Murrain et al., 2017).

El debate educativo, elemento permanente en la sociedad actual, fruto de la falta de acuerdo en cuanto a los diversos componentes del currículo, tiene como resultado poner en cuestión tanto la figura del docente como su función, autoestima o consideración social (García, 2010). Como indica este autor, los cambios sociales a nivel tecnológico, político, económico, científico y cultural influyen a la profesión docente junto a las demandas de las familias, la administración y la propia sociedad que entran en conflicto con la realidad actual llegando hasta el punto de encontrarse en una situación de riesgo para su propia salud.

No es precisamente sencillo conciliar la enseñanza del currículo y de valores de igualdad de oportunidades, equidad e integración con requerimientos de excelencia, calidad y eficiencia.

Los vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos, científicos y culturales que experimenta la Sociedad del Conocimiento suponen un reto considerable para el alumnado y el profesorado (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), así como una fuerte presión para los profesionales de la educación ya que se espera que acomoden rápido a los cambios educativos, al progreso tecnológico, a las cada vez mayores demandas del alumnado y a las expectativas tanto de las familias como de la sociedad (Khan et al.,

2014). Requieren, por tanto, que se lleve a cabo una reflexión sobre los profesionales de la educación (Cejudo y López-Delgado, 2017) puesto que a día de hoy la figura docente es un agente esencial en el progreso de la misma (Latorre, 2015).

Mir y Ferrer (2014) describen la figura del nuevo docente como “profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de sus alumnos” (p. 237).

La calidad es probablemente el reto fundamental al que hacen frente los sistemas educativos en las últimas décadas (Pérez, 2010) y la función del docente resulta incuestionable como elemento decisivo para alcanzarla al tratarse de la figura a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la emplear adecuadamente las innovaciones metodológicas (Grau et al., 2009). De hecho:

La adecuada preparación y actuación profesional del profesorado es un elemento fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos; de hecho, existen evidencias que lo sitúan como el factor que más influye en la calidad de la educación escolar (Hattie, 2003; Hanushek y Kain 2005; Nye et al., 2004; Rivkin et al., 2008, como se citó en Sureda-Negre et al., 2016, p. 156).

Ante tan exigente tarea, algunos países han puesto en marcha diversas iniciativas para favorecer la motivación y promoción de los docentes persiguiendo una mejora de la escuela a partir de incentivos salariales y la promoción del profesorado, que se enfrenta al desafío de garantizar un rendimiento alto dando respuesta a la metamorfosis sufrida por la escuela en los últimos cuarenta años: las fuentes de información son muy diversas, los materiales se han digitalizado y en las aulas el alumnado cada vez es más heterogéneo;

por este motivo también la formación de profesorado se ha ido adaptando a los cambios e innovaciones (Ariffin et al., 2018).

Un aspecto básico para el progreso de la sociedad del conocimiento es la formación de las personas, la existencia de profesionales bien formados e involucrados y comprometidos; este crecimiento personal se fundamenta en la educación infantil y primaria siendo por tanto primordial la formación del profesorado (Dahlberg et al., 2005).

Dado que el instrumento de cambio de las prácticas educativas es la investigación, esta debe establecer una nueva relación con la enseñanza para estudiar las situaciones complejas que se producen en las aulas de forma que sea el profesor investigador quien las analice y modifique (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), especialmente si se tiene en cuenta que, a pesar de las reformas educativas que han tenido lugar con el fin de fortalecer y consolidar la función del docente, su voz sigue echándose en falta en las investigaciones sobre enseñanza realizadas habitualmente por personas ajenas al aula educativa (Zeichner, 1993).

Como afirma M. Martínez (2015), resulta necesario estudiar todo el proceso formativo del profesorado, tanto la formación inicial como la formación continua, puesto que aportan una información muy preciada sobre los fundamentos pedagógicos del docente, su ideología y modelo, a seguir que tienen el consecuente reflejo e influencia en su práctica y en el alumnado. Teniendo en cuenta que un elemento esencial para el aprendizaje del alumnado es el conocimiento profesional de los docentes (Connelly et al., 1997), resulta primordial favorecer su perfeccionamiento durante la formación inicial (Kleickmann et al., 2013).

El capítulo II versa sobre el componente práctico de la formación docente. Susinos y Saiz (2016) afirman que el vínculo con la enseñanza que presentan los futuros docentes tiene un doble efecto cuando llega el momento de ejercer la profesión: por un lado es positivo ya que les aporta seguridad y determinación para enseñar y, por otro, es negativo en cuanto a que dificulta que tengan en cuenta otras ópticas y consideren la dificultad y poca certeza que integran las diversas situaciones educativas.

Si se pone el foco en la formación inicial, la literatura actual sobre prácticum indaga fundamentalmente sobre cómo podría optimizarse el mismo para favorecer el desarrollo profesional del alumno, cuyas expectativas previas sobre la realidad de la práctica docente en ocasiones no se cumplen, así como la importancia de la reflexión para los docentes en activo (Choy et al., 2014). Numerosos autores, entre ellos Frabboni (1998) consideran que la formación inicial del profesorado constituye un desafío para todos aquellos países cuyo objetivo sea facilitar a los centros educativos crédito, verosimilitud y certificación formativa.

El contexto, bien académico o bien profesional, influye en que el aprendizaje realizado sea distinto pero lo que difiere realmente es el proceso de aprendizaje y los contenidos ya que ambos elementos de la formación cuentan con elementos prácticos y teóricos; por tanto, la razón de ser de Prácticum son los aprendizajes que favorece (Zabalza, 2011). La importancia de esta asignatura en el desarrollo profesional y en la reflexión radica en que las sesiones prácticas proveen información y posibilidades reales de aprendizaje, así como el empleo progresivo de los conceptos teóricos adquiridos al reflexionar (Turunen y Tuovila, 2012); aquí radica la importancia del prácticum en el desarrollo profesional y el pensamiento reflexivo.

A pesar de que Prácticum es una asignatura fundamental, aún se detectan problemas vinculados a la evaluación del rendimiento del alumnado en la misma (K. Smith, 2010), fundamentalmente sobre qué y cómo evaluar (Tillema y Smith, 2009). Conlleva gran organización debido a que es necesario tomar muchas decisiones y en ella interactúan instituciones y tutores académicos y también del centro escolar, lo cual influye negativamente en otros aspectos como la evaluación, así como el hecho de que, en ocasiones, no estén suficientemente claros los contenidos y objetivos que debe alcanzar el alumnado; entre las iniciativas innovadoras para poner fin a esta problemática está la realización de portfolios, memorias, diarios, etc. (Zabalza, 2011). Por este motivo se propone en el presente trabajo una rúbrica de evaluación del diario profesional docente, una de las tareas evaluables habituales de la asignatura Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Grau et al. (2009) señalan que, para salvar obstáculos como la falta de incentivos, la formación deficiente o la promoción las instituciones encargadas de la formación inicial deberían favorecer el perfeccionamiento de aptitudes como la reflexión o la crítica. Prácticum resulta una asignatura apropiada para aplicar la formación reflexiva por sus características, los futuros docentes están sumidos en el día a día del aula mientras que se les facilitan espacios estructurados para pensar sobre su propia práctica y demás aspectos educativos (Saiz y Susinos, 2017a).

El profesorado se esfuerza por preparar a los estudiantes para enfrentarse a una realidad que se encuentra en continuo cambio (Sellars, 2012) y, por ello, la formación ofertada en las titulaciones de magisterio debería tener en cuenta las competencias requeridas para que alcanzar una práctica docente eficaz, es decir, que además de ser diestros en los fundamentos de la docencia, deben ser profesionales reflexivos que se conozcan tanto a

sí mismos con el contexto en el que trabajan para poder estimar la influencia tanto de sus ideas y actos como los del resto de la comunidad educativa llegando a ser aprendices auto-regulados (Zabalza, 2012). Así en el capítulo III se aborda el concepto de docente como profesional reflexivo

Desde comienzos del siglo XXI y como parte del compromiso de alcanzar los objetivos de Lisboa, la Unión Europea se ha centrado en la educación como factor esencial y, para ello, se requiere fomentar una enseñanza y un profesorado de calidad; la óptica de la práctica reflexiva puede ser una buena herramienta para conseguirlo (Selmo y Orsenigo, 2014). En las últimas décadas el contexto universitario en España ha experimentado grandes cambios orientados hacia el Espacio Europeo de Educación Superior que supone, para las Facultades de Educación, una ocasión para transformar la docencia y orientarla hacia una enseñanza basada en la reflexión (Domingo, 2009; Medina et al., 2010; Rodríguez et al., 2011, como se citó en Saiz y Susinos, 2017a).

Si bien es cierto que pueden encontrarse publicaciones sobre la reflexión en libros y revistas, se requiere la aplicación de tareas o técnicas que favorezcan la reflexión en los seminarios de formación de profesorado (Korthagen, 1992). A pesar de la escasa investigación sobre su desarrollo como una práctica en la formación inicial, la práctica reflexiva ha constituido una preocupación en el desempeño profesional docente y es necesario estudiarla en la formación del profesorado, así como los posibles retos a los que se puede enfrentar con el fin de comprender cómo se va a desarrollar y poder superarlos (Stîngu, 2012).

Dada la naturaleza compleja de la enseñanza, es necesario que los docentes reflexionen sobre su práctica (Cruickshank et al., 2006). El perfeccionamiento de la práctica docente basada en la reflexión está vinculado a la oportunidad que tiene el profesorado para

reflexionar ordenadamente sobre su propio desempeño de forma que pueden introducir cambios, replantearlo, argumentarlo y perfeccionarlo (Parker et al., 2011).

El cambio en educación es factible en el momento en el que el docente se replantea su propia práctica mediante la investigación para buscar solución a los problemas desde una perspectiva crítica mediante la reflexión (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Existe una variedad de recursos para investigar la práctica docente que evolucionan con su usuario a medida que avanza su formación o desarrollo profesional y, entre ellas, el diario del profesor resulta especialmente relevante dado que ofrece la posibilidad de anotar estas situaciones para poder reflexionar sobre ellos e intentar esclarecer por qué han ocurrido o cómo solucionarlo (Zabalza, 2011).

Como indican Jarvis y Baloyi (2020):

“El diario reflexivo contribuye al aprendizaje permanente y por lo tanto requiere el aprendiz que escribe conectaba las entradas en espiral de la entrada precedente. Tal espiral implica la construcción de nuevos conocimientos y habilidades construidas sobre aprendiendo de la entrada del diario anterior y evita un diario con entradas independientes desconectadas. Para crear conexiones de práctica, es necesario que haya una relación de apoyo con el facilitador”. (p. 2)

Una herramienta útil y efectiva para favorecer la reflexión del profesorado tendría que diseñarse no sólo teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentra el docente, formación o ejercicio profesional, sino también a los cambios culturales y sociales que afectan al contexto escolar (Stíngu, 2012); por eso es pertinente la digitalización del diario profesional docente que se presenta en esta investigación y el estudio de la funcionalidad

de las TIC que se realiza en el cuarto y último capítulo. Además, si un docente es proclive al uso de las TIC, las familias también lo serán ya que, como apuntan Venkatesh y Davis (2000), al percatarse de que algo es efectivo, las personas o compañeros de trabajo que rodean a quien pone en práctica ese recurso son propensas a compartirlo.

En la Sociedad de la Información la educación constituye no sólo una herramienta para favorecer la cultura y la socialización sino el propulsor del desarrollo económico y social, escoltada por las TIC (Coll et al., 2008a).

El empleo universal de las nuevas tecnologías repercute en la formación del profesorado y, por tanto, deben ser incorporadas a los programas de formación y se debe proporcionar a los futuros docentes oportunidades de poner en práctica su conocimiento pedagógico y tecnológico así como la reflexión al utilizar las nuevas tecnologías (Gudmundsdottir et al., 2020); de hecho, en las últimas décadas la formación del profesorado capacitado para el empleo pedagógico de las TIC es una cuestión ampliamente estudiada (Area et al., 2014).

Incorporar las TIC al sistema educativo resulta complejo y, para que se haga de forma exitosa, es necesario contar con el apoyo institucional del profesorado y los centros, con considerable inversión y con políticas razonables (Lázaro y Gisbert, 2006); es un proceso que adquiere cada vez mayor trascendencia dado el alto nivel de tecnologización de la sociedad y, precisamente por eso, es necesario examinar minuciosamente los fundamentos y la dimensión de diversas investigaciones, organizaciones educativas e instituciones (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

El progreso tecnológico pone en cuestión a los docentes ya que, aunque las TIC han sido incorporadas al sistema educativo, se siguen manteniendo formas de enseñanza que no se

corresponden con el nivel de conocimiento y la óptica de los siglos XX Y XXI; el profesorado debe aceptar la posibilidad de introducir cambios en su práctica y concepciones (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010). Estos autores señalan que resulta necesario reflexionar sobre lo que piensan y hacen los docentes con el objetivo de plantear proyectos de formación de mayor calidad adecuados a este siglo que faciliten la superación de los desafíos tecnológicos y el cambio pedagógico.

En nuestra cultura han aumentado considerablemente los formatos de interacción dado el incremento de propuestas (videojuegos, redes sociales, etc.), lo cual tiene su impacto en las instituciones educativas ya que los modelos de comunicación y de enseñanza sufren cambios; las TIC ofrecen por tanto la oportunidad de cambio en ámbitos como la docencia, la investigación y la gestión en la Universidad (Pablos, 2018). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen el potencial de cambiar la esencia de la educación mejorando el sistema educativo, que debería transformarse para ello (Das, 2019).

En la actualidad la docencia virtual es una realidad que complementa y perfecciona la presencial, especialmente en asignaturas como Prácticum ya que el empleo de las TIC hace posible solventar problemáticas derivadas de los diferentes lugares en los que se sitúan los centros donde el alumnado desarrolla sus prácticas, el tiempo e incluso la realización de las tutorías y tareas derivadas de la asignatura, tanto a nivel individual como colectivo; así se justificaría el empleo de la aplicación desarrollada en la presente investigación durante Prácticum (Zabalza, 2011).

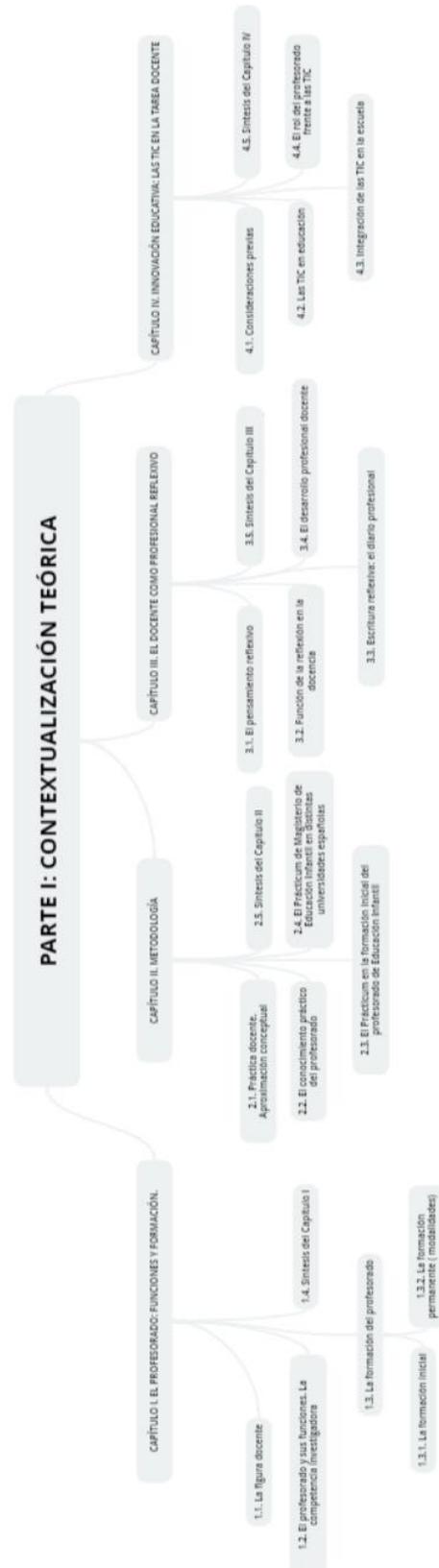
Las tecnologías, los medios de comunicación y las formas en las que podemos utilizarlos tienen una esencia variada y cambiante, por tanto es mucho lo que aún se puede aprender sobre su influencia en el perfeccionamiento de los docentes (Carpenter y Green, 2017).

La importancia de las TIC en el ámbito educativo ha quedado, si cabe, aún más comprobada ya que, a pesar de las dificultades y deficiencias, ha permitido continuar con la formación de forma virtual a pesar del impacto producido por la COVID-19 (Cabero-Almenara y Valencia, 2020).

La pertinencia de la presente investigación queda también respaldada por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad publicado en el BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, que alude al importante desafío al que se enfrenta la educación superior: transformar la forma de aprendizaje y enseñanza para estar en consonancia con una sociedad en permanente cambio; apuntando también la necesidad de redefinir su organización y estructuras. Además, favorece la innovación docente con el objetivo de que constituya una finalidad básica de las universidades. Se presenta en la Figura 1 el esquema de contenido de la contextualización teórica.

Figura 1

Contenido de la contextualización teórica



# Capítulo I. El profesorado: funciones y formación

El primer capítulo de esta tesis está dedicado a la figura protagonista de la presente investigación: el profesorado. Tras dedicar un apartado a la comprensión del concepto de docente, se revisan sus múltiples funciones y se detalla el proceso seguido durante toda su formación, desde sus estudios universitarios hasta su constante actualización como profesional, pasando por los aprendizajes que realiza cotidianamente en el entorno educativo.

## 1.1. La figura docente

Con el fin de comprender el concepto de docente, resulta conveniente comenzar este capítulo profundizando en el dilema que preside los orígenes de la labor docente al considerarse su condición. En el pasado se ha cuestionado que la enseñanza sea una profesión e incluso ha sido catalogada como semi profesión (Bourdoncle, 1991). Aunque tomasen parte en los gremios y profesiones liberales, el profesorado no pudo vincularse a dichas organizaciones (Cobo, 2001). La falta de un conjunto compartido y reglamentado de saberes y capacidades es una de las características de las profesiones de la que, curiosamente, adolece la enseñanza. Esto ha conducido a debatir sobre su idoneidad para ser considerada profesión. Asimismo, se estima que se menosprecia la formación docente al ser el origen fundamental de la adquisición de conocimiento la experiencia práctica que, en teoría, no proporciona un conocimiento científico sino técnico (Montero, 2001).

Dado que lo que avala una profesión es la población de la que se ocupa y que la educación escolarizada no fue universal hasta el siglo XIX, la consideración de la actividad docente como profesión, por lo tanto, es reciente (Larrosa, 2010). Prueba de ello es que actualmente presenta las características propias de las profesiones (Altarejos, 1998; Carr y Kemmis, 1988; Cobo, 2001; Gervilla, 1998, como se citó en Larrosa, 2010):

- a) Demanda contar con la formación concreta que capacita para ejercer legalmente la profesión y evita el intrusismo profesional.
- b) Cuenta con un marco normativo y un código ético que normalizan y controlan el desempeño de la actividad profesional docente
- c) Está dotada de una cultura profesional consistente en la comprensión de la propia práctica de forma autónoma, en el conocimiento y comprensión del código deontológico y ético y en la protección de los docentes de cara a la sociedad y el intrusismo.
- d) Favorece a la sociedad ya que esta puede beneficiarse del ejercicio profesional docente de forma directa o indirecta.
- e) El desarrollo de su actividad profesional permite al docente subsistir y progresar en todos los ámbitos de su vida.

El ejercicio de la docencia es un trabajo, puesto que no se trata simplemente de una actividad vocacional o de servicio a la comunidad ya que se realiza a cambio de un salario (Rivas, 2000) y reúne una serie de requisitos laborales fijadas en un contrato público o privado.

La vocación es un aspecto que de forma tradicional ha estado vinculado con la docencia, si bien es cierto que las transformaciones sociales han supuesto en cierta medida un cambio en este tipo de concepciones. Estudiar la confrontación de la profesión docente y

la vocación supone combinar una serie de componentes de peso en el quehacer profesional del profesorado: sus necesidades, la propia tradición, los cambios a nivel social y los progresos en investigación. Sin embargo, y a pesar del valor que supone que un docente sea vocacional, hay factores que han contribuido a que este atributo ya no sea tan relevante como se consideraba en la formación del alumnado, como el uso polémico que se ha hecho de él o la evolución que ha tenido lugar en la sociedad y se ha reflejado en los centros educativos, pasando de un gran porcentaje de escuelas unitarias a los complejos centros actuales y de una conciencia más personal a otra grupal, en busca de una nueva cultura profesional. Se puede decir que el concepto de vocación ha sido reemplazado por el de profesional debido a que, al no tener en cuenta las demandas formativas y tangibles del profesorado, la vocación no bastaba para solucionar las dificultades de la enseñanza (Larrosa, 2010).

No se puede afirmar que la falta de vocación sea la causa del fracaso en educación, si bien es cierto que puede contribuir en el rendimiento y satisfacción laboral, puesto que son múltiples y más poderosas las circunstancias que contribuyen a esta situación. Por otra parte, la vocación no es algo innato e incluso puede llegar a disiparse cuando se ensalza en grado sumo la profesión docente (García, 1999).

Este breve inciso sobre la vocación nos conduce de nuevo a la conceptualización de la enseñanza como actividad profesional. Para alcanzar el objetivo final de la educación, el desarrollo y formación integral del alumno, es imprescindible que exista una gran coordinación entre todos los implicados ya que, y como rasgo diferenciador de la docencia con el resto de profesorado, se trabaja con personas (J. Martínez, 1995). Puede equipararse al resto de profesiones teniendo en cuenta una serie de diferencias básicas como el elemento con el que se trabaja, los papeles que se aceptan, los objetivos que

pretende conseguir y los recursos utilizados para tal fin (Larrosa, 2010). Se trata de una manera de realizar una prestación pública que demanda a los profesionales de la docencia un de conocimiento profundo de las materias, capacidades específicas y un alto compromiso tanto a nivel personal como colectivo con la educación y bienestar de su alumnado (ILO/UNESCO, 2008; Murrain et al., 2017), entienden la docencia como la profesión de mayor trascendencia social puesto que:

Involucra no solo la transmisión permanente y actualizada de conocimientos, sino el forjar, modelar y transformar lo humano cultivando en el educando principios, valores, buenas costumbres, idoneidad, ilusión, motivación, creatividad, innovación, emprendimiento y utopías. Porque es a partir de todo ello que aprender se convierte en un placer y un reto, se investiga, se generan nuevos desarrollos o adaptaciones propositivas para el contexto local, regional, nacional e internacional, y para esos espíritus inquietos, críticos, dinámicos es que realmente está el docente/maestro, quien los puede orientar al respecto. (p. 242).

Existen dos corrientes de análisis en la profesionalización del docente: una argumenta que es pertinente tender a la tecnificación, burocracia, control social y elitismo con el fin de consolidar la profesión; y otra que aboga por una concepción de la profesión democrática e históricamente contextualizada que plantea que se produzca una evolución de la cultura profesional para garantizar la calidad del ejercicio docente García (2010). Los docentes no deben exigir un reconocimiento de su profesionalidad basándose solo en cuestiones técnicas, sino que deben promulgar una nueva cultura profesional cuyo objetivo sea la práctica del profesor investigador, en la que tenga lugar la reflexión, la crítica educativa, el procedimiento de formación, el tipo de sociedad o las variantes del

proceso de enseñanza-aprendizaje (Giroux, 1987; Hoyle, 1974; Imbernón, 1994; Kemmis, 1988; Schon, 1992; Stenhouse, 1982, 1987, como se citó en García 2010).

Una vez establecido que la docencia es una profesión y ponderado el papel que juega la vocación, es pertinente comenzar conceptualizando al docente. Para eso se parte de la definición del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2001) y se adopta un criterio cronológico (Tabla 1):

**Tabla 1**

*Conceptualización del diario docente*

FUENTE	DEFINICIÓN
<b>RAE (2001)</b>	La RAE define al profesor/a como: “la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte”. Se trata pues de las personas que ejercen la docencia, que desempeñan la acción de enseñar.
<b>Heck, et al., (1984)</b>	Han sido muchas otras las imágenes empleadas para caracterizar al profesor: como persona, colega, compañero, facilitador de aprendizaje, investigador, sujeto que desarrolla el currículum, sujeto que toma decisiones, líder, etc. (p. 10).
<b>Shulman (1987)</b>	El docente sabe algo que el alumnado presuntamente no comprende. El profesor es capaz de modificar las aptitudes para desenvolverse, los valores, las habilidades o la comprensión en acciones y representaciones pedagógicas de forma que aquellos que no entienden, puedan comprender.
<b>Medina y Domínguez, (1989)</b>	Su imagen de la figura docente corresponde con un individuo innovador y reflexivo.
<b>ILO/UNESCO (2008)</b>	

---

La palabra "maestro" abarca a todas las personas de las escuelas que son responsables de la educación de los alumnos (p. 21).

---

Fuller (1970) describe tres fases en el desarrollo profesional de los maestros en función de aquello que consideran importante: en la etapa uno, sería el yo, ofrecer un perfil ejemplar; en la etapa dos, la gestión del aula y en la etapa tres las formas de mejorar el rendimiento del alumnado.

El desempeño de la labor docente entraña una serie de compromisos, exigencias y responsabilidades estrechamente vinculados que se exploran a continuación.

En primer lugar, el progreso en educación está altamente subordinado a la competencia de los docentes en el ámbito personal y pedagógico y eso conlleva una serie de responsabilidades inherentes a esta profesión. El profesorado debe aspirar a lograr los estándares más altos en referencia a su tarea profesional, colaborar a fijar y conservar las reglas y los códigos de ética y conducta que determinen su desempeño profesional, colaborar con las autoridades por el bien del alumnado, de la educación y de toda la sociedad, y estar dispuestos a participar en las actividades extraescolares (ILO/UNESCO, 2008).

La responsabilidad del docente en la educación a la hora de facilitar al alumnado oportunidades y recursos óptimos que les permitan adquirir los diversos aprendizajes, independientemente de su nivel académico, sus dificultades de aprendizaje, su procedencia, situación familiar etc. es intransferible y ha de ser asumida con coherencia (asumiendo éxitos y fallos por igual); siendo para ello fundamental que se valoren los

logros en esta profesión, se disponga de recursos para llevarla a cabo y exista implicación y compromiso (García, 2010). Precisamente la diversidad del alumnado requiere aclaraciones y exposiciones múltiples y diferentes de un mismo concepto, lo que demanda por parte del docente un entendimiento e interpretación del conocimiento flexible y diverso que no sería posible si este no tuviese un amplio conocimiento de la materia, así como entusiasmo por la misma (Shulman, 1987).

Por otro lado, el profesorado es responsable de conocer perfectamente los contenidos de las asignaturas que imparte, puesto que constituyen la fuente de comprensión principal de las mismas de cara al alumnado y la forma en la que se transfiera este conocimiento va a indicarles qué aspectos son fundamentales y cuáles son secundarios. Como parte del colectivo académico, el profesor debe entender la estructura de las materias que imparte, así como los principios de indagación que le permitirán responder a dos tipos de cuestiones: dado un campo determinado identificar, por un lado, las ideas y destrezas fundamentales y, por otro, la forma en la que se incorporan nuevas ideas y descartan las concepciones deficientes. Igualmente, es necesario que el docente enmarque la adquisición del aprendizaje y promueva la consecución de una nueva comprensión a través de su extensa formación humanística (Shulman, 1987). Larrosa (2010) afirma que “un profesional docente contrae la responsabilidad de adquirir unas competencias profesionales que le preparen para desarrollar su tarea con calidad, conociendo sus deberes y derechos” (p. 48).

En cuanto a las demandas de la profesión, además del conocimiento y de la habilidad para transmitirlo, ser profesor exige una serie de aptitudes, actitudes y valores fundamentales que fomenten el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, social y moral. Para ello, el docente debe prestar especial atención a su propio

desarrollo personal en todos los niveles (Carr, 2005). De hecho, en el proceso de enseñanza-aprendizaje las emociones juegan un papel crucial puesto que conlleva la interacción personal y porque es difícil separar los componentes personales y profesionales que conforman la personalidad del docente, especialmente en el aula, donde constituyen aspectos que influyen en la autoestima y confort (Nias, 1996).

Frenzel (2014) plantea que las emociones del docente influyen en su práctica en el aula. La cantidad de trabajo a nivel emocional inherente al ejercicio de esta profesión es importante. Demanda empatía ante las emociones ajenas así con una conducción óptima tanto de estas como de las propias con el fin de buscar la mayor calidad en las relaciones que se dan entre los miembros del entorno escolar (Casassús, 2007; Hargreaves, 2000).

Son muchas las exigencias a las que debe hacer frente el profesorado teniendo en cuenta que la docencia se ve altamente influenciada por las transformaciones sociales a todos los niveles y que: soportar la presión y crítica social así como los requerimientos de toda la comunidad educativa, transmitir de forma crítica la cultura y gran variedad de conocimientos de tipología diversa (no sólo académica), conseguir que el alumnado se incorpore de forma responsable a una sociedad en una situación económica y social compleja y que mantenga con ellos un vínculo personal, el trabajo en equipo y el fomento de la excelencia educativa y la evaluación a nivel individual. Se procura que la figura del profesor actúe como intermediaria para equilibrar las diferencias a nivel social y personal a través de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales mientras se insiste en la adquisición de los contenidos curriculares. Es posible hacerse una idea de la dificultad y sacrificio inherentes al desarrollo de la actividad docente, así como la dificultad de compensarlo mediante estímulos o alicientes justos y equitativos; por eso cada vez es más común encontrar profesorado desencantado, quemado, angustiado. Por

este motivo, existen una serie de requisitos personales para el óptimo ejercicio de la práctica docente como son el bienestar y estabilidad emocional (García, 2010). El alto número de profesionales insatisfechos, cansados y desgastados indica que esta no es una profesión que puedan desarrollar algunas personas (Reichl et al., 2014; Schaarschmidt et al., 1999; Swanson, 2012; véase también Salmela-Aro y Kunttu, 2010, como se citó en Kaub et al., 2016).

García (2010), identifica cinco ámbitos de exigencia del profesorado en torno a los cuales deben desarrollarse competencias acordes con las complejas y diversas demandas de la sociedad de hoy en día, como transmitir cada vez más cantidad de conocimientos de forma eficiente acompañados de directrices que posibiliten encauzar el aprendizaje y desarrollo personal y social entre tanto volumen de información, como se aprecia en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Ámbitos de experiencia de la profesión docente*

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN
<b>Conocer</b>	Conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.
<b>Hacer</b>	Conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.
<b>Querer</b>	Motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.
<b>Convivir</b>	Capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.
<b>Ser</b>	Desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales.

*Nota.* (García, 2010, p.31).

No se puede olvidar que, dentro del contexto educativo, el docente forma parte de un equipo y en consecuencia no debe hacer frente solamente a las obligaciones a nivel individual. Hay una serie de tareas que, realizadas por el equipo docente, favorecen la organización interna del centro del tipo: coordinarse, debatir y acordar criterios metodológicos, colaborar y convivir adecuadamente, trabajar en equipo o ejercer correctamente el liderazgo. Para ello se sirven de estrategias como redactar documentos de centro o mostrar y transmitir a las familias los aprendizajes del alumnado (Mir y Ferrer, 2014).

A la luz de lo expuesto hasta el momento y teniendo en cuenta que la docencia conlleva “la movilización de los recursos personales, socioculturales y profesionales para fortalecerlos y presentarlos abierta y claramente en la interacción que plantea la presencia del educando, y en cada contexto tanto interno como externo que representa la institución donde se ejerce” (Murrain et al., 2017, p.44), resulta obvio que no todas las personas están preparadas para desempeñar con garantías la profesión docente y, para poder hacerlo, hay una serie de competencias imprescindibles (Larrosa, 2010), aunque aquellos aspiren a eso puede alcanzar el perfil docente solicitado mediante la perseverancia, el conocimiento y el ejercicio justo y honesto (García, 1999). Con el fin de dar réplica a la necesidad social que supone la educación, estas competencias deben ser adquiridas durante la formación inicial en las instituciones superiores, ser actualizadas mediante la formación continua y ejercitadas en el aula en base a principios éticos (García, 2010).

Zabalza (2016b) expone que, a pesar de que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005) concluya que “la calidad de la educación infantil depende de la calidad de sus educadores” (p. 151), no está claro el concepto de “buen profesor” o qué requisitos son necesarios para obtener este título cuando se habla de

educar estudiantes de corta edad. De hecho, se trata de una tarea bastante compleja en sí, y en mayor medida si se tienen en cuenta circunstancias como las altas ratios y la presión por parte del entorno familiar, la administración educativa y los propios centros.

Por este motivo, se recogen a continuación diversas concepciones sobre en qué consiste ser un “buen profesor, profesor líder, competente o eficaz”.

Es un profesional experto en su materia, pero muestra interés por otras áreas, realiza una evaluación metódica, puede ejercer la metacognición, estima su trabajo y el esfuerzo que supone, se recicla, confía en el alumnado y desarrolla entornos de aprendizaje variados (Bain, 2007). Este perfil de docente se caracteriza por favorecer que, durante la etapa de aprendizaje, el alumnado alcance determinados logros relativos a las capacidades y conocimientos que resulten óptimos (Berliner, 1987), el respeto, el aprendizaje, motivación y trabajo de los compañeros, la puesta en práctica y progreso de nuevas prácticas educativas (Beatty, 2011; McMahon, 2011) así como por encontrar placentero el ejercicio de su actividad profesional en consonancia con un equilibrio a nivel personal (García, 2010).

López-Vargas y Basto-Torrado, (2010) lo definen así:

En la sociedad en que vivimos, este buen profesor es aquel capaz de hacer ruptura con los modelos de enseñanza que pretenden homogenizar sus concepciones y prácticas pedagógicas para revalorarse y ser revalorado por su historia personal, su trayectoria profesional, su autonomía y su rol como ser creador, reflexivo, crítico, investigador y propositivo, que se construye y evoluciona en la interacción con el contexto y sus interlocutores (p. 286).

No es fácil hallar un “profesor perfecto” pero son muchos los que, a pesar de las dificultades, trabajan en equipo y reflexionan sobre su propia práctica con el objetivo de actualizarse y mejorar constantemente realizando una labor magnífica (Grau et al., 2009).

En cuanto a los rasgos que pueden favorecer dicha condición o están directamente presentes en este paradigma de docente, cabría citar los siguientes: se implica en su trabajo a todos los niveles, domina el área que imparte así como las estrategias metodológicas y didácticas, persigue una educación de calidad, construye un vínculo afectivo con el alumnado, reflexiona sobre su desempeño profesional, trabaja en equipo (Hargreaves, 1992; Marchesi y Martín, 2000; como se citó en García, 2010), posee habilidades en el ámbito comunicativo, su actitud es positiva y nada autoritaria, es crítico, dúctil, genuino y capaz de ponerse en el lugar del otro Genovard y Gotzens (1990).

Una vez conceptualizado al profesional que desempeña la labor de enseñar, es interesante considerar que, aunque la profesión docente implique ciertas particularidades inherentes y distintivas, la categoría profesional del profesorado es heterogénea, puesto que los profesores de las distintas etapas del sistema educativo (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Educación Especial, Adultos, etc.) muestran distinciones en cuanto a su formación, contratación, remuneración e incluso prestigio social o autonomía. Además, estas diferencias se pueden comprobar también en función del país y su nivel económico y cultural (García, 2010).

Otro aspecto a tener en cuenta según ese autor es que la vida laboral del docente suele dilatarse en el tiempo. Durante esas décadas, mientras reúne experiencias, incrementa su conocimiento y ve cómo sus principios y valores se alteran en ocasiones, el contexto cultural, social y personal en el que se desenvuelve experimenta a su vez muchos cambios a todos los niveles: tecnológicos, culturales, sociales, económicos, etc., que obviamente

repercuten en el sistema educativo. Deficiente también que, a su vez, el propio alumnado sufre modificaciones a nivel de situación familiar, economía, inquietudes o competencia.

## **1.2. El profesorado y sus funciones. La competencia investigadora**

En la actualidad se han acometido diversas reformas en los programas de formación inicial a nivel internacional y en los propios sistemas educativos que tienen como consecuencia la solicitud de un nuevo perfil profesional docente que, entre otras funciones, tiene que garantizar los principios de una enseñanza comprensiva y particular, dar respuesta a las demandas de la conducta disciplinar e interdisciplinar, adaptar el currículo a la realidad concreta del aula y del contexto en el que ésta se encuentre y diseñar procedimientos y técnicas de evaluación (Mir y Ferrer, 2014),

Se esta forma se asimila al profesional que participa en la actividad de los centros de formación asignando gran parte de su labor profesional a la docencia; ahora bien, son muchas las tareas que debe atender a mayores (tutoría, formación permanente, investigación, etc.) en diversos contextos (modalidad online, modalidad presencial, talleres, docencia en diversos niveles educativos, etc.) o intervenciones de distintos tipos (evaluación, programación, elaboración de materiales, colaboración con las familias, etc.) que dotan a esta actividad de un cariz muy definido (Gairín, 2011).

Las funciones del profesorado son numerosas, especialmente desde que la escuela comenzó a concebirse como un organismo que debe colaborar al desarrollo del alumnado, y existen diversas formas de organizarlas; no solo abarcan el proceso de aprendizaje en sí, sino que se extienden a la colaboración con las familias, la comunidad, las instituciones y organizaciones sociales, etc. (Zlatković et al., 2012), si bien es cierto que, particularmente, se centran en la enseñanza, las actividades del currículo, la

administración y el desarrollo profesional. Intentar realizar de forma sobresaliente todas las funciones relacionadas con la actividad docente puede agobiar o angustiar a los profesionales (Chaplain, 2008).

Díaz (2006) considera que las funciones del profesorado incluyen por un lado la práctica docente y, por otro, la dedicación al centro. La tarea que desarrolla el maestro en un centro tiene dos vertientes: una de ellas comprende todo aquello relativo a la actuación del docente con su alumnado dentro del aula, en la que es complicado que interfieran otros agentes, y la otra hace referencia a la dedicación al propio centro, por ejemplo: coordinación, tomar parte en actividades complementarias y extracurriculares, en órganos colegiados y de gobierno, o en la elaboración y progreso de programas docentes incluidos en la Programación General Anual.

En definitiva, resulta fundamental que el docente sea consciente no sólo de cómo se produce el aprendizaje de su alumnado, conozca diversas metodologías de enseñanza, sepa aclimatarse al contexto, etc., sino también que se adapte a la sociedad multicultural de hoy en día, trabaje en equipo y sea capaz de potenciar el pensamiento crítico y la responsabilidad social. Igualmente, es imprescindible que desempeñe el papel de agente de cambio en el entorno de sus propias acciones, orientando en lugar de dirigir y estudiando su propia práctica para incorporar todo aquello que pueda resultar una mejora de la misma, es decir, actuando como un profesional reflexivo (Gairín, 2011). Una función básica es dominar el currículo de la etapa y saber adecuarlo, puesto que éste hace referencia a los derechos educativos del alumnado y, de forma global, no resulta muy amplio. No es cuestión de conocerlo de memoria, sino de percibir esa información sobre conocimiento y derechos de los niños y niñas y transformarlo en actividades y tareas

educativas debidamente adaptados al entorno concreto en el que se van a aplicar (Zabalza, 2016b).

Gairín (2011) afirma que la formación inicial capacita al profesorado para desempeñar las siguientes funciones en su actividad profesional:

Analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales

- Diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, materiales y acciones curriculares adaptadas a los contextos analizados.
- Orientar y apoyar el progreso de los estudiantes
- Coordinarse activamente con los colegas, personas e instituciones implicadas en el proceso formativo.
- Participar e impulsar los procesos de innovación y mejora que promuevan la calidad de la formación y su desarrollo profesional (p. 99).

Son seis las categorías en las que se pueden reunir las funciones del profesorado (Ivić et al., 2001; como se citó en Zlatković et al., 2012):

- El papel de la enseñanza en el sentido más estricto: el profesor como conferenciante, el profesor como organizador de la lección, el profesor como socio en comunicación educativa, el profesor como experto en su propia materia.
- Papel motivador: motivar a los estudiantes y luego mantener su interés, el profesor como modelo para los estudiantes identificación profesional
- Papel del evaluador: evaluación de los conocimientos, evaluación del comportamiento y la personalidad de los estudiantes.
- Función de diagnóstico cognitivo
- Papel del regulador de las relaciones sociales en el aula como grupo.

- Papel de la pareja en la interacción afectiva (p. 378-379).

La docencia está estrechamente vinculada a múltiples roles. Habitualmente se distinguen dos grupos principales dentro de los roles del profesorado: uno ligado al desarrollo personal del alumnado y otro con la adquisición de conocimiento. Por tanto, con el fin de favorecer el desarrollo integral de la sociedad, la escuela de hoy en día debe estimular el crecimiento a nivel personal y cognitivo. No cabe duda de que se trata de una profesión compleja para cuyo desempeño son necesarias ciertas competencias pedagógicas y comunicativas que compaginen capacidades, cualidades y saberes, así como empatía. (Zlatković et al., 2012).

Es destacable el rol del profesor a la hora de establecer y administrar el conocimiento que existe o que se crea, acentuando la importancia del metaaprendizaje como modelo docente en el que el alumnado escoge y estudia las fuentes con criterio y convierte la información en conocimiento (Bain, 2007).

Realizar una autoevaluación de la puesta en práctica de sus propios roles puede contribuir a que el docente modifique su acción educativa (Zlatković et al., 2012) y tener en cuenta los roles de los maestros es fundamental de cara al buen funcionamiento de la sociedad por medio de su puesta en práctica en el ámbito educativo (Zlatković y Petrović, 2011). De hecho, el rol del docente está en plena transformación debido a la solicitud de un nuevo perfil profesional docente que responde a cambios sociales y de la propia escuela como un alumnado cada vez más diverso, la cada vez mayor necesidad de manejar varios idiomas, un entorno intercultural, la incorporación de las TIC, etc. (Pavié, 2011).

Con la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior las Diplomaturas fueron sustituidas por el título de Grado en Maestro

consistiendo uno de los principales cambios en sumar, a la competencia docente, la competencia investigadora. El Grado enfatiza aspectos como la investigación en el aula, la innovación o el empleo de las TIC (Serafín, 2012).

La competencia investigadora es, según Castellanos et al. (2005):

“Aquella que permite a los profesionales de la educación, como sujetos cognoscentes, la construcción del conocimiento científico acerca del proceso pedagógico general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad” (pág. 109).

En el contexto universitario el enfoque formativo basado en competencias fomenta la interacción continua entre teoría y práctica siendo preciso proporcionar experiencias reales en entornos genuinos, así como reflexión y debate entre conocimiento personal y profesional. En este contexto resulta esencial el papel de la competencia investigadora que se desarrolla durante el proceso formativo de los futuros docentes siempre dentro del contexto educativo, puesto que la formación superior se basa en la investigación (Escofet et al., 2019).

En esta línea, Jakku-Shivonen y Niemi (2011) ofrecen una perspectiva general del sistema educativo finlandés analizando minuciosamente los aspectos que marcan el éxito, entre ellos la calidad del profesorado y la formación de los futuros docentes, fundamentada en la armonía entre contenidos disciplinares y pedagógicos cuyas prácticas, planificadas y supervisadas al detalle, desempeñan un papel esencial; mientras que, también, se estudian otras cuestiones como las respuestas que dan a las necesidades de aprendizaje, las altas

capacidades, la igualdad de género, la competencia de aprender a aprender o la enseñanza de la lengua escrita.

Si bien es cierto que, como bien se advierte desde el prólogo, la estructura educativa de un país no puede implantarse directamente en otro y pretender que funcione, sí se puede contrastar el modelo educativo de Finlandia con el nuestro, especialmente en lo que nos atañe en esta investigación: las diferencias que tienen lugar en la formación inicial y permanente, ya que se ofrece una visión de primera mano sobre el diseño de los planes de estudio de las carreras de magisterio, con el fin de identificar las claves del éxito e intentar introducirlas progresivamente en nuestro sistema educativo.

En definitiva, aquellos programas formativos cuya meta sea desarrollar las competencias profesionales docentes deben comprometerse a proveer una interacción constante entre teoría y práctica incorporando conocimientos vinculados a actitudes, conceptos, procedimientos y valores a partir de experiencias en contextos reales y la promoción de la reflexión (Pérez, 2010).

### **1.3. La formación del profesorado**

El concepto de formación consta de gran popularidad e interés en todos los ámbitos de la sociedad actual debido a que la población es consciente de que se trata de algo necesario, especialmente porque resulta muy sencillo acceder a gran cantidad de información hoy en día y esto provoca la toma de conciencia de las cosas que no conocemos o nos gustaría aprender (Marcelo, 1994).

Ajustándonos al contexto educativo, la formación de profesorado es también una cuestión ampliamente estudiada y divulgada, como demuestran diversas publicaciones (Imbernón,

2010; Marcelo, 2009; Muñiz y García, 2008; Sotomayor y Walker, 2009; Tello, 2009, como se citó en Gairín, 2011). Es preciso, por tanto, conocer qué se entiende por formación del profesorado. La Tabla 3 recoge definiciones de este concepto.

**Tabla 3**

*Concepto de formación del profesorado*

FUENTE	CONCEPTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
<b>Rodríguez Diéguez (1980)</b>	La formación del profesorado no es otra cosa que la enseñanza profesionalizada para la enseñanza (p. 38)
<b>Gimeno (1982)</b>	Una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo (p. 77).
<b>Ferry (1983)</b>	Un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades (p. 36).
<b>Medina y Domínguez (1989)</b>	La formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común (p. 87).
<b>Doyle (1990)</b>	Un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias (p. 3).
<b>Marcelo (1994)</b>	La Formación del Profesorado se está convirtiendo poco a poco en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y complejo, que ofrece soluciones y plantea a su vez problemas a los sistemas educativos. Se utiliza a menudo el concepto

---

*formación* como sustantivo y como adjetivo: la formación y lo formativo (p. 3).

**Rivas (2004)** Dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones (sistemático o sistemática), entendiéndose que sus campos de estudio son convencionales y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica (p.58).

**Zabalza (2016b)** Formarse en lo que se refiere a los niños y niñas es, básicamente, conocerlos y para ello tener conocimientos elevados sobre el desarrollo infantil, sobre cómo los niños se adaptan a los diversos contextos, sobre cómo aprenden, cómo se relacionan entre ellos y con los adultos (p.11).

---

La formación profesional del docente es uno de los medios que posibilita la calidad en educación. Es un proceso completamente regular y sistematizado que alude tanto a los profesores en formación como a aquellos que ejercen la profesión de forma habitual y puede referirse a la labor de un solo individuo o de un grupo de docentes (Grau et al., 2009).

Se trata del recorrido que lleva a formar parte de la comunidad de maestros profesionales, poseedores de formas de razonamiento y destrezas instauradas mediante un tipo de discurso cuya meta es la educación (Rivas, 2004) y su función en la actualidad es asistir al profesor a adecuar al contexto particular las estrategias innovadoras, para lo cual debe poder estudiar las consecuencias que tienen estas novedades y cómo puede adaptarse su aplicación. Por eso, la formación que se propone debe contribuir a la comprensión de la

teoría y la consideración del empleo de estrategias educativas cuyo fundamento son los resultados de investigación (Mir y Ferrer, 2014).

A nivel teórico existen diversas ópticas en lo relativo a la formación docente. Se identifican cuatro perspectivas al respecto (Korthagen, 2010; Liston y Zeichner, 1993; Zeichner, 1999, como se citó en Bretones, 2013):

- a) **Académica, tradicional o conservadora.** Tiene su fundamentación en los aspectos que van a difundir a nivel cultural y en la supeditación de la práctica docente a la teoría pedagógica.
- b) **Técnica o de eficacia social.** Prioriza la práctica ante la teoría: el control de un conjunto de capacidades, habilidades o prácticas docentes concretas.
- c) **Reflexiva.** Hace hincapié en la combinación armónica de teoría y práctica mediante el ejercicio de la sensatez a la hora de tomar decisiones en el aula y el perfeccionamiento de las destrezas mentales.
- d) **Crítica o de reconstrucción social.** Incorpora los objetivos de las otras tres teorías expuestas anteriormente y los condensa yendo más allá enunciando que se requiere una formación del profesorado que tenga en cuenta tanto las dimensiones ética, comunitaria y política como la responsabilidad contraída con la mejora de la situación laboral de los docentes y con una sociedad justa.

Como puede deducirse de su definición, la formación docente es, sin lugar a dudas, un concepto extraordinariamente importante. Se sitúa en el ámbito de la educación formal donde los límites del currículo se encuentran en una escuela que es el recurso social de transmisión de la cultura, representa la forma en la que la sociedad se estructura y prepara a los individuos para ejercer su profesión. (Rivas, 2004). Se trata de un pilar fundamental de cara a la transformación del sistema educativo (Gimeno, 1982), ha pasado a ser una

condición vital para el progreso de los cometidos políticos y sociales (Mir y Ferrer, 2014) y su objeto de estudio está constituido por las fases por las que pasa el docente para aprender y experimentar un desarrollo profesional (Marcelo, 1994).

Al hablar de formación de profesorado no se puede aludir solamente a conocimiento o destreza profesional, sino que deben mencionarse temas vinculados al desarrollo personal de una figura que va a relacionarse intensamente con los infantes para respetarlos, mostrarles afecto, alentarlos, animarlos, sorprenderlos y escoltarlos en su aprendizaje. Los niños se entregan completamente a esta relación y demandan reciprocidad del adulto, esto es sin duda lo que dota de tanto encanto a este trabajo (Zabalza, 2016b).

Que la formación de profesorado resulte eficaz depende de ciertos aspectos. Es fundamental que exista un programa o plan bien definido y se tomen una serie de medidas para que la formación de profesorado consiga los resultados que persigue, se desarrolle de forma natural y propicie la búsqueda del perfil docente que responda a aspectos como las nociones de currículum, heterogeneidad de alumnado, educación, enseñanza, etc. (Grau et al., 2009).

De hecho, si no se realiza una revisión constante mediante el debate crítico e instructivo entre compañeros y alumnado, la formación docente se verá debilitada. Otro factor a tener en cuenta es la peligrosa inclinación a asumir que la formación docente es una capacidad cuya adquisición se completa una vez finalizados los estudios universitarios y comenzado el ejercicio profesional, ya que se trata de un proceso continuo que se refuerza con cada uno de los retos educativos que se producen a diario en el aula (Rivas, 2004).

Una formación apropiada para los docentes demanda que estos procedan de manera eficiente, compaginando aprendizaje y práctica, fomentando a nivel individual y grupal

la práctica reflexiva, promoviendo el aprendizaje constante y empleando tácticas y métodos de actuación de la sociedad del conocimiento, con el mismo patrón que pretenden enseñar. Para alcanzar esta meta, todos los miembros del sistema educativo deben colaborar y trabajar en sintonía (Gairín, 2011).

Este proceso de formación también exige estimular la práctica reflexiva en todas las situaciones en las que el docente toma parte, desde el aula a la comunidad educativa pasando por el propio centro. Es necesario que los docentes examinen y discutan las concepciones, nociones y hábitos que han adquirido a lo largo de su vida y que ponen en práctica de forma habitual para poder restaurar el conocimiento a nivel práctico. La teorización práctica es, por tanto, la reflexión sobre la propia práctica docente y las conclusiones firmes derivadas de la investigación educativa (Mir y Ferrer, 2014), y la participación de los estudiantes y docentes noveles en la misma constituye una técnica excepcional en la formación docente (MacIntyre, 1993, como se citó en Pérez, 2010).

En cuanto a las exigencias que plantea la formación del profesorado desde la óptica de la educación infantil, Alsina (2013) entiende que educar significa guiar y motivar a los futuros docentes fomentando su desarrollo profesional, de forma que conozcan ampliamente el compromiso y la relevancia que comporta la profesión.

Centrándose en el período educativo correspondiente a la infancia, cabe citar los pilares de la formación del profesorado en este ámbito. Para Zabalza (2016b) dicha formación comprende seis aspectos básicos:

- a) **El/la docente en sí mismo.** Aspecto al que no se le da la importancia que requiere teniendo en cuenta que el desempeño de esta profesión conlleva una serenidad y un talante concreto ya que supone pasar bastantes horas al día con niños pequeños.

Esto tiene como consecuencia problemas de salud mental como depresión, burnout o desencanto. Para evitarlo, es fundamental que el profesional se conozca a así mismo, sus necesidades, sus reacciones y aprenda a ejercitar técnicas de resiliencia, así como apreciar y valorar su trabajo.

- b) **Los niños y niñas.** Se trata en definitiva de poseer un profundo conocimiento sobre el desarrollo evolutivo, su adaptación, su aprendizaje y la forma en la que se relacionan. La responsabilidad del docente en relación a ellos es crear los requisitos necesarios para que disfruten en el aula estando felices y despreocupados, conocerlos, saber comunicarse con ellos, hacerlos partícipes del aprendizaje, sorprenderlos, y retarlos a nivel intelectual.
- c) **El currículo de la etapa.**
- d) **Los compañeros y la escuela.** Se trata de otro ámbito en el que no se repara lo suficiente y está relacionado con la sensación de honra y satisfacción que produce formar parte de la institución, la consistencia de su proyecto educativo, el liderazgo, la posibilidad de trabajar de forma cooperativa amparando y apoyando a los compañeros que tienen poca o ninguna experiencia.
- e) **Las familias,** materia que adolece de instrucción en los planes de estudio de Magisterio siendo un pilar fundamental de la educación y absolutamente necesario aprender como maestro a relacionarse de forma activa y provechosa con ellas así como a colaborar.
- f) **La propia profesión.** El deber con la profesión docente no consiste solo en mantener una postura colectiva de identidad, sino que es fundamental que se organice como una serie de acciones que proporcionen un incremento del valor de la profesión, materiales apropiados y convenientes, testimonios de buenas

prácticas, etc. Así como la disposición a concurrir en la creación y administración de grupos de compañeros cuyo fin es colaborar y contribuir al gremio.

Si hablamos específicamente de la educación infantil, los profesionales que ejercen en esta etapa deben desarrollar competencias relacionadas con la producción de ambientes de aprendizaje atractivos, planteamiento y puesta en práctica de actividades de aprendizaje adecuadas al alumnado y al currículo, desarrollo de relaciones productivas y eficaces con los compañeros, conocimiento y control de las técnicas de documentación y observación y aceptación de los deberes y responsabilidades que conlleva ser maestro de educación infantil (Mir y Ferrer, 2014).

Si el enfoque por competencias tiene cada vez más peso en formación de profesorado es porque existe una concepción más generalizada de este trabajo como profesión con un perfil profesional concreto y diferente del resto (Pavié, 2011) y porque, tal y como enuncian Mir y Ferrer (2014):

Cualquier innovación escolar necesita la mejora del profesorado y su formación porque constituye un punto crucial para adaptar los currículos escolares a las características de un mercado cada vez más diverso y exigente. Para hacer frente a ese desafío es preciso dotar de competencias profesionales a los futuros docentes de la enseñanza infantil y primaria a tres niveles cultural, pedagógico y didáctico: las competencias teóricas (lo que se debe “saber”), las competencias operativas (el “buen hacer”) y las competencias de interacción (“saber interactuar”) p. (237).

Se trata de una novedad en el ámbito educativo ya que la incorporación de la noción de “competencia” al mismo es reciente. Concretamente, en el entorno universitario coincidió con el origen del proceso de confluencia impulsado por las instancias políticas de la Unión

Europea. Esta innovación ejerce una influencia en el currículo oficial y en el proceso de formación de profesorado (Pavié, 2011).

Conocer las competencias que necesita un profesor así como las actuaciones que demandan familias y alumnado es un tema clave tanto para los futuros docentes como para las personas a cargo del planteamiento de los programas de formación en Educación Superior, especialmente teniendo en cuenta que, en el presente, ser un buen docente es una tarea compleja debido a las elevadas ratios, tensiones derivadas de las perspectivas y obligaciones procedentes de familias, centros y administración educativa etc. (Zabalza, 2016b).

La formación del profesorado fundamentada en un enfoque competencial afronta también una serie de dificultades como poner en práctica procedimientos de formación que favorezcan la correspondencia entre actitudes, capacidades y conocimiento, diseñar y valorar intervenciones profesionales de estudiantes que no se esfuerzan o buscar la solución a cuestiones vinculadas al nivel de concreción de los planes de estudios, el trabajo cooperativo entre docentes, su empleo por parte de profesores noveles o en contra del cambio o los rasgos distintivos de las propias titulaciones o entornos formativos (Gairín, 2011).

Por último, es necesario aludir a las dificultades presentes actualmente en este ámbito del conocimiento. Mercado y Rockwell (1988) consideraban que existía un alejamiento entre los planteamientos de formación-actualización de profesorado y la práctica docente que se lleva a cabo diariamente en las aulas, vinculado a óptica evaluativa desde la que se percibe la práctica docente y que pretende adecuarla a modelos concretos provocando un enfrentamiento entre la práctica real y una variedad de modelos pedagógicos presentes en

el ámbito educativo. La práctica cotidiana no se consideraba como objeto de conocimiento para los programas de formación y de ahí la ruptura entre teoría y práctica.

En definitiva y teniendo en cuenta el contexto actual, la formación de los docentes precisa una transformación en lo referente a proyectos, procedimientos e instituciones a lo largo de su vida profesional puesto que es necesario que los docentes aprendan y se adapten a convivir con inseguridad, dificultad, presión por parte de la comunidad educativa así como a cooperar con sus compañeros y se dejen guiar por expertos que favorezcan su reflexión y aprendizaje durante su período de formación; que cada vez es más frecuente que experimenten, estudien y valoren los medios educativos de diversos entornos y proyectos educativos mientras se les exige replicar a la tensión y los requerimientos de los mismos (Mir y Ferrer, 2014).

### **1.3.1. Formación inicial**

La Universidad, a instancias del Espacio Europeo de Educación Superior, es responsable de formar profesionales competentes que puedan entrar en el mercado laboral con garantías y ejercer un liderazgo profesional. Para ello, en el ámbito de las titulaciones educativas es preciso aludir al liderazgo educativo que comprende el liderazgo del docente, cuya actuación implica por un lado las cuestiones ligadas a sus características personales y profesionales y, por otro, con las del entorno en el que desempeñará su actividad laboral (Arbués y Ibarrola-García, 2014).

La formación de los futuros docentes sigue un desarrollo continuo a lo largo del cual desarrollan capacidades, conocimientos y competencias necesarios de cara a un ejercicio profesional eficaz (Rosenberg et al., 2004). Comporta diversos modos de aprendizaje ya que en ella acontecen múltiples áreas del incremento del conocimiento de forma

simultánea (Calderhead, 1991). Montero (2002) afirma que la formación inicial del profesorado constituye para los futuros docentes el primer paso para el desarrollo profesional.

Para ello, los profesionales a cargo de este proceso deben estar cualificados para impartir sus materias en un nivel que se corresponda con las enseñanzas superiores, así como tener experiencia en los centros educativos y renovarla de forma regular en la medida de lo posible en el caso de asignaturas pedagógicas. El desasosiego que provoca a los educadores de maestros el rendimiento de los programas de formación inicial radica en la preparación del profesorado para instruir a los más pequeños (Richards, 1995).

La formación inicial del profesorado presenta una serie de atributos fruto de su tendencia tecnológica a nivel teórico y de su réplica a un panorama académico, tradicionalista o continuista: las asignaturas que conforman su programa son breves y eminentemente teóricas, preponderancia del contenido cultural sobre el profesional, una metodología que premia la memorización en lugar de la reflexión o la indagación y una brecha entre el componente teórico en el aula universitaria y el práctico en las aulas (Bretones, 2013).

A pesar de que el Real Decreto 1393/2007 y las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas del 27 de diciembre, que establecen los requisitos para la formación y el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria otorguen, especial atención a la asignatura Prácticum en las enseñanzas universitarias correspondientes a estas titulaciones, con el objetivo de que los estudiantes tomen contacto con la práctica docente y las competencias que esta requiere, según Pulvermacher y Lefstein, (2016), el acceso previo a muchas profesiones consta de un período extenso de prácticas en el que los aprendices interaccionan con profesionales expertos observándolos, cooperando y sometiendo su trabajo a constante revisión y

control pero, a diferencia de otras titulaciones, en el caso del profesorado la configuración de la formación inicial no facilita situaciones en las que se produzca esta práctica conjunta.

De hecho, las investigaciones realizadas en los últimos veinte años en España (Bretones, 2002 y 2003) e Inglaterra (Bullough, 2000) revelan que los futuros docentes muestran preferencia por la práctica frente a la teoría, por la que manifiestan cierta antipatía.

Prácticum es sin lugar a dudas la asignatura que permite al alumnado la puesta en práctica de las competencias profesionales y su evaluación por parte de los mentores en la universidad, pero hay otras materias que conforman el Grado y contribuyen a la aplicación de múltiples estrategias metodológicas concretas en situaciones diversas que pueden valerle al alumnado para enlazar las experiencias pasadas y futuras y con los aprendizajes que requiere su futura profesión (Arbués y Ibarrola-García, 2014).

Como ejemplo de dichas estrategias metodológicas cabe citar: el diario reflexivo, realización de proyectos individuales de investigación-acción, docencia simulada, métodos de observación sistemática, pruebas de deducción teórica en casos concretos, localización metacognitiva de vacíos teóricos que pueden ser rellenados mediante formación, reproducción mental y verbal de circunstancias acaecidas en la escuela, relato de experiencias auténticas, emplear la indagación como investigación, emplear el enfrentamiento de forma pedagógica o descubrir y estudiar teorías tácitas del profesor. Esta programación y su puesta en práctica en las materias influye en la evaluación, parte esencial de la enseñanza (Domingo, 2009; Moral, 1997, como se citó en Arbués y Ibarrola-García, 2014).

En definitiva, la formación de futuros docentes resulta más enriquecedora si el alumnado pasa más tiempo en las aulas y en tutoría, según muestra la investigación internacional referente a marcos conceptuales, procedimientos de gestión y disposición de la organización (Bills et al., 2007). La repercusión y trascendencia de la práctica en las escuelas ha sido evidenciada mediante los resultados de la investigación sobre formación inicial de docentes en varios países. No obstante, los estudios de campo ponen de manifiesto que las formas eficientes de asistir al alumnado de pedagogía no han sido analizadas de manera pormenorizada (Sorensen, 2014).

La opción que proponen Mir y Ferrer (2014) frente a la concepción epistemológica de la formación como procedimiento constante de reconstrucción de conceptos y reorganización de las formas de simbolizar, entender y ejecutar, consiste en favorecer el pensamiento práctico fundamentado en las reflexiones sobre la propia experiencia personal y profesional con el fin de alcanzar un conocimiento valioso y representativo y haciendo posible la equidad entre justicia, educación y democracia.

Según ILO/UNESCO (2008) el objetivo final de un plan de formación de profesorado tendría que ser que cada uno de los alumnos perfeccionase su educación y conocimiento cultural, su habilidad para enseñar y educar, su compromiso con la propia enseñanza y el desarrollo social, económico y cultural y la ética presente en las buenas relaciones humanas. Para ello sería recomendable incorporar estudios a nivel general, de temas específicos aplicados a la educación, de asignaturas propiamente educativas como educación comparativa, pedagogía experimental, metodología, etc. y del ámbito de docencia que va a desarrollar el estudiante así como prácticas y actividades extraescolares tutorizadas por profesionales en activo. Esta formación se impartiría en universidades o instituciones de nivel educativo equivalente específicas para la formación de profesorado.

En cuanto al contenido, resulta sensato que cambien de acuerdo con las funciones que el docente deberá realizar según la diversa tipología de centros educativos como, por ejemplo, escuelas de educación especial, lo que conduce también a valorar la idoneidad de formar diversos tipos de maestros: primaria, secundaria, profesionales técnicos, etc., dentro de la misma institución o, al menos, en instituciones próximas y relacionadas. Las instituciones de formación de profesorado deberían contar con emplazamientos destinados a la investigación de mentores y futuros docentes.

De esta forma podrían estar al corriente de los últimos estudios y progresos educativos y transmitirlos a los centros educativos, favoreciendo así la indagación en educación y enseñanza y conformando un eje de desarrollo en el ámbito de la educación. Personal y alumnado podrían manifestar su forma de entender la vida, el desarrollo de la actividad profesional y la disciplina de la propia institución en la que se están formando que, por otra parte, son junto a las autoridades educativas competentes, las encargadas de garantizar y hacer constar que el alumnado supera el proceso de formación y de procurarles un puesto de trabajo en consonancia con su preparación y características.

Bretones (2013) señala los siguientes puntos clave para la formación inicial de los estudiantes de magisterio:

- La formación del futuro docente es conseguir educadores y no meros instructores. La implicación de los estudiantes en la vida del centro escolar no sólo en la del aula.
- Acompañar la reflexión teórica de prácticas, pero también a la inversa.
- La estrecha colaboración entre supervisores de la universidad y tutores de la escuela, compartiendo a veces algunas clases teóricas en aquélla y prácticas en ésta.

- El grupo de Centros de prácticas deben estar estrechamente coordinado formando una unidad intermedia o escuela de desarrollo profesional, en la que haya una estrecha colaboración de investigación reflexiva y perfeccionamiento continuo entre supervisores, tutores estudiantes en prácticas.
- La ampliación de los estudios a un cuarto año, en su mayor parte dedicado a prácticas de enseñanza (lo que coincide con el actual Plan Bolonia).
- La libertad de los estudiantes o futuros docentes para proponer durante el Practicum temas de actuación y de investigación-acción.
- El establecimiento de un sistema de evaluación del aprovechamiento del alumnado de prácticas negociado y compartido.
- La supervivencia de la observación de la actuación del estudiante por el supervisor en el aula, conjuntamente con el tutor, así como su planificación en la preobservación y evaluación postobservación.
- Los programas innovadores deben ser sometidos a estudios para comprobar el grado de éxito o fracaso en sus logros y tomar las medidas necesarias para su perfeccionamiento paulatino (p. 450).

Hasta el momento se ha descrito la noción de formación inicial a nivel general. A nivel nacional e internacional, la inclinación dentro del ámbito educativo supone ser capaz de proporcionar una formación global que ponga en contacto al alumnado con la realidad, tanto de su entorno como general y que haga posible la integridad humana, científica y tecnológica mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. De esta forma llegará a los más altos niveles tanto en el ámbito personal como profesional y desempeñará con garantías la labor que le corresponde en el mercado académico y laboral modificando la realidad concreta del contexto en el que esté (Murrain et al., 2017).

Sin embargo, la formación del profesorado difiere lógicamente en función del lugar del que hablemos ya que la propia evolución histórica y el entorno sociocultural, político y económico de un país ejercen un profundo influjo sobre su sistema educativo; también es cierto que los países reciben influencias internacionales del resto de territorios y esto pesa al acometer reformas en la formación docente, cosa que ha sido especialmente evidente y ágil en los últimos tiempos (Egido, 2011).

A partir del siglo XIX los países europeos han estado a la cabeza en el desarrollo de la educación preescolar y han instaurado políticas familiares y de apoyo a la conciliación familiar y laboral. A nivel general, estos países europeos han establecido una serie de objetivos de cara a la mejora de la Educación y Atención de la Primera Infancia, ya que suscitan gran interés en las últimas décadas y se erigen como uno de los aspectos esenciales de los ámbitos público y político (Arrabal, 2012). En España, la tradición de la formación inicial del profesorado es extensa. En el ámbito internacional, fue a finales de los 60 cuando comenzó la discusión en lo referente a los modelos de formación de profesorado (Egido, 2011).

La cronología de la evolución de la formación inicial de las titulaciones de Magisterio en Europa y de Educación Infantil en España se resume en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Evolución de la formación inicial en las titulaciones de Magisterio en España*

AÑO	HITOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL
<b>Años 60</b>	En estos años se creó la Escuela Santa María y la formación docente se estructuraba en España y en la mayoría de países europeos según un sistema dual, el tipo de formación recibida era manifiestamente distinta en función

de si el docente iba a desarrollar su actividad en preescolar o primaria (modelo normalista, cuyo foco principal lo constituía la práctica docente y la metodología) o en secundaria (modelo académico, basado en la personalidad del docente, el conocimiento científico de las materias y los componentes éticos e ideológicos) (Buchberger et al., 2000). Durante la década de los 60 comenzó a considerarse que ambos modelos no garantizaban una formación eficaz y se produjo una aproximación entre ellos que se tradujo en un incremento de la exigencia a nivel académico para el profesorado de primaria y a nivel pedagógico para el profesorado de secundaria (Eurydice, 2004).

**1967** Se aprobó en España una renovación de la formación de profesorado que incluía una prueba de madurez tras dos intensos cursos de catorce asignaturas abarcando un variado arco de materias que daba acceso a un año escolar de prácticas supervisadas y normalizaba los estudios generalistas de Educación Preescolar con una duración de dos años (Egido, 2011) tras los cuales los profesionales estudiaban la especialidad y adquirían la posición de parvulistas (Aranda, 2009).

**1970 Ley General de Educación y de la Reforma Educativa, 1970, de 4 de agosto (LGE).**

Sitúa a España a la cabeza de Europa a la hora de elevar la formación profesional docente a una categoría académica ya que integra estos estudios en la Universidad distribuidos en cinco especialidades, entre ellas la Educación Preescolar, y favorece la investigación educativa. (Egido, 2011). Esta ley orgánica y las sucesivas conservan la organización de la etapa de Educación Infantil en dos ciclos en los que podían ejercer indistintamente los titulados universitarios aunque en el primer ciclo se permitía ejercer a profesionales con otro tipo de titulaciones (Diego y González, 2010).

Durante los años 70 se efectuaron diversas reformas dirigidas especialmente a consolidar y adaptar a la evolución del sistema educativo los contenidos

pedagógicos y científicos. Para ello se incorporaron nuevas materias y especialidades (Egido, 2011).

**1983 Ley Orgánica 1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU, 11/1983) (España).**

Marca el inicio de la estructuración de los estudios universitarios de formación de profesorado dirigidos a la educación de alumnado entre 0 y 6 años en torno a la Diplomatura de Maestro de Educación Preescolar (Alsina, 2013).

El profesorado de las Escuelas Universitarias fue reorganizado y asignado a los departamentos universitarios de su área concreta de conocimiento (Egido, 2011).

**1989 Libro Blanco para la Reforma Educativa.**

Dota a la etapa de Educación Infantil de un carácter educativo en lugar de asistencial y plantea que el acceso a la misma pueda producirse desde los meses de vida (Grana y Martín, 2010).

**1990 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990).**

Elimina la expresión educación preescolar considerando que el ciclo 0-3 años quedaba excluido del sistema educativo. Así, se considera la educación infantil como una sola etapa única no obligatoria que incluye al alumnado de 0 a 6 años organizado en dos ciclos (0-3 y 3-6) (Alsina, 2013).

La principal aspiración de este documento normativo era lograr una mejora de la calidad del sistema educativo y, para ello, se determinó la especialización y cualificación en la formación del profesorado. En cuanto a la formación del profesorado, cabe destacar el fomento por parte de las administraciones educativas de la creación de Centros Superiores de

Formación del Profesorado, incorporándose así las Escuelas Normales a las Universidades (Egido, 2011).

A partir de los años 90 fueron bastantes los países que empezaron a incorporar reformas en la formación de los docentes para que estos pudiesen gestionar con garantías las exigencias de un alumnado más heterogéneo cada día y se impulsó la concepción de “profesionalizar” al profesorado (Eurydice, 2005).

### **1999 Declaración de Bolonia (Europa).**

Fue el origen de un proceso de convergencia y armonización en el que las autoridades europeas se enfrentaron al desafío de crear el espacio europeo de educación superior, que puntualiza las competencias en las que deben formarse los futuros docentes, para conseguir más entendimiento y competitividad y perseguir diversos objetivos como enriquecer el contenido de las titulaciones universitarias, acomodarlas a las necesidades de la sociedad y proveer al alumnado de las competencias requeridas para el crecimiento y evolución de sus facetas cultural, social, tecnológica, científica e intelectual. En definitiva, con las modificaciones implantadas y la reforma de las titulaciones se persigue tender a la profesionalización del profesorado europeo y mejorar su nivel. Las dos titulaciones de magisterio de 4 años de duración fundamentadas en el enfoque competencial que surgen de este proceso son Educación Infantil y Primaria. En España su implantación significó una adecuación y precisión a nivel legislativo que se refleja en la Ley Orgánica de Universidades de 2007, en el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI/3857/2007, que se explican más adelante (Arbués y Ibarrola-García, 2014; Egido, 2011).

El Plan Bolonia supone un cambio importante en la base de formación de profesorado ya que, a instancias de la demanda de la sociedad, esta tiene que tomar in carácter más práctico y aplicativo basado en competencias para que el alumnado se forme no solo a nivel teórico sino también práctico. La acción docente puramente magistral ya no tiene cabida en este nuevo escenario

puesto que ahora prima que el estudiante sea autónomo, se transforme en un agente activo y aprenda a aprender (Alsina, 2013).

**2002 Ley Orgánica, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE, 10/2002).**

Se trata de una ley polémica que no se aplicó porque fue derogada en 2007 por la LOE. Restauraba el término de educación preescolar diferenciándolo de la educación infantil en función de si la formación estaba dirigida a mayores o menores de tres años a diferencia de la LOGSE, que se refería a educación infantil dividida en dos ciclos (0-3 y 3-6) en los que se proporcionaba un tratamiento preeminente educativo. En el Artículo 10 del Capítulo II no se hace referencia a la figura del maestro en la educación preescolar (0-3) sino a la obligatoriedad de tener una cualificación apropiada para ocuparse de este alumnado. Por el contrario, en el Artículo 11 del Capítulo III reconoce la obligatoriedad de que la educación infantil (3-6) estuviese a cargo de maestros con su correspondiente especialidad (Alsina, 2013). Ambos ciclos de Educación Infantil, Educación Preescolar (0-3) y Educación Infantil (3-6) siguen siendo voluntarias. Otra novedad de la LOCE es la incorporación de un título que describe las funciones generales del profesorado (Batres, 2016a).

**2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2/2006).**

Restableció el término de Educación Infantil en referencia a la etapa educativa completa, única y no obligatoria de 0 a 6 años dividida en dos ciclos e incorporó la estructuración de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo (Alsina, 2013; Batres, 2016a). Este documento legislativo evidencia la evolución de España en relación al proceso de confluencia de las titulaciones de Magisterio a nivel europeo (Valle, 2012), vuelve a confeccionar el título que la Ley previa destinada a las funciones del profesorado y las especifica en función de la etapa educativa (Batres, 2016a).

**2007 Ley Orgánica de Universidades de 2007 (España).**

Pone de manifiesto que las universidades deben implicarse en mayor grado en lo referente al perfeccionamiento de la formación de sus estudiantes con el fin de que estos puedan adaptarse a los requerimientos sociales, científicas y tecnológicas (Arbués y Ibarrola-García, 2014).

**Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (España).**

Dispone, entre otras cosas, que el eje de los planes de estudio de las titulaciones no deben ser solamente los contenidos como en el enfoque tradicional, sino la adquisición de competencias por parte del alumnado (Arbués y Ibarrola-García, 2014).

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

Orden ministerial que normaliza los actuales planes de estudio de las titulaciones que comprenden la formación de docentes. Contempla las competencias profesionales que conciernen a los futuros maestros y hace referencia al planteamiento, desarrollo y evaluación de la actividad docente, las particularidades del alumnado y su aprendizaje, el currículo de las diferentes materias, las maneras de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa o la forma de interactuar en el aula. La incorporación de esas competencias favorecerá la mejora de la profesionalidad del docente y, de la misma forma, sus posibilidades de trabajar (Alsina, 2013; Arbués y Ibarrola-García, 2014).

**2009 Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»).**

Se acordó poner en marcha un programa estratégico para favorecer la colaboración en el entorno educativo y de formación hasta 2020 así como

promover el acceso ecuánime y universal y el fortalecimiento de la calidad de las prestaciones educativas de la primera infancia (Alsina, 2013).

**2013 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 8/2013).**

En comparación con la LOE, no presenta cambios representativos en lo referente a la educación infantil. Las modificaciones se concentran en el segundo ciclo, que soporta todo el peso educativo, y no contemplan variaciones en cuanto a la formación y apoyo al profesorado, según recomienda la Unión Europea. Como consecuencia, en el primer ciclo de infantil convive en España un grupo heterogéneo de profesionales con formaciones diversas procedentes de ciclo formativo de grado superior (técnico superior en educación infantil), formación profesional de segundo grado (técnico especialista en jardín de infancia), Grado en Magisterio de Educación Infantil (maestras con especialidad en educación infantil), etc. (Alsina, 2013).

**2020 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

Esta Ley expresa su compromiso con la mejora de la formación de profesorado de forma que se garantice, desde el Ministerio competente y las Administraciones educativas una oferta de formación pedagógica y didáctica que asegure el derecho de todos los ciudadanos al acceso al empleo público y que se disponga de suficientes profesionales en todas las enseñanzas.

Además, los programas de formación permanente deberán adaptarse a la evolución de las ciencias y didácticas específicas, a todos aquellos puntos relacionados con la mejoría educativa como la coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y educación inclusiva y, por último, deberán incorporar formación específica sobre igualdad como establece el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Señala además que las Administraciones educativas favorecerán el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

---

En síntesis, los cambios sufridos por la formación de profesorado en España durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI dentro del entorno europeo pueden estructurarse en tres períodos diferenciados. En primer lugar, los años 60, 70 y 80 en los que incluyen los estudios de Magisterio en los programas Universitarios y se interrumpe el modelo dual de formación del profesorado; los años 90 en los que se suceden una serie de transformaciones cuyo emblema es la mejora de la calidad educativa; y, en último lugar, los de las últimas décadas (Egido, 2011).

De este análisis se desprende que en España la formación inicial de profesorado en Educación Infantil no ha sufrido ningún tipo de cambio desde 2006, en cuanto a las funciones del docente fijadas en la LOE y a la configuración de los planes de estudio del profesorado a nivel universitario o de FP superior (Batres, 2016a).

En los últimos 50 años, el camino seguido por la formación del profesorado en España se asemeja en gran parte a la que ha tenido lugar en Europa en lo referente a las reformas en la formación inicial de maestros de infantil y primaria, siempre centradas en un aumento de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, España también presenta particularidades que marcan ciertas diferencias con los países del entorno y se concentran principalmente en la formación de profesorado de secundaria, que prácticamente no ha experimentado cambios. En cuanto a la función de las competencias como elemento vertebrador de la formación de profesorado, se siguen las directrices comunes a la mayoría de territorios europeos (Egido, 2011).

Resulta interesante revisar los diversos modelos de formación inicial de profesorado. En España, y haciendo referencia concretamente a la formación inicial de profesorado de Educación Infantil, se aplica un modelo simultáneo que proporciona a los futuros docentes de grado universitario y FP una formación “práctica” y “teórica” en una sola titulación (Batres, 2016a; Batres, 2016b; Valle, 2012).

En el contexto europeo existen dos modelos de formación inicial del profesorado de acuerdo con la estructuración y disposición de los contenidos generales en los planes de estudios (didáctico-pedagógicos) y la preparación profesional como profesor: un modelo consecutivo que habilita a los futuros docentes para obtener una titulación en una materia específica que deben completar posteriormente con un plan de formación profesional; y el modelo simultáneo que despliega a lo largo de una misma titulación los dos componentes de la formación profesional del profesorado (el didáctico-pedagógico y el profesional).

Si se considera un rango geográfico aún más amplio, el análisis llevado a cabo en varios países del mundo de los modelos de formación inicial de profesorado (ITE) revela que los modelos preponderantes incorporan un elemento relevante y considerado como “teórico” (Hagger y McIntyre, 2006), así como una práctica que se fundamenta en la escuela. De forma habitual, durante Prácticum se ha asignado a un único estudiante de una materia concreta con un solo profesor o “mentor” pero se ha detectado en algunos lugares una inclinación a los programas de formación en las escuelas. Como resultado, se ha dado mayor importancia a la figura del mentor en la escuela y a la cooperación de estos con los estudiantes y los tutores de las instituciones de educación superior, cuando se comprometen (Sorensen, 2014).

Ancheta (2007) realizó un estudio sobre la inclinación seguida por la formación inicial de docentes de Educación Infantil en Italia, España y Reino Unido con el objetivo de conocer por un lado sus particularidades y, por otro, sus similitudes consecuencia de los cambios acaecidos en las últimas décadas. Concluye que factores que definen la formación inicial de profesorado en estos países son: la variabilidad contextual y los aspectos sociodemográficos, políticos y económicos que han influido en la idea de la primera infancia como una etapa educativa y la implantación de políticas y planes para el desarrollo de la misma; el recorrido histórico de la Educación Infantil dentro del sistema educativo y el interés que ha recibido y la comprensión de que la educación en general y esta etapa especialmente constituyen el soporte de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este autor confirma que las tendencias recientes en Europa, así como las reformas del espacio europeo de educación superior suponen tienden hacia y desarrollo uniforme de la estructuración general de la formación docente. Señala que en los tres países se aprecia un déficit a la hora de abordar desde la formación inicial las diversas y constantes eventualidades a las que se ve sometida hoy en día la educación a consecuencia de los propios cambios sociales.

Es necesario reflexionar sobre este argumento que señala la falta de adecuación de la formación proporcionada a los docentes para que puedan responder con garantías a los retos que demanda la educación actual. Hay una serie de cuestiones que han sido y son recurrentes y controvertidas en la formación del profesorado como, por ejemplo, la pugna entre formación generalista o especializada o los elementos pedagógicos y académicos de los programas de formación inicial. Estas cuestiones dificultan el diseño de los modelos de formación y, por tanto, deberían ser estudiadas de forma amplia y precisa para que los

resultados obtenidos constituyan la base de futuras resoluciones al respecto (Egido, 2011).

Para Trif y Popescu (2013), el cauce seguido por los programas de estudio orientados a la práctica del profesorado provoca un desasosiego persistente. Es fundamental que los estudiantes comprendan hasta qué punto es relevante en esta fase de la formación inicial su incorporación a la situación de trabajo para que se produzca la conexión entre el conocimiento adquirido a nivel académico y el que proporciona la experiencia.

En el ámbito de trabajo al que se incorporarán los profesionales de la educación, tienen cabida múltiples actividades escolares como: organización del espacio, conocimiento del entorno escolar, del centro y de los estudiantes, actividades didácticas, actividades de gestión escolar, actividades docentes adicionales, etc.

Pérez (2010) apunta que el modelo de formación basado en la aplicación de la teoría a la práctica está desfasado y ciertos aspectos como la segmentación del currículum o la ruptura entre capacidades y conocimiento, escuela y universidad, teoría y práctica o investigación y acción no aseguran que se desarrollen las competencias que se demandan a los docentes en la actualidad.

La integración de competencias que favorezcan el liderazgo del docente en la Universidad requiere estudiar el factor metodológico y profundizar en su estudio. Se precisa una metodología basada en la experiencia, dinámica, que requiera la participación y compromiso del alumnado (Arbués y Ibarrola-García, 2014). La fundamentación del programa de formación de profesorado en competencias supone hacer hincapié en la totalidad de las habilidades de los individuos, así como reestructurar los contenidos de cara a la solución de problemas, de forma que pueda sacarse mayor provecho de los

mismos; esto implica simplemente integrar la práctica en la formación, no sustituir una cosa por la otra (Tejada-Fernández, 2005).

La tabla 5 recoge las principales aportaciones relacionadas con las competencias que deben abordarse en las titulaciones de magisterio según Pérez-García (2008):

**Tabla 5**

*Principales aportaciones relacionadas con las competencias propias de las titulaciones de Magisterio*

<b>AUTORÍA</b>	<b>COMPETENCIAS INHERENTES A LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO</b>
<b>Zabalza (1996)</b>	Competencias transversales, las derivadas de la práctica, las relacionadas con la práctica y las vinculadas con la capacidad reflexiva y crítica.
<b>Pollard y Tann (1997)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Competencias vinculadas al contenido curricular.</li><li>- Competencias vinculadas a la práctica en el aula (Comunicación, Metodología, Dirección de la clase, Evaluación).</li><li>- Competencias vinculadas al centro escolar.</li><li>- Competencias vinculadas con el profesionalismo.</li></ul>
<b>Perrenoud (2004)</b>	Establece diez grupos de competencias que especifican cómo diez grandes grupos de competencias para concretar el ejercicio docente profesional acorde al momento actual.
<b>ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005)</b>	Saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

*Nota.* Pérez-García, 2008, p. 348/349).

### 1.3.2. Formación permanente

A la luz de todos los cambios y novedades recientes, se considera fundamental no solo la formación inicial sino el proceso de formación continua durante toda la vida profesional (Mir y Ferrer, 2014). Una vez terminado el periodo de prácticas, tienen especial relevancia en el desarrollo profesional los primeros cursos de ejercicio de la docencia en los que los profesores noveles deben aplicar su conocimiento académico a la práctica para hacer frente a la enseñanza real (Tynjälä y Heikkinen, 2011).

Se puede afirmar con certeza que, en muchas ocasiones, estos profesores no se encuentran totalmente capacitados para enfrentarse a los retos y dificultades del día a día en la escuela, les cuesta habituarse y su preparación es insuficiente; lo que redundaría en un elevado índice de rotación en los primeros cinco años de vida laboral (Dicke et al., 2015; Hebert y Worthy, 2001; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2005, como se citó en Schmidt et al., 2017).

Es sabido que los profesores principiantes son propensos a experimentar altos niveles de estrés. Con el objetivo de formar mejor a estos profesionales para incorporarse a la práctica docente es fundamental tener en cuenta cuales de sus nuevos cometidos son más estresantes. Para ello debe considerarse la experiencia cotidiana de los profesores ya que tanto los maestros expertos como los estudiantes actúan de forma distinta cada día (Schmidt et al., 2017). Por eso, entre otras cosas, no se puede obviar que también se concibe la formación docente como uno o varios ejercicios que tienen lugar en entornos debidamente organizados e institucionales en los que los profesionales interactúan y asimilan conceptos, procedimientos y actitudes que podrán emplear en su práctica docente (González, 1995).

La formación permanente consiste en la autorreflexión de los grupos que llevan a cabo profesiones similares o la misma profesión con el fin de explorar cómo evoluciona esa práctica y para dotarla de sentido a partir de la base teórica en la que se fundamenta, que puede además guiar su desarrollo (Libro Blanco, 1989) y constituye uno de los aspectos esenciales a la hora de plantear reformas en el sistema educativo (Gimeno, 1982). Concretamente, la idea de formación está vinculada a la propia aptitud para la formación y a la intención de progresar y mejorar siendo la figura educadora a la vez protagonista y encargada de su propio desarrollo a nivel de formación (Marcelo, 1994).

Pavié (2011) define el “lifelong learning” como el requisito ineludible de actualizarse de forma constante de manera que se pueda hacer frente a las exigencias de la práctica profesional, que también se manifiesta en la profesión docente y debe formar parte de todo proceso formativo fundamentado en un enfoque competencial. La profesión docente demanda el control de ciertas competencias y conocimientos que deben aprenderse en las instituciones de formación, exigen una formación y actualización constante a nivel tanto de conocimientos como de procedimientos y que, para dar respuesta a la educación, deben aplicarse en función de principios éticos García (2010).

Para que el docente se involucre con los cambios y se vea a sí mismo como diseñador y programador, las instituciones a cargo de la formación permanente del profesorado deben favorecer aspectos como la reflexión, la aptitud para la innovación y el análisis de la práctica diaria. El objetivo es impulsar todas las competencias que permitan vencer todas aquellas dificultades para alcanzar una reforma a nivel pedagógico y metodológico como el déficit en la formación, el recelo ante el cambio, el envejecimiento del profesorado, la rutina, la falta de alicientes o estímulos, así como de valoración de cara a la promoción, etc. (Grau et al., 2009).

Estos autores indican que la formación permanente constituye un medio de permite vincular al profesorado con un paradigma de profesional reflexivo que puede ocuparse de forma eficiente del alumnado adaptándose a su contexto educativo; aunque es accesible para todos, es necesario que el docente modifique su mentalidad y crea en ello si se quieren obtener resultados. Supone el proceso de desarrollo de autonomía profesional del profesor para poder confeccionar mediante la reflexión su propio estilo de enseñanza con el fin de favorecer el aprendizaje significativo del alumnado así como el trabajo en equipo con el resto de docentes (Medina y Domínguez, 1989).

Marcelo (1994) se refiere a la formación de profesorado como desarrollo profesional de los profesores ya que considera que tiene un matiz de evolución continua que termina con el habitual solapamiento de formación inicial y permanente y, además, se adecúa a la idea contemporánea de docente como figura profesional en el ámbito de la enseñanza. Además, implica que el planteamiento de la formación docente reconoce su condición estructural, contextual y dirigida al cambio, presentando una atmósfera colaborativa y participativa para afrontar las actividades de mejora de la práctica docente, en oposición a la acostumbrada acción individual. Este autor clasificó los modelos de formación de profesorado planteados por Sparks y Loucks-Horsley (1990) en cuatro grupos principales:

1. **Formación autónoma.** Como su propio nombre indica, los docentes son los responsables de su propio aprendizaje dado que se trata de adultos con la habilidad de seleccionar todas aquellas habilidades o procedimientos que favorecen su propio desarrollo profesional. Suele ser una opción por la que optan aquellos docentes que no consideran adecuadas las opciones formativas a las que tienen acceso y suelen consistir en cursos a distancia, de especialización, de verano o los seminarios permanentes.

2. **Formación basada en la reflexión, observación y supervisión.** Consta a su vez de tres niveles:

a) La reflexión como formación. La reflexión es una actividad consustancial al propio ejercicio docente que le va a permitir conocer y valorar su propia práctica. Ejemplos de esta categoría son todas aquellas que impliquen el estudio de la enseñanza o el análisis del lenguaje como: la redacción y análisis de casos, el análisis de biografías profesionales, el análisis de los constructos personales y teorías implícitas, el análisis del pensamiento a través de las metáforas o el análisis del conocimiento didáctico del contenido.

b) La formación basada en la reflexión sobre la acción. Su principal objetivo es favorecer un procedimiento de análisis sobre la práctica educativa. Según Garmston (1987) son tres los tipos de apoyo profesional mutuo: el apoyo profesional técnico, también conocido como “cursos de formación”, aportan un apoyo que permite a los profesores aprender determinadas estrategias de aprendizaje o formas de enseñanza y transmitirlos en sus clases; el apoyo profesional de compañeros, que consiste en un aumento de la reflexión y la comunicación mediante la observación y enseñanza de compañeros; y el apoyo profesional para la indagación que exige una cultura concreta y experiencia práctica además de realizar los procesos de desarrollo de forma colaborativa y no individual.

c) La observación como estrategia reflexiva. Existe el inconveniente de que no son pocos los docentes que muestran reservas a la hora de permitir que otros compañeros asistan a sus clases y las analicen.

3. **Formación a través de la investigación e innovación curricular.** Se trata de una de los tipos de formación más comunes en la actualidad ya que el diseño y programación de actividades adaptando el currículo así como introducir innovaciones metodológicas son aspectos que plantea la propia reforma educativa. Mediante la investigación, el docente es capaz de identificar las dificultades al reflexionar sobre su propio ejercicio y buscar soluciones.
  
4. **Cursos de formación.** Es sin duda la modalidad más popular. Estos cursos, debidamente estructurados y temporalizados en función de la consecución de una serie de objetivos, tienen la finalidad de ayudar al docente a trabajar sobre diversas habilidades y capacidades que contribuirán a la mejora de la calidad en la educación. Sin embargo, al consistir casi prácticamente en difusión de información verbal, es posible que su influencia en el ejercicio profesional docente no sea muy alta.

Desafortunadamente, las personas que están al frente de la formación del profesorado y de las políticas educativas, a la hora de determinar los componentes que deben conformar el fundamento del conocimiento académico, suelen inclinarse por las conclusiones derivadas de estudios sobre enseñanza y aprendizaje en lugar de considerar los factores legales y teóricos propios del conocimiento académico sobre la propia enseñanza. Aunque los resultados de las investigaciones empíricas resulten altamente interesantes, solamente constituyen una parte de la contribución académica. Otra parte fundamental quedaría representada por la propia perspectiva de los docentes sobre lo que consideran que supone una buena educación o de cómo se valdría un alumno bien educado ante ocasiones e impulsos oportunos (Shulman, 1987).

Por otra parte, Mercado y Rockwell (1988) sostenían que:

Los maestros se forman en las escuelas en que trabajan. Se sabe que en la escuela ocurre gran parte de la formación del maestro, pero se comprende poco cómo sucede. Este proceso es tan informal y se encuentra tan sutilmente integrado a la trama social de la escuela, que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano, compuesto de numerosos pequeños intercambios entre maestros, de consultas o reflexiones que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio quehacer. Sin embargo, esta formación en el contexto de la escuela parece tener una consistencia y efectividad decisivas (p.70).

Llegados a este punto, resulta imprescindible reflejar el interés de la investigación-acción como modalidad investigadora útil para generar conocimiento e impulsar el desarrollo profesional docente, así como potenciar la competencia investigadora del profesorado. Efectivamente, entre las opciones que permite la metodología cualitativa en educación cabe optar por la investigación-acción. La noción fue acuñada por Kurt Lewin en diversas investigaciones (Lewin, 1973) y se emplea con diferentes perspectivas y enfoques en función del objeto de estudio.

Elliot (1990), máximo representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo, lo explica de la siguiente manera: “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p.24).

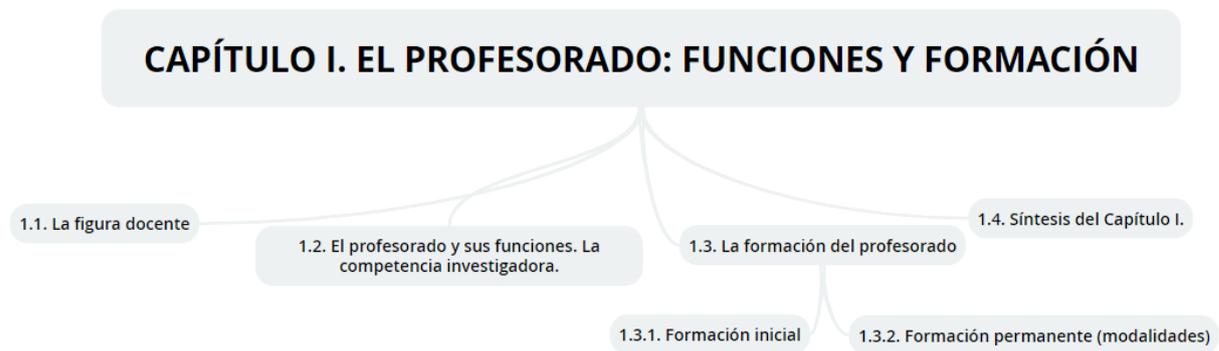
Como señalaban Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción es una metodología de investigación cuyo fin es la transformación educativa favoreciendo el aprendizaje a partir de los cambios y la reflexión crítica, está estructurada como una espiral en la que se suceden fases de planificación, observación, acción y reflexión y

consta de las siguientes características: tiene su origen en y para la práctica, su fin es cambiar la práctica para mejorarla y entenderla, requiere que los sujetos se involucren en el perfeccionamiento de la misma y analicen de forma crítica las diversas situaciones. En estas finalidades de la investigación acción se inscriben las búsquedas mediante la redacción del diario docente.

## 1.4. Síntesis del Capítulo I

**Figura 2**

*Síntesis del Capítulo I*



En la actualidad no cabe duda de que la labor desempeñada por los docentes dista mucho del concepto de actividad docente como servicio, dadas las condiciones laborales e incluso de producción en las que se produce (Rivas, 2000). De hecho, resulta sorprendente que en su momento se llegase a cuestionar y su consideración sea relativamente reciente (s. XIX) (Martín, 2010), ya que no solo cumple con todas las particularidades asociadas a las profesiones, sino que constituye una de las más relevantes y presenta, como aspecto distintivo, el trabajo con otras personas (Altarejos, 1998; Carr y Kemmis, 1988; Cobo, 2001; Gervilla, 1998).

Las personas que desempeñan esta labor, los docentes, son responsables a grandes rasgos de la educación en sí misma, de formarse, ser competentes, llevar a cabo su trabajo de forma eficaz, conocer la materia y transmitir esos conocimientos al alumnado con el fin de facilitar su aprendizaje independientemente de sus circunstancias individuales con el objetivo de llevar a cabo su labor con garantía (García, 2010; Shulman, 1987). Pero, además, deben hacer frente a un amplio espectro de demandas por parte de toda la comunidad educativa y de la propia profesión.

Estas circunstancias implican que no se trata de una tarea que pueda llevar a cabo cualquier persona (Larrosa, 2010). Es más, aunque existen muchos docentes que se enfrentan a la realidad educativa esforzándose continuamente por aprender, desarrollar y probar nuevas ideas, trabajar en equipo y mejorar su propio ejercicio profesional por medio de la reflexión, dentro del gremio tampoco es sencillo encontrar miembros a los que pueda calificarse de “profesores ideales” (Grau et al., 2009).

Este paradigma de docente se caracteriza por disfrutar de su trabajo García (2010) consiguiendo que durante la duración del período lectivo sus alumnos adquieran los conocimientos y habilidades adecuados a sus necesidades (Berliner, 1987) y presenta atributos como la adaptación, la sensibilidad, la originalidad, la empatía, la emotividad, la buena actitud, la motivación y la reflexión (Genovard y Gotzens, 1990).

Para completar la conceptualización del docente es necesario tener en cuenta que su categoría profesional es diversa ya que existen múltiples diferencias en cuanto a formación, salario o reconocimiento social en función del nivel educativo en el que ejerzan. Además, durante toda su trayectoria profesional el docente va acumulando vivencias, aprendizajes mientras se adapta a los cambios del sistema educativo (García, 2010).

Resulta engañoso pensar que las funciones del profesorado giran siempre en torno a la docencia ya que, aunque el foco principal de su labor sea el ejercicio de la enseñanza y la buena marcha del proceso de aprendizaje, existe una gran cantidad de tareas de diversa índole que se desarrollan, adicionalmente, en diferentes ámbitos y modos. Ejemplos de estas tareas son todas las relativas a la colaboración con los diferentes agentes de la comunidad educativa, a su formación, a las propias del centro, a la adecuación al contexto educativo en el que ejerce y a los cambios tanto a nivel educativo como social y cultural (Mir y Ferrer, 2014; Zlatković et al., 2012).

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior por parte del sistema universitario español acentúa la importancia de la competencia investigadora en las nuevas titulaciones de Grado, así como la innovación, la integración de las TIC en el aula y la innovación (Serafín, 2012). Esta competencia hace posible la construcción del conocimiento científico sobre el proceso pedagógico general y de enseñanza-aprendizaje en particular de los profesionales educativos con el fin de resolver de forma eficiente las situaciones problemáticas que se producen en el contexto de la comunidad (Castellanos et al., 2005).

El enfoque formativo por competencias dentro del entorno universitario favorece la interacción constante entre teoría y práctica resultando imprescindible ofrecer oportunidades de tener experiencias auténticas en contextos reales, reflexión y debate y siendo esencial el papel desempeñado por la competencia investigadora en este proceso ya que la investigación fundamenta la formación de los futuros docentes (Escofet et al., 2019).

La formación inicial sienta las bases para el desempeño de tareas docentes como el estudio de fases de instrucción, el diseño, puesta en práctica y evaluación de actividades

adecuadas al contexto educativo, el trabajo colaborativo y coordinado con el resto de docentes, la implicación en la puesta en marcha de procedimientos que favorezcan el desarrollo profesional o la guía y supervisión del alumnado (Gairín, 2011). Una forma de categorizar estas funciones es según el papel que desempeña el docente en las mismas partes (Ivić et al., 2001): puramente académico, estimulador de aprendizaje, evaluador, normalizador de relaciones, emotivo, etc.

La puesta en práctica de estas funciones profesionales está íntimamente ligada al desempeño de roles por parte del profesorado que, al ser evaluados por parte del propio docente, pueden conducir a la introducción de cambios en su desempeño profesional que a su vez conduzcan a la mejora de su propia práctica (Zlatković et al., 2012).

La formación del profesorado es un tema que goza de gran interés y, por ello, es objeto de estudio de un amplio número de investigaciones (Imbernón, 2010; Marcelo, 2009; Muñiz y García, 2008; Sotomayor y Walker, 2009; Tello, 2009, como se citó en Gairín, 2011). Constituye el proceso en el que el futuro docente adquiere una serie de conocimientos sobre el desarrollo psicoevolutivo y la educación (Medina y Domínguez, 1989) y desarrolla una serie de capacidades que contribuirán a prepararle para un desempeño profesional eficiente (Ferry, 1983), así como un campo de estudio e investigación consolidado que propicia la calidad educativa (Marcelo, 1994).

Son varias las perspectivas referentes a la formación docente, en este estudio se abordan: la académica, en la que prima teoría sobre práctica; la técnica, donde la práctica es el pilar principal; la reflexiva, en la que práctica y teoría conviven en equilibrio y la crítica como combinación de las anteriores además de tener en cuenta otras facetas de la sociedad (Korthagen, 2010; Liston y Zeichner 1993; Zeichner y Liston, 1999, como se citó en Bretones, 2013).

La relevancia de este concepto es extraordinaria y más teniendo en cuenta que juega un papel fundamental en la reforma del sistema educativo (Gimeno, 1982), el avance y evolución de este (Grau et al., 2009).

Ahora bien, para que el proceso de formación de profesorado resulte óptimo y adecuado según estos autores, es necesario que se atiendan ciertas demandas como el diseño de un programa que garantice la consecución de los objetivos propuestos. También se requiere que esta formación favorezca la reflexión y el trabajo en equipo, prepare al docente para enfrentarse a los diversos retos de la realidad educativa (Gairín, 2011), que sea revisada constantemente y tenga continuidad más allá de la finalización de los estudios en la vida profesional del docente (Rivas, 2004). Concretamente, para la formación de profesorado en el ámbito Educación Infantil, estos requerimientos están relacionados con los aspectos fundamentales de la misma y hacen referencia a impulsar el desarrollo profesional docente desde la comprensión de la importancia que tiene en esta etapa concreta (Zabalza, 2016b).

Para hacer frente a estas exigencias el enfoque competencial gana cada vez mayor protagonismo (Mir y Ferrer, 2014) aunque es importante considerar una serie de dificultades como, por ejemplo, su puesta en práctica por parte de docentes “primerizos”, las particularidades de cada titulación o de los propios contextos educativos (Gairín, 2011).

En última instancia cabe considerar la brecha existente entre los proyectos de formación docente y la realidad de la labor que se lleva a cabo en las aulas; es necesario que se valore y tenga en cuenta en cuenta la práctica docente que tiene lugar a diario en las aulas (Mercado y Rockwell, 1988).

La formación inicial del profesorado constituye el primer escalón en el camino hacia el desempeño de la labor profesional docente y su constante evolución (Montero, 2002) y se caracteriza por presentar un programa de asignaturas de corte fundamentalmente teórico y cultural que acentúan la separación entre teoría y la práctica cotidiana (Bretones, 2013), siendo este elemento esencial puesto que pone al alumno por primera vez en contacto con la realidad del contexto educativo favoreciendo la aplicación de las competencias trabajadas profesión (Arbués y Ibarrola-García, 2014); de hecho, la revisión de la literatura internacional concluye que el elemento práctico enriquece la formación del profesorado (Bills et al., 2007).

Del recorrido histórico por la evolución de las titulaciones de magisterio en España y Europa desde los años 60 hasta la actualidad se infiere que se ha superado la dualidad inicial entre los programas de formación para educación infantil o primaria y los de secundaria, la formación docente ha sido integrada en los estudios universitarios y estructurada en diferentes titulaciones, se han establecido las funciones del docente, se ha perseguido su profesionalización y se han acometido una serie de reformas en búsqueda de la calidad educativa y la convergencia a nivel europeo, entre ellas la implantación del Plan Bolonia y el enfoque competencial (Egido, 2011).

En un análisis más profundo, se observa la transición de la Educación Preescolar, de carácter asistencial, a la etapa no obligatoria y gratuita de Educación Infantil, dispuesta en dos ciclos (0-3 y 3-6) con una naturaleza educativa; no existiendo cambios en la formación inicial desde 2006 (Batres, 2016a).

En cuanto al estudio de los diversos modelos de formación de profesorado destacan en España un modelo simultáneo que integra formación a nivel práctico y teórico, en Europa además de este modelo en el que se vinculan los componentes profesional y didáctico-

pedagógico, se aplica el modelo consecutivo consistente en ofrecer al alumnado formación en un área específica que debe ser completada con un plan de formación profesional (Valle, 2012; Batres, 2016a; Batres, 2016b) y, a nivel internacional, contrasta un modelo de corte teórico con otro fundamentado en la práctica de la escuela (Hagger y McIntyre, 2006).

Existen ciertas carencias en la formación inicial a la hora de preparar a los futuros docentes para afrontar los cambios sociales y educativos que, en muchas ocasiones, suponen completos desafíos, así como cuestiones que son constante objeto de discusión como el debate entre formación especializada o generalista, la brecha entre universidad y escuela o teoría y práctica que obstaculizan el diseño óptimo de los programas de formación (Egido, 2011).

En lo que sí se aprecia consenso institucional es en dotar a la formación inicial de un enfoque competencial que integre la práctica y se base en las competencias requeridas por los futuros docentes vinculadas a diversos ámbitos de su labor: el currículo, la práctica, la reflexión o el contexto (Pérez-García, 2008; Tejada-Fernández, 2005).

Una vez finalizado el proceso de formación inicial, los docentes comienzan su andadura profesional en la que van a poner en práctica de forma gradual todos los aprendizajes adquiridos (Tynjälä y Heikkinen, 2011). Este es un momento delicado en el que en ocasiones se sienten abrumados, experimentan estrés y surgen dudas en cuanto a lo preparados que se encuentran, es cuando se aprecia la relevancia de la formación permanente (Dicke et al., 2015; Hebert y Worthy, 2001; OECD, 2005, como se citó en Schmidt et al., 2017).

Se trata de una condición ineludible para responder con garantías a los retos y las demandas educativas Pavié (2011) que consiste en fundamentar y desarrollar la labor docente a partir de la vinculación de los conocimientos teóricos y las conclusiones extraídas a partir de la reflexión y análisis de la propia práctica (Grau et al., 2009), así como en la interacción con el entorno en el que se desarrolla (González, 1995). Esto da lugar al desarrollo profesional, al perfeccionamiento y actualización constante de competencias profesionales y nuevos aprendizajes; es responsabilidad del propio docente (Marcelo, 1994).

Los modelos expuestos se agrupan en cuatro categorías principales Marcelo (1994): formación autónoma, a cargo del propio docente; formación basada en la reflexión, observación y supervisión con sus tres vertientes: reflexión como formación para alcanzar mayor conocimiento de su propia práctica, formación basada en la reflexión sobre la acción que conlleva el análisis de la práctica educativa y observación como estrategia reflexiva; formación a través de investigación e innovación curricular, y cursos de formación.

Es fundamental insistir en el valor de la investigación-acción como una técnica de investigación útil para favorecer el desarrollo profesional del profesorado, la competencia investigadora y la creación de conocimiento.

Resulta innegable el valor de la literatura sobre formación de profesorado, pero a la hora de gestionarla, sería interesante considerar también el papel fundamental que juega la experiencia vital y profesional de los docentes en la escuela (Mercado y Rockwell, 1988). Por este motivo, el próximo capítulo se dedicará a estudiar en profundidad el componente práctico de la formación docente.

## Capítulo II. El componente práctico de la formación docente

El papel fundamental que juega el componente práctico en educación es incuestionable. Se aborda en este estudio a través de los apartados práctica docente, conocimiento práctico y Prácticum, ya que se trata de un proceso continuo de constante cambio y evolución del ejercicio profesional cuyo conocimiento se obtiene a partir de la experiencia cotidiana en el contexto educativo y la primera vez que los futuros docentes tienen acceso a él es a través de la asignatura Prácticum.

### 2.1. Práctica docente. Aproximación conceptual

Son frecuentes los debates públicos sobre la crisis que vive la enseñanza que en ocasiones derivan en discusiones sobre el papel de los maestros y centros educativos respecto a la sociedad y, concretamente, al alumnado, cuestionando la propia docencia y la práctica docente. Aunque desde el ámbito político no se determinen soluciones para mejorar esta situación, es el deber de los docentes tener pleno conocimiento de la misma, así como de sus consecuencias en los estudiantes y la sociedad. Para ello es imprescindible recurrir a las teorías sobre práctica docente para poder estudiar en qué se basa, sus propósitos y su procedencia con el fin de constituir la base de conocimientos de los docentes y prepararlos para actuar de forma óptima al respecto (Becerril, 1999). Como teoría, la práctica docente posibilitó la comprensión de ciertas ideas y conjeturas epistemológicas que la definen para poder localizar los razonamientos teóricos que conformen su base como actividad práctica, así como a los agentes que en ella intervienen (Díaz y Gallego, 1996).

Becerril (1999), define la práctica docente como:

Un proceso de representación, formación y transformación; un proceso que le da sentido y significado al proyecto educativo en el que los maestros participamos. La práctica docente debe entenderse como un todo, síntesis de múltiples determinaciones, no se puede entender desde la perspectiva y los análisis que presentan los límites de las especialidades de otras disciplinas, referidas a otros ámbitos y experiencias. La práctica docente, teoría y práctica, como objeto de estudio, crea y recrea su propia metodología (p.11).

Este autor advierte de que, a pesar de que aparentemente se entiende el concepto de práctica docente, existe desacuerdo puesto que hay quien considera que es admisible comprenderla mediante su historia, otros la entienden como una expresión especialmente práctica cuya comprensión es evidente únicamente mediante una consideración práctica así como confrontando las decisiones que tienen como consecuencia el éxito frente al fracaso escolar y otros ven la teoría en el contexto educativo como una parte de la teoría social universal.

La influencia de la práctica docente como elemento fundamental en los resultados de aprendizaje del alumnado es ampliamente reconocida a nivel internacional (Hattie, 2009) siendo una de las variables que intervienen en el desempeño del alumnado y definen en gran medida el éxito o fracaso escolar junto a otros factores como el contexto familiar y social o las propias características del alumno que escapan al radio de alcance de la intervención desde los centros educativos. Sin embargo, la práctica docente es un fenómeno que siempre se puede mejorar y los profesionales de la educación tienen el compromiso de brindar el mejor servicio educativo a la sociedad (Díaz, 2006).

Son varios los elementos importantes de los que depende que el alumnado aprenda y, en contraste con la mayor parte de ellos, la práctica docente puede ser alterada con facilidad, es decir, se puede actuar concretamente sobre ella (Vieluf et al., 2012).

Para Díaz (2006), la práctica docente es la tarea que realiza el maestro en el aula con el fin de realizar aprendizajes. Incorpora los procesos de enseñanza, aunque la Administración educativa suele mencionar ambos conceptos por separado, pero no incluye las funciones del profesor. Se trata de la actividad que lleva a cabo el maestro con los alumnos en el aula en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprende aspectos como la atención a la diversidad, el vínculo con el alumnado y con las familias, el clima del aula o la estructuración de la enseñanza.

El entendimiento de la organización y actividad de las concepciones implícitas en la práctica docente constituye una clave a nivel práctico y metodológico de cara a la intervención y valoración de estrategias pedagógicas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Suárez y Martín, 2016). Con el fin de establecer una base sólida para la práctica docente y la toma de decisiones, es importante que exista una interacción constante y armónica entre el conocimiento teórico y el práctico, se tengan en cuenta las necesidades del alumnado y se dispongan normas entre las distintas disciplinas (Gairín, 2011).

No consiste en reproducir de forma indiferente y desinteresada la normativa oficial o la formación recibida, sino que se trata de un proceso innovador en el que las ideas previas a veces se conservan y otras se desestiman mientras, de forma simultánea se generan nuevas prácticas que integran gran variedad de recursos en el ejercicio profesional diario incorporando, además, todas aquellas concepciones a nivel social y cultural que el docente posea tanto en su vertiente personal como profesional ya que se sirve de ellas así

como de todos aquellos recursos obtenidos en la formación para dar una respuesta a su grupo; este es el motivo por el que el alumnado experimenta diversidad de experiencias cuando reciben clase de distintos maestros (Mercado y Rockwell, 1988).

En el marco del trabajo docente, existen prácticas que se corresponden con las rutinas normales y periódicas del aula, como explicar un contenido, y otras que son singulares y responden exclusivamente a la interacción rápida con el alumnado o surgen de forma espontánea o improvisada; ambas modalidades son lógicas y están estrechamente vinculadas para permitir que se produzca la enseñanza. Por este motivo, la práctica docente se asienta sobre individuos con su propio bagaje personal y profesional en consonancia con la propia evolución social (Mercado y Rockwell, 1988). Las creencias y teorías de los docentes están presentes en su propia práctica pedagógica y la hacen posible siempre y cuando estén preparados y decididos a modificarlas (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

Es importante considerar la complejidad de la práctica docente en cuanto a que no existe una forma única de desarrollar la enseñanza y, de hecho, los docentes compaginan diversas técnicas en función de las características del alumnado y del contexto en el que desarrollan su labor docente (Echazarra et al., 2016). La diversidad presente en la práctica docente se debe en gran parte a la historia, tanto de la escuela como la biografía del propio maestro, puesto que este, con sus experiencias y conocimientos desempeña su labor en un centro concreto con su propia historia y recorrido que demandan unas determinadas prácticas (Mercado y Rockwell, 1988).

De hecho, puede afirmarse que la práctica docente se guía por la propia experiencia del maestro, sus conocimientos, su formación, el sentido común, los modelos que ha tenido en su aprendizaje, etc., y, en consecuencia, es fundamental analizar y entender todos estos

factores puesto que evidencian la relación entre los mismos y lo que el docente lleva a la práctica y piensa (M. Martínez, 2015). Para Murrain et al. (2017):

La práctica docente entendida como la capacidad de enseñar, transmitir y formar es inherente a la personalidad del cada instructor, que al igual que el liderazgo, la gestión, la administración y tantas otras cosas de la vida, depende de todo aquello que la persona tiene en su cabeza y en su corazón (p. 244).

La dimensión histórica de la práctica docente es un ámbito complejo, pero contribuye sin duda a la comprensión de este fenómeno. Toda práctica docente, no solo la considerada “tradicional”, es histórica puesto que se ha erigido en ocasiones históricas concretas en las que se ha producido un proceso de apropiación entre la propia historia de las prácticas docentes a nivel social y educativo y la vida del maestro y, además, presenta una fundamentación de continuidad histórica que, en ocasiones, es extensa; por ejemplo, aquellas prácticas heredadas de forma prácticamente automática.

En cambio, esta continuidad histórica no define toda la práctica docente ya la variedad y heterogeneidad de esta es patente a día de hoy, no sólo a nivel de realizar una misma tarea de formas distintas, sino en cuanto a las diversas formas de entender la tarea del docente a lo largo de su vida, sus preferencias, experiencias, los propios contenidos o el cambio que ha experimentado la forma de relacionarse con el alumnado. En consecuencia, resulta inviable realizar una clasificación del profesorado en función de su práctica, ya que la diversidad de esta puede incluso verse modificada dependiendo del grupo, del momento concreto, de la asignatura o de la etapa vital por la que esté pasando el profesional de la enseñanza.

En definitiva, la práctica docente ha experimentado cambios históricamente y lo seguirá haciendo (Mercado y Rockwell, 1988). Existen ciertas fronteras teóricas puesto que se describe la práctica docente real a partir de diversas categorías de análisis, pero no incorporan todas las formas de la práctica docente. Esta se lleva a cabo como actividad en sectores culturales singulares (Becerril, 1999).

A la hora de estudiar la práctica docente resulta necesario tener en cuenta un aspecto que la determina, las condiciones materiales de la escuela, entendidas como el propio edificio, los recursos didácticos de los que se dispone, las normas que rigen el orden del espacio y tiempo y el control sobre cómo se usan. Otro condicionante de la práctica docente son los componentes institucionales formales o informales como el trato con las familias y con la supervisión o la ratio del grupo. Para desempeñar su trabajo y determinar su práctica, el maestro dispone de unos límites de autonomía variables ante estas condiciones materiales, que también son cambiantes en función de la escuela (Mercado y Rockwell, 1988).

Factores como la cultura de un país o su historia pedagógica ejercen también su influencia sobre la práctica docente, lo cual explica la presencia de diferencias, en oposición a la concepción de un modelo de práctica docente global o genérico (Fischer et al., 2020). En cuanto a los enfoques de la práctica docente, cabe señalar por un lado la práctica dirigida por el profesor, considerada como la más potente en cuanto al perfeccionamiento del rendimiento del alumnado y la gestión de la calidad (Klieme, 2020) y, por otro, la práctica centrada en el estudiante cuyo fundamento es el constructivismo y potencian que el alumno oriente su propia construcción de conocimiento y participe de forma activa en la enseñanza (Tobias y Duffy, 2010). Resulta indispensable que el alumnado sea consciente

de la pluralidad y complejidad de diversas cuestiones sociales actuales y que los docentes e investigadores las integren en sus planes de estudio (Becerril, 1999).

En las escuelas, la práctica docente en general se lleva a cabo con el trabajo diario, se atienden las demandas a nivel administrativo y académico, al seguir las programaciones que indican en cada área los contenidos que se deben trabajar. Es entendida como un aspecto que reside fuera del entorno de las clases sociales, la estructuración o la naturaleza humana. De hecho, se considera que el campo de acción del maestro a la hora de poner ejercitar su práctica queda dentro de los propios márgenes de la enseñanza, ámbito sobre cuyo dominio es restringido. Por tanto, el hecho de que los docentes reflexionen sobre su propia acción y que contemplen el currículo como una oportunidad para llevar a cabo un proyecto educativo provechoso para todos o la propia docencia como un proyecto de vida (Becerril, 1999).

Aquí radica la importancia de la autoevaluación. Se trata de un proceso reflexivo que puede llevarse a cabo de forma individual o junto a los compañeros por medio de diversos sistemas: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos o a través de la observación. Consiste en que los docentes valoren su desempeño profesional para identificar los puntos fuertes de su práctica y aquellos que pueden mejorar (Díaz, 2006). Un elemento característico de cualquier tipo de evaluación es que provoque un dictamen sobre la persona a la que se está evaluando. Los docentes toman decisiones sobre sí mismos y su ejercicio profesional mediante la autoevaluación, de modo que esta sirve para asistir al docente a la hora de identificar las virtudes y aspectos más débiles de su propia práctica y a buscar formas de mejorarla (Airasian y Gullickson, 1999).

## 2.2. El conocimiento práctico del profesorado

Para Mercado y Rockwell (1988), llevar a cabo un trabajo, especialmente la docencia, implica que quienes lo realicen integren variedad de saberes de distinta índole, que experimenten para encontrar la mejor forma de solventar las dificultades que en el surgen en el mismo teniendo en cuenta las circunstancias particulares en las que se produzcan. Forman parte de la práctica ordinaria, se han obtenido mediante el ejercicio de dicha tarea y como consecuencia de la reflexión sobre la misma. La adquisición de aspectos teóricos a nivel pedagógico es inherente al ejercicio de la profesión docente que conlleva, además, una serie de conocimientos que conforman la capacidad del individuo para considerar sus propias inquietudes, estructurar del desarrollo de su tarea y llevarla a cabo con un grupo.

Estos autores defienden que se puede comprobar que los docentes que fundamentan el trabajo diario poseen estos conocimientos, pero resulta complejo concretar en qué consisten. Lo que sí puede afirmarse es que, vinculados a los aprendizajes realizados durante la formación, se van forjando durante la vida profesional del individuo cuando se enfrenta de forma eficaz a las distintas etapas y circunstancias presentes en su carrera profesional: el cambio de colegio, la posibilidad de formar parte del Equipo directivo o de ocupar cargos de coordinación, el contexto en el que desempeñe su actividad, etc.

Se trata sin duda de un tema cuyo estudio ha suscitado gran interés en las últimas décadas, como prueba la revisión realizada por Ben-Peretz (2011) sobre la evolución de este concepto entre 1988 y 2009, fundamentalmente en culturas occidentales ya que es donde se fundamenta la mayor parte de estudios al respecto. En ella plasma su evolución desde una concepción en la que el conocimiento del profesorado le permitía básicamente realizar su tarea mediante la aplicación de sus capacidades, conocimientos a nivel

pedagógico y de la propia materia a impartir hacia la idea de que dicho conocimiento incorpora el bagaje personal del docente procedente de su experiencia y su propio conocimiento práctico, un factor que incide directamente en la enseñanza, estudiar sus fundamentos y formas de manifestarse constituye una manera de contribuir al perfeccionamiento de la educación (Connelly et al., 1997).

Las instituciones responsables de la formación de profesorado siguen confrontando el desafío que supone perfeccionar dicha formación en función del conocimiento que se imparte a pesar de que precisamente, uno de los elementos destacados a la hora de conseguir una enseñanza efectiva es el conocimiento del profesorado (König, 2013), que está suficientemente descrito, aunque su estructura y conexiones entre las diversas categorías han pasado más desapercibidas (Baumert y Kunter, 2013). Estos programas de formación inicial deben favorecer la adquisición de ciertos conocimientos y aptitudes profesionales por parte de los futuros docentes para que su enseñanza sea más eficiente (Kilic, 2015).

El conocimiento del profesorado es un conjunto de conocimientos y habilidades que tiene un carácter dinámico y activo, sus categorías están estrechamente interrelacionadas y ejercen influencia unas sobre otras (Fennema y Franke, 1992).

Shulman (1987) lo categoriza de la siguiente manera: conocimiento del contenido, relativo a la materia que se imparte; conocimiento del contenido pedagógico; hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de un tema concreto y conocimiento pedagógico, también conocido como GPK, que no está relacionado con la materia a estudiar. Para Schön (1992, 1998) el conocimiento docente es un saber eminentemente práctico y, por ello, se entiende a partir de la propia epistemología de la práctica que constituye la base del conocimiento en la acción.

Si nos centramos en el conocimiento práctico del profesorado, Carter (1990) indica que se trata del que “los docentes tienen sobre las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan actuando propositivamente en dichos ámbitos” (p. 229) mientras que Clandinin y Connelly (1992) lo conceptualizan como el conocimiento de índole contextual que se compone de situaciones experimentadas y evidencia los saberes anteriores del sujeto considerando que está íntimamente ligado con la identidad del docente y que son las imágenes narrativas las que lo ponen en marcha, ya que se ha obtenido mediante la experiencia del docente y ha sido reconstruido a partir de las narraciones del mismo (Connelly y Clandinin, 1985, 1999).

En cambio, según Perrenoud (2004), son las acciones cotidianas que repetimos constantemente las que lo activan. Se trata, en opinión de Meijer (1999) de las creencias y conocimiento que tienen los docentes sobre su propia práctica que, a su vez, los orienta su proceder. Para Medina (2001a), este conocimiento forma parte del conocimiento formal que el docente posee y lo convierte en un conocimiento de índole personal que se acomoda al contexto del aula.

Tiene su origen en los sucesos que tienen lugar dentro del aula y del entorno de la enseñanza, esencialmente (Grossman y Shulman, 1994) así como en la propia acción del docente (Schön, 1998). Se fundamenta en las experiencias del profesorado en los centros escolares y está orientado, precisamente, a las dificultades que surgen en este ámbito (Elbaz, 1981).\_Comprende convicciones y una diversidad de conocimientos: prácticos, procedentes de la experiencia y científicos, inherentes a la rama de estudio (van Driel et al., 1998) y a la formación inicial, además del propio progreso de las actividades de enseñanza (Beijaard y Verloop, 1996). En el conocimiento práctico del profesorado, compuesto por saberes claros y conscientes, participan procesos tácitos. El individuo

tiene la posibilidad de reparar en su propia forma de actuar, controlarla y modificarla mediante la reflexión (Perrenoud, 2004).

Elbaz (1981) identifica cinco formas en las que el conocimiento práctico se sostiene en correspondencia dinámica con la práctica, como se muestra en la Tabla 6:

**Tabla 6**

*Clasificación de la correspondencia entre el conocimiento práctico y la práctica*

---

<b>CLASIFICACIÓN DE LA CORRESPONDENCIA ENTRE EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y LA PRÁCTICA</b>	
<b>(Categorización del conocimiento práctico docente)</b>	
<b>Orientación situacional</b>	El conocimiento se dirige a la posición práctica del aula y el centro.
<b>Orientación personal</b>	El profesorado exterioriza su identidad profesional utilizando este conocimiento como herramienta cuando ejercen su labor de forma particularmente relevante.
<b>Orientación social</b>	El conocimiento se emplea para organizar la realidad del maestro a nivel social, o bien los aspectos sociales ejercen cierto influjo sobre dicho conocimiento.
<b>Orientación experiencial</b>	Existe una vinculación entre el conocimiento y una serie específica de experiencias mediante las que se ha obtenido.
<b>Orientación teórica</b>	Se refiere a la forma en la que el maestro comprende los nexos que determinan la adquisición y puesta en práctica del conocimiento práctico y teórico, definiendo todas las categorías anteriores.

---

*Nota.* (Elbaz, 1981).

Es mediante la intervención y la reflexión sobre la acción cuando el conocimiento práctico de los docentes evoluciona, siempre en función del contexto (Fenstermacher, 1994) pudiendo ser estudiado y analizado a través de la forma en la que los docentes entienden personalmente las particularidades prácticas que determinan su ejercicio docente (Carter, 1990). Verloop et al., (2001) consideran que el perfeccionamiento del conocimiento práctico requiere que exista reciprocidad entre la experiencia de los docentes y los principios teóricos. La noción de conocimiento práctico invita a la modificación epistemológica en los estudios sobre enseñanza puesto que los docentes crean conocimiento para desempeñar su labor, no solo se sirven de los conocimientos de otros (Chaharbashloo et al., 2020).

Leijen et al., (2015) afirman que:

El conocimiento práctico de los profesores está socialmente mediado dentro del entorno de la acción inmediata. En otras palabras, el conocimiento práctico de los profesores los conocimientos y las acciones deben ser investigados mientras los profesores están enseñando, porque, durante la enseñanza, conocer y La actuación es inseparable. Las tareas de reflexión se emplean a menudo para apoyar el desarrollo de conocimientos prácticos basados sobre sus propias experiencias y vinculándolo con el conocimiento generado por la investigación (p. 1206).

### **2.3. El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil**

Para Cochran-Smith y Lytle (1999), el aprendizaje de los docentes puede estar dirigido a la obtención de conocimiento para su aplicación práctica, o bien, ese conocimiento puede erigirse a partir de la propia práctica. Dentro de las titulaciones de Magisterio resulta

fundamental tener muy en cuenta tanto a la figura del maestro como a la parte práctica de su aprendizaje (Mahmoudi y Özkan, 2016). De hecho, la formación inicial de los futuros maestros tiene cada vez en mayor consideración el elemento práctico, especialmente mediante el Prácticum (Hascher y Hagenauer, 2016). La noción de formación práctica dentro de las titulaciones universitarias responde a un elemento necesario y ampliamente institucionalizado dentro del plan de estudios que cuenta con profesionales debidamente preparados y métodos reglamentados.

En la actualidad, la totalidad de titulaciones ha integrado el Prácticum en su plan de estudios para servir de complemento a la formación teórica estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica, así como para posibilitar una primera toma de contacto entre el alumno y la realidad profesional a la que algún día se enfrentará; ahí radica su trascendencia (Villa y Poblete, 2004). La Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) supuso el paso de Prácticas, como un componente aislado dentro de la titulación, a Prácticum, una materia vinculada a las demás dentro del currículum (Zabalza, 2011). En las últimas décadas, la asignatura prácticum ha adquirido una importancia decisiva a la hora de rediseñar la formación inicial (Saiz, y Susinos, 2017a).

Para conceptualizar el Prácticum es imprescindible tener en cuenta la relevancia de esta asignatura, patente dentro del marco normativo vinculado a las enseñanzas universitarias oficiales en el Real Decreto 1393/2007 y las y las Órdenes Ministeriales ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas del 27 de diciembre, que establecen los requisitos para la formación y ejercicio de la profesión docente en Educación Infantil y Primaria. Otorgan, además, especial atención a la asignatura Prácticum en las enseñanzas universitarias correspondientes a estas titulaciones con el objetivo de que los estudiantes tomen contacto con la práctica docente y sus las competencias que esta requiere.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en el primer punto de su artículo 11, habla de las prácticas académicas externas en los siguientes términos:

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Boletín Oficial del Estado Núm. 233 Miércoles 29 de septiembre de 2021 Sec. I. Pág. 119545 cve: BOE-A-2021-15781 Verificable en <https://www.boe.es>102 universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que los preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. El Suplemento Europeo al Título recogerá las prácticas realizadas por el o la estudiante. (pág. 119545- 119546).

Se han recogido en la Tabla 7 varias definiciones de Prácticum, por orden cronológico.

## Tabla 7

### *Conceptualización del Prácticum*

FUENTE	CONCEPTUALIZACIÓN DE PRÁCTICUM
<b>Ottesen (2007)</b>	Una forma de “reflexión colaborativa” (p.34)
<b>Zabalza (2006)</b>	Está orientado “a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (p.314).

---

**Bardají (2008)** “El período de formación universitaria basado en la realización, bajo tutorización y posterior evaluación, de tareas en un determinado ámbito profesional vinculado a una titulación” (p. 52)

**Susinos y Saiz (2016)** “El período de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje en situaciones con carácter de realidad” (p.2).

**Arias et al., (2017)** “El Prácticum de las titulaciones de maestro es una materia que pone al estudiante en contacto con la realidad profesional, permitiéndole explorar y poner en práctica las competencias profesionales adquiridas durante los años previos de estudio en la formación inicial. En este sentido, el Prácticum se identifica como un modelo de iniciación e inserción profesional, en línea con la tradición educativa española y europea” (p. 110).

---

Para Buchberger (2000), Hobjilă (2012), Sorensen (2014) y Tillema (2007), el Prácticum constituye el centro de la formación inicial del docente. Fives et al., (2007) consideran que se trata de un período singular dentro del proceso de crecimiento profesional de los docentes, en opinión de Gürsoy (2013), tanto para los mentores como para el alumnado en formación. En definitiva, se trata de un relevante período de la formación inicial que los futuros docentes pasan en las aulas mientras son guiados y supervisados por profesionales con experiencia (Lilach, 2020).

El objetivo general del Prácticum consiste en incorporar al alumnado a un entorno de aprendizaje real vinculado a su especialidad con el fin de desarrollar los conocimientos y las competencias que esta requiera, mientras que como objetivos específicos se declaran: contrastar y sintetizar el aprendizaje teórico realizado con el contexto real y su aplicación

en el mismo, habituarse a los cometidos del puesto de trabajo, favorecer la observación y el estudio de un entorno concreto así como la autoevaluación en el ámbito laboral, llevar a cabo actividades que impliquen la interacción y colaboración con otros profesionales y tomar conciencia de las conductas éticas (Villa y Poblete, 2004).

Esta asignatura tan significativa dentro del programa de formación inicial de los futuros docentes (Becker et al., 2019) posibilita que el alumnado en formación de magisterio desarrolle su capacidad de regulación (Saariaho et al., 2016) y se vea favorecido por pasar mayor tiempo en las aulas y tutoría, como demuestran diversos estudios (Bills et al., 2007). Ofrece oportunidades de emplear conocimientos teóricos en el entorno auténtico del aula (Hillman et al., 2000) y constituye una vivencia esencial a la hora de perfeccionar las capacidades, instrucción y conciencia crítica de los profesores en formación (Zeichner, 2010), durante la cual se instruyen en la difícil labor docente (Borko y Mayfield, 1995).

Prácticum brinda, además, la oportunidad de implicar al ámbito personal del alumnado confrontándolo con sus propias virtudes y flaquezas al tener que desenvolverse como profesionales en el contexto escolar soportando la presión y demandas prácticas y particulares que eso conlleva. La reflexión sobre estas situaciones a partir de un diario, portfolio o sistemas similares que favorecen que el estudiante identifique y analice su experiencia, así como el progreso realizado, son fundamentales (Zabalza, 2011).

Haciendo referencia al contexto en el que se desarrolla la presente investigación, la trascendencia del Prácticum es cada vez mayor en España puesto que, además de mostrar al alumnado las dificultades de la práctica profesional, su propia interacción con las mismas mediante la práctica reflexiva y el empleo de sus capacidades, competencias y trabajo redundará en su desarrollo profesional (Bardají, 2008).

Los motivos alegados respaldan la afirmación según la cual los futuros docentes señalan la práctica como el elemento fundamental y básico de la formación inicial (Hascher et al., 2004; Clarke et al., 2014). El estudiante tiene una serie de derechos como son: el ser tutorizado y evaluado por un Tutor Académico así como guiado en el entorno laboral por un Tutor Profesional, tener la posibilidad de seleccionar la plaza que más se ajuste a sus características y circunstancias respetando siempre la normativa y que la Universidad le procure un Seguro de Accidentes y Responsabilidad Civil; así como unas responsabilidades entre las que se encuentran conocer el Plan de Prácticas y las tareas requeridas, elaborar la Memoria de Prácticas, adaptarse a la normativa respetando siempre que así se requiera la confidencialidad, acudir a las reuniones y tutorías, informar a su Tutor de las incidencias y seguir sus recomendaciones en cuanto a lecturas, trabajar en equipo con el resto de profesionales, registrar su actividad en un diario y autoevaluar sus prácticas (Villa y Poblete, 2004).

Ahora bien, esta primera toma de contacto con la profesión y todos los aspectos éticos derivados de la misma plantean una serie de disyuntivas que es importante analizar, tanto para amparar a los docentes en su labor como para prestar atención a la organización de los programas de formación inicial y la consecuente confluencia de teoría y práctica (Lilach, 2020). De hecho, diversos estudios señalan, como objetivo de la práctica, favorecer la reflexión del alumnado sobre sus propios conocimientos teóricos con el fin de solucionar los dilemas que esta plantea en el contexto escolar (Schön, 1987). Debido a esto y teniendo en cuenta que la relación colaborativa entre universidades y escuelas resulta provechosa para todas las partes implicadas y perfecciona el vínculo entre teoría y práctica (Smedley, 2001), las universidades han tratado de fortalecer su vínculo con las escuelas desde 1980 (Clarke et al., 2014).

El incremento de estudios sobre la práctica docente muestra que el alumnado no alcanza los resultados esperables debido en parte a factores cognitivos, motivacionales y afectivos, así como a las convicciones de los futuros docentes sobre la trascendencia y utilidad de la teoría, su propia efectividad y emociones (Hascher y Hagenauer, 2016).

Zabalza (2011) considera que la propia estructuración y despegue de Prácticum resulta tan compleja a nivel organizativo que, en ocasiones, los aspectos curriculares y cualitativos no se cuidan en la medida en la que se debería, acordes con la envergadura de la asignatura, con las subsiguientes consecuencias: no se pone suficiente cuidado e interés en la selección de contenidos a trabajar, los procedimientos de evaluación son en ocasiones insustanciales y el control y tutoría resulta diverso y, en ocasiones se encuentra en segundo plano.

Además, este autor señala que la causa de la diversidad y la inoperancia del Prácticum en ocasiones se debe a que actualmente no se sigue ni ejecuta un modelo de aprendizaje claro que lo delimite y concrete, como por ejemplo, y dado que el Prácticum está íntimamente ligado a las propias vivencias en un contexto real, el “learning by doing” instaurado por Dewey (1933) y los estudios emanados de su propuesta. Tampoco se buscan formas de confrontar determinados obstáculos como la reflexión, de modo que el alumnado consiga trascender su propia práctica, interpretarla, apreciarla e incorporarla a su aprendizaje en lugar de, simplemente reproducirla en los portfolios, diarios, memorias, etc.

Bretones (2013) critica la falta de iniciativa por parte de Universidades y centros educativos para mejorar las prácticas correspondientes a la formación inicial de maestros, ya que considera que el papel que desempeñan es básicamente burocrático. Señala que hay dos estrategias ampliamente aceptadas en referencia a la parte práctica de la formación inicial del profesorado. Por un lado, las estrategias generales referentes a las

demandas inherentes a la profesión docente: conocimientos, toma de decisiones, los recursos necesarios, así como el hecho de contar con centros de prácticas y tutores convenientes; sería interesante contar con un período de prácticas más dilatado en el tiempo que, además, se coordinase con la formación teórica y viceversa. Por otro lado, estrategias específicas que invitan a analizar el entorno escolar antes de la incorporación del alumnado, que una vez en el centro puede utilizar instrumentos que favorezcan la reflexión como el diario y goza de cierta libertad para tomar decisiones, con el visto bueno del tutor.

Ante esta problemática, es necesario reflexionar y buscar soluciones, identificar los aspectos sobre los que se puede incidir para contribuir al buen desarrollo de Prácticum. En primer lugar, el diseño y empleo de una evaluación apropiada y efectiva en el proceso práctico de aprendizaje, elaborada a partir de un enfoque colaborativo de las partes implicadas, es fundamental para Patrick et al. (2008). Prácticum supone un entorno óptimo para que el responsable de la misma, el Tutor Académico, evalúe no solo las competencias particulares, sino también las transversales a partir de la Memoria, el Informe de Evaluación sobre Competencias del Tutor profesional, la auto evaluación del propio estudiante y un informe de seguimiento elaborado por el mismo que refleje su asistencia e implicación en las prácticas (Villa y Poblete, 2004).

La evaluación del aprendizaje fundamentado en el desempeño profesional que se lleva a cabo durante este período de prácticas, constituida por una retroalimentación valiosa, provechosa y eficaz orientada a perfeccionar el progreso y evolución continua de los estudiantes, es distinta de la que se realiza en un entorno académico (Smith, 2010).

Otro aspecto esencial de cara a la óptima consecución y aprovechamiento de las prácticas por parte del alumnado es que cuenten con la ayuda y soporte adecuados (Gurvitch y

Metzler, 2009). Prácticum presenta, según (Villa y Poblete, 2004), tres elementos básicos que se reflejan en la Figura 3:

- El estudiante: constituye la pieza clave. A él va dirigido el Prácticum con la intención de vincular y confrontar los aprendizajes realizados durante su formación y favorecer la evolución de las capacidades que requiere el puesto de trabajo.
- La entidad colaboradora: aporta tanto el contexto real en el que se va a desarrollar la actividad como a los Tutores Profesionales encargados de guiar y ayudar al estudiante.
- La Universidad: actúa mediante la comisión de Prácticum y la designación de un Tutor Académico.

**Figura 3**

*Elementos básicos de Prácticum*



*Nota.* (Villa y Poblete, 2004).

La figura del profesor cooperante se erige como un pilar de enseñanza (Mena et al., 2017) y responde a docentes que ejercen su labor profesional y cooperan con las Universidades con el fin de favorecer la toma de contacto de los estudiantes con el aula y su aprendizaje, así como la calidad de la propia enseñanza incrementando la motivación de los mismos al ayudarlos a visualizar la problemática escolar desde otra óptica (Becker et al., 2019). Se trata de profesionales en activo que desempeñan distintos papeles dentro del Prácticum como son: observar, instruir, proporcionar feedback o guiar al alumnado (Kwan y Lopez-Real, 2005) siendo los agentes que interactúan en mayor medida con el alumnado durante el Prácticum, apoyándoles y asistiéndoles en sus tareas (Becker et al., 2019). Entre los cometidos del Tutor Profesional destacan poner en conocimiento del alumnado sus tareas y responsabilidades, así como todo tipo de normas y horario, orientarles, ayudarles y supervisarles en el lugar de trabajo y, finalmente, evaluar su desempeño (Villa y Poblete, 2004).

La literatura presenta al mentor como organizador y como persona encargada de observar y valorar el desempeño del alumnado (Hobjilă, 2012). Clarke y Mena (2020) definen el mentoring en prácticum como “una forma especial de enseñanza situada en la inmediatez del escenario de la acción” (p.1). Constituye una figura fundamental para el desarrollo profesional de los profesores en prácticas que se enfrentan por primera vez al mundo profesional (Smith, 2010). Una de sus funciones clave consiste en dirigir en todo momento el significado y la trayectoria del Prácticum con el fin de poner al alumnado en contacto con las diferentes dificultades y cometidos inherentes a la labor docente, así como facilitar su reconocimiento de los vínculos entre los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación y la práctica que experimentan día a día en el centro (Zabalza, 2011).

Es labor del Tutor Académico proyectar, teniendo en cuenta los objetivos de Prácticum y en colaboración con el Tutor profesional, el programa que debe seguir el alumnado en el que consten tanto las actividades a realizar, los métodos y materiales a utilizar, las personas con las que va a colaborar, el contexto en el que se llevará a cabo, etc., como las competencias objeto de mejora. Además, es el responsable de supervisar las prácticas del alumnado, especialmente en momentos críticos como son el inicio de las mismas, la presentación con el Tutor Profesional y la evaluación final (Villa y Poblete, 2004). La interacción y el flujo bidireccional de información entre los tutores de la universidad y el alumnado en prácticas tiene una naturaleza heterogénea debido a que las responsabilidades y cometidos de los mentores no están debidamente especificadas (Ganser, 1996). La naturaleza del feedback que recibe el alumnado de sus mentores es un aspecto esencial dentro de la formación inicial que impulsa su aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

Sin embargo, los estudios sobre las Prácticas dentro de las titulaciones de Magisterio a principios del siglo XXI evidenciaban que los mentores universitarios no dedicaban todo el esmero o interés que deberían a la hora de escoger los Centros en los que se realizaban las prácticas y de preparar para esta tarea a los tutores (Bretones, 2013) y que las perspectivas y esperanzas del alumnado sobre el prácticum no se veían satisfechas (Korthagen et al., 2006; Seferođlu, 2006; Wolter, 2000, como se citó en Gürsoy, 2013). Desafortunadamente, aún a día de hoy se reconoce que su formación es insuficiente para llevar a cabo esta labor esencial ya que suelen apoyarse en sus propias experiencias a falta de ocasiones para mejorar su capacitación (Clarke y Mena, 2020).

Una tercera medida para superar las dificultades de Prácticum podría consistir en plantear un prácticum por competencias, en cuyo caso cabría revisar la propuesta de Tejada-

Fernández (2005) y tener en cuenta competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales.

Otro factor que determina el éxito del aprendizaje en Prácticum son las características particulares de los propios estudiantes como su forma de instruirse, su competencia académica, ganas de aprender o emociones (Hattie, 2009). De hecho, el Prácticum puede llegar a constituir un foco de tensión nada desdeñable, según advertía MacDonald (1993). Como observaban Hagger y McIntyre (2006), a nivel emocional el procedimiento por el cual el alumno pasa a ser maestro es exhaustivo, existiendo en esta enseñanza práctica señalan tres perspectivas emocionales: la falta de armonía y acuerdo entre los profesores en formación y la realidad del aula genera en ocasiones emociones negativas, la destreza insuficiente a la hora de desempeñar la labor profesional o el desacuerdo que a veces se produce entre los planteamientos del alumno y su ineludible acomodación a las normas institucionales.

Por último, la calidad de los centros en los que el alumnado en formación realiza sus prácticas supone un aspecto esencial de un Prácticum óptimo y suele estar definido por el punto en el que se encuentre ese programa en concreto. En un principio, se seleccionaba a través del contacto personal del profesorado universitario con los docentes, así se lograba que estos aceptasen alumnado en las prácticas. Más adelante, los mecanismos y recursos de la asignatura fueron evolucionando hasta que se regularon las formas de colaboración entre instituciones en ámbitos legales, laborales, administrativos, didácticos, profesionales y personales; cuya correcta articulación será decisiva para la buena marcha del Prácticum (Zabalza, 2011).

El modelo de formación de profesorado mediante innovación curricular e investigación es uno de los más empleados en la actualidad y consiste en que el docente se comprometa

con procedimientos para enriquecer la enseñanza, acomode o desarrolle un currículo o plantee una programación. En definitiva, el proceso de formación consiste en un ejercicio continuo de reflexión sobre la propia práctica (Grau et al., 2009). Es necesario que los futuros docentes se formen en aspectos como el manejo de la toma de decisiones reflexivas y prácticas en los entornos de enseñanza (Babion y Shea, 2005).

Esto nos lleva a plantear en el próximo capítulo la trascendencia de la reflexión a lo largo de la vida profesional del docente y no solamente durante el período de formación, así como a explorar el concepto de profesional reflexivo.

#### **2.4. El Prácticum de Magisterio de Educación Infantil en distintas universidades españolas**

Se han consultado las páginas web de 73 universidades españolas para recoger información sobre la asignatura de Prácticum en la titulación de Educación Infantil que se presentará a continuación en sucesivas tablas.

En primer lugar, se ha realizado un análisis de la contextualización de la asignatura que se muestra en las páginas de algunas de las facultades mencionadas y que puede sintetizarse de la siguiente forma. Las Facultades de Educación de España, concretamente en la asignatura de Prácticum de la titulación de Educación Infantil, conceptualizan la asignatura Prácticum como una materia profesionalizante que agrupa una serie de actividades tutoriales, pedagógicas y didácticas en torno a la realización de las prácticas curriculares en centros educativos acreditados, regulada por la normativa vigente: ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre y Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre.

Constituye un pilar fundamental de la formación inicial de la titulación puesto que, en este primer contacto con la realidad escolar, mediante la inmersión, observación e intervención sobre la misma, se promoverá la socialización profesional, el conocimiento del contexto cultural, social y educativo de los centros, la participación en resolución de conflictos cotidianos, el análisis y la reflexión. Se pretende que el alumnado identifique sus necesidades formativas, afiance y ponga en práctica sus competencias, actitudes y los contenidos teóricos adquiridos hasta el momento y adquiera, además, nuevos conocimientos relacionados con la metodología, características del alumnado, gestión del aula, currículo, acción tutorial o procesos de evaluación a partir de su experiencia en el aula, seminarios, fórum, debates, tutorías, estudios de casos, asistencia a eventos relacionados con la temática, lecturas, exposiciones, elaboración de documentos como memorias, portfolios, diarios, etc.

Una vez establecido el marco de la asignatura, se ofrece una primera contextualización de los datos obtenidos en relación a los parámetros generales que irán definiendo la búsqueda hacia el objetivo del presente análisis.

### Tabla 8

*Síntesis de la información obtenida a partir de la consulta de las páginas web de universidades españolas en relación a la asignatura Prácticum en Educación Infantil*

<b>UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS CONSULTADAS</b>	<b>73  100%</b>	<b>LAS COMPRENDIDAS EN TODAS LAS CATEGORÍAS POSTERIORES.</b>
<b>Universidades españolas a cuya web no se ha podido acceder</b>	2  2.7%	- Universidad Europea de Madrid  - Universidad Cardenal Herrera - CEU

---

**para realizar la  
consulta (daba error)**

---

<b>Universidades españolas que no ofertan la titulación de Grado en Magisterio de Educación Infantil</b>	15	- Universidad Internacional de Andalucía
	20.5%	- Universidad Pablo de Olavide
		- Universidad Internacional Menéndez Pelayo UIMP
		- Universidad Europea Miguel de Cervantes
		- IE Universidad
		- Universitat Oberta de Catalunya
		- Universidad Pompeu Fabra
		- Universidad Carlos III de Madrid
		- Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D
		- Universidad Politécnica de Madrid
		- Universidad Miguel Hernández de Elche
		- Universidad Politécnica de València
		- Universidad de Deusto
	- Universidad Politécnica de Cartagena	
	- Universidad de Murcia	

---

<b>Universidades españolas que tienen la titulación de Grado de Magisterio de</b>	11	- Universidad de Granada
	15%	- Universidad de Huelva
		- Universidad de Barcelona

---

<p><b>Educación Infantil pero no se ha encontrado en la web información sobre la evaluación en el último prácticum de la titulación</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad Internacional de Cataluña</li> <li>- Universitat de Lleida</li> <li>- Universidad de Vic</li> <li>- Universidad Francisco de Vitoria</li> <li>- Universidad Pontificia Comillas</li> <li>- Universidad San Pablo C.E.U.</li> <li>- Universitat de las Illes Balears</li> <li>- Universidad de Oviedo</li> </ul>
<p><b>Universidades españolas en cuya web se refleja que utilizan un instrumento de evaluación en el último prácticum de la titulación.</b></p>	<p>45 <i>61.6%</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidad de Almería</li> <li>- Universidad de Cádiz</li> <li>- Universidad de Córdoba</li> <li>- Universidad de Jaén</li> <li>- Universidad de Málaga</li> <li>- Universidad de Sevilla</li> <li>- Universidad de Zaragoza</li> <li>- Universidad San Jorge</li> <li>- Universidad de La Laguna</li> <li>- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</li> <li>- Universidad de Cantabria</li> <li>- Universidad de Castilla-La Mancha</li> </ul>

- Universidad de Burgos
  - Universidad Católica de Ávila
  - Universidad de León
  - Universidad Pontificia de Salamanca
  - Universidad de Salamanca
  - Universidad de Valladolid
  - Universitat Abat Oliba CEU
  - Universidad Autónoma de Barcelona
  - Universidad de Girona
  - Universidad Ramón Llull
  - Universidad Rovira i Virgili
  - Universidad Alfonso X El Sabio
  - Universidad de Alcalá
  - Universidad Antonio de Nebrija
  - Universidad Autónoma de Madrid
  - Universidad Camilo José Cela
  - Universidad Complutense de Madrid
  - Universidad a Distancia de Madrid
  - Universidad Rey Juan Carlos
  - Universidad de Navarra
-

- Universidad Pública de Navarra
- Universidad de Alicante
- Universitat Jaume I de Castellón
- Universitat de València
- Universidad Católica de Valencia S. Vicente M.
- Universidad de Extremadura
- Universidad de A Coruña
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidade de Vigo
- Universidad de La Rioja
- Universidad Mondragon Unibertsitatea
- Universidad del País Vasco
- Universidad Católica San Antonio de Murcia

---

*Nota:* Páginas web de universidades españolas.

De las páginas web de 73 universidades españolas consultadas, no se ha podido acceder a 2 (2.7%) por motivos técnicos y en 15 de ellas (20.5%) no se oferta la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil, por tanto, aproximadamente un 23.3 % de las Universidades Españolas consultadas, ordenadas en la Tabla 8 siguiendo el criterio de la Comunidad Autónoma a la que pertenecen, quedan fuera del rango de información que se busca en el presente estudio.

De las 56 restantes (76.7 %), hay 11 (15%) en cuyas páginas web no se ha encontrado información sobre la autoevaluación en el último prácticum de la titulación, que

constituye el eje fundamental de la indagación, lo que reduce a 45 Universidades españolas en las que se centrarán los siguientes pasos del análisis ya que en sus páginas web se refleja que utilizan un instrumento de evaluación en el último prácticum de la titulación, información expuesta por un 61.6% del total de las Universidades consultadas.

La Tabla 9 expone en qué autonomías se sitúan las universidades españolas que ofrecen la titulación de Educación Infantil, así como si son públicas o privadas, incluyendo aquellas en las que aunque tengan la titulación no se ha encontrado información relativa a la evaluación de prácticum, (aparecen con las siglas N.I.).

**Tabla 9**

*Contextualización de las universidades españolas que ofrecen la titulación de Educación Infantil*

<b>CONTEXTUALIZACIÓN GEOGRÁFICA Y TIPOLÓGICA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE CUENTAN CON LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL</b>		
<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
<b>Andalucía</b>	Universidad de Almería	
	Universidad de Cádiz	
	Universidad de Córdoba	
	Universidad de Granada (N.I.)	
	Universidad de Huelva (N.I.)	
	Universidad de Jaén	

PARTE I. CAPÍTULO II: EL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

	Universidad de Málaga	
	Universidad de Sevilla	
<b>Total</b>	8 (100%)	0 (0%)
<b>Aragón</b>	Universidad de Zaragoza	Universidad San Jorge
<b>Total</b>	1 (50%)	1 (50%)
<b>Canarias</b>	Universidad de La Laguna	
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	
<b>Total</b>	2 (100%)	0 (0%)
<b>Cantabria</b>	Universidad de Cantabria	
<b>Total</b>	1 (100%)	0 (0%)
<b>Castilla La Mancha</b>	Universidad de Castilla-La Mancha	
<b>Total</b>	1 (100%)	0 (0%)
<b>Castilla y León</b>	Universidad de Burgos	Universidad Católica de Ávila
	Universidad de León	
	Universidad de Salamanca	Universidad Pontificia de Salamanca
	Universidad de Valladolid	
<b>Total</b>	4 (66.6 %)	2 (33.3 %)
<b>Cataluña</b>	Universidad Autónoma de Barcelona	Universitat Abat Oliba CEU

	Universidad de Barcelona (N.I.)	Universidad Internacional de Cataluña (N.I.)
	Universidad de Girona	
	Universidad Rovira i Virgili	Universitat de Lleida (N.I.)
		Universidad Ramón Llull
		Universidad de Vic
<b>Total</b>	4 (44.4%)	5 (55.5%)
<b>Comunidad de Madrid</b>	Universidad de Alcalá	Universidad Alfonso X El Sabio
	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Antonio de Nebrija
	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Camilo José Cela
	Universidad Rey Juan Carlos	Universidad a Distancia de Madrid
		Universidad Francisco de Vitoria (N.I.)
		Universidad Pontificia Comillas
<b>Total</b>	4 (40%)	6 (60%)
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	Universidad Pública de Navarra	Universidad de Navarra
<b>Total</b>	1 (50%)	1 (50%)
<b>Comunidad Valenciana</b>	Universidad de Alicante	Universidad Católica de Valencia S. Vicente M.

	Universitat Jaume I de Castellón	
	Universitat de València	
<b>Total</b>	3 (75 %)	1 (25 %)
<b>Extremadura</b>	Universidad de Extremadura	
<b>Total</b>	1 (100%)	0 (0%)
<b>Galicia</b>	Universidad de A Coruña	
	Universidad de Santiago de Compostela	
	Universidade de Vigo	
<b>Total</b>	3 (100%)	0 (0%)
<b>Islas Baleares</b>	Universitat de las Illes Balears	
<b>Total</b>	1 (100%)	0 (0%)
<b>La Rioja</b>	Universidad de La Rioja	
<b>Total</b>	0 (0%)	1 (100%)
<b>País Vasco</b>	Universidad del País Vasco	Universidad Mondragon Unibertsitatea
		Universidad de Deusto
<b>Total</b>	1 (33,3%)	2 (66,6 %)
<b>Principado de Asturias</b>	Universidad de Oviedo	
<b>Total</b>	1 (100%)	0 (0%)

<b>Región de Murcia</b>		Universidad Católica San Antonio de Murcia
<b>Total</b>	0 (0%)	1 (100%)
<b>TOTAL</b>	36 (64.2 %)	20 (35.7 %)

*Nota:* Páginas web de universidades españolas.

En España, la mayoría de universidades que ofrecen la titulación de Magisterio de Educación infantil son públicas, 64.2 % frente a 35.7 % de universidades privadas. Esta tendencia se repite en la mayor parte de Comunidades Autónomas en las que, en algunos casos, incluso se hablaría solamente de universidades públicas (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y el Principado de Asturias). En Aragón y en la Comunidad Foral de Navarra el porcentaje es exactamente del 50 % mientras que en otras Comunidades como País Vasco, Murcia o las comunidades que concentran mayor población, Cataluña y Comunidad de Madrid, predominan las universidades privadas que ofertan la titulación de Educación Infantil.

Dentro de las 44 Universidades españolas (62.2 %) en cuya web se refleja que utilizan un instrumento de evaluación en el último prácticum de la titulación de Educación Infantil cabe establecer una diferencia decisiva: si manifiestan de forma explícita que dicho instrumento tiene un componente reflexivo o no. (Ver Anexo I).

**Tabla 10**

*Componente reflexivo de la evaluación que se solicita por parte del alumnado en el último Prácticum de la titulación de Educación Infantil en las páginas web de las universidades españolas*

---

**REFLEJO EN LAS PÁGINAS WEB DE LAS UNIVERSIDADE ESPAÑOLAS  
DEL COMPONENTE REFLEXIVO DE LA EVALUACIÓN DEL  
ALUMNADO EN EL ÚLTIMO PRÁCTICUM DE LA MAGISTERIO DE  
EDUCACIÓN INFANTIL.**

---

<b>Se especifica que se trata de una de evaluación reflexiva.</b>	26	(57.7%)
<b>No se especifica que se trate de una de evaluación reflexiva.</b>	19	(42.2%)

---

*Nota:* Páginas web de universidades españolas.

El parámetro distintivo en este caso es la especificación de la existencia del componente reflexivo en los instrumentos utilizados para realizar la evaluación en prácticum, que se da en 26 de las 45 (57.7%) páginas web de Universidades españolas con titulación de Educación Infantil en la que se ha encontrado y podido acceder a la información sobre el último prácticum de la titulación. Por otra parte, son 19 (42.2%) aquellas Universidades españolas con titulación en Educación Infantil en las que no se ha encontrado de forma explícita mención al componente reflexivo en la descripción de la evaluación del prácticum.

En el Anexo II se especifica, resaltada en negrita, la herramienta reflexiva, dentro de los parámetros contemplados para la evaluación de Prácticum en cada universidad.

Se recoge por qué el instrumento resaltado tiene un componente reflexivo tal y como especifica la página web de la universidad en cada caso; de esta forma no hay lugar a duda de que se favorecerá la reflexión de los futuros docentes mediante su uso.

La clasificación de dichos instrumentos se presenta en la Tabla 11.

**Tabla 11**

*Clasificación de los instrumentos reflexivos empleados para la evaluación de Prácticum en las universidades españolas*

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTO DOCUMENTAL</b>	<b>INSTRUMENTO PROYECTIVO</b>
<b>Universidad de Almería</b>		Memoria crítica y reflexiva de las experiencias en el aula y en el Seminario	
<b>Universidad de Cádiz</b>	Diario de prácticas		
<b>Universidad de Córdoba</b>			Autoevaluación
<b>Universidad de Málaga</b>		Memoria de las prácticas curriculares	
<b>Universidad de Sevilla</b>			Autoevaluación

<b>Universidad de Zaragoza</b>		Análisis y reflexión sobre los aprendizajes realizados en las prácticas
<b>Universidad San Jorge</b>	Diario pedagógico personal	
<b>Universidad de La Laguna</b>		Memoria
<b>Universidad de Cantabria</b>		Autoevaluación
<b>Universidad de León</b>		Informe reflexivo
<b>Universidad Pontificia de Salamanca</b>	Diario de prácticas	Reflexión personal
<b>Universidad de Valladolid</b>	Diario de prácticas	
<b>Universidad de Girona</b>		Reflexiones didácticas
<b>Universidad Ramón Llull</b>		Reflexión a través de unas prácticas narrativas.
<b>Universidad Alfonso X El Sabio</b>		Memoria de prácticas

<b>Universidad de Alcalá</b>	Diario de aprendizaje		Autoevaluación
<b>Universidad Complutense de Madrid</b>	Diario de prácticas reflexivo, crítico y constructivo		Autoevaluación
<b>Universidad de Navarra</b>		Bitácora de reflexión.	
<b>Universidad Pública de Navarra</b>		Apartado de reflexión personal.	
<b>Universidad de Alicante</b>			Cuestionario de autoevaluación.
<b>Universitat de València</b>	Diario	Informe de prácticas escolares III Reflexión	Autoevaluación
<b>Universidad Católica de Valencia S. Vicente M.</b>			Autoevaluación o autodiagnóstico
<b>Universidad de Santiago de Compostela</b>		Reflexión (seminario/sesión)	
<b>Universidad Mondragon Unibertsitatea</b>		Reflexión	

---

<b>Universidad del País Vasco</b>	Diario
-----------------------------------	--------

---

<b>Universidad Católica San Antonio de Murcia</b>	Diario
---	--------

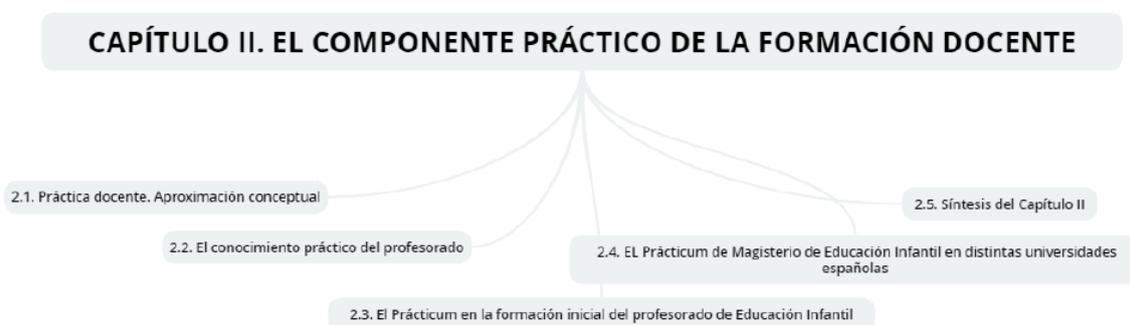
---

*Nota:* Páginas web de universidades españolas.

## 2.5. Síntesis del Capítulo II

### Figura 4

*Síntesis del Capítulo II*



El desempeño de una profesión conlleva el dominio de determinados conocimientos. En el caso de la docencia, se adquieren mediante la formación y la propia experiencia al superar con éxito las dificultades que van surgiendo en el día a día del aula (Mercado y Rockwell, 1988).

Por práctica docente se entiende un proceso innovador de transformación y evolución que tiene una gran trascendencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Becerril (1999) que el profesorado desarrolla en el aula a diario con el objetivo de aprender, Díaz (2006),

incorporando nuevas ideas y valorando si desechar o mantener las antiguas (Mercado y Rockwell, 1988).

Incorpora, además, las concepciones del docente a nivel profesional, personal, social y cultural, así como su experiencia (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; Mercado y Rockwell, 1988), lo que implica que no hay una sola forma de llevar a cabo la enseñanza (Echazarra et al., 2016), si bien es cierto que existen dos enfoques claramente diferenciados: la práctica dirigida por el profesor (Klieme, 2020) y la centrada en el estudiante (Tobias y Duffy, 2010). La diversidad de la práctica docente obedece a la complejidad de la misma. Otros factores que influyen en ella son, por ejemplo: el alumnado, el propio contexto escolar, el momento personal y profesional en el que se encuentre el profesorado (Mercado y Rockwell, 1988) o las concepciones culturales del país en el que se ejerza (Fischer et al., 2020).

Cualquier práctica docente tiene la cualidad de histórica por haberse producido en un momento histórico específico en el que han coincidido los hitos relativos a la práctica docente a nivel social, cultural y educativo con los correspondientes al desarrollo profesional y vital del propio maestro. Factores como los recursos de los que disponga la escuela, las ratios o la relación con las familias también tienen su repercusión en la práctica docente (Mercado y Rockwell, 1988).

Todas estas circunstancias acotan la autonomía del docente a la hora de realizar su trabajo (Becerril, 1999) y, por eso, resulta fundamental que busquen formas de perfeccionar su práctica como la reflexión sobre la misma a partir de la autoevaluación (Airasian y Gullickson, 1999), ya sea a nivel individual o como grupo (Díaz, 2006).

La influencia del conocimiento docente sobre la enseñanza ha motivado que su evolución, desde la puesta en práctica del conocimiento pedagógico y de la materia, así como de las propias capacidades hasta la integración del cúmulo de experiencias y sentimientos personales del docente, sea objeto de estudio de un amplio número de investigaciones en los últimos años (Connelly et al., 1997).

Su naturaleza es enérgica y entre sus categorías, íntimamente relacionadas, se encuentra el conocimiento práctico (Fennema y Franke, 1992). Sus fundamentos son la propia actividad del docente, sus convicciones y las vivencias que se producen en el ámbito escolar, especialmente en el aula (Carter, 1990; Medina, 2001a; Schön, 1992, 1998). De hecho, está dirigido a las situaciones complejas que surgen en este contexto (Elbaz, 1981). El conocimiento práctico docente mantiene una correlación activa con la práctica de manera situacional, personal, social, experiencial y teórica (Elbaz, 1981) y se desarrolla por medio de la reflexión (Fenstermacher, 1994). Su observación y estudio determinan la forma en la que el docente ejerce (Carter, 1990).

El componente práctico de la formación inicial ha ganado cada vez mayor importancia en las titulaciones de Magisterio (Hascher y Hagenauer, 2016) materializándose especialmente en la incorporación de Prácticum a todas ellas (Villa y Poblete, 2004).

Se trata de la asignatura que permite al alumnado experimentar la realidad del contexto educativo vinculando la teoría adquirida durante la formación con la práctica (Arias et al., 2017), contando en todo momento con la supervisión y apoyo de un tutor profesional y otro académico (Lilach, 2020). El objetivo que persigue es que los futuros docentes desarrollen y perfeccionen las competencias que van a necesitar para desempeñar su labor profesional (Villa y Poblete, 2004). Por estos motivos es tan trascendente.

Sin embargo, existen ciertas problemáticas alrededor de Prácticum. La organización y puesta en práctica de la asignatura resulta altamente compleja hasta el punto de afectar a aspectos curriculares y de calidad, propiciando ineficacia (Zabalza, 2011) puesto que, al finalizar el período de prácticas, el alumnado no obtiene el resultado esperado (Hascher y Hagenauer, 2016). El hecho de que no se tome como referencia un modelo concreto de aprendizaje (Zabalza, 2011) y que los colegios y Universidades no pongan todo de su parte (Bretones, 2013), agrava aún más esta situación.

Se identifican por tanto una serie de elementos que resultan esenciales en Prácticum, sobre los cuales se puede actuar para conseguir una mejora sustancial en su desarrollo como son: establecer una base sólida teniendo muy en cuenta los tres pilares que sustentan la asignatura y la coordinación de los mismos (estudiante, profesor cooperante y mentor) (Gurvitch y Metzler, 2009; Villa y Poblete, 2004), plantear un enfoque basado en competencias (Tejada-Fernández, 2005), tomar en consideración las particularidades del alumnado (Hattie, 2009), prestar gran atención a la selección de los centros en los que se van a llevar a cabo las prácticas (Zabalza, 2011) y diseñar e instaurar una evaluación eficiente y adecuada (Patrick et al., 2008).

El papel fundamental que juega el ejercicio de la reflexión en la formación del docente (Grau et al., 2009) y su ejercicio profesional nos invita a dedicar el Capítulo III al estudio de dicho concepto en el ámbito que nos ocupa.

## Capítulo III. El docente como profesional reflexivo

Un tema ampliamente estudiado en los últimos años es el impacto de la reflexión en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, Brookfield, 1995; Dewey, 1933; Schön, 1987, como se citó en Finefter-Rosenbluh, 2016). Mediante la reflexión y su ejercicio práctico, el profesorado se erige en un elemento fundamental de guía hacia una sociedad más democrática y equitativa (Susinos y Saiz, 2016).

Existen una serie de cuestiones en el ámbito educativo cuyo aprendizaje se consigue al reflexionar sobre las dificultades que surgen en la práctica día a día, como son: la forma de establecer un equilibrio entre lo que se persigue conseguir, lo que efectivamente se enseña y su valoración, la evaluación como autorregulación, las oportunidades y obstáculos de la enseñanza cuyo centro es el alumno o la correspondencia entre procedimientos y rendimiento; contribuyendo todas ellas a la mejora de la propia práctica (Gairín, 2011).

Concretamente, son varias las investigaciones que demuestran que el aprendizaje reflexivo fomenta el desarrollo profesional del profesorado que ejerce en la etapa de educación infantil (Alsina, 2013; Piqué et al., 2009; entre otros, como se citó en Pastells, 2013); incluso la reforma educativa persigue la reflexión de los futuros docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje (Lowery, 2003); aquí radica la relevancia de este tercer capítulo.

### 3.1. El pensamiento reflexivo

El origen de la reflexión es el momento en el que se trata de entender por qué las propias ideas no concuerdan con una circunstancia complicada o difícil de la práctica y de dar una respuesta a la misma (Harvey y Knight, 1996; Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004; como se citó en Susinos y Saiz, 2016). Las nociones de profesional reflexivo y enseñanza reflexiva comenzaron a constituir la consigna que abogaba por la formación inicial y la reforma educativa a finales del siglo XX (Zeichner, 1993) puesto que uno de los instrumentos más potentes de la que disponen los docentes para analizar, comprender y modificar su práctica es la reflexión (Graves, 2002).

Vasco (1990) propone que es al malograrse las prácticas cuando nacen la reflexión y la praxis al poder razonar el docente sobre sus fallos y realizar los cambios pertinentes. Lo hace mediante cinco aforismos:

1. En un primer momento está la acción.
2. Estas acciones dan lugar a prácticas
3. El fracaso de estas prácticas conlleva una reflexión sobre las mismas.
4. En este punto se origina la praxis, que cambia como consecuencia de la reflexión.
5. Progresivamente la reflexión se va depurando y manifestándose independientemente de la praxis. Es en este punto cuando emerge la teoría.

En este contexto, es remarcable la figura de Dewey (1933) como iniciador del concepto de reflexión y defensor de la envergadura de la noción de pensamiento reflexivo. Para Schön (1998) el profesional reflexivo puede no solo reflexionar en la acción, reajustando y readaptando así su práctica, sino también sobre la acción, ya que es capaz de volver sobre sus acciones y reconsiderarlas teniendo en cuenta los nuevos aprendizajes fruto de

la experiencia; eso le permite enfrentarse de otra manera a las situaciones de duda o indecisión. Existe un tercer tipo de reflexión enunciado por Van Manen (1991) y que consiste en la reflexión anticipada o previa a la acción: la reflexión para la acción.

Mezirow (1991, 2000), por su parte, le otorga a la reflexión un rol primordial en el aprendizaje ya que permite al docente dotar de significado a sus actitudes y actos así como tomar conciencia de las diversas formas en las que puede entender la realidad.

La reflexión se configura, así como una manera de ayudar a los profesionales educativos, por una parte, a entender lo que saben, su conocimiento práctico (Elbaz, 1981) y, por otra, a generar nuevas comprensiones acerca de su práctica (p.4) (Susinos y Saiz, 2016).

También es concebida como el fundamento para alcanzar el máximo nivel de competencia profesional en la enseñanza (Selmo y Orsenigo, 2014). Conlleva aceptar que los docentes son profesionales que llevan a cabo una labor dinámica a la hora de enunciar los objetivos y métodos de su trabajo y desarrollan sus propias teorías, que pueden formar parte de los conocimientos sobre enseñanza (Zeichner, 1993).

Se trata de un procedimiento en el que los docentes se autoevalúan periódicamente con el fin de analizar, comprender y perfeccionar su práctica (Husu et al., 2008); una facultad primordial para desempeñar la labor docente de forma eficiente en circunstancias variadas y complicadas que simplifica y posibilita el desarrollo profesional y el aprendizaje (Asselin, 2011; Lasater y Nielsen, 2009; McGuire et al., 2009; Nielsen et al., 2007; Tanner, 2006; Wald et al., como se citó en Canniford y Fox-Young, 2015) siendo, sin duda, consustancial al ejercicio profesional del docente puesto que favorece el progreso

y evolución de sus capacidades metacognitivas de forma que pueda estudiar, comprender y valorar su propia práctica (Grau et al., 2009).

La aptitud para investigar y reflexionar hace posible que los docentes desempeñen plenamente su propia práctica al debatir con otros y ser conscientes del alcance ideológico contenido en la tarea y tomar este punto de partida para implementar cambios (Sánchez, 2001). El docente se convierte en protagonista de su propia práctica al ser capaz de identificar las dificultades que surgen en la misma a partir de la reflexión y de actuar en consecuencia poniendo en práctica metodologías adecuadas (Gimeno, 1983).

Una forma de profundizar aún más en la comprensión de este concepto consiste en estudiar sus dos aspectos: “cómo reflexionar” y “sobre qué reflexionar” (Mirzaei et al., 2014a). Son cuatro los niveles de reflexión según Larrivee (2008): pre-reflexión, el docente actúa de forma automática; reflexión de la superficie, dirigida a las tácticas para alcanzar las metas prefijadas; reflexión pedagógica, su objeto son los objetivos, las teorías y la conexión entre teoría y práctica y, por último, reflexión crítica, centrada en el efecto de la práctica docente sobre el alumnado.

Es importante tomar conciencia de que puede llegar un punto en el que la reflexión sobre aquello que es beneficioso o nocivo, apropiado o no dentro del contexto profesional puede llegar a afectar a los docentes ocasionándoles un dilema ético (Santoro y Morehouse, 2011). Los planteamientos reflexivos en ocasiones encuentran obstáculos que impiden su consecución como son la configuración del programa en el que se promueve la reflexión, las circunstancias previas que hacen posible que los futuros docentes la lleven a cabo así como su posición al respecto y, por último, los conceptos preestablecidos sobre la enseñanza como ocupación o trabajo (Hatton y Smith, 1995).

Los quehaceres profesionales suponen un reto para los docentes que los llevan a reflexionar sobre diversas cuestiones como el formato en el que se exponen los contenidos, las perspectivas de la comunidad educativa, la metodología, la heterogeneidad del alumnado o la imagen del docente en la actualidad (Sellars, 2012). Un recurso efectivo para entender, distinguir e interpretar aquello sobre lo que se ha deliberado, así como para constituir futuras posibilidades es el pensamiento reflexivo (Mirzaei et al., 2014a). La relevancia del pensamiento reflexivo en las tareas diarias, siendo la enseñanza una de ellas, es incuestionable (Afshar y Farahani, 2015).

De la incorporación de la reflexión a la práctica en el aula surge un profesorado que funda sus decisiones en su entendimiento de la realidad y utiliza las dificultades diarias en el aula para instaurar situaciones novedosas con las que pretende progresar y cambiarla; el profesional reflexivo, por tanto, no se limita a estudiar su propia práctica sino que plantea nuevos procedimientos a la hora de pensar y de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, esto podría constituir la clave de la transformación que la educación necesita (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010).

La concepción de maestro como profesional reflexivo supone que la reflexión sobre la propia práctica sea el punto de partida para entender y depurar el desempeño profesional reconociendo el arte y destreza que se deriva del ejercicio de los buenos docentes (Zeichner, 1993). El docente reflexivo despliega su identidad profesional y cada vez sabe más sobre su labor al descifra y reinterpretar prácticas (Stíngu, 2012).

Los profesionales de la educación son individuos con sus propias ideas, valores y capacidades que desempeñan su labor profesional en el marco establecido por las políticas gubernamentales dentro de sus aulas y tomando, de forma paralela, decisiones en función

de las situaciones inesperadas del día a día; esto conlleva que sea necesaria una mejora de su práctica mediante el perfeccionamiento de la práctica reflexiva (Sellars, 2012).

Está generalmente aceptado que este es uno de los fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje (Brookfield, 1995, 2005); constituye un extenso campo de investigación y se emplea tanto en la formación inicial como con profesorado en activo con objeto de que se perfeccione la auto-observación, auto-evaluación y auto-análisis y, de esta forma, cumplir los objetivos establecidos por la Comisión Europea (Stíngu, 2012).

Dewey (1933) describe la práctica reflexiva como un procedimiento metódico en el que el docente, mediante la reflexión intencional sobre una situación concreta, encuentra una solución. Hace posible que el profesorado pueda tomar conciencia de en qué punto se encuentra a nivel laboral para tomar decisiones sobre hacia dónde se quiere dirigir (Farrell, 2012). Algunos de los beneficios que aporta la práctica reflexiva tal y como revela la evidencia científica son el incremento de la satisfacción profesional de los docentes, la mejora de las relaciones a nivel de auto-identidad, o con otros docentes y con el alumnado (Braun y Crumpler, 2004).

La enseñanza reflexiva es reconocida como un requisito del profesorado eficiente, así como un aspecto fundamental de los programas de formación inicial y un elemento que tiene gran incidencia en la práctica docente (Afshar y Farahani, 2015). Supone que los profesionales a cargo de la formación inicial del profesorado se comprometan con los futuros docentes durante este período, que por otra parte continúa durante toda la carrera profesional, de forma que puedan asimilar la resolución y competencia para poder aprender a realizar su labor profesional mejorando progresivamente (Zeichner, 1993); que los docentes sean autónomos constituye una sus metas fundamentales (Akbari, 2007).

En opinión de Zeichner y Liston (1999), la noción de enseñanza reflexiva engloba cualquier procedimiento que favorezca la indagación y la identificación de todos aquellos elementos que influyen en el aprendizaje del profesorado, sus elecciones organizativas, metodológicas y materiales.

Jay y Johnson (2002) establecieron una clasificación de la enseñanza reflexiva basada en tres fases: descripción, se identifica el problema objeto de interés para el docente; comparación, se plantea la situación desde diversos puntos de vista y crítica, tras un examen cuidadoso de las diversas opciones, se decide cómo afrontar la situación.

Teniendo en cuenta que la reflexión sobre la propia práctica aumenta incluso la efectividad de los buenos profesores, si se pretende que los docentes aprendan a ser pensadores reflexivos deben desarrollar destrezas de pensamiento reflexivo (Mirzaei et al., 2014b), tales como la comunicación, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la observación o el juicio (Dymoke y Harrison, 2008), resulta pertinente, por tanto, estudiar cómo se trata la reflexión en la formación inicial.

### **3.2. Función de la reflexión en la docencia**

La cualificación o aptitud de un profesional no se mide únicamente por el hecho de presentar una serie de comportamientos hagan patente el dominio de conocimientos y capacidades para desempeñar de forma óptima su trabajo, sino también porque hace un ejercicio reflexivo sobre la exigencia y la necesidad de proceder con afán, en consonancia con su competencia y creencias, para enfrentarse al devenir del aula cada día; por este motivo desarrollar la competencia reflexiva resulta fundamental desde las etapas de formación inicial del profesorado ya que va a favorecer que se sigan instruyendo durante toda su carrera (Pastells, 2013). El autor propone modificar la configuración del

conocimiento del profesor de forma que este realice una toma de decisiones en la acción y reflexione sobre ellas con el fin de desarrollar un conocimiento práctico.

Durante los últimos años, el concepto de reflexión se ha vinculado cada vez más a los programas de formación de futuros docentes (Hatton y Smith, 1995) constituyendo su fomento uno de los objetivos en la formación inicial (Korthagen, 1992); de hecho ha sido el centro de ideas y programas que perseguían preparar a los futuros docentes para investigar sobre su propia práctica (Zeichner, 1987) quedando patente en múltiples investigaciones la necesidad de basarlos en la reflexión y colaboración (Saiz y Susinos, 2017b). La bibliografía de las últimas décadas dedicada a la formación inicial de profesorado orientada a la reflexión recoge varios planteamientos en los que el estudiante se constituye como investigador de su propia práctica y desarrollo formativo (Cochran-Smith et al., 2009; Gitlin et al., 1999; Mule, 2006; Price, 2002; como se citó en Susinos y Saiz, 2016).

Ligada a las teorías educativas, dentro de los programas de formación inicial la reflexión se considera esencial para el progreso de los conocimientos prácticos (Korthagen, 2001, 2004), resulta primordial tomar parte en tareas reflexivas, particularmente para los pedagogos en formación, puesto que la investigación sobre cómo mejorar su desempeño tiene una influencia positiva sobre el (Halim et al., 2010). De hecho, la formación reflexiva de los docentes tiene como finalidad que estos progresen en su razonamiento sobre la puesta en práctica de determinadas tácticas y sobre cómo perfeccionar su práctica en beneficio del alumnado (Mirzaei et al., 2014b).

La idea de profesional reflexivo o práctica reflexiva conlleva la formación de profesionales que jueguen un papel trascendental y diligente al determinar los mecanismos y objetivos de su labor, que puedan razonar y tomar decisiones sobre la

enseñanza y cuyo pensamiento sobre la misma sea complejo; por el contrario, aquellos docentes que no realizan un ejercicio de reflexión asumen de forma inconsciente y mecánica la realidad concreta de su centro de trabajo sin ser conscientes de que existen muchas más alternativas y dejando atrás las metas que se habían propuesto (Zeichner, 1993).

Desde esta óptica se entiende la figura del profesor como alguien a quien el continuo estudio de su propia práctica le permite reconocer y determinar las problemáticas que surjan en la misma, así como reflexionar sobre ella; este concepto se vincula al movimiento de “investigación-acción” (Elliot, 1990). El tipo de reflexión más habitual en el entorno universitario de la formación de futuros docentes es la reflexión sobre la acción, que tiene lugar después del suceso y se realiza de forma individual, al contrario que la reflexión en la acción; en ambos casos, sin embargo, se parte de una situación problemática (Akbari, 2007).

Tal y como indica Pastells (2013) el modelo reflexivo en la formación de maestros:

Se basa en los supuestos de la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978); en la idea del profesional reflexivo (Schön, 1987, 1992); y en la visión realista de la enseñanza (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. (p. 35)

Por tanto, según este autor, la formación de profesorado debe orientar al futuro maestro hacia un ejercicio profesional en el que prima el realizar progresos en la investigación sobre práctica docente y su entorno.

En opinión de Gutiérrez et al. (2009), en la formación de profesorado el modelo reflexivo debe fomentar la disposición investigadora del futuro docente desde el examen de su propia formación hasta su presente desempeño profesional de forma que se favorezca la formación de comunidades críticas de aprendizaje que persigan el cambio educativo. Estos autores, basándose en Shön (1983, 1998) y Pollard (2002), recogen como características del modelo reflexivo: retrospección-introspección, el docente confronta su imagen como alumno con la de profesor y esto le plantea disyuntivas cuando actúa de forma opuesta a su prototipo; actitud crítica, revelar mediante la reflexión cuestiones que ocurren en la escuela, como las relaciones sociales; colaboración y transformación de la realidad a la que se enfrentan.

Los modelos y organización de los programas de formación inicial influyen en la medida en la que se puede realizar una aproximación al concepto de práctica reflexiva y progresar en él (Harford, y MacRuairc, 2008). Son tres las perspectivas que se aprecian en la formación de profesorado (Melief et al., “en colaboración” con van Rijswijk, 2010): aprendizaje deductivo, mediante la “aplicación” de los conocimientos teóricos a la práctica; aprendizaje a través del ensayo error y aprendizaje realista, que integra la experiencia y el conocimiento práctico.

El profesorado puede hacer uso de un amplio espectro de mecanismos para estimular las capacidades de pensamiento reflexivo mediante la observación, por ejemplo: portafolios, enseñanza colaborativa, dibujo, fotografía, grabaciones o escritura (Dymoke y Harrison,

2008). Son varias las formas y ocasiones en las que se pone en práctica la reflexión y deben ser analizadas si se pretende favorecer la misma (Bean y Stevens, 2002).

La narrativa es la requerida por el modelo reflexivo de formación para dar respuesta a sus necesidades (Gutiérrez et al., 2009), por este motivo se abordará en el siguiente subepígrafe.

### **3.3. Escritura reflexiva: el diario profesional**

El pensamiento narrativo constituye una estrategia para dotar de significado a nuestra propia vida y los acontecimientos que en ella ocurren al ponerlos por escrito (Bruner, 1997) y constituye la manera más conveniente de comprender cómo actúan otras personas (Stíngu et al., 2015).

La escritura reflexiva favorece la combinación de teoría y práctica, así como la autorreflexión (McGuire et al., 2009) constituyendo una formidable estrategia para indagar sobre uno mismo y las situaciones personales y profesionales que causan desasosiego (Richardson, 2000).

Existen diversos ejemplos en la literatura cuyo objetivo es impulsar la reflexión del docente mediante la escritura (Zeichner, 1987) y el análisis del lenguaje entre las que Marcelo (1994) señala las siguientes: redacción y análisis de casos, análisis de biografías personales, análisis de los constructos personales y teorías implícitas, análisis del pensamiento a través de metáforas y análisis del conocimiento didáctico del contenido.

Concretamente, son abundantes las investigaciones llevadas a cabo, tanto con futuros profesores como con profesionales en activo, para promover la práctica reflexiva por medio de instrumentos como el diario (por ejemplo, Campbell-Evans y Maloney, 1998;

Moon, 2006; Uzum et al., 2014; como se citó en Burhan-Horasanlı, y Ortaçtepe, 2016). Crandall (2000) señala que en enseñanza de idiomas se incita a los docentes a poner en práctica diarios para realizar prácticas reflexivas ya que de esta forma pondrán en duda los tópicos adquiridos durante su formación pudiendo desarrollar nuevas convicciones y conocimiento práctico.

En palabras de Jarvis y Baloyi, (2020):

La reflexión a través del diario de reflexión tiene el potencial de ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión, enriquecer el aprendizaje de por vida, reducir los errores clínicos y desarrollar la autonomía profesional basada en juicio clínico de los expertos (p.1).

El estudio del diario profesional es, en este caso, primordial. Se trata de una de las herramientas de enseñanza reflexiva que se usa de forma habitual es el diario del profesor en el que este recoge lo acontecido en el aula, así como sus sensaciones y emociones al respecto al terminar la sesión (Fatemipour, 2013).

Siguiendo a Zabalza (2004), que “no puede darse por supuesto que exista un acuerdo general sobre qué es un diario de clase o de qué estamos hablando cuando nos referimos a los diarios de clase” (p.15). Podemos referirnos a esta técnica de documentación de diversas formas: historias de aula, diarios, diarios de clase, etc. Aunque comparten muchos aspectos y se utilizan indistintamente en muchas ocasiones, no todas hacen referencia al mismo tipo de documento o proceso.

A continuación, en la Tabla 12 se recogen las principales aportaciones teóricas sobre el diario profesional docente siguiendo un orden cronológico:

**Tabla 12**

*Definición del diario profesional docente*

<b>AUTOR/FUENTE</b>	<b>DEFINICIÓN DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE</b>
<b>Torres (1986)</b>	El diario no sólo es un elemento primordial para conocer lo que sucede en las aulas, sino que también es un instrumento adecuado para la investigación del propio profesor.
<b>Porlán (1987)</b>	"Una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes" (p. 77).
<b>Parker and Goodkin (1987)</b>	Describieron el modo en el que los futuros docentes realizaron un diario de aprendizaje como medio de reflexión sobre su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje. En su investigación comprobaron que los diarios de aprendizaje mejoraban los procesos cognitivos de los estudiantes, su control sobre los mismos, así como su conciencia.
<b>Witrock (1989)</b>	"El docente, en tanto investigador interno, puede aprender a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones. Eso, se puede argumentar, es lo que haría el docente verdaderamente eficaz, de todos modos. La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros, puede considerarse una maestría esencial" (p. 291).
<b>Taylor y Bogdan (1990)</b>	"El empleo de documentos personales tiene una soberbia historia en la investigación en ciencias sociales. [...]. La expresión "documentos personales" se refiere a relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o

parte de ella, o a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico. El “diario” es probablemente el tipo más revelador y privado de documento personal. Este tipo de documento es una excelente fuente de datos”. (p. 140-141).

**Temple (2001)** Una herramienta efectiva para el desarrollo de ciertas destrezas interdisciplinarias y complejas.

**Porlán y Martín (1999)** Una herramienta esencial para la indagación y reflexión del pensamiento del profesor, así como para la valoración, descripción y análisis de la realidad escolar (p. 25-31).

**Carrillo (2001)** Un cuaderno en blanco en el que se imprimen experiencias y reflexiones, de forma sincera, sin restricciones ni limitaciones y con veracidad. Se confiere como instrumento que nace de la acción para volver a ella, pues entrelaza saber práctico y científico (p. 50).

**Medina (2001b)** Una herramienta que se pone al servicio del docente para identificar los componentes más significativos de la dinámica de la clase, analizarlos y generar procesos de mejora. El diario ofrece la posibilidad de ir reelaborando el devenir teórico a través de una mirada en la práctica. Analiza algunas pautas para lograr una utilidad verdaderamente reflexiva y describe los elementos relevantes derivados de su práctica (p. 67)

**McCrindle y Christensen, 1995;** Los diarios de aprendizaje proporcionan un mecanismo para aumentar metacognición a través de la conciencia de los estudiantes de sus procesos cognitivos, así como su gestión de estos procesos (p. 172).

---

---

<b>Zabalza (2004)</b>	Los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (p. 15).
<b>Aranda (2006)</b>	Es un instrumento de autoevaluación del futuro maestro que favorece su actitud reflexiva e investigadora y, por tanto, su desarrollo profesional permanente.
<b>Bardají (2008)</b>	"El diario reflexivo es un relato de lo que sucede en la formación práctica, contiene descripciones, análisis, opiniones y valoraciones sobre la situación que se vive o se trabaja. Permite tomar la propia experiencia como objeto de reflexión. Tanto el hecho de escribir sobre lo que se hace como leer sobre lo que se ha hecho permiten alcanzar una distancia de la acción y ver las cosas –y a uno mismo– con perspectiva" (p. 52)
<b>Schmitz et al., (2011)</b>	La palabra "diario" hace referencia a la periodicidad con la que se utiliza la herramienta, desde varias veces en un mismo día a una vez cada dos o tres días como mínimo. Se trata de un instrumento útil para inducir la reflexión sobre la propia práctica.
<b>Trif y Popescu (2013)</b>	"Una herramienta de registro descriptivo, reflexivo y crítico de experiencias profesionales encontradas en situaciones de entrenamiento práctico en la formación de futuros docentes" (p. 1071).
<b>Susinos y Saiz (2016)</b>	"Un espacio narrativo donde se recogerán de manera sistemática informaciones, pensamientos, impresiones y reflexiones sobre la experiencia de prácticas que el alumno se encuentra viviendo. Fomentar la escritura de estos episodios permite significar las acciones y decisiones que tienen lugar en la práctica, hacer visibles algunas creencias y supuestos sobre la enseñanza y, en definitiva, aumentar la probabilidad

---

---

	de que puedan surgir las nuevas formas de ver y articular el problema” (p.8).
<b>Klug et al. (2018)</b>	“En los diarios, los estudiantes o los profesores pueden registrar sus acciones y reflexionar sobre ellas. El formato de respuesta puede ser guiado o gratuito según cuán estructurado o estandarizado sea un diario” (p. 299).
<b>Martín-Cuadrado (2017).</b>	El diario de las prácticas es un instrumento que persigue recoger el día a día de la estancia del estudiante en el centro educativo. Su particularidad es que puede catalogarse como un documento autobiográfico intenso durante un período corto de tiempo. Además, permite conocer el tipo de análisis y reflexión que realiza el estudiante de sus vivencias.
<b>(Jarvis y Baloyi, 2020)</b>	“Un diario reflexivo es un espacio personal donde los estudiantes registran su compromiso único con el proceso reflexivo desencadenado por la experiencia” (p.2).

---

Para comprender mejor estas definiciones, las siguientes aclaraciones enunciadas por Zabalza (2004) pueden resultar muy útiles:

- *No es necesario redactar el diario cada día.* Se trata de mantener cierta continuidad evitando que su uso se convierta en algo irregular o esporádico.
- *Son textos escritos por los profesores y profesoras, tanto en activo como en formación.*
- *Cualquier observación que el autor o la autora considere destacable puede formar parte del diario.* Salvo que se hayan delimitado previamente los aspectos a tratar, en general el contenido es abierto.

- *Todos los ámbitos de la actividad docente pueden constituir el marco espacial en el que se enmarca la narración.*

A modo de síntesis, podríamos concluir que el diario profesional docente se conceptualiza como un instrumento de autoevaluación que favorece la actitud reflexiva e investigadora, y, por tanto, el desarrollo profesional permanente. Es un recurso para hacer explícitas las vicisitudes de la toma de decisiones en casos de situaciones problemáticas a las que hacer frente en la actuación profesional. Se escribe de forma sistemática tras las sesiones escolares, en momentos de calma propicios a la reflexión, distanciados del trabajo directo con el alumnado. Los procesos de identificación de los dilemas pueden pasar desapercibidos mientras se está involucrado en las acciones escolares cotidianas. De esta forma se consigue registrar la propia evolución, pues no se limita a un mero registro de hechos y datos. Requiere tiempo de dedicación, rigurosidad, constancia, cierto nivel de compromiso y exigencia.

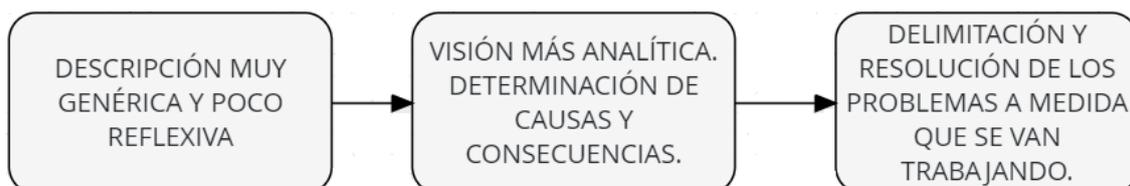
Siguiendo las implicaciones del enfoque competencial en la formación profesorado según las cuales, como se ha explicado en apartados anteriores, resulta esencial el vínculo constante entre teoría y práctica, se estima que el diario profesional puede considerarse un recurso muy valioso para intentar extraer teorías a partir de la práctica docente.

Dos son los aspectos clave que caracterizan a los diarios. Por un lado, son una fuente de riqueza informativa, especialmente cuanto más versátil sea su contenido, ya que permiten confrontar lo reflexivo-personal, así como lo objetivo-descriptivo. Por otra parte, un aspecto propio de este documento es la sistematicidad de la información recogida, que permite realizar un análisis del desarrollo de los acontecimientos (Zabalza, 2004).

Todo docente realiza un recorrido durante la elaboración de su diario, pasando por las siguientes fases que van de lo general a lo específico, como se aprecia en la Figura 5:

### Figura 5

*Fases en la investigación, análisis y tratamiento de la problemática recogida en el diario*



*Nota:* (Porlán y Martín, 1999).

A la hora de analizar diarios se puede hablar de varios niveles de complejidad (Zabalza, 2004):

- *Nivel básico:* no requiere instrumentos técnicos y puede realizarse a nivel individual o colaborando con un compañero.
- *Nivel medio:* aunque puede llevarlo a cabo el propio autor, es necesario tener nociones básicas de técnicas de análisis de contenido.
- *Nivel complejo de análisis:* en este caso el conocimiento sobre análisis de contenido debe ser amplio.

Respecto a los datos que se pueden obtener del análisis de los diarios, Zabalza (2004) apunta los siguientes:

- Construir la impresión general sobre lo que cuenta el diario. (Nivel de dificultad básico)
- Analizar los patrones o redundancias. (Nivel de dificultad básico).

- Identificar los puntos temáticos que van apareciendo y hacer una lectura transversal de los mismos. (Nivel de dificultad medio).
  - a) Realizar una lectura completa de todo el texto. (para hacerse una idea general de sus contenidos).
  - b) Llevar a cabo una segunda lectura con anotaciones al margen.
  - c) Leer de nuevo los diarios, pero esta vez, en función de los temas que se han identificado.
  - d) Análisis sincrónico y diacrónico del contenido de cada uno de esos tópicos.
  - e) Elaborar un esquema que recoja todos los temas abordados en el diario y hacer un análisis a nivel cuantitativo y cualitativo.

En investigación también se valora la información derivada el análisis del diario respecto a la fidelidad de la puesta en práctica del contenido de capacitación de los docentes durante un tiempo concreto (Klug et al., 2018).

La medida de la fidelidad puede provocar un incremento en la actuación (Durlak y DuPre, 2008). El cambio de comportamiento del docente debido a la reflexión provocada por el uso del diario ocasiona un efecto de reactividad (Korotitsch, Nelson-Gray, 1999) que puede, por ejemplo, mejorar la consecución de las competencias gracias al uso del diario. Debido a esto, cuando se utiliza acompañando una intervención, el diario podría considerarse como un elemento “impulsor de la intervención” (Klug et al., 2018).

### **3.3.1. Funcionalidad del diario profesional docente**

Porlán y Martín (1999) se refirieron a la utilidad del diario en los siguientes términos:

Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía

para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia (p.23).

Aranda (2006) menciona que, tal y como se recoge en un buen número de investigaciones, el diario es útil a la hora de perfeccionar la metodología, percibir los aspectos básicos con más exactitud porque existen abundantes o verificar, estudiar y comprender experiencias e impresiones. A su vez, sostiene que el mejor momento para redactarlo es al finalizar la jornada escolar, aprovechando la calma e intentando reflejar de forma ordenada y regular los sucesos e impresiones principales que han tenido lugar en el aula y evitando realizar un mero registro de los mismos.

Este recurso metodológico permite que el profesor recoja los hitos más relevantes del proceso enseñanza aprendizaje, reflexione sobre ellos, cimente la base para la toma de decisiones, establezca conexiones entre la teoría y la práctica y sea consciente de la evolución tanto propia como del grupo; siempre de forma contextualizada; además, favorece el desarrollo de los niveles descriptivos, valorativos y analítico-explicativos del proceso de reflexión e investigación del docente (Porlán y Martín, 1999).

En palabras de Trif y Popescu (2013):

En esencia, el valor central de elaborar el diario personal es la reflexión personal, que tiene el potencial de enriquecer las características de captación de una situación de aprendizaje en general e identificar las características de ambiente organizacional de las unidades educativas en particular (p. 1073).

Respecto a los motivos por los cuales el uso del diario beneficia la práctica docente, cabe tener en cuenta diversos aspectos.

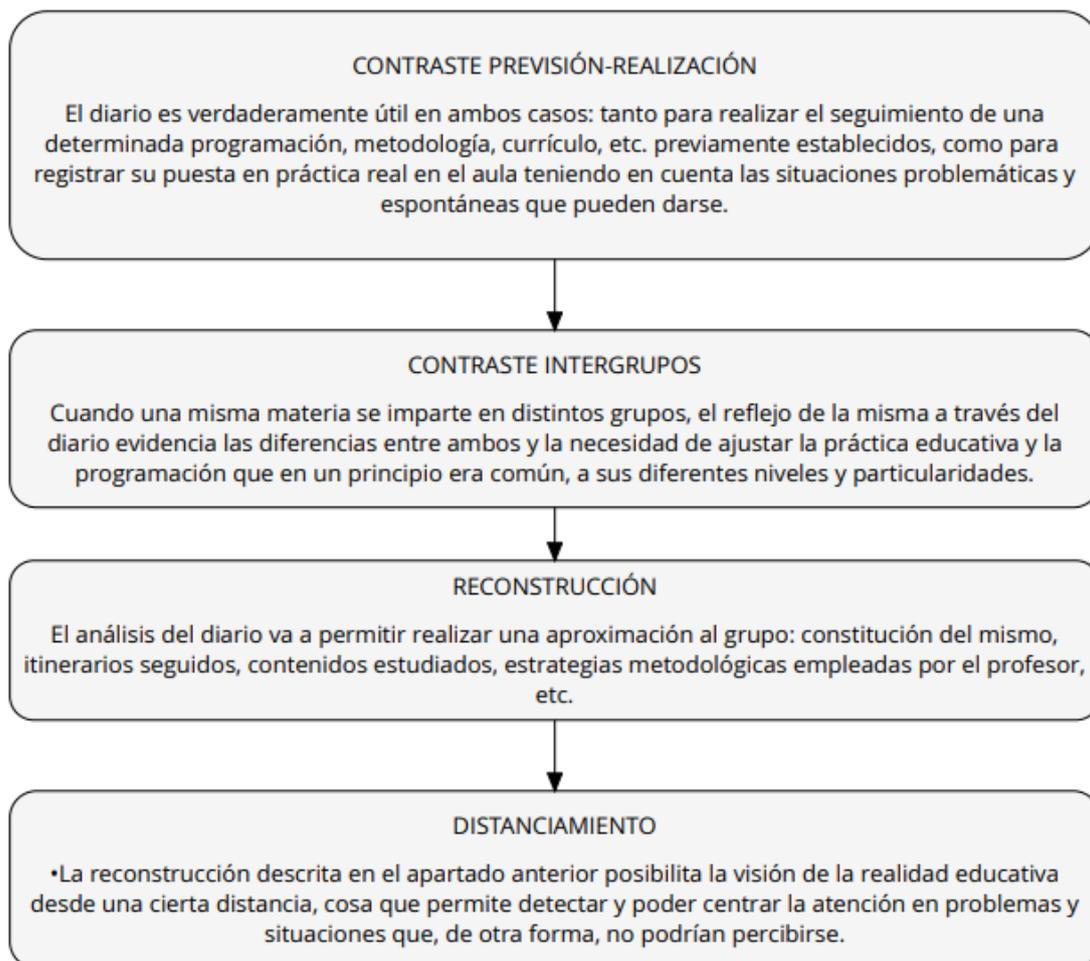
El profesor comprende e interpreta la realidad escolar desde su propio modelo didáctico que guía y condiciona su práctica educativa manifestándose en la elaboración de programaciones didácticas. Sin embargo, estas no coinciden con la realidad puesto que en la práctica todo lo previamente diseñado interactúa con las características y particularidades de los alumnos. Por eso es necesario emplear instrumentos que vinculen la teoría y la práctica, como el diario del profesor. Asimismo, el hecho de llevar un diario profesional docente conlleva un proceso de desarrollo profesional permanente (Porlán y Martín, 1999).

Medina (2001b) considera que el diario profesional posibilita la vinculación de los conceptos teóricos en los que se basa la práctica docente de tal manera que, si se analiza la misma, se puede reflexionar sobre ella derivando en el perfeccionamiento profesional.

Asimismo, la Figura 6 recoge cómo describe este autor una serie de funciones principales que conlleva el uso del diario profesional por parte del docente:

**Figura 6**

*Aportaciones principales que conlleva el uso del diario*



*Nota.* (Medina, 2001b).

La Tabla 13 muestra cómo, para Zabalza (2004), el diario puede emplearse de forma aislada o complementaria tanto con fines investigadores como orientados al desarrollo profesional, influyendo formativamente en los siguientes campos:

**Tabla 13**

*Formas de empleo del diario profesional docente*

FORMA	DESCRIPCIÓN
<b>Acceso al mundo personal de los docentes</b>	Generalmente, debido a la vorágine diaria de trabajo los profesores no son conscientes de muchos aspectos de su mundo personal que pueden examinar a través del diario.
<b>Explicitar los propios dilemas</b>	Los diarios constituyen un medio idóneo para que el docente manifieste las vicisitudes o disyuntivas suscitadas por su propia práctica, los dilemas que más le inquietan a nivel cognitivo y emocional y las posibles soluciones que se plantea al respecto.
<b>Evaluación y reajuste de procesos didácticos</b>	En este sentido, el diario puede utilizarse con fines propiamente descriptivos de la evolución del grupo, o bien enfocado a la investigación y evaluación de los procesos didácticos.
<b>Desarrollo profesional permanente</b>	Los diarios constituyen en sí mismos un instrumento de desarrollo profesional y mejora de la propia práctica docente basados en la “investigación acción”. Asimismo, favorecen la consecución de un proceso cíclico de aprendizaje que consta de cinco etapas: en un primero momento los individuos toman conciencia de sus acciones, se inician en el análisis de las prácticas profesionales que conforman el contenido diario, inciden en la interpretación y entendimiento de dichos actos, se propicia tanto la búsqueda de soluciones como la toma de decisiones y se da comienzo a un nuevo período de actuación profesional.

*Nota.* (Zabalza, 2004).

Por su parte, Aranda (2006) señala que se trata de un recurso formidable que explicita de forma no siempre consciente los problemas o situaciones complejas que se presentan de forma cotidiana en el quehacer docente y requieren de una toma de decisiones para afrontarlas. Por eso, debe proporcionar una distancia y reflexión lejos de los momentos en los que se está trabajando de forma activa y directa con el alumnado.

Algunos de los beneficios del uso del diario enfocado al desarrollo profesional son: la habituación de los profesionales a reflexionar y escribir, facilitan un feedback de forma inmediata y constante, favorecen el trabajo cooperativo entre compañeros cuando se comparten inquietudes y su uso puede compaginarse e incluso complementar el de otros recursos aplicables al desarrollo profesional como los seminarios, portafolios o formación (Zabalza 2004).

En este sentido, Trif y Popescu (2013) señalan que del uso del diario se derivan diversas consecuencias formativas. El diario empleado para la formación y el desarrollo profesional, al tratarse de un medio complejo de comunicación consigo mismo y con otros, constituye un ejercicio de: toma de conciencia del conocimiento y valores que conforman su base, reacciones a nivel emocional y conductual, relevancia y valor personal de las experiencias, los propios enfoques prácticos, de las creencias; aprendiendo de la experiencia.

Mediante la puesta en práctica del diario, se enlaza el conocimiento teórico con la reflexión. Su redacción supone una estrategia para aplicar la modalidad investigadora de la investigación-acción, contemplada entre las técnicas esenciales para la investigación educativa.

Esto permite, por un lado, implicar a los autores ya que deben servirse de la literatura para respaldar sus intervenciones. Por otra parte, conlleva incitar a los autores a reflejar a nivel particular y general sus propias experiencias para cimentar las teorías personales funcionales. Otra virtud de estas narrativas que señalan estas autoras es que el hecho de utilizarlas lleva a los autores/estudiantes a estudiar las prácticas educativas y transmitir su propia experiencia.

Si bien es amplio el provecho que se puede obtener al emplear este recurso, es importante tener en cuenta que llevarlo a cabo de forma adecuada entraña una serie de dificultades.

Siguiendo a Porlán y Martín (1999), es complejo realizar una descripción de la dinámica escolar debido a la influencia de la subjetividad. Una manera de superar esta dificultad es incorporar paulatinamente una discriminación entre la descripción espontánea de la realidad escolar y el análisis metódico y racional de la misma. Esto va a permitir, además, que surjan los conflictos diarios a nivel práctico y teórico que deben ser tratados.

Es necesario tener en cuenta como apunta Zabalza (2004) que, precisamente por su carácter flexible, la finalidad del diario variará en función de la forma en la que se plantee su elaboración. Por este motivo, según el autor es fundamental seguir una serie de pautas recogidas en la Tabla 14:

**Tabla 14**

*Pautas para la elaboración del diario profesional docente*

<b>PAUTA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>La consigna</b>	Se trata de las pautas que se dan a la persona que va a escribir el diario; pueden ser más abiertas o más cerradas. Cuanto más abiertas sean, mayor será la libertad y autonomía de la que dispondrá el

---

docente para narrar sus experiencias y más riqueza en cuanto a estilos de diario se encontrarán.

**La periodicidad** El proceso de escribir el diario es laborioso y complejo, ya que requiere dedicación, tiempo y esfuerzo. Por este motivo se puede considerar desmesurado escribir todos los días. La norma a seguir en cuanto a periodicidad podría resumirse en tres aspectos básicos: la regularidad, la representatividad y una cierta continuidad.

**La cantidad** No es relevante siempre que la narración permita extraer información suficiente para plasmar lo que el profesional ha querido transmitir.

**El contenido** Depende totalmente de la consigna inicial y será más diverso y enriquecedor cuanto más abierta sea ésta. Es una circunstancia que puede aprovecharse de cara a la formación de profesorado a través de su análisis.

**La duración** Lo lógico es que se corresponda la etapa o procedimiento que se pretende reflejar, por eso debe ser planteado a medio-largo plazo.

---

*Nota.* (Zabalza, 2004).

Tomar en consideración estos factores para la correcta elaboración del diario supone un trabajo cuyo desempeño no es precisamente fácil o sencillo.

Esta estrategia metodológica tiene un cariz personal que fomenta la reflexión y la actitud investigadora. No es un mero registro de lo que ocurre en el aula, pues incluye las impresiones del docente, las interpretaciones que hace de esas situaciones desde su experiencia cotidiana y sus conocimientos. Eso explica que en el diario tengan cabida observaciones, explicaciones, hipótesis, sentimientos, reflexiones dilemas, interpretaciones, etc. del maestro en un momento y lugar concretos. De esta forma se consigue, en definitiva, registrar la evolución a nivel académico y comportamental de los

alumnos. Por otro lado, es preciso mencionar que elaborar este tipo de herramienta supone para el docente continuidad y tiempo de dedicación (Acuña, 2015).

### 3.3.2. Estilos de diario

Existen diversas clasificaciones de los diarios docentes, lo cual pone de manifiesto su versatilidad, aunque tal y como explica Zabalza (1996), se trata de una herramienta individual y particular, que cada profesional orienta y enfoca como mejor se adecúe a sus objetivos.

La establecida por Porlán (1987) en función del aspecto en el que focalizan su atención se recoge en la Tabla 15:

**Tabla 15**

*Estilos de diario según el aspecto en el que se centra la atención*

ESTILO	DESCRIPCIÓN
<b>El diario centrado en las emociones</b>	Se narra fundamentalmente en clave de sentimientos relacionando el ejercicio profesional con una visión personal. Recoge en su mayor parte referencias en relación con los alumnos y la propia autoimagen del profesor.
<b>El diario centrado en las actividades de instrucción</b>	Detalla y examina el proceso instructivo de los alumnos con carácter evaluativo.
<b>El diario centrado en la dinámica social de la clase y en las actitudes personales</b>	Muestra el comportamiento y problemática del grupo y de los alumnos a nivel individual, su formación, sus capacidades, sus relaciones, etc.

*Nota.* (Porlán, 1987).

Siguiendo otro criterio, la Tabla 16 muestra cómo Holly (1989) establece diferentes modalidades de diario según la forma en la que están redactados:

**Tabla 16**

*Estilos de diario en función de su redacción*

<b>ESCRITURA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Escritura periodística</b>	De estilo periodístico y principalmente descriptivo.
<b>Escritura analítica</b>	La atención se centra en los fenómenos concretos que se pretende observar o en sus distintas dimensiones.
<b>Escritura evaluativa</b>	El objetivo es valorar los aspectos recogidos.
<b>Escritura etnográfica</b>	El marco de la narración es más amplio, teniendo en cuenta el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos.
<b>Escritura terapéutica</b>	Tiene una intención claramente catártica para el autor.
<b>Escritura reflexiva</b>	La redacción del diario se lleva a cabo para que el autor aclare sus ideas sobre los temas que ha considerado suficientemente relevantes para ser incluidos en el diario. Se correspondería con un proceso de thinking aloud o pensar en voz alta.
<b>Escritura introspectiva</b>	Recoge observaciones que el autor hace sobre sí mismo a nivel de sentimientos, anécdotas, experiencias o ideas.
<b>Escritura creativa y poética</b>	Se trata de ir más allá de la simple descripción de los hechos para recrearlos.

*Nota:* (Holly, 1989).

De acuerdo con Zabalza (2004): “Los diarios pueden variar: por el contenido que recojan, por la periodicidad con que se escriben y por la función que cumplen” (p. 18).

Trif y Popescu (2013) defienden que el diario permite organizar la actividad de análisis de intervenciones o experiencias prácticas y, en función del objetivo deseado, presenta diversos grados de estructuración: a) un conjunto de preguntas estándar; b) un conjunto de preguntas variadas y contextualizadas; c) más opciones específicas, como un diario estructurado en torno a una experiencia concreta destacada y comentada por el autor o un diario escrito según un rol concreto asumido por el autor o asignado por el tutor; un diario abierto en el que las reflexiones se realizan con total libertad; un diario que cumple funciones de base de datos en la que el alumno combina la recogida de información específica sobre aspectos pedagógicos relevantes, la reflexión y la fundamentación teórica correspondiente para comprender la acción educativa.

Otra posible clasificación sería aquella basada en el formato del diario: por un lado, un formato abierto y, por otro, más estandarizado o estructurado. Los “learning journals” o diarios de aprendizaje presentan un formato abierto, ligeramente estructurado mediante una serie de preguntas, que permite al autor registrar libremente sus reflexiones (Klug et al., 2018).

Los diarios favorecen al desarrollo profesional transformando el conocimiento del profesor y proporcionan, recurriendo a procesos de aprendizaje cognitivos y metacognitivos, la ocasión de participar en la planificación, redacción y revisión. Sin embargo, no es muy probable que se estos documentos se utilicen de forma espontánea y óptima (Berthold et al., 2007) y, por este motivo, “son poderosas herramientas de aprendizaje con potencial para promover competencias, incluida la competencia de evaluación de los profesores. Sin embargo, para uso óptimo, las personas que los

completan deberían ser de alguna manera guiados por indicaciones u otros medios” (Klug et al., 2018, p.299-300).

Según estos autores, los diarios con formatos estandarizados demandan menos recursos que los que presentan formatos abiertos y facilitan el estudio. Aunque en ambos casos se fomenta la reflexión sobre el tema al que se refieren las preguntas orientativas, ésta es menos profunda que en el diario abierto y, en consecuencia, su repercusión en el aprendizaje y desarrollo profesional es inferior.

Independientemente del formato que presenten los diarios, uno de los elementos que prácticamente todos tienen en común son las preguntas destinadas a orientar la reflexión (Trif y Popescu, 2013). Joița (2008) establece una clasificación de reflexiones adaptada según Taggart y Wilson (2005) y York-Barr et al. (2006) que se presenta en la Tabla 17.

**Tabla 17**

*Clasificación de reflexiones*

---

**CLASIFICACIÓN DE REFLEXIONES**

---

*Reflexión técnica:* dirigida al estudio de temas científicos, pedagógicos, de formación, de enseñanza y de aplicación teórica para resolución de conflictos prácticos.

*Reflexión deliberativa:* referida a hipótesis asumidas, enfoques, intenciones o decisiones.

*Reflexión personalizada:* reflexiones individualizadas destinadas a confirmar la propia interpretación.

*Reflexión crítica:* centrada en la valoración de actos mediante criterios sociales y éticos.

*Reflexión centrada en el desarrollo personal y profesional.*

*Reflexión sobre los efectos de las acciones en el desarrollo personal y social.*

---

*Nota.* (Joița, 2008).

La literatura de las últimas décadas centrada en la práctica reflexiva revela que esta reporta muchos beneficios para el profesorado, entre ellos fomentar su desarrollo profesional (Holbor, 1988; Osterman y Kottkamp, 1993; Postholm, 2008, como se citó en Selmo y Orsenigo, 2014) cuestión clave en el desempeño docente y en esta investigación que se desarrolla en el último capítulo cerrando el marco teórico.

Las nociones de enseñanza reflexiva y aprendizaje reflexivo promueven el desarrollo profesional docente (Rădulescu, 2013) ya que es en las fases finales de estos procesos cuando se toman decisiones que tienen que ver con la transformación de la práctica orientada al perfeccionamiento y desarrollo profesional (Sellars, 2012); exactamente en el momento en el que el docente reflexiona sobre su propia práctica, reconoce las dificultades y busca posibles formas de solventarlas basándose en metodologías adecuadas (Gimeno, 1983).

### **3.4. El desarrollo profesional docente**

El desarrollo profesional es un proceso complejo que consiste en que los docentes adquieran nuevos conocimientos y trasladen ese aprendizaje a la práctica con el objetivo de favorecer el progreso de sus alumnos

(Avalos, 2011), un medio fundamental para el perfeccionamiento de la práctica del profesorado y de su conocimiento del contenido (Desimone et al., 2002).

De ahí la importancia de contar con un recurso metodológico que permite registrar y analizar dichos procesos, reflexionar sobre ellos, investigar sus causas y posibles soluciones y dar lugar a nuevas concepciones educativas a nivel práctico y teórico: el diario del profesor. Según Zabalza (2004): “Los diarios de clase son los documentos en

los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15).

Coldwell (2017) entiende como desarrollo profesional: “apoyo formal e informal y actividades que están diseñadas para ayudar a los maestros a desarrollarse como profesionales. Esto incluye cursos impartidos y formación en la escuela, así como actividades como coaching, mentoring, autoestudio e investigación para la acción” (p. 189).

El aprendizaje profesional es un proceso cognitivo y emocional que se produce en un contexto escolar particular y no es precisamente sencillo; demanda la revisión y proclamación de leyes adecuadas que promuevan la mejora, la habilidad y la intención de inspeccionar y reconocer las propias ideas y principios y la implicación del profesorado (Avalos, 2011).

Se trata de una noción ampliamente estudiada en las últimas décadas, teniéndose incluso en cuenta dentro de la reforma escolar (OECD, 2009; Opfer y Pedder, 2011) que posibilita que el docente vincule y acomode el conocimiento que requiere en la práctica y tiene como resultado una valiosa reflexión (Arbués y Ibarrola-García, 2014).

La literatura de principios del siglo XXI sobre el desarrollo profesional señala que el aprendizaje profesional es un proceso que abarca el período comprendido entre la formación inicial hasta la formación en el puesto de trabajo, no solamente como una cuestión puntual (Ball y Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam y Borko, 2000, como se citó en Richter et al., 2011); aunque autores como Körkkö et al., (2016) defienden que las vivencias como alumno de los futuros docentes influyen en su forma de entender la profesión y constituyen la base sobre la que se asienta su concepción de la enseñanza

y del buen profesor; así el proceso de desarrollo profesional se inicia incluso antes de comenzar la formación inicial.

A pesar de que la profesión docente se caracteriza por su aislamiento y por interactuar poco, aspecto que dificulta el desarrollo profesional, los docentes pueden cooperar de distintas maneras como son compartiendo ideas, las comunidades de aprendizaje o colaborar en la enseñanza.

Ciertamente, dadas las deficiencias del desarrollo profesional formal, muchos docentes deciden orientar su aprendizaje de una forma más informal hacia la problemática concreta de su aula que, además, al ser voluntaria, conlleva mayor responsabilidad y compromiso (Carpenter y Green, 2017). De hecho, el desarrollo profesional tendría que ser elegido libremente, ser constante y estar dirigido a la investigación, así como adaptarse a los cambios que pudiesen producirse en cuanto a los requerimientos e inquietudes del profesorado en opinión de Flint et al., 2011).

Aunque no se trata de un aspecto muy estudiado, el profesorado emplea diferentes formas de aprendizaje para mejorar su práctica en función del momento de vida profesional en el que se encuentre aprovechando diversas oportunidades de desarrollo profesional (Richter et al., 2011). El diseño del desarrollo profesional debería valorar cómo aprenden los docentes, ya que prefieren que este aprendizaje esté dirigido a la práctica docente y adaptado a su entorno y necesidades (Darling-Hammond y Richardson, 2009), así como tener en cuenta su identidad ya que, como indican Rodgers y Scott (2008), es un aspecto que influye en el mismo.

Son tres los factores del aprendizaje profesional del profesorado que deben tenerse en cuenta para comprender su potencial de cara al perfeccionamiento de la enseñanza

aprendizaje: las particularidades del propio docente, las de las actividades de desarrollo profesional en las que toma parte y los soportes que ofrece la escuela para este aprendizaje profesional (Opfer y Pedder, 2011).

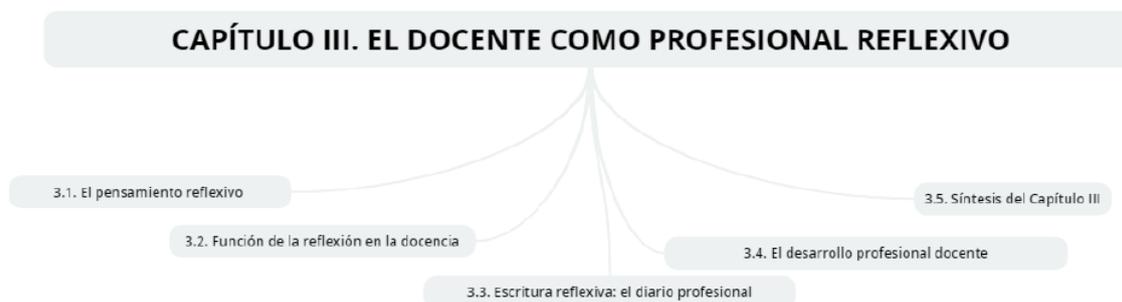
Una vez establecido el concepto de desarrollo profesional y su vinculación con la reflexión, resulta pertinente estudiar el paso previo a la intervención del docente. Mejía (2011) señala que es responsabilidad del profesorado reflexionar sobre el potencial educativo que presentan los instrumentos que van a poner en práctica. Esto cobra especial importancia si se contextualiza en el presente y la sociedad tecnológica en la que vivimos, en la que las TIC están tan presentes.

Las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un lugar relevante en la sociedad, en la vida particular de los individuos, así como en el desarrollo profesional permanente de los docentes y en la formación inicial del profesorado europeo, constituyendo el progreso de la competencia digital profesional un aspecto fundamental dado el incremento en el uso de las TIC tanto como parte de su aprendizaje como para sustentar una sociedad democrática (Gudmundsdottir et al., 2020).

### 3.5. Síntesis del Capítulo III

#### Figura 7

#### *Síntesis del Capítulo III*



El efecto que produce la reflexión en la enseñanza y el aprendizaje es un ámbito que ha tenido gran protagonismo en la literatura durante los últimos años (por ejemplo, Brookfield, 1995; Dewey, 1933; Schön, 1987, como se citó en Finefter-Rosenbluh, 2016) quedando probado que favorece el desarrollo profesional en educación infantil (Alsina, 2013; Piqué et al., 2009).

La reflexión comienza cuando se toma conciencia de que circunstancias problemáticas de la práctica contrastan con las concepciones previas y se intenta encontrar una solución para aproximarlas (Harvey y Knight, 1996; Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004; citado en Susinos y Saiz, 2016).

El recorrido de este concepto en la literatura está marcado por las figuras de dos destacados teóricos cuya aportación resulta fundamental para comprenderlo: Dewey (1933), quien determinó que la práctica reflexiva supone "una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las consecuencias posteriores a la que conduce" (p. 9) y Schön (1987) quien defiende que el profesional reflexivo puede reflexionar en la acción y sobre la acción. La reflexión juega un gran papel en el aprendizaje puesto que da sentido a las acciones del docente Mezirow (1991, 2000), le ayuda a comprender su conocimiento práctico (Elbaz, 1981) y a culminar el perfeccionamiento de su competencia profesional (Selmo y Orsenigo, 2014).

El pensamiento reflexivo es un medio para comprender aquello sobre se ha meditado, así como plantear futuras líneas de acción (Mirzaei et al., 2014a) por tanto, cuando se integra en la práctica da lugar al concepto de profesional reflexivo (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010) que implica que el docente parta de la reflexión sobre su propia práctica para comprender y perfeccionar su ejecución (Zeichner, 1993).

Por estos motivos, la enseñanza reflexiva constituye una condición para que el profesorado sea eficaz y uno de los pilares de los programas de formación inicial dada su repercusión en el desempeño profesional (Afshar y Farahani, 2015) y su influencia en la evolución del conocimiento práctico (Korthagen, 2001, 2004).

Existen diversos recursos para favorecer el pensamiento reflexivo a través de la observación (Dymoke y Harrison, 2008) siendo la narrativa la que demanda el modelo reflexivo de formación (Gutiérrez et al., 2009) puesto que la escritura reflexiva incentiva la autorreflexión (McGuire et al., 2009). Esta investigación se centra en el uso del diario para promover la práctica reflexiva puesto que es frecuente el uso de este recurso metodológico en el aula (Fatemipour, 2013) ya que puede contribuir a la mejora de la comprensión y el aprendizaje del alumnado (Jarvis y Baloyi, 2020).

Partiendo de la base de que no existe un convenio universal sobre qué es el diario de clase (Zabalza, 2004), podría realizarse una aproximación a este concepto a partir de las definiciones recogidas en la literatura. El diario profesional docente es una herramienta que favorece la reflexión significativa (Porlán, 1987), la descripción de la realidad en el aula (Porlán y Martín, 1999), el reconocimiento de sus elementos fundamentales y su estudio con el fin de progresar (Medina, 2001b) así como y el perfeccionamiento de determinadas habilidades complejas (Temple, 2001) vinculando conocimiento teórico y práctico (Carrillo, 2001).

Es importante tener en cuenta que no tiene por qué utilizarse todos los días y que los autores son estudiantes de magisterio o profesores en ejercicio que recogen todas aquellas observaciones que consideren relevantes dentro de cualquier contexto docente; por tanto contienen abundante información de forma organizada, lo que facilita su posterior estudio en un nivel básico, medio o complejo (Zabalza, 1996).

El uso habitual del diario recoge la perspectiva del autor y le ayuda a ser consciente de su propio desarrollo profesional y conocimientos previos (Porlán y Martín, 1999) así como a mejorar su metodología, siendo preferente su elaboración al terminar la jornada escolar (Aranda, 2006); su puesta en práctica origina consecuencias formativas constituyendo un ejercicio de toma de conciencia y la unión entre el conocimiento teórico y la reflexión (Trif y Popescu, 2013).

Al ser un recurso tan flexible, su finalidad depende de la forma en la que se realice. Puede emplearse con un propósito investigador o enfocado al desarrollo profesional, respalda ámbitos como el acercamiento al mundo personal del docente, contribuir a la manifestación de sus inquietudes y disyuntivas, a la valoración y readaptación de los procesos didácticos o al continuo desarrollo profesional (Zabalza, 2004).

Son varias las distintas clasificaciones de diario profesional. Por ejemplo, Porlán (1987) se basa en el centro de atención: las emociones, las actividades o la dinámica social del aula y las relaciones personales; Holly (1989) en el estilo de redacción: periodística, analítica, evaluativa, etnográfica, terapéutica, reflexiva, introspectiva, creativa y poética mientras que (Klug et al., 2018) se centran en el formato del diario, que puede ser abierto o estandarizado. En definitiva y como explica Zabalza (2004) los diarios se diferencian unos de otros por su contenido, la periodicidad con la que se llevan a cabo o su función.

La reflexión juega también un papel primordial en el desarrollo profesional al vincularlo con la justicia y la igualdad, ya que todo el alumnado tiene derecho a recibir una educación de calidad, y al defender unas prácticas cuyo objetivo es secundar al profesorado en su afán de ofrecer una educación íntegra, ecuánime y eficaz (ver también Fishman et al., 2003; Guskey, 2000; citado en Finefter-Rosenbluh, 2016); pero se trata de un factor particularmente relevante en el desarrollo profesional de los futuros docentes

(Zeichner y Liston, 1987). La literatura reciente sobre práctica reflexiva recoge numerosos ejemplos de sus beneficios para el profesorado, uno de ellos, el desarrollo profesional (Holborn, 1988; Osterman y Kottkamp, 1993; Postholm, 2008, como se citó en Selmo y Orsenigo, 2014).

Por otro lado, la reflexión sobre los instrumentos que se van a emplear en la práctica es necesaria (Mejía, 2011), especialmente en el momento histórico actual. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel decisivo en la sociedad y, más concretamente, tanto en el ámbito personal como en la formación inicial y en el desarrollo profesional permanente del profesorado en Europa; de ahí la importancia del desarrollo de la competencia digital (Gudmundsdottir et al., 2020).

## Capítulo IV. Innovación educativa: las TIC en la tarea docente

El ser humano siempre ha sentido el impulso de reflexionar y buscar respuestas para poder comprender su universo de forma individual y colectiva hasta el punto de que, en la actualidad, la sociedad se conoce como sociedad del conocimiento o incluso sociedad digital dada la gran cantidad de información que se crea, cataloga, a la que se puede acceder en cualquier momento con total rapidez y que se difunde en todos los entornos; la tecnología es el factor constitutivo de este proceso de cambio entre el conocimiento y la sociedad, el impulso para favorecer la innovación educativa (Hernández, 2017).

#### 4.1. Consideraciones previas

En un gran número de países la educación ha constituido una forma de franquear la fisura entre la sociedad y la tecnología, así como para incorporar esta última, considerada habitualmente como el motor del cambio en el ámbito educativo (Player-Koro, 2012). En la Sociedad de la Información la educación constituye no sólo una herramienta para favorecer la cultura y la socialización, sino que se considera el propulsor del desarrollo económico y social, escoltada por las TIC, que favorecen el aprendizaje en prácticamente cualquier contexto; lo cual deriva en una transformación de las instituciones y espacios educativos para adaptarse a estos cambios, así como en la aparición de otros nuevos (Coll et al., 2008a).

Las nuevas tecnologías conforman, sin lugar a dudas, uno de los más eficientes motores de cambio y progreso de la sociedad en todos los contextos, inclusive a nivel cotidiano, dada su función a nivel de comunicación, de optimización y mejora en campos del saber y de ocio (Colás y De Pablos, 2012). Están tan presentes en el día a día que incluso llegan al punto de adquirir el grado de invisibilidad, entendido como la situación en la que asumimos directamente que están ahí y ni siquiera nos fijamos en ello, por ejemplo: la conexión a internet, las pizarras o los proyectores en las aulas (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

Las TIC son instrumentos esenciales en el sistema educativo que promueven la modificación de las materias y planes de estudio estableciendo un contexto cuyo núcleo es el alumno; han transformado gran cantidad de facetas del día a día promoviendo una revisión del futuro, de la propia enseñanza y de sus cometidos tanto a los docentes como a las instituciones educativas (Das, 2019). Su relevancia se ha evidenciado aún más, si

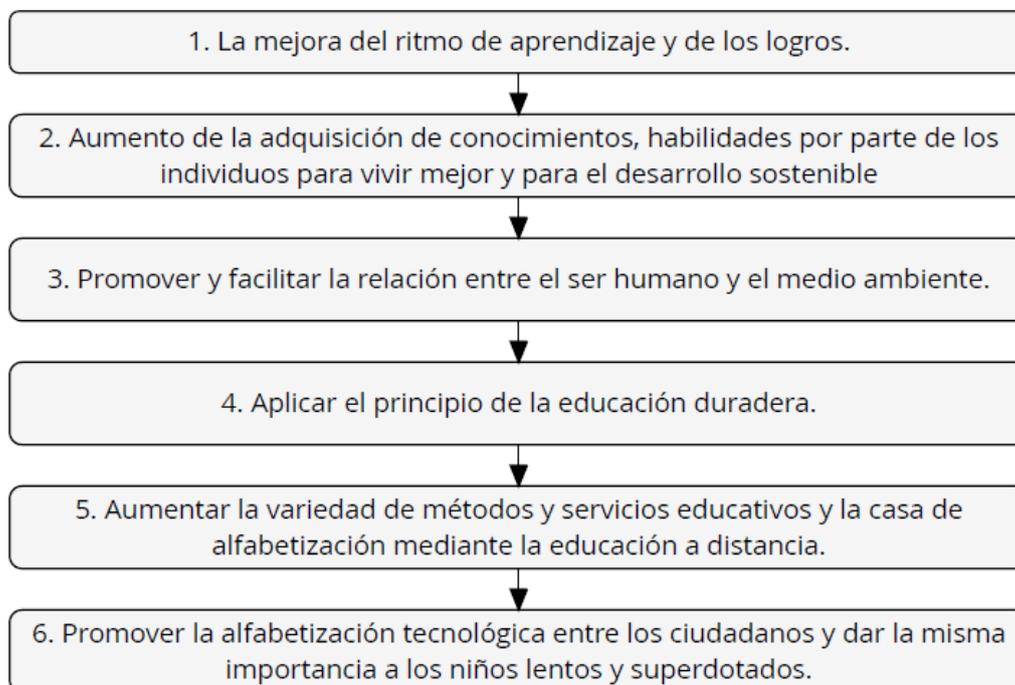
cabe, debido a la situación de pandemia que asola el mundo en la actualidad, ya que han permitido que la formación siguiera adelante, a pesar de algunas imperfecciones o carencias (Cabero-Almenara y Valencia, 2020).

Su expansión en los últimos años y la transformación que han supuesto en la forma en la que las personas se relacionan, comunican, aprenden, trabajan o disfrutan del ocio es un hecho, como muestran las generaciones de niños y jóvenes (nativos digitales) que han tenido acceso a toda clase de medios digitales desde sus primeros años, lo cual sienta un nuevo precedente en cuanto a formas de aprender, disposición y conductas de aprendizaje que suponen un reto para el profesorado y el propio sistema educativo, que han de adaptarse (Slechtova, 2015).

Las TIC son, hoy en día, uno de los recursos más utilizados en educación con el objetivo de favorecer la innovación y calidad de la misma (Campión et al. 2016) de hecho, su empleo en la enseñanza en los países desarrollados se ha incrementado notablemente en los últimos tiempos (Falck et al. 2018). En palabras de Talebian et al. (2014) “Las tecnologías de la información y la comunicación consisten en hardware, software, redes y medios para recoger almacenar, procesar, transmitir y presentar información (voz, datos, texto e imagen), así como servicios relacionados” (p. 301). Para Player-Koro, (2012): “La tecnología digital se presenta a menudo como la fuerza motriz de la transformación de la educación y tiene un matiz positivo, ya que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuirán a ello” (p. 93). Das (2019) define las Tecnologías de la Información y la Comunicación como “un conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos utilizados para comunicarse y para crear, difundir, almacenar y gestionar información.” (p. 97). Este autor enuncia los siguientes objetivos de las TIC en educación tal y como muestra la Figura 8:

**Figura 8**

*Objetivos de las TIC en educación*



*Nota.* (Das, 2019, pág. 98.)

Como indican Coll et al. (2008a):

Las TIC pueden actuar, por citar sólo algunos ejemplos, como herramientas de apoyo a la organización semántica de la información (bases de datos, redes conceptuales, etc.), a la comprensión de relaciones funcionales (hojas de cálculo, micromundos, simulaciones, etc.), a la interpretación de la información (herramientas de visualización, etc.), o a la comunicación entre personas (correo electrónico, videoconferencia, mensajería instantánea, chat, etc.). (p. 3-4).

La intención de las tecnologías de la información y comunicación desde su origen es contribuir a la mejora de la comunicación entre personas para lograr que fuese más eficaz, cosa que sin duda ha conseguido al reducir el tiempo, el gasto y el esfuerzo y al

proporcionar a los agentes de la comunidad educativa acceso sencillo a contenidos ilimitados (Perbawaningsih, 2013). El rendimiento principal del uso de las TIC por parte del alumnado tiene su eje en la mejora educativa, y este es el mayor anhelo de la sociedad en este ámbito (Livingstone, 2012).

De Witte y Rogge (2014) señalan el impacto de las TIC en relación a tres ámbitos: en primer lugar respecto a la organización y administración de la escuela, los profesionales muestran su conformidad respecto al rendimiento de las nuevas tecnologías para organizar el aula y realizar las tareas administrativas; en segundo lugar el empleo de nuevas tecnologías para completar o reemplazar las prácticas tradicionales y, en tercer lugar, concerniente a la eficacia de las mismas lo cual suscitó el interés de las instituciones públicas y la comunidad investigadora.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015, 2017) afirma que la calidad de la educación, el desarrollo inclusivo y indagación del conocimiento han mejorado en los últimos tiempos gracias al avance de las tecnologías de la información y la comunicación. La habilidad de emplearlas correctamente juega un papel cada vez más importante en la vida del ser humano ya que han impregnado y transformado la sociedad y, por este motivo, la alfabetización en TIC es esencial y las nuevas tecnologías deberían ser accesibles al mayor número de individuos posible, así como la oportunidad de aprender a ponerlas en práctica, ya que lo contrario pueden constituir una brecha digital entre las personas; en cuanto a la adquisición de competencias tecnológicas la relevancia de los centros educativos es incuestionable en consonancia con la educación informal al respecto (Rambousek et al. 2012).

Son tres los factores que marcan el nivel de alfabetización en TIC: el conocimiento, la actitud y el comportamiento hacia la información y la tecnología; así el nivel inferior

queda representado por un desconocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación que conlleva que no se utilicen de forma cotidiana y se perciban como algo irrelevante frente a un elevado nivel de conocimiento así como un talante positivo hacia las TIC caracteriza niveles altos de alfabetización (Perbawaningsih, 2013).

#### **4.2. Las TIC en educación: retos**

Son varios los desafíos a los que se enfrenta la educación en un momento histórico en el que las transformaciones tecnológicas y sociales son constantes: la multiculturalidad del alumnado, los grupos sociales desfavorecidos, así como las necesidades específicas que algunos de ellos presentan se unen a la meta de alcanzar la máxima calidad educativa.

Vivimos un momento trascendental de la historia en el que la transformación social y tecnológica constituye nuevos desafíos para la educación en aras de la educación de calidad para todo el alumnado, por un lado, independientemente de su cultura, su nacionalidad, las situaciones de riesgo o vulnerabilidad o la necesidad de apoyo educativo, y de la excelencia educativa por otro (Escarbajal et al. 2017). De hecho, el propio proceso de integración de las TIC en los centros educativos supuso un desafío para todos los países del mundo (Cabero-Almenara et al., 2021).

En la literatura internacional se puede encontrar una gran cantidad de estudios sobre las TIC en los centros educativos: recursos, experiencias de innovación pedagógica, la disposición de los docentes, diversas aplicaciones en entornos escolares... Sin embargo, no existe una teoría dedicada a describir la globalización del empleo de las nuevas tecnologías en la escuela, así como el desarrollo e implantación de la innovación y el progreso educativo (Area, 2010).

En palabras de Sosa y Valverde (2020):

La figura del docente tiene un papel fundamental en la integración de las TIC en los centros educativos, y la construcción de perfiles del profesorado ha sido utilizada en la investigación educativa sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Sin embargo, no existe aún un modelo teórico explicativo que aúne todos los factores y variables que permita implementar estrategias de integración de las TIC en las aulas, centradas en las necesidades y características del profesorado (p.151).

En España, fundamentalmente desde la década de los 80, abunda la investigación sobre las nuevas tecnologías desde una óptica práctica, pero se detecta un menor número de estudios sobre la influencia que tienen sobre la práctica educativa (Colás et al., 2018).

A nivel global es innegable la función de las TIC en educación como instrumento para incrementar el acceso a la educación y la calidad de esta favoreciendo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje al crear contextos educativos apropiados (Das, 2019). Afrontar la evolución tecnológica conlleva un reto de grandes dimensiones para la educación que suele abordarse desde la perspectiva del cambio con respecto al aprendizaje tradicional (Hernández, 2017).

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación supone un enorme potencial para el ámbito educativo, una de las grandes preocupaciones de la sociedad, y precisamente por ello la función que en ella desempeña la educación requiere ser revisada; la variedad de oportunidades que las TIC ponen al alcance de los usuarios resulta en ocasiones excesiva hasta el punto de no poder utilizarlas o al menos hacerlo de forma razonable (Visvizi et al., 2020).

El considerable desembolso destinado al cambio en las aulas para adaptarlas a las nuevas tecnologías persigue que los resultados del alumnado experimenten una mejora mediante el uso de las TIC, aunque no garantiza que esto suceda, pues son pocos y no demasiado concluyentes los estudios que se han hecho al respecto.

Por medio de las TIC confluyen otros recursos que pueden utilizarse con fines educativos como los juegos, la televisión, la escritura, la fotografía, los libros, etc., creando un nexo entre diversas formas de conocimiento y distintos espacios de aprendizaje (casa, colegio, comunidad educativa y trabajo); esto constituye a la vez oportunidades y desafíos para las escuelas puesto que requiere replantear muchos aspectos desde la formación inicial al propio ejercicio docente pasando por la organización y materiales del currículo (Livingstone, 2012).

Para este autor son cuatro los aspectos que obstaculizan el rendimiento y la utilidad de las TIC. Por un lado, los requisitos para garantizar su uso eficaz en cuanto a inversión económica y tiempo en los centros son considerables. Por otro, en la literatura el término TIC engloba una gran diversidad de tecnologías lo cual dificulta sobremanera identificar si estas influyen en el aprendizaje y en qué forma. En tercer lugar, la transformación tecnológica no debe tener lugar solamente en las aulas sino también en los hogares del alumnado y en sus familias; esto constituye un problema ya que algunos escolares no disponen de acceso a la tecnología en su domicilio, por eso resulta prioritario garantizar el acceso global y justo a las TIC.

En ocasiones, la propia estructura y cultura del centro educativo constituyen un obstáculo que dificulta la integración de las TIC ya que las normas están arraigadas y resulta complejo modificarlas (Colás et al., 2018). En este sentido, Cabero-Almenara et al. (2021) recuerdan que:

El Marco Europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes se basa en el siguiente principio: las tecnologías para aprendizaje digital constituyen un papel habilitador clave dentro de las organizaciones educativas. Éstas, pueden aprovecharse para conseguir la digitalización de los centros, dando respuesta a los nuevos contextos educativos, sociales, económicos y laborales. Sin embargo, dicha integración supone un cambio profundo en las estructuras tradicionales de los centros. Por lo tanto, se requiere una innovación educativa significativa y la implicación de toda la comunidad educativa (p. 8-9).

Otro de los efectos de la implementación de las TIC a tener en cuenta es la posible desaparición de los recursos analógicos y los libros de texto en los centros educativos debido al proceso de digitalización cuyos efectos son palpables: docentes y alumnado utilizan de forma asidua diversos dispositivos tecnológicos así como aplicaciones relacionadas con la información o la comunicación interpersonal o el ocio en el día a día, los gobiernos impulsan la tanto la dotación de recursos como conexión a internet, portátiles, pizarras digitales interactivas, tablets, etc. como la creación de páginas web que contienen contenido educativo, blogs, aulas virtuales o comunicación con las familias y, por último, la iniciativa privada favorece este proceso de cambio digital (Area y Marzal, 2016).

Se ha criticado la falta de imaginación asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación como método para desarrollar las competencias básicas; por ello se propone que constituyan el soporte de una educación dúctil cuyo centro sean los estudiantes valiéndose de la motivación que el uso de las nuevas tecnologías supone para ellos.

Por otra parte, en la situación de pandemia actual ha resultado evidente que aún se debe recorrer un largo camino para que el sistema educativo pueda responder con total garantía a las necesidades de la sociedad del conocimiento, así como la necesidad de favorecer el perfeccionamiento de la competencia digital (Cabero-Almenara et al., 2021).

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ver mermada su eficacia o incluso perderla completamente debido al mal funcionamiento de estas, que suele estar ligado a una postura inadecuada ante la naturaleza o el objetivo de las TIC (por ejemplo, copiar literalmente la información o verse abrumado por la cantidad ingente de conocimiento disponible) (Perbawaningsih, 2013). Existe la preocupación por el peligro potencial que puede suponer para los jóvenes el uso de las TIC si no hacen un uso consciente y sensato de las mismas, así como por el hecho de que los docentes puedan no estar lo suficientemente preparados para enfrentarse al desafío que supone esta era tecnológica (Gudmundsdottir et al. 2020).

Las pizarras digitales interactivas, la conexión a internet y los ordenadores son, a día de hoy, las tecnologías con más presencia en las aulas gracias a la dotación de infraestructuras de los centros educativos, sin embargo, pronto darán paso a otras tecnologías como la robótica, los androides o la realidad virtual ya que influencia de las TIC en las escuelas es cada vez más innovadora (Colás et al., 2018). La metamorfosis de los materiales y recursos educativos conlleva tanto la modificación de su soporte físico como una reconsideración de la pedagogía a la que están supeditados (Quintero et al. 2018).

### 4.3. Integración de las TIC en la escuela

El desarrollo y progreso de las TIC en los últimos veinte años ha tenido como consecuencia la creación de un rango ilimitado de posibilidades de interacción social (Areepattamannil y Khine, 2017). Uno de los rasgos más característicos de la sociedad actual es existencia y continuo desarrollo de la tecnología a un ritmo cada vez más rápido en todos los contextos, transformando, a su vez, la relación de las personas con los medios, la información y la cultura; en educación, para hacer frente a las nuevas necesidades, las políticas educativas han optado por la inversión en nuevos recursos e infraestructuras que han tenido su reflejo en las metodologías y formas de trabajar (Pablos, 2018).

La manera en la que nos relacionamos en todos los contextos, incluido el centro educativo, se ha visto modificada debido al rápido progreso de la tecnología y por este motivo, es necesario revisar la forma de incorporar las TIC en educación (Gutiérrez, 2007).

Uno de los motivos que favorece la veloz expansión de las TIC en los países desarrollados es que, en opinión de las familias y centros educativos, enriquecen e influyen positivamente en el aprendizaje; sin embargo, su nivel de integración a nivel social aún no es tan elevado como para poder darlo por hecho y en los centros educativos ha sido más rápida la adquisición de dispositivos que la adaptación de sus planes de estudio a la incorporación de estas (Livingstone, 2012).

Hoy en día las instituciones educativas requieren la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que un importante número de estudios ha probado que su empleo incide positivamente en la calidad educativa conectando el aprendizaje con la

sociedad. Para hacerlo de forma óptima, resulta imprescindible que tanto familias como profesorado lo aprueben (Ramírez-Rueda et al., 2021).

Una preocupación global de los gobiernos internacionales son las secuelas económicas derivadas de la disparidad de acceso a las TIC en el alumnado de los centros educativos (Yanguas, 2020) y, a la vista de la gran inversión efectuada para proveer de dotación TIC a los centros educativos y del consecuente incremento de su uso, surge el debate abierto sobre su influencia en la mejora de la enseñanza, temática que suscita gran interés y es objeto de estudio a nivel empírico y teórico como muestra la Tabla 18, efectuada por Fernández-Gutiérrez et al. (2020), que sintetiza la revisión de la literatura al respecto.

**Tabla 18**

*Revisión de la literatura sobre el empleo de TIC y los resultados educativos*

<b>TIPO DE ESTUDIO</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>Estudios experimentales y estudios cuasi-experimentales</b>	<p>Diseños de investigación complejos que permiten percibir el nexo causal entre el uso de TIC y los resultados educativos a pequeña escala a partir de distintas fuentes y variables, lo cual minimiza su valor.</p> <p>Varios autores encontraron resultados no significativos (Angrist y Lavy, 2002; Craig et al., 2013; Goolsbee y Guryan 2006; Rouse y Krueger, 2004), algunos llegaron a conclusiones negativas sobre el impacto de las TIC sobre los resultados educativos en contextos concretos (Leuven et al., 2007; Mora et al., 2018) y otros reportaron impacto positivo (Banerjee et al., 2007; Barrow et al., 2009; Bartelet et al., 2016; Comi et al., 2017; Lei y Zhao, 2007;). Incluso hay estudios que prueban que la influencia de las TIC en los resultados educativos no depende</p>

---

únicamente del uso de estas sino también del área o asignatura (Cristia et al., 2017; Machin et al., 2007).

**Análisis empíricos fundamentados en grandes conjuntos de datos** Utilizan los datos obtenidos en grandes sondeos internacionales tales como PISA, PIRLS y TIMMS y vinculan estadísticamente los parámetros estudiados, sin embargo, cuentan con la limitación de endogeneidad debido a la influencia de un factor no observable.

De forma habitual, las conclusiones de estos estudios indican que la disponibilidad de las TIC va unida a los resultados positivos, pero, un aumento del uso de las TIC está ligado de forma negativa con los resultados educativos (Erdogdu y Erdogdu, 2015; Mediavilla y Escardíbul, 2015; Zhang y Liu, 2016).

Además, estas investigaciones han demostrado:

Mayor número de pruebas negativas sobre el empleo de TIC en el centro educativo que en el domicilio (Alderete et al., 2017; Escardíbul y Mediavilla, 2016; Petko et al., 2017; Skryabin et al., 2015).

La postura y vivencia del alumnado respecto a las TIC está ligada a los resultados educativos (Hu et al., 2018; Luu y Freeman, 2011; Zhang y Liu, 2016).

La vinculación entre TIC y resultados educativos puede estar relacionada con el tipo de uso (Biagi y Loi, 2012; Luu y Freeman, 2011; Meggiolaro, 2018).

---

*Nota.* (Fernández-Gutiérrez, Gimenez y Calero, 2020).

En términos generales se perciben dos posiciones encontradas en la literatura especializada: mientras parte de los docentes y académicos defienden la integración de

las TIC en el entorno educativo apoyándose en que su uso tiene un impacto positivo sobre los resultados, disminuye los gastos e incrementa la flexibilidad, independencia y prácticas de aprendizaje del alumnado, otro grupo de profesionales considera que el empleo de las TIC en educación no tiene como consecuencia un incremento significativo del rendimiento e incluso algunos de ellos señalan un efecto negativo de las TIC ya que pueden constituir una distracción o puede darse el caso de que tanto alumnado como docentes no dispongan de las destrezas para utilizarlas de la forma más eficiente (De Witte y Rogge, 2014).

En definitiva y como consecuencia de su relevancia y la gran inversión pública efectuada, la gran mayoría de países desarrollados presenta elevados indicadores de acceso a las TIC en los centros educativos lo cual deriva en una progresiva inclinación al estudio del efecto de las TIC en el aprendizaje (Comi et al., 2017). Las políticas económicas para la dotación de recursos e infraestructuras tecnológicas en las escuelas resultan escasas si no se complementan con una transformación de las ideas, convencimientos y praxis del profesorado y resto de comunidad educativa (Colás et al., 2018; Sancho y Alonso, 2012; citado en Area et al., 2018).

Del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se deriva una revisión de elementos como la didáctica, la metodología, el currículo o la estructuración de los niveles educativos que fomentan la calidad en educación primaria y secundaria (Prendes et al., 2010).

Las TIC favorecen el aprendizaje en prácticamente cualquier contexto; lo cual deriva en una transformación de las instituciones y espacios educativas para adaptarse a estos cambios, así como en la aparición de otros nuevos (Coll et al., 2008b). Numerosos cambios han tenido lugar como consecuencia de la irrupción de las TIC en la sociedad

del conocimiento, especialmente en educación, un campo en el que los estudiantes comenzaron a emplear instrumentos tecnológicos como por ejemplo calculadoras para simplificar y favorecer el aprendizaje cuya evolución los ha transformado en recursos educativos (Hernández, 2017).

Los cambios que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han supuesto para los procesos de enseñanza y aprendizaje simbolizan una nueva etapa en educación potenciando los modelos educativos de formación fundamentados en tecnología así como metodologías innovadoras en las que el papel del alumnado es dinámico y flexible; se trata de la formación denominada e-learning que se apoya en la enseñanza y aprendizaje de metodologías educativas fundamentado en los rendimientos del empleo de las TIC (Talebian et al., 2014).

De hecho, el desarrollo de la competencia digital del alumnado es uno de los principales objetivos perseguidos por los sistemas educativos de todo el mundo y, como consecuencia, en los centros educativos se ha fomentado el desarrollo de destrezas en el uso de nuevas tecnologías que constituyen un instrumento de aprendizaje; a través de internet el alumnado tiene acceso a innumerables plataformas educativas, pueden también beneficiarse del uso de útiles programas informáticos e incluso de la enseñanza virtual (Gil-Flores et al., 2017).

Se examinan en la Figura 9 los tres períodos en los que las TIC se incorporan a los centros (Eng, 2005; citado en Gil-Flores et al., 2017).

**Figura 9**

*Proceso de introducción de las TIC en el centro escolar*



*Nota.* (Eng, 2005).

Durante el primer período se establecen las infraestructuras, después el profesorado incorpora a su metodología la nueva tecnología y, por último, comienzan a emplearla de forma innovadora.

Un elemento fundamental para la integración de las tecnologías digitales en los centros educativos es el papel del Equipo Directivo que debe elaborar un proyecto institucional eficiente estructurado en planes a medio y corto plazo que se desarrollen de forma coherente, supervisado desde el liderazgo y la responsabilidad siempre con las metas presentes y claras y acompañado de la motivación necesaria (Cabero-Almenara et al., 2021).

A medida que se han integrado las TIC en educación, se ha producido un incremento de los estudios destinados a conocer el efecto que tienen en los procesos de enseñanza aprendizaje y, para ello, es necesario no centrarse en la forma en el impacto de las TIC en el aprendizaje y mejora de resultados del alumnado sino en cómo se integran en las prácticas educativas pudiendo cambiarlas y perfeccionarlas con las consecuencias que esto conlleva para el rendimiento del alumnado (Coll et al., 2008a). Comi et al. (2017) plantean diversas explicaciones a los resultados obtenidos en diferentes estudios cuyos resultados parecen indicar que no existe diferencia en cuanto a eficacia entre el empleo

de TIC y la enseñanza tradicional: por un lado, otros recursos alternativos podrían haber sido relegados al ser introducidos los ordenadores en las aulas y, por otro, la integración de las TIC en la actividad educativa es realmente compleja.

Diversos estudios han presentado las consecuencias positivas de variedad de perspectivas y políticas que se han manifestado tanto en España como en países cercanos e incluso latinos durante los últimos años con el objetivo de perfeccionar los sistemas educativos mediante el empleo de las TIC (Ramírez-Rueda et al., 2021).

La integración de las TIC en educación tiene como consecuencia la necesidad de transformaciones y contenidos alternativos, así como el impulso en los nuevos planes de estudio a la creatividad y el intercambio de información; los adelantos en tecnología e investigación contribuyen al progreso de la educación a nivel escolar y familiar (Hu et al., 2021). Este proceso es uno de los elementos más destacados en los proyectos de reforma educativa de todos los países; invierten en ellas puesto que se están consideradas como un recurso esencial para tomar parte en la sociedad del conocimiento que puede constituir una gran innovación en cuanto a las metodologías de enseñanza (Peeraer y Van Petegem, 2011).

La gran mayoría de países ha integrado las TIC en su plan de estudios mediante una serie de instrucciones comunes recogidas en el marco curricular. En España el gobierno lo impulsó en los años 80 mediante el Programa Atenea añadiendo asignaturas vinculadas a la informática y ordenadores para propósitos administrativos, a partir de los años 90 las comunidades autónomas desplegaron sus propios proyectos sufragados por el gobierno hasta que se decretó entre 2009 y 2012 una política nacional a través del Programa Escuela 2.0 acompañado, desde ese momento, por un gran desarrollo en cuanto a dotación y mejora de equipos e infraestructuras (Gil-Flores et al., 2017) Es decir, este proceso

comenzó dependiendo del gobierno central aunque fueron las comunidades autónomas las que atendieron este aspecto dentro de las políticas educativas al producirse el traspaso de competencias a los gobiernos regionales, teniendo como referencia siempre a Europa, lo cual dio lugar a dotaciones de recursos e infraestructuras y formación docente (Cabero-Almenara et al., 2021).

Tal y como señalan estos autores, resulta contradictorio que en España no sea muy elevado el uso de las TIC a pesar de que los centros educativos están bien equipados en cuanto a dotación e infraestructuras en tecnologías de la información y la comunicación.

A pesar de ello, el efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo español, caracterizado por su respeto a los principios de equidad e inclusión educativa para asegurar que el alumnado tenga las mismas oportunidades, ha desencadenado modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que resultan decisivas en el camino hacia el progreso de la calidad educativa (Pegalajar, 2017).

En cuanto a los indicadores vinculados al equipamiento TIC en los centros educativos, salvando algunas diferencias en función del nivel educativo, España se sitúa por encima de la media de la Unión Europea; sin embargo, respecto al empleo de TIC para actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, se encuentra en la media según el informe *TIC en educación* (European Commission, 2019).

Sin embargo y aunque desde el entorno escolar y familiar se estima que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) inciden positivamente en el aprendizaje y, por ello, su uso se ha generalizado en las sociedades desarrolladas, no lo hacía hasta el punto de estar integradas en su totalidad en el día a día y en la propia escuela, como atestiguaban los planes de estudio en la última década (Livingstone, 2012). A pesar de las esperanzas

depositadas en las TIC para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, su integración en el entorno educativo ha sido lenta, sin importar la inversión realizada al respecto, y la transformación educativa que se esperaba mediante su aplicación no ha llegado a producirse aún completamente (Selwyn, 2007; citado en Peeraer y Van Petegem, 2011).

La red informática ha jugado un papel principal en la evolución y progreso de la educación de calidad siendo altamente probable que en los próximos años se implemente en la misma el empleo de nuevas tecnologías como los teléfonos inteligentes; las demandas educativas del alumnado y del contexto también cambian al ritmo de la sociedad y con ellos lo hace el aprendizaje y las herramientas que lo hacen posible, concretamente las tecnologías digitales e Internet respondiendo así a estas nuevas necesidades mediante las páginas web multifuncionales, blogs, la nube, aplicaciones, bases de datos electrónicas, herramientas de enseñanza aprendizaje, bibliotecas de recursos didácticos, etc., permitiendo en todo momento la comunicación digital entre profesorado y alumnado (Hu et al., 2021).

#### **4.4. El rol del profesorado frente a las TIC**

Cuestiones estrechamente vinculadas a la educación de calidad como el aumento de motivación del alumnado, el incremento de la formación docente en lo relativo a tecnología o el progreso de las competencias básicas están supeditadas al desarrollo de las TIC (Das, 2019).

Autores como Roschelle et al., (2000) y Norris et al., (2002) señalan que utilizar las TIC puede tener consecuencias beneficiosas en educación si se produce una serie de condiciones como: que exista un acceso adecuado a la tecnología, que el plan de estudios

sea eficiente, que los docentes estén convenientemente formados, que el sistema se revise y se cuente con el acicate de la comunidad educativa y el soporte de un sistema educativo alentador y atractivo. El efecto de las TIC en la sociedad en los últimos años conlleva que las instituciones educativas demanden su implantación en los centros, su empleo y formación digital del profesorado para hacerlo con garantías (Ramírez-Rueda et al., 2021).

Utilizar las TIC implica dejar atrás otros recursos más habituales como los bolígrafos o pizarras, así como que el profesorado se recicle y forme adecuadamente teniendo en cuenta las necesidades presentes (Granados, 2015; citado en Hernández, 2017). El empleo de redes informáticas tiene gran influencia tanto en la formación inicial del futuro profesorado como en el conocimiento del alumnado (Hu et al., 2021). Es preciso que los profesores sean competentes digitalmente si los centros tienen como objetivo que los alumnos desarrollen la competencia digital, concepto novedoso en la literatura que comprende tres componentes (competencia digital a nivel general, en relación a la asignatura y relacionada con la profesión) e incorpora las facetas de competencia, actitud y ética a la meramente procedimental (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018).

Los expertos plantean focalizar la atención en perfeccionar la formación de profesorado dado el papel relevante que tiene el docente en la integración de las TIC mejorando el uso que se hace de las mismas, así como tomar conciencia de los beneficios que tiene para el alumnado su empleo desde una perspectiva innovadora (Gil-Flores et al., 2017). Partiendo de la base de que el profesorado desempeña un papel fundamental en el desarrollo y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta evidente que puede favorecer la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo; esto implica la necesidad de formación y soporte (Gao, 2021).

Sin embargo no basta con reivindicar la necesidad de formación, es necesario considerar cómo se debe plantear y en qué modelos y perspectivas de la enseñanza debe estar fundamentada; tampoco se pueden perder de vista dos cuestiones básicas: a) adquirir la competencia digital requiere bastante tiempo, y b) no todo el profesorado parte del mismo nivel de competencia digital ni es necesario que todos alcancen el grado máximo, de hecho diversas organizaciones e instituciones a nivel internacional reúnen en sus marcos competenciales los diversos niveles de formación en Competencias Digitales Docentes (CDD) (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

La mera incorporación de las TIC al entorno educativo no tiene como consecuencia una mejora representativa de los resultados (Dynarski et al., 2007 citado en Craig et al., 2013) por eso, tal y como apunta la investigación educativa, el papel del profesorado es fundamental en la definición de la manera en la que se integran y emplean las TIC tanto dentro como fuera del contexto educativo (OECD, 2015). Para Ballesta y Céspedes (2015) los elementos fundamentales para el empleo adecuado de las TIC en el ámbito educativo son tanto la actitud positiva del docente ante la utilización de los dispositivos digitales como su apropiada formación, a nivel de uso de funcionalidad metodológica. Uno de los aspectos más positivos de las TIC desde la perspectiva docente es el incremento de eficacia y motivación en su práctica y la mejora del intercambio comunicativo entre los docentes (Prestridge et al., 2019).

En España se ha incrementado considerablemente la incorporación del empleo de nuevas tecnologías en la formación inicial de profesorado manifestando el 90% que ha entrado en el cuerpo por la especialidad de primaria en los últimos cinco años haber recibido formación sobre TIC en la universidad, sin embargo respecto al total, solamente la mitad de docentes afirmaron haber recibido esta formación; a partir de los datos obtenidos en el

informe de TALIS en la muestra de profesorado español queda patente que el aspecto más relevante para la incorporación de las TIC a la práctica docente es la demanda de formación en nuevas tecnologías siendo este el aspecto más relevante para incorporación de las mismas a la práctica docente, se trata de un proceso difícil y de larga duración (Sosa y Valverde, 2020).

Son los docentes los encargados de seleccionar los recursos que van a emplear en sus clases y con qué asiduidad y, por tanto, expresan estas decisiones en el diseño curricular (Teo y Zhou, 2017). Normalmente el profesorado manifiesta una actitud positiva en lo relativo a la incorporación de todas aquellas acciones que favorezcan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en educación a pesar de que esto suele implicar muchos compromisos, tareas y obligaciones y falta de apoyo externo (Marín y Romero, 2009). No se puede obviar la relevancia de los progenitores en cuanto a la integración, empleo y control de las TIC en educación puesto que su actitud al respecto repercutirá directamente en el uso que sus hijos e hijas hagan de ellas (Ramírez-Rueda et al., 2021).

Player-Koro, (2012) estudió las actitudes del profesorado sobre el empleo de las TIC en educación proponiendo un modelo que sugiere lo siguiente:

Las actitudes positivas relacionadas específicamente con las TIC como herramienta útil para la enseñanza y el aprendizaje y un fuerte sentido de autoeficacia en el uso de ordenadores en la educación parecen influir en el uso de las TIC más influyen en el uso de las TIC. También se sugiere que las actitudes positivas hacia las TIC en general no parecen contribuir mucho a la utilización de las TIC en las aulas por parte de los profesores. Este es un hallazgo sorprendente. La distinción entre la importancia de las actitudes específicas y generales hacia el

uso de las TIC y el énfasis en la autoeficacia contribuye a la investigación actual. Se sugiere que la autoeficacia y las actitudes están mutuamente relacionadas con el uso de las TIC (p. 93).

El uso que los docentes realicen de las TIC, así como su aptitud para incorporarlas a su práctica condicionan la efectividad de las nuevas tecnologías ya que tienen un impacto positivo en metodologías que fomentan la concienciación en el empleo de estas tecnologías y en la comunicación y, sin embargo, su efecto es negativo cuando demandan un rol activo en el alumnado que las utiliza.

El profesorado actualmente diseña y crea nuevos materiales y recursos online combinando diversas herramientas digitales con el objetivo de favorecer la comunicación y el desarrollo de la expresión del alumnado a partir de diversos lenguajes; los rasgos que caracterizan a estos recursos son: posibilitan el acceso a gran cantidad de información, la comunicación, la creación y administración de espacios que los individuos pueden modificar o la publicación y divulgación de tareas, la información se representa de forma multimodal y puede ser gestionada hipertextualmente (Area y Marzal, 2016).

En la literatura se pueden encontrar planteamientos teóricos que tratan la latente influencia que la práctica docente con TIC puede tener en el rendimiento del alumnado. El uso de las nuevas tecnologías puede ayudar al profesorado a diseñar sesiones más motivadoras, individualizadas y completas gracias al contenido audiovisual, estas herramientas pueden favorecer para enriquecer la colaboración y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y, por último, los docentes pueden “activar” al alumnado tutorizando el empleo de programas informáticos educativos (Comi et al., 2017).

Sin embargo, los docentes también encuentran dificultades a la hora de utilizar las TIC: de acceso (escaso equipamiento), pedagógicas (bajo nivel competencial, de soporte educativo y de materiales didácticos) y actitudinales (oposición de las familias y/o profesorado, poco interés por parte del profesorado, etc.) (Sosa y Valverde, 2020). La integración de las TIC y la puesta en práctica de tareas innovadoras mediante su uso en el aula resulta más compleja si los docentes no están actualizados o sus conocimientos sobre las mismas son insuficientes (Colás et al., 2018).

En opinión de Coll et al., (2008a), algunos usos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación constituirán un valor añadido con gran capacidad de cambio, mientras que otros tendrán poca capacidad de transformar la práctica ya que se integrarán en ella de forma similar a la acostumbrada cuando no se emplean las TIC.

A modo de síntesis, hay una serie de capacidades como cooperar y trabajar en equipo, apreciar su ocupación o aclimatarse a los cambios que debe contemplar el profesorado del futuro, y entre ellas se encuentra el tener competencias digitales que le permitan utilizar las TIC ya que la competencia digital es una de las competencias básicas con las que debe contar el docente del siglo XXI y que debe ser tomada en consideración, junto a los estándares publicados al respecto a nivel de política educativa internacional en lo que respecta a la formación del profesorado en nuevas tecnologías (Cabero-Almenara et al., 2020).

## 4.5. Síntesis del Capítulo IV

### Figura 10

#### *Síntesis del Capítulo IV*



Es incuestionable el papel desempeñado en la actualidad por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como agente transformador en todos los ámbitos sociales (Colás y De Pablos, 2012) siendo tal su grado de ubicuidad que, en ocasiones, damos por hecho que están presentes y llegan incluso a tornarse “invisibles” a nuestros ojos (Cabero-Almenara y Palacios Rodríguez, 2020).

Su rápida propagación y la influencia que han tenido en la forma de vida de las personas conlleva cambios en el aprendizaje que constituyen un desafío para el profesorado y para el propio sistema educativo (Slechtova, 2015) favoreciendo una revisión de la enseñanza (Das, 2019).

Se trata de una de las herramientas más empleadas en la búsqueda de la calidad e innovación educativa (Camió et al., 2016) y su importancia resulta aún más evidente en los últimos meses, al permitir la continuidad de la formación durante la época de pandemia (Cabero-Almenara y Valencia, 2020).

De todos estos motivos se deduce que la alfabetización TIC es un aspecto básico para evitar la existencia de una brecha digital (Rambousek et al., 2012) así como la necesidad de incorporar las TIC a la enseñanza (Gutiérrez, 2007). De hecho, ante la proliferación de estudios en la literatura especializada sobre la influencia positiva de las mismas en la calidad del aprendizaje, las propias instituciones solicitan su integración en las aulas teniendo siempre en cuenta que la aprobación del resto de agentes educativos (familias y docentes) es esencial para alcanzar el éxito en esta tarea (Ramírez-Rueda et al., 2021).

Sin embargo, es importante señalar que las dotaciones tecnológicas fruto de las políticas económicas no son suficientes y deben ser complementadas con reajustes y modificaciones en las concepciones y la propia práctica del docente (Sancho y Alonso, 2012; Colás et al., 2018; citado en Area et al., 2018) así como con una revisión del currículo, la didáctica y la metodología (Prendes et al., 2010); esta transformación da paso a un nuevo período en educación en el que se favorecen los modelos basados en metodologías innovadoras con gran protagonismo del alumnado y de la propia tecnología: el e-learning (Talebian et al., 2014).

Las TIC recorren tres fases a lo largo de su implantación en los centros educativos: en un primer momento se asientan las infraestructuras, a continuación, los docentes integran su metodología y, finalmente, la ponen en práctica de forma innovadora (Eng, 2005; citado en Gil-Flores et al., 2017).

La integración de las TIC en España fue promovida en sus inicios por el gobierno central pero pasó a ser competencia de las comunidades autónomas al producirse el traspaso de competencias a los gobiernos regionales; la referencia fue siempre Europa y el resultado se tradujo en dotaciones a nivel de infraestructuras y recursos así como formación de profesorado (Cabero-Almenara et al., 2021) y su efecto en el sistema educativo se ha

traducido en cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que resultan determinantes en la mejora de la calidad educativa (Pegalajar, 2017).

A pesar de la ilusión y optimismo depositado en las TIC como recurso transformador de la enseñanza, a nivel global cabe señalar que su integración en el sistema educativo no ha sido tan rápida como se esperaba independientemente de la inversión realizada, se trata de un proceso aún en curso (Selwyn, 2007; como se citó en en Peeraer y Van Petegem, 2011); más aún teniendo en cuenta que las tanto las tecnologías como las demandas educativas del contexto y el alumnado están en constante evolución, al igual que el aprendizaje y los recursos tecnológicos (Hu et al. 2021).

En definitiva, todos los países del mundo se han enfrentado al reto que constituye la integración de las TIC en educación (Cabero-Almenara et al., 2021) y es que, mientras son numerosos los estudios sobre la presencia de las TIC en los centros educativos, no se dispone de un cuerpo teórico que explique su implantación y uso en las aulas para el progreso educativo (Area, 2010).

Resulta necesario revisar el papel de la educación desarrollo de las nuevas tecnologías (Visvizi et al., 2020), cuestiones relativas a la formación inicial, la estructura del currículo, los recursos o la propia práctica docente (Livingstone, 2012) la estructura y cultura del centro educativo (Colás et al., 2018), hacer frente como consecuencia del proceso de digitalización a la posible desaparición de otros recursos analógicos (Area y Marzal, 2016), asumir que la constante transformación de los recursos educativos conlleva a su vez una modificación de la pedagogía (Quintero et al., 2018) y tomar conciencia de que tanto docentes como alumnado pueden hacer un mal uso de ellas si no están debidamente preparados (Gudmundsdottir et al., 2020) y que el sistema educativo

aún debe progresar con el objetivo de dar una respuesta óptima a las necesidades de la sociedad del conocimiento (Cabero-Almenara et al., 2021).

En definitiva, si se quiere implantar y emplear las TIC con garantías en los centros educativos, se requiere la formación digital del profesorado (Ramírez-Rueda et al., 2021) debido a la relevancia de la figura docente en el desarrollo de la enseñanza y como propulsor de la integración de las nuevas tecnologías al ámbito educativo (Gao, 2021); es necesario que los docentes sean digitalmente competentes si el objetivo de los centros es que su alumnado desarrolle la competencia digital (Gudmundsdottir y Hatlevik, 2018).

En términos generales los docentes presentan una actitud positiva en relación a la implantación de las nuevas tecnologías, aunque en ocasiones esto supone mayor carga de responsabilidades y tareas, así como falta de apoyo externo (Marín y Romero, 2009). El empleo de TIC puede contribuir al enriquecimiento de las sesiones (Comi et al., 2017) pero también implica ciertas dificultades de acceso, pedagógicas y actitudinales para el profesorado (Sosa y Valverde, 2020) sin olvidar que se complica si el profesorado no posee los conocimientos suficientes o no se actualiza (Colás et al., 2018); pues la competencia digital es imprescindible para el docente del siglo XXI (Cabero-Almenara y Palacios Rodríguez, 2020).



## Parte II

# Estudio Empírico



*“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”.*

**(Hargreaves, 2003, p. 287)**

El progreso que ha tenido lugar en el contexto educativo durante las últimas décadas constituye un permanente desafío para el profesorado (Otero, 2012). Cuestiones como la burocratización del proceso de enseñanza aprendizaje, el elevado número de alumnado ACNEAE (alumnos con necesidades educativas específicas), la complejidad de las relaciones familiares y de la colaboración de estas con los colegios o las ratios elevadas complican y obstaculizan sobremanera la consecución de las tareas docentes disminuyendo el tiempo que el docente puede dedicar a dichas tareas y también a su formación, a la investigación y al desarrollo profesional (Ávalos, 2011).

La formación inicial intenta adaptarse a esta nueva realidad (Ariffin et al., 2018) asumiendo que uno de los pilares esenciales para el desarrollo de la sociedad del conocimiento radica en la formación de los profesionales concerniendo, especialmente, al profesorado a cargo de las etapas que fundamentan el sistema educativo: infantil y primaria (Mir y Ferrer, 2014).

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se manifiesta la intención política de realizar una mejora cualitativa en la formación de profesorado en España puesto que “los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen

la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado” (Artíc. 2, apartado 2, p. 122881).

Además, esta Ley propone considerar la formación universitaria a partir de una perspectiva interpeladora con el fin de reconocer de forma rigurosa en qué punto nos encontramos como paso previo a decidir qué camino tomar.

El componente práctico de la formación inicial del futuro profesorado ha sido estudiado en profundidad por Martínez et al., (2019) entre otros, que estudian la articulación entre teoría y práctica en primer lugar para posteriormente focalizar su atención en Prácticum de forma más concreta.

González-Garzón y Gutiérrez (2012) ya indicaban la pasada década que:

El proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior ha otorgado al Prácticum en la formación universitaria un protagonismo aún mayor del que ya tenía. Particularmente en los estudios de Magisterio ha sido siempre uno de los pilares fundamentales, no sólo por su contribución a la formación académica y profesional, sino también por la experiencia y disfrute que obtienen los estudiantes. La nueva situación universitaria ha supuesto, en muchos casos, un impulso para la innovación en su desarrollo (p.132).

De la misma forma, un gran número de estudios coinciden al resaltar la relevancia asignada a Prácticum: Gairín et al., 2019; Gil, 2019; Jyrhämä, 2011; Pantoja et al., 2019; Pérez-Ferra y Quijano, 2018; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019; Saiz y Ceballos-López, 2019; Saiz y Susinos, 2017a; Tejada-Fernández et al., 2017 y en Zabalza, 2016a).

La asignatura Prácticum proporciona un contexto idóneo para perfeccionar la capacidad de regulación (Saariaho et al., 2016) y ofrece oportunidades para realizar reflexiones sobre la propia práctica y todas aquellas circunstancias vinculadas al entorno educativo (Saiz y Susinos, 2017a) de forma guiada y supervisada por profesionales (Lilach, 2020).

Resulta fundamental que los futuros docentes desarrollen en su formación inicial las competencias profesionales obteniendo un extenso conocimiento de sí mismos y del contexto ejercitándose como profesionales reflexivos (Schön, 1992; Zeichner, 1993). Este último requisito es imprescindible si se pretende lograr la competencia investigadora inscrita en las titulaciones de Grado desde la Convergencia Europea (Jakku-Shivonen y Niemi, 2011).

Resulta interesante también, además de revisar la literatura al respecto, analizar en esta indagación el desarrollo actual de la asignatura de Prácticum en Educación Infantil a través de la página web de 56 universidades españolas que la describen como un área profesionalizante que demanda un conjunto de actividades tutoriales relacionadas con las estancias de prácticas que tienen lugar en los centros educativos debidamente acreditados a tal efecto. De dicho análisis se desprende el propósito de que los futuros docentes constaten sus actitudes, reconozcan sus necesidades formativas, consoliden y apliquen las competencias y contenidos estudiados y los completen con la consecución de otros nuevos vinculados al currículo, la acción tutorial, la evaluación, las características del alumnado, la gestión del aula, etc.

Las facultades de educación organizan actividades como fóruns, estudios de casos, lecturas, seminarios, exposiciones, etc., en torno a la experiencia en los centros escolares.

Partiendo de la base de que a comienzos de siglo eran consideradas insuficientes las estrategias de evaluación de la práctica reflexiva validadas (Levett-Jones, 2005) y hace una década no se obtenía el rendimiento esperado en cuanto a la incorporación de la misma a la formación inicial (Mena et al., 2011), resulta apropiado continuar estudiando las diversas formas de llevar a cabo esta tarea como, por ejemplo, el portafolio reflexivo, la orientación reflexiva del alumno, el mentoring o el diario reflexivo (Trif y Popescu, 2013).

Por este motivo, las instituciones a cargo de la formación permanente del profesorado tienen el deber de promover, en opinión de Grau et al. (2009) el perfeccionamiento de capacidades que hagan posible una transformación metodológica y pedagógica como pueden ser la crítica al trabajo diario, la innovación o la reflexión; así se podrán salvar obstáculos como la falta de incentivos, formación o promoción en este ámbito.

El Real Decreto 1393/2007 y las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas del 27 de diciembre, establecieron los requisitos para la formación y el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria y conceden especial atención al Prácticum en las enseñanzas de magisterio con el fin de poner al alumnado en contacto con la realidad de la práctica docente y las competencias que la misma demanda.

La asignatura Prácticum proporciona el contexto más adecuado para desarrollar la formación reflexiva al tener el alumnado acceso a entornos estructurados que hacen posible la reflexión sobre su propia práctica y otros aspectos relacionados con la enseñanza mientras llevan a cabo el ejercicio práctico en el aula (Saiz y Susinos, 2017a).

El docente eficaz es aquel que puede realizar y poner de manifiesto para sí mismo y para los demás una reflexión sobre su propia práctica docente en la que se debate algunas

cuestiones tiene en cuenta diversas interpretaciones y busca formas de solucionarlas (Witrock, 1989). Es en las etapas iniciales de la formación, en las que se inscribe el Prácticum, cuando debería comenzar a fomentarse la constitución del profesional reflexivo puesto que, al reflexionar sobre la propia práctica, con la finalidad de mejorarla es como se irá consiguiendo el desarrollo profesional.

Se trata de un concepto ampliamente estudiado en las últimas décadas hasta el punto de ser tenido en cuenta dentro de la reforma escolar (OECD, 2009; Opfer y Pedder, 2011). Supone un procedimiento complejo que se basa en la adquisición de nuevos conocimientos por parte del profesorado y de su posterior aplicación a la práctica con el fin de facilitar la evolución del alumnado (Ávalos, 2011) o, como más recientemente apunta Coldwell (2017): “apoyo formal e informal y actividades que están diseñadas para ayudar a los maestros a desarrollarse como profesionales. Esto incluye cursos impartidos y formación en la escuela, así como actividades como coaching, mentoring, autoestudio e investigación para la acción” (p. 189).

Por este motivo resulta especialmente trascendente e interesante conocer y utilizar una herramienta que permita estudiar y registrar todos esos procesos, analizarlos, reflexionar sobre ellos para conocer su origen y cómo podrían solucionarse creando nuevas concepciones educativas a nivel práctico y teórico y redundando de esta forma en el desarrollo profesional: el diario del profesor.

El diario probablemente sea el formato de documento personal más valioso y revelador en lo que respecta a la recogida de datos, dado que dentro de la investigación social tienen un destacado papel los documentos en los que los individuos recogen situaciones y reflexiones sobre sus propias vivencias (Taylor y Bogdan, 1990).

Según Zabalza (2004): “Los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15).

Carrillo (2001) hace referencia a:

Un cuaderno en blanco en el que se imprimen experiencias y reflexiones, de forma sincera, sin restricciones ni limitaciones y con veracidad. Se conceptualiza como instrumento que nace de la acción para volver a ella, pues entrelaza saber práctico y científico (p. 50).

Se trata de una herramienta de reflexión y análisis (Martín-Cuadrado, 2017) que constituye una estrategia metodológica que fomenta la reflexión sobre la propia práctica (Schmitz et al., 2011; Aranda-Vega et al., 2020) favoreciendo la consecución del desarrollo profesional y sustentando “la asimilación de oportunidades de aprendizaje formal e informal que profundizan y amplían la competencia profesional de los profesores, incluyendo el conocimiento, las creencias, la motivación y las habilidades de autorregulación” (Richter et al., 2011, p. 116).

El empleo del diario profesional fomenta la actitud investigadora que contempla las perspectivas teóricas y prácticas de la observación y se encuadra en la corriente reflexiva, caracterizada por la constante variación entre acción y reflexión transformadora (Dewey, 1993).

Schön (1987) apoyaba la idea de que el diálogo entre el pensamiento y la acción tenía como consecuencia el perfeccionamiento de las competencias mientras que Brookfield (2005) defendía que la práctica reflexiva es un concepto considerablemente reconocido como básico en la enseñanza.

El diario profesional se define como un instrumento (Torres, 1986, Aranda, 2006, Acuña, 2015) que fomenta la actitud investigadora y reflexiva conllevando su uso un desarrollo profesional permanente. Resulta útil ya que proporciona una pauta que favorece que el profesional tome conciencia del proceso de autoevaluación así como de los modelos de referencia (Porlán y Martín, 1999), permitiéndole reconstruir, distanciar y contrastar (Medina, 2001b) de manera inconsciente en ocasiones y circunstancias complejas que han de ser abordadas mediante la toma de decisiones y, también, para perfeccionar diferentes técnicas y percatarse de lo fundamental (Aranda, 2006) para perfeccionar la práctica docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2017).

A pesar de ello, ponerlo en práctica entraña ciertas dificultades como puede ser la subjetividad (Porlán y Martín, 1999) el tiempo que requiere su elaboración o la continuidad (Acuña, 2015).

En lo referente a su contenido, Porlán (1987) habla de "estilos", ya que pueden focalizarse en aspectos como las actitudes del aula, las dinámicas sociales, las emociones o la instrucción. Además, diferenciar distintas fases de investigación con distinto rango de dificultad en el proceso de elaboración del diario: descripción irreflexiva, análisis (de causas y consecuencias) y delimitación de problemas seguida de su resolución (Porlán y Martín, 1999).

En definitiva, se presenta en esta tesis doctoral el estudio de la función investigadora del profesorado de Educación Infantil en la fase de formación inicial tratando de rastrear la utilidad del diario profesional para perfeccionar la práctica docente. La Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en la Guía de Prácticas de Educación Infantil, contempla desde hace varias décadas (Aranda, 2006) la realización de un diario profesional docente redactado durante las estancias en centros educativos

correspondientes a la asignatura Prácticum con el objetivo de explorar y probar las competencias propias en el contexto educativo real.

Como consecuencia del análisis de los diarios escritos por el alumnado en formación y siguiendo las directrices marcadas por el estudio de Poveda et al., (2021) sobre la utilidad de favorecer las estrategias narrativas durante el Prácticum de Magisterio y la advertencia de Stíngu (2012) sobre la posibilidad de que el profesorado necesite una guía cuidadosamente elaborada para poder comenzar a reflexionar de forma crítica con el fin de alcanzar el desarrollo profesional, se decide elaborar una aplicación móvil en la que se digitaliza el diario profesional y se sugiere que en su futuro ejercicio docente los estudiantes universitarios aprendan a utilizar el diario y adquieran el hábito de escribirlo ya que, en palabras de Schön (1992) "Debemos estudiar la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial" (p. 28).

El desarrollo de la APP se lleva a cabo tras observar cómo la realidad educativa y los cambios que en ella se han producido impiden al profesorado disponer del tiempo suficiente para llevar a cabo la versión tradicional del diario, que conlleva redactar tras cada jornada escolar las reflexiones que el docente considere oportunas respecto a lo acontecido en las sesiones (Marchesi, 2007). La transformación a nivel educativo y social implica una reducción del tiempo que el profesorado dedica a tareas como reflexionar sobre su práctica o programar en aras de atender ratios más amplias de alumnado y una mayor carga burocrática (Hargreaves, 2005).

El uso global de las TIC también tiene su influencia en la formación de profesorado, por este motivo su empleo de forma responsable debe estar presente tanto en el plan de estudios en la formación académica y práctica como en oportunidades para desarrollar de forma paralela la competencia tecnológica y pedagógica vinculadas a la reflexión

(Gudmundsdottir et al., 2020). Además, se considera interesante tomar ventaja de la disponibilidad de dispositivos móviles y acceso a internet que la gran mayoría de población posee hoy en día y la destreza y familiaridad con los que los utilizan a la hora de conocer e implementar la versión digitalizada del diario profesional en el aula.

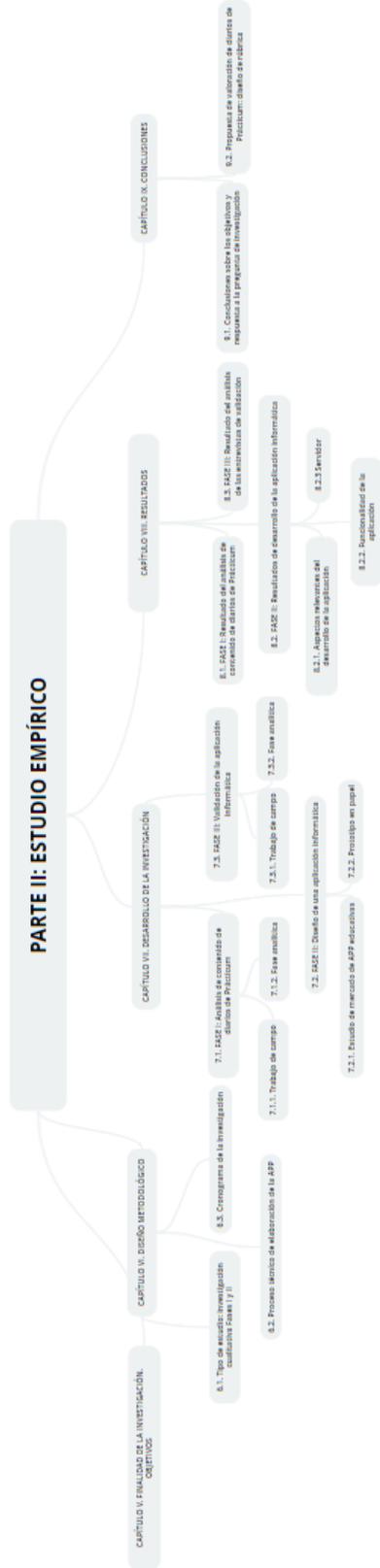
El fin último de esta APP es favorecer el desarrollo profesional del profesorado a través del ejercicio de reflexión sobre la propia práctica que implica el uso del diario, tanto en formación inicial como en pleno ejercicio profesional ya que la formación continua es un requisito fundamental para hacer frente a los retos educativos que presenta la sociedad actual y es importante tenerlo en cuenta (Bilbao y Monereo, 2011).

Por otro lado, en la actualidad no existe una pauta efectiva y objetiva que el profesorado a cargo de Prácticum pueda emplear para evaluar y puntuar el desempeño de los futuros docentes cuando componen el diario profesional. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de elaborar una rúbrica de evaluación para tal fin que ayude y simplifique la tarea del profesorado universitario y favorezca una evaluación íntegra, sólida, coherente e imparcial de una materia de carácter subjetivo como es la tarea llevada a cabo por el alumnado matriculado en la asignatura Prácticum al elaborar su diario, compartan o no tutor de prácticas en la Facultad, lo que constituye un importante desafío.

Por este motivo se completa el proceso con la descripción del diseño de una rúbrica de evaluación destinada a evaluar la realización del diario profesional docente. La Figura 11 refleja la estructura del estudio empírico.

### **Figura 11**

*Esquema estudio empírico*



# Capítulo V. Finalidad de la investigación.

## Objetivos

La presente indagación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible en la actualidad implementar una APP educativa innovadora, fiable y útil para favorecer la utilización del diario profesional docente docente?

Se exponen a continuación el objetivo general y los objetivos específicos de la presente indagación.

Objetivo general: Diseño y validación de una App educativa para registrar la actividad docente cotidiana del profesorado orientada a la realización del diario profesional entendido como instrumento de desarrollo profesional.

Como objetivos específicos se plantean:

- Valorar la utilidad del diario profesional para el autoestudio sistemático y el desarrollo profesional estimando el grado de función reflexiva e investigadora proyectado por estudiantes de Educación Infantil en sus diarios.
- Analizar el contenido de diarios profesionales elaborados por futuros docentes de Educación Infantil.
- Comparar las temáticas abordadas en diarios docentes redactados durante el plan de estudios de Diplomatura y el plan de estudios de Grado.
- Comprobar las funciones ofrecidas por las APP dirigidas al profesorado existentes actualmente en el mercado.

- Diseñar y validar la APP Diario Profesional Docente a partir de su práctica en la formación inicial de Educación Infantil en un contexto concreto.
- Proponer al profesorado universitario una rúbrica de evaluación de dicho recurso para puntuarlo siguiendo un mismo criterio

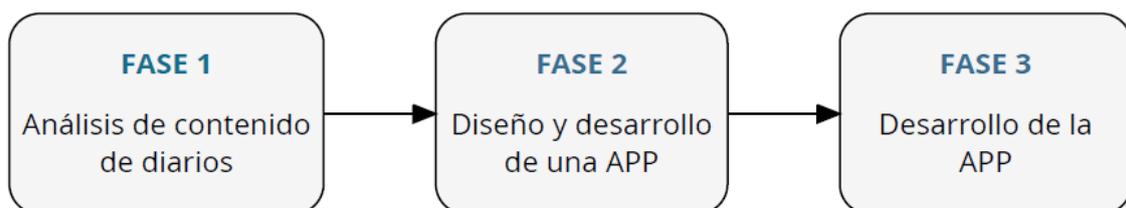
## Capítulo VI. Diseño metodológico

En este apartado se exponen las fases que se plantean en la realización del presente estudio, así como la metodología aplicada en cada una de ellas.

El diseño de investigación se estructura en tres fases diferenciadas como muestra la Figura 12.

### Figura 12

*Fases en las que se estructura la investigación*



### 6.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa (Fases I y III)

El enfoque cualitativo de investigación toma en consideración las directrices del código BERA para la investigación educativa y está encuadrado en el paradigma científico naturalista de metodología cualitativa que, en opinión de Barrantes (2014), recibe así mismo el nombre de interpretativo o naturalista-humanista (Creswell, 2013) radicando su interés en el estudio del alcance y motivación de la vida social y las acciones de los seres humanos.

En palabras de Hernández-Sampieri et al. (2014):

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una

serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (p.9).

Se considera apropiado puntualizar que, a pesar de que el enfoque cualitativo esté enfocado al análisis de realidades subjetivas, no deja de ser científico y, de hecho, lo es en igual medida que el enfoque cuantitativo; la interpretación realizada no se limita a una cuestión de la opinión del investigador ya que los datos cualitativos se obtienen mediante técnicas rigurosas y su valor epistemológico es equiparable al de los datos cuantitativos (Abarca et al., 2013).

La investigación descriptiva pretende comprender las características del objeto de estudio, los diarios profesionales escritos por futuros docentes, en este caso, mediante el empleo de categorías que posibiliten una mejor comprensión del mismo, pero sin establecer sus causas. No obstante, puede implicar más de una variable y reconocer las relaciones que puedan existir entre ellas (Sáez, 2017).

Para implementar este proceso se debe de tomar en cuenta el diseño de la investigación. Desde la investigación cualitativa puede ser etnografía, investigación-acción, diseños narrativos y teoría fundamentada.

Profundizar en una temática tan compleja como el análisis del contenido textual de diarios profesionales mediante la elaboración de un instrumento de análisis -el árbol de indización- que posteriormente permitirá el diseño y desarrollo de una APP para digitalizarlo requiere de la utilización de una técnica flexible y adaptable a las variadas

situaciones que pueden tener lugar en diversas acciones y experiencias humanas, siempre presidida por la observación de las más estrictas normas éticas.

Al estar el investigador sumergido en el contexto que pretende investigar, se acepta que la interacción y la influencia entre ambos forman parte de la investigación y que los valores del investigador forman también parte de la evolución del saber y reflexiona sobre ello (Sautu et al., 2005)

En el caso de los diarios profesionales resulta necesario emplear metodología cualitativa ya que Coleman y Unrau (2008) observan que cuando el fenómeno objeto de estudio es muy difícil de medir, la investigación cualitativa es especialmente útil. Se emplearán métodos cualitativos que suponen “la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez-Gómez et al., 1996, p.32).

Se trata de un procedimiento experimental que persigue estudiar procesos subjetivos en su propio entorno (Smith, 1987), como el análisis del contenido (Ruiz, 2012) de diarios profesionales escritos por el alumnado de la Facultad de Educación de la USAL en este caso, un análisis documental en el que se pretende evaluar de forma sistemática material comunicativo registrado de alguna forma (Flick et al., 2004).

El diseño narrativo de tópicos (Cresswell, 2005 y Mertens, 2005; citado en Hernández-Sampieri et al., 2014) es el que más se adapta a la finalidad de la primera fase de la investigación puesto que se recogen las vivencias del futuro profesorado durante Prácticum con el propósito de analizarlas con posterioridad.

El proceso de la investigación cualitativa es inductivo ya que las categorías de análisis y las nociones van aflorando a medida que se profundiza en el análisis. Las categorías que conforman el árbol de indización han ido surgiendo a medida que se avanzaba en el estudio de los diarios profesionales escritos por estudiantes de magisterio por tanto el planteamiento de la presente investigación es inductivo, esto conlleva un diseño flexible de la investigación.

## **6.2. Proceso técnico de elaboración de la APP**

La Fase II de desarrollo técnico de la aplicación informática se llevará a cabo de la siguiente manera. A partir del prototipo en papel diseñado por la investigadora y basado en la investigación anteriormente expuesta, dos ingenieros informáticos llevarán a cabo el proceso de desarrollo técnico de la APP en colaboración constante con ella.

Se presenta la descripción de una serie de términos específicos cuyo conocimiento facilitará la comprensión del proceso de desarrollo de la aplicación móvil.

Swift: Es un lenguaje de programación creado por Apple para poder desarrollar aplicaciones en entornos iOS y macOS. Es un lenguaje relativamente nuevo ya que fue lanzado en el año 2014 en la Conferencia Anual de Desarrolladores de Apple y su principal meta y objetivo era sobre todo que fuera un lenguaje asequible y aportar mejoras en cualquier desarrollo. Debido a sus características se ha estandarizado como lenguaje propio de iOS.

XCode: Es un IDE (Entorno de Desarrollo Integrado) para macOS, creado por Apple, y que está formado por un conjunto de herramientas destinadas al desarrollo de software para todos los sistemas operativos propios de Apple. Su primera versión salió por el año

2003 y a día de hoy está disponible la versión 12 de forma gratuita en la página para desarrolladores.

Arquitectura cliente-servidor: Esta arquitectura consiste en un sistema distribuido que busca procesar la información de un modo distribuido, de forma que las tareas se reparten entre los demandantes, que se conocen como clientes y los proveedores, que se conocen como servidores. Esta arquitectura permite que los usuarios finales estén dispersos en un área geográfica más o menos extensa y acceder a un conjunto de recursos compartidos. En una arquitectura de este tipo normalmente hay un servidor y uno o muchos clientes que acceden al servidor mediante una red de comunicaciones. A continuación, se detallan en más profundidad los elementos básicos de esta arquitectura:

- **Servidor:** normalmente se trata de un ordenador con una eficiencia superior a los ordenadores personales, que se encarga de ejecutar servicios para atender las solicitudes de los clientes. Sin embargo, bajo el punto de vista de la arquitectura cliente-servidor, un servidor es un proceso que ofrece el recurso que administra a los clientes que los solicitan. En este proyecto el servidor es el ordenador donde está almacenada la base de datos con los usuarios y sus entradas.
- **Cliente:** se trata de un ordenador, normalmente de prestaciones ajustadas, que requiere los servicios de un equipo servidor. Sin embargo, en la arquitectura cliente-servidor, un cliente es un proceso que solicita los servicios de otro, normalmente a petición de un usuario. Generalmente el cliente interactúa con el usuario, por lo que dispondrá de alguna herramienta que permita implementar interfaces gráficas. Además, se encarga de crear y enviar las solicitudes al servidor y recibir su respuesta, por lo que contendrá la lógica de la aplicación. En este

proyecto un cliente es un dispositivo con sistema operativo iOS, un iPhone por ejemplo, con la aplicación instalada.

- **Middleware:** es la parte del sistema que se encarga de transportar los mensajes entre el cliente y el servidor, por lo que se ejecuta a ambos lados de la estructura.

En este proyecto el middleware es la red de internet.

Un ejemplo para entender esta arquitectura mejor podría ser la lectura de un artículo de un blog en internet. El ordenador y el navegador web serían el cliente y los ordenadores y las bases de datos que componen la web y el artículo del blog serían el servidor. Cuando el navegador web solicita un artículo del blog, el servidor que contiene el artículo se comunica con sus bases de datos para obtenerlo y posteriormente lo monta en una página web, considerada como interfaz gráfica, y la envía al navegador para que el usuario vea la información.

*Cocoapods:* Es un gestor de dependencias para proyectos hechos en Swift y Objective-C. Se usa en más de tres millones de aplicaciones y consta de un número mayor de 80 mil librerías incrementándose cada día. Este gestor permite añadir librerías y funcionalidades de terceros a las aplicaciones para dotarlas de mayor alcance funcional y ayudar en el desarrollo de estas incorporando código probado y listo para usar. En esta aplicación se ha utilizado Cocoapods para añadir librerías como Eureka que permite la elaboración de formularios de forma bastante sencilla y con múltiples opciones de personalización o librerías como ReachabilitySwift relacionada con las llamadas de red que se utilizan para comunicarse con el servidor.

### 6.3. Cronograma de la investigación

La presente indagación se ha desarrollado en tres fases cuyo desarrollo se expone a continuación.

#### **FASE I: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE DIARIOS**

El objetivo que se persigue al analizar los diarios es detectar las principales temáticas abordadas por los estudiantes de Magisterio en sus diarios con la finalidad de sondear las categorías que podrán contemplarse en la aplicación informática para registrar datos que orienten sus reflexiones.

Entre las opciones de los diseños de la investigación cualitativa, se encuentra el diseño de casos. Para Rodríguez-Gómez et al., (1996, p. 92) “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza [...]. La única exigencia es que posea un límite físico o social que le confiera entidad”. Mediante el estudio de casos (Stake, 1994) es posible comprender con mayor claridad ciertos fenómenos o circunstancias. La intención puede ser describir, interpretar o evaluar, según advierte Merriam (1988).

En esta investigación el caso corresponde a los diarios de Prácticum redactados por estudiantes de Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante las estancias en colegios correspondientes a la asignatura Prácticum II.

Se llevará a cabo un exhaustivo análisis de contenido de diez diarios correspondientes a los estudios de Diplomatura en Magisterio de Educación Infantil (entre 2009 y 2012) y de otros diez que pertenecen a estudiantes del Grado en Magisterio de Educación Infantil,

concretamente del curso 2016/2017. Se pretenderá identificar las categorías que de forma más recurrente aparecen en los diarios.

## **FASE II: DISEÑO Y DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN INFORMÁTICA**

A partir de la categorización obtenida del análisis anterior, se diseñará una aplicación móvil que recogerá las principales categorías del diario profesional, incorporando todas aquellas opciones que pueden considerarse útiles y enriquecedoras hoy en día, con el objetivo de contribuir a optimizar y perfeccionar la práctica docente.

## **FASE III: VALIDACIÓN DE LA APLICACIÓN INFORMÁTICA**

Una vez puesta a punto la APP se confeccionará una entrevista para explorar la comparación entre la realización del diario profesional de forma tradicional con respecto al uso de la aplicación informática, así como para conocer el grado de satisfacción del profesorado con este nuevo recurso. Se aplicará a diez profesionales en activo de la etapa de Educación Infantil.

Se han tomado en cuenta las pautas indicadas en *Ethical Guidelines for Educational Research* de la British Educational Research Association para el desarrollo de esta investigación.

## Capítulo VII. Desarrollo de la investigación

Se detalla en este apartado el procedimiento empleado en cada una de las tres fases de la investigación.

### 7.1. FASE I: Análisis de contenido de diarios de Prácticum

En esta primera Fase se describe la muestra compuesta por veinte diarios profesionales, cómo se ha accedido a ella y cómo se han tratado estos datos.

#### 7.1.1. Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye un punto clave del proceso de investigación en el que se recaban los datos y la información requerida para poder realizar el estudio programado siguiendo la estrategia teórico-metodológica descrita en el diseño de investigación; es fundamental que se desarrolle de forma ética y estructurada ya que conlleva una aproximación a la realidad que se pretende estudiar.

En investigación cualitativa el trabajo de campo debe ser proyectado atentamente fijando de forma detallada el problema de investigación, el diseño metodológico y el análisis de datos de modo que el investigador pueda optimizar sus recursos y su tiempo, entender el contexto, recoger adecuadamente los datos y responder a la pregunta de investigación (Soto-Lesmes y Durán de Villalobos, 2010).

#### 7.3.1.1. Descripción de la muestra

Los diarios escritos por el alumnado de Prácticum II en la titulación de Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca entre los años 2009 y 2017

constituyen la población correspondiente a esta investigación. De ella se ha seleccionado una muestra de veinte diarios.

Diez diarios proceden de una matrícula de aproximadamente 600 estudiantes de Diplomatura, matriculados entre 2009 y 2012 cuya estancia en los centros educativos tuvo una duración de cuatro semanas.

El resto de los diarios, otros diez, pertenecen a un grupo de 90 estudiantes que terminaron sus estudios de Grado en 2017, tras estancias de prácticas de nueve semanas.

La muestra de veinte diarios se selecciona al azar entre la población anteriormente descrita, solicitando el pertinente consentimiento informado y garantizando que se tienen en cuenta en el tratamiento de los datos los criterios éticos que rigen la investigación cualitativa. Estos consentimientos no se incluyen en el presente documento por cuestión de protección de datos, pero se encuentran disponibles para su consulta custodiados por la autora.

### **7.1.2. Fase analítica**

Se realiza una primera lectura del conjunto de veinte diarios que componen la muestra a partir de la cual se estudian diez parámetros con el fin de identificar y comparar en un nivel básico las posibles diferencias existentes entre la formación recibida por el alumnado en Diplomatura, encaminada a la docencia, y en Grado, orientado a la investigación.

Se da por terminada la recogida de datos cuando se ha alcanzado la redundancia o saturación de la información, lo cual se ha logrado tras la lectura de veinte diarios. Se describen en la Tabla 19 los diez parámetros estudiados.

**Tabla 19**

*Definición de los parámetros estudiados*

<b>PARÁMETRO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
1. Extensión.	Número total de páginas.
2. Proceso de elaboración.	Contextualización del diario, las ventajas que supone utilizarlo y forma de hacerlo.
3. Existencia de categorización.	Organización de la información en distintas categorías o ausencia de ella.
4. Naturaleza de la categorización.	Cuando existe categorización, se puede basar en un paradigma o estructurarse de forma libre.
5. Número total de categorías presentadas.	Número total de categorías establecidas por el alumnado de Diplomatura y por el alumnado de Grado.
6. Periodicidad.	Cada cuanto tiempo se escribe el diario: diariamente, semanalmente, de forma aleatoria o de forma indeterminada.
7. Datos visuales.	Puede contener información visual: imágenes, dibujos, fotografías, etc.
8. Referencias.	Incluye alusiones a la literatura para justificar o apoyar la información que aparece reflejada o las decisiones que se toman, o bien carece de ellas.
9. Autoevaluación.	Evaluación de la propia práctica.
10. Reflexión final.	Se realiza a modo de conclusión como recopilación de los aprendizajes más

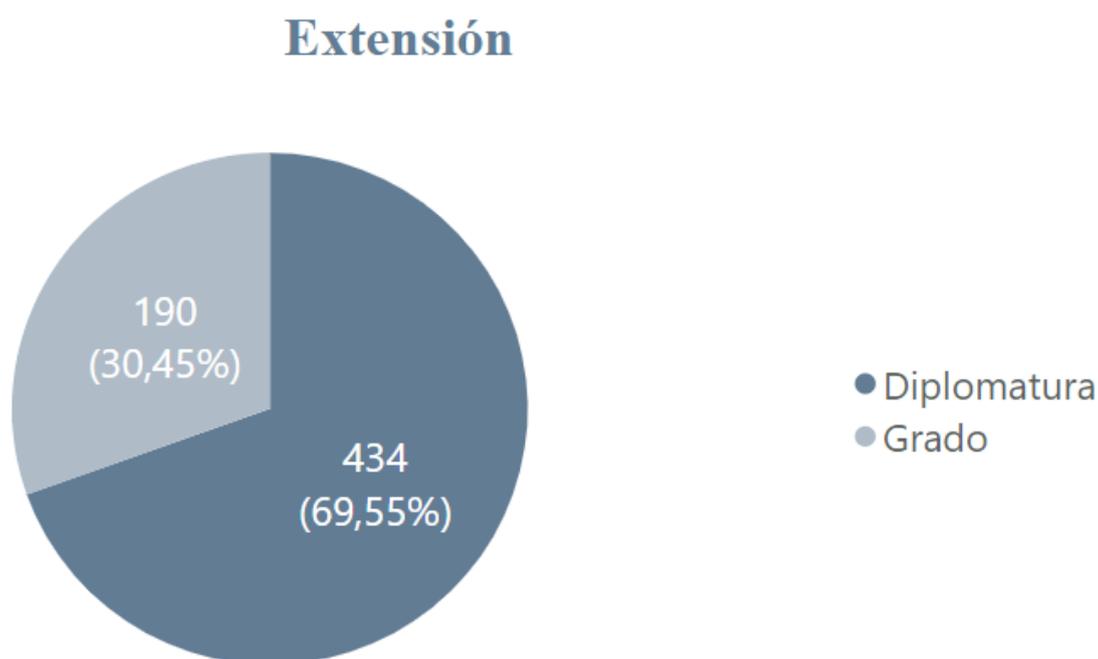
destacados. Recoge qué ha aportado el uso del diario.

---

Del análisis de estos diez parámetros se expone a continuación a partir de una serie de figuras (desde la Figura 13 hasta la 21) y tablas en las que se muestran los datos mediante frecuencias y porcentajes comenzando con el primer parámetro en la Figura 13.

### Figura 13

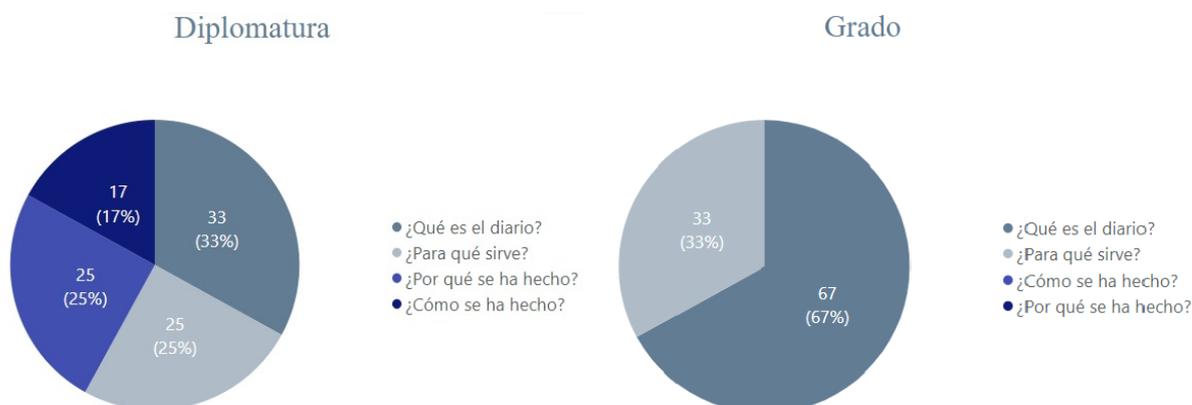
*Parámetro 1: Extensión*



El total de páginas de los diarios de Diplomatura, 434, supone el 70% del total de las páginas estudiadas en este estudio, frente 190 páginas de diarios de Grado, un 30%,

**Figura 14**

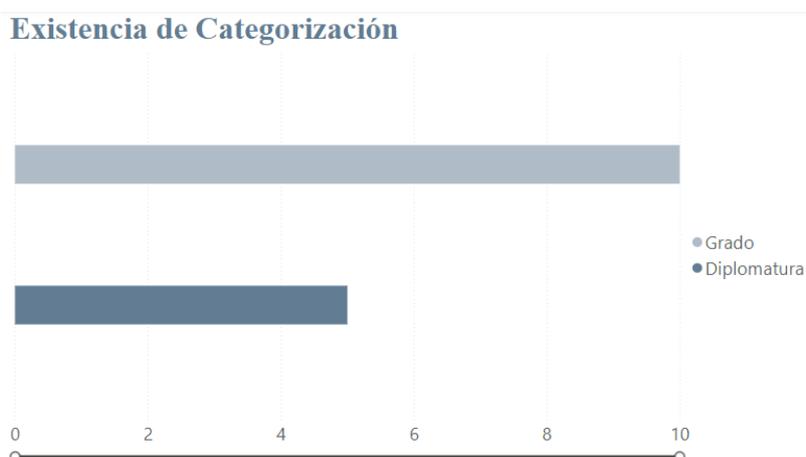
*Parámetro 2: Proceso de elaboración*



Al estudiar si los diarios exponen motivos, propósitos, método de elaboración o conceptualización teórica se encuentra que un 25% de los estudiantes de Diplomatura si incorpora una definición, un procedimiento y una serie de razones por las que utilizar la herramienta mientras que en el 67% de los diarios de Grado se proporciona una descripción del mismo y en el 33% de su utilidad, a pesar de que no se menciona el proceso de elaboración del mismo.

**Figura 15**

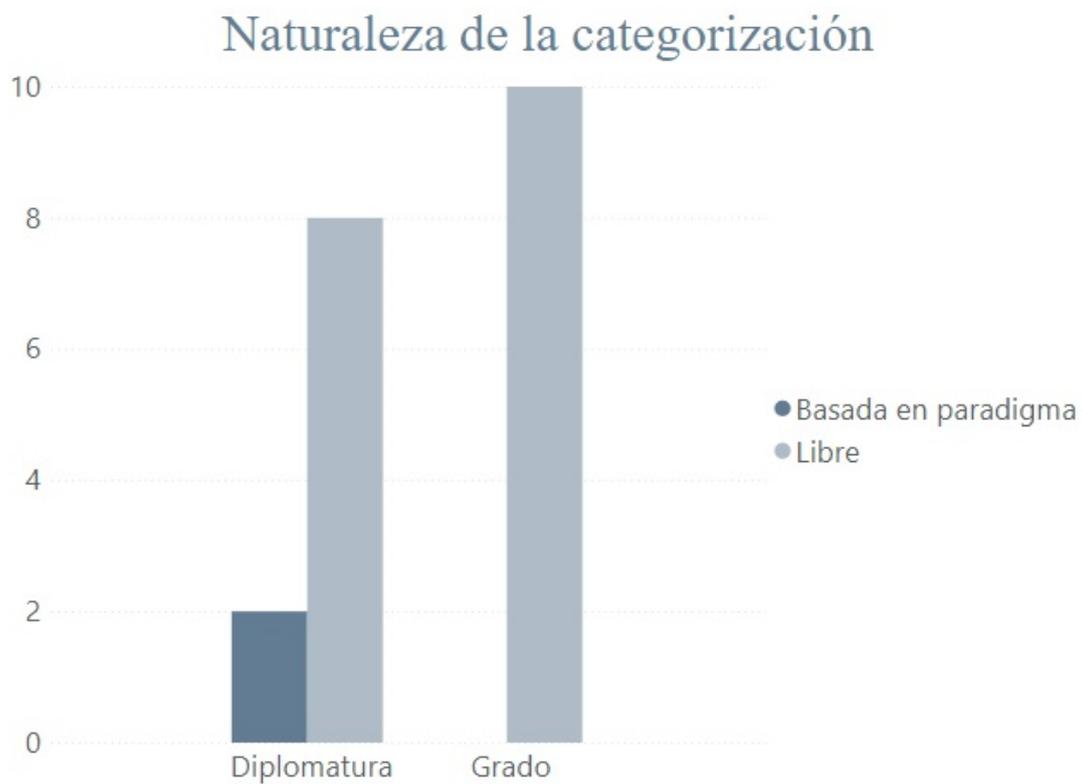
*Parámetro 3: Existencia de categorización*



Se aprecia en la Figura 15 que la mitad (50%) de los estudiantes de Diplomatura realizan una categorización del contenido de sus diarios profesionales ante la totalidad (100%) del alumnado de Grado.

### Figura 16

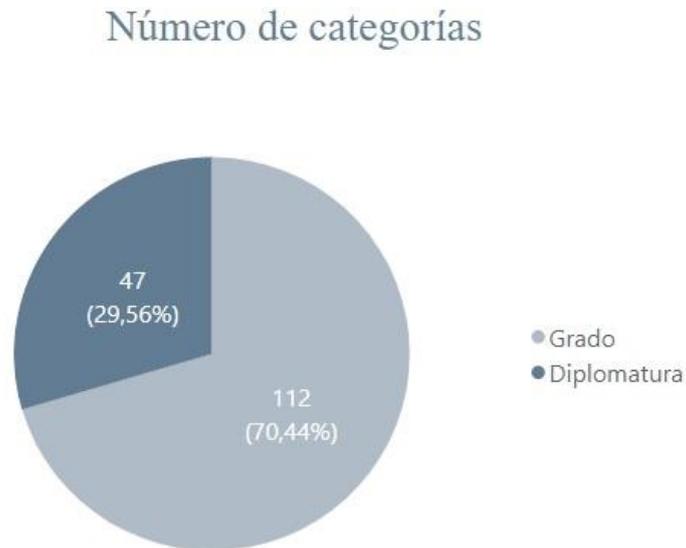
*Parámetro 4: Naturaleza de la categorización*



Solamente en el 20% de los diarios escritos por alumnado de Diplomatura se observa una categorización basada en un paradigma. El resto, el 80% de diarios de Diplomatura y el 100% de los diarios de Grado, siguen una categorización libre.

**Figura 17**

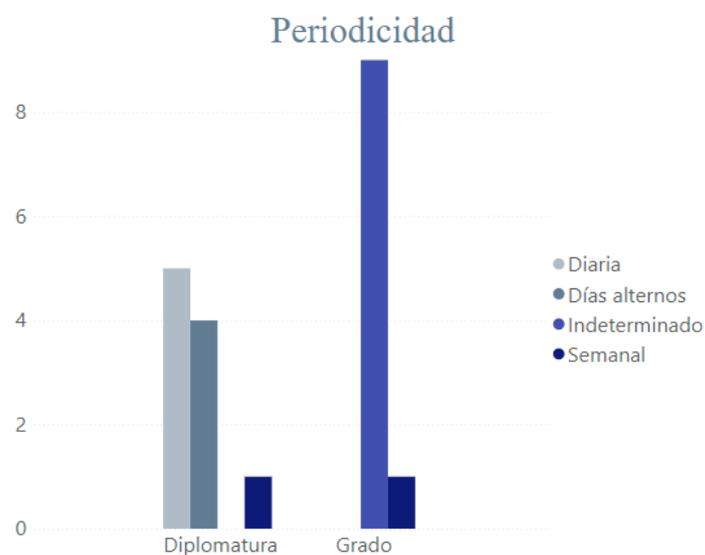
*Parámetro 5: Número total de categorías presentadas*



El número de categorías instauradas por el alumnado de Diplomatura en sus diarios tiene una frecuencia de 47, lo que supone el 30% del total frente al 70% en los diarios de Grado con 112 categorías.

**Figura 18**

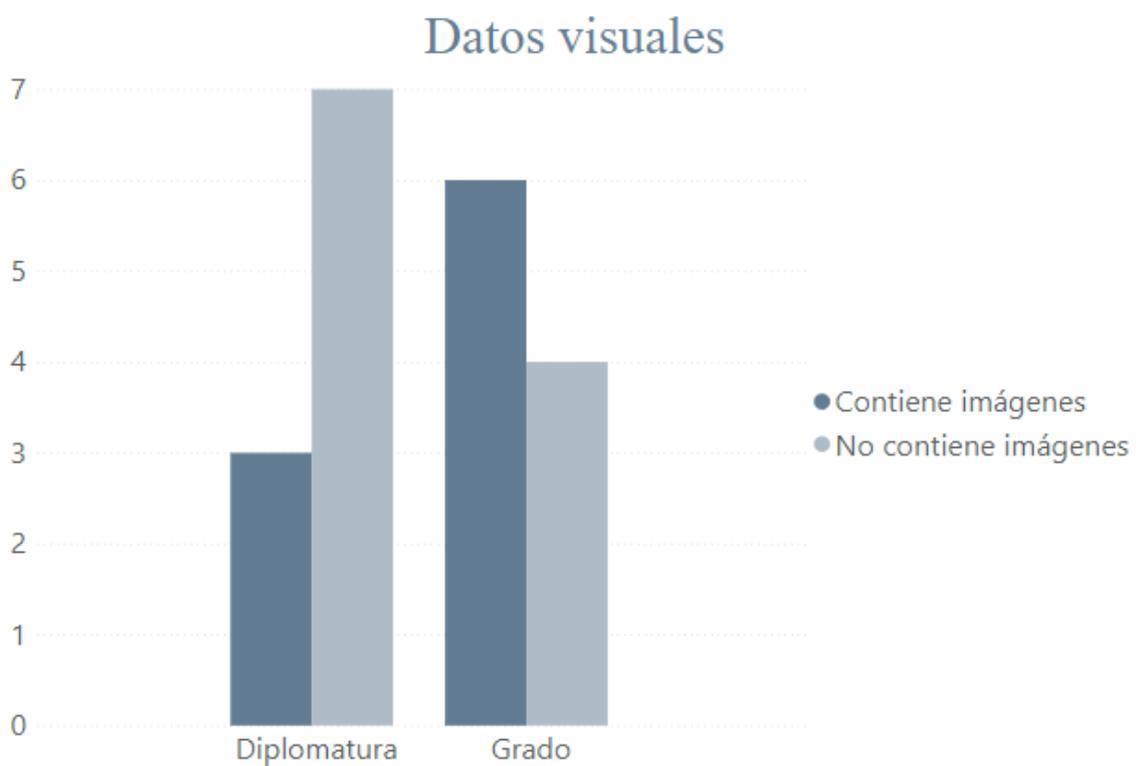
*Parámetro 6: Periodicidad*



Respecto a la periodicidad, predomina la escritura diaria o en días alternos en los diarios de Diplomatura (50% y 400% respectivamente) lo cual contrasta ampliamente con el 90% alcanzado por el criterio indeterminado de periodicidad que se percibe en los diarios de Grado.

**Figura 19**

*Parámetro 7: Datos visuales*



El contenido de datos visuales se duplica en los diarios de Grado con un 60% frente al 30% en los diarios de Diplomatura.

**Tabla 20**

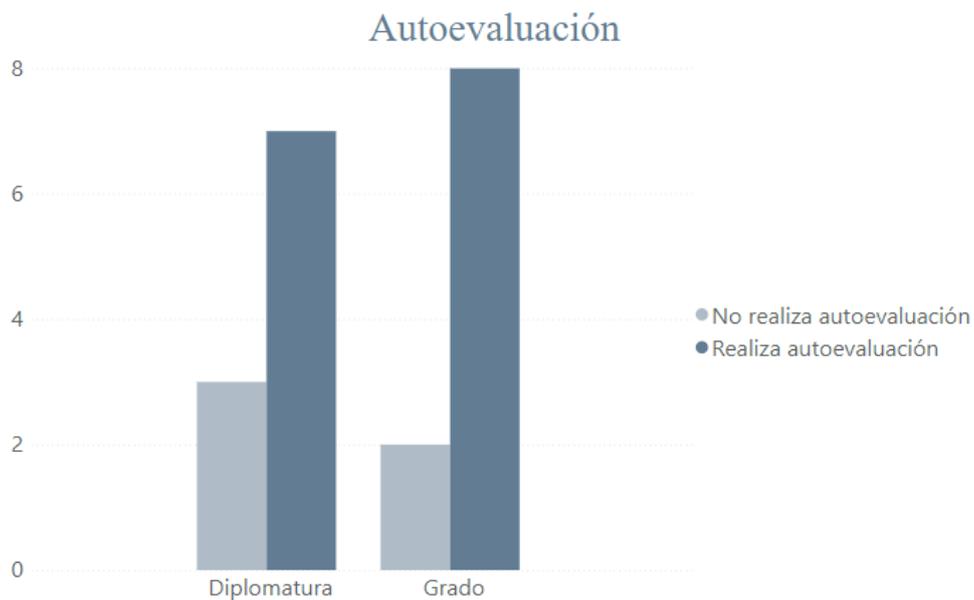
*Parámetro 8: Referencias*

REFERENCIAS LEGISLATIVAS		REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Diplomatura	Grado	Diplomatura	Grado
0%	10%	30%	50%

No se encuentran alusiones a referencias legislativas en los diarios de Diplomatura y solamente existen en el 10 % de los diarios de Grado. Los datos muestran que aparecen referencias bibliográficas en el 30% de los diarios de Diplomatura y en el 50% de los diarios de Grado.

**Figura 20**

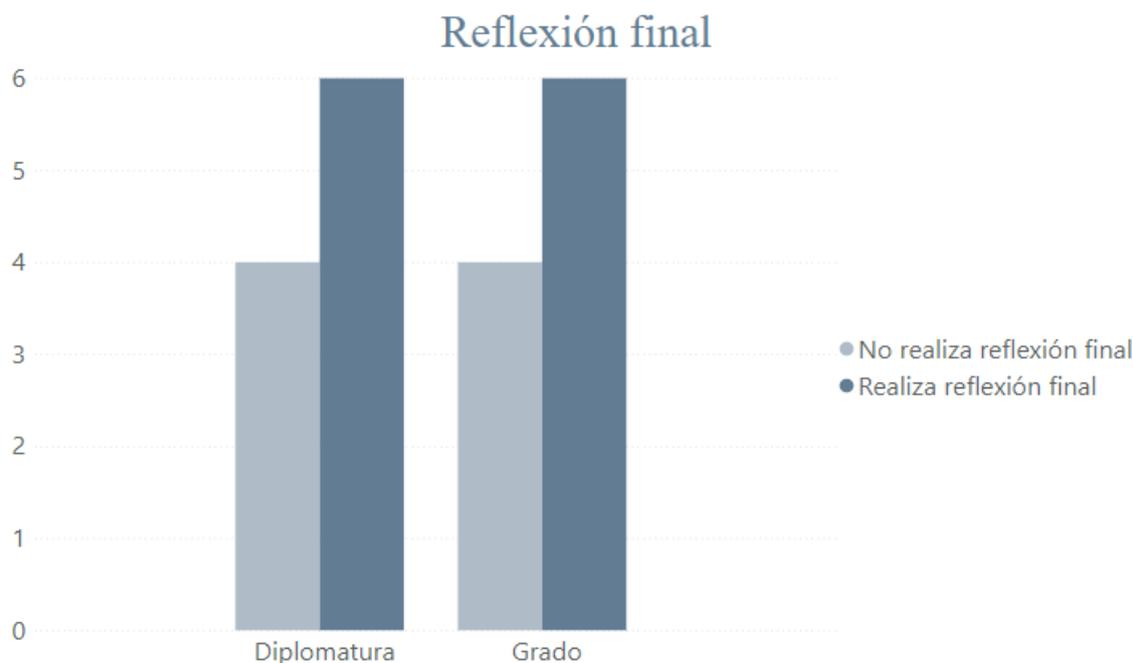
*Parámetro 9: Autoevaluación*



El 70% de diarios de Diplomatura y el 80% de los diarios de Grado recogen la autoevaluación de la práctica docente.

**Figura 21**

*Parámetro 10: Reflexión final*



Tanto en los diarios de diplomatura como en los diarios de Grado la reflexión final supone un 60%.

Se efectúa un análisis de los datos cualitativos a partir de un proceso que conlleva cierto grado de sistematización en el que se realiza una reducción de datos que son dispuestos y transformados con el fin de obtener resultados y poder, posteriormente, verificar las conclusiones.

Se lleva a cabo un análisis de los veinte diarios profesionales escritos por estudiantes de magisterio como tarea prescriptiva de la asignatura Prácticum II, en la titulación de Magisterio de Educación Infantil de la USAL.

Una vez realizada la lectura pormenorizada de todos los diarios que componen la muestra y estudiados los diez parámetros expuestos anteriormente y teniendo en cuenta las temáticas más recurrentes, se elaboró el primer árbol de indización partiendo del trabajo de García et al., (2009) que considera la labor, cometidos y particularidades de la figura educadora que posteriormente se fue perfeccionando a partir de un proceso de triangulación de expertos expuesto en la Tabla 41 (Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005; Vallejo y Finol, 2009) que tuvo lugar entre dos investigadoras y un investigador hasta obtener la versión definitiva del árbol de indización (Tabla 21) tras 15 versiones distintas ampliamente discutidas por los tres autores.

**Tabla 21**

*Registro del proceso de triangulación para la elaboración del árbol de indización*

<b>Nº DE REUNIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>MODALIDAD</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>ASUNTO TRATADO</b>
<b>1</b>	29-01-18	Email	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Primer borrador del árbol de indización
<b>2</b>	03-02-18	Email	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Sugerencias iniciales sobre el primer borrador
<b>3</b>	04-02-18	Email		Sugerencias iniciales del Investigador 2 sobre el primer borrador

<b>4</b>	08-02- 18	Skype	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Sugerencias iniciales del Investigador 3 sobre el primer borrador
<b>5</b>	12-02- 18	Email	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Nuevos árboles de indización reelaborados a partir de la revisión de las sugerencias de los expertos. Elaboración de la primera versión del árbol de indización incorporando las mismas.
<b>6</b>	16-02- 18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Última revisión del árbol de indización que da lugar a una nueva propuesta.
<b>7</b>	27-03- 18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Verificación de la fundamentación teórica del árbol a partir del marco teórico de la tesis.
<b>8</b>	28-03- 18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Revisión de las subcategorías dentro de las categorías principales.

**PARTE II. CAPÍTULO VII: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>9</b>	09-05-18	Email	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Propuesta de un nueva version del árbol en el que la categoría “3.2. Tareas profesionales” es reestructurada.
<b>10</b>	06-07-18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Revisión del árbol de indización antes de comenzar el análisis de diarios con NVIVO12.
<b>11</b>	23-07-18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Reestructuración final de las categorías del árbol de indización
<b>12</b>	1-8-18	Email	Investigador 1	Nueva version que emerge de los cambios que tienen lugar durante el análisis con NVIVO12.
<b>13</b>	11-10-18	Presencial	Investigador 1 Investigador 2 Investigador 3	Introducción de una nueva subcategoría y reorganización de las ya existentes dentro de la categoría “1.Contexto”.

<b>14</b>	08-02-19	Email	Investigador 1	Estudio de fiabilidad del árbol de indización y reestructuración del mismo.
			Investigador 2	
			Investigador 3	
			Calificador independiente 1	
			Calificador independiente 2	
<b>15</b>		Email	Investigador 1	Reunificación de categorías y version final del árbol
			Investigador 2	
			Investigador 3	
			Calificador independiente 1	
			Calificador independiente 2	

---

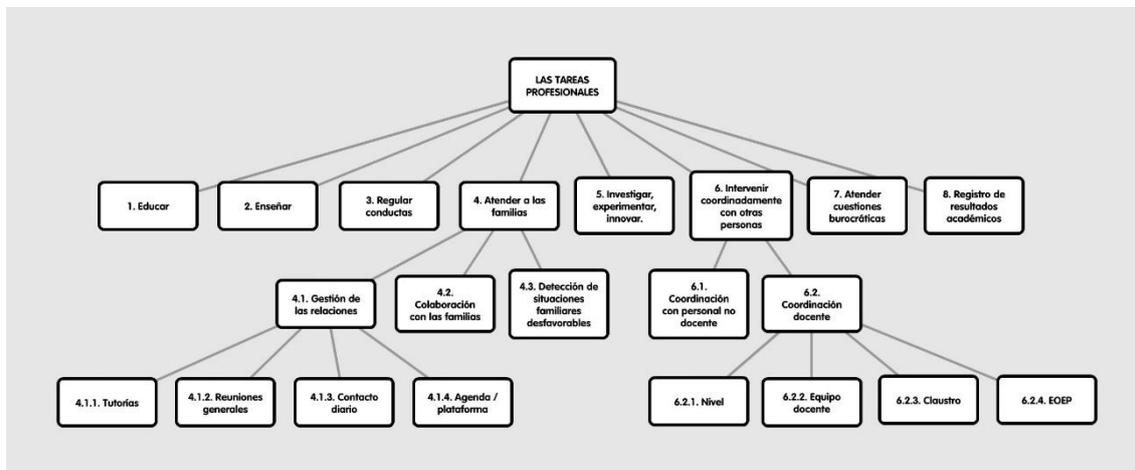
*Nota:* Calificador independiente 1 (Profesor e investigador de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Calificador independiente 2 (Profesor investigador en la Universidad del Kurdistán Hewler)

El proceso de evolución del árbol de indización se expone a continuación en las Figuras 22 a 35, que pueden consultarse en un formato ampliado en el Anexo III.

- a) Propuesta de categorización inicial.

Figura 22

Propuesta inicial del árbol de categorías del diario profesional docente de Ed. Infantil



El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2016) han sido consultados para definir las categorías de la Tabla 22.

Tabla 22

Descripción de las categorías de la propuesta inicial del árbol de indización

## CATEGORÍAS DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE

<b>1. El centro educativo.</b>	Institución destinada a la enseñanza. Puede presentar diversas características y tipologías.
<b>1.1. Datos del centro</b>	Información referente a su ubicación, instalaciones, etc.
<b>1.2. Horario</b>	Distribución de las horas en las que se realizan determinadas actividades.
<b>1.2.1. De cursos concretos</b>	Temporalización de la jornada escolar de los diversos cursos del centro.
<b>1.2.2. De profesorado</b>	Temporalización de la jornada escolar de los docentes del centro.

- 1.3. Incidencias** Acontecimientos relativos al acondicionamiento y mantenimiento del centro escolar, al personal docente y no docente o a sucesos de diversa índole.
- 1.4. Tipo de centro** En España podemos encontrar las siguientes tipologías de centros educativos: los centros públicos, cuyo titular es la Administración Pública; centros privados, aquellos en los que el titular es una persona física o jurídica de carácter privado y centros concertados, que son los centros privados que se acogen al régimen de conciertos establecido en la ley.
- 1.4.1. CEIP** Colegio de Educación Infantil y Primaria.
- 1.4.2. Centro privado** Su titular es una persona física o jurídica de carácter privado.
- 2. La Educación Infantil** La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo desde los tres a los seis años de edad, que es gratuito. Tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
- 2.1. Características** Rasgos identificativos de la etapa de Educación Infantil.
- 2.2. Dificultades** Posibles obstáculos o aspectos delicados que surgen durante la etapa de Educación Infantil.
- 3. La figura educadora** Persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializada en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.
- 3.1. La función educativa** La función educativa se refiere a la parte que le corresponde cumplir a quien educa. Es diferente de sus cualidades y, también, diferente de sus tareas.
- 3.1.1. Situaciones educativas y anécdotas** Fenómenos o momentos en los que se transfiere un conjunto de procesos, vivencias, conocimientos de un transmisor a un receptor mediante el vínculo educativo.

- 3.1.2. Metodología** Conjunto de procedimientos, métodos o procedimientos racionales empleados para la consecución de una serie de objetivos.
- 3.1.3. Evaluación de actividades** Valoración de las actividades realizadas teniendo en cuenta aspectos como: el diseño, la idoneidad, el nivel de dificultad, de motivación suscitada en el alumnado, etc.
- 3.1.3.1. Buenas prácticas** Aquellas actividades cuyos resultados han sido satisfactorios y han permitido alcanzar los objetivos propuestos. Por este motivo son susceptibles de volver a llevarse a cabo.
- 3.1.3.2. Actividades a revisar** Aquellas actividades que, por diversos motivos, no son susceptibles de volver a ponerse en práctica en un futuro sin modificaciones.
- 3.1.4. Atención a la diversidad** Medidas educativas encaminadas a la prevención y satisfacción de las necesidades permanentes o temporales de todos los alumnos y alumnas del centro. Entre ellos, aquellos que requieran una intervención específica debido a diversas causas.
- 3.2. Las tareas profesionales** Serie de labores que el docente debe llevar a cabo.
- 3.2.1. Educar** Dirigir, encaminar, doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.
- 3.2.2. Enseñar** Hacer que alguien aprenda algo.
- 3.2.3. Regular conductas** Determinar las reglas y normas a las que debe ajustarse el alumnado y concertar el funcionamiento de un sistema a fin de que se comporten correctamente.
- 3.2.4. Atender a las familias** El profesorado debe conocer las circunstancias familiares y el entorno en el que vive su alumnado, coordinarse con ellas y atender a sus demandas.
- 3.2.4.1. Gestión de las relaciones** Generar y mantener una relación fluida y fructífera que favorezca la implicación y participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

- 3.2.4.1.1. Tutorías** Entrevistas con cada familia para tratar asuntos concretos y particulares.
- 3.2.4.1.2. Reuniones generales** Se convoca a todas las familias en gran grupo para comunicar información común.
- 3.2.4.1.3. Contacto diario** Cada día al dejar o recoger a sus hijos, en caso de que necesiten atención inmediata y no puedan esperar a tener una tutoría.
- 3.2.4.1.4. Agenda/plataforma digital** Cuaderno de pequeño tamaño o plataforma digital en el que se redactan anotaciones relativas a la actividad escolar.
- 3.2.4.2. Colaboración con las familias** Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos.
- 3.2.4.3. Detección de situaciones familiares desfavorables.** Ciertos comportamientos, reacciones e incluso comentarios pueden ser indicadores de situaciones como abandono, falta de higiene, alcoholismo en la familia, malos tratos, abusos, etc. Se pretende identificar estos indicadores de alarma para dar parte a las instituciones competentes.
- 3.2.5. Investigar, experimentar e innovar** Investigar: Intentar descubrir o conocer alguna cosa, estudiando o examinando atentamente cualquier indicio o realizando las diligencias para averiguar o aclarar un hecho. Experimentar: probar y examinar las condiciones o propiedades de una cosa por la práctica o la experimentación. Innovar: Introducir novedades en el ejercicio docente para mejorar la calidad de la enseñanza.
- 3.2.6. Intervenir coordinadamente con otras personas** Tomar parte junto al resto del profesorado, el equipo directivo y las familias en asuntos relativos a la educación, trabajar en equipo, prestar ayuda cuando sea necesario, etc.
- 3.2.6.1. Coordinación con personal no docente** Organización del trabajo de forma colaborativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo el personal no docente.
- 3.2.6.2. Coordinación docente** Organización del trabajo de forma colaborativa entre todos los docentes del centro y el Equipo Directivo.

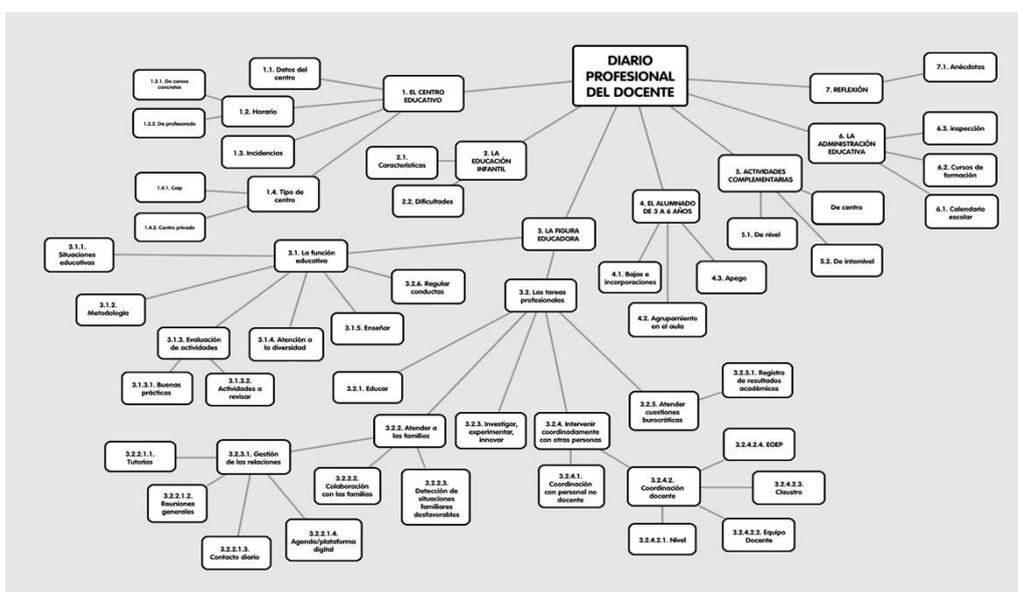
- 3.2.6.2.1. Nivel** Conjunto de grupos de las mismas edades.
- 3.2.6.2.2. Equipo Docente** Equipo de profesionales que imparten docencia en la misma etapa.
- 3.2.6.2.3. Claustro** Órgano de gobierno colegiado constituido por el Equipo Directivo y todo el profesorado de un centro educativo.
- 3.2.6.2.4. EOEP** Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- 3.2.7. Atender cuestiones burocráticas** En todos los niveles educativos, quienes integran el claustro deben cumplimentar una serie de documentos administrativos, informes, planes y documentos estadísticos e informativos.
- 3.2.8. Registro de resultados académicos** Tomar nota de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.
- 4. El alumnado de 3 a 6 años** Conjunto de rasgos psicoevolutivos que caracterizan al alumnado de la etapa de Educación Infantil.
- 4.1. Bajas e incorporaciones** Registro de estudiantes que se dan de baja, se incorporan al centro educativo.
- 4.2. Agrupamiento en el aula** Disposición de los estudiantes en el aula.
- 4.3. Apego** Vínculo de respeto, cariño, afecto, etc. que se establece entre dos o más personas.
- 5. Actividades complementarias** Se trata de actividades didácticas que complementan la actividad curricular, están recogidas en la programación y se llevan a cabo en el entorno escolar.
- 5.1. De nivel** Aquellas actividades que se realizan dentro del nivel educativo.
- 5.2. De internivel** Aquellas actividades que se realizan dentro del internivel educativo, entendido como cada uno de los dos equipos docentes formados respectivamente por el profesorado de 1º, 2º y 3º por un lado y 4º, 5º y 6º por otro. Su finalidad es coordinar la práctica docente entre los niveles educativos.

- 5.3. De Centro** Aquellas actividades que se realizan por todos los estudiantes de todos los niveles del centro.
- 6. La Administración Educativa** Se trata de la entidad que tiene competencias superiores para ordenar y dirigir el funcionamiento de los Centros.
- 6.1. Calendario escolar** Distribución de los días festivos y lectivos del curso escolar.
- 6.2. Cursos de formación** Enseñanza destinada al perfeccionamiento docente.
- 6.3. Inspección** Servicio al que la ley atribuye las competencias y responsabilidad de velar por el correcto funcionamiento del Sistema Educativo.
- 7. Reflexión** Constituye la esencia de los aprendizajes adquiridos que se consideran de gran utilidad para su futura puesta en práctica y consecuente desarrollo profesional.

b) Propuesta de categorización realizada por la primera investigadora.

**Figura 23**

*Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias de la primera investigadora*



Tras examinar la clasificación, la primera investigadora indica que observa mucho trabajo y que resulta bastante completa, aportando las siguientes sugerencias:

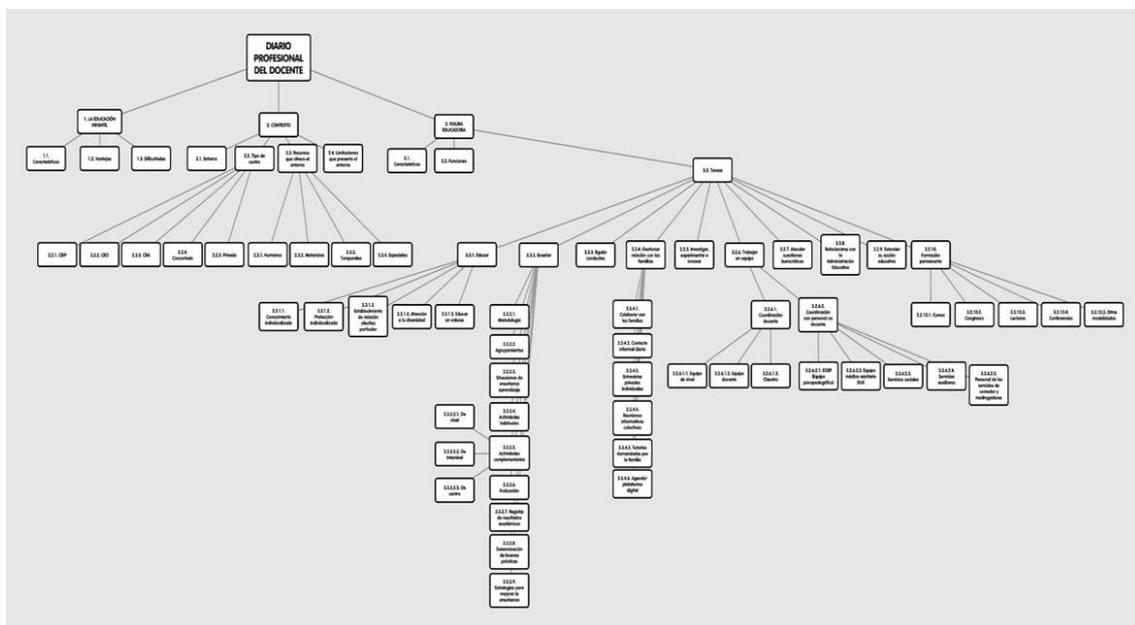
- No entiende por qué motivo la categoría “Regular conductas” no se sitúa dentro de “Educar”. Se acepta la propuesta.
- Sugiere integrar las categorías “Enseñar” y “Regular conductas” en “La función educativa”. Considera razonable incorporar la categoría “Enseñar”, vinculado al currículo, a “La Función Educativa” pero no considera coherente hacer lo mismo con “Regular conductas” que está más ligado a “Educar”, en lo relativo a la moralidad.
- No considera que “Situaciones educativas y anécdotas” deban constituir una sola categoría dado que existen situaciones educativas estructuradas. Se acepta.
- Recomienda incorporar las anécdotas a la reflexión ya que esta es fundamental para el desarrollo profesional docente y es importante recalcar ese aspecto. Esta propuesta suscita desacuerdo puesto que la anécdota constituye un hecho con valor e interés propio y, como tal, debe recogerse haciendo una reflexión a nivel general.
- A su pregunta sobre el motivo por el cual “Registro de resultados académicos” no forma parte de la categoría “Atender cuestiones burocráticas” se ofrece la siguiente respuesta: se considera que el registro de resultados académicos se consideran una tarea profesional mientras que las cuestiones burocráticas tienen que ver con las obligaciones directamente relacionadas con la “Administración Educativa”.

- En un primer momento indica que, en su opinión, falta alguna categoría dedicada a las familias lo cual se considera una “laguna” de percepción ya que existe una categoría codificada como 3.2.2. que alude a las familias.

c) Propuesta de categorización realizada por la segunda investigadora.

**Figura 24**

*Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias de la segunda persona experta*



El grado de acuerdo con las sugerencias de la segunda investigadora es prácticamente completo a excepción de algunas puntualizaciones.

- Considera que el título utiliza un lenguaje inclusivo en relación al género y resulta suficientemente informativo.
- Dado que el fin último del diario es la autoevaluación a través de la reflexión sobre el quehacer profesional de su autor, entiende que no conviene dedicarle una

categoría particular (en la propuesta original la número 7), se registrarán reflexiones relativas a la temática de cada una de las categorías y subcategorías.

- La primera categoría debería ser “La Educación Infantil” por ser la etapa educativa en la que se centra la presente investigación con las siguientes subcategorías: características, ventajas y dificultades.
- El “Contexto” de la Etapa de Educación Infantil debería ser la segunda categoría teniendo como posibles subcategorías: “Entorno” (geográfico, económico y cultural), “Tipo de centro” (público, concertado o privado), “Recursos” (espaciales, humanos, materiales, temporales, otros) y “Limitaciones” (espaciales, humanos, materiales, temporales, otros). De esta forma ya no serían necesarias las subcategorías “horario del profesorado”, “horario del alumnado” e “incidencias”; los horarios se integrarían en recursos temporales.
- Sugiere “La Figura educadora” que desarrolla su labor en el entorno específico de Educación infantil como tercera categoría con las siguientes subcategorías: “Características” (tener), “Funciones” (rol) y “Tareas” (hacer), con sus consiguientes subcategorías.
- Las subcategorías de “Anécdotas” e “Incidencias” serían clasificadas en función de su temática, sin constituir una subcategoría particular.

Con el fin de aceptar las siguientes consideraciones fue necesaria una aclaración de la investigadora. La primera cuestión consistía en determinar en qué apartado se iban a recoger las características del alumnado, bajas, incorporaciones, etc., si desaparecía la categoría “El alumnado de 3-6 años”; estas reflexiones se recogerían en registro de datos.

Se precisó qué tipo de información se incluiría en las categorías “Protección personalizada” y “Relación afectiva particular” y qué planteamiento debe llevar a cabo la

figura educadora con el fin de autoevaluarse sobre dichas tareas, ya que no quedaba suficientemente claro.

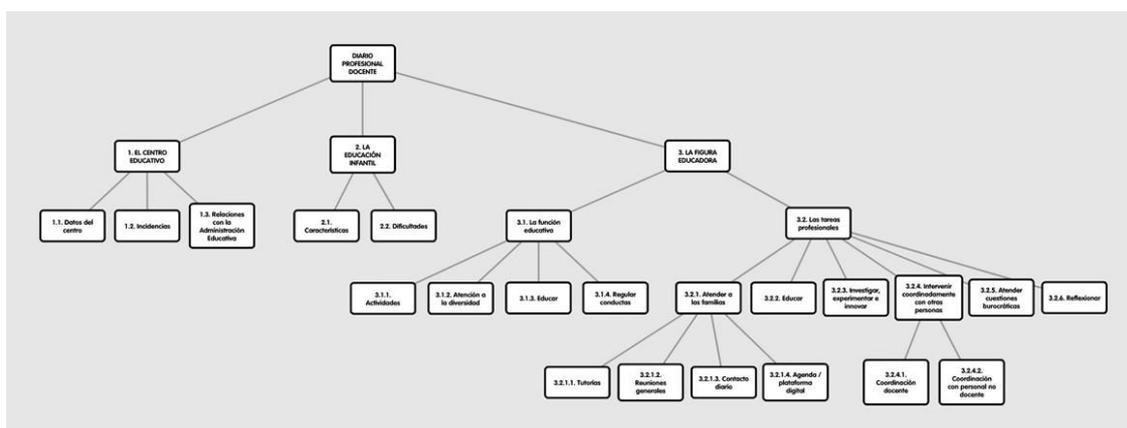
Se consideraba que la diferencia entre “Entrevistas privadas individuales” y “Tutorías” no era lo suficientemente significativa como para justificar la existencia de dos subcategorías diferentes. Las tutorías son solicitadas por las familias con el fin de pedir consejo educativo y las entrevistas son solicitadas por el docente.

Se cuestiona la idoneidad de la categoría “Extender su acción educativa a la comunidad que alberga la escuela”. A pesar de que no se trata de algo que todos los docentes lleven a cabo, al menos en el ámbito escolar, es el caso de muchas de las tareas que puede realizar la figura educadora y se procura tener en cuenta el amplio contexto que le correspondería.

d) Propuesta de categorización realizada por el tercer investigador.

**Figura 25**

*Propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente incorporando las sugerencias del tercer experto*



Se revisaron los requisitos que debería cumplir el árbol de indización en una reunión mantenida por Skype entre la primera autora, la segunda investigadora y el investigador.

El total de categorías que conforman el árbol deben tener los mismos niveles de jerarquía, es decir, estar equilibradas. En este caso, por ejemplo, la categoría “Reflexión” solamente tiene un nivel mientras que la categoría 6 tiene dos. Sería interesante por tanto plantearse la integración de categorías como “Reflexión” y “Regular conductas” en otras categorías.

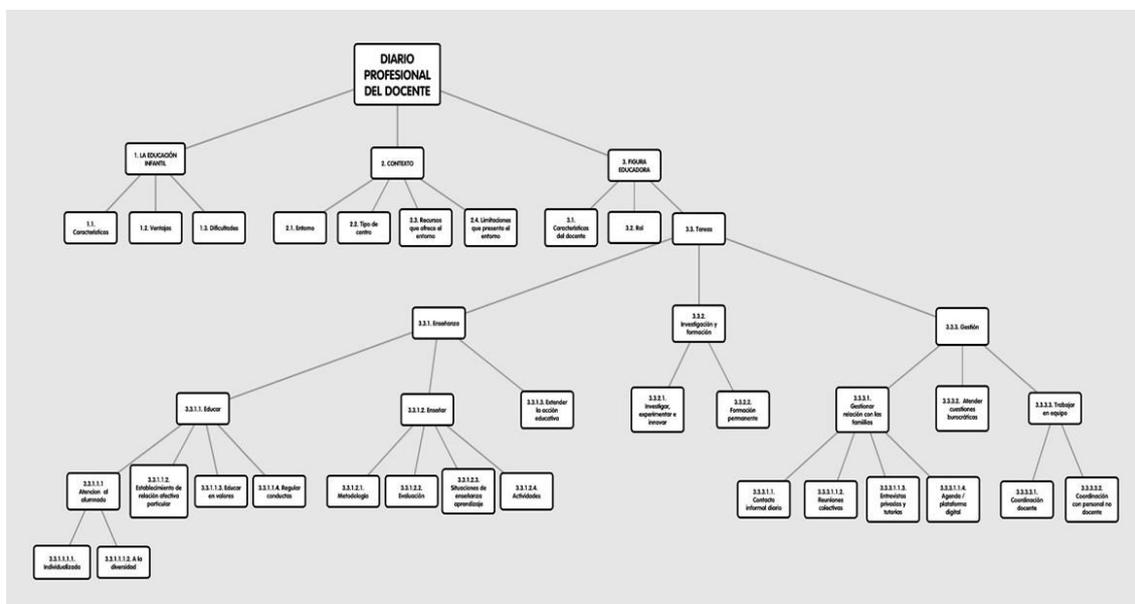
Respecto a la tercera categoría, es necesario seguir la norma del tres: una subcategoría no puede tener más de tres elementos ya que, si no, se convertiría en un listado. Por este motivo, llegados a este punto resulta necesario reintegrar las categorías previamente establecidas, lo cual resulta complejo.

Las categorías deben ser exhaustivas (la totalidad de los datos debe estar agrupados en categorías que se comprendan) y excluyentes entre sí (una categoría no debe incluir a otra, como en el caso de “La Educación infantil” y “Alumnos de 3 a 6 años”).

- e) Primera propuesta del árbol de categorías del diario profesional docente de Ed Infantil después de la triangulación una vez incorporadas y consensuadas todas las sugerencias.

**Figura 26**

*Primera propuesta final del árbol de categorías del diario profesional docente de Ed. Infantil después de la triangulación*



En una reunión celebrada en un despacho de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, dos de los expertos participantes en la triangulación discuten con la doctoranda diversos aspectos de la versión del árbol de indización elaborada a partir de las sugerencias aportadas por los tres expertos.

En primer lugar, el título. Para que sea inclusivo debía omitir “del” y quedarse en “Diario profesional docente.”

En la primera categoría, “1. La Educación Infantil”, se decidió sustituir las categorías “1.1. Características”, “1.2. Ventajas” y “1.3. Inconvenientes” por “1.1. Leyes”, “1.2. Teorías” y “1.3. Creencias” ya que quedaba más claro a la hora de efectuar entradas en el diario. Por un lado, todo el apartado referido a la legislación, que incluía las características

propias de la etapa; por otro, las teorías que sirven de guía y fundamentación y, por último, las creencias del propio docente al respecto, incorporando ventajas y dificultades.

La segunda categoría “2. Contexto”, necesitaba ser desarrollada para equipararse a las demás y equilibrar el árbol. Así pues, se añadió un tercer nivel de jerarquía en el que se especificaba: el tipo de entorno que podemos encontrar, los diversos tipos de centro, de recursos y de limitaciones.

También se efectuaron cambios en la categoría “3. Función educadora”. La categoría 3.1. pasa a denominarse “Requisitos”, en referencia a las demandas profesionales que exige la profesión, en la categoría 3.2 se habló de “Roles” en plural, interpretados como la identidad profesional del docente y, por último, se mantuvo la categoría “3.3 Tareas” englobando todas las prácticas docentes.

Las subcategorías de “3.3. Tareas” también sufrieron modificaciones pasando a ser: “3.3.1. Enseñanza”, “3.3.2. Gestión”, “3.3.3. Investigación” y “3.3.4. Formación”, ya que la categoría “3.3.2. Investigación y formación” fue desglosada.

Dentro de “3.3.1. Enseñanza”, “3.3.1.1. Educar”, se reformularon las categorías para que todas fuesen formas verbales y se invirtió el orden de las dos primeras en función de su prioridad. Además, la categoría “3.3.1.1.1. Atención al alumnado” pasó directamente a ser “3.1.1.2. Atención a la diversidad” ya que el alumnado siempre es diverso.

Se sustituyó la denominación “enseñar” por “instruir” (3.3.1.2.), englobando todo el desarrollo del currículum en “3.3.1.2.1. Programar”, “3.3.1.2.2. Desarrollar la programación” y “3.3.1.2.3. Evaluar”. Esta instrucción puede tener lugar tanto dentro del ámbito escolar como fuera del mismo, si el docente extiende su acción educativa.

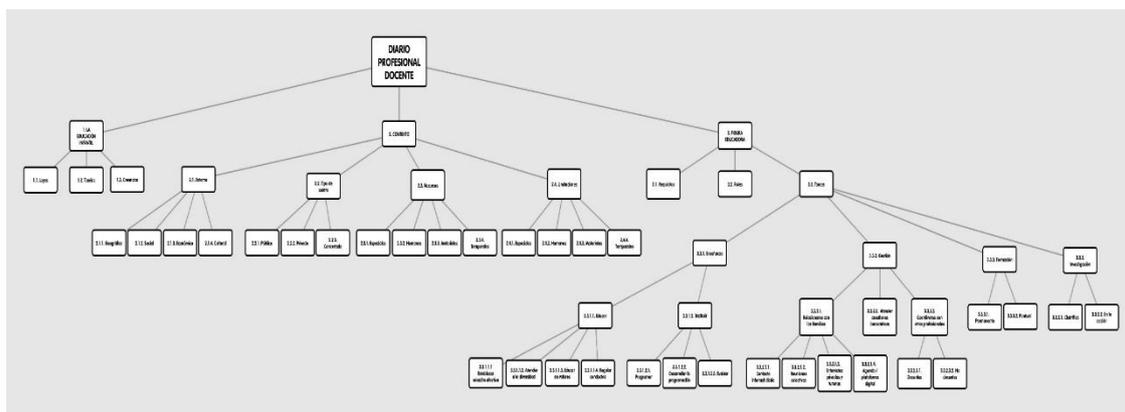
Dentro de “3.3.2. Gestión”, reformuló el nombre de las subcategorías de la siguiente manera: “3.3.2.1. Relacionarse con las familias”, “3.3.2.2. Atender cuestiones burocráticas” y “3.3.2.3. Coordinarse con otros profesionales”, ya que se consideraba más apropiado que “Trabajar en equipo”. Se mantuvieron las subcategorías dentro de “3.3.2.1. Relacionarse con las familias” aunque fue necesario puntualizar que las tres primeras “3.3.2.1.1. Contacto informal diario”, “3.3.2.1.2. Reuniones colectivas” y “3.3.2.1.3. Entrevistas privadas y tutorías” tenían que ver con el contacto que tiene lugar en persona, mientras que en “3.3.2.1.4. Agenda / plataforma digital” el contacto es indirecto.

“3.3.3. Investigación” se subdividió en “3.3.3.1. científica” y “3.3.3.2. en la acción” mientras que “3.3.4. Formación” lo hizo en “3.3.4.1. Permanente” y “3.3.4.2. Puntual”, entendida como aquella que se da en momentos concretos. Es importante establecer la diferencia entre investigar y formarse, ya que una cosa no implica la otra.

El árbol resultante de estas modificaciones se muestra en la Figura 27.

**Figura 27**

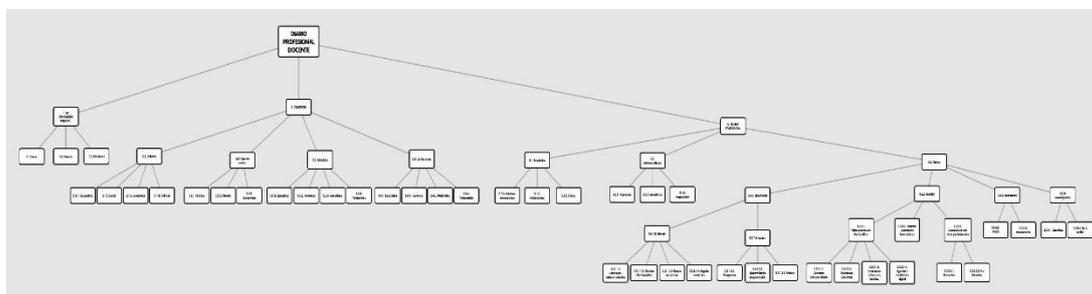
*Árbol resultante de la revisión del proceso de triangulación*



f) Fundamentación del árbol de indización

**Figura 28**

*Fundamentación del árbol a partir del marco teórico de la tesis*



En una reunión presencial mantenida entre los dos investigadores y la doctoranda, se procedió a la comprobación de la fundamentación teórica del árbol de indización en base a los postulados recogidos en el marco teórico de la tesis. Se tomaron, además, diversos acuerdos:

Elaborar un registro del proceso de validación que había dado lugar a la evolución del árbol de indización para incorporarlo como anexo en la tesis.

Incluir la “Autoevaluación” dentro de la “Formación”, tanto inicial como permanente, en las definiciones de las categorías.

Revisar la categoría “Roles” estudiando la literatura desde una visión de acceso al mundo personal docente, por ejemplo: permisivo, negociador, autoritario, etc. Se había malinterpretado el término “Roles”, y la categoría estaba más enfocada por un lado a los “Requisitos del docente” (Afectivo-emocionales, intelectuales, físicos) así como a los “Atributos del docente” (empatía, espíritu crítico).

Se planteó incluir una nueva categoría dentro de “La figura educadora” denominada “Percepciones”, entendida como las estimaciones del docente sobre las situaciones

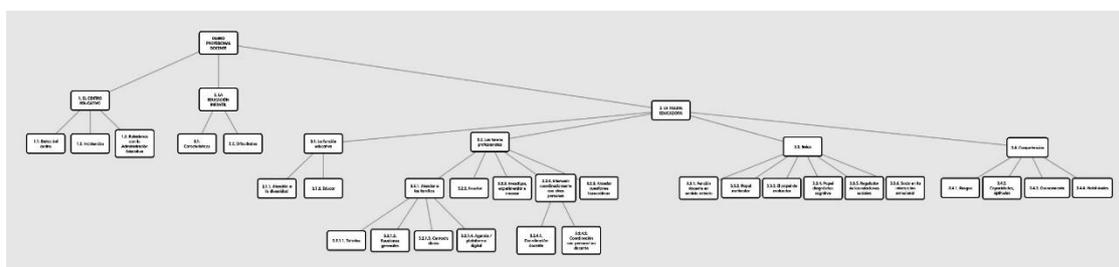
educativas en general como satisfactorias o frustrantes, pero se desestima ya que a la larga se trata de reflexiones que tienen cabida en otros apartados del árbol.

En la categoría “Formación” se hablaría de “Permanente” e “Inicial” en lugar de “Puntual”.

- g) Revisión de las subcategorías dentro de las categorías principales: ”1. El centro escolar”, “2. La Educación Infantil” y “3. La figura educadora”.

**Figura 29**

*Revisión de las subcategorías*



Se tomaron los siguientes acuerdos:

Se invirtió el orden de las dos primeras categorías principales considerando que era más apropiado que en primer lugar apareciese el centro, después la etapa educativa en la que se centran los diarios y, por último, la figura docente que los escribe.

Se decidió modificar la categoría “2. Contexto” por “1. El centro educativo” ya que es una categoría mucho más concreta dentro del ámbito de actuación del docente y además incluye el contexto en el que se encuentra el propio centro. Las subcategorías correspondientes eran: “1.1. Datos del centro”, “1.2. Incidencias” y “1.3. Relaciones con la Administración Educativa”.

En lugar de “Leyes”, “Teorías” y “Creencias”, se consideraron más oportunas las siguientes subcategorías de la categoría “2. La Educación Infantil”: “2.1. Características”, que englobaba tanto la legislación como la fundamentación teórica de la etapa, y “2.2. Dificultades”, donde tenían cabida las creencias y concepciones que los maestros tienen respecto a la misma, especialmente en cuanto a las situaciones conflictivas características de la Educación Infantil.

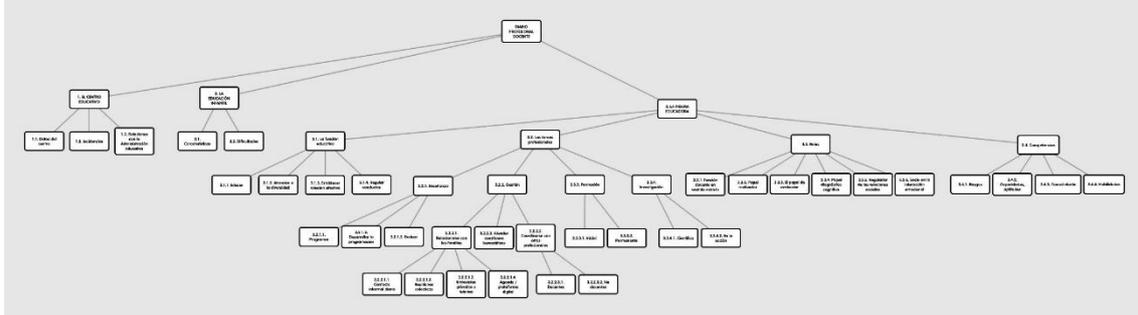
La categoría “3. La figura educadora” también sufrió una remodelación. Pasó de 3 subcategorías (“3.1. Requisitos”, “3.2. Atributos/Roles” y “3.3. Tareas”) a cuatro: “3.1. La función educativa”, “3.2. Las tareas profesionales”, “3.2. Roles” y “3.3. Competencias”. Por una parte, ciertas subcategorías dentro de las “Tareas profesionales”, tenían un cariz más comportamental y actitudinal, por lo tanto, era más oportuno agruparlos en “La función educativa”. En cuanto a los requisitos, roles y atributos, se consideró que era más conveniente hablar por un lado de los “Roles” que desempeña el docente y por otro de las “Competencias” necesarias para desempeñar la labor educativa, en lugar de requisitos y/o atributos.

Los cambios anteriormente explicados tuvieron como consecuencia una simplificación de las subcategorías dentro de “Tareas”, que se asemejaba a la correspondiente a las primeras versiones del árbol.

- h) Propuesta de una nueva versión del árbol en la que se reestructura la categoría “3.2. Las tareas profesionales”.

**Figura 30**

*Reestructuración de la categoría 3.2. Las tareas profesionales*

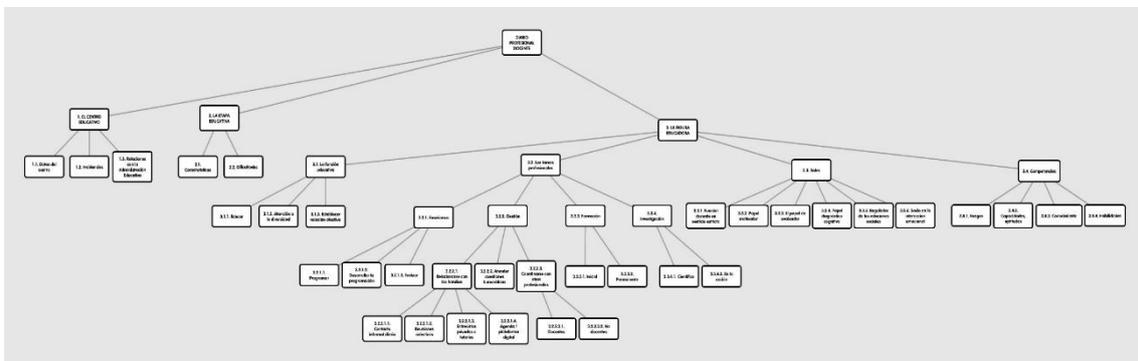


Se llegó a la conclusión de que la categoría “3.2. Las tareas profesionales” debía recuperar la estructura modificada en la última versión, teniendo como subcategorías: “Enseñanza”, “Gestión”, “Investigación” y “Formación”. Se trataba de una jerarquía mucho más específica y completa.

- i) Revisión del árbol de indización

**Figura 31**

*Última revisión del árbol de indización antes de comenzar el análisis de los diarios con NVIVO12.*



En una nueva revisión del árbol de indización antes de comenzar el análisis de los diarios con NVIVO12 se efectuaron las siguientes modificaciones:

La categoría "2. La Educación Infantil" pasó a denominarse "2. La etapa educativa", ya que aunque el corpus de este estudio esté constituido por diarios escritos por futuros docentes de Educación Infantil, el árbol de indización para el análisis del contenido de diarios profesionales podría aplicarse en otras etapas.

En esta misma categoría, se sustituyeron las subcategorías "Características" y "Dificultades" por "Leyes", "Teorías" y "Creencias", tal y como figuraba en versiones anteriores del árbol, ya que se consideró que estas categorías son más exhaustivas.

Dentro de la subcategoría "3.1. La función educativa", se suprimió la categoría "Regular conductas" al reconsiderar, como en versiones anteriores del árbol, que podía integrarse en la subcategoría "3.1.1. Educar".

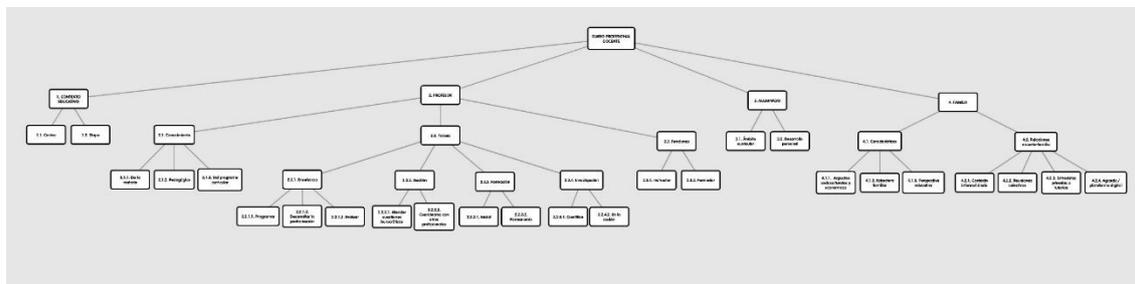
Detallar minuciosamente las descripciones de cada una de las categorías para no dar lugar a duda en el momento del análisis.

Se acordó tomar esta versión del árbol como definitiva para comenzar el análisis de datos y, durante el transcurso del mismo, realizar las modificaciones pertinentes en función de los resultados que se fuesen obteniendo. Se consideró que la categorización realizada era suficiente y satisfactoria, pero se contemplaba que quizá algunas de las categorías podrían cambiar de rango dentro de la jerarquía establecida en función de las frecuencias que se obtuviesen. El objetivo final era que la categorización resultante del análisis fuese intuitiva y completa.

j) Reestructuración del árbol de categorías

**Figura 32**

*Reestructuración del árbol de categorías*



Al trabajar en la definición de las categorías de la última versión del árbol de indización, la autora fue consciente de que iban a surgir dificultades a la hora de analizar los datos. Las categorías del árbol de indización eran exhaustivas, pero no excluyentes y las categorías principales no eran lo suficientemente intuitivas.

En una reunión presencial, la autora comentó estas inquietudes con los directores y se tomaron los siguientes acuerdos:

Habría cuatro categorías principales en las que se reubicaban las categorías ya contenidas en la versión anterior del árbol: contexto educativo, profesor, alumnado y familias.

La jerarquía resultaba bastante equitativa, exceptuando la categoría “2. Profesor”, debido a la relevancia de la figura que escribe el diario:

“1. Contexto educativo”: “1.1. Centro” y “1.2. Etapa”.

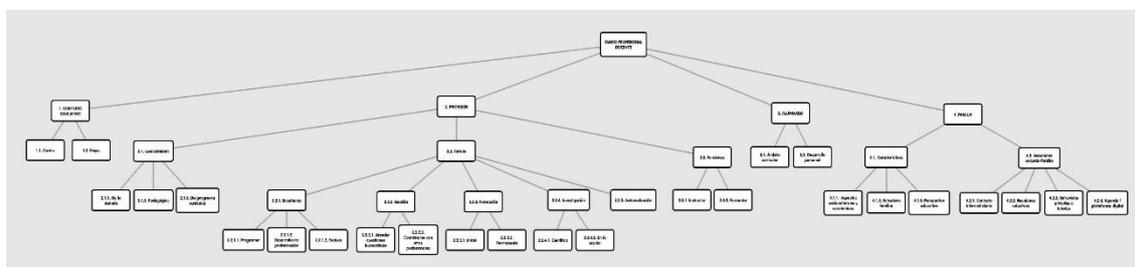
“2. Profesor”: “2.1. Conocimiento”, “2.2. Tareas” y “2.3. Funciones”.

“3. Alumnado”: “3.1. Ámbito curricular” y “3.2. Desarrollo”.

“4. Familia”: “4.1. Características” y “4.2. Relaciones familia-escuela”.

En la categoría “2.2.2. Coordinarse con otros profesionales”, se suprimieron como subcategorías “Docente” y “No docente” y se recogieron ambas posibilidades en las definiciones.

k) Versión surgida tras el análisis con NVIVO12



Al analizar los datos con NVIVO12 respecto al árbol de indización, se produjeron los siguientes cambios:

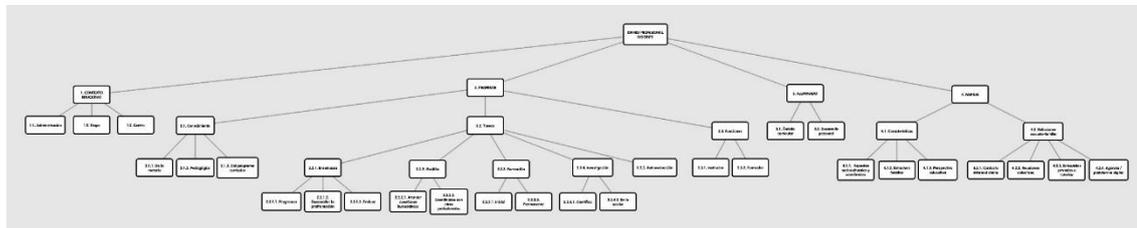
En la categoría “2.2. Tareas” surgió una nueva subcategoría: “2.2.5. Autoevaluación” en la que se recogían las reflexiones del autor sobre su propia práctica docente, diferente de la subcategoría “2.2.1.3. Evaluar” en la que se valoraban los resultados obtenidos y la idoneidad de la programación y las actividades.

Dentro de la subcategoría “4.2. Relaciones escuela - familia”, perteneciente a la categoría “4. Familia”, se crearon las siguientes subcategorías por exigencias de la información analizada: “4.2.5. Festivales y celebraciones” y “4.2.6. Deberes”.

l) Introducción de una nueva subcategoría y reorganización de las existentes dentro de la categoría “1. Contexto”.

**Figura 33**

*Reestructuración de la categoría 1. Contexto*



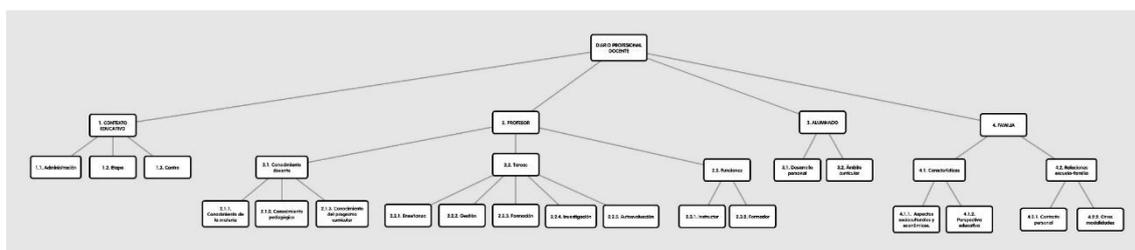
Una vez efectuado el análisis de datos con NVIVO12 se consideró pertinente incorporar a la categoría “1. Contexto” una subcategoría que recogiese todas aquellas reflexiones de los docentes relativas al Ordenamiento Jurídico o situaciones cotidianas fruto de la gestión de la Administración que afectan directamente a la actividad escolar: modificaciones legislativas, cambios en la ratio, etc. Esta nueva subcategoría denominada “1.1. Administración” sería la primera, seguida de “1.2. Etapa” y “1.3. Centro”.

Se trataba de una subcategoría que no contaría con ningún tipo de entrada en los diarios profesionales analizados dado que este tipo de situaciones no suelen ser apreciadas o conocidas por los alumnos de prácticas, pero sí son objeto de reflexión de los docentes en activo.

m) Estudio de la fiabilidad del árbol de indización

**Figura 34**

*Reestructuración del árbol tras el estudio de fiabilidad, versión definitiva*



La versión definitiva surgió a partir de la discusión sobre diversos aspectos de las propuestas anteriores en una última revisión del árbol de indización que tuvo lugar en una reunión presencial.

Para que el título sea inclusivo debe figurar “Diario profesional docente” omitiendo “del”.

Se toma la decisión de sustituir las subcategorías “Características”, “Ventajas” e “Inconvenientes” de la primera categoría “La Educación Infantil” por “Leyes”, “Teorías” y “Creencias” al considerar que facilita su comprensión y la adjudicación de reflexiones a las categorías puesto que el apartado que hace referencia a la legislación incorpora las características inherentes a la etapa, las teorías actúan como base y guía mientras que las creencias del propio profesional al respecto incorporan las dificultades y ventajas.

Es necesario desarrollar la segunda categoría, “Contexto” de forma que se equipare a las demás para equilibrar el árbol de indización. Por este motivo se incorpora un tercer nivel de jerarquía que incluye: la descripción del entorno en el que se encuentra el centro educativo, los diferentes tipos de centros, recursos y limitaciones.

De la misma forma, se llevan a cabo modificaciones en la categoría “Función educadora”. Se cambia la denominación de la subcategoría 3.1. que a partir de este momento se llama “Requisitos” aludiendo a los requerimientos profesionales de esta profesión, la categoría “3.2. Roles”, en plural, se interpreta como la identidad profesional del docente.

En último lugar, se mantiene la categoría “Tareas” que recoge todas las prácticas docentes, aunque sí se han efectuado cambios en sus subcategorías que finalmente son: “Enseñanza”, “Gestión”, “Investigación” y “Formación”, puesto que se ha desglosado la categoría “Investigación y formación”.

Dentro de “Enseñanza” en la categoría “Educar” se redactan de nuevo los nombres de las categorías de forma que todas ellas sean formas verbales y se invierte el orden de las dos primeras siguiendo un criterio de prioridad. Puesto que el alumnado es siempre diverso, se transforma la categoría “Atención al alumnado” en “Atención a la diversidad”.

La denominación “Enseñar” ha sido reemplazada por “Instruir” teniendo lugar esta instrucción tanto dentro como fuera del entorno educativo en el caso de que el docente extienda su acción educativa y englobando todo el desarrollo del currículum en “Programar”, “Desarrollar la programación” y “Evaluar”.

Se produce también una reformulación de las subcategorías que forman la categoría “Gestión”: “Relacionarse con las familias”, “Atender cuestiones burocráticas” y “Coordinarse con otros profesionales”, más concreto que “Trabajar en equipo”. Las categorías dentro de “Relacionarse con las familias” no sufren modificaciones, pero se considera adecuado puntualizar que las tres primeras están vinculadas al contacto directo “Contacto informal diario”, “Reuniones colectivas” y “Entrevistas privadas y tutorías” a diferencia de la cuarta “Agenda / plataforma digital” que tiene que ver con el contacto indirecto.

Hay dos categorías que se desglosan: “Investigación” en “Científica” y “En la acción” por un lado y “Formación” en “Inicial” y “Permanente” por otro, comprendida como la que se produce en momentos diferenciados. Así mismo resulta importante establecer la diferencia entre formarse e investigar.

Es en este punto cuando, considerando todas las modificaciones y sugerencias realizadas hasta el momento, se elabora la versión final del árbol de indización.

La Tabla 23 expone la definición de las categorías expuestas en la última versión del árbol.

**Tabla 23**

*Descripción de las categorías de la propuesta final del árbol de indización*

---

**PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE LAS NUEVAS CATEGORÍAS INCORPORADAS**

<b>3.3. Tareas</b>	Práctica profesional (qué hago).
<b>3.3.1. Enseñanza</b>	Absorbería todo lo relativo a la didáctica y el desarrollo del currículum, como es “metodología”, “agrupamientos”, “situaciones de enseñanza-aprendizaje”, “actividades habituales”, “actividades complementarias (de centro, intercentros, ciclo, nivel, internivel)”, “evaluación”, “registro de resultados académicos”, determinación de buenas prácticas didácticas, estrategias para mejorar la enseñanza...
<b>3.3.1.2.1. Programar</b>	Diseñar las actividades a realizar de acuerdo a los contenidos, la temporalización, las necesidades del grupo, los recursos disponibles y una metodología determinada.
<b>3.3.1.2.2. Desarrollar la programación</b>	Poner en práctica las actividades de acuerdo con lo establecido en la programación.
<b>3.3.1.2.3. Evaluar</b>	Valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, la idoneidad de la programación y la propia ejecución profesional.
<b>3.3.3. Gestión</b>	Conjunto de acciones que se llevan a cabo para dirigir y administrar una tarea.

- 3.3.3.3.1. Coordinación docente** Colaboración entre diferentes personas o grupos con formación específica para la docencia. Por ejemplo:  
“Equipo docente”, “equipo de nivel”,  
“claustró”, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)...
- 3.3.3.3.2. Coordinación con personal no docente.** Profesionales de diversos ámbitos: “equipo psicopedagógico”, “equipo médico-sanitario”, “servicios sociales”, “personal de los servicios de madrugadores y de comedor”, “servicios auxiliares” ...
- 3.3.3.1. Formación inicial** Formación básica específica en un área determinada. En este caso, estudios universitarios de Magisterio.
- 3.3.3.2. Formación continua** Actualización de conocimientos tras la formación inicial y durante el ejercicio profesional: cursos, charlas, congresos, otras titulaciones, etc.
- 3.3.4.1. Investigación científica** Proceso reflexivo, sistemático y metódico de búsqueda de conocimiento mediante la aplicación del método científico.
- 3.3.4.2. Investigación en la acción** Concepto iniciado por Kurt Lewin, (1992) y desarrollado por Elliott, (1990) que consiste en explorar una situación social para mejorar la calidad de la acción y solucionar los problemas.
- 

Para el estudio de la fiabilidad, se demandaron revisiones internacionales fuera del ámbito europeo. Se solicitó a dos jueces que actuaran como calificadores independientes realizando una revisión de la categorización propuesta y su aplicación con el objetivo de verificar la fiabilidad de las categorías de análisis y comprobar la replicabilidad del

sistema. Ambos son investigadores cualitativos del área de Ciencias Sociales, uno es profesor e investigador de la Universidad Técnica del Norte en Ecuador, y el otro es profesor investigador de la Universidad de Kurdistán Hewler (UKH).

Se les proporcionaron tres documentos: a) la versión final del árbol de indización, b) la definición del sistema de categorías, y c) una muestra aleatoria de 20 fragmentos de las revistas que debían ser categorizados por los calificadores independientes.

Se alcanza con el investigador 1 acuerdo en 13 fragmentos (65%) y desacuerdo en los 7 restantes (35%) de los cuales en tres ha seleccionado la categoría principal en lugar de la subcategoría, pero podrían considerarse bien clasificadas (Anexo IV). Al contar como acuerdo estos fragmentos, tendríamos un 85% de acuerdo con 17 fragmentos y un 15% de desacuerdo con 3 (Anexo V).

Con el investigador 2 se alcanzan unos porcentajes de acuerdo del 55% (11 fragmentos) y de desacuerdo en el 45% (9 fragmentos) de los cuales en cinco ha seleccionado la categoría principal en lugar de la subcategoría, o incluso coinciden los dos primeros niveles de jerarquía y únicamente difiere en el tercero, pero podrían considerarse bien clasificadas dada la exhaustividad de las categorías (Anexo VI). En este caso tendríamos acuerdo en 16 fragmentos, 80%, y desacuerdo en 4, el 20%.

Finalmente, se alcanzó un 85% y un 80% de acuerdo con los calificadores independientes respectivamente (Anexo VII).

En la Tabla 24 se expone finalmente el grado de acuerdo alcanzado con ambos investigadores.

**Tabla 24**

*Resultados de la fiabilidad del árbol de indización Nota: Se utilizan seudónimos para los calificadoros.*

<b>Calificadores independientes</b>	<b>Acuerdo</b>	<b>Desacuerdo</b>
<b>PhD. John Valle</b>	17 – 85 %	3 – 15 %
<b>PhD Andrew Miller</b>	16 – 80 %	4 – 20 %

*Nota: Se utilizan seudónimos para los calificadoros.*

Ambos calificadoros externos emitieron un informe sobre el desarrollo de la investigación (Anexo VIII).

El procedimiento de reducción de los datos comenzó separando las unidades y tomando como unidad textual (u.t.) la reflexión sobre una misma idea, cada una de las ocasiones en las que se incorpora nueva información al diario en relación con la temática general de cada entrada, sin tener en cuenta la extensión de la misma que es variable, emprendiendo a continuación el difícil proceso de categorización, codificación y agrupamiento de los datos dirigido a la creación del instrumento de análisis a partir de un proceso inductivo en el que las categorías y códigos de análisis proceden de los datos. Se ha elegido una unidad de análisis o textual (u.t.) con la finalidad de generar categorías y subcategorías que van surgiendo al agrupar temáticas similares. Posteriormente se les adjudica un código numérico, completando así el proceso de categorización y codificación.

## **7.2. FASE II: Diseño de una aplicación informática**

Tras el análisis de contenido de diarios profesionales a partir del árbol de indización con NVIVO12 se procede al diseño de la APP Diario Profesional Docente. Para ello, la primera tarea consiste en realizar un estudio de mercado de APPs educativas similares en octubre de 2018 con el fin de comprobar si ya existía algún producto con características semejantes y de conocer posibles puntos fuertes y débiles de cara al diseño de la aplicación.

### **7.2.1. Estudio de mercado de APP educativas**

El criterio de selección de la muestra de aplicaciones informáticas fue buscar aplicaciones educativas relacionadas de alguna forma con el diario profesional docente, seleccionando aquellas que se consideró que podrían resultar semejantes al producto en proceso de diseño.

La muestra se compone de 15 aplicaciones educativas disponibles en la APP Store, son las siguientes:

1. Aula1profesores
2. Canvas teacher
3. Classroom monitor
4. Cuaderno del profesor Additio
5. Cuaderno del profesor
6. Daybook Teacher
7. Google classroom
8. GoTeach
9. ILD PRO

10. MeSchool
11. Mi ayudante de aula
12. Planificador de clase
13. Profesor ayudante
14. Teacher assistant
15. 2Profesenapuros Agenda

Se expone mediante las siguientes Tablas (25 – 39) el estudio de mercado realizado. Para cada APP se han estudiado los mismos parámetros, considerados fundamentales para obtener la información requerida:

- *Descripción.* Una breve definición de la APP.
- *Usuario al que va dirigida:* Profesorado, alumnado, ambos.
- *Puntos fuertes:* Aspectos positivos que se pueden tener en cuenta para el diseño de la app, dado el interés suscitado.
- *Puntos débiles:* Aspectos negativos que sería conveniente evitar a la hora de diseñar la aplicación.
- *¿Qué podría ser reutilizado?:* Funcionalidades que podrían incorporarse a la APP.

*Sistema operativo:* iOS, Android, ambos.

## **Tabla 25**

*Estudio de mercado APP. Aula profesores*

---

**AULA1PROFESORES**



<i>Descripción</i>	APP para el seguimiento del aula que permite registrar incidencias, ausencias, calificaciones, comunicarse en tiempo real con alumnos y familias, gestionar entrevistas y consultar tanto eventos, horarios y entrevistas como contenido compartido.
<i>Usuario al que va dirigida</i>	Profesorado
<i>Icono</i>	Ávatar de apariencia robótica
<i>Puntos fuertes</i>	Permite no sólo organizar el aula sino crear contenidos y compartirlos.
<i>Puntos débiles</i>	No recoge el diario profesional docente.
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	Funciona offline.
<i>Sistema Operativo</i>	iOS

**Tabla 26**

*Estudio de mercado APP. Canvas teacher*

**CANVAS TEACHER**



<i>Descripción</i>	APP para la gestión del aula que facilita las tareas docentes. Se centra en tres categorías principales: calificación, comunicación y actualización del contenido del curso.
<i>Usuario al que va dirigida</i>	Profesorado.
<i>Icono</i>	Mandala circular en tonos blancos y anaranjados.

<i>Puntos fuertes</i>	Está en inglés, puede ser utilizada por usuarios de todo el mundo.
<i>Puntos débiles</i>	No recoge el diario profesional docente.
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	La clasificación en tres grandes categorías de contenido.
<i>Sistema Operativo</i>	iOS y Android.

---

**Tabla 27**

*Estudio de mercado APP. Classroom monitor*

---

	<b>CLASSROOM MONITOR</b>	
<i>Descripción</i>	APP dedicada al registro de resultados, evidencias y seguimiento del alumnado así como a su evaluación.	
<i>Usuario al que va dirigida</i>	Profesorado.	
<i>Icono</i>	Diseño geométrico de nido de abeja sobre fondo verde.	
<i>Puntos fuertes</i>	Optimizar el trabajo docente ya que el menor tiempo dedicado a la evaluación gracias a la herramienta, se gana en la mejora del rendimiento.	
<i>Puntos débiles</i>	No recoge el diario profesional docente. Es una APP dirigida a la evaluación y seguimiento del alumnado.	
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	La función básica de esta aplicación es el seguimiento y evaluación de los alumnos. Muchas de las reflexiones reflejadas en el diario profesional se	

refieren al seguimiento y evaluación del alumnado. Sería interesante darle especial entidad dentro de la categoría a la que corresponde: el alumnado.

*Sistema Operativo* iOS y Android

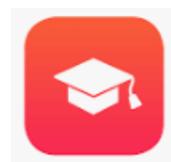
---

**Tabla 28**

*Estudio de mercado APP. Cuaderno del profesor Additio*

---

**CUADERNO DEL PROFESOR ADDITIO**



***Descripción***

Esta APP constituye una herramienta muy completa para la organización del grupo-clase ya que permite gestionar el grupo (asistencia, seguimiento, evaluación), programar las sesiones, colaborar con otros docentes, realizar informes completos personalizables sobre los alumnos, crear un plano de la disposición de los alumnos en el aula, contactar con el alumnado y con sus familias, consultar el horario y el calendario, exportar datos desde Excell o anotar todo tipo de reuniones y entrevistas.

***Usuario al que va dirigida***

Profesorado

***Icono***

Birrete blanco sobre fondo en tonos rojizos.

***Puntos fuertes***

Es quizá la aplicación más completa de todas las que se han revisado y se encuentran actualmente en el mercado dado el amplio rango de aspectos organizativos y de gestión que incorpora. Además, es la única que incorpora el diario docente.

Por otro lado, es altamente personalizable, lo que la hace más atractiva ya que se adapta mejor al usuario y permite adjuntar, importar, almacenar y gestionar todo tipo de recursos y datos.

***Puntos débiles***

El diario está más enfocado a un mero registro de datos que a la recogida de las reflexiones del docente, está más enfocado al seguimiento de la programación docente. De hecho, el docente no tiene un único diario sino que hay un diario para cada grupo-clase. No es gratuita.

***¿Qué podría ser reutilizado?***

- La aplicación puede utilizarse desde cualquier dispositivo (móvil, Tablet, ordenador) ya que están sincronizados. Así, aunque en el aula se utilice el teléfono, el posterior análisis y reflexión sobre los datos podría llevarse a cabo desde un ordenador o una Tablet.

- Incorpora un horario del aula así como un calendario que sería útil para poder situar temporalmente las reflexiones del diario.

- Puede utilizarse offline. Esto es significativo, ya que puede ocurrir que en ciertas zonas rurales la red wifi de los centros sea defectuosa o que no dispongamos de datos móviles.

- La vista semanal vertical del diario es útil ya que permitiría un seguimiento cronológico de las reflexiones.

***Sistema Operativo***

iOS y Android

**Tabla 29**

*Estudio de mercado APP. Cuaderno del profesor*

---

<b>CUADERNO DEL PROFESOR</b>		
<b><i>Descripción</i></b>	APP para la gestión del aula que permite: registrar las notas y progresos del alumnado mediante diversos mecanismos (entre ellos las rúbricas), calcular las notas finales, registrar la asistencia y generar estadísticas, organizar la información personal de los alumnos, llevar un diario de clase y generar informes.	
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	Profesorado.	
<b><i>Icono</i></b>	Birrete y cuaderno con un bolígrafo.	
<b><i>Puntos fuertes</i></b>	Permite gran flexibilidad a la hora de configurar el cuaderno.	
<b><i>Puntos débiles</i></b>	Para eliminar la publicidad hay que hacerse premium.	
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	Es compatible con todos los dispositivos y tiene copias de seguridad en la nube para asegurar que no se pierden los datos.	
<b><i>Sistema Operativo</i></b>	Android.	

---

**Tabla 30**

*Estudio de mercado APP. Daybook teacher*

---

	<b>DAYBOOK TEACHER</b>	
<b><i>Descripción</i></b>	<p>APP que funciona como planificador diario para profesores e incluye: diario, registro de calificaciones y de comportamiento, posibilidad de compartir datos con los estudiantes, etc.</p> <p>En la entrada diaria permite recoger notas, recordatorios, evaluaciones, tareas o comportamiento.</p>	
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	Profesorado.	
<b><i>Icono</i></b>	Silueta blanca del sol con nubes sobre fondo azul.	
<b><i>Puntos fuertes</i></b>	Está en inglés, puede ser utilizada por usuarios de todo el mundo.	
<b><i>Puntos débiles</i></b>	<p>Es demasiado exhaustiva en cuanto a la información requerida sobre la temporalización y distribución horaria de los trimestres. No guarda las opciones señaladas o tarda demasiado en procesarlas y permitir avanzar a la siguiente pantalla.</p> <p>Se trata de un diario en el sentido en el que permite recoger información cada día, pero no hace referencia a la reflexión o a ningún tipo de categorización.</p>	
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	Está disponible en iPad, iPhone y en la Web. El sistema de respaldo en línea permite guardar las	

planificaciones o imprimirlas en papel. Además, las entradas del diario pueden visualizarse de forma diaria, semanal o mensual.

*Sistema Operativo* iOS

---

**Tabla 31**

*Estudio de mercado APP. Google Classroom*

---

## GOOGLE CLASSROOM



### *Descripción*

API (Application Programming Interfaces) de desarrolladores de Google.

El docente puede elaborar y gestionar tareas fácilmente, recogerlas, proporcionar feedback a su alumnado, enviar notificaciones o comunicarse con los alumnos en tiempo real en cualquier momento. De forma automática se generan carpetas individuales para cada alumnado y tarea en Google Drive.

Los alumnos pueden acceder a la página de Tareas para saber qué tienen que hacer. Una vez completado su trabajo pueden entregarlo directamente o consultar dudas a sus profesores y compañeros.

### *Usuario al que va dirigida*

Administradores y desarrolladores de centros educativos, empresas, alumnado y profesorado.

### *Icono*

Una pizarra tradicional de tiza y alumnos dibujados en ella sobre fondo blanco

<b><i>Puntos fuertes</i></b>	<p>Al tratarse de una API, los servicios que no pertenecen a Google pueden aprovechar sus herramientas e infraestructura.</p> <p>Facilita la labor docente en aspectos como la comunicación con el alumnado, la organización de las sesiones y el ahorro de tiempo.</p> <p>Su interfaz es muy similar a todos los componentes de Google, facilitando su uso si se está familiarizado con ellos.</p>
<b><i>Puntos débiles</i></b>	<p>No recoge el diario profesional docente. Es una APP más dirigida al trabajo con los alumnos y la programación.</p>
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	<p>Los archivos pueden compartirse a través de Gmail o Drive (o similar).</p>
<b><i>Sistema Operativo</i></b>	<p>iOS y Android</p>

---

**Tabla 32**

*Estudio de mercado APP. GoTeach*

---

	<b>GOTEACH</b>	
<b><i>Descripción</i></b>	<p>APP para la programación de sesiones y la organización del aula: horarios, eventos y tareas.</p>	
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	<p>Profesorado.</p>	

<b>Icono</b>	Silueta de un reloj sobre un libro en tonos turquesa y blanco.
<b>Puntos fuertes</b>	Está en inglés, puede ser utilizada por usuarios de todo el mundo.
<b>Puntos débiles</b>	No recoge el diario profesional docente. No es gratuita.
<b>¿Qué podría ser reutilizado?</b>	Permite adjuntar archivos a las entradas realizadas.
<b>Sistema Operativo</b>	iOS

**Tabla 33**

*Estudio de mercado APP. IDL PRO*

	<b>ILD PRO</b>	
<b>Descripción</b>	Permite realizar una observación y seguimiento de cada alumno en una serie de ámbitos de desarrollo muy definidos y evaluarlos utilizando el teléfono móvil o la Tablet.	
<b>Usuario al que va dirigida</b>	Profesorado	
<b>Icono</b>	Rótulo y dibujo geométrico en tonos blancos y azules.	
<b>Puntos fuertes</b>	Está en inglés, puede ser utilizada por usuarios de todo el mundo.	
<b>Puntos débiles</b>	Presenta fallos al introducir usuario y contraseña.	

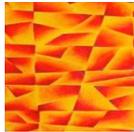
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	Las observaciones recogidas tienen diversos formatos: texto, audio, vídeo o foto.
<i>Sistema Operativo</i>	iOS y Android

---

**Tabla 34**

*Estudio de mercado APP. MeSchool*

---

	<b>MESCHOOL</b>	
<i>Descripción</i>	APP destinada fundamentalmente al registro y planificación de las tareas del docente	
<i>Usuario al que va dirigida</i>	Profesorado.	
<i>Icono</i>	Formas geométricas en tonos anaranjados.	
<i>Puntos fuertes</i>	Permite seleccionar cualquier idioma.	
<i>Puntos débiles</i>	Es demasiado simple, no cuenta con horarios, calendarios, ni cualquier otro registro que no sea el de tareas.	
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	El amplio rango de idiomas en la que está disponible.	
<i>Sistema Operativo</i>	iOS	

---

**Tabla 35**

*Estudio de mercado APP. Mi ayudante de aula*

---

<b>MI AYUDANTE DE AULA</b>	
	
<b><i>Descripción</i></b>	APP para la gestión del aula. Entre sus utilidades destaca: la organización de tareas, el almacenamiento de información en diferentes formatos, control de asistencia, seguimiento y registro de resultados académicos y obtención de notas medias.
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	Profesorado.
<b><i>Icono</i></b>	Cuaderno en el que se registran notas y un lapicero.
<b><i>Puntos fuertes</i></b>	El menú principal se distribuye en categorías amplias reconocibles: clases, alumnos, evaluaciones, asistencia, utilidades, ayuda.
<b><i>Puntos débiles</i></b>	La interfaz es demasiado básica y oscura.
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	Se almacena información en diferentes formatos: fotografía, datos personales, documentos, etc.
<b><i>Sistema Operativo</i></b>	Android.

---

**Tabla 36**

*Estudio de mercado APP. Planificador de clase*



---

**PLANIFICADOR DE CLASE**

<i>Descripción</i>	Se trata de un planificador en el que los profesores pueden registrar sus sesiones y realizar un seguimiento.
<i>Usuario al que va dirigida</i>	Profesorado
<i>Icono</i>	Calendario.
<i>Puntos fuertes</i>	La planificación de actividades puede moverse de un día a otro de forma fácil para adecuarse a la programación.
<i>Puntos débiles</i>	No es gratuita. Es una herramienta que se centra únicamente en la programación de las sesiones.
<i>¿Qué podría ser reutilizado?</i>	Se puede generar un PDF de la sesión para poder imprimirlo y tenerlo en papel. Cuenta con una copia de seguridad en Dropbox o Drive.
<i>Sistema Operativo</i>	iOS y Android.

---

**Tabla 37**

*Estudio de mercado APP. Profesor ayudante*

---

**PROFESOR AYUDANTE**



<i>Descripción</i>	APP para la gestión del aula que permite: registrar la asistencia, las notas, las observaciones, la disposición del alumnado en el aula, comunicarse
--------------------	--

con las familias, elaborar informes de progreso en PDF e identificar a los alumnos con riesgo.

***Usuario al que va dirigida***

Profesorado

***Icono***

Un examen con la máxima calificación sobre una carpeta.

***Puntos fuertes***

La interfaz es sencilla y similar a la de Google, por lo tanto, el usuario está generalmente familiarizado con ella.

Está disponible en ambos Sistemas Operativos: iOS y Android, ampliando el abanico de usuarios.

***Puntos débiles***

No recoge el diario profesional docente. Además, no todas sus utilidades están disponibles de forma gratuita.

Se desconocen los parámetros considerados para situar a un alumno en posición de riesgo, probablemente sean solamente cuantitativos (notas).

***¿Qué podría ser reutilizado?***

Permite componer un mapa en función de la distribución del alumnado en el aula. Esto podría ayudarnos a recrear algunas de las situaciones recogidas en el diario y comprenderlas mejor.

***Sistema Operativo***

iOS y Android

---

**Tabla 38**

*Estudio de mercado APP. Teacher assistant*

---

	<b>TEACHER ASSISTANT</b>	
<b><i>Descripción</i></b>	APP para la gestión del aula. Permite: comunicarse con las familias y con los alumnos	
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	Profesorado.	
<b><i>Icono</i></b>	Birrete blanco sobre fondo azul.	
<b><i>Puntos fuertes</i></b>	Está en inglés, puede ser utilizada por usuarios de todo el mundo.  Está disponible en ambos Sistemas Operativos: iOS y Android, ampliando el abanico de usuarios.	
<b><i>Puntos débiles</i></b>	Son constantes las interrupciones durante el uso debido a publicidad. Para eliminarla, es necesario pagar un importe de 10.99 euros.	
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	Permite la sincronización entre dispositivos. Los datos están protegidos por un PIN o por el ID táctil y disponen de copia de seguridad en DropBox.	
<b><i>Sistema Operativo</i></b>	iOS y Android	

---

**Tabla 39**

*Estudio de mercado APP. 2profesenapuros agenda*

---

<b>2PROFESENAPUROS AGENDA</b>	
<b><i>Descripción</i></b>	APP para gestión del aula entre cuyas utilidades destaca la de agenda propiamente dicha en la que anotar eventos, horario, reuniones, cumpleaños, tutorías, etc. Además, recoge los resultados de las evaluaciones en función de los campos que se considere oportuno y los grupos a los que se imparte docencia.
<b><i>Usuario al que va dirigida</i></b>	Profesorado
<b><i>Icono</i></b>	Rótulo sobre fondo azul.
<b><i>Puntos fuertes</i></b>	Es intuitiva y sencilla.
<b><i>Puntos débiles</i></b>	No es gratuita.
<b><i>¿Qué podría ser reutilizado?</i></b>	El registro puede efectuarse directamente a través de Facebook sin necesidad de crear una nueva cuenta.
<b><i>Sistema Operativo</i></b>	iOS y Android

---

Tal y como se describe en las tablas anteriores, a fecha de octubre de 2018 solamente tres de las aplicaciones analizadas, Cuaderno del profesor Additio, Cuaderno del profesor y Daybook teacher, hacen referencia de forma específica al diario profesional docente. Sin embargo, en ninguna de ellas se aborda el diario desde una perspectiva reflexiva con fines

de perfeccionamiento y desarrollo profesional ni se presenta una categorización de este; se percibe más bien como un registro de datos.

El resto de aplicaciones estudiadas están destinadas a la gestión del aula: registro de datos y calificaciones, elaboración de informes y estadísticas sobre el alumnado, mapas de disposición del aula, horario, calendario, comunicación con otros profesionales y familias, planificación y programación de contenidos y tareas o almacenamiento de información.

Por lo tanto, se considera que hasta el momento no existe en el mercado una APP con las características y el objetivo que se persigue en el presente estudio y, por tanto, se puede proceder a su diseño.

Para ello, se tienen en cuenta otros datos derivados del estudio de mercado como los puntos fuertes y débiles que contribuirían a la optimización de la aplicación. En primer lugar, se detectan una serie de aspectos con los que sería deseable poder contar en la aplicación, en medida de lo posible:

- Crear, organizar y compartir datos.
- Adjuntar, importar, gestionar y almacenar información y recursos.
- Poder disponer de una copia de los datos en la nube.
- Dar la posibilidad de imprimir el contenido.
- Ofrecer una versión en inglés o en otros idiomas con el fin de hacer posible su uso a nivel internacional.
- Ser altamente flexible y personalizable.
- Poder utilizarse offline (sin conexión).
- Estar disponible en dos sistemas operativos: iOS y Android.

- Ser compatible con diversos dispositivos, por ejemplo, móvil y tablet.
- Ofrecer diferentes formatos para la recogida de datos: texto, audio, fotografía, vídeo.
- Presentar una interfaz sencilla.

A su vez, también fueron identificados ciertos aspectos que se consideraría conveniente evitar en el proceso de diseño de la APP:

- Incorporar publicidad en su versión demo.
- Presentar una interfaz demasiado básica.
- No disponer de acceso gratuito.
- No incorporar el diario profesional o abordarlo como un simple registro de datos.
- Ser defectuosa, no permitir guardar la información.

Se identifican a continuación los posibles usuarios de la APP con el fin de tener en cuenta sus características de cara al diseño de la misma.

- *Alumnos de prácticas:* Los alumnos del grado de maestro de la Universidad de Salamanca y otras universidades españolas serían los primeros destinatarios de la APP ya que, como se ha mencionado anteriormente, deben elaborar un diario profesional durante sus estancias de prácticas en la asignatura Prácticum.
- *Profesores tutores de la Universidad:* Todos aquellos profesores que ejercen como tutores de prácticas han de corregir los porfolios y diarios docentes escritos por sus estudiantes y, presumiblemente, la calidad de estos diarios puede verse favorecida por el uso de la aplicación ya que los alumnos podrán registrar y categorizar inmediatamente cualquier cuestión que llame su atención o consideren relevante.

- *Docentes*: Finalmente, los maestros en ejercicio podrán beneficiarse de las ventajas del diario profesional como recurso metodológico que les ayude a mejorar y desarrollarse profesionalmente, a pesar de la alta carga burocrática, las ratios elevadas y demás cuestiones que reducen sobremanera el tiempo del que disponen diariamente.

### **7.2.2. Prototipo en papel**

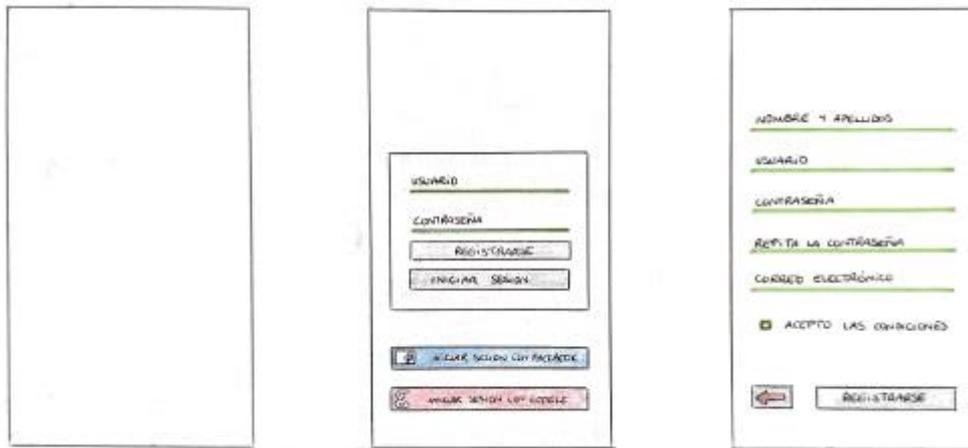
El proceso descrito hasta este momento da paso al diseño del prototipo en papel de la APP Diario Profesional Docente. Este sistema pretende comprobar si el usuario es capaz de utilizar la aplicación correctamente y consiste en plasmar en papel la interfaz con la que se pretende experimentar; de esta forma el usuario final puede interactuar con ella simulando su uso.

Son dos los aspectos principales que debe evidenciar este prototipo: por un lado, la presentación, es decir, los elementos que están disponibles para la interacción, y por otro la navegación, entendida como la información complementaria que facilite la movilidad durante la evaluación del prototipo (Granollers et al., 2005).

Se muestra en las siguientes Figuras (36-43) el diseño original del prototipo en papel con la correspondiente explicación.

**Figura 35**

*Pantalla inicial de la APP Diario Profesional Docente*



La primera pantalla reflejada en la Figura 36 aparece en blanco puesto que está destinada a ser la Splash Screen y, en este punto, el logo de la aplicación aún estaba en proceso de diseño.

A continuación, emerge la pantalla de login en la que el usuario puede registrarse de tres formas diferentes si es la primera vez que accede a la APP: vía email, Facebook o Google +. En caso de estar previamente registrado, solamente tendrá que introducir su usuario y contraseña.

Si debe completar el proceso de registro, aparecerá una pantalla (derecha de la Figura 36) en la que tendrá que cumplimentar una serie de datos: nombre y apellidos, usuario, contraseña (que debe repetir) y correo electrónico. Una vez que acepte las condiciones, puede pulsar el botón de registrarse para completar el proceso y acceder a la aplicación.

**Figura 36**

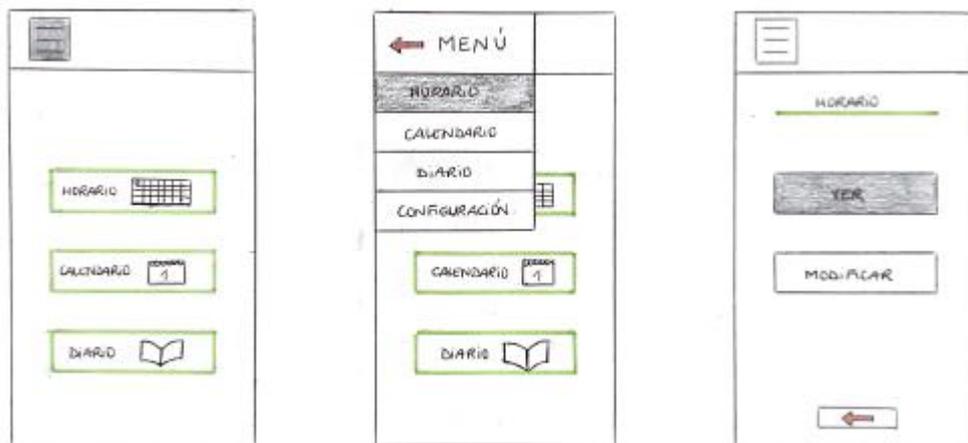
*Pantalla de acceso del usuario de la APP Diario Profesional Docente*



Si, por el contrario, el usuario ya está registrado, tendrá que introducir su usuario y contraseña como se muestra en la Figura 37 y presionar el botón “iniciar sesión” para abrir su sesión y poder utilizar la aplicación en la que aparecerán ya guardados los datos que haya ido introduciendo al utilizarla.

**Figura 37**

*Menú principal APP Diario profesional docente*

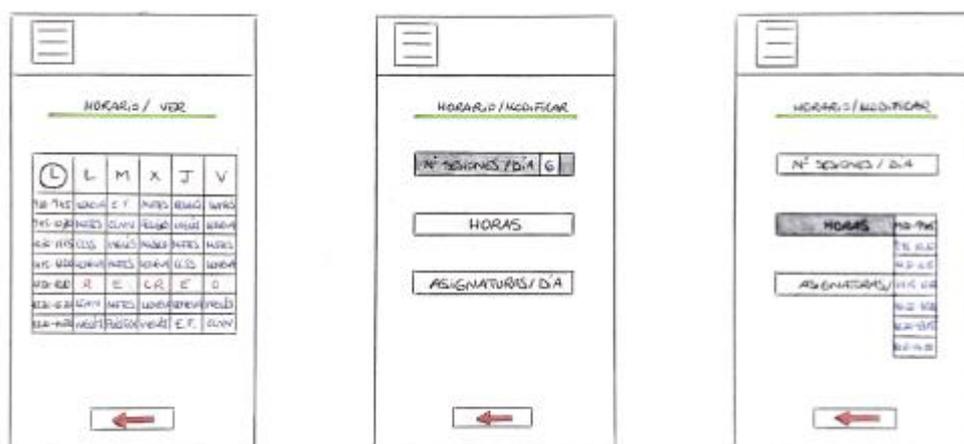


En la Figura 38 aparece el menú principal de la aplicación al que se accede nada más iniciar sesión. Está formado por tres apartados principales: horario, calendario y diario. Además, se ofrece una opción de configuración para restablecer el valor de algunas variables o el funcionamiento de la aplicación.

Al pulsar en el apartado horario se da la opción de acceder al mismo pulsando “ver” o de modificarlo pulsando “modificar”. Para volver atrás simplemente hay que seleccionar la flecha roja que apunta a la izquierda; este comando se repite a lo largo de toda la aplicación.

**Figura 38**

*Horario II. APP Diario Profesional Docente*



En la Figura 39 se aprecia cómo, si el usuario ha pulsado “ver”, podrá consultar su horario. Si ha pulsado “modificar”, podrá configurar su propio horario de clases teniendo en cuenta tres parámetros: número de sesiones diarias, hora concreta y asignatura.

**Figura 39**

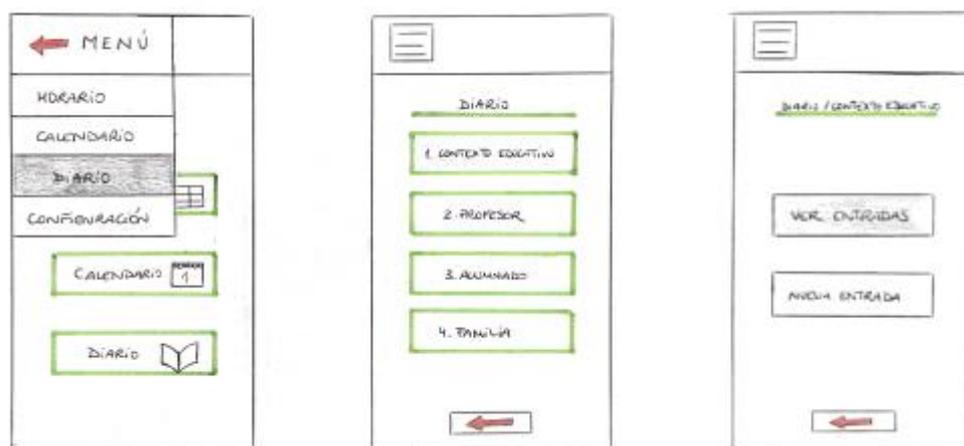
*Calendario. APP Diario Profesional Docente*



Al seleccionar en el marco superior izquierdo el segundo apartado principal del menú de la aplicación, reflejado en la Figura 40, se accede al calendario del curso, bien anual o mensual, con el fin de ajustar la programación de contenidos, fijar fechas importantes o llevar un control de la evolución que las medidas educativas o pedagógicas adoptadas tengan a lo largo del tiempo.

**Figura 40**

*Diario. APP Diario Profesional Docente*



En la Figura 41 se expone el acceso a la tercera categoría del menú principal de la aplicación, el diario. Al pulsar esta opción, automáticamente se da acceso a las 4 categorías principales en las que se almacenan las reflexiones, fundamentadas en el árbol de indización diseñado en la primera fase de la investigación para el análisis de contenido de los diarios.

Una vez dentro de una de las categorías principales, por ejemplo “1. Contexto educativo”, la aplicación da la posibilidad de ver las entradas anteriormente recogidas en esta categoría para su consulta o edición, o bien de crear una entrada nueva. La opción de editar una entrada resulta fundamental para el ejercicio de la práctica reflexiva.

**Figura 41**

*Diario (ver entradas). APP Diario Profesional Docente*



En la Figura 42 se puede ver un ejemplo del listado de entradas recogidas en una categoría, en este caso “1. Contexto educativo” y, también, de una categoría en detalle. Por último, se señala la opción de “Nueva entrada” para recoger una reflexión.

**Figura 42**

*Diario (nueva entrada). APP Diario Profesional Docente*



El proceso de creación de una nueva entrada en la categoría previamente seleccionada se puede observar en la Figura 43. En primer lugar, el usuario completa datos referentes al día y la fecha en la que se registra la entrada para, posteriormente, introducirla escribiendo el texto correspondiente. Además, en un último paso podría enriquecer la información aportada con nuevos archivos en formato de audio, imagen o vídeo.

Los dos ingenieros a cargo del desarrollo de la aplicación transforman el prototipo en papel en un prototipo interactivo mediante la plataforma de herramientas digitales iNVision con el fin de probarla, en colaboración con la investigadora, e incorporar el correspondiente feedback a la APP.

### **7.3. FASE III: Validación de la aplicación informática**

Se expone el proceso seguido para validar la APP Diario Profesional Docente.

### 7.3.1. Trabajo de campo

Como ya se ha explicado anteriormente, este apartado recoge información relativa al período y la forma que dedica la investigación cualitativa a la creación y registro de información, una vez realizado el diseño de esta.

De una forma más específica, durante el trabajo de campo en la Fase III los investigadores: se preparan para la entrada en el campo, identifican las temáticas, contextos e informantes clave para generar información implementando técnicas como la entrevista, en este caso.

Conforman la muestra de esta tercera fase del estudio un total de diez profesionales, expertos que ejercen la docencia en la etapa de Educación Infantil que participan en la validación de la aplicación concediendo una entrevista tras ponerla en práctica.

#### 7.3.1.1. Descripción de la muestra

Se presenta una descripción de la muestra a partir del estudio de diversos parámetros reflejados en las Figuras 44 a 51.

**Figura 43**

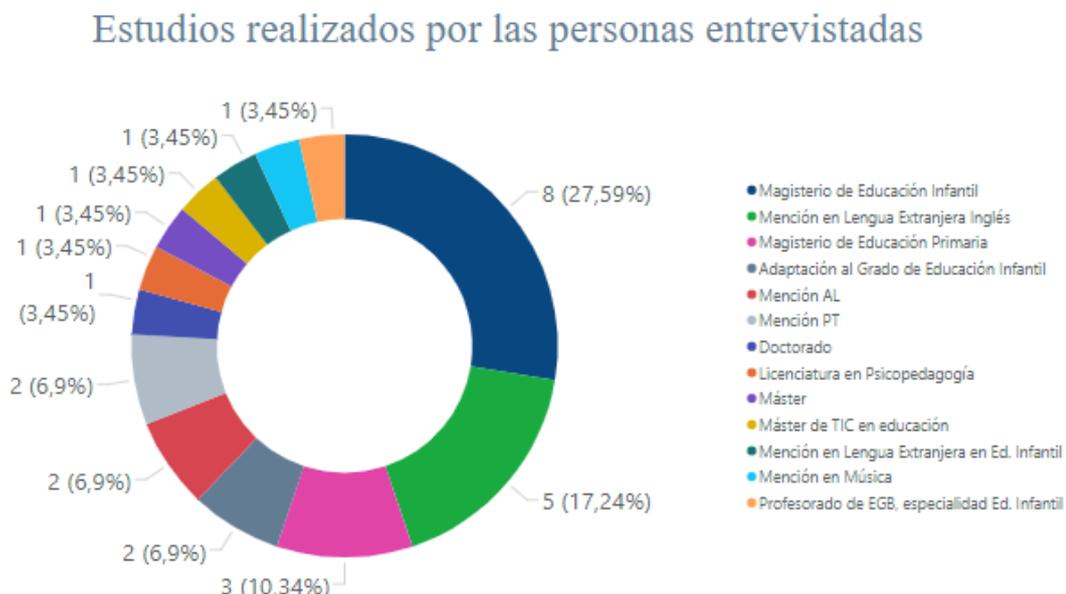
*Edad de la muestra. Validación de la APP*



La media de edad de las entrevistadas revela una población joven encontrándose el 50% en los 21-30 años y el 40% entre 31 y 40 años, mientras que solamente el 10% se sitúa en los 41 a 50 años.

**Figura 44**

*Estudios realizados por las personas entrevistadas. Validación de la APP*

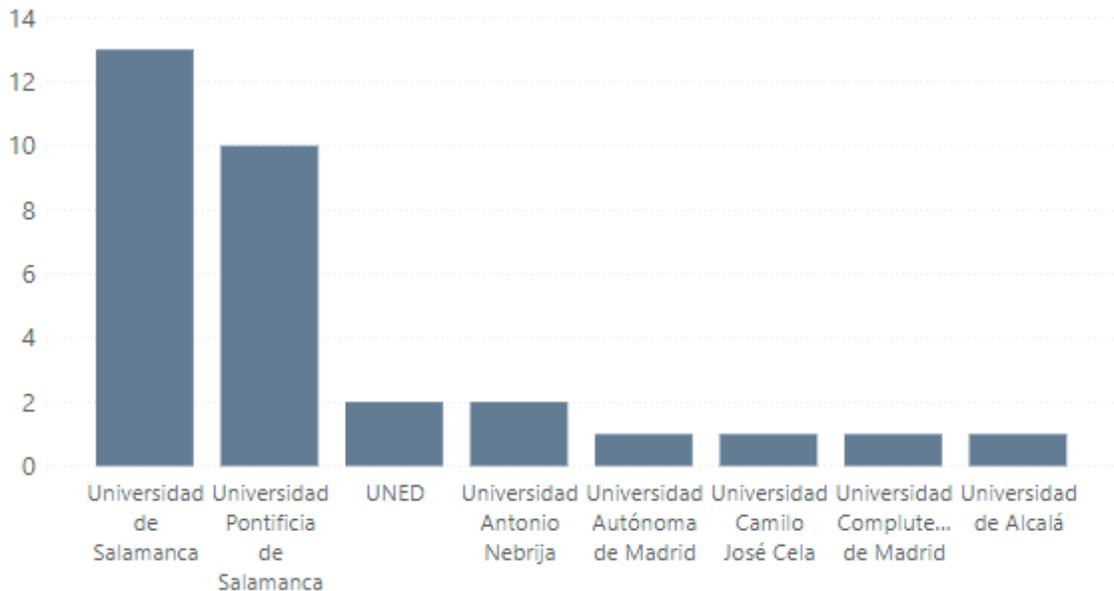


La Figura 45 revela que las personas entrevistadas están en posesión de una amplia variedad de titulaciones relacionadas con el ámbito educativo siendo las más representativas el 28% Educación Infantil, el 17% Mención en Lengua Extranjera Inglés y el 10% Magisterio de Educación Primaria, seguidas de la adaptación al Grado de Educación Infantil, la Mención en PT y la Mención en AL con un 7%, la Mención de Inglés en Educación Infantil y el Máster TIC en Educación 4% y otras titulaciones como la Mención en Música, la Licenciatura en Psicopedagogía, profesorado de EGB con especialidad en Educación Infantil o Doctorado de Formación en la Sociedad del Conocimiento, todas ellas con un 3%.

**Figura 45**

*Instituciones en las que han realizado sus estudios las personas entrevistadas. Validación de la APP*

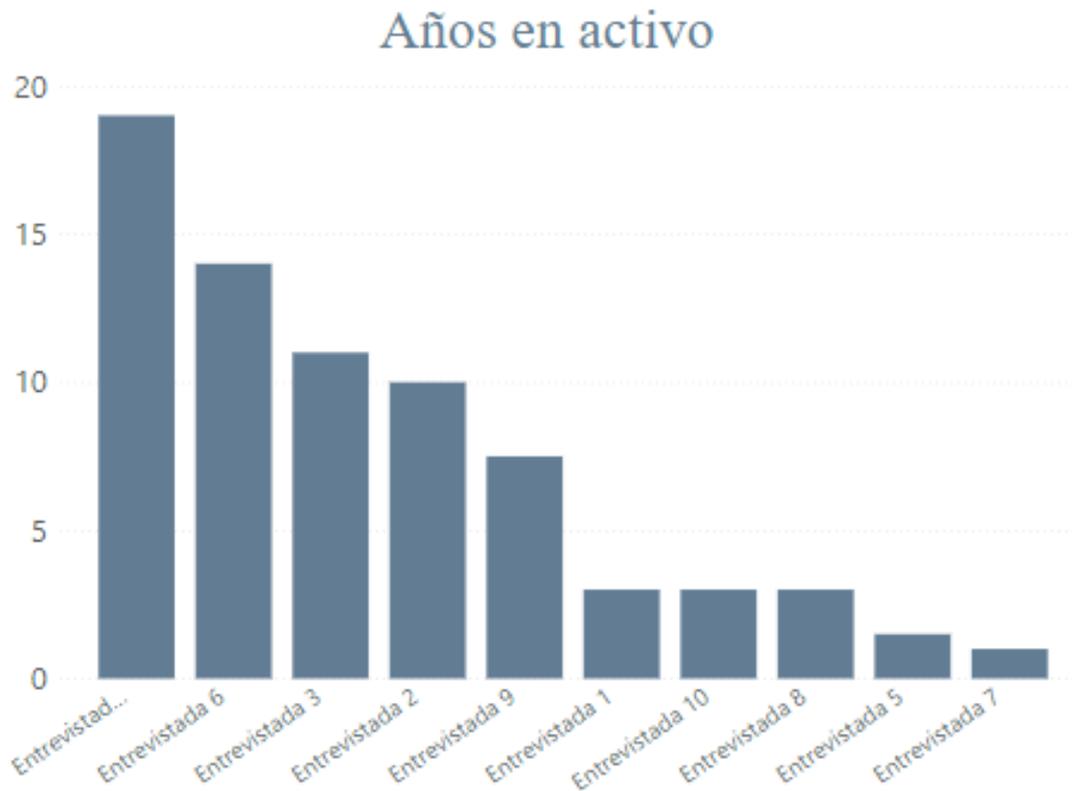
### Instituciones en las que realizaron sus estudios las personas entrevistadas



De la misma forma, en la Figura 46 se aprecia también la diversidad de instituciones en las que las personas que forman la muestra han realizado sus estudios, si bien es cierto que predominan las universidades salmantinas, la Universidad de Salamanca con 13 y la Pontificia con 10, mientras que la UNED y la Universidad Antonio Nebrija cuentan con dos y, con una titulación, aparecen la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Alcalá, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Camilo José Cela.

**Figura 46**

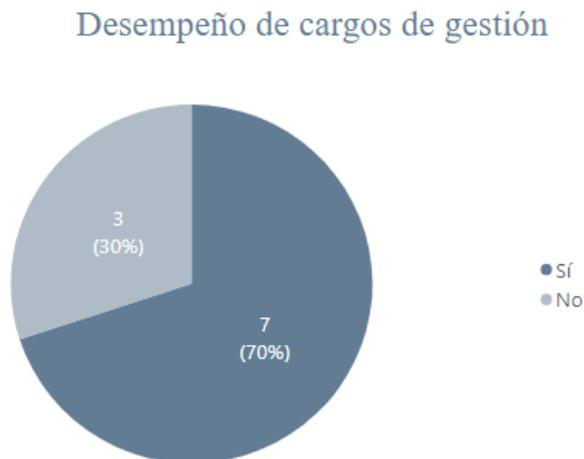
*Años que llevan en activo las personas entrevistadas. Validación de la APP*



La experiencia de las entrevistadas también difiere, como muestra la Figura 47, aportando riqueza al estudio. Así encontramos profesionales que llevan trabajando 19, 14, 11, 10 o 7 años mientras que la otra mitad de la muestra tiene entre 1 y 3 años de experiencia laboral.

**Figura 47**

*Desempeño de cargos de gestión por las personas entrevistadas. Validación de la APP*



\*Nota: De los cuales Equipo Directivo 3

Resulta llamativo en la Figura 48 que el 70% de las docentes haya desempeñado en algún momento de su carrera un cargo de gestión, tratándose además en tres ocasiones de Equipo Directivo.

**Figura 48**

*Situación administrativa actual de las personas entrevistadas. Validación de la APP*

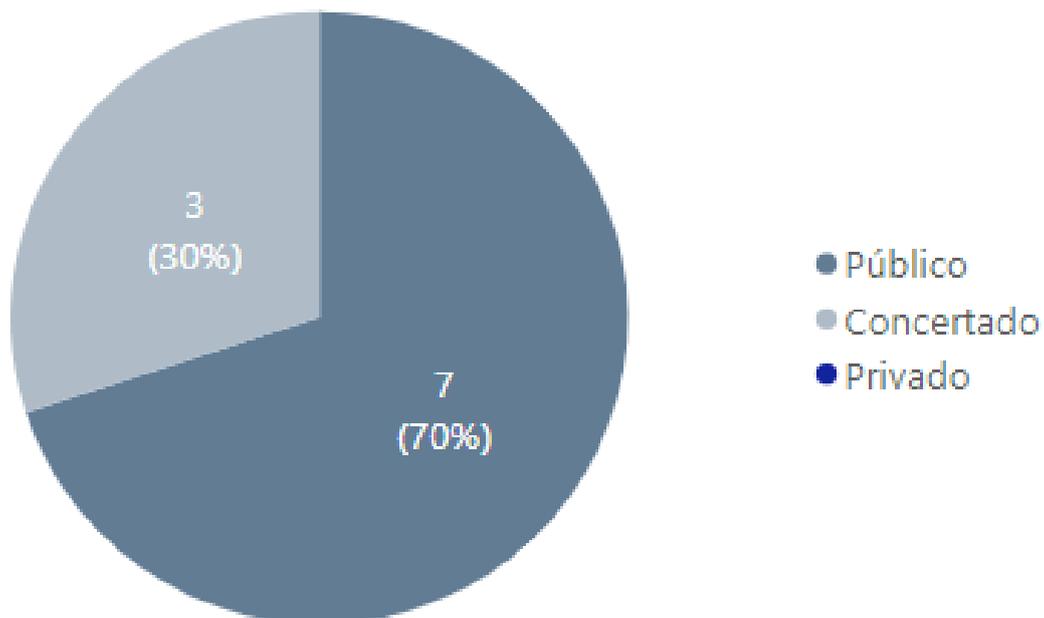


En la Figura 49 se muestra cómo el 27% de la muestra está en posesión de su plaza como funcionario de carrera y el 37% ocupa una interinidad mientras que 27% tiene un contrato indefinido y el 9% un contrato provisional.

**Figura 49**

*Titularidad del centro en el que trabajan las personas entrevistadas. Validación de la APP*

## Titularidad del centro



La Figura 50 refleja cómo el 70% de las personas expertas ejerce su labor profesional en la enseñanza pública frente al 30% en la concertada, no existiendo representación de la escuela privada.

**Figura 50**

*Comunidad Autónoma en la que trabajan las personas entrevistadas. Validación de la APP*



Se aprecia en la Figura 51 cómo el 50% de profesionales trabaja en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el 40% en la Comunidad de Madrid y el 10% en la Comunidad de Murcia.

Las 10 docentes fueron seleccionadas al azar dentro de la población previamente descrita y se contactó con ellas mediante correo electrónico que contiene un documento en el que se solicita su participación (Anexo IX) y otro en el que se describe la investigación y en qué consiste su intervención si aceptan participar (Anexo X). En todos los casos, se obtuvo el conveniente consentimiento informado para la grabación de la entrevista telefónica y el tratamiento posterior de los datos. Estos consentimientos no se incluyen en el presente documento por cuestión de protección de datos, pero se encuentran disponibles para su consulta custodiados por la autora.

7.3.1.2. Diseño de la entrevista

Para el diseño de la entrevista sobre la puesta en práctica de la APP Diario Profesional Docente con la que se pretende obtener la información aportada por los informantes clave, se ha seguido la metodología propuesta por Martín (2010) que define la entrevista como uno de los métodos más comunes a la hora de recabar información en investigación educativa sobre sucesos y circunstancias subjetivos de difícil acceso para el investigador permitiendo comprenderlos, persigue un objetivo claro y establecido preliminarmente y supone una planificación previa así como una correspondencia y comunicación activa entre entrevistador y entrevistado en la que el intercambio de información sea bidireccional.

Como se aprecia en la Tabla 40, dicho autor señala diversas modalidades de entrevista en función del grado en el que se presenten parámetros como la estructuración, la directividad, la finalidad o el número de participantes.

**Tabla 40**

*Modalidades de entrevistas*

<b>MODALIDADES DE ENTREVISTA</b>	
<i>Parámetro</i>	<i>Tipos</i>
<b>Estructuración</b>	<i>Entrevista estructurada:</i> Habitualmente las preguntas son cerradas y están previamente fijadas con un conjunto concreto de categorías de respuesta. El entrevistador no ofrece explicaciones sobre la cuestión que se estudia o las preguntas, no muestra su opinión ni improvisa. Este proceso es rápido y simplifica el análisis y comparación de la información, pero no es flexible.

*Entrevista no estructurada:* Las preguntas generalmente son abiertas, flexibles y no tienen un orden. Es necesario invertir más tiempo en su diseño y el análisis resulta más complejo.

**Directividad**

*Entrevista dirigida:* El entrevistador debe comprometerse a cubrir todos los temas o preguntas fijados previamente, aunque acomode el orden o la forma de abordarlos para crear un clima relajado y natural.

*Entrevista no dirigida:* El interés está completamente fijado en el entrevistado, que expresa sus opiniones e ideas con total libertad y casi imperceptible intervención por parte del entrevistador.

**Finalidad**

De orientación, clínica, de investigación, etc.

**Nº de participantes**

**de** Entrevista individual: Se realiza a un único sujeto que conoce el ámbito que se está investigando.

Entrevista en grupo: Se dirige a una agrupación de personas para conseguir información simultánea.

---

*Nota:* (Martín, 2010, p.158/159).

Dado el tipo de información que buscamos en nuestro estudio, la modalidad de entrevista que más se ajusta a nuestras necesidades es: no estructurada, los entrevistados elaborarán sus propias respuestas a preguntas abiertas; dirigida, es importante explorar una serie de asuntos que han sido determinados con anterioridad; de investigación, forma parte de un estudio de investigación educativa; e individual, se realizará uno por uno a los docentes que la prueben en su aula que, además, son antiguos alumnos de la USAL y están familiarizados con el diario profesional docente.

En cuanto a la planificación de la entrevista, el autor propone siete pasos que se detallan en la Tabla 41.

**Tabla 41**

*Pasos en la planificación de la entrevista*

PASOS	PROCEDIMIENTO GENERAL
<b>1. Fijar objetivos</b>	El diseño de la entrevista debe acomodarse a los objetivos que se pretende lograr al aplicarla así como estar en consonancia con el objetivo general del estudio.
<b>2. Planificación de aspectos temporales</b>	a) Duración: Tiempo aproximado que llevará la sesión. b) N° de sesiones necesarias: Cuantas sesiones se precisan.
<b>3. Planificar escenario</b>	Se trata de localizar un lugar apropiado dadas las características de la entrevista y los participantes, que favorezca el intercambio de comunicación y resulte cómodo.
<b>4. Planificar aspectos personales</b>	a) Identidad de los sujetos implicados: tanto entrevistadores como entrevistados y quién estará presente en cada sesión. b) Estilo de los entrevistados: forma en la que se comunican las personas que van a ser entrevistadas. c) Relación entrevistador-entrevistado: La atmósfera de la entrevista dependerá del objetivo de la misma, desde distante hasta cómoda y en confianza.
<b>5. Planificación de las preguntas</b>	a) Contenido y naturaleza de las preguntas: Es importante reflexionar sobre las preguntas que quieren

realizarse, cómo van a enunciarse, qué longitud tendrán, en qué orden se realizarán, etc.

b) Organización y secuencia de las preguntas: La buena marcha y culminación de la entrevista está determinada en buena parte por el orden que se siga así como sus fases de introducción, desarrollo y fin; procede comenzar con las cuestiones que favorezcan una atmósfera agradable que de paso a las que se refieran al tema principal para terminar con las preguntas más sencillas y relajadas.

**6. Formulación de las preguntas** Las preguntas impulsan y motivan al entrevistado por eso es imprescindible que sean claras y concisas; cuanto mayor calidad tengan, mayor calidad tendrán las respuestas.

**7. Registro de la información** Consiste en reproducir exactamente la entrevista, sin sintetizar ni analizar y puede hacerse tomando notas de la entrevista o grabándola, siempre contando con el permiso del entrevistado y procurando que no se sienta intimidado.

---

*Nota:* (Martín, 2010, p. 159/163)

En consecuencia, teniendo en cuenta esta aportación, en el caso concreto de la presente investigación el proceso será el reflejado en la Tabla 42.

Tabla 42

*Planificación de la entrevista de la presente investigación*

PASOS	PROCEDIMIENTO CONCRETO
1. Fijar objetivos	
2. Planificación de aspectos temporales	a) Duración: Se prevé que la sesión tenga una duración aproximada de 30/45 minutos. b) N° de sesiones necesarias: Una
3. Planificar escenario	En una situación normalizada, el escenario más adecuado habría sido, probablemente, la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Sin embargo, teniendo en cuenta que actualmente este curso 20/21 comienza en medio de una pandemia y es necesario mantener la precaución y la prudencia para evitar riesgos, las entrevistas se realizarán por vía telefónica o por vídeo llamada desde la residencia habitual de los implicados.
4. Planificar aspectos personales	a) Identidad de los sujetos implicados: El entrevistador será la investigadora y los entrevistados serán docentes que ejerzan en Educación Infantil y hayan estudiado en la Universidad de Salamanca. b) Estilo de los entrevistados: Comunicación relajada y profesional. c) Relación entrevistador-entrevistado: La entrevista se realizará en un ambiente tranquilo, acogedor y de colaboración.
5. Planificación de las preguntas	a) Contenido y naturaleza de las preguntas: Hay dos bloques de claramente diferenciados, uno referente a la usabilidad de la APP con el fin de testarla a nivel técnico, identificar posibles problemas y poder corregir y mejorar la aplicación e intentar que la experiencia

del usuario sea satisfactoria y otro a su funcionalidad, utilidad y contenido a nivel profesional.

b) Organización y secuencia de las preguntas: Las preguntas seguirán la estructuración introducción, para propiciar un clima adecuado; desarrollo, sobre la APP y fin, para concluir la entrevista de forma relajada.

## **6. INICIO**

### **Formulación de las preguntas**

Datos personales: género, edad, titulación, años trabajando (experiencia), tipo de escuela, especialidad, zona...

## **DESARROLLO**

### **a) Orientado a usabilidad (Test de usabilidad / test UX para APP)**

1. ¿El proceso de instalación y desinstalación (en caso de que ya se haya desinstalado) es sencillo?
2. ¿Ha podido crear su usuario con facilidad?
3. ¿Ha experimentado algún error o caída en la APP?
4. ¿Considera que la interfaz es intuitiva y la disposición del contenido es coherente?
5. ¿El funcionamiento básico es sencillo?
6. En caso de cuestiones más complejas, ¿es útil la información proporcionada?
7. ¿El diseño y tamaño de los botones es adecuado?
8. ¿La redacción de los textos es suficientemente clara y precisa?

### **b) Orientado a funcionalidad (Contenido)**

1. ¿Está familiarizado/a con el diario profesional docente?
2. ¿Lo escribe regularmente?

En caso afirmativo:

¿Cómo afecta el empleo de este recurso a su práctica profesional?

¿Considera que fomenta la reflexión sobre su propia práctica? En caso afirmativo, ¿podría explicar las consecuencias?

¿Qué diferencias encuentra respecto a la realización del diario del modo tradicional y mediante e su uso mediante la APP?

En caso negativo:

¿qué le ha aportado el uso de la APP?

3. ¿Qué opinión le merece el hecho de que se establezcan categorías para clasificar las reflexiones que contiene el diario profesional?
4. ¿Cuál sería para usted el aspecto más destacable de la APP?
5. ¿Cree que ofrece algo novedoso y positivo para el quehacer profesional?

**FIN**

1. ¿Incorporaría esta herramienta a su día a día en el aula? ¿Por qué?
2. ¿Prescindiría o mejoraría algún aspecto concreto de la misma? Especifique, por favor.

**7. Registro de la información** Cada una de las entrevistas será grabada, previo permiso de los entrevistados, y posteriormente transcrita.

---

*Nota:* (Martín, 2010, p. 159/163)

El fin de este proceso lleva al diseño final de la entrevista que se realiza a los informantes clave por teléfono dada la situación de pandemia, contando con el permiso oportuno para la grabación de las llamadas en el período comprendido entre finales de abril y finales de septiembre de 2021, que son grabadas para su posterior análisis, en las fechas detalladas en la Tabla 43.

**Tabla 43**

*Registro de la realización de las entrevistas. Validación de la APP*

<b>PERSONA ENTREVISTADA</b>	<b>FECHA</b>
Informante 1	28/04/21
Informante 2	29/04/21
Informante 3	31/05/21
Informante 4	08/06/21
Informante 5	23/06/21
Informante 6	29/06/21
Informante 7	29/06/21
Informante 8	29/06/21
Informante 9	23/09/21
Informante 10	28/09/21

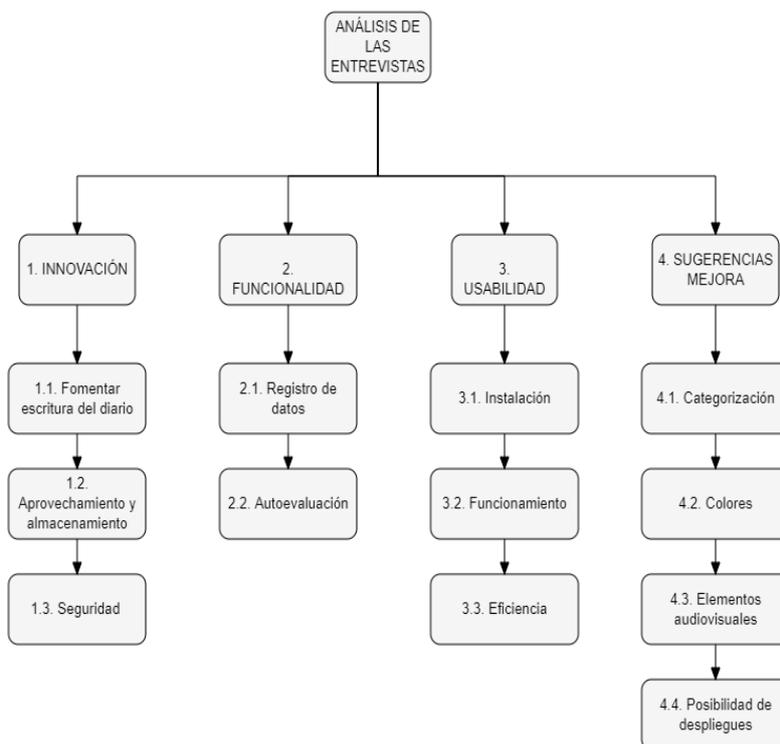
### 7.3.2. Fase analítica

Con el fin de analizar los datos obtenidos, se transcriben todas las entrevistas (Anexo XI) y se emplea la metodología cualitativa (Cerrón, 2019; Redón y Angulo, 2017; Sandín, 2003) para llevar a cabo el análisis de su contenido tomando la línea de texto como unidad textual en el proceso de reducción de datos.

Se diseña mediante un proceso inductivo un árbol de indización compuesto de categorías exhaustivas y excluyentes que surgen de los datos recogidos; se muestra en la Figura 52.

**Figura 51**

*Árbol de indización para el análisis de las entrevistas. Validación de la APP*



Para su mejor comprensión, se ofrece en la Tabla 44 una definición de las categorías.

**Tabla 44**

*Descripción de las categorías del árbol de indización para el análisis de las entrevistas*

<b>INNOVACIÓN</b>	<b>ASPECTOS DE LA APP QUE SUPONEN UNA NOVEDAD</b>
<b>1.1. Fomentar la escritura del diario</b>	Favorecer, debido a sus características, la puesta en práctica del diario profesional docente.
<b>1.2. Aprovechamiento y almacenamiento</b>	Hace referencia al beneficio que reporta la APP en términos de tiempo, espacios, ahorrar papel, ligereza, menos peso, etc. y a la mejora respecto al almacenamiento en cuadernos cada curso escolar.
<b>1.3. Seguridad</b>	Disponer de un servidor en el que se almacena toda la información y tener la opción, además, de pasar las entradas a PDF, aporta seguridad.
<b>2. FUNCIONALIDAD</b>	Para qué sirve la APP.
<b>2.1. Registro datos</b>	Realizar anotaciones para recordar determinadas situaciones, circunstancias o hechos.
<b>2.2. Autoevaluación</b>	Reflexionar sobre la propia práctica docente, detectar los puntos fuertes o débiles y aprender de ellos.
<b>3. USABILIDAD</b>	Valoración del uso de la APP.
<b>3.1. Instalación</b>	Proceso de descarga de la APP en el dispositivo y puesta en marcha.

- 3.2. Funcionamiento** Sencillez, manejabilidad, accesibilidad, rapidez.
- 3.3. Eficiencia** Utilidad, respuesta a distintas necesidades, comodidad.
- 4. SUGERENCIAS MEJORA** Propuestas de las personas expertas para mejorar la APP
- 4.1. Categorización** Forma de categorizar las reflexiones.
- 4.2. Colores** Introducción de colores, diversas fuentes, etc.
- 4.3. Elementos audiovisuales (audio, vídeo, dictado, ...)** Incorporación de archivos de audio, vídeo, dictado de voz...
- 4.4. Posibilidad de despliegues** Insertar diversas modalidades de estructuración en las entradas.
- 

Previo al análisis, se estudia la fiabilidad del árbol de indización diseñado para tal fin. De nuevo, se solicitó a una jueza, maestra de Educación Infantil y doctora que investiga en formación de profesorado, que realizase como calificadora independiente una revisión de la propuesta de categorización y su aplicación con el fin de constatar su fiabilidad y posible replicabilidad.

Se le proporcionó un documento en el que figuraba: el árbol de indización, la definición de las categorías y una muestra aleatoria de diez fragmentos de entrevistas que debían ser categorizadas (Anexo XII).

El porcentaje de acuerdo es total, del 100%, lo cual indica que el árbol de indización es completamente fiable y se puede proceder con el proceso de investigación.



# Capítulo VIII. Resultados

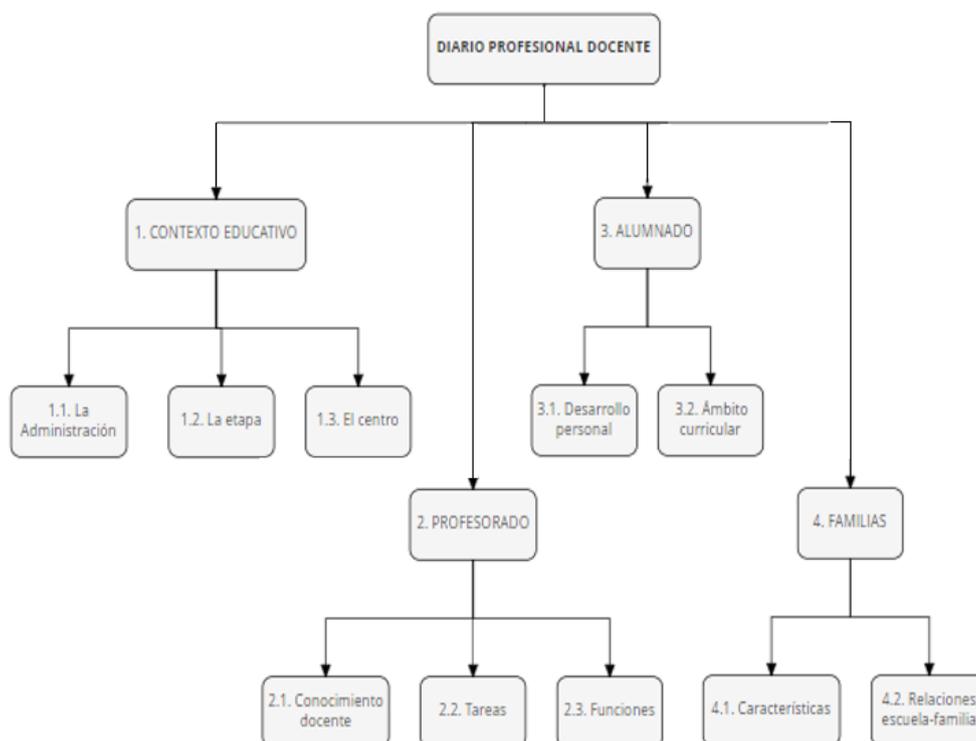
Los resultados obtenidos en las tres fases del estudio se exponen en este capítulo.

## 8.1. FASE I: Resultado del análisis de contenido de diarios de Prácticum

Llegados a este punto y previa realización del análisis con NVIVO 12 se considera que sería útil sintetizar el árbol de cara al estudio del contenido de los diarios ya que el árbol está excesivamente desarrollado. Las categorías resultan excesivamente exhaustivas, integran demasiadas subcategorías muy específicas y esto dificulta la ubicación del contenido del diario en las mismas. Por este motivo se plantea reagruparlas y, de esta forma surge la versión óptima y última del árbol de indización (Figura 53).

**Figura 52**

*Versión definitiva del árbol de indización*



De la misma forma que el resto de las propuestas consideradas finales, esta última versión está acompañada de la correspondiente descripción de sus categorías expuestas en la Tabla 45.

**Tabla 45**

*Descripción de las categorías de la versión final del árbol de indización*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
1. Contexto educativo	Entorno físico y educativo en el que se sitúa quien escribe el diario.
1.1. La Administración	Reflexiones efectuadas por quien escribe el diario relativas al Ordenamiento Jurídico o situaciones cotidianas fruto de la gestión de la Administración que afectan directamente a la actividad escolar
1.2. La etapa	<p>De acuerdo con la <u>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</u>, el <u>sistema educativo español</u> se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de <u>enseñanza</u>.</p> <p>La etapa educativa en la que se centra este estudio es la Educación Infantil, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo desde los tres a los seis años de edad, este último, gratuito.</p>
1.3. El centro	Institución destinada a la enseñanza. Puede presentar diversas características y tipologías. Esta categoría comprende toda la información referente a su ubicación (ámbito rural, urbano, etc.), instalaciones, recursos disponibles, tipo de centro (público, privado o concertado), horario, contexto, etc.
2. Profesorado	Figura educadora. Persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializada en una

determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.

En palabras de García (2010):

“Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Adultos o Educación Especial presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social y autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales” (p.30).

- 2.1. Conocimiento docente Conjunto de habilidades y conocimientos que debe poseer quien escribe el diario para lograr una enseñanza eficaz y que influye de forma esencial en la actividad escolar y el aprendizaje de los alumnos (Connelly et al., 1997; Fennema y Franke, 1992).
- 2.2. Tareas Práctica profesional (¿qué hago?).
- 2.3. Funciones Papeles que alguien desempeña o conducta esperada de alguien en una determinada situación o actividad. En este caso se refiere a la identidad y autoconcepción como docente.
- 3. Alumnado Conjunto de estudiantes de un centro educativo.
- 3.1. Desarrollo personal Tal y como afirma García (2016):  
“La persona es conceptualizada como un ser dotado de múltiples capacidades o aptitudes que le permiten sentir, pensar/conocer y actuar. Las capacidades se clasifican en dimensiones humanas o ámbitos de desarrollo madurativo fundamentalmente con el fin de facilitar el trabajo de la educación” (p.40).

Propone, además, la estructuración de las capacidades en las dimensiones afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora.

3.2. **Ámbito curricular** Campo de actividad que comprende todo lo perteneciente al currículo de la etapa educativa o lo relativo a él.

4. **Familias** La familia es el grupo de individuos emparentados entre sí.

4.1. **Características** Conocer las circunstancias familiares y el entorno en el que vive el alumnado.

4.2. **Relaciones escuela-familia** Generar y mantener, en la medida de lo posible, una relación fluida y fructífera que favorezca la implicación y participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Coordinarse con el entorno familiar del alumnado y atender a sus demandas.

---

En la última versión que se utilizó como sistema de categorización para analizar los diarios con NVIVO 12, como se ha explicado con anterioridad, la totalidad de las categorías que conforman la versión final del árbol de indización cumplen los requisitos de ser exhaustivas y excluyentes. Al entender que, teniendo en cuenta la autonomía que se otorga a la redacción del diario, se maximiza la libertad de expresar los temas más importantes, es necesario registrar las materias más y menos cuestionadas, posibilitando la obtención de datos cuantitativos que apoyen la relevancia que se le ha dado a cada una de esas temáticas en conjunto.

Se expone a continuación la descripción de los datos obtenidos mediante el árbol de indización con NVIVO12 acompañados de datos textuales para ilustrarlos adecuadamente, comenzando por la primera categoría en las Tablas 46 y 47.

**Tabla 46**

*Primera categoría: Contexto educativo. Diarios de Diplomatura*

<b>1. Contexto educativo</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
1.1. La Administración Educativa	4	21.05 %
1.2. La Etapa	5	26.31 %
1.3. El Centro	10	52.63 %
TOTAL	19	100 %

Dentro de la categoría 1. Contexto educativo, en los diarios de Diplomatura la subcategoría con mayor peso con 10 u.t. es “1.3. El Centro”, dejando patente que se trata del aspecto que más preocupa a los futuros docentes en lo relativo al contexto educativo: material, instalaciones, horario, entorno en el que se sitúa, etc.

En segundo lugar, se encontraría “1.2. La etapa” con 5 u.t. (26.31%) mientras que “1.1. La Administración Educativa” registra 4 u.t. (21.05%).

**Tabla 47**

*Primera categoría: Contexto educativo. Diarios de Grado*

<b>1. Contexto educativo</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
1.1. La Administración Educativa	0	0 %

1.2. La Etapa	10	41.66 %
1.3. El Centro	14	58.34 %
TOTAL	24	100 %

---

Los diarios de Grado coinciden con los diarios de Diplomatura en la categoría “1. Contexto educativo” ya que es la subcategoría “1.3. El Centro” la que concentra la mayor cantidad de u.t. 14 (58.34%). Le sigue “1.2. La etapa” con 10 u.t. (41.66%) mientras que, de nuevo, “1.1. La Administración Educativa” no registra entradas.

#### **Tabla 48**

*Segunda categoría: Profesorado. Diarios de Diplomatura*

<b>2. Profesorado</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
2.1. Conocimiento	15	2.31 %
Docente		
2.2. Tareas	528	81.60 %
2.3. Funciones	104	16.07 %
TOTAL	647	100 %

---

En lo relativo a la categoría “2. Profesorado”, los diarios de Diplomatura muestran una mayor relevancia de la subcategoría “2.2. Tareas” con 528 u.t. (81.60%) que recoge

cuestiones como la enseñanza, formación, gestión del aula, autoevaluación o creencias de los futuros docentes.

A continuación, se sitúa la subcategoría “2.3. Funciones” con 104 u.t. (16.07%), que recoge las situaciones en las que el docente toma un rol de transmisor de conocimiento o instructor y, también, cuando tiene un rol de educador al regular conductas, desarrollar las capacidades intelectuales y morales del alumnado u orientándolo.

La subcategoría con menor frecuencia, (15 u.t., 2.31%) es “2.1. Conocimiento docente” utilizada para reflejar los conocimientos básicos en distintas materias, conocimiento pedagógico y del programa curricular.

**Tabla 49**

*Segunda categoría: Profesorado. Diarios de Grado*

<b>2. Profesorado</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
2.1. Conocimiento Docente	34	10.66 %
2.2. Tareas	238	74.61 %
2.3. Funciones	47	14.73 %
<b>TOTAL</b>	<b>319</b>	<b>100 %</b>

El patrón de los diarios de Grado en la categoría “2. Profesorado” es el mismo seguido por los diarios de Diplomatura. La subcategoría con mayor frecuencia es “2.2. Tareas” (238 u.t., 74.61 %).

A continuación, se encuentra la subcategoría “2.3. Funciones” (47 u.t., 14.73 %).

En tercer lugar aparece la subcategoría “2.1. Conocimiento docente” (34 u.t., 10.66 %).

**Tabla 50**

*Tercera categoría: Alumnado. Diarios de Diplomatura*

<b>3. Alumnado</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
3.1. Desarrollo personal	139	78.08 %
3.2. Ámbito curricular	39	21.91 %
TOTAL	178	100 %

Se advierte en la Tabla 50 que, en los diarios de Diplomatura, la subcategoría con mayor peso dentro de la categoría “3. Alumnado” es “3.1. Desarrollo personal” con 139 u.t. (78.08%) referente al desarrollo madurativo y las dimensiones afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora del alumnado.

Por su parte, la subcategoría “3.2. Ámbito curricular”, que alude al desarrollo de la programación o a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, obtiene 39 u.t. (21.91%)

**Tabla 51**

*Tercera categoría: Alumnado. Diarios de Grado*

<b>3. Alumnado</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
3.1. Desarrollo personal	55	83.33 %
3.2. Ámbito curricular	11	16.67 %
TOTAL	66	100 %

Aunque la diferencia entre ambas subcategorías no es tan abultada como en el caso de los diarios de Diplomatura, la subcategoría “3.1. Desarrollo personal” también recoge la mayor parte de u.t. (55, 83.33%).

La subcategoría “3.2. Ámbito curricular” presenta 11 u.t. (16.6%).

**Tabla 52**

*Cuarta categoría: Familias. Diarios de Diplomatura*

<b>4. Familias</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
4.1. Características del entorno familiar	6	10.71 %
4.2. Relaciones escuela-familia	50	89.28 %
TOTAL	56	100 %

En referencia a la cuarta categoría, “4. Familias”, la Tabla 52 muestra claramente cómo en los diarios de Diplomatura, prevalece la subcategoría “4.2. Relaciones escuela-familia” con 50 u.t. (89.28%), en ella se recoge información sobre la colaboración de las familias en aquellos casos en los que se requiere su ayuda o su intervención directa en las aulas con el alumnado.

Con solo 6 u.t. (10.71%) se encuentra la subcategoría “4.1. Características del entorno familiar” donde los futuros docentes recogen los datos que consideran oportunos sobre las circunstancias y el contexto familiar del alumnado.

### Tabla 53

*Cuarta categoría: Familias. Diarios de Grado*

<b>4. Familias</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
4.1. Características del entorno familiar	4	14.28 %
4.2. Relaciones escuela-familia	24	85.72 %
TOTAL	28	100 %

Igual que en los diarios de Diplomatura, se puede apreciar en la Tabla 53 cómo la subcategoría con mayor relevancia dentro de la categoría “4. Familias” en los diarios de Grado es “4.2., “Relaciones escuela-familia” con 24 u.t., que corresponden al 85.72 %.

El alumnado de Grado también recoge información sobre la subcategoría “4.1. Características del entorno familiar, aunque en menor medida, contabilizando 4 u.t., un 14.28 %.

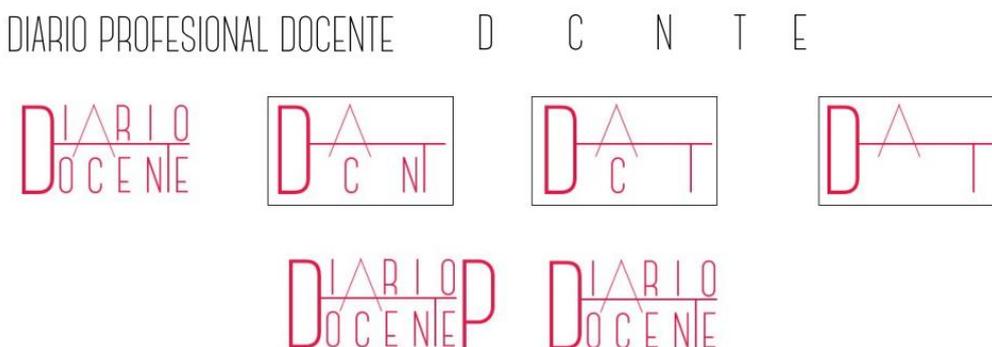
## 8.2. FASE II: Resultados del desarrollo de la aplicación informática

Los dos ingenieros a cargo del desarrollo de la aplicación transforman el prototipo en papel en un prototipo interactivo mediante la plataforma de herramientas digitales iNVision con el fin de probarla, en colaboración con la investigadora, e incorporar el correspondiente feedback a la APP.

El paso previo al desarrollo consiste en el diseño del logo de la aplicación, a cargo de una arquitecto experta en diseño UX y de la investigadora. El punto de partida fueron las siglas de diario profesional docente. Se realizaron unos primeros bocetos a mano cuyo diseño se inspiró en los vítores adoptados por algunas universidades como emblema conmemorativo de la obtención del título de doctor en algunas universidades españolas desde el siglo XIV, entre ellas la Universidad de Salamanca que se concretaron en las versiones que muestra la Figura 46 utilizando Photoshop.

**Figura 53**

*Primeros bocetos del logo. APP Diario Profesional Docente*



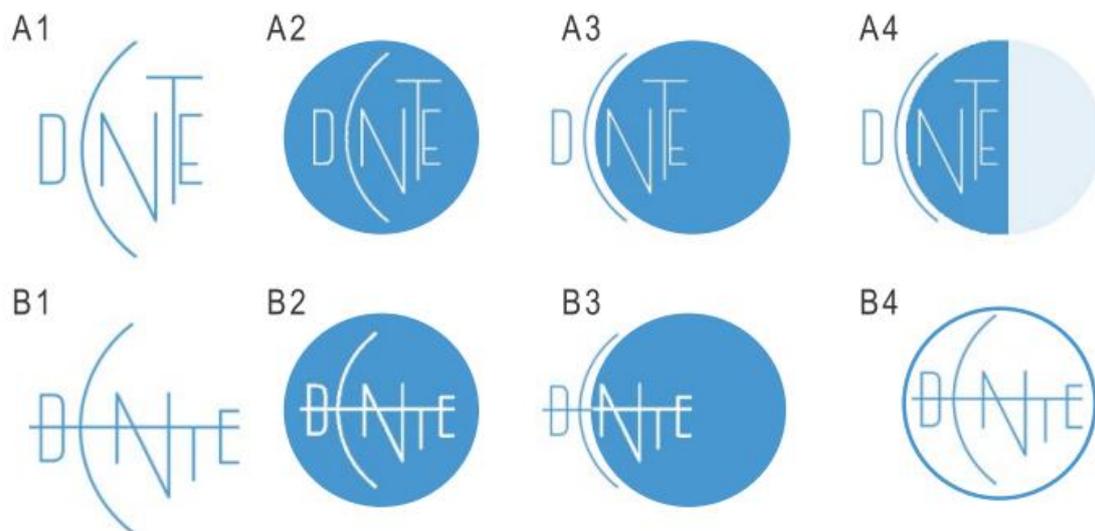
Sin embargo, se consideró que sería interesante encontrar una imagen más actual y acorde con la realidad actual. Se respetó la idea de las siglas DPD y, para mantener el vínculo con la Universidad, se optó por el color azul celeste característico de las

titulaciones de Magisterio y se barajaron diversas opciones que pueden verse en la Figu

**Figura 54**

*Posibles diseños del logo. APP Diario Profesional Docente*

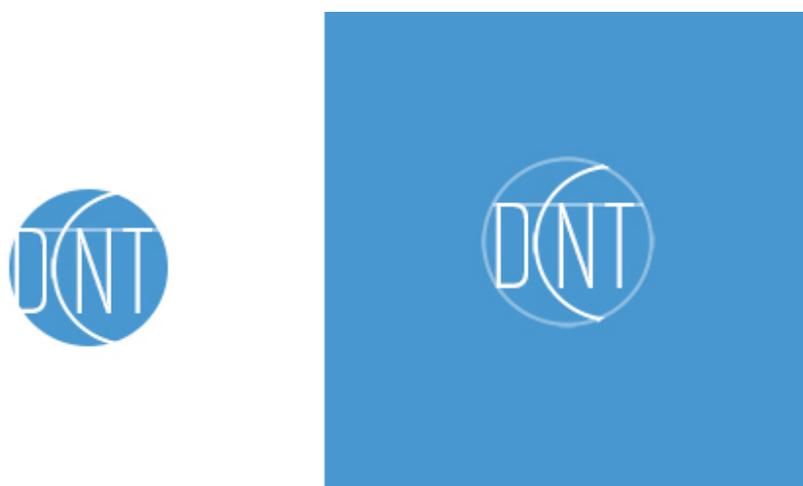
DIARIO PROFESIONAL DOCENTE



Finalmente se seleccionó una opción que conformaría el logo y, a partir de la cual, se elaboró la Splash Screen, ambas reflejadas en la Figura 48.

**Figura 55**

*Logo y Splash Screen, APP Diario Profesional Docente*



La última parte de esta segunda fase de la investigación culmina con el desarrollo de la APP Diario Profesional Docente llevada a cabo por dos ingenieros en colaboración con la investigadora. Se expone a continuación en qué ha consistido este proceso técnico, así como el resultado final del mismo detallando los aspectos técnicos y las tecnologías utilizadas para la elaboración de la aplicación móvil.

### 8.2.1. Aspectos relevantes del desarrollo de la aplicación.

Se recogen a continuación los aspectos más importantes de las fases de desarrollo del proyecto.

*Marco de trabajo:* Como marco de trabajo se ha utilizado el Proceso Unificado. Se trata de un proceso de desarrollo de software general, que puede ser utilizado para multitud de sistemas de software, en proyectos de todos los tamaños, en distintos tipos de organizaciones y a diferentes niveles de competencia.

Se ha elegido este proceso debido a que es bastante utilizado y asegura que las aplicaciones desarrolladas bajo este proceso sean de calidad y que las necesidades de los usuarios sean satisfechas.

El Proceso Unificado posee las siguientes características:

1. **Dirigido por casos de uso:** para que un sistema tenga éxito es muy importante saber que necesitan y que quieren los usuarios. Es importante destacar que la palabra usuarios no solo hace referencia a los usuarios humanos, sino que también hace referencia a otros sistemas. Esto quiere decir que un usuario es algo o alguien que interactúa con el sistema que va a desarrollarse. Un caso de uso es una pieza que representa una funcionalidad del sistema que proporciona al usuario un

resultado de valor. Los casos de uso se encargan de capturar los requisitos funcionales del sistema y su conjunto representa el modelo de casos de uso, en el que se describe toda la funcionalidad del sistema. La ventaja de usar casos de uso es que fuerza a los desarrolladores a pensar en los usuarios y no únicamente en las funciones que pueden quedar bien en el producto.

2. **Centrado en la arquitectura:** la arquitectura software recoge los aspectos más importantes del sistema. La arquitectura se ve influenciada por muchos factores como la plataforma software donde se ejecutará el producto, consideraciones de instalación, requisitos que no tienen que ver con la funcionalidad, ... Se podría decir que la arquitectura es la vista del diseño completo con las características más importantes del sistema, dejando de lado los detalles.
3. **Iterativo e incremental:** un proyecto de software normalmente tarda meses o años en desarrollarse. Es por esto que normalmente lo que se hace es dividir el proyecto en mini proyectos donde cada uno de estos es una iteración que acaba en un incremento. En cada incremento los desarrolladores software especifican los casos de uso más relevantes y crean el diseño utilizando la arquitectura como guía. Cuando una iteración se termina y cumple los objetivos tras pasar las pruebas convenientes, se continúa con la siguiente y en el caso de que no cumpla los objetivos establecidos se procede a su revisión.

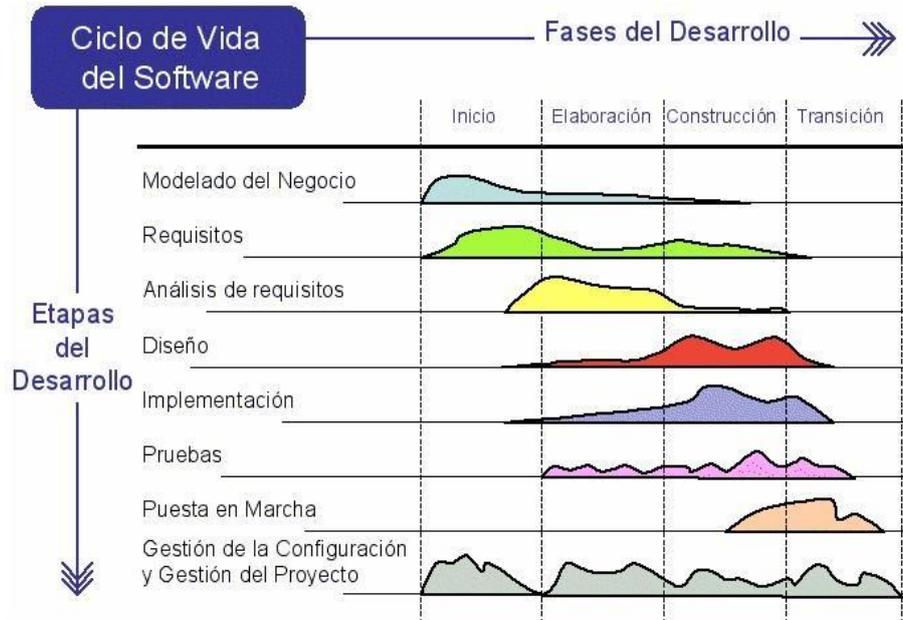
Todas estas características son de vital importancia y eliminar cualquiera de ellas haría que perdiera su esencia.

El Proceso Unificado está compuesto por cuatro fases diferenciadas en las que se distribuye el trabajo en iteraciones. Las actividades se dividen en diferentes disciplinas o

flujos de trabajo. A continuación, puede verse una ilustración de dichas disciplinas en la Figura 57.

**Figura 56**

*Las cuatro fases del Proceso Unificado*



*Nota: (SoftDev Creations, 2022).*

**Inicio:** se desarrolla el modelo de negocio y se establece el alcance del proyecto.

**Elaboración:** se identifica y se valida la arquitectura del proyecto.

**Construcción:** se desarrolla el proyecto software.

**Transición:** se valida y despliega el sistema en el entorno correspondiente. También incluye el mantenimiento y posibles mejoras.

Patrones arquitectónicos: Se utilizan para organizar estructuralmente un sistema software.

En el desarrollo de la aplicación se ha usado el patrón **MVP (Model-View-Presenter)** debido a que es un patrón muy utilizado en el ámbito profesional del desarrollo de aplicaciones móviles.

**Figura 57**

*Modelo MVP*



Este patrón divide la aplicación en tres capas diferentes expuestos en la Figura 50, que son:

- **Model:** esta capa contiene los datos del sistema y la información de la aplicación.
- **View:** está formada por las vistas de la aplicación y se encarga de presentar la información al usuario.
- **Presenter:** maneja toda la lógica de la aplicación y se encarga de actualizar la vista según los requerimientos del modelo.

Además de estos tres se ha añadido un cuarto componente, llamado Router, encargado de la navegación y los saltos entre pantallas.

También se han utilizado otros patrones secundarios como el Singleton o el Abstract Factory:

- **Singleton:** es un patrón de diseño que se utiliza para asegurar que una clase tiene una única instancia, garantizando a su vez un punto de acceso global a la misma para acceder a un recurso compartido.

- **Abstract Factory:** es un patrón de diseño creacional que permite crear objetos relacionados sin especificar su clase concreta.

*Implementación:* Para llevar a cabo la implementación del proyecto se han seguido las reglas y estándares definidos por Apple para el desarrollo de aplicaciones móviles y se ha utilizado su IDE XCode. La aplicación es compatible con distintas versiones desde iOS 12 hasta iOS 14 y está adaptada para la correcta visualización de las pantallas en iPhone y en iPad de distintos tamaños.

### 8.2.2. Funcionalidad de la aplicación

*Pantalla de splash:* Se trata de una pantalla de transición que se encuentra en todas las aplicaciones iOS donde se presenta el logo de la aplicación y de forma transparente al usuario se realizan las comprobaciones de datos o de configuraciones necesarias.

#### Figura 58

*Splash Screen. APP Diario Profesional Docente*



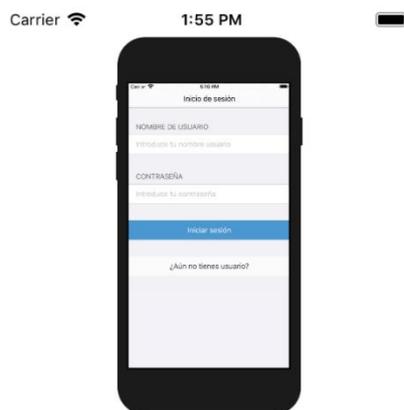
En este caso en la pantalla de splash (Figura 59) se comprueba si es la primera vez que se instala la aplicación para mostrar el tutorial y si el usuario tiene ya una sesión iniciada para evitar que cada vez que se entra en la aplicación sea necesario introducir el nombre de usuario y la contraseña.

Para saber si es la primera vez que se instala la aplicación se mira una variable booleana en el archivo de configuración de la aplicación que está a verdadero si es la primera vez y a falso en caso contrario. En el caso de la sesión iniciada se comprueba en el keychain de la aplicación si está almacenado algún token (código alfanumérico proporcionado por el servidor que sirve como autorización para poder hacer llamadas de red y comunicarse con él) y si no ha caducado.

*Tutorial:* Esta sección se muestra nada más iniciar la aplicación cuando se instala por primera vez y en ella se muestran varias pantallas con las funcionalidades principales y un pequeño resumen explicando lo que se puede hacer en cada una de ellas.

## **Figura 59**

*Login y registro. APP Diario Profesional Docente*



### Login y registro

A través del login puedes acceder a la aplicación mediante tu usuario y contraseña. En el caso de que no dispongas de un usuario en la aplicación puedes registrarte pulsando el botón ¿Aún no tienes usuario?. Tras rellenar el formulario y pulsar el botón de registrarse podrás acceder a toda la aplicación.

• • • • [Siguiete](#)

Como se aprecia en la Figura 60, pulsando el botón “Siguiete” se muestran las sucesivas pantallas del tutorial y a partir de la segunda vista aparece un botón “Atrás” para visualizar las pantallas anteriores. Tras pulsar en el botón “Siguiete” en la última pantalla del tutorial se navega hacia la pantalla del login para iniciar sesión en la aplicación.

Para elaborar esta pantalla se ha usado un `PagerViewController`, que es un componente muy común en las aplicaciones iOS y que permite presentar varias pantallas de forma paginada.

**Registro:** Para poder acceder a las funcionalidades principales de la aplicación es necesario tener una cuenta. Para ello se dispone de la pantalla de registro donde tras rellenar los campos que se muestran en la pantalla y pulsar el botón de registrarse se crea una cuenta en el servidor. La pantalla de registro es la siguiente (Figura 61).

### Figura 60

*Registro. APP Diario Profesional Docente*



The image shows a mobile application registration screen. At the top, the status bar displays 'Carrier', signal strength, '4:05 PM', and battery level. Below the status bar, there is a navigation bar with 'Atrás' (Back) on the left and 'Registro' (Registration) in the center. The form consists of four input fields, each with a label and a placeholder text: 1. 'NOMBRE DE USUARIO' with placeholder 'Introduce tu nombre usuario'. 2. 'EMAIL' with placeholder 'Introduce tu email'. 3. 'CONTRASEÑA' with placeholder 'Mínimo 8 caracteres'. 4. 'REPETIR CONTRASEÑA' with placeholder 'Repite la contraseña'. At the bottom of the form is a blue button labeled 'Crear usuario' (Create user).

Para llevar a cabo el registro se deben rellenar todos los campos y en caso de que algún campo no sea válido o esté vacío aparece un mensaje en pantalla informando de ello. Los campos son:

1. **Nombre de usuario:** con el que se accederá a la aplicación en el momento de hacer login. Será único por cada usuario.
2. **Email:** correo con el que se quiere crear la cuenta de la aplicación.
3. **Contraseña:** para acceder a la aplicación cuando se haga login. Debe tener más de ocho caracteres y estar formada por números y letras.
4. **Repetir contraseña:** es un campo que proporciona doble seguridad en cuanto a la contraseña y en él hay volver a introducir la contraseña elegida.

El formulario de esta pantalla está construido con el framework de Eureka, mencionado en el punto 4 de este documento, ya que proporciona un amplio abanico de campos de

introducción de texto y un diseño claro y simple para el usuario. Cuando el usuario se registra el servidor le proporciona un token que es como una autorización para poder usar la aplicación y hacer las llamadas de red para trabajar con las entradas.

Login: Es la puerta de entrada a la funcionalidad principal de la aplicación. Para poder acceder es necesario introducir el nombre de usuario y la contraseña que se eligieron al registrarse. Se compone de dos campos de texto para introducir el usuario y la contraseña y dos botones, uno para iniciar sesión y otro que lleva a la pantalla de registro por si el usuario no tiene una cuenta creada (Figura 62).

### Figura 61

*Login. APP Diario Profesional Docente*



Cuando se pulsa el botón de iniciar sesión el servidor devuelve un token y se almacena en el keychain de la aplicación de modo que el usuario ya podrá acceder a las vistas principales y si sale de la aplicación y vuelve a entrar al ya tener un token almacenado y,

por consiguiente, una sesión activa, no será necesario volver a hacer login hasta que el token caduque.

Como en la pantalla de registro los dos campos de texto son componentes del framework de Eureka.

Añadir entradas: Esta pantalla es una de las tres funcionalidades principales de la aplicación junto con el calendario y buscar entradas. Desde aquí el usuario puede crear nuevas entradas para su diario.

## Figura 62

*Añadir entrada. APP Diario Profesional Docente*



The screenshot displays the 'Añadir entrada' (Add entry) screen. At the top, the status bar shows 'Operador', signal strength, Wi-Fi, the time '11:17', and battery level. The main title is 'Añadir entrada'. Below the title, there is a 'Fecha' field with the value '1 Feb 2021'. A large text input field is labeled 'DESCRIPCIÓN'. Below this is a section for 'CATEGORIZACIÓN' with a 'Categoría 1' field and a right-pointing arrow. Underneath is an 'Adjuntar' (Attach) section with a file upload icon. At the bottom, a blue navigation bar contains three icons: a calendar for 'Calendario', a document with a plus sign for 'Añadir entrada', and a magnifying glass for 'Buscar'.

La pantalla, plasmada en la Figura 63, se compone de varios campos para rellenar los datos de la entrada que se quiere crear y haciendo un poco de scroll en la pantalla al final

del todo se encuentra el botón para crear la entrada en el servidor. A continuación, se describen estos campos:

- **Fecha:** pulsando aquí se muestra un desplegable con valores de día, mes y año para elegir la fecha para la que se creará la entrada. Por defecto se muestra la fecha del día actual y es un campo obligatorio.
- **Descripción:** la información que se quiere que tenga la entrada. No puede estar en blanco.
- **Categorización:** pulsando sobre la celda aparece una lista con las categorías taxonómicas a las que puede pertenecer la entrada. Es obligatoria.
- **Adjuntar:** esta opción no es obligatoria y sirve para añadir una imagen adjunta a la entrada. Al pulsar en la celda adjuntar se abre un desplegable que permite elegir si se quiere añadir la imagen desde la biblioteca de fotos o desde las fotos guardadas. El tamaño de las fotos adjuntadas no puede superar los 10mb para no sobrecargar el servidor.

Esta vista se ha hecho con el framework de Eureka que como ya se comentó antes es especialmente potente para la creación de todo tipo de formularios. Al crear una entrada si todo ha ido bien y se ha registrado correctamente en el servidor la aplicación navega a la pantalla de ver entrada y se envía internamente en la aplicación una notificación informando de que una nueva entrada ha sido creada y automáticamente se actualizan las entradas de la pantalla del calendario de ese día para que así cuando el usuario visualice el calendario ya esté todo actualizado. Si por el contrario algo ha ido mal se muestra un mensaje en pantalla informando de ello.

Dentro de la aplicación las imágenes se comprimen para que ocupen menos espacio al enviarlas y el ancho de banda sea menor. Dichas imágenes se pueden añadir desde los

archivos del teléfono mediante un pop-up proporcionado por Eureka donde aparecen las opciones para poder buscar la imagen en el teléfono y añadirla.

Ver entrada: En la Figura 64 se aprecia cómo, tras añadir una nueva entrada se muestra esta pantalla con los datos de la entrada recién creada en el servidor.

### Figura 63

*Ver entrada. APP. Diario Profesional Docente*



Se trata de una pantalla con scroll y según se va deslizando el dedo de abajo hacia arriba aparecen los datos de la entrada empezando por la fecha y acabando por la imagen adjuntada en caso de que se haya introducido una imagen. Dicha imagen aparece como miniatura en esta pantalla, aunque se puede tocar sobre ella para verla agrandada, y con la orientación original, es decir, que si la imagen o la foto se hizo en apaisado así aparece

en la miniatura y si se hizo en vertical en la miniatura aparece en vertical como se puede ver en la imagen anterior.

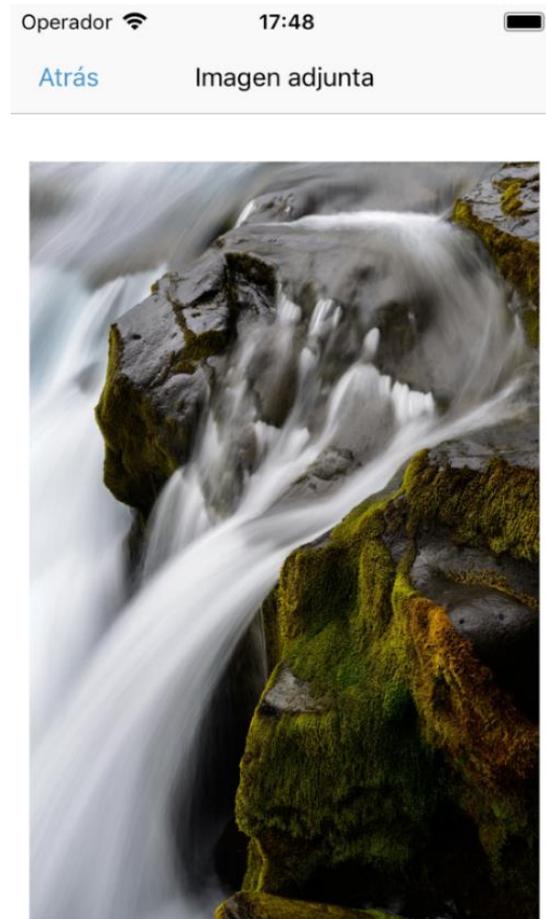
En la parte final se encuentran los botones para editar y borrar la entrada que se muestra en la pantalla por si el usuario quiere modificar los datos introducidos o borrar la entrada del servidor.

En la parte superior derecha aparece un icono que si se pulsa muestra una previsualización de la entrada en formato PDF con la que se pueden realizar varias acciones que se detallan en puntos sucesivos.

Visualización de imagen adjunta: Tras pulsar sobre la miniatura de una imagen adjuntada en la pantalla de ver entrada se llega a esta pantalla donde aparece la imagen con mayor resolución y tamaño que en su vista predecesora y márgenes en sus cuatro lados simulando un cuadro para que su visualización sea más amigable para la persona que está mirando la pantalla. Al igual que en el caso anterior, la orientación de la imagen se mantiene con su formato original, vertical o apaisada.

#### **Figura 64**

*Visualizar imagen adjunta. APP Diario Profesional Docente*



Esta pantalla, representada en la Figura 65, a nivel de programación simplemente se encarga de escalar la imagen adjuntada y de presentarla al usuario con la resolución óptima.

Para desarrollar esta pantalla se ha usado un stackview para la disposición de los elementos de forma consecutiva uno debajo de otro y para los datos de la entrada se usa la respuesta del servidor con una transformación de datos a imagen para la miniatura. Cuando se pulsa el botón de borrar se envía una request de borrado al servidor con el identificador único de la entrada (número entero transparente para el usuario) y si va todo bien se muestra un mensaje en la pantalla informando del éxito y se envía una notificación interna dentro de la aplicación hacia el calendario y la pantalla de resultados de búsqueda

en caso de que esté abierta para que se actualice la información y desaparezca la entrada que se acaba de borrar.

Previsualización de entrada como PDF: Desde esta pantalla aparece una previsualización de la entrada como PDF para que el usuario pueda hacerse una idea de como quedaría en el caso de que se quiera exportar a este formato.

En la parte superior derecha se encuentra el botón de exportar que permite guardar la previsualización como un PDF dentro del almacenamiento interno del móvil para que el usuario posteriormente tenga libertad de hacer lo que quiera con ese archivo o también puede imprimir la entrada en el caso de que el iPhone esté vinculado con una impresora.

**Figura 65**

*Previsualizar entrada como PDF. APP Diario Profesional Docente*

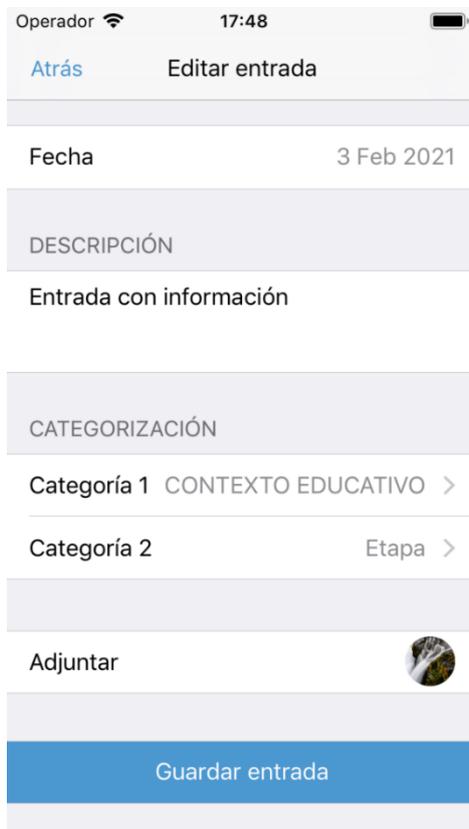


Para elaborar esta pantalla expuesta en la Figura 66 se ha usado PDFKit que es un framework ya incluido dentro de las librerías propias de desarrollo iOS. Este framework facilita bastante el desarrollo al programador ya que convirtiendo la información de la entrada aun objeto de tipo Data es suficiente para que se pueda pintar, lo único que requiere más esfuerzo es el diseño del documento para que cada sección tenga un alto y un ancho determinado para que toda la información sea visible y se adapte al formato estándar de documento.

*Editar entrada:* Desde esta vista el usuario puede editar una entrada. Para ello se presentan unos campos que están rellenos con la información de la entrada que se quiere modificar y todos y cada uno de estos campos son editables lo que quiere decir que en una entrada todo se puede editar desde la fecha hasta la foto adjuntada. Al final del todo se encuentra el botón guardar entrada que actualiza los datos en el servidor. A continuación, puede verse una imagen de esta pantalla en la Figura 59.

**Figura 66**

*Edición de una entrada. APP Diario Profesional Docente*



Los campos de esta pantalla (Figura 67) son:

- **Fecha:** puede dejarse la que está o cambiarse por otra anterior o posterior.
- **Descripción:** se puede cambiar por una más larga o más corta o dejar la que ya está.
- **Categorización:** al igual que en los casos anteriores puede dejarse como está o cambiar una categoría o todas, es decir, en el caso de este ejemplo podría cambiarse la categoría 1 por otra, la categoría 2 o todas proporcionando versatilidad y adaptándose a las posibles necesidades del usuario.
- **Adjuntar:** permite añadir una imagen, borrar la que ya está adjuntada o cambiarla por otra.

Para elaborar esta pantalla se ha usado la biblioteca de Eureka para hacer formularios ya mencionada en puntos anteriores. Cuando se pulsa el botón de guardar se envía una petición al servidor con los nuevos datos de la entrada modificada para que se actualice en el servidor. Si el servidor actualiza la información bien se informa a la aplicación y esta manda una notificación interna hacia el calendario para que se haga una llamada de red y se actualicen todas las entradas de ese día y de esta forma cuando se acceda a dicha pantalla todas las entradas estén actualizadas y sincronizadas con el servidor. En caso de que en el servidor no se puedan actualizar los datos aparece un mensaje informando de ello.

Calendario: Esta es otra de las funcionalidades principales de la aplicación y desde esta pantalla se pueden ver todas las entradas que ha ido creando el usuario. La vista está dividida en dos partes, la superior donde se muestra el mes y la inferior donde está la lista con todas las entradas existentes para el día seleccionado. El día seleccionado por el usuario aparece dentro de un círculo de color azul como puede verse en la imagen y hay otros días que tienen un pequeño punto azul debajo indicando que para esos días existen entradas. Respecto a la lista de entradas cuando se pulsa sobre una ellas, aparece la pantalla de ver entrada, explicada anteriormente, y desde ahí se puede borrar o editar la entrada seleccionada. En el caso de que se pulse sobre un día para el que no hay entradas creadas se muestra un mensaje informativo. Todo este proceso queda reflejado en la Figura 68.

**Figura 67**

*Calendario. APP Diario Profesional Docente*



Aunque en esta pantalla por defecto aparece el mes actual si se desliza el dedo encima del calendario de derecha a izquierda o viceversa se pueden visualizar los meses siguientes y anteriores con sus respectivas entradas.

Desde el punto de vista de la programación, para esta pantalla se ha utilizado un framework llamado CVCalendar que proporciona múltiples opciones de presentación y personalización de calendarios y en cuanto a la lista se ha elaborado con una tabla y se rellena con la información proporcionada por el servidor.

La primera vez que se entra en la pantalla del calendario se realiza una petición al servidor para obtener todas las entradas existentes desde el primero hasta el último día del mes y se guarda una copia en local dentro de la aplicación como backup del contenido del

servidor para no tener que hacer llamadas de red innecesarias. Cuando se selecciona un día del calendario se hace un filtro en ese backup guardado en local y se presentan las entradas resultantes que son las de ese día. En el caso de que se borre una entrada no se realiza petición de red al servidor si no que únicamente se borra la entrada del backup, pero en el caso de editar o añadir una entrada sí que se realiza petición, pero solo del día en que se añade o edita la entrada y no de todo el calendario para que de esta forma la actualización de los datos sea más rápida y se actualice el backup para ese día. Cuando el usuario cambia de calendario se reinicia todo el proceso borrando el backup del mes anterior y cargando el nuevo mes.

Buscar entradas: Es la tercera funcionalidad principal de la aplicación y permite buscar entradas (ver Figura 69).

### Figura 68

*Búsqueda de entradas. APP Diario Profesional Docente*



En esta pantalla se presentan varios campos que el usuario puede rellenar y tras pulsar sobre el botón de buscar entradas comienza la búsqueda.

No hace falta rellenar obligatoriamente todos los campos de la pantalla de búsqueda si no es necesario, los únicos campos que siempre son requeridos son las fechas de inicio y de fin que por defecto si no se cambian tienen el día actual. Los campos de esta pantalla son:

- **Fecha (desde):** indica la fecha inicial desde la que va a comenzar la búsqueda. Es obligatoria. Al pulsar sobre este campo se despliega una lista para seleccionar la fecha.
- **Fecha (hasta):** la fecha final hasta la que se va a buscar. También es obligatoria y al pulsar sobre este campo se despliega una lista para seleccionar la fecha igual que en el caso anterior.
- **Descripción:** no es un campo obligatorio. Aquí se puede poner la descripción exacta de una entrada o palabras, es decir que, si se quisiera buscar todas las entradas que en su descripción tienen la palabra docente, por ejemplo, poniendo esa palabra en este campo sería suficiente.
- **Categorización:** en este campo puede ponerse la categoría de las entradas que se quieren buscar, pero no es un campo obligatorio por lo que puede rellenarse o dejarse vacío para que el servidor no tenga en cuenta la categoría.

En cuanto a la programación para elaborar esta vista se ha utilizado el ya mencionado framework de Eureka para mantener la correspondencia y el diseño con otras pantallas ya mencionadas. Cuando se pulsa el botón de buscar entradas se crea una petición hacia el servidor para que realice la búsqueda en su base de datos con los datos rellenados en esta pantalla y si todo va bien el servidor devuelve los resultados de la búsqueda a la aplicación

y esta salta a la siguiente pantalla que se detalla en el próximo punto. En caso de que no se haya podido realizar la búsqueda se muestra un mensaje informando de ello.

Resultados de búsqueda: En la pantalla reflejada en la Figura 70 se muestran los resultados de una búsqueda realizada en la aplicación. Los resultados aparecen representados por una lista con una cabecera que contiene las fechas de inicio y de fin de la búsqueda realizada. Esta pantalla no carga todos los resultados nada más entrar, si no que según el usuario hace scroll en la pantalla deslizando el dedo de abajo hacia arriba se van cargando. Esto es así debido a que el servidor devuelve los resultados paginados para evitar tiempos de espera grandes y de consumo de recursos ya que no sirve de nada cargar muchas entradas si el usuario solo va a ver la mitad y de esta forma las entradas se cargan según lo requiere el usuario.

## Figura 69

*Resultados de la búsqueda. APP Diario Profesional Docente*



Cada una de estas entradas es clickable por lo que al tocar encima de cualquiera de ellas se accede a sus detalles y desde ahí se puede borrar o editar esa entrada.

Para hacer esta vista se ha utilizado una tabla nativa de iOS que se rellena con los datos proporcionados por el servidor cuando se hace una búsqueda. Esta pantalla también escucha notificaciones internas que se mandan dentro de la aplicación igual que el calendario para que si una entrada se borra o se edita y se encuentra en la lista se pueda actualizar para que de esta forma la información mostrada en dicha lista esté en sincronía con la información guardada en la base de datos del servidor.

### **8.2.3. Servidor**

Los ingenieros informáticos llevaron a cabo la construcción del servidor que contiene toda la información generada y de la propia interfaz de la aplicación, guiándose por el diseño del prototipo en papel y discutiendo los detalles con la autora. Los servicios del Diario Profesional se alojan en un servidor Ubuntu/Debian de AWS Educate ya que no se concedió en el CPD de la USAL, en donde el servicio web se proxifica mediante Nginx, utilizando Gunicorn para publicarlo.

## **8.3. FASE III: Resultado del análisis de contenido de las entrevistas de validación**

Una vez completado el proceso metodológico descrito en los apartados anteriores, se exponen, a continuación, los datos -cuantitativos y textuales- procedentes del análisis de las entrevistas realizadas a profesionales que ejercen en Educación Infantil una vez que han probado la APP Diario Profesional Docente. La Tabla 54 muestra la primera categoría 1. Innovación.

**Tabla 54***Primera categoría: Innovación*

<b>1. INNOVACIÓN</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>1.1. Fomentar escritura diario</b>	11	17.4%
<b>1.2. Aprovechamiento y almacenamiento</b>	32	50.79 %
<b>1.3. Seguridad</b>	20	31.74%
<b>TOTAL</b>	63	100%

En la Tabla 54 se aprecia claramente que la subcategoría que acumula la mayoría de las unidades textuales (32) dentro de “1. Innovación”, es “1.2. Aprovechamiento y almacenamiento” con el 50.79% en relación a la posibilidad de disminuir el peso, ahorrar papel o evitar el almacenamiento de cuadernos.

*“O te da la posibilidad como vosotros decís de descargarlo en PDF y almacenarlo en tu ordenador” (u.t. 159-160)*

*“Eh a ver, para mí la diferencia más fundamental es que yo estoy intentando eliminar todo el papel, porque prefiero tenerlo... creo que ahora mismo en el siglo XXI tendría que estar todo digitalizado. Lo que pasa que es difícil encontrar un diario que se adecúe a lo que tú haces habitualmente en papel, esa es la complicación que veo” (u.t. 983 - 987).*

En segundo lugar y con un 31.74% de las unidades textuales la subcategoría “1.3. Seguridad” evidencia lo importante que resulta para los docentes tener almacenado de forma segura en un mismo dispositivo toda aquella información relevante no solo para el curso escolar actual sino la acumulada durante su carrera profesional; además tienen la posibilidad de exportarla en formato PDF.

*“Pues por ejemplo que lo tengo ahí siempre. Por ejemplo, de otros años, yo a lo mejor si ahora quiero ver una actividad que hice pues no sé, hace tres años con un grupo, y quiero ver ah pues a ver qué tal salió, a ver si hubo algo. Y claro, si me tengo que ir a esos cuadernos, yo esos cuadernos ya yo creo que no sé ni dónde están”.* (u.t.460-464)

*“Lo que te comentaba antes de lo de que se pueda pasar a PDF. Y sobre todo eso, que como yo trabajo con el iPad, pues claro, lo tengo en mi dispositivo y sé que ¿sabes? Que no hay pérdida, que lo tengo ahí y no... Y eso que no se me pierde ¿sabes?. Que lo tengo siempre ahí y cuando quieras anotar algo es abrir el iPad, abres la aplicación y ya lo tienes ahí; es muy rápido”.* (u.t. 2.050-2066)

La subcategoría con menor número de unidades textuales dentro de “1. Innovación” es “1.1. Fomentar la escritura del diario” con el 17.4% en la que se alude al incentivo que la APP Diario Profesional Docente podría suponer para el empleo del diario profesional en el aula debido a su formato digital.

*“Pues a lo mejor mira, diría que algunas personas, sobre todo gente de nuestra edad que escribe menos o que no está tan acostumbrado yo pienso que con esta herramienta puede ser que fomente a este tipo de personas el usarlo y poder llevar un cuaderno. Entonces, al final... (u.t. 2415-2418)*

*“Y ahora además con la gente joven que está muy digitalizada y le gusta todo eso mucho pues yo pienso que podría ser positivo” (u.t. 2422-2423)*

## **Tabla 55**

*Segunda categoría: Funcionalidad*

<b>2. FUNCIONALIDAD</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>2.1. Registro de datos</b>	69	32.29 %
<b>2.2. Autoevaluación</b>	116	62.7%
<b>TOTAL</b>	185	100%

Entre las subcategorías que forman la categoría “2. Funcionalidad”, destaca ampliamente en la Tabla 55 “2.2. Autoevaluación” (62.7%) en referencia a la reflexión sobre la propia práctica con el fin de perfeccionarla.

*“Bueno, yo creo que, principalmente , aparte de anotar lo que va sucediendo para luego tú en tu casa reflexionar un poco, aparte de cómo ha ido la jornada ¿no? O qué ha sucedido en esa semana o ese mes, por así decirlo, reflexionar también sobre tu práctica docente, ¿no?. Es decir, si lo que estás haciendo pues es llamativo para los alumnos, o si ese contenido que tú pensabas que iba a costar pues no les ha costado a los niños. Es decir, yo creo que tiene como, para mí, dos funciones: una la parte reflexiva ¿no?, como docente, y la otra de cara a los alumnos. Si, pues eso, si ha habido algo que les ha gustado o no les ha gustado, o esa actividad les ha funcionado y a lo mejor para el siguiente año a mí me sirve para otro grupo”. (u.t. 131-139)*

*“Evidentemente sí y al autoconocimiento del docente, a darte cuenta de lo que estás haciendo en el aula, que nos hace ver que no sabemos si es algo correcto o no. Lo que he dicho antes, que hay cosas que implantamos en el aula, las usamos una vez cada quince días y decimos pues esto habrá que retirarlo. Y parece que queda siempre ahí, en el aire y nunca nos damos cuenta de que eso no vale para nada” (u.t. 1721-1725)*

En un segundo plano aparece “2.1. Registro de datos” con el 32.29%.

*“En general me afecta bastante porque ahí es donde anoto las cosas, las observaciones más importantes de los niños. Cosas que tienen que mejorar, cosas que ya han reforzado o. es donde me apunto prácticamente todo” (u.t. 969-971)*

*“Pues para tener todo recogido y saber todos los detalles”. (u.t. 1449)*

**Tabla 56**

*Tercera categoría: Usabilidad*

<b>3. USABILIDAD</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>3.1. Instalación</b>	16	12.03%
<b>3.2. Funcionamiento</b>	39	29.32%
<b>3.3. Eficiencia</b>	78	58.64%
<b>TOTAL</b>	133	100%

La Tabla 56 muestra cómo “3.3. Eficiencia” es la subcategoría que más frecuencias acumula en “3. Usabilidad” con más de la mitad, 58.64%, poniendo de manifiesto

características de la APP como su comodidad, utilidad y adaptación a las necesidades y a circunstancias de los docentes.

*“Me parece muy útil. Muy útil, muy práctica lo tengo que decir. Es verdad que hoy en día es que vamos con el móvil, con la tablet a todos los lados, lo tienes muchísimo más a mano” (u.t.1284-1286)*

*“Pues el poder... la utilidad. El poder tener todas tus reflexiones en el momento y si tienes... se te ocurre alguna cosa en el momento donde no tienes un boli y un papel pues la puedes apuntar y te ayuda a evolucionar” (u.t. 1485-1487)*

Por otra parte, el 29.32% obtenido en la subcategoría “3.2. Funcionamiento” respalda la sencillez de la aplicación, su interfaz intuitiva y su fácil manejo.

*“Pues yo creo que sinceramente la facilidad, como te he comentado, la rapidez, el poder ahorrar tiempo, la comodidad, el poder organizarte... Como el móvil siempre lo llevamos a mano es una manera de siempre tirar de la APP” (u.t. 1.151 – 1.153)*

*“O sea, era muy muy sencilla, muy intuitiva y muy fácil de manejar. O sea que sin ningún problema, no me ha resultado nada, nada compleja, o sea, mucho más de hecho, más sencilla que otras que he utilizado.” (u.t.1.900 – 1.903)*

En último lugar aparece “3.1. Instalación” con el 12.03% poniendo énfasis en lo sencillo que resulta el proceso de instalación de la APP.

*“Muy fácil, muy sencillo, sí” (u.t. 1.231)*

*“La instalación sí, no la he desinstalado todavía pero sí que la instalación muy rápida, además muy cómodo” (u.t.1404 – 1.405)*

**Tabla 57**

*Cuarta categoría: Sugerencias de mejora*

<b>4. SUGERENCIAS DE MEJORA</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
<b>4.1. Categorización</b>	20	19.60%
<b>4.2. Colores</b>	11	10.78%
<b>4.3. Elementos audiovisuales</b>	45	44.11%
<b>4.4. Posibilidad de despliegues</b>	26	25.49%
<b>TOTAL</b>	102	100%

En la Tabla 57 se exponen los datos obtenidos para la categoría “4. Sugerencias de mejora” entre cuyas categorías sobresale “4.3. Elementos audiovisuales” con un 44.11% señalando la incorporación de archivos de vídeo/audio y el dictado por voz como las mejoras más demandadas en próximas versiones de la aplicación.

*“El que más me ha gustado de todo ha sido poder insertar contenido digital, o sea, multimedia, perdón. Es decir, que hagas una foto, bueno aunque a los niños no se les puedan hacer fotos, pero en un momento donde no salgan ellos y sea algo significativo, te digo que eso a mí me ha encantado. Vamos, en sí el diario tú lo escribes ¿no?, o sea lo tienes escrito. Pero el hecho de poder insertar un contenido multimedia pues a lo mejor, no sé si en el futuro en futuras actualizaciones que hagáis pues una nota de voz”*  
(u.t.220 - 224)

*“Vale, y por ejemplo, poder incluir, porque a veces eso que tú ves cómo los niños yo qué sé, cogen el lapicero. Por ponerte un ejemplo ¿vale? Cómo hacen la dirección del trazo que sea, por ejemplo ahora estamos con la M y con la Ñ ¿no?. Pues eso a lo mejor incluir vídeos. ¿Sabes por qué te lo digo? Más que nada porque yo que he llevado en mi cole a veces las redes sociales, pues claro a los padres en este caso pues les gusta mucho ver cómo trabajan los niños, porque no trabajan igual en el cole que en casa. Claro, efectivamente” (u.t.2.214 – 2.220)*

La segunda actualización que reclaman los profesionales que han puesto a prueba la aplicación con el 25.49% corresponde a la subcategoría “4.4. Posibilidad de despliegues” y hace referencia a segmentar cada entrada en diversos apartados destinados, por ejemplo, a recoger el título de cada actividad o sesión en la jornada escolar.

*“Pero a lo mejor como una mejora poder, a lo mejor en un mismo día tener diferentes bloques por así decirlo. Ya sería más complicado de dividir a lo mejor la entradilla y que tuviera diferentes eh... pues tres apartados o cinco como cada hora más o menos aproximadamente en la en una mañana normal escolar”. (u.t.1.762 – 1.766 )*

Con el 19.60%, la subcategoría “4.1. Categorización” estudia la posibilidad de introducir nuevas categorías o, en su defecto, formas complementarias de realizar la categorización como pueden ser por trimestres o materias.

*“Pues así ahora mismo no sé, pero sí que podría añadir alguna cosa seguro, sí, algo de... a lo mejor algún apartado más o... por trimestres o semanales o algo así a lo mejor establecerlo. Aunque sea un diario de... que sea diario, o por temáticas”. (U.t. 1511-1513).*

*“Es que al final me parece muy bien. Incluso a lo mejor más categorías podría poner.”*

*(u.t. 2.396 – 2.387)*

Finalmente se encuentra la subcategoría “4.2. Colores” con el 10.78% que alude a la posibilidad de introducir la posibilidad de utilizar colores para enfatizar todo aquello que el docente considere oportuno así como para señalar los diferentes apartados.

*“Sí que es verdad que a lo mejor, a la hora de que aparezcan en el calendario, eh las categorías creo que por ejemplo no se establecen por colores. Pues a lo mejor meter que cada categoría, a la hora de que te aparezca en el calendario, también establecer las categorías por colores. Quizá también pondría algún tipo de aviso o de alarma para la categoría de tareas del profesor”. (u.t. 1.145 – 1.148)*

*“Quizá no sé, que a lo mejor yo no lo he conseguido y si se puede. A mí me gusta mucho el tema de los colores, pero no sé si se pueden o no se puede” (u.t.2.209 – 2.211)*



## Capítulo IX. Conclusiones

Este último capítulo recopila las conclusiones del estudio a partir de los objetivos planteados y la pregunta de investigación. También incorpora una propuesta final: el diseño de la rúbrica para evaluar el diario profesional docente.

### 9.1. Conclusiones sobre los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

En este apartado se detalla cómo a partir de la información hallada se han alcanzado los objetivos específicos que conducen al objetivo general dando respuesta, finalmente, a la pregunta de investigación.

El primer objetivo específico, **valorar la utilidad del diario profesional para el autoestudio sistemático y el desarrollo profesional**, estimando el grado de función reflexiva e investigadora proyectado por estudiantes de Educación Infantil en sus diarios, se ha alcanzado puesto que a partir del análisis de los diarios se constata que la reflexión final alcanza una cifra del 60% tanto en los diarios como de Diplomatura como de Grado mientras que la autoevaluación presenta valores de 70% y 80% respectivamente. La reflexión sobre la propia práctica en el diario constituye la esencia del autoestudio sistemático que repercute, a su vez, en el desarrollo profesional docente.

Las reflexiones reflejadas por los futuros docentes en sus diarios profesionales parecen indicar que la puesta en práctica de este recurso fomenta su capacidad de reflexión y autoevaluación en favor del perfeccionamiento de la competencia en investigación educativa, dirigiéndola a la generación de conocimiento sobre la propia acción en primer lugar.

Además, que el análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales que validaron la APP diario profesional docente aportando datos significativos al respecto como un 62.7% en el parámetro de autoevaluación. Los datos obtenidos permiten interpretar que la APP diseñada es útil en su finalidad ya que resulta una herramienta aceptablemente segura (“1.3. Seguridad”, 31.74%) al posibilitar la recolección de los datos que el docente considera más relevantes de un curso o de una carrera profesional en un mismo dispositivo permitiendo acceder a ellos para consultarlos constantemente o exportarlos a PDF para reflexionar sobre ellos y eficiente (3.3. Eficiencia” 58.64%) adaptándose a las necesidades y circunstancias del profesorado. Todos estos aspectos favorecen la reflexión del docente y el consecuente desarrollo profesional.

Por tanto se constata que se trata de una herramienta que favorece el registro riguroso y detallado de la propia experiencia profesional (Trif y Popescu, 2013) y la narración de todo aquello que ha tenido lugar en el aula facilitando la reflexión sobre la propia experiencia (Bardají, 2008).

Se ha conseguido el segundo objetivo específico, **analizar el contenido de diarios profesionales elaborados por futuros docentes de Educación Infantil**, mediante el proceso de análisis de veinte diarios profesionales escritos por estudiantes de Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca con el software cualitativo NVIVO12.

De los datos obtenidos se deduce que el contenido del diario profesional es altamente valioso, dado que consta de una gran cantidad de información que puede ofrecer datos relevantes al estar registrada y categorizada y al ser objeto de reflexión posteriormente por parte del docente contribuye a su desarrollo profesional.

Este análisis ha permitido además establecer una comparativa entre los diarios escritos por estudiantes de Diplomatura y Grado a partir de la obtención de un perfil de dichos diarios. A pesar de que el período de estancia en los centros es inferior en Diplomatura (4 semanas) que en Grado (9semanas) los diarios de Diplomatura presentan mayor extensión (70%) que los de Grado (30%).

Resulta significativo que solamente en el 33% de los diarios de Diplomatura se defina el diario y se conozcan su uso y las ventajas derivadas del mismo mientras que en el Grado se conceptualice el un 67% y se haga referencia al conocimiento de su empleo en el 33% de los diarios, aunque no se mencione en ningún momento el proceso descrito ni la motivación para realizarlo ni la motivación.

Por otra parte, un 50% de los de Diplomatura frente al 100% de diarios de Grado se han escrito siguiendo una categorización de su contenido observándose una orientación más pautada en el primer caso y más libre en el segundo.

Parece razonable que, dada la orientación investigadora de los estudios de Grado, sea en estos diarios donde se aprecie un mayor porcentaje de alusión a las fuentes bibliográficas para fundamentar su trabajo con un 50% en contraposición al 30% en Diplomatura.

En último lugar y constituyendo un aspecto esencial a la hora de poner en práctica el diario profesional docente con el fin de favorecer el perfeccionamiento de la propia práctica, la proporción de reflexión final presenta el mismo porcentaje en los diarios de Diplomatura y en los de Grado (60%) mientras la autoevaluación ofrece un dato muy similar (70% en diarios de Diplomatura y 80% en diarios de Grado).

En cuanto al contenido propiamente dicho, se considera revelador que se repita el mismo patrón en cada una de las cuatro categorías tanto en diarios de Diplomatura como de

Grado. En la primera categoría, “1. Contexto educativo”, es la subcategoría “1.3. El centro” la que más preocupa al futuro profesorado (52.63 % Diplomatura y 58.34 % Grado) seguida de “1.2. La Etapa” (26.31 % Diplomatura y 41.66 % Grado) y, por último, de “1.1. La Administración Educativa” (21.05 % Diplomatura y 0 % Grado).

La segunda categoría, “2. Profesorado” pone claramente de manifiesto la relevancia de las tareas profesionales “2.2 Tareas” (81.60 % Diplomatura y 74.61 % Grado) seguidas de las funciones docentes “2.3 Funciones” (16.07 % Diplomatura y 14.73 % Grado) y de “2.1. Conocimiento docente” (2.31 % Diplomatura y 10.66 % Grado).

En lo relativo a la categoría “3. Alumnado”, los datos recogidos sobre “3.1. Desarrollo personal” (78.08 % Diplomatura y 83.33 % Grado) superan con creces a los incluidos en la categoría “3.2. Ámbito curricular” (21.91 % Diplomatura y 16.67 % Grado) dejando constancia de que los futuros docentes priorizan el desarrollo madurativo y afectivo-emocional del alumnado frente al puramente académico.

Finalmente, en la categoría “4. Familias”, el futuro profesorado centra su atención en “4.2. Relaciones escuela familia” (89.28 % Diplomatura y 85.72 % Grado) y también atienden, aunque en menor proporción las “4.1. Características del entorno familiar” (10.71 % Diplomatura y 14.28 % Grado) ya que contar con la ayuda y participación de las familias es fundamental.

La consecución del tercer objetivo específico, **comparar las temáticas abordadas en diarios docentes redactados durante el plan de estudios de Diplomatura y el plan de estudios de Grado**, queda patente puesto que se analiza la categorización de los diarios, el 50% de estudiantes de Diplomatura categorizaba el contenido de su diario frente al 100% de los estudiantes de grado. La naturaleza de esa categorización era totalmente libre

en el 80% de los Diarios de Diplomatura y en el 100% de los Diarios de Grado, solamente el 20% de Diarios de Diplomatura basaba su categorización en un paradigma.

El estudio de 15 aplicaciones móviles educativas da respuesta al cuarto objetivo específico, **comprobar las funciones ofrecidas por las APP dirigidas al profesorado existentes actualmente en el mercado**, dado que solamente se encontraron tres aplicaciones que hacían mención al diario docente como tal: Cuaderno del profesor Additio, Cuaderno del profesor y Daybook teacher. Sin embargo, estos diarios están enfocados al registro de datos en lugar de a la reflexión -como es el caso que se presenta en esta indagación- sin estructuración o categorización para la temática; no están orientados al desarrollo profesional docente a través de la reflexión docente y autoevaluación.

La gran mayoría de las aplicaciones consultadas constituyen herramientas destinadas a la gestión del aula ofreciendo funcionalidades como el registro de datos (calificaciones, faltas de asistencia, reuniones, eventos, etc.), la consulta de horario y calendario, la comunicación con otros agentes educativos (familias y otros docentes), la programación de sesiones y contenidos, la planificación de tareas, el plano del aula, la generación de estadísticas sobre los resultados del alumnado y de informes de progreso sobre los mismos, almacenamiento de información o elaboración de actividades y recepción de las mismas.

Todas estas posibilidades facilitan y agilizan sin duda la organización del aula, pero no están dirigidas esencialmente al perfeccionamiento de la práctica docente.

El quinto objetivo específico, **diseñar y validar la APP diario docente a partir de su práctica en la formación inicial de Educación Infantil en un contexto específico**,

constituye la aportación principal de la presente investigación. El diseño y estructuración de la aplicación móvil en la que se digitaliza el diario profesional para adaptarlo a la situación educativa actual se materializa en la aplicación descrita anteriormente, disponible en la APP store al alcance de cualquier usuario que disponga de un dispositivo con software iOS, ya sea iPhone o iPad.

Se alcanza el sexto objetivo específico, **proponer al profesorado universitario una rúbrica de evaluación de dicho recurso para puntuarlo siguiendo un mismo criterio**, mediante el diseño de una rúbrica de evaluación del diario profesional docente que simplificará la tarea del profesorado universitario garantizando una evaluación más equitativa de una materia bastante subjetiva: el desempeño del alumnado en la elaboración del diario profesional para la asignatura Prácticum.

Se valora positivamente el grado de consecución del objetivo general de esta indagación: **Diseño y validación de una App educativa para registrar la actividad docente cotidiana del profesorado orientada a la realización del diario profesional entendido como instrumento de desarrollo profesional**. Desarrollar la APP diario profesional docente entendida como instrumento de desenvolvimiento profesional refrenda la aplicación en sí y los resultados derivados de las entrevistas realizadas a los profesionales encargados de validarla. Como ya se ha mencionado, favorece la autoevaluación y la reflexión resultando intuitiva, fiable y fácil de manejar. La APP también ofrece comodidad obteniendo un 29.32% de los datos la subcategoría “3.2. Funcionamiento” dentro de la categoría “3. Usabilidad” mostrándose sencilla.

El recurso diseñado no es simplemente una APP, sino un servicio que recopila analiza y gestiona conocimiento para que tanto profesores como alumnos puedan conocer mejor las actividades que se realizan y el rendimiento de la comunidad educativa se vea

optimizado. Incluso permite el análisis de esta información para la comparación de calidad docente entre distintos centros y/o profesores.

Se ha desarrollado una rúbrica para la evaluación de trabajos elaborados en la asignatura “Prácticum” adaptada a las necesidades tecnológicas y educativas actuales recogiendo las aportaciones del diario profesional y portfolio de modo organizado y distribuido por categorías. Con ello se ahorra tiempo y se facilita esta labor.

Dando respuesta a la pregunta de investigación, **¿es posible en la actualidad implementar una APP educativa innovadora, fiable y útil para favorecer la utilización del diario profesional docente docente?**, los datos parecen indicar que el diseño y posterior puesta en práctica de una aplicación móvil fundamentada en el diario profesional docente podría hacer simplificar el trabajo del profesorado en cuanto al ejercicio de la práctica reflexiva, además de incentivar la motivación de los futuros docentes, en la época actual en la que la realidad educativa limita el tiempo destinado por los profesionales a tal fin debido a las elevadas ratios, la carga burocrática o el incremento de alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

El sentido último de esta propuesta es el de contribuir a elevar el nivel de calidad de la formación inicial del profesorado mediante la utilización del diario profesional a través de una aplicación móvil. Se trata de proponer la utilización del diario profesional como recurso metodológico para el desarrollo profesional docente a partir de una estructura pautada.

Precisamente, el componente innovador a destacar del prototipo de aplicación móvil descrito en la presente tesis doctoral permitiría perfeccionar el aprendizaje profesional de

los futuros docentes en la nueva era de la información al adaptar los procesos de “pensar y repensar la práctica”, en consonancia con la propuesta de Acosta et al. (2018) sobre la incorporación de las TIC a la educación superior en respuesta a la evolución económica y sociocultural que ha tenido lugar en las últimas décadas:

La emergencia de la virtualidad como alternativa de formación, basada en la sustitución o alternancia de los espacios físicos tradicionales por entornos virtuales, que no exigen la concurrencia física directa de sus actores y en los que su tiempo de participación se asume de forma flexible, impone a la realidad formativa de las universidades contemporáneas el reto de aprovechar tales potencialidades para complementar y consolidar sus procesos y funciones fundamentales (p.159).

Hoy en día profesorado y alumnado intentan habituarse a la nueva tendencia educativa que acontece en las universidades españolas caracterizada por el empleo de tecnologías móviles debido a su democratización, evolución y a las instrucciones emitidas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los medios sociales permiten compartir experiencias, conocimientos y estudios sobre temas concretos con otros usuarios (Vences, 2009), lo cual resulta muy enriquecedor.

La optimización del aprendizaje del profesorado conlleva una transformación social positiva al trabajar desde los niveles más básicos en beneficio de toda la comunidad. La APP Diario Profesional Docente agiliza el ejercicio reflexivo y acercaría este recurso a muchos profesionales. Tomar en consideración el valor de las buenas prácticas educativas alude a lo sumamente importante que resulta ofrecer una formación inicial de calidad;

cuando mejor formados estén los futuros docentes, más contribuirán a la mejora de la sociedad pudiendo enfrentarse con más garantías a los cambios sociales y tecnológicos.

Como futuras líneas de investigación se proponen: incorporar las sugerencias propuestas por los usuarios para el perfeccionamiento de la aplicación, continuar pulsando la opinión experta con la finalidad de poner siempre a disposición del usuario una versión completa, actualizada y adaptada a las necesidades concretas del profesorado y explorar la posibilidad de desarrollar la APP en Android para dar acceso a un mayor número de usuarios en la creencia de que favorecer el empleo del diario docente y reivindicar las ventajas y beneficios derivados de su uso contribuirá al perfeccionamiento de la práctica docente y al desarrollo profesional consiguiendo así elevar la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, la aplicación permitirá obtener informes sobre la reflexión que incorporen todas las anotaciones realizadas por cada docente. De esta forma contará con una amplia base de datos con valiosa información profesional que puede ser estudiada en torno a diversos parámetros como la forma de solucionar las complejas situaciones del día a día en el aula, las consultas a otros compañeros o la búsqueda de teorías en la literatura especializada. Una vez validados, estos datos posibilitarán la identificación de perfiles de estilo (agrupación de grandes categorías), el cálculo del coeficiente reflexivo del profesorado o compartir información con otros profesionales y programas de formación.

## **9.2. Propuesta de valoración de diarios de Prácticum: diseño de rúbrica**

Puesto que la evaluación final es la última fase de los procesos didácticos, la última aportación de la primera fase de esta investigación consiste en el diseño de una rúbrica para evaluar el diario profesional docente.

Las rúbricas son, en palabras de Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2015):

“Guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos” (p. 61).

En definitiva, son instrumentos que describen de forma pormenorizada el nivel de ejecución particular de una prueba objetiva o tarea de acuerdo con un conjunto de pautas objetivas (Crusan, 2015) que, si están adecuadamente detallados contribuyen a la realización de una evaluación y autoevaluación justa de profesor y alumno posibilitando que el futuro docente analice su progreso, con las dificultades, límites y evolución, desde un punto de vista crítico y reflexivo (Martiañez et al., 2015).

Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2015) identifican dos tipos de rúbrica:

- *Rúbrica global, comprehensiva y holística*: Valora de forma general el desempeño del alumno/a en la tarea. Requiere menos tiempo y se utiliza cuando se pretende obtener una perspectiva global de los resultados la tarea por parte del alumno/a. pero el feedback es escaso.
- *Rúbrica analítica*: Valora la realización de cada parte de la tarea para alcanzar una puntuación total, de forma que su uso principal consiste en identificar puntos fuertes y débiles obteniendo una información muy detallada y permitiendo que el alumnado se autoevalúe.

Independientemente del tipo, su uso resulta imprescindible puesto que enlazan perfectamente la propia tarea, los resultados obtenidos en ella y la evaluación de la misma (Janssen et al., 2015).

El procedimiento para diseñar una rúbrica es fundamental puesto que puede limitar su efectividad (Panadero y Jonsson, 2013; Panadero y Romero, 2014). Ese es el motivo por el que se ha decidido seguir los pasos establecidos por Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2015) para el diseño de una rúbrica analítica de evaluación del diario profesional docente (Tabla 58):

**Tabla 58**

*Proceso de diseño de una rúbrica de evaluación del diario profesional docente*

---

**PROCESO DE DISEÑO DE UNA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL  
DIARIO PROFESIONAL**

---

*Pasos establecidos por*

*Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2015):* *Aplicación a la rúbrica de evaluación del diario profesional*

- |    |   |         |   |
|----|---|---------|---|
| 1. | Determinar los objetivos del aprendizaje. | los del | - Saber qué es el diario profesional docente y aprender a utilizarlo correctamente.<br>- Conocer las ventajas del uso del diario profesional docente en el aula.<br>- Promover el desarrollo profesional a través de la práctica reflexiva. |
| 2. | Identificar aspectos a valorar.           | los     | a) El diario se utiliza de forma adecuada.<br>b) El contenido es suficiente en cantidad y calidad.<br>c) Uso adecuado del lenguaje y presentación apropiada.  |

3. Determinar descriptores, escalas de calificación o criterios.
- a.1.) Sabe qué es el diario profesional docente y recoge reflexiones consistentes sobre cuestiones educativas significativas que requieren solución o de las que se puede extraer un aprendizaje.
  - a.2.) Sabe qué es el diario profesional docente pero solamente lo utiliza para recoger reflexiones educativas consistentes en algunas ocasiones.
  - a.3.) No sabe qué es el diario profesional docente y se limita a registrar anécdotas o el desarrollo de la programación.
  - b.1.) La presentación es correcta, no hay faltas de ortografía, se expresa con claridad y coherencia, sintetiza los contenidos y demuestra dominio del uso del lenguaje.
  - b.2.) La presentación es adecuada, hay algunas faltas de ortografía, la expresión es bastante coherente y domina parcialmente el uso del lenguaje.
  - b.3.) La presentación es inadecuada, hay faltas de ortografía, la expresión es incoherente, no sintetiza los contenidos y el uso del lenguaje es inapropiado.
  - c.1.) La extensión es suficiente. Se recogen reflexiones sólidas y bien argumentadas sobre cuestiones educativas relevantes, se hace un seguimiento de estas, se buscan soluciones ya sea consultando a compañeros o en la literatura especializada, etc.
  - c.2.) La extensión es suficiente. Se recogen algunas reflexiones que en ocasiones son sólidas y están bien argumentadas, pero no se hace seguimiento de las mismas ni se buscan soluciones a los problemas educativos que han suscitado dichas reflexiones.
  - c.3.) La extensión es insuficiente. Se limita al mero registro de anécdotas y situaciones educativas sin valorarlas ni reflexionar sobre ellas.

- |   |   |
|---|---|
| 4. Definir el valor de cada criterio.                   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Excelente</li><li>2. Satisfactorio</li><li>3. Puede mejorar/En proceso</li><li>4. Inadecuado</li></ol>   |
| 5. Examinar la rúbrica y calcular su impacto educativo. | Si el alumnado pudiese examinar junto a su tutor la presente rúbrica de evaluación antes de comenzar a redactar su diario durante la estancia de prácticas, tendrían más claros los objetivos a alcanzar y establecerían procedimientos para conseguirlos, implicándose de forma activa en el aprendizaje y facilitando la retroalimentación con su tutor de prácticas del colegio y de la Universidad. |
- 

Teniendo esto en cuenta, se procedió a comprobar que la rúbrica se ajusta perfectamente a los criterios establecidos en el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, puesto que la realización del diario profesional docente y su incorporación al portfolio a partir del cual se valoraría la asignatura Prácticum, constituía una de las tareas obligatorias para el alumnado de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

En este Real Decreto se contemplan cuestiones como el objetivo de Prácticum, sus fines, duración y proyecto formativo, se definen las prácticas externas, los derechos y deberes de alumnado y docentes, así como el seguimiento del informe final, el reconocimiento académico y la evaluación.

En la Tabla 59 se expone la rúbrica diseñada.

**Tabla 59**

*Rúbrica de evaluación del diario profesional docente*

<b>RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE</b>				
	<b>NIVEL</b>			
<b>CRITERIOS</b>	<b>1. Inadecuado</b>	<b>2. Puede mejorar</b>	<b>3. Satisfactorio</b>	<b>4. Excelente</b>
<b>El diario se utiliza de forma adecuada.</b>	No sabe qué es el diario profesional docente y se limita a registrar anécdotas o el desarrollo de la programación.	Sabe qué es el diario profesional docente pero solamente lo utiliza para recoger de forma aislada reflexiones educativas que no son muy consistentes y a registrar anécdotas y el desarrollo de la programación.	Sabe qué es el diario profesional docente pero solamente lo utiliza para recoger reflexiones educativas consistentes en algunas ocasiones.	Sabe qué es el diario profesional docente y cómo utilizarlo. Refleja un concepto básico de diario profesional docente. Identifica y refleja situaciones educativas que requieren solución o de las que se pueden extraer aprendizajes relevantes.

<b>Se hace un uso correcto de la lengua.</b>	La presentación es inadecuada, hay faltas de ortografía, la expresión es incoherente, no sintetiza los contenidos y el uso del lenguaje es inapropiado.	La presentación es normal, hay algunas faltas de ortografía, la expresión no es del todo coherente, la información no está clara y domina parcialmente el uso del lenguaje.	La presentación es adecuada, no hay faltas de ortografía, la expresión es bastante coherente y domina parcialmente el uso del lenguaje.	No hay faltas de ortografía, se expresa con claridad y coherencia, utiliza adecuadamente los signos de puntuación, sintetiza los contenidos y demuestra dominio del uso del lenguaje.
--	---	---	---	---

<b>El contenido es suficiente en cantidad y calidad.</b>	La extensión es insuficiente. Se limita al mero registro de anécdotas y situaciones educativas sin valorarlas ni reflexionar sobre ellas.	La extensión es suficiente. Se recogen pocas reflexiones que en ocasiones no son sólidas ni están bien argumentadas, no se hace seguimiento de las mismas ni se buscan soluciones a los problemas educativos que han	La extensión es suficiente. Se recogen algunas reflexiones sólidas y bien argumentadas y en ocasiones se hace seguimiento de las mismas y se buscan soluciones a los problemas educativos que han	La extensión es suficiente. No se limita a un mero registro de hechos y datos sino que, además, son interpretados y contextualizados desde una perspectiva educativa. La terminología utilizada es precisa. Existe contenido gráfico que
--	---	--	---	--

suscitado            dichas            información  
dichas                reflexiones.      recogida.  
reflexiones.

**Se perciben reflexiones críticas para la mejora de la propia práctica**

Se recogen reflexiones sólidas y bien argumentadas sobre cuestiones educativas relevantes, cuya finalidad es el desarrollo profesional, se hace un seguimiento de las mismas, se buscan soluciones ya sea consultando a compañeros o la literatura especializada, etc.

**Se lleva a cabo una autoevaluación.**

**La presentación es cuidada**

Con el fin de facilitar el uso de esta rúbrica, se presentan las puntuaciones correspondientes a cada uno de los niveles para cada criterio en la Tabla 60.

**Tabla 60**

*Puntuación de la rúbrica de evaluación del diario profesional docente*

<b>PUNTUACIÓN DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE</b>				
<b>CRITERIOS</b>	<b>NIVEL</b>			
	<b>1. Inadecuado</b>	<b>2. Puede mejorar</b>	<b>3. Satisfactorio</b>	<b>4. Excelente</b>
<b>El diario se utiliza de forma adecuada.</b>	0	0.4 – 0.2	0.9 – 0.5	1
<b>(0-1 puntos)</b>				
<b>Se hace un uso correcto de la lengua.</b>	0	0.4 – 0.2	0.9 – 0.5	1
<b>(0-1 puntos)</b>				
<b>El contenido es suficiente en cantidad y calidad.</b>	0	0.6 – 0.1	1.4 – 0.7	1.5
<b>(0-1,5 puntos)</b>				
<b>Se perciben reflexiones críticas</b>	0	1.4 – 0.1	2.9 – 1.5	3

**para la mejora de  
la propia práctica**

**(0-3 puntos)**

**Se lleva a cabo una autoevaluación.**    0                      1.4 – 0.1                      2.9 – 1.5                      3

**(0-3 puntos)**

**Presentación y aspectos formales**    0                      0.2 – 0.1                      0.4 – 0.3                      0.5

**(0- 0,5 puntos)**

---

### **9.3. Limitaciones**

El producto final se denomina “Diario Profesional Docente” y consiste una aplicación gratuita para sistemas IOS que puede ser utilizado por un gran número de usuarios (profesores en activo y en formación en contextos hispanohablantes).

Se han detectado las siguientes limitaciones:

- En primer lugar, a pesar de que el estudio es minucioso y detallado, puede considerarse que la muestra de participantes en la FASE 3 para la validación de la APP resulta relativamente pequeña. Sin embargo, cabe destacar que se trata de informantes clave y metodología cualitativa que según Robledo (2009) son:

Aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente

importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. (pág. 1).

Quizá sería conveniente extender el análisis a una muestra más amplia de participantes, teniendo en cuenta siempre que la finalidad, en metodología cualitativa, no es generalizar.

- En segundo lugar y desde el punto de vista técnico, no se ha dispuesto de ningún tipo de financiación para el desarrollo de la aplicación, lo cual explica que se trate de una versión de prueba que destaca por su sencillez, disponible solamente para software iOS y en castellano. Tampoco se ha facilitado una infraestructura tecnológica. Concretamente el espacio físico, un servidor espacio para alojar el servidor, prestación para la que se habría necesitado disponer de más recursos económicos sin tener que limitarse a las posibilidades particulares.

#### **9.4. Prospectiva de futuro**

La principal línea de investigación de cara al futuro, en caso de disponer de la financiación y recursos necesarios, estaría dirigida a la mejora de la APP en función de las sugerencias reflejadas en la presente investigación: la incorporación de elementos audiovisuales (audio y vídeo), la posibilidad de introducir colores para diferenciar los apartados y señalar la información relevante, incorporar despliegues para segmentar las entradas y personalizarlas aún más e incorporar nuevas categorías, siempre en función de las necesidades de las personas usuarias.

Se podría además mejorar la interfaz de la aplicación dándole un aspecto más profesional desarrollándola también para dispositivos Android y dando la posibilidad de utilizarla en inglés.

El alcance de la herramienta no se ciñe a un estudio de caso en la Universidad de Salamanca; sino que se trata de una propuesta ambiciosa y suficientemente aplicable a cualquier Universidad o Centro educativo que tenga como objetivo la mejora de la actividad docente. La aplicación podría ser objeto de demanda para otras universidades y centros educativos a modo de servicio de mejora a la actividad docente. Por ello es viable llevar a cabo la comercialización de la herramienta e incluso un proceso de transferencia del conocimiento donde todo el análisis y el esfuerzo de I+D realizado en este proyecto pueda ser explotado y aprovechado a nivel empresarial.

Por otra parte, al tratarse de una aplicación (producto software) no es viable el registro de una patente, sin embargo, sí se podría realizar un Registro de Propiedad Intelectual.

Por otra parte, esta investigación podría continuar planteando que sean los alumnos de 4º de Grado de maestro en Educación Infantil de la USAL los que utilicen la aplicación y completen un cuestionario tipo Likert al respecto.

Posteriormente se haría un análisis de las respuestas obtenidas para ver el grado de acuerdo sobre algunas dimensiones del uso de la aplicación: facilidad en el empleo, utilidad, importancia del contenido, si es práctico, etc. Este acuerdo se sometería al estadístico de la W de Kendall.

# Referencias



- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Acosta, J. Z., Leyva, A. L. y Licea, M. R. M. (2018). La virtualidad como alternativa de formación universitaria. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 9(2), 159-178.
- Acuña, B.P. (2015). *La observación como herramienta científica*. ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoameric.).
- Afshar, H. S. y Farahani, M. (2015). Reflective thinking and reflective teaching among Iranian EFL teachers: Do gender and teaching experience make a difference. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 192(156), 615-620. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.107>
- Airasian, P. W. y Gullickson, A. R., (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. (2ª ed.). Ediciones Mensajero.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Anagrama.
- Alderete, M. V., Di Meglio, G. y Formichella, M. M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educación*, 377, 54–81.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 27-37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Altarejos, F. (1998). La docencia como profesión asistencial en F. Altarejos, J. A. Ibáñez–Martín, J.A. Jordán y G. Jover Editores (Eds.), *Ética docente* (Vol. 18, pp. 21-50). Ariel.

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251.
- Angrist, J. y Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 112(482), 735-765. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00068>
- Aranda, A. M. (2006). *Programa Docente de Prácticas de Educación Infantil*. En AA. VV. *Prácticum de Educación*. Guía académica. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.
- Aranda, R. (2009). La especialidad de maestra de infantil en las leyes de educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 267-278. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1918>
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Arbués, E. y Ibarrola-García, S. (2014). Leadership in teachers: a requirement for employability El liderazgo del profesor: requisito para la empleabilidad. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 472-478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.046>
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de educación*, 352, 77-97.
- Area Moreira, M., Borrás, J. F. y Sannicolás Santos, M. B. (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(1), 51-66.
- Area, Moreira., Cepeda Romero, O. y García, L. F. (2018). El uso escolar de las TIC desde la visión del alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 229-254. <https://doi.org/10.6018/j/333071>

- Area Moreira, M. y Marzal García-Qismondo, M. A. (2016). Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 227-242.
- Areepattamannil, S. y Khine, M. S. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Arias Gago, A. R., Canton Mayo, I. y Baelo Alvarez, R. (2017). Educational practice at Spanish universities: Analysis of teaching guides. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado-RIFOP*, (88), 109-120.
- Ariffin, T. F. T., Bush, T. y Nordin, H. (2018). Framing the roles and responsibilities of excellent teachers: Evidence from Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 73(2018), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.005>
- Arrabal, A. A. (2012). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en la Europa actual. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 129-148. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153721>
- Asensio, I., Ruiz, C. y Castro, M., (2015). Formación de maestros e investigación educativa: La percepción de los estudiantes de grado en la universidad Complutense de Madrid. *Tendencias pedagógicas*, (26), 217-236.
- Asselin, M. E. (2011). Reflective narrative: A tool for learning through practice. *Journal for Nurses in Professional Development*, 27(1), 2-6. <http://doi.org/10.1097/NND.0b013e3181b1ba1a>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

- Ball, D. L. y Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 1, 3-22.
- Ballesta, J. y Céspedes, R. (2015). Los contenidos de Tecnología Educativa en las titulaciones de grado de las universidades españolas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 133-143. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.133>
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. (2007). Remediating education: Evidence from two randomized experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235–1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>
- Bardají, T. (2008). El diario reflexivo como herramienta de enfermería de autoaprendizaje en la formación. *Nursing*, 26(7), 52–55.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Editorial EUNED
- Barrow, L., Markman, L. y Rouse, C. E. (2009). Technology's edge: The educational benefits of computer-aided instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(1), 52–74. <https://doi.org/10.1257/pol.1.1.52>
- Bartelet, D., Ghysels, J., Groot, W., Haelermans, C. y Maasen van den Brink, H. (2016). The differential effect of basic mathematics skills homework via a web-based intelligent tutoring system across achievement subgroups and mathematics domains: A randomized field experiment. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 1–20. <https://doi.org/10.1037/edu0000051>
- Batres, A. (2016a). La concepción de la Educación Infantil en España y su influencia en la formación de su profesorado. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 106-118.
- Batres, A. (2016b). *La introducción de las Competencias Clave en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Un estudio comparado en perspectiva supranacional*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://libros.uam.es/?press=tfm&page=catalog&op=view&ath%5B%5D=513&path%5B%5D=936&path%5B%5D=742-1> DUDA TFM\*

- Baumert, J. y Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence en M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 25-48). Springer US.
- Bean, T. W. y Stevens, L. P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205–218. <https://doi.org/10.1080/14623940220142343>
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and Teacher Emotions en Day, C. y Lee, C. K. (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 217–242). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_14)
- Becerril Calderón, S. R. (1999). *Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica*. Plaza y Valdés.
- Becker, E. S., Waldis, M. y Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beijaard, D. y Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Research* 22(3), 275-286.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Berliner, D. C. (1987). *Expert and novice interpretations of classroom data*. Washington D.C.: Ponencia presentada al Congreso Anual de la American Educational Research Association.
- Berthold, K., Nückles, M. y Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Biagi, F. y Loi, M. (2012). *ICT and learning: Results from PISA 2009*. European Commission.

- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151.
- Bills, L., Briggs, M., Browne, A., Gillespie, H., Gordon, J., Husbands, C., et al. (2007). Structures, management and process in initial teacher education: a systematic review en Research evidence in education library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Borko, H. y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Bourdoncle, R. (1991). “La profesionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73–91. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Braun, J. A. y Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.006>
- Bretones, A. (2002) La Formación inicial del profesorado. *Proyecto docente de Didáctica General*. Concurso de méritos al Cuerpo de Catedráticos de Escuela Universitaria, Madrid, inédito, 140-156.
- Bretones, A. (2013b). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088)
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2005). The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching”, *Journal of Research on Christian Education*, 2, 179-180. <https://doi.org/10.1558/jate.2005.2.2.179>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor

- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: Critical Analysis and Identification of main Issues en VV. AA., *Teacher Education Policies in the European Union* (9-49). European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE) - Portuguese Presidency of the Council of the European Union
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for Lararubidning.
- Bullough, R.(2000). Convertirse en profesor. La persona y la localización social de la formación del profesorado, en Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.), *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Paidós.
- Burhan-Horasanlı, E. y Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 59(1), 372-382. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
- Cabero-Almenara, J., Barragán-Sánchez, R. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). DigCompOrg: Marco de referencia para la transformación digital de los centros educativos andaluces. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (18), 1-21.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (5), 113-127.
- Cabero-Almenara, J. y Valencia, R (2020). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (15), 217-227. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 531-535. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90047-Sç](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90047-Sç)
- Campbell-Evans, G. y Maloney, C., (1998). An analysis framework for reflective writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1), 29-38.

- Campión, R., Navaridas-Nalda, F. y Andía-Celaya, L. A. (2016). Perceptions of school leaders about the use and value of ICT for educational change and innovation. *Estudios sobre Educacion*, 30, 145-174. <https://doi.org/10.15581/004.30.145-174>
- Canniford, L. J. y Fox-Young, S. (2015). Learning and assessing competence in reflective practice: Student evaluation of the relative value of aspects of an integrated, interactive reflective practice syllabus. *Collegian*, 22(3), 291-297. <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2014.04.003>
- Carpenter, J. P. y Green, T. D. (2017). Mobile instant messaging for professional learning: Educators' perspectives on and uses of Voxer. *Teaching and Teacher Education*, 68(1), 53-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.008>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Grao.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carrillo, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de pedagogía*, (305), 50-54.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach en W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). Macmillan.
- Casassús, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto.
- Castellanos Simons, B., Fernández González, A. M., Llivina Lavigne, M. J., Arencibia Sosa, V. y Hernández Herrera, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H. y Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary

- teachers in an educational reform context. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Choy, D., Wong, A. F., Goh, K. C. y Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.791552>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1992). Teacher as currículum maker en P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on currículum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). MacMillan.
- Clarke, A. y Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cobo Suero, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Huerga y Fierro.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, J. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 17-32. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463515>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Colás, M. P. y De Pablos, J. (2012). Aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación cualitativa. *Revista española de pedagogía*, (251), 77-92.

- Colás, M. P., De Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- Coleman, H. y Unrau, Y. (2008). Analyzing qualitative data en R. Grinnell, y Y. Unrau (Eds.), *Social work research and evaluation* (pp. 387–408). Oxford Press.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a): Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008b): La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso en C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y comunicación* (pp. 74-103). Morata.
- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F. y Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- Connelly, F. M. y Clandinin., D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning en E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: The Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (pp. 174-198). University of Chicago Press.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. Althouse Press.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Craig, S. D., Hu, X., Graesser, A. C., Bargagliotti, A. E., Sterbinsky, A., Cheney, K. R. y Okwumabua, T. (2013). The impact of a technology-based mathematics after-

- school program using ALEKS on student's knowledge and behaviors. *Computers & Education*, 68, 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.010>
- Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 34–55. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200032>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cristia, J. P., Ibarrarán, P., Cueto, S., Santiago, A. y Severín, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3), 295–320. <https://doi.org/10.1257/app.20150385>
- Cruickshank, D., Bainer, D. y Metcalf, K. (2006). *The Act of Teaching*. McGraw Hill.
- Crusan, D. (2015). Dance, ten; looks, three: Why rubrics matter. *Assessing Writing*, 26, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.08.002>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Graó.
- Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 4(6), 97-103.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones.
- Desimone, L., A. Porter, M. Garet, K. Yoon, y B. Birman. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Dewey, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the deductive process*. Heath and Co Publishers.

- De Witte, K. y Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education? *Computers & Education*, 75(1), 173-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.012>
- Díaz Alcaraz, F. (2006). *Modelo para autoevaluar la práctica docente:(dirigido a maestros de infantil y primaria)*. WK Educación.
- Díaz Orozco, M. E. y Gallego Valdés, R. (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. Plaza y Valdes.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. y Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2014.11.003>
- Diego, C. Y González, M. (2010). La especialización del personal de los centros de educación infantil en C., Sanchidrián y J. Ruiz, (Coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 349- 366). Graó.
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (19), 33-50.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research en Houston, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24) Macmillan.
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Dymoke, S. y Harrison, J. (2008). *Reflective teaching and learning*. SAGE Publications Ltd.
- Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al. (2007). *Effectiveness of reading and mathematics software products: findings from the first student cohort*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. y Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. OECD Education Working Paper*. OECD Publishing.
- Egido I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011): Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas*, 18, 33-50.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's 'practical knowledge': report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Eng, T. S. (2005). The impact of ICT on learning: A review of research. *International Education Journal*, 6(5), 635-650.
- Erdogdu, F. y Erdogdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education*, 82, 26-49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023>
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Allah, M. C. H. (2017). The Use of ICT and the Mother Tongue in the Academic Performance of Immigrant Students in Secondary Education within a Vulnerable Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 189-195. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2017.02.062>
- Escofet, A., Payà, M. y Rubio, L. (2019). El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio: codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(3), 79-95. <https://doi:10.13042/Bordon.2019.70425>
- Espacio Europeo de Educación Superior (1999). Declaración de Bolonia. *Madrid*.
- Europea, U. (1999). Declaración de Bolonia. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia.
- European Commission (2019). *2nd survey of schools: ICT in education: objective 1: benchmark progress in ICT in schools, final report*. Recuperado de [http://publications.europa.eu/publication/manifestation\\_identifier/PUB\\_KK0119\\_079ENN](http://publications.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_KK0119_079ENN)

- Eurydice (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2005). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Falck, O., Mang, C. y Woessmann, L. (2018). Virtually no effect? Different uses of classroom computers and their effect on student achievement. *Oxford Bulletin of Economics & Statistics*, 80(1), 1–38. <https://doi.org/10.1111/obes.12192>
- Farrell, T. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 1398-1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.051>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fennema, E. y Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. en D. A. Grouws, D. A. (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan (pp. 147-164). Macmillan.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching en Darling-Hammond, L. (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3-56). American Educational Research Association.
- Fernández-Gutiérrez, M., Giménez, G. y Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education*, 157, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103969>
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod.

- Finefter-Rosenbluh, I. (2016). Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>
- Fischer, J., He, J. y Kliemea, E. (2020) The structure of teaching practices across countries: A combination of factor analysis and network analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100861>
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S. y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Fives, H., Hamman, D. y Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Flick, U., von Kardoff, E. y Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Frabboni, F. (1998). La formación del profesorado en Italia en A. Rodríguez, E. Sanz. y M. V. Sotomayor, (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (p.77-94). Narcea.
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research en R. M. Grinnell y Y A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ª. ed., pp. 438-449). Oxford University Press.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions en R. Pekrun, y L. Linnebrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). Routledge.
- Fuller, F. (1970) *Personalized Education for Teachers: One Application of the Teacher Concerns Model*. University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gairín Sallan, J., Díaz-Vicario, A. Del Arco, I. y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>
- Ganser, T. (1996). The cooperating teacher role. *The Teacher Educator*, 31(4), 283-291. <https://doi.org/10.1080/08878739609555121>
- Gao, Q. (2021). Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education. *Microprocessors and Microsystems*, 80, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103349>
- García, M.L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX(16), 40-42.
- García, M. L., Lahora, M.C. y De Castro, D. (2009). *La educación infantil en “Hoy empieza todo” y “Ser y tener”* Papeles salmantinos de educación, 13, 14 – 60.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 29-41.
- García Garrido, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 435–447.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, J. (2015). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 61–65. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72684-x](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72684-x)
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Gervilla Castillo, E. (1998). “Educar hoy: profesión contra vocación”. *Bordón*, 50 (1), 83–90.

- Gil, P. (2019). La primera experiencia de prácticum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del Grado de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 23, 31-47. <https://doi.org/10.18172/con.3531>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 52-72.
- Giroux, H. (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”. *Revista de Educación*. 284, 53–76.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M.D., Kauchak, D. y Stevens, T. (1999). Pre-service teachers’ thinking on research: implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and teacher education*, 15, 753-769. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00015-3)
- González, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González-Garzón, M. L. y Gutiérrez, C. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, (35), 131-154.
- Goolsbee, A. y Guryan, J. (2006). The impact of internet subsidies on public schools. *The Review of Economics and Statistics*, 88(2), 336–347.
- Grana, I. y Martín, F. (2010). Políticas educativas de educación infantil en la España actual (1989-2009). En Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (349- 366). Graó.

- Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. *Sophia Educación*, 11(2), 143-154.
- Granollers I Saltiveri, T., Cañas Delgado, J. J. y Lorés Vidal, J. (2005). *Diseño de sistemas interactivos centrados en el usuario*. Editorial UOC
- Grau Company, S., Gómez Lucas, C. y Perandones González, T. M<sup>a</sup>. (2009) *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Alicante. Recuperado el 22 de abril de 2018 de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration. *The Language Teacher*, 26(7), 19-21.
- Grossman, P. L. y Shulman, L. S. (1994). Knowing, believing, and the teaching of English. In T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teachers knowing: Reflections on literacy and language education* (pp. 3-22). NCRE/NCTE.
- Gudmundsdottir, G. B. y Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>.
- Gudmundsdottir, G. B., Gassó, H. H., Rubio, J. C. C. y Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, 152, 103877. [https://doi: 10.1016/j.compedu.2020.103877](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877)
- Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 93, 420-425.
- Gurvitch, R. y Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and fieldbased practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Gutiérrez, L., Correa, J. M., Jiménez, E. y Ibañez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de

- innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de educación*, 350, 493-505.
- Gutiérrez Martín, A.(2007): Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Rev. Iberoamericana de Educación*, nº 45, sep-dic., pp. 141-156
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Halim, L., Buang, N. A. y Meerah, S. (2010). "Action research as instructional supervision: Impact on the profesional development of university based supervisors and science student teachers". *Procedia. Social and Vihavioral Sciences*, 2(2), 2868-2871. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.430>
- Harford, J. y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1884-1892.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their inte-ractions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado (4ª ed)*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2003b). *Teaching in the knowledge society*. Open University
- Hargreaves, A. (2005). *Sustainable Leadership*. Jossy-Bass.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Casell.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Open University Press.
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 623–637.
- Hascher, T. y Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.

- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* (Octubre). Australian Council for Educational Research. Melbourne, Victoria.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Hebert, E. y Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mc Graw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hillman, S. L., Bottomley, D. M., Reisner, J. C. y Malin, B. (2000). Learning to practice what we preach: Integrating elementary education method courses. *Action in Teacher Education*, 22, 1–9.
- Hobjilä, A. (2012). Effective/ineffective in pedagogical practicum–mentors’ considerations on the initial training of pre-school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 318-322.
- Holborn, P. (1988). Becoming a reflective practitioner en P. Holborn, M. Wideen, y I. Andrews (Eds.), *Becoming a teacher* (pp.196-209). Kagan and Woo.
- Holly, M. (1989). *Writing to grow. Keeping a personal-professional journal*. Heinemann.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*. 3(2), 12–19.
- Hu, B., Noman, S. M., Irshad, M., Awais, M., Tang, X., Farooq, U. y Song, C. (2021). A pilot study of Global ICT strategy applications in sustainable continuing education. *Procedia Computer Science*, 183, 849-855.

- Hu, X., Gong, Y., Lai, C., y Leung, F. K. S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers & Education*, 125, 1–13.
- Husu, J., Toom, A. y Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.
- ILO/UNESCO. (2008). ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers (1966) Y UNESCO recommendation concerning the status of higher education personnel (1997).
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesor*. Grao.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En G. Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 588-603.
- Ivić, I., Pešikan, A. y Antić, S. (2001). *Aktivno učenje (Active learning)*, Beograd: Institut za psihologiju
- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (Ed.). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC-Kaleida Forma.
- Janssen, G., Meier, V. y Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26(18), 51–66.  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jarvis, M. A. y Baloyi, O. (2020). Scaffolding in reflective journaling: A means to develop higher order thinking skills in undergraduate learners. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 100195.
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18, 73–85.
- Joița, E. (2008). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. Editura Didactica și Pedagogică, București.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado en R. Jakky-Shivonen y H. Niemi (Eds.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC-Kaleida Forma.

- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M. y Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education—An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and Teacher Education, 55*, 217-227.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes. Barcelona
- Khan, F., Yusoff, R. M. y Khan, A. (2014). Job demands, burnout and resources in teaching a conceptual review. *World Applied Sciences Journal, 30*(1), 20-28
- Kilic, H. (2015). Preservice Teachers' Perceptions About Teacher Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1838-1842.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., et al. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education, 64*, 90-106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Klieme, E. (2020). Policies and practices of assessment: A showcase for the use (and misuse) of International Large Scale Assessments in Educational Effectiveness Research. In J. Hall, P. Sammons, & A. Lindorff (Eds.). *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*. Springer.
- Klug, J., Schultes, M. T. y Spiel, C. (2018). Assessment at school - teachers' diary-supported implementation of a training program. *Teaching and Teacher Education, 76*, 298–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.014>
- König, J. (2013). First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 999–1028. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9420-1>.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and teacher education, 55*, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

- Korotitsch, W. J. y Nelson-Gray, R. O. (1999). An overview of self-monitoring research in assessment and treatment. *Psychological Assessment*, 11(4), 415–425. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.4.415>
- Korthagen, F. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and teacher education*, 8(3), 265-274
- Korthagen, F. (2001). A broader view of reflection en F. A. J Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagrwerf, y T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 231-238). Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, nº 68 (24.2), 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). “Developing fundamental principles for teacher education programs and practices”. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kwan, T. y Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9:3, 341-360
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Lasater, K. y Nielsen, A. (2009). Reflective journaling for clinical judgment development and evaluation. *Journal of Nursing Education*, 48(1), 40-44. <https://doi.org/10.3928/01484834-20090101-06>
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Graó.

- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2006). La integración de las TIC en los centros escolares de educación infantil y primaria: condiciones previas. *Pixel Bit. Revista de Medios Educación*, 28, 27-34.
- Lei, J. y Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, 49(2), 284–296. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.06.013>
- Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... y Toom, A. (2015). How to support the development of teachers' practical knowledge: Comparing different conditions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205-1212.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H. y Webbink, D. (2007). The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 89(4), 721–736. <https://doi.org/10.1162/rest.89.4.721>
- Levett-Jones, T. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25(5), 363-368. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo. Biblioteca de Educación de Adultos*, 6, 13-25.
- Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE, 14/1970). 4 de agosto de 1970. BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546 (22 págs.)
- Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria. (LRU, 11/1983). 25 de agosto de 1983. «BOE» núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, páginas 24034 a 24042 (9 págs.)
- Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990). 3 de octubre de 1990. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.).

- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE, 10/2002). 23 de diciembre. «BOE» núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.)
- Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE, 2/2006). 3 de mayo de 2006. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006.
- Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. de 12 de abril de 2007. «BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260 (20 págs.)
- Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 8/2013). 9 de diciembre de 2013. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 3/2020). 29 de diciembre. «BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.)
- Lilach, M. (2020). Speaking truth to power: Ethical dilemmas of teacher candidates during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103002>
- Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- López, F. (2022). Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 5-9.
- López-Vargas y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291
- Lowery, N. V. (2003). The fourth "R": Reflection. *The Mathematics Educator*, 13(2), 23-31.
- Luu, K. y Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. *Computers & Education*, 56, 1072–1082. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.008>

- MacDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: The student teacher's perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, 39, 407-418.
- Mahmoudi, F. y Özkan, Y. (2016). Practicum stress and coping strategies of pre-service English language teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232(1), 494-501.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. En *Sísifo, Revista de Ciências da educação*, 8, 9-22.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marín, V. y Romero, M<sup>a</sup> A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103
- Martiañez, N. L., Rubio, M., Terrón, M. J. y Gallego, T. (2015). Diseño de una rúbrica para evaluar las competencias del prácticum del grado en fisioterapia: Percepción de su utilidad por los estudiantes. *Fisioterapia*, 37(2), 83-95. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2014.06.005>
- Martín-Cuadrado (2017). (15 de julio de 2021). *El diario de las prácticas. Instrumento de análisis y reflexión del estudiante*. Canal UNED. Recuperado el día 15 de julio de 2021 de <https://canal.uned.es/video/5a6f55f3b1111f875c8b4574>
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Martínez Bonafé, J. (1995). "El profesorado en el tercer milenio". Cuadernos de Pedagogía, 240, 23-28.
- Martínez, M., Calderón, I. y Villamor, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. En *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Editorial GEU

- Martínez Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la Maestría en Intervención Socioeducativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(15), 129-144.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2017). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23.
- McCrinkle, A. R. y Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and instruction*, 5(2), 167-185.
- McGuire, L., Lay, K. y Peters, J. (2009). Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of Scholarship of Teaching & Learning*, 9(1), 93—107.
- McMahon, M. (2011). Leaders of Learning: Accomplished Teachers as Teacher Leaders en T. Townsend y J. MacBeath (Eds.). *International Handbook of Leadership* (pp. 779-794). Springer Netherlands.
- MEC (27 enero 2022), ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (27 enero 2022).
- Mediavilla, M. y Escardíbul, J. O. (2015). ¿Son las TIC un factor clave en la adquisición de competencias? Un análisis con evaluaciones por ordenador. *Hacienda Publica Española*, 212, 67–96. <http://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.15.1.3>
- Medina, J. L.(2001a). *Proyecto Docente*. Universidad de Barcelona.
- Medina J. L. (2001b). El diario del profesor, un reflejo del aula. *Cuadernos de pedagogía*, (305), 67-70.
- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Octaedro.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel.
- Meggiolaro, S. (2018). Information and communication technologies use, gender and mathematics achievement: Evidence from Italy. *Social Psychology of Education*, 21(2), 497–516.

- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Meijer, P. (1999). Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary teaching. Leiden: Leiden University.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. en colaboración con van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica en O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp.19--38). Editorial Octaedro.
- Mena, J. M., García, M. L. y Tillema, H. (30 de septiembre de 2011). *Revealing practical knowledge through deliberate reflection in student teaching*. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Exeter, Reino Unido.
- Mena, J., Hennissen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2a. ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Merriam, S. (1988). Case study research in education a qualitative approach. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Mir Pozo, L., y Ferrer Ribot, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica*

- interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 255-255.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Mirzaei, F., Phang, F. A. y Kashefi, H. (2014a). Assessing and improving reflective thinking of experienced and inexperienced teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 633-639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.111>
- Mirzaei, F., Phang, F. A. y Kashefi, H. (2014b). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2<sup>nd</sup> Ed). Routledge.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2002). "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?". *Educar*, 30, 69-89.
- Mora, T., Escardíbul, J. O. y Di Pietro, G. (2018). Computers and students' achievement: An analysis of the One Laptop per Child program in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 92, 145–157.  
<https://doi.org/10.1016/j.jier.2018.09.012>
- Moral, C. (1997). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: FORCE.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 205-218. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.011>
- Muñiz, M. y García, H. (2008). Formación de profesores: nuevos temas y nuevos escenarios. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nueva León (documento inédito).
- Murrain, E., Farid, N. y Vargas, Y. (2017). Cuatro reflexiones sobre la docencia. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 26(4), 242-248.  
<https://doi.org/10.1016/j.reper.2017.09.001>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293–306. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260301>

- Nielsen, A., Stragnell, S. y Jester, P. (2007). Guide for reflection using the clinical judgement model. *Journal of Nursing Education*, 46(11), 513—516.
- Norris, C., Soloway, E. y Sullivan, T., (2002). Examining 25 years of technology in US education. *Communications of the ACM* 45 (8), 15–18.
- OECD (2005): *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the Connection*. Pisa, Paris: OECD publishing.
- Opfer, V. D. y Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- Orden ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. 27 de diciembre. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53735 a 53738 (4 págs.).
- Orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. 27 de diciembre de 2007. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, páginas 53747 a 53750 (4 págs.).
- Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving scholling through professional development*. Corwin.
- Otero López, J. M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*. 8 (1), 31-46.

- Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., y Romero, M. (2014). To Rubric or Not to Rubric? The Effects of Self-Assessment in Self-Regulation, Performance and Self-Efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- Parker, R.P. y Goodkin, V. (1987). *The consequences of writing: enhancing learning in the disciplines*. Boynton/Cook.
- Parker, D.C., Pushor, D. y Kitchen, J. (2011). Narrative Inquiry, Curriculum Making and teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 13, 3-18.
- Pastells, A. A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 27-37.
- Patrick, C., Peach, D. y Pocknee, C. (2008). The WIL [Work Integrated Learning] report: A national scoping study [Australian Learning and Teaching Council (ALTC) Final Report]. Brisbane, Qld: Queensland University of Technology.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Peeraer, J. y Van Petegem, P. (2011). ICT in teacher education in an emerging developing country: Vietnam's baseline situation at the start of 'The Year of ICT'. *Computers & Education*, 56(4), 974-982.
- Pegalajar, M. D. C. (2017). Teacher training in the use of ICT for inclusion: differences between early childhood and primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 144-149.
- Perbawaningsih, Y. (2013). Plus minus of ICT usage in higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 717-724.

- Pérez-Ferra, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del prácticum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Pérez-García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial (Competences Acquired by Future Teachers in the Preservice Teacher Education). *Revista de educación*, (347), 343-367.
- Pérez Gómez, A. (2010). "Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Petko, D., Cantieni, A. y Prasse, D. (2017). Perceived quality of educational technology matters: A secondary analysis of students' ICT Use, ICT-related attitudes, and PISA 2012 test scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070–1091. <https://doi.org/10.1177/0735633116649373>
- Piqué, B., Comas, A. y Lorenzo, N. (2009). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Graó.
- Player-Koro, C. (2012). Factors influencing teachers' use of ICT in education. *Education Inquiry*, 3(1), 93-108. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v3i1.22015>
- Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching Continuum*.
- Pollard, A. y Tann, S. (1997). *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. Cassell.
- Porlán, R. (1987). El diario del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, (2), 77-78.
- Porlán, R., y Martín, J. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones en: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. (7ª ed., pp. 18-42). Diada.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher education*, 24(7), 1717-28.

- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el Prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 43-53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestro. *Comunicar*, (8)35, 175-182. <http://dx.doi.org/10.3916/C35>
- Prestridge, S., Tondeur, J. y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2019). Insights from ICT-expert teachers about the design of educational practice: The learning opportunities of social media. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1578685>
- Price, J. N. (2002). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Pulvermacher, Y. y Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Quintero González, L. E., Jiménez Jiménez, F., y Area Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 343-348.
- Rădulescu, C. (2013). Reinventing Reflective Learning Methods in Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.241>
- Rambousek, V., Štípek, J. y Wildová, R. (2012). Research of ICT literacy education in the Czech Republic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1945-1951. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.149>

- Ramírez-Rueda, M. D. C., Cózar-Gutiérrez, R., Roblizo, M. J. y González-Calero, J. A. (2021). Towards a coordinated vision of ICT in education: A comparative analysis of Preschool and Primary Education teachers' and parents' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103300. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103300>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Real Academia Española.
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre de 2007. «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048 (12 págs.).
- Real Decreto 1707/2011, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. 18 de noviembre de 2011. «BOE» núm. 297, de 10 de diciembre de 2011, páginas 132391 a 132399 (9 págs.).
- Real Decreto 592/2014, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. 11 de julio de 2011. «BOE» núm. 184, de 30 de julio de 2014.
- Real Decreto 822/2021, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. 28 de septiembre de 2021. «BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, páginas 119537 a 119578 (42 págs.).
- Redón, S. y Angulo, J. F. (Eds.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila Editores. NO REFERENCIA
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. y Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Richards, J. (1995). Towards reflective teaching. *English Teachers Journal-Israel*-, 59-63.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 923-948). Sage.

- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rivas Flores, J. I. (coord.) (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe.
- Rivas, P. (2004). La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento. *Educere*, 8(24), 57-62.
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (42), 9.
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach en M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre, y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3ª ed., pp. 732-755). Routledge.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, (376), 229-251. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez-Gómez, Gil-Flores, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista española de Pedagogía*, 38(147), 37-58. <https://www.jstor.org/stable/23763622>
- Rodríguez-Loera, R. y 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. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N. y Means, B. M. (2000). Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76–101. <https://doi.org/10.2307/1602690>

- Rosenberg, M. S., Sindelar, P. T. y Hardman, M. L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29(3), 266-278. <https://doi.org/10.1177/019874290402900308>
- Rouse, C. E. y Krueger, A. B. (2004). Putting computerized instruction to the test: A randomized evaluation of a “scientifically based” reading program. *Economics of Education Review*, 23, 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.10.005>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. y Soini, T. (2016). Student teachers’ self-and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Sáez, M. (2017). *Investigación educativa. fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. esencial para tfg, tfm y tesis)*. Editorial UNED.
- Saiz, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.27.344>
- Saiz, Á., y Susinos, T. (2017a). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Saiz, A. y Susinos, T. (2017b). Nos Dabas la Confianza para hablar”. El Supervisor Universitario en un Prácticum Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 55-69.
- Salmela-Aro, K., y Kunttu, K. (2010). Study burnout and engagement in higher education. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 38(4), 322-337.

- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. MCEP.
- Sancho, J. M<sup>a</sup> y Alonso, C. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas: la educación y las técnicas de la información y la comunicación*. Octaedro Editorial.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mcgraw Hill.
- Santoro, D. A. y Morehouse, L. (2011). Teaching's conscientious objectors: Principled leavers of high-poverty schools. *Teachers College Record*, 113(12), 2670-2704. <https://doi.org/10.1177/016146811111301208>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. y Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf [Patterns of teacher's occupational stress]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (46)4, 244-268.
- Schmitz, B., Klug, J. y Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students en B. Zimmerman, y D. Schunck (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 251-266). Routledge.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., y Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. MEC-Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Seferođlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Selmo, L. y Orsenigo, J. (2014). Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1925-1929. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83-94. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00204.x>
- Serafín, A. (2012). *Estudio comparativo entre la Diplomatura y el Grado en Magisterio. El nuevo marco de referencia en la formación del Maestro*. [Trabajo de Fin de Grado], Universidad Internacional de la Rioja.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. y Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.004>
- Slechtova, P. (2015). Attitudes of undergraduate students to the use of ICT in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1128-1134. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.218>
- Smedley, L. (2001). Impediments to partnership: a literature review of school-university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2), 189-209. <https://doi.org/10.1080/13540600120054973>

- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education—Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in educational evaluation*, 36(1-2), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.08.001>
- Smith, M. (1987). Publishing qualitative research. *American educational research journal*, 24(2), 173-183. <https://doi.org/10.3102/00028312024002173>
- SoftDev Creations (27 de junio de 2022). Modelo de ciclo de vida del Software: Proceso Unificado. <https://sites.google.com/site/softdevcreations/modelo-de-ciclo-de>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Sosa, M. J. y Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(1), 151-173.
- Soto-Lesmes, V. I. y Durán de Villalobos, M. M. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 10(3), 253-266.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Editorial Universitaria.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development en W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). Mcmillan.
- Stake, R.E. (1994) Case Studies en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Stîngu, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Stîngu, M., Ulrich, C. y Vršmaş, E. (2015). Using reflective practice to enhance professional development through written, spoken and visual materials. *Procedia-social and behavioral sciences*, 180, 1207-1214. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.247>
- Suárez, J. y Martín, J. (2016). *Ética y práctica docente*. Universidad del Norte.

- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón: revista de pedagogía*, 68(2), 155-168. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Susinos, T. y Saiz, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de investigación en educación*, 14(1), 5-13.
- Swanson, P. (2012). The congruence of vocational interests and the workplace environment: reducing the language teacher shortage. *Language Teaching Research*, 16, 519-537. <https://doi.org/10.1177/1362168812455588>
- Taggart, G. L. y Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.
- Talebian, S., Mohammadi, H. y Rezvanfar, A. (2014). Information and communication technology (ICT) in higher education: advantages, disadvantages, conveniences and limitations of applying e-learning to agricultural students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 300-305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.199>
- Tanner, C. A. (2006). Thinking like a nurse: A research-based model of clinical judgment. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204—211.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Tejada-Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tello, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. UOC.

- Temple, C. (2001). *Strategies for use accross the curriculum*, RWCT Project, Open Society Institute.
- Teo, T. y Zhou, M. (2017). The influence of teachers' conceptions of teaching and learning on their technology acceptance. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 513-527 <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1143844>
- Tillema, H.H. (2007). Authenticity in knowledge productive learning of teams en E. Munthe y M. Zellermayer (Eds.), *Teachers learning in communities, international perspectives* (pp. 27–45). Sense Publishers.
- Tillema, H. H. y Smith, K. (2009). Assessment orientation to formative assessment of learning to teach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(3), 389–405. <https://doi.org/10.1080/13540600903056726>
- Tobias, S. y Duffy, T. M. (Eds.). (2010). *Constructivist instruction: Success or failure?* Routledge Taylor & Francis Group.
- Torres, J. (1986). El Diario Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 52-55.
- Trif, L. y Popescu, T. (2013). The reflective diary, an effective professional training instrument for future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1070–1074. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.332>
- Turunen, T. A. y Tuovila, S. (2012). Mind the gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.669751>
- Tynjälä, P. y Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- UNESCO. (2015). Fixing the broken promise of education for all: Findings from the global initiative on out-of-school children. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en>
- UNESCO. (2017). Global education monitoring Report. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>. Vu, K. M., y Asongu, S. (2020). “Backwardness advantage and economic growth in the

- information age: A cross-country empirical study". *Technological Forecasting and Social Change*, 159, Article 120197. October 2020.
- Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030).
- Uzum, B., Petró, M. y Berg, H. (2014). Pre-service teachers' first foray into de ESL Classroom: Reflective practice un a service-learning project. *TESL-EJ*, 18(3), 1-15.
- Valle, J. M. (2012). La formación inicial de maestros: El caso español en el marco de las tendencias europeas en J.C. Torre, (Coord.), *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411-440). Universidad Pontificia de Comillas.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). *La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas* (Vol. 7, pp. 117-133). Redhecs.
- van Driel, J., Verloop, N. y de Vos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199808\)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J)
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. SUNY Press.
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic.
- Vences, N. A. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3(3).
- Venkatesh, V. y Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>

- Verloop, N., van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. y Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovations. Evidence from TALIS*. OECD Publishing.
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-19.
- Visvizi, A., Daniela, L. y Chen, C. W. (2020). Beyond the ICT-and sustainability hypes: A case for quality education. *Computers in Human Behavior*, 107, 106304.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Scott Taylor, J., Anthony, D. y Reis, S. P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the reflect rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-5. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31823b55fa>
- Witrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Wolter, B. (2000). A participant- centred approach to INSET course design. *English Language Teaching Journal*, 54(4), 311-318.
- Yanguas, M. L. (2020). Technology and educational choices: Evidence from a one-laptop-per-child program. *Economics of Education Review*, 76, 101984. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101984>
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S. y Montie, J. (2006). Schoolwide reflective Practice en *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators* (2<sup>nd</sup> ed., pp.199-243). Corwin Press.
- Zabalza, M. Á. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 293-302.
- Zabalza, M. Á., (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones en J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la*

- educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas.* (pp. 309-330). Octaedro.
- Zabalza, M. Á. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión *Revista de educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/11162/80892>
- Zabalza, M.Á. (2012) Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 5-32. <http://hdl.handle.net/11162/120362>
- Zabalza, M. Á., (2016a). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zabalza, M. Á. (2016b). Formar profesores y educadores para la Educación Infantil. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 9-13.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International journal of educational research*, 11(5), 565-575. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90016-4)
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>
- Zeichner, K. y Liston, D.P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes en F. Angulo, J. Barquín y A. I. Pérez (Coords.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Akal.
- Zhang, D. y Liu, L. (2016). How does ICT use influence students' achievements in math and science over time? Evidence from PISA 2000 to 2012. *Eurasia Journal of*

*Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2431–2449.  
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1297a>

Zlatković, B. y Petrović, D. (2011). Pre-service teacher training in Serbia: Analysis of the compatibility of teachers' faculties curricula. *Nastava i vaspitanje (Journal of Education)*, 60(4), 651-663.

Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G. y Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.423>



# Anexos



# Anexo I. Estructura de la última asignatura Prácticum de Magisterio de Educación Infantil en las universidades españolas

**Tabla 61**

*Estructura de la última asignatura Prácticum de Magisterio de Ed. Infantil en las universidades españolas*

<b>ESTRUCTURA DEL ÚLTIMO PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS</b>					
<b>Universidad</b>	<b>Nomenclatura</b>	<b>Curso</b>	<b>Cuatrimestre</b>	<b>/</b>	<b>Distribución de créditos</b>
<b>Universidad de Almería</b>	Prácticum III	4º	8º cuatrimestre /		24
			600h (12 Semanas)		
<b>Universidad de Cádiz</b>	Prácticum II	4º	7º semestre		24
			(Octubre-Enero) /		
			nunca inferior a 276 horas.		
<b>Universidad de Córdoba</b>	Prácticum III	3º	6º cuatrimestre /		18
			Información no disponible		
<b>Universidad de Granada</b>	Prácticum II	4º	8º semestre /		24

				Información no disponible	
<b>Universidad de Huelva</b>	Prácticum II	4º	8º cuatrimestre / 24	Información no disponible	
<b>Universidad de Jaén</b>	Prácticum II	4º	7º cuatrimestre / 12 Semanas	24	
<b>Universidad de Málaga</b>	Prácticum III	4º	7º semestre / 15 semanas	30	
<b>Universidad de Sevilla</b>	Prácticum II	4º	8º cuatrimestre / 600 horas	24	
<b>Universidad de Zaragoza</b>	Prácticum IV	4º	8º semestre / 250 horas	10	
<b>Universidad de San Jorge</b>	Prácticum II	4º	8º cuatrimestre / 720 horas (actividades presenciales 400 trabajo autónomo 320)	Información no disponible	
<b>Universidad de La Laguna</b>	Prácticum II	4º	Anual (7º y 8º cuatrimestre)/ 350 horas: Seminarios y otras actividades complementarias:	24	

				40	horas	
				Centro: 310 horas		
<b>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</b>	Prácticum III	4º	8º semestre	10	Información no disponible	
<b>Universidad de Cantabria</b>	Prácticum III	4º	Anual (7º y 8º trimestre) /	24	430 horas (400 en el centro y 30 tutorías)	
<b>Universidad de Castilla La Mancha (Ciudad Real)</b>	Prácticum II	4º	8º semestre /	24	600 horas: 375 horas de trabajo presencial 225 horas de trabajo autónomo	
<b>Universidad de Burgos</b>	Prácticum II	4º	8º semestre /	22	550 horas (311 horas presenciales 239 horas de trabajo)	
<b>Universidad Católica de Ávila</b>	Prácticum II	Info. no disponible	Info. no disponible	no	26	

<b>Universidad de León</b>	Prácticum II	4º	8º semestre /	22
			550 horas:	
			Otras metodologías	
			130 h.	
			Prácticum 350 h.	
			Sesión magistral 70 h.	
<b>Universidad Pontificia Salamanca</b>	Prácticum II	4º	Anual (7º y 8º semestre)/200 h.	20
			192,5 h. trabajo presencial	
			7,5 h. trabajo no presencial	
<b>Universidad de Salamanca</b>	Prácticum II	4º	8º semestre /	24
			600 h	
<b>(Facultad de Educación, Salamanca)</b>			Actividades presenciales (270 h en el centro 23h en la facultad).	
			Trabajo autónomo 307 h.	
<b>Universidad Valladolid (Valladolid)</b>	Prácticum II	4º	8º semestre	24
			600 h	
			Presencial 291 h.	

				No presencial 309 h.		
<b>Universitat</b>	<b>Abat</b>	Pràcticum II	4º	Información	no	21
<b>Oliba CEU</b>				disponible		
<b>Universidad</b>		Pràcticum IV	4º	Anual (semestre 7º	Información	
<b>Autónoma</b>	<b>de</b>			y 8º) / 300h.	no disponible	
<b>Barcelona</b>				Seminario y tutorías individuales 22 h.		
				Estadía en el centro de prácticas 203 h.		
				Actividad autónoma 75 h.		
<b>Universidad</b>	<b>de</b>	Pràcticum II	4º	7º semestre		27
<b>Barcelona</b>				Información	no	
				disponible		
<b>Universidad</b>	<b>de</b>	Pràcticum II	4º	Anual / 600 h.		24
<b>Girona</b>				Horas con profesor 36,5		
				Horas sin profesor 539,50		
				Horas virtuales con el profesor 24		
<b>Universidad</b>		Pràcticum III	4º	Información	no	24
<b>Internacional</b>	<b>de</b>			disponible		
<b>Cataluña</b>						

<b>Universitat de Lleida</b>	Pràcticum III	4º	7º semestre / Información no disponible	24
<b>Universidad Ramón Llull</b>	Pràcticum III	4º	Anual / Información no disponible	18
<b>Universidad Rovira i Virgili</b>	Pràcticum II	4º	7º cuatrimestre / 360 en el centro y 165 de trabajo personal	21
<b>Universidad de Vic</b>	Pràcticum III	4º	Anual / Información no disponible	18
<b>Universidad Alfonso X El Sabio</b>	Pràcticum II	4º	7º cuatrimestre / Información no disponible	10
<b>Universidad de Alcalá</b>	Pràcticum III	4º	8º Cuatrimestre / 450 h: 225 horas presenciales en los centros, 8 horas presenciales de seminarios y tutorías y 217 horas no presenciales de trabajo autónomo	18

<b>Universidad Antonio Nebrija</b>	Prácticum IV	4º	Anual / 300 h, Tutorías 30h. Estudio individual y trabajo autónomo 48h. Actividades de evaluación 42h. Prácticas externas 180h	12
<b>Universidad Autónoma de Madrid</b>	Prácticum III	3º	225 h. presenciales 175 no presenciales	18
<b>Universidad Camilo José Cela</b>	Prácticum IV	4º	8º semestre / 375 H. 215 presenciales / 160 trabajo autónomo	15
<b>Universidad Complutense de Madrid</b>	Prácticum III	4º	8º semestre / 750 h. 15h. teóricas y 300 h. de trabajo individual del estudiante.	30
<b>Universidad Distancia de Madrid</b>	Prácticum III	4º	Anual (7º y 8º semestre) / 300h. Sesiones de tutorías y trabajo autónomo	12

				del estudiante 30% 90h.	
				Estancia en el centro 70% 210h.	
<b>Universidad Pontificia Comillas</b>	<b>de</b>	Prácticum IV	4º	Información no disponible	11
<b>Universidad Rey Juan Carlos</b>	<b>de</b>	Prácticum II	4º	Anual, (7º y 8º semestre) / Alrededor de cuatro meses naturales de duración, meses de enero-mayo	33
<b>Universidad de Navarra</b>	<b>de</b>	Prácticum II	4º	7º cuatrimestre / Información no disponible	21
<b>Universidad Pública Navarra</b>	<b>de</b>	Prácticum III	4º	8º semestre / Diez semanas (dos meses y medio)	18
<b>Universidad de Alicante</b>	<b>de</b>	Prácticum II	4º	8º semestre / Información no disponible	12
<b>Universitat Jaume I de Castellón</b>		Prácticum II	4º	Anual / 600 horas.	24

				460 presenciales y 140 horas no presenciales	
<b>Universitat de València</b>		Pràcticum III	4º	7º cuatrimestre / 3 meses aproximadamente (8 de febrero - 14 de mayo)	22
<b>Universidad Católica Valencia Vicente M.</b>	<b>de</b>	Pràcticum IV	4º	7º cuatrimestre / 370 horas presenciales	21
<b>Universidad Extremadura</b>	<b>de</b>	Pràcticum II	4º	8º semestre / 600 h, 350 actividades prácticas y 250 no presenciales	24
<b>Universidad de A Coruña</b>		Pràcticum II	4º	7º cuatrimestre / (900 horas), o 48,8% son de carácter presencial (440 horas) e o 51,1% de carácter no presencial y de trabajo autónomo (460 horas)	36
<b>Universidad Santiago Compostela</b>	<b>de</b>	Pràcticum II	4º	8º semestre / 600 h.	24

<b>Universidad de Vigo</b>	Prácticum II	4º	Anual / 1100 h.	48
<b>Universitat de les Illes Balears</b>	Prácticum II	4º	8º semestre / Información no disponible	24
<b>Universidad de La Rioja</b>	Prácticum II	3º	6º semestre / 87,50 h. 35 horas presenciales y 52,50 horas de trabajo autónomo	3,5
<b>Universidad Mondragon Unibertsitatea</b>	Prácticum III	4º	Información no disponible	30
<b>Universidad del País Vasco</b>	Prácticum II	4º	Anual (7º y 8º cuatrimestre) / 10 Semanas	18
<b>Universidad de Oviedo</b>	Prácticum III	4º	8º semestre / Información no disponible	24
<b>Universidad Católica San Antonio de Murcia</b>	Prácticum II	4º	8º semestre / 600 h. Trabajo presencial 360 horas (60 %) Trabajo no presencial 240 horas (40 %)	24

## Anexo II. Propuesta formativa para la evaluación reflexiva de Prácticum en universidades españolas

**Tabla 62**

*Propuesta formativa para la evaluación reflexiva de Prácticum en universidades españolas. Fuente: páginas web de las Universidades.*

UNIVERSIDAD	PROPUESTA	FORMATIVA	GENERAL	PARA
	<b>AUTOEVALUACIÓN REFLEXIVA DEL PRÁCTICUM</b>			
<b>Universidad de Almería</b>	- Recogida de información			
	- Registro y análisis de información a través del diario de campo.			
	- Trabajo de campo.			
	- Elaboración y desarrollo de un Diseño de Proyecto de Investigación educativa en el aula en relación con su perfil profesional y formativo			
	- Redacción de una <b>Memoria crítica y reflexiva de las experiencias en el aula y en el Seminario.</b>			
	El portafolio Final es una evidencia de la experiencia vivida durante el periodo formativo. Debe ser sistemático, organizado, una muestra real de las experiencias vividas en las prácticas en el centro que incluirá:			
	La MEMORIA DE PRÁCTICAS			
	EL INFORME DE INVESTIGACIÓN (solo en Prácticum III)			

---

DIARIO DE PRÁCTICAS

---

**Universidad de Cádiz** de *Portafolio (70%)*

**Cádiz**

1. **Diario de prácticas**

2. Participación en los seminarios 3. Evidencias que ilustren el desempeño del estudiante durante las prácticas (dichas evidencias deben sustentarse sobre producciones originales de los estudiantes)

*Memoria final (30%)*

---

**Universidad de Córdoba** de - La memoria-informe

**Córdoba**

- La **autoevaluación**.

Seminario de análisis:

- Intercambio, **reflexión** y valoración sobre la experiencia en los centros.

---

**Universidad de Málaga** de - Memoria de las prácticas curriculares.

**Málaga**

Actividades dirigidas a facilitar, el análisis, la implicación, la interacción, la cooperación, **la reflexión**, la formulación de propuestas, la deliberación del alumnado, de forma presencial o virtual (elaboración de **diarios**, memorias, portafolios).

---

**Universidad de Sevilla** de - Memoria de prácticas de enseñanza

**Sevilla**

Apartados:

*I. Observación*

- a) Breve descripción y valoración del centro
  - b) Análisis y valoración de la organización del centro.
  - c) Observación del aula.
-

---

## *II. Incorporación a las tareas docentes*

1. Experiencias realizadas fuera del aula.
2. Experiencias realizadas dentro del aula.

## *III. Autoevaluación.*

- Aprendizaje obtenido en relación con conocimientos disciplinares en relación a las distintas materias o áreas del currículum escolar.
- Conocimiento sobre aspectos de la tarea docente (metodología, estrategias, organización).
- **Reflexión razonada sobre aspectos y experiencias destacadas durante el periodo de prácticas con aportaciones para ocasiones futuras.**

## *IV. Fuentes documentales utilizadas.*

---

**Universidad de Zaragoza**

1. *Estudio o trabajo del Plan de Atención a la Diversidad.*
  2. *Análisis de la atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil.*
  3. *El alumno observará activamente y analizará el desarrollo evolutivo y las necesidades de apoyo educativo en la etapa de 0 a 3 años o de 3 a 6 años y la respuesta educativa que recibe.*
  4. *Realización y puesta en práctica de una programación.*
  5. ***Análisis y reflexión sobre los aprendizajes realizados en las prácticas.*** Algunas de las cuestiones a considerar podrían ser: ¿cómo percibes que ha sido tu actividad docente?, ¿qué has aprendido durante las prácticas?, ¿cómo piensas que van a afectar estos aprendizajes a tu futura práctica docente?, ¿qué aspectos debes tener más presentes para seguir mejorando?, ¿de qué forma
-

---

han contribuido a formarte como persona? ¿cómo?, ¿Han contribuido a formarte como maestro? ¿cómo?,...

---

**Universidad San Jorge** - **Diario Pedagógico Personal:** Con la propuesta de modelo de Diario Pedagógico planteado en el Cuaderno de Prácticas, cada alumno realizará registro diario de su experiencia de prácticas.

- *Lecturas Obligatorias vinculadas con la materia:* Normativa vigente a nivel local, autonómico y nacional. Instrucciones de los Departamentos de Educación correspondientes. Lecturas sobre nuevas tendencias en educación, retos y metodologías.

- *Memoria de Prácticas.* Según las directrices y apartados propuestos en el Cuaderno de Prácticas.

- *Asistencia a conferencias, cursos y actividades* relacionadas con la educación que puedan revertir positivamente en la formación continua del alumnado.

---

**Universidad de La Laguna** de **Memoria:** informe colectivo e informe individual (diario y propuesta didáctica). (**Reflexión sobre la observación, participación activa y propuesta de mejora**)

---

**Universidad de Cantabria** de - Informe del tutor profesional 45%

- Memoria final de prácticas 50%

- **Autoevaluación** 5%

---

**Universidad de León** de - *Proyecto de Innovación*, informe **reflexivo** según guión de Prácticas

- *Memoria / Informe*

---

**Universidad Pontificia de Salamanca** de Informe del evaluador (colegio) 70%

Informe final del estudiante/portfolio 30%

---

---

Sesiones teóricas. Entre las actividades a realizar: **reflexión personal escrita y diario de prácticas.**

---

**Universidad de Valladolid**

- Memoria final de Prácticum 45%

- Estancia en los centros (tutor) 45%

- Asistencia a las sesiones preparatorias y de seguimiento y entrega puntual de actividades 10%

Seminario preparatorio 1:

**Reflexionar** sobre las expectativas iniciales hacia el prácticum II teniendo en cuenta el prácticum I y dejar constancia de ellas en el diario de prácticas.

Documentos a elaborar:

- *Memoria de prácticas*: El alumnado presentará la memoria donde incorpore la valoración final de las prácticas y de los seminarios. Este trabajo ha de ser fundamentalmente una reflexión crítica y constructiva sobre el proceso de prácticas.

- El *Diario de prácticas*: **Reflexiones** sobre la experiencia diaria en el aula y dejar constancia escrita de ello en el diario de

- *Propuesta/ Unidad Didáctica.*

---

- Memoria del prácticum 20%

- Evaluación del tutor del centro escolar 50%

- Sesiones teóricas y tutorías en la Universidad 30%

\*La experiencia que proponemos requiere de marcos de diálogo y reflexión abiertos y horizontales, en los que participen todos los agentes implicados.

---

---

**Universidad de Girona** - Prácticas en el centro escolar, programación, desarrollo, intervención y evaluación de una propuesta didáctica de la mención 45%

- Tutoría de la facultad. Orientación y seguimiento de las tareas del estudiante: tutorías, visitas al centro, diario de campo, informes, planificaciones y reflexiones didácticas. Tutorización del prácticum de mención (1/3 como mínimo del prácticum 2). 50%

- Autoevaluación 5%

---

**Universidad Ramón Llull** - Conjunto de trabajos 50%

- Participación y seguimiento de las actividades en los seminarios 25%

- Valoración de la escuela de prácticas 25%

El Prácticum en los estudios de Educación de Blanquerna sigue seis líneas o ejes clave: eje temático -delimitado por preguntas-, acento ético, palabras clave, desarrollo de una propuesta didáctica en la escuela, reflexión a través de unas prácticas narrativas, y apertura a proyectos de investigación compartidos.

5. Reflexión a través de unas prácticas narrativas  
La forma invitamos a los estudiantes a escribir o a fijar su paso por la escuela como estudiantes en prácticas determina el tipo de experiencia que tendrán.

Como se trata de generar una experiencia formativa y no de impartir un corpus de contenidos, es importante hacer hincapié en prácticas que pueden generar un proceso personal enriquecedor y que, transitadas con profundidad, pueden suponer un salto cualitativo en la formación los estudiantes.

Evaluar la intervención y autoevaluar la propia práctica.

---

---

<b>Universidad Alfonso X El Sabio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo personal</li> <li>- Prácticas sobre el uso de TIC para la materia</li> <li>- Trabajo en colaboración con otros</li> <li>- Resolución de actividades prácticas</li> <li>- Búsqueda, selección y análisis de fuentes documentales, estudio personal</li> <li>- Elaboración de la <b>memoria de las prácticas</b></li> <li>- Selección de recursos didácticos y elaboración de materiales</li> </ul>
---------------------------------------	--

Entre las tareas: Reflexión sobre la propia práctica y proceso de aprendizaje.

En la memoria de prácticas se deberán reflejar las competencias, destrezas y actitudes adquiridas en la formación teórica y práctica docente **que permitan a los alumnos reflexionar** y reconvertir continuamente sus habilidades y competencias, según lo exijan los requerimientos escolares, sociales y culturales en que ejerzan su profesión docente.

---

<b>Universidad de Alcalá</b>	Carpeta de aprendizaje que comprende: <b>diario de aprendizaje</b> , propuesta didáctica y autoevaluación.
------------------------------	--

*Cuestionario de evaluación de Prácticas Externas 75%*

*Memoria Final de Prácticas 25%*

En el PRÁCTICUM III, el **diario** adquiere lógicamente una importancia especial. En él hay que recoger, en primer lugar, la historia de la vida del aula y su estructura, el contenido de las actividades de clase, los tipos de trabajo, estructura de las tareas, actitudes de los estudiantes, etc. Así, un aspecto muy importante en el diario en el PRÁCTICUM III será dar cuenta clara de las actividades realizadas por ti en el aula. Toda esta información se

---

traducirá en un trabajo de reflexión, de modo que lo percibido y vivido durante las semanas del PRÁCTICUM se convierta en experiencia personal, más allá de la mera colección de anécdotas e impresiones. Naturalmente, esta experiencia debe estar basada en y enriquecida por los conocimientos adquiridos en el Grado: sobre el aprendizaje, sobre el desarrollo en el niño, sobre la dinámica del aula, sobre la enseñanza de las materias específicas. Solo así será la experiencia de un experto universitario. El PRÁCTICUM es el momento de empezar a aplicar todo este conocimiento y de, por tanto, validarlo. Las competencias específicas de la guía docente constituirán el criterio para evaluar el diario.

**Autoevaluación final:** Esta será un ejercicio de sinceridad y realismo, al servicio de la construcción de nuestros saberes personales y profesionales. Para hacerlo bien, es necesario tener claros los criterios por los que debe juzgarse la labor de un maestro en prácticas. Evitando repetir datos e ideas ya suficientemente presentes en el diario y en la unidad, se propone como orientación los siguientes grandes ejes en torno a los cuales realizar esta autoevaluación final: a. Lecciones fundamentales recibidas en las semanas de prácticas. b. Situaciones difíciles vividas en estas semanas. c. Errores cometidos.

---

**Universidad** - Memoria 65%

**Complutense de Madrid** - Evaluación del Tutor de la entidad colaboradora 35%

*Portafolio* que recoge los trabajos y documentos que el estudiante realiza durante los tres períodos de prácticas.

*Memoria de prácticas* que el estudiante presentará en el último período de prácticas de acuerdo con las orientaciones que se incluyen en el Anexo 6. Esta memoria debe contener un **diario reflexivo, crítico y constructivo** (aportando ideas y soluciones a las dificultades encontradas). Atendiendo al carácter de evaluación

---

---

diagnóstica, formativa y sumativa de la Memoria del Prácticum, el **diario de prácticas** debe recoger los tres estadios de actuación sobre los que se articula el Prácticum: observación, implementación (intervención) y evaluación.

El estudiante deberá realizar **autoevaluaciones** en los tres períodos de prácticas. En la autoevaluación el estudiante analizará y **reflexionará** sobre el nivel de competencias adquirido durante las prácticas. Las autoevaluaciones forman parte del desarrollo de los guiones y de la memoria de prácticas.

---

**Universidad de Navarra** de - *Caso práctico. Informe individual 20%.*  
 - *Entrevista tutor. Grabación/transcripción 10%.*  
 - *Bitácora de reflexión. Documento final 20%.*  
 - *Competencias. Cuestionario tutor del centro 50%.*

---

**Universidad Pública de Navarra** de - Valoración del tutor/tutora del centro 60% (*Rúbrica*).  
 - Valoración del tutor/tutora de la Facultad 40% (*Memoria*).

Memoria de prácticas. Tiene un **apartado de reflexión** (máximo 6 págs.) Aspectos llamativos del período de prácticas, fortalezas, aspectos a mejorar (si los hay), conexión de los contenidos teórico-prácticos trabajados en la universidad con las prácticas reales, **reflexión personal**.

---

**Universidad de Alicante** de - *Evaluación Universidad 40%*  
 Evaluación de la Memoria de Prácticas (30%) y de la Asistencia y Participación en los seminarios obligatorios y tutorías (optativas/obligatorias) en la Facultad de Educación.  
 - *Evaluación por parte del centro (60%)*

---

---

Valoración del **cuestionario de autoevaluación** realizado por el alumno/a (realiza y entrega a la tutora/tutor una reflexión crítica sobre el desarrollo de sus prácticas en el centro escolar), hasta 0,5 puntos

---

**Universitat de València**

- *Rúbrica de evaluación del tutor/a del centro escolar de prácticas.*

- ***Informe de prácticas escolares III.***

- *Asistencia y participación activa a las reuniones y seminarios programados en la Facultad.*

- *Otras consideraciones del tutor (fóruns de discusión, **autoevaluación**, preparación de documentos o de casos para las reuniones programadas, etc.)*

Para la elaboración del informe el estudiante se basará en:

- Su capacidad de observación y de implicación en la vida del centro.

- La recolección, sistemática o no, de información mediante diferentes fuentes, como ahora:

o **Diario.**

o Entrevistas.

o Conversaciones informales.

o Vivencias.

- La **reflexión** en la participación y la asimilación de la orientación progresiva y de la

tutoría en las reuniones del seminario de prácticas en la Facultad de Magisterio.

---

---

**Universidad Católica de Valencia Vicente M.** - *Asistencia al 80% de las sesiones de clase y participación. Elaboración de las actividades individuales y cooperativas propias de la asignatura. 20%*

- **Autoevaluación** guiada del alumno. 10%

- Supervisión y seguimiento del proceso de prácticas 35%

- Asistencia y desempeño de actividades tutorizadas en el centro escolar de prácticas 35%

Este prácticum tiene una estructura de *evaluación tutorial* (interna –docentes universitarios- y externa –profesionales de los centros escolares), así como de **autoevaluación o autodiagnóstico**.

---

**Universidad de Santiago de Compostela** - *Participación e implicación en las sesiones presenciales en la Facultad (organización, preparación, seguimiento, reflexión e informes):* máximo 10% (1 punto).

- *Evaluación del tutor/a del centro de prácticas:* máximo 40% (4 puntos).

- *Evaluación del supervisor del Informe Final de Prácticum:* máximo 50%.

La fase de reflexión está destinada a reflexionar, valorar y compartir la experiencia en el centro de prácticas y el resto de las actividades formativas del Prácticum desde un enfoque crítico y constructivo, así como a tomar conciencia del nivel de logro alcanzado en las competencias y a apoyar la elaboración del informe final.

---

**Universidad Mondragon Unibertsitatea** *Actividades presenciales:* 60%

- Prácticas en centros escolares

- Seminarios

---

- 
- Tutorización
  - Exposiciones orales

*Actividades no presenciales: 40%*

- Estudio y trabajo autónomo
- Estudio y trabajo autónomo en equipo
- Elaboración de un proyecto

El alumnado **reflexionará** sobre su práctica docente identificando aspectos de mejora y planificando estrategias para mejorarla. El alumnado realizará un proyecto de mejora a través del cual aprenderá a identificar situaciones problemáticas, estrategias para abordarlas y para buscar y priorizar soluciones.

---

**Universidad del País Vasco** Aspectos a valorar por el profesorado de la E. U. de Magisterio:  
- *La formación previa, seminarios, foros, video y visitas:* 30% de la calificación final.  
- *Memoria y **diario**;* 40% de la calificación final.  
6) Maestro/a tutor/a del centro escolar: *el trabajo realizado por el alumnado durante el periodo de prácticas.* 30% de la calificación final.

El enfoque del Prácticum basado en la observación, acción y **reflexión**, no puede garantizarse con el uso de una única metodología o estrategia. Para el desarrollo, tanto personal como profesional, del alumnado en prácticas puede hacer uso de diversas estrategias, entre las cuales destacan: a) Observación b) **Diario** c) Portfolio d) Entrevistas

---

**Universidad Católica San** - *Informe de seguimiento del tutor/a de prácticas del Centro (20%).*

---

---

**Antonio**      **de** - *Informe del tutor/a del Prácticum UCAM*, donde queda reflejada  
**Murcia**                      la implicación del alumno/a durante su período de prácticas (20%).

- *Memoria/Diario del Prácticum II – Seminarios* (60%).

Se trata, por tanto, de contrastar la teórica con el análisis y la reflexión de las prácticas, para dar lugar a nuevos conocimientos y nuevas propuestas metodológicas.

---



# Anexo III. Proceso de elaboración del árbol de indización

Figura 70

Árbol de indización versión 1

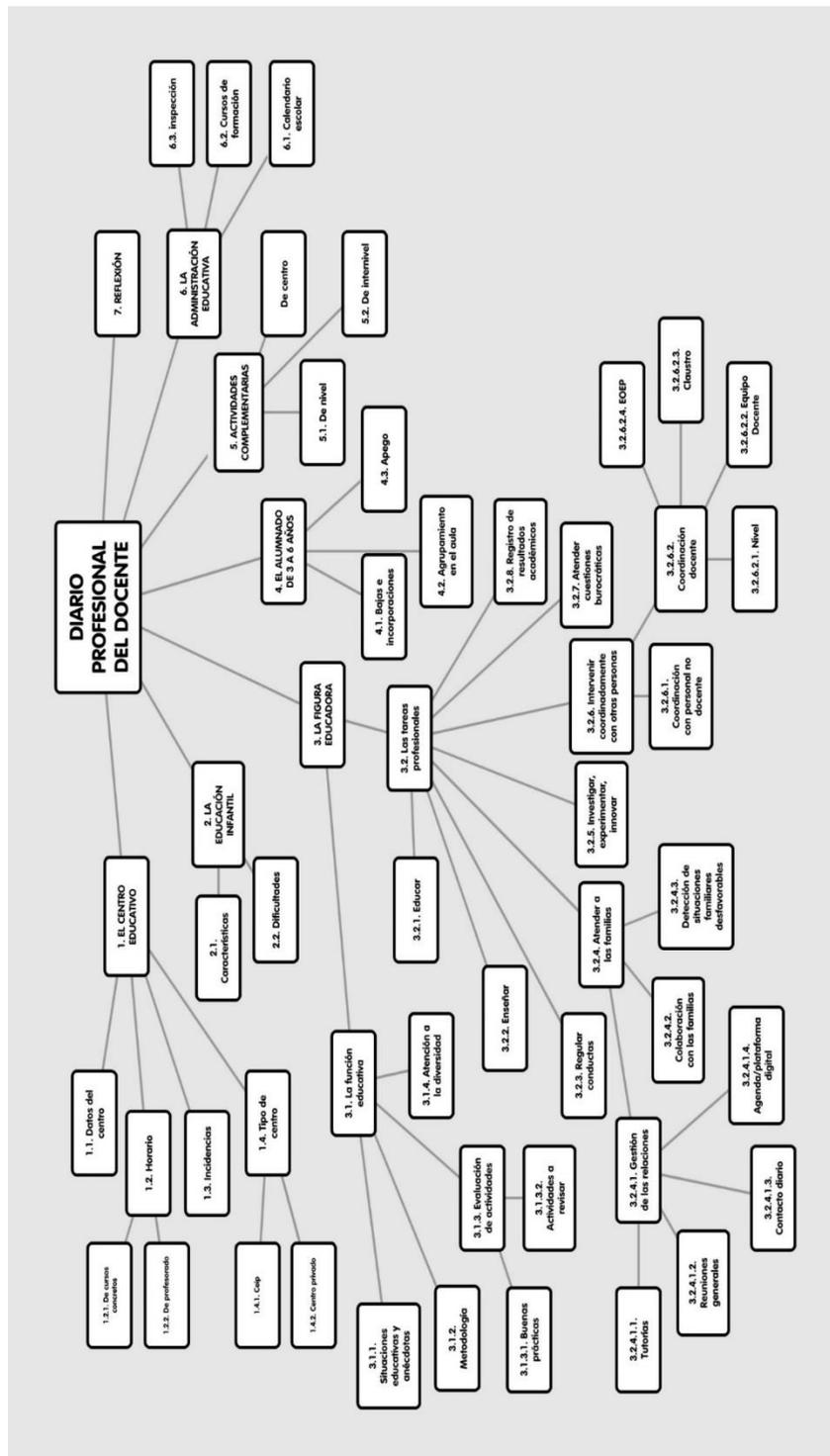
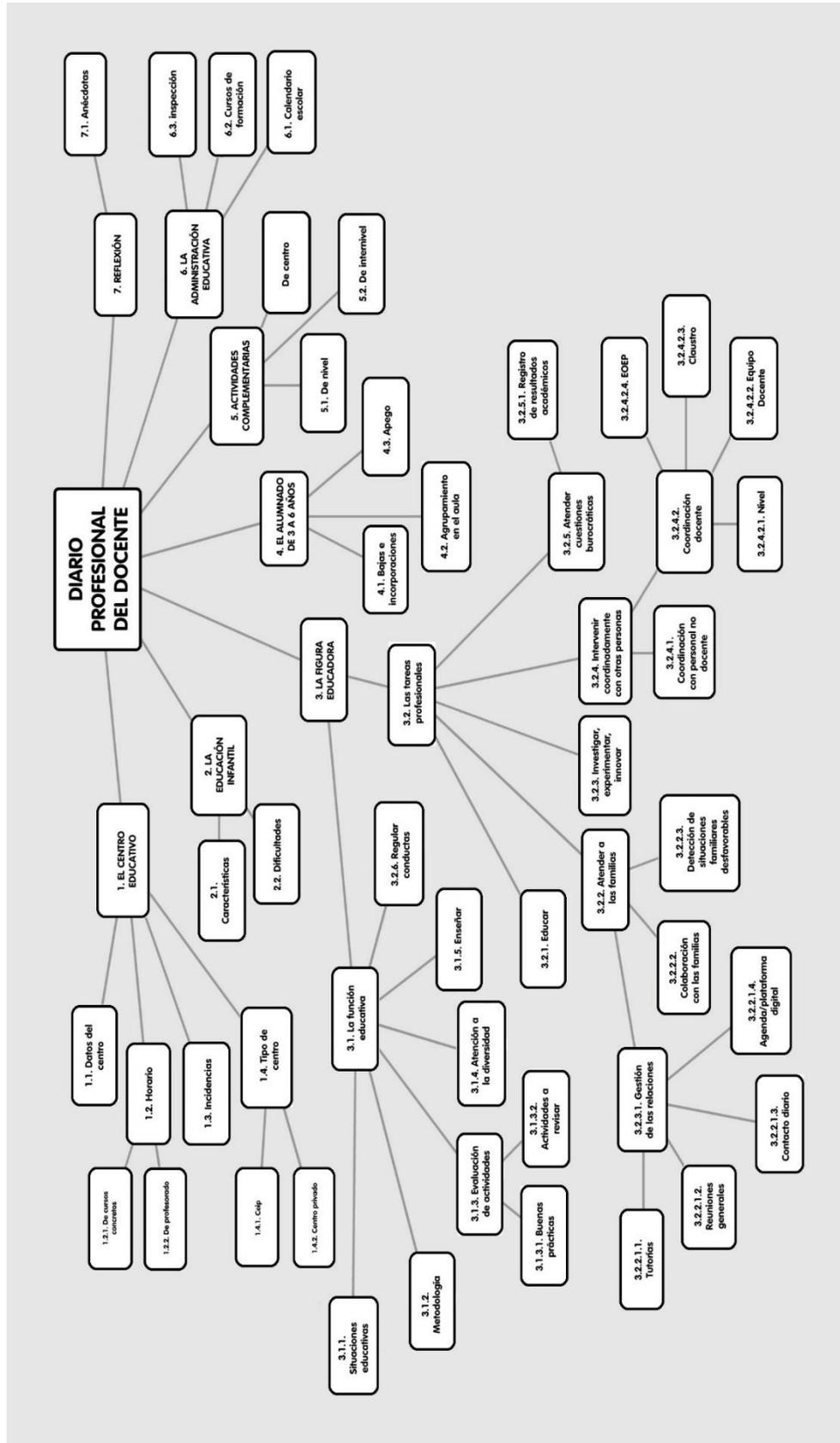


Figura 71

Árbol de indización versión 2



Figura

Árbol de indexación versión 3

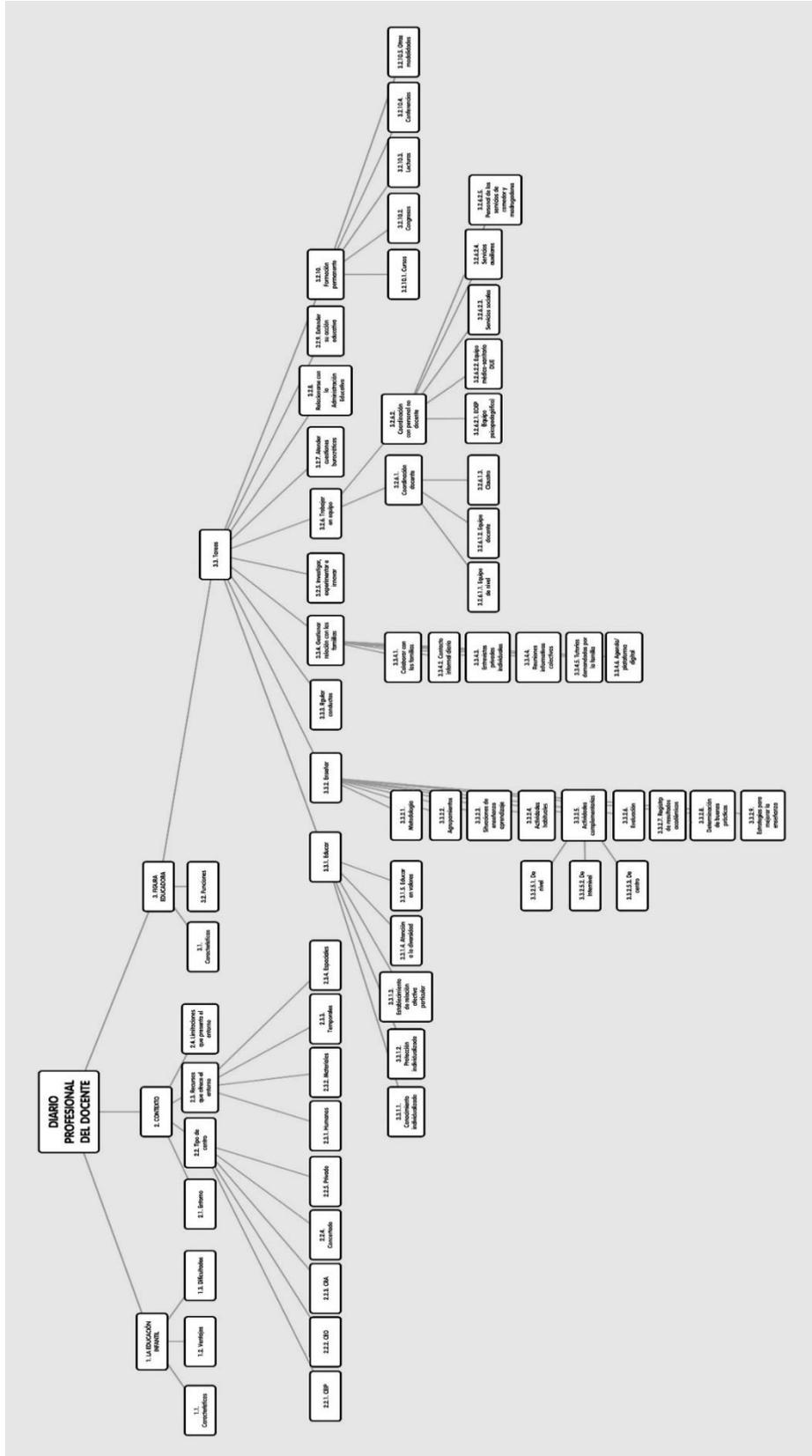


Figura 73

Árbol de indización versión 4

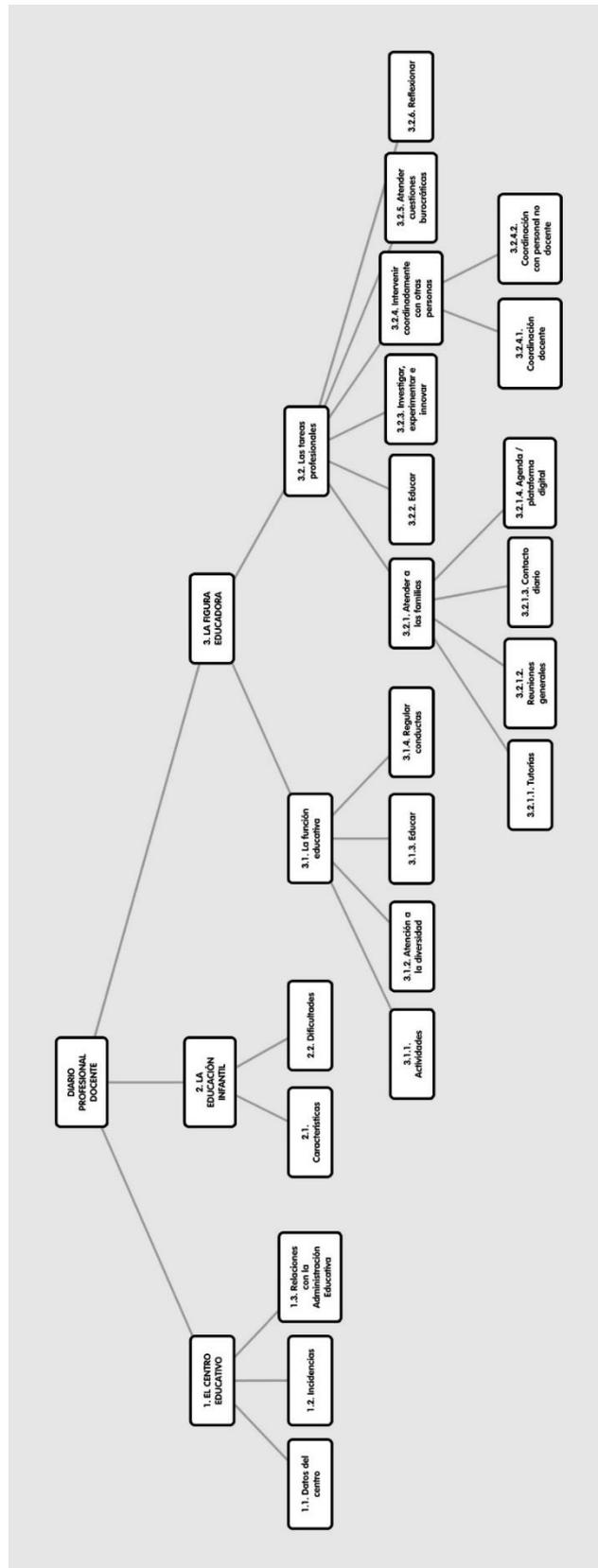
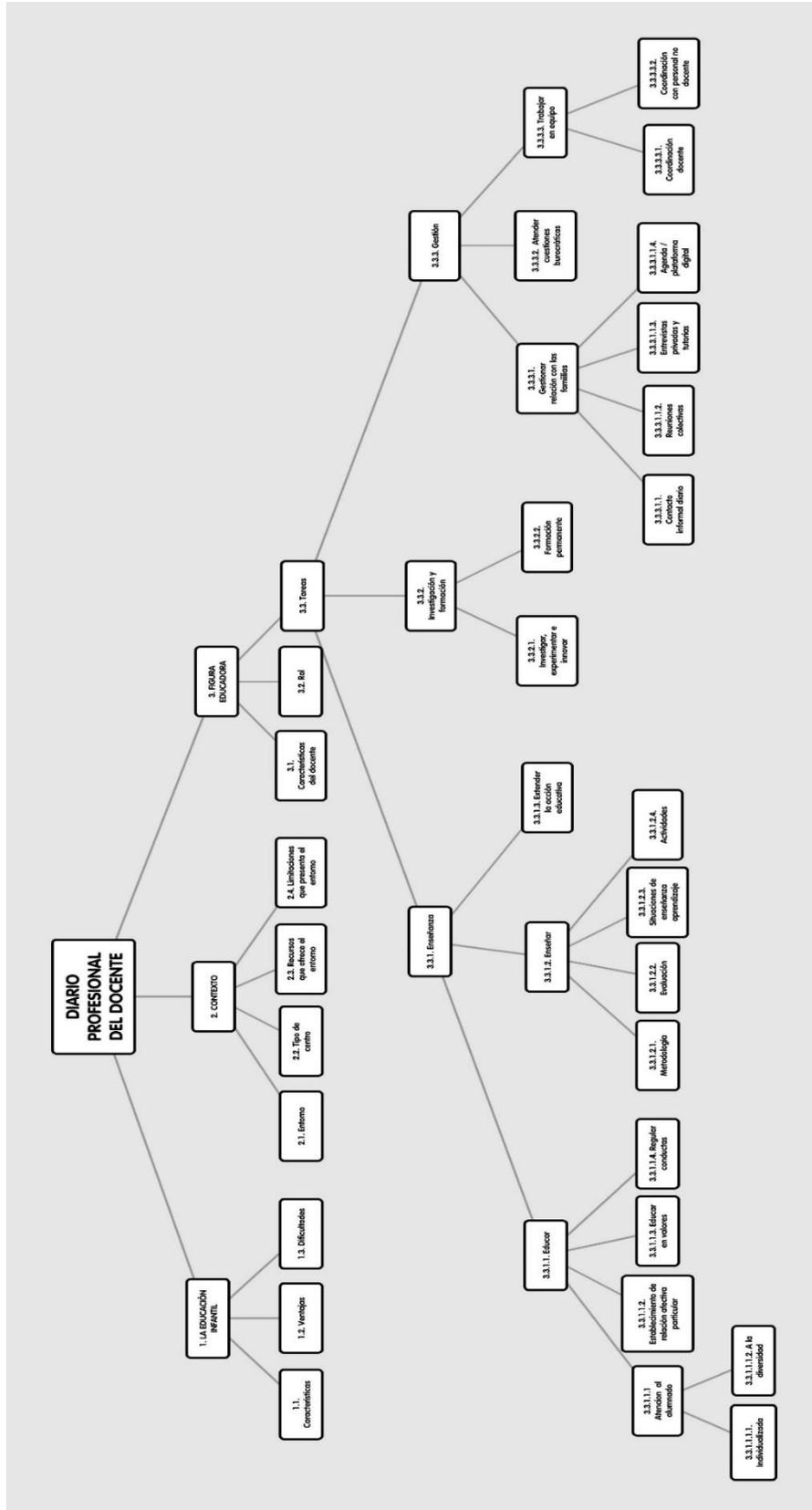


Figura 74

Árbol de indización versión 5





**Figura 76**

*Árbol de indización versión 7*

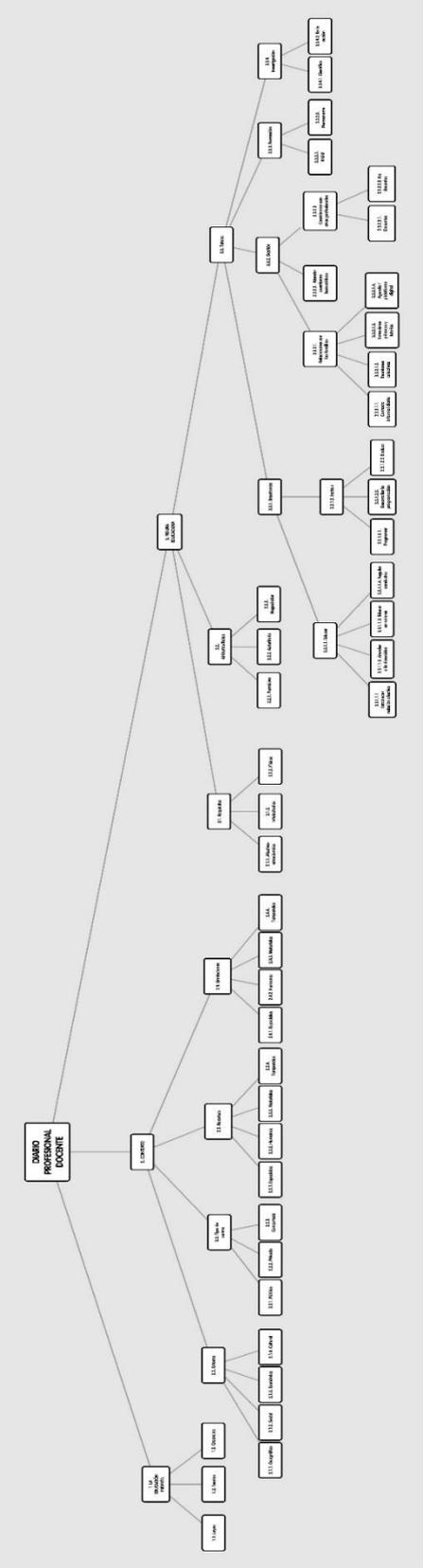


Figura 77

Árbol de indización versión 8

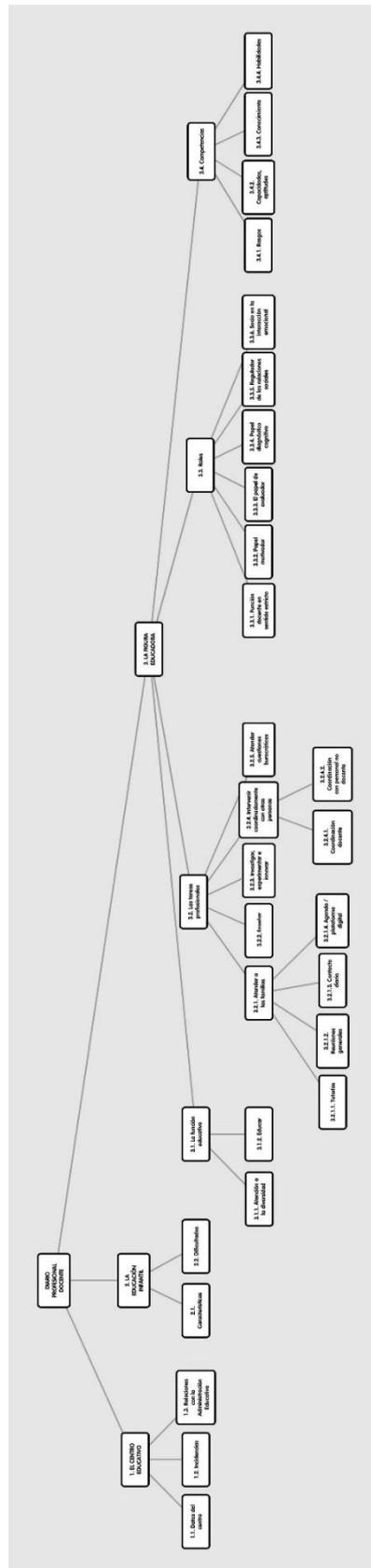




Figura 79

Árbol de indización versión 10

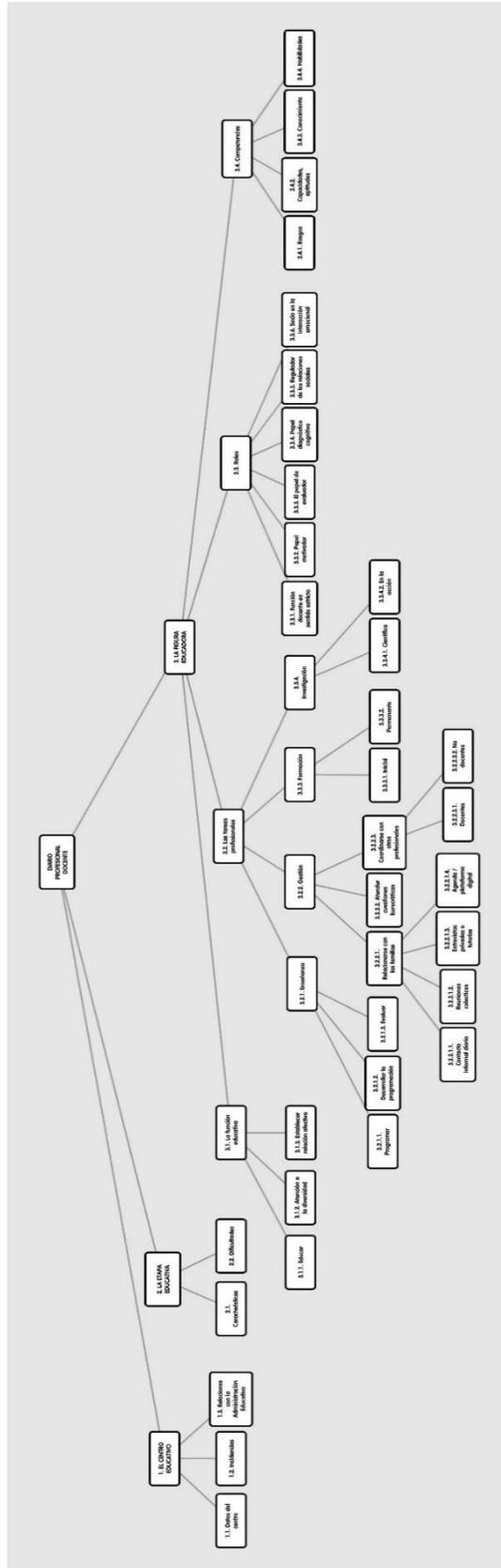


Figura 80

Árbol de indización versión 11

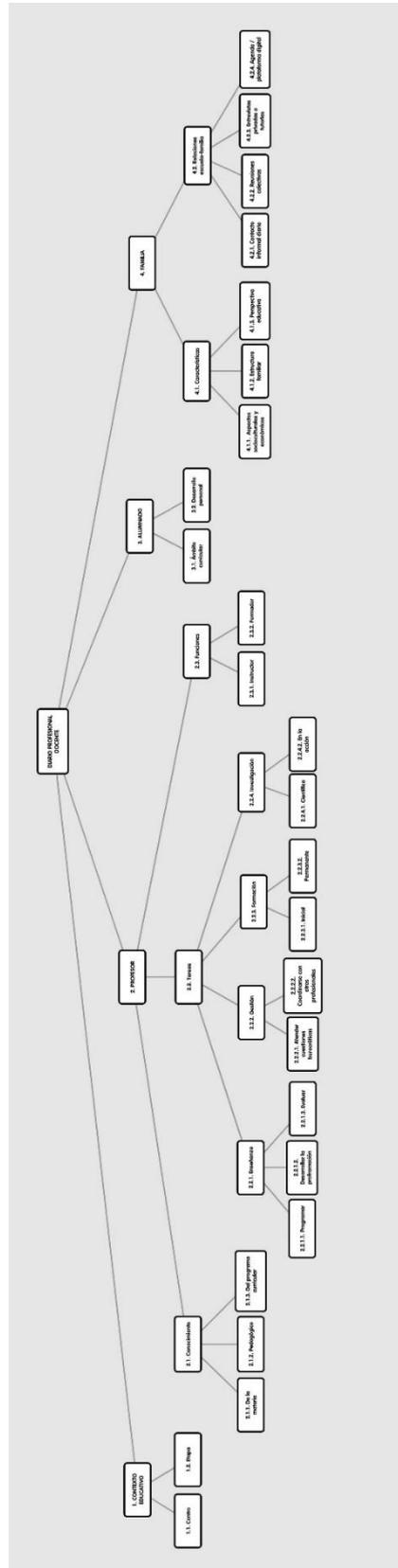


Figura 81

Árbol de indización versión 12

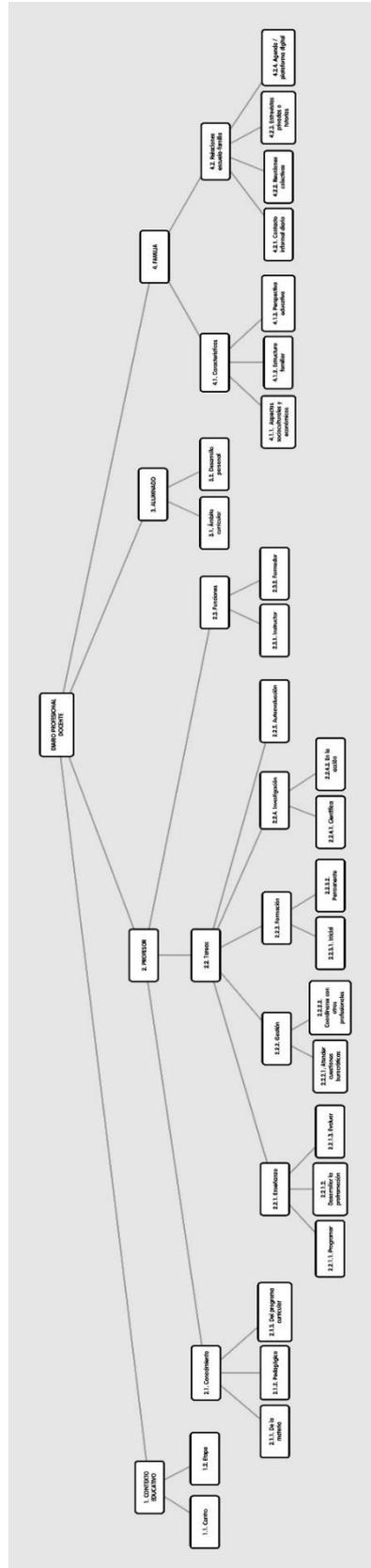


Figura 82

Árbol de indización versión 13

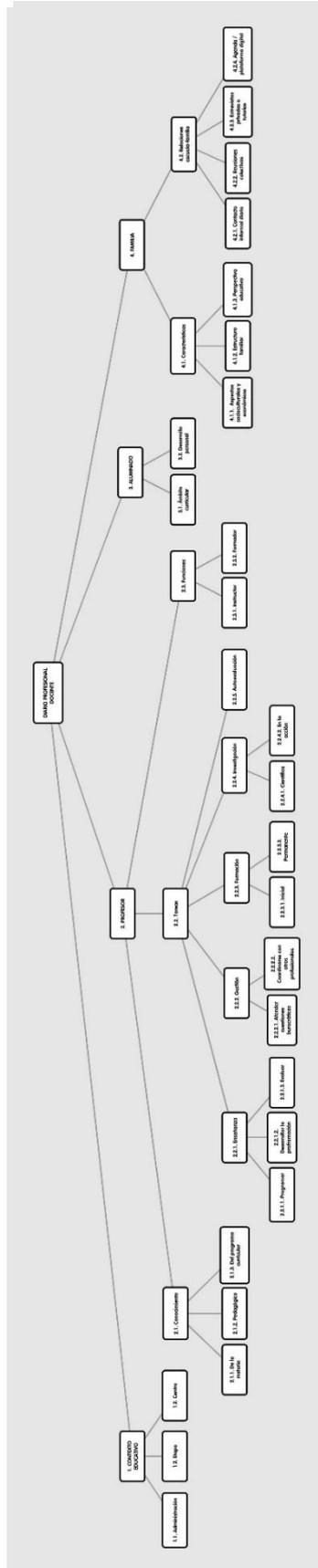
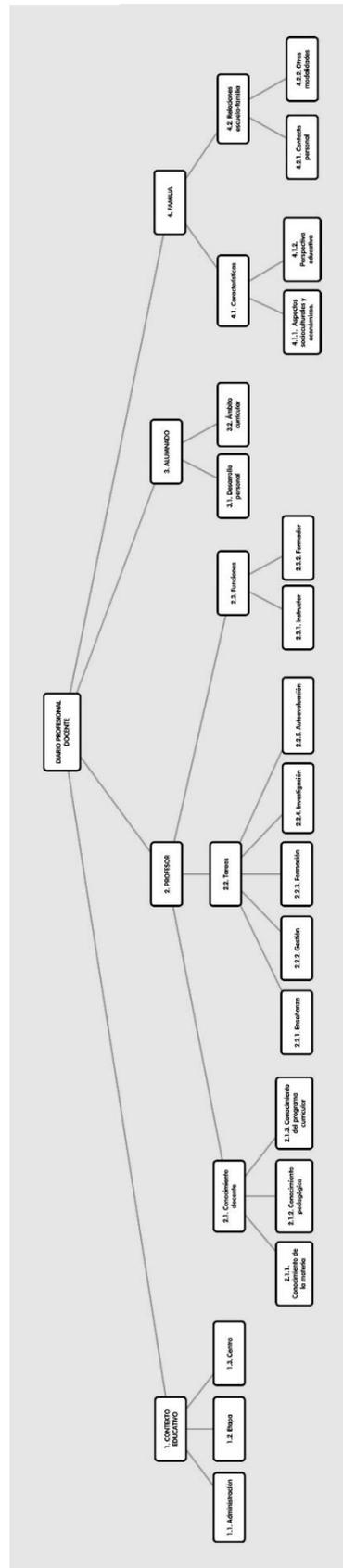


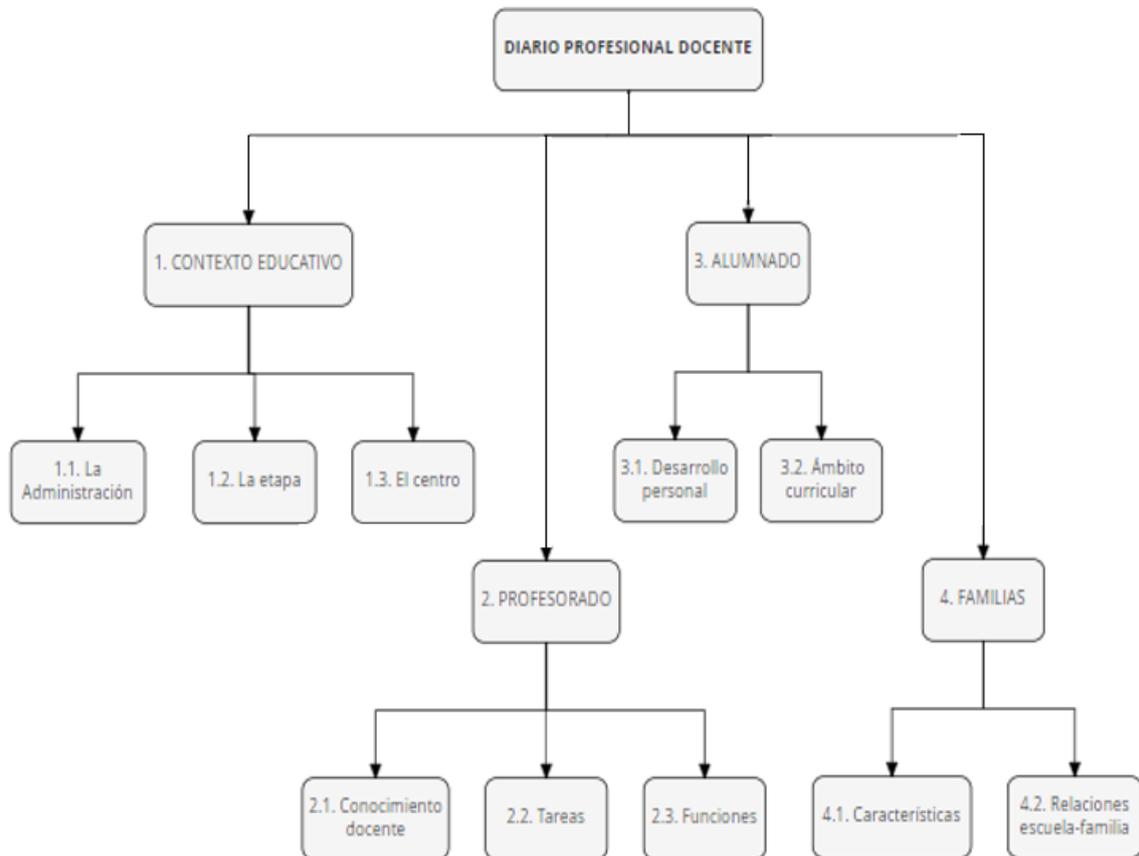
Figura 83

Árbol de indización versión 14



**Figura 84**

*Árbol de indización versión 15 y final*





## Anexo IV. Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1

*Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1.*

**Tabla 63**

*Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1.*

<b>FIABILIDAD - CATEGORIZACIÓN DE LOS DIARIOS DE PRÁCTICAS</b>			
<b>Nº</b>	<b>FRAGMENTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ACUERDO</b>
1	La etapa de educación infantil es una etapa muy bonita y enriquecedora, tanto para los niños y niñas como para las maestras/os. Los unos aprenden de los otros y juntos comienzan a socializar y a desarrollar valores, aprendizajes y conocimientos nuevos.	1.2. <i>La etapa</i>	SI
2	Los docentes y las docentes tenemos la obligación de considerar la importancia de la creatividad, cuando ésta permite ser manifestada mediante la libre expresión influye directamente en el proceso de consolidación de la personalidad individual del infante, debido a que son dos realidades que interactúan constantemente (Maslow y Torrance).	2.1.2. <i>Conocimiento pedagógico</i>	SI
3	Dentro de la asignatura Prácticum II de este actual curso uno de los requisitos es asistir a clases formativas dentro de la universidad, por lo que en este apartado expondré mis experiencias en esas sesiones.	2.2.3. <i>Formación</i>	SI

---

Para conseguir un trabajo en equipo cooperativo y coordinado hemos decidido hacer parejas educativas; muchas compañeras se han puesto por los mismos centros en los que se encuentran realizando el periodo de prácticas, y otras hemos decidido elegir a nuestra compañera por conocer más a la persona y saber cómo trabaja. Aunque entre nosotras nos conocíamos por llevar 4 años juntas, hemos podido comprobar que los aspectos más simples no eran conocidos por las demás. No obstante, lo más destacable de esta sesión ha sido el poder contar como nos hemos encontrado ante esta nueva experiencia, puesto que no repetíamos centro educativo ninguna de las compañeras que formamos el grupo clase.

---

4	Para algunos niños esto es muy difícil y nos hemos encontrado con casos de algunos que aún desayunan en el biberón, van por la calle en silla, o lo más sorprendente, alguno que aún bebe la leche del pecho de su madre. También hay muchos que aún utilizan chupete para dormir y con esto tiene que ver la anécdota.	3.1. Desarrollo personal	SI
---	---	--------------------------	----

---

5	Entidades que tienen competencias superiores para ordenar y dirigir el funcionamiento de los centros. Para ello, se necesita establecer unas relaciones. Durante mi estancia en el centro, acudió la inspección. Pude observar que la relación entre la inspectora y Loli, la directora del centro, es muy buena. Ambas tienen reuniones periódicas para hablar del funcionamiento del centro de otras cuestiones importantes que afecten al mismo. A	<i>La Administración</i>	SI
---	---	--------------------------	----

---

	principio de curso, se elabora el D.O.C. y la Programación General Anual, es decir, la propuesta didáctica. La tarea de la inspectora es revisarla. A final de curso, se elabora una memoria final.			
6	M.E.C. (1989): Plan de investigación educativa y de formación del profesorado, p. 105. Anteriormente no se reconocía en los maestros y maestras una función investigadora, sino tan solo docente y educativa, era el personal investigador y el docente el que creaba teorías y las aplicaba en la práctica. Sin embargo, actualmente sí se les reconoce esta función mediante la cual el profesorado reflexiona sobre lo que ocurre en el aula y es capaz de solucionar lo que no funciona.	2.2.4.	SI	
7	Cuando terminan, hacen una ficha de la grafía “p”, aunque tienen 5 años, les cuesta todavía hacer bien el trazo y les ayudo diciéndoles cómo hay que hacerlo. ¡Un niño se pone muy contento porque le salen mejor y yo le animo!.	3.1. <i>Desarrollo personal</i>	NO	2.3.1. Instructor  No hace referencia a la evolución personal del alumno sino a la transmisión de conocimientos por parte del docente.

8	<p>Entendemos por rutinas aquellas actividades que realizamos diariamente de forma regular, periódica y sistemática con carácter ineludible.</p> <p>Siguiendo a Zabalza (2010, Pag 161-163) trabajar rutinas y hábitos ofrece un marco referencia puesto que los alumnos pueden centrarse en lo que están haciendo sin preocuparse por lo que vendrá después. Generan seguridad, es un indicador temporal. Potencia procesos de captación cognitiva y desarrolla virtualidades afectivas y cognitivas a nivel metodológico de las posibilidades de aprendizaje posterior que tendrán los alumnos y alumnas respecto a la adquisición de estrategias de planificación y organización de los aprendizajes.</p>	<p><b>2.1.</b> <i>Conocimiento docente</i></p>	<p><b>NO</b>      <b>2.1.2.</b> <b>Conocimiento pedagógico **</b></p>
			<p>Se encuentra dentro de la categoría 2.1. Conocimiento docente pero puede especificarse un poco más como Conocimiento pedagógico.</p>
9	<p>El ritmo de la clase ha cambiado mucho, pues están muy avanzados. Ya van leyendo en minúscula y van escribiendo poco a poco, la muestra está en que todos le han escrito una felicitación de Navidad a los papás y hoy fuimos de excursión al buzón de correos para mandársela.</p>	<p><b>2.1.3.</b> <i>Conocimiento del programa curricular</i></p>	<p><b>NO</b>      <b>3.2.</b> <b>Ámbito curricular</b></p> <p>El docente no muestra su conocimiento concreto del programa curricular sino que está valorando la evolución</p>

---

académica de  
sus alumnos.

---

- 10** Como ayer vi que en algunos momentos, especialmente en el cambio de actividad, algunos niños no paraban de hablar, se levantaban etc. intenté motivarlos a través de los puntos rojos y verdes. Cada vez que un niño no respetara, no trabajase, hablara, molestara etc. le pondríamos un punto rojo, en cambio, los niños que se portaban bien, obedecían etc. recibirían un punto verde. Parecía que funcionaba, pero les indiqué que los puntos se ponían al final de la mañana, ya que sabía que en el momento que diera un punto verde, alguno de ellos se confiaría y no me haría caso.

2.3.2. Formador SI

- 11** He podido comprobar a lo largo de estos días que el contacto informal diario

4.2.2. Otras SI  
modalidades

entre los padres y el profesor, ya sea directamente o a través de notas, es un elemento fundamental de comunicación y cooperación. Ejemplo de ello son las siguientes situaciones.

Esta mañana a primera hora los niños tenían psicomotricidad, por eso Meli no

les ha recibido al llegar al colegio y la madre de M.G. ha tenido que dejarle a Paula, la profesora de psicomotricidad, una nota indicando que el niño no se quedaba en el comedor ni hoy ni mañana. De la misma manera, la madre de J.T.G. ha avisado de que tenía que acudir con el niño a una revisión médica y lo traería de nuevo a lo largo de la mañana.

---

12	<p>Para comprender la problemática es necesario saber que se trata de una familia chilena instalada en Salamanca hasta que termine la beca de estudios de la madre el año que viene, en principio. El padre en estos momentos está trabajando en Londres y ella estudia Derecho.</p>	<p>4.1. <i>Características</i></p>	<p>NO 4.1.1. Aspectos socioculturales y económicos **</p>
			<p>Se encuentra dentro de la categoría 4.1. Características de la familia pero puede concretarse aún más en 4.1.1. Aspectos socioculturales y económicos.</p>
13	<p>Al día siguiente llevé a cabo otra actividad en la asamblea relacionada con la temática de los sabores también, para ayudarles a discriminar el sabor de los alimentos (ver anexo 6).</p> <p>Esta actividad resultó muy motivadora y sencilla, ya que tan solo tenían que chuparse un poquito su dedo índice e introducirlo en un botecito negro con un letrero en mayúsculas. Cuando todos tenían en su dedo índice parte de algún alimento, lo analizábamos utilizando todos nuestros sentidos. Lo mirábamos, lo escuchábamos, lo olíamos, lo tocábamos y finalmente lo degustábamos. Las caras que ponían eran muy graciosas y muchos querían</p>	<p>2.2.1. Enseñanza</p>	<p>SI</p>

repetir cuando el sabor era agradable para su paladar.

Al finalizar, les decía lo que ponía en mayúsculas en cada cartelito, para que discriminasen la grafía de alguna letra.

Tenía preparados 4 sabores diferentes y 4 olores, pero los olores apenas los trabajamos porque no resultaba tan atractivo.

<b>14</b>	Cuando yo me iba también, entró en clase el abuelo de A. para decirnos que ya mañana definitivamente no iba a venir al colegio. Le di otro beso muy grande.	Contacto personal y colaboración	SI
<b>15</b>	Los Salesianos San José, destacan por su educación innovadora, y por ser una de las mejores instituciones reconocidas tanto por la calidad y cualificación que caracterizan al claustro como por su cercanía y su preocupación por estar actualizados, es por eso además que el centro logra un buen clima familiar. “La Gaceta” ha querido reconocerlos a través de este artículo donde aparezco enseñando a los niños la asignatura de “Inglés” a través de unas imágenes.	<i>1.3. El centro</i>	SI
<b>16</b>	En la jornada de hoy cabe destacar el trabajo de tres niños. Por una parte D.A. y P.B., que suelen trabajar bastante despacio, han terminado sus fichas rápido y muy bien. Por otra parte M.G., que tiene más dificultades que los demás, ha hecho la ficha completamente solo y muy bien.	<i>3.1. Desarrollo personal</i>	NO 3.2. Ámbito curricular  Ambas pertenecen a 3. ALUMNADO

			pero el fragmento se refiere a la evolución curricular del alumnado (ritmo de trabajo, mejora en el desempeño, autonomía) en lugar de al desarrollo madurativo
<b>17</b>	A menos de una semana de empezar las prácticas y menos de cuatro meses para terminar la carrera, siento que estoy llena de interrogantes. El periodo de prácticas supone unas nueve semanas de entrega íntegra a la formación, pues, considerando que es el apartado más orientado a esta, creo que debo exprimir al máximo cada minuto que pase en el aula. En la primera sesión de Prácticum hablamos sobre el grupo-clase que se nos ha asignado a cada una de nosotras.	<b>2.2. Tareas</b>	NO 2.2.3. Formación  Se refiere a las sesiones formativas de la asignatura Prácticum, si bien es cierto que la formación está incluida en el apartado 2.2. Tareas.
<b>18</b>	A la entrada, como ya he dicho anteriormente, hicimos la asamblea. Lucía les preparó a todos el	<b>2.3.1. Instructor</b>	NO 2.2.1. Enseñanza

poema del día de la Paz en folios y todos juntos repasamos las dos primeras estrofas y las dos últimas poco a poco, aunque hay que trabajarla también estos días que

quedan. Además tuvieron que hacer una actividad que consistió en picar (los niños más pequeños, 3 años) o recortar una paloma y pegarla detrás del folio del poema. Luego tuvieron que pintar los dibujos.

Se expone el desarrollo del currículum, no la acción concreta del docente para impartir conocimiento.

<b>19</b>	<p>La Programación de Aula En la Programación de aula se incluyen un breve estudio del contexto escolar, socioeconómico y cultural del alumnado, el estudio y análisis del grupo clase, el tipo de metodología, los recursos, horarios, espacios, agrupamientos y la temporalización. Está compuesta por el conjunto de unidades didácticas destinadas a un curso escolar, es realizada por la maestra tutora y constituye el tercer nivel de concreción curricular. Esta, a su vez, se encuentra dentro de la Programación didáctica que es elaborada por los equipos de ciclo y los departamentos de coordinación, y aprobada por el claustro. Todo ello, se apoya en el currículum que, en nuestro caso, es el de Castilla y León, por lo que debemos tener en cuenta:</p>	<p>2.1.3. <i>Conocimiento del programa curricular</i></p>	SI
	<p>- El Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</p>		

---

- La ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Asimismo, ambos documentos se enmarcan dentro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que regula en el Título I, Capítulo I, la Educación Infantil. A modo esquemático:

---

<b>20</b>	A lo largo de estos dos meses de mi estancia en prácticas he aprendido cómo dirigir un aula de Infantil aprovechando cada momento para transmitir conocimientos y establecer relaciones entre conceptos. Los primeros días me limité a observar, haciendo tan solo alguna aportación en las asambleas o ayudando en todo lo que me permitía Angelines. Los primeros días quería estar muy atenta para tomar nota de cómo era el transcurso de los días, que rutinas tenían establecidas y cómo funcionaba el aula. Con el paso de los días comencé a sentirme más segura y a realizar las primeras aportaciones.	2.2.5. Autoevaluación y creencias	SI
-----------	--	---	----

---

# Anexo V. Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1

**Tabla 64**

*Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 1*

<b>FIABILIDAD - CATEGORIZACIÓN DE LOS DIARIOS DE PRÁCTICAS</b>				
<b>N<sup>o</sup></b>	<b>FRAGMENTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ACUERDO</b>	
<b>8</b>	Entendemos por rutinas aquellas actividades que realizamos diariamente de forma regular, periódica y sistemática con carácter ineludible.	2.1. <i>Conocimiento docente</i>	NO	2.1.2. Conocimiento pedagógico **
	Siguiendo a Zabalza (2010, Pag 161-163) trabajar rutinas y hábitos ofrece un marco referencia puesto que los alumnos pueden centrarse en lo que están haciendo sin preocuparse por lo que vendrá después. Generan seguridad, es un indicador temporal. Potencia procesos de captación cognitiva y desarrolla virtualidades afectivas y cognitivas a nivel metodológico de las posibilidades de aprendizaje posterior que tendrán los alumnos y alumnas respecto a la adquisición de estrategias de planificación y organización de los aprendizajes.			
<b>12</b>	Para comprender la problemática es necesario saber que se trata de una familia chilena instalada en Salamanca hasta que termine la beca de estudios de la madre el	4.1. <i>Características</i>	NO	4.1.1. Aspectos socioculturales

	año que viene, en principio. El padre en estos momentos está trabajando en Londres y ella estudia Derecho.		y económicos **
<b>17</b>	A menos de una semana de empezar las prácticas y menos de cuatro meses para terminar la carrera, siento que estoy llena de interrogantes. El periodo de prácticas supone unas nueve semanas de entrega íntegra a la formación, pues, considerando que es el apartado más orientado a esta, creo que debo exprimir al máximo cada minuto que pase en el aula. En la primera sesión de Prácticum hablamos sobre el grupo-clase que se nos ha asignado a cada una de nosotras.	<i>2.2. Tareas</i>	NO 2.2.3. Formación  Se refiere a las sesiones formativas de la asignatura Prácticum, si bien es cierto que la formación está incluida en el apartado 2.2. Tareas.
<b>16</b>	En la jornada de hoy cabe destacar el trabajo de tres niños. Por una parte D.A. y P.B., que suelen trabajar bastante despacio, han terminado sus fichas rápido y muy bien. Por otra parte M.G., que tiene más dificultades que los demás, ha hecho la ficha completamente solo y muy bien.	<i>3.1. Desarrollo personal</i>	NO 3.2. Ámbito curricular.  Sin embargo, ambas forman parte de la categoría 3. ALUMNADO, pero lo ha clasificado como

---

desarrollo  
personal en  
lugar de  
curricular.

---



# Anexo VI. Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2

**Tabla 65**

*Resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2*

<b>FIABILIDAD - CATEGORIZACIÓN DE LOS DIARIOS DE PRÁCTICAS</b>			
<b>Nº</b>	<b>FRAGMENTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ACUERDO</b>
1	La etapa de educación infantil es una etapa muy bonita y enriquecedora, tanto para los niños y niñas como para las maestras/os. Los unos aprenden de los otros y juntos comienzan a socializar y a desarrollar valores, aprendizajes y conocimientos nuevos.	1.2	SI
2	Los docentes y las docentes tenemos la obligación de considerar la importancia de la creatividad, cuando ésta permite ser manifestada mediante la libre expresión influye directamente en el proceso de consolidación de la personalidad individual del infante, debido a que son dos realidades que interactúan constantemente (Maslow y Torrance).	2.1	*NO  2.1.2. Conocimient o pedagógico
3	Dentro de la asignatura Prácticum II de este actual curso uno de los requisitos es asistir a clases formativas dentro de la universidad, por lo que en este apartado expondré mis experiencias en esas sesiones.	2.2.3.	SI

---

Para conseguir un trabajo en equipo cooperativo y coordinado hemos decidido hacer parejas educativas; muchas compañeras se han puesto por los mismos centros en los que se encuentran realizando el periodo de prácticas, y otras hemos decidido elegir a nuestra compañera por conocer más a la persona y saber cómo trabaja. Aunque entre nosotras nos conocíamos por llevar 4 años juntas, hemos podido comprobar que los aspectos más simples no eran conocidos por las demás. No obstante, lo más destacable de esta sesión ha sido el poder contar como nos hemos encontrado ante esta nueva experiencia, puesto que no repetíamos centro educativo ninguna de las compañeras que formamos el grupo clase.

---

<b>4</b>	Para algunos niños esto es muy difícil y nos hemos encontrado con casos de algunos que aún desayunan en el biberón, van por la calle en silla, o lo más sorprendente, alguno que aún bebe la leche del pecho de su madre. También hay muchos que aún utilizan chupete para dormir y con esto tiene que ver la anécdota.	3.1.	SI
----------	---	------	----

---

<b>5</b>	Entidades que tienen competencias superiores para ordenar y dirigir el funcionamiento de los centros. Para ello, se necesita establecer unas relaciones. Durante mi estancia en el centro, acudió la inspección. Pude observar que la relación entre la inspectora y Loli, la directora del centro, es muy buena. Ambas tienen reuniones periódicas para hablar del	1.1.	SI
----------	---	------	----

---

---

funcionamiento del centro de otras cuestiones importantes que afecten al mismo. A principio de curso, se elabora el D.O.C. y la Programación General Anual, es decir, la propuesta didáctica. La tarea de la inspectora es revisarla. A final de curso, se elabora una memoria final.

---

6	<p>M.E.C. (1989): Plan de investigación educativa y de formación del profesorado, p. 105. Anteriormente no se reconocía en los maestros y maestras una función investigadora, sino tan solo docente y educativa, era el personal investigador y el docente el que creaba teorías y las aplicaba en la práctica. Sin embargo, actualmente sí se les reconoce esta función mediante la cual el profesorado reflexiona sobre lo que ocurre en el aula y es capaz de solucionar lo que no funciona.</p>	2.2.4.	SI
7	<p>Cuando terminan, hacen una ficha de la grafía “p”, aunque tienen 5 años, les cuesta todavía hacer bien el trazo y les ayudo diciéndoles cómo hay que hacerlo. ¡Un niño se pone muy contento porque le salen mejor y yo le animo!.</p>	2.2.5.	NO  2.3.1. Instructor
8	<p>Entendemos por rutinas aquellas actividades que realizamos diariamente de forma regular, periódica y sistemática con carácter ineludible.</p> <p>Siguiendo a Zabalza (2010, Pag 161-163) trabajar rutinas y hábitos ofrece un marco referencia puesto que los alumnos pueden centrarse en lo que están haciendo sin</p>	2.2.1.	NO  2.1.2. Conocimient o pedagógico

---

---

preocuparse por lo que vendrá después. Generan seguridad, es un indicador temporal. Potencia procesos de captación cognitiva y desarrolla virtualidades afectivas y cognitivas a nivel metodológico de las posibilidades de aprendizaje posterior que tendrán los alumnos y alumnas respecto a la adquisición de estrategias de planificación y organización de los aprendizajes.

---

<b>9</b>	El ritmo de la clase ha cambiado mucho, pues están muy avanzados. Ya van leyendo en minúscula y van escribiendo poco a poco, la muestra está en que todos le han escrito una felicitación de Navidad a los papás y hoy fuimos de excursión al buzón de correos para mandársela.	2.2.1	NO
			3.2. Ámbito curricular

---

<b>10</b>	Como ayer vi que en algunos momentos, especialmente en el cambio de actividad, algunos niños no paraban de hablar, se levantaban etc. intenté motivarlos a través de los puntos rojos y verdes. Cada vez que un niño no respetara, no trabajase, hablara, molestara etc. le pondríamos un punto rojo, en cambio, los niños que se portaban bien, obedecían etc. recibirían un punto verde. Parecía que funcionaba, pero les indiqué que los puntos se ponían al final de la mañana, ya que sabía que en el momento que diera un punto verde, alguno de ellos se confiaría y no me haría caso.	2.2.5	NO
			2.3.2. Formador

---

<b>11</b>	<p>He podido comprobar a lo largo de estos días que el contacto informal diario entre los padres y el profesor, ya sea directamente o a través de notas, es un elemento fundamental de comunicación y cooperación. Ejemplo de ello son las siguientes situaciones.</p> <p>Esta mañana a primera hora los niños tenían psicomotricidad, por eso Meli no les ha recibido al llegar al colegio y la madre de M.G. ha tenido que dejarle a Paula, la profesora de psicomotricidad, una nota indicando que el niño no se quedaba en el comedor ni hoy ni mañana. De la misma manera, la madre de J.T.G. ha avisado de que tenía que acudir con el niño a una revisión médica y lo traería de nuevo a lo largo de la mañana.</p>	4.2.	* NO
			4.2.2. Otras modalidades
<b>12</b>	<p>Para comprender la problemática es necesario saber que se trata de una familia chilena instalada en Salamanca hasta que termine la beca de estudios de la madre el año que viene, en principio. El padre en estos momentos está trabajando en Londres y ella estudia Derecho.</p>	4.1.1.	SI
<b>13</b>	<p>Al día siguiente llevé a cabo otra actividad en la asamblea relacionada con la temática de los sabores también, para ayudarles a discriminar el sabor de los alimentos (ver anexo 6).</p>	2.2.1.	SI

---

Esta actividad resultó muy motivadora y sencilla, ya que tan solo tenían que chuparse un poquito su dedo índice e introducirlo en un botecito negro con un letrero en mayúsculas. Cuando todos tenían en su dedo índice parte de algún alimento, lo analizábamos utilizando todos nuestros sentidos. Lo mirábamos, lo escuchábamos, lo olíamos, lo tocábamos y finalmente lo degustábamos. Las caras que ponían eran muy graciosas y muchos querían repetir cuando el sabor era agradable para su paladar.

Al finalizar, les decía lo que ponía en mayúsculas en cada cartelito, para que discriminasen la grafía de alguna letra.

Tenía preparados 4 sabores diferentes y 4 olores, pero los olores apenas los trabajamos porque no resultaba tan atractivo.

---

<b>14</b>	Cuando yo me iba también, entró en clase el abuelo de A. para decirnos que ya mañana definitivamente no iba a venir al colegio. Le di otro beso muy grande.	4.2.1.	SI
-----------	---	--------	----

---

<b>15</b>	Los Salesianos San José, destacan por su educación innovadora, y por ser una de las mejores instituciones reconocidas tanto por la calidad y cualificación que caracterizan al claustro como por su cercanía y su preocupación por estar actualizados, es por eso además que el centro logra un buen clima familiar. “La Gaceta” ha querido reconocerlos a	1.3.	SI
-----------	--	------	----

---

	través de este artículo donde aparezco enseñando a los niños la asignatura de “Inglés” a través de unas imágenes.		
<b>16</b>	En la jornada de hoy cabe destacar el trabajo de tres niños. Por una parte D.A. y P.B., que suelen trabajar bastante despacio, han terminado sus fichas rápido y muy bien. Por otra parte M.G., que tiene más dificultades que los demás, ha hecho la ficha completamente solo y muy bien.	3.1.	* NO  3.2. Ámbito curricular
<b>17</b>	A menos de una semana de empezar las prácticas y menos de cuatro meses para terminar la carrera, siento que estoy llena de interrogantes. El periodo de prácticas supone unas nueve semanas de entrega íntegra a la formación, pues, considerando que es el apartado más orientado a esta, creo que debo exprimir al máximo cada minuto que pase en el aula. En la primera sesión de Prácticum hablamos sobre el grupo-clase que se nos ha asignado a cada una de nosotras.	2.2.5	*NO  2.2.3. Formación
<b>18</b>	A la entrada, como ya he dicho anteriormente, hicimos la asamblea. Lucía les preparó a todos el poema del día de la Paz en folios y todos juntos repasamos las dos primeras estrofas y las dos últimas poco a poco, aunque hay que trabajarla también estos días que quedan. Además tuvieron que hacer una actividad que consistió en picar (los niños más pequeños, 3 años) o recortar una paloma y	2.3.1	*NO  2.2.1. Enseñanza

---

pegarla detrás del folio del poema. Luego tuvieron que pintar los dibujos.

---

**19** La Programación de Aula En la Programación 2.1.3 SI

de aula se incluyen un breve estudio del contexto escolar, socioeconómico y cultural del alumnado, el estudio y análisis del grupo clase, el tipo de metodología, los recursos, horarios, espacios, agrupamientos y la temporalización. Está compuesta por el conjunto de unidades didácticas destinadas a un curso escolar, es realizada por la maestra tutora y constituye el tercer nivel de concreción curricular. Esta, a su vez, se encuentra dentro de la Programación didáctica que es elaborada por los equipos de ciclo y los departamentos de coordinación, y aprobada por el claustro. Todo ello, se apoya en el currículum que, en nuestro caso, es el de Castilla y León, por lo que debemos tener en cuenta:

- El Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

- La ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Asimismo, ambos documentos se enmarcan dentro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que regula en el Título I,

---

---

Capítulo I, la Educación Infantil. A modo esquemático:

---

- |           |  |        |    |
|-----------|--|--------|----|
| <b>20</b> | A lo largo de estos dos meses de mi estancia en prácticas he aprendido cómo dirigir un aula de Infantil aprovechando cada momento para transmitir conocimientos y establecer relaciones entre conceptos. Los primeros días me limité a observar, haciendo tan solo alguna aportación en las asambleas o ayudando en todo lo que me permitía Angelines. Los primeros días quería estar muy atenta para tomar nota de cómo era el transcurso de los días, que rutinas tenían establecidas y cómo funcionaba el aula. Con el paso de los días comencé a sentirme más segura y a realizar las primeras aportaciones. | 2.2.5. | SI |
|-----------|--|--------|----|
-



# Anexo VII. Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2

**Tabla 66**

*Puntualización de los resultados de la fiabilidad del árbol de indización. Investigador 2*

<b>FIABILIDAD - CATEGORIZACIÓN DE LOS DIARIOS DE PRÁCTICAS</b>			
<b>Nº</b>	<b>FRAGMENTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ACUERDO</b>
2	Los docentes y las docentes tenemos la obligación de considerar la importancia de la creatividad, cuando ésta permite ser manifestada mediante la libre expresión influye directamente en el proceso de consolidación de la personalidad individual del infante, debido a que son dos realidades que interactúan constantemente (Maslow y Torrance).	2.1	+NO  2.1.2. Conocimiento pedagógico
11	He podido comprobar a lo largo de estos días que el contacto informal diario entre los padres y el profesor, ya sea directamente o a través de notas, es un elemento fundamental de comunicación y cooperación. Ejemplo de ello son las siguientes situaciones.  Esta mañana a primera hora los niños tenían psicomotricidad, por eso Meli no les ha recibido al llegar al colegio y la madre de M.G. ha tenido que dejarle a Paula, la profesora de	4.2.	* NO  4.2.2. Otras modalidades

---

<p>psicomotricidad, una nota indicando que el niño no se quedaba en el comedor ni hoy ni mañana. De la misma manera, la madre de J.T.G. ha avisado de que tenía que acudir con el niño a una revisión médica y lo traería de nuevo a lo largo de la mañana.</p>		
<p><b>16</b> En la jornada de hoy cabe destacar el trabajo de tres niños. Por una parte D.A.</p> <p>y P.B., que suelen trabajar bastante despacio, han terminado sus fichas rápido y muy bien. Por otra parte M.G., que tiene más dificultades que los demás, ha hecho la ficha completamente solo y muy bien.</p>	<p>3.1.</p>	<p>* NO</p> <p>3.2. Ámbito curricular</p>
<p><b>17</b> A menos de una semana de empezar las prácticas y menos de cuatro meses para terminar la carrera, siento que estoy llena de interrogantes. El periodo de prácticas supone unas nueve semanas de entrega íntegra a la formación, pues, considerando que es el apartado más orientado a esta, creo que debo exprimir al máximo cada minuto que pase en el aula. En la primera sesión de Prácticum hablamos sobre el grupo-clase que se nos ha asignado a cada una de nosotras.</p>	<p>2.2.5</p>	<p>*NO</p> <p>2.2.3. Formación</p>
<p><b>18</b> A la entrada, como ya he dicho anteriormente, hicimos la asamblea. Lucía les preparó a todos el poema del día de la Paz en folios y todos juntos repasamos las dos primeras estrofas y las dos últimas poco a poco, aunque hay que trabajarla también estos días que</p>	<p>2.3.1</p>	<p>*NO</p> <p>2.2.1. Enseñanza</p>

---

---

quedan. Además tuvieron que hacer una actividad que consistió en picar (los niños más pequeños, 3 años) o recortar una paloma y pegarla detrás del folio del poema. Luego tuvieron que pintar los dibujos.

---



# Anexo VIII. Informes de los calificadores independientes sobre la investigación

## INFORME INVESTIGADOR 1

Ibarra, Ecuador 23 de enero de 2019

**Criterios relacionados con la tesis de pedagogía con metodología cualitativa.** Una vez revisados los documentos **Definición de las categorías del árbol de indización del diario profesional docente y Fiabilidad** - categorización de los diarios de prácticas, opino de la siguiente manera, desde el punto de vista profesional, sustentado en una experiencia de 29 años en el ejercicio de la docencia, varios de los cuales han sido dedicados a las investigaciones pedagógicas y didácticas.

El tema de la tesis propuesta constituye una prioridad contemporánea del proceso educativo en cualquier escenario y se corresponde con uno de los aspectos menos desarrollado dentro de la Pedagogía como ciencia, lo que evidencia su carácter novedoso y la utilidad práctica de la propuesta.

Las categorías que se proponen reflejan un nivel de análisis profundo, un sentido de la responsabilidad profesional y la integración de acciones muy pensadas, fruto del trabajo armónico tutora, doctorante.

Los diarios de prácticas son un instrumento cuya valía es indiscutible para el ejercicio de la docencia y para la transformación del proceso educativo como objeto de estudio de la Pedagogía. En este caso su importancia, por los aspectos que expresa, es incuestionable.

Por la novedad científica, el aporte teórico y metodológico que se vislumbra la tesis de doctorado que se propone será un aporte de extraordinario valor teórico y práctico para el desarrollo de la Pedagogía, ciencia cuestionada como tal, en constante evolución y desarrollo y necesitada de estudios cualitativos que contribuyan a su consolidación. Este es uno de esos casos.

Dr. C. Omar Abreu Valdivia (PhD)

Doctor en Ciencia Pedagógicas

PAULA MARTÍN GÓMEZ

Docente Investigador

Universidad Técnica del Norte

Ibarra, Ecuador

**OMAR ABREU-docente FACAE** [oabreu@utn.edu.ec](mailto:oabreu@utn.edu.ec)

## INFORME INVESTIGADOR 2

Dr. Andrés de Castro García  
Profesor Titular de Universidad  
Director del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales  
University of Kurdistan Hewler (UKH) Erbil, Kurdistan Region, Iraq  
andres.decastro@ukh.edu.krd  
+964 750 857 8811  
30 Meter Road, Erbil Kurdistan Region, Iraq

### INFORME SOBRE DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DEL ÁRBOL DE INDIZACIÓN Y FIABILIDAD DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE

#### **Definición de categorías**

1. La autora del trabajo menciona que "Para definir las categorías se ha acudido a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua." sin embargo, aparecen citas de trabajos académicos que permiten hacer una definición técnica más cercana a los conceptos que se utilizan en su disciplina científica. Siendo esto muy positivo, se sugiere que mencione en la parte superior la utilización del marco teórico y la discusión bibliográfica para la definición de los conceptos clave de su tesis doctoral.

2. En cuanto a 1.1. La Administración, la autora debería de conocer la pirámide de Kelsen y conocer la diferencia entre modificación legislativa y modificación reglamentaria. Saber, en definitiva, qué categoría corresponde utilizar en cada uno de los casos.

3. En el punto 4. La Familia. Me parece una definición demasiado poco precisa y muy sucinta para lo que sería uno de los objetos principales de atención de ciencias hermanas como la Sociología. Se debería definir de una manera un poco más compleja.

4. El resto de los puntos parecen en primera instancia suficientes como para albergar la información cualitativa que puede derivarse de la investigación referente a esta tesis doctoral.

#### **Fiabilidad**

1. Técnicamente bien. Pero la persona que escribe en su diario profesional menciona que ningún país europeo ha establecido la obligatoriedad de la educación hasta los cinco años, su afirmación es incorrecta. Hungría ha establecido la obligatoriedad a partir de los 3 años: 1

2. Técnicamente bien. En el punto 6, se escribe que "las características negativas del entorno sociocultural que poseían los alumnos y alumnas del centro". La afirmación invita a la reflexión ya que las características socioculturales no pueden ser ni positivas ni negativas *per se*. Pueden ser positivas o negativas para conseguir ciertos objetivos, como puede ser el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero nunca por sí mismos, pues se trata de una realidad social.

3. Técnicamente bien. En el punto 7 se evidencia el entendimiento del engranaje jurídico del Estado. Efectivamente, las normas de las CCAA están sujetas a las Leyes Orgánicas porque, si bien la educación es una competencia del artículo 148 de la CE, la jerarquía normativa deja claro la prevalencia de la Ley Orgánica. Bien. En general, bien establecida la lista de categorías para analizar su fiabilidad.

----

Tras el análisis exhaustivo de ambos documentos, se constata que la doctoranda está en condiciones de proceder y de conseguir datos fiables y que aporten luz a la investigación en su campo.

Y para que conste, lo firmo en Erbil, Iraq, a 16 de enero de 2019

Dr. Andrés de Castro García

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229933>

## Anexo IX. Solicitud de colaboración



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Pº de Canalejas, 169. 37008 Salamanca

Correo electrónico: [malugaro@usal.es](mailto:malugaro@usal.es)

[pauluap.mg@gmail.com](mailto:pauluap.mg@gmail.com)

Estimadas compañeras:

Somos Marisa García Rodríguez, Profesora Titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, y Paula Martín Gómez, doctoranda en la Universidad de Salamanca y funcionaria de carrera, maestra de Primaria e Inglés en activo.

Nos ponemos en contacto con vosotras para solicitar vuestra colaboración en la investigación de una tesis sobre **la función investigadora del profesorado de Educación Infantil**.

Se ha diseñado una aplicación móvil destinada a la digitalización del diario profesional docente que permite una utilización adaptada tanto a la actual sociedad TIC como a la escasez de tiempo destinado a redactar el diario. Esta aplicación permitirá realizar entradas (añadir reflexiones) en diversos formatos: texto, audio, foto o vídeo. Los datos se podrán estructurar en cuatro categorías principales con sus consiguientes subcategorías.

En esta fase de la investigación es necesario que la APP sea puesta a prueba por profesionales de Educación Infantil que estén ejerciendo actualmente durante una jornada escolar (en este mes de abril de 2021) y que, posteriormente, informen sobre su experiencia mediante una breve entrevista que puede tener lugar telefónicamente y será grabada bajo su consentimiento.

PAULA MARTÍN GÓMEZ

Dicha APP está programada para iOS, por lo que será indispensable tener acceso a un dispositivo APPLE (iPhone o iPad). En caso de que la falta de disponibilidad de dispositivo constituya una dificultad, quizá alguien pudiera prestároslo para esa jornada.

Os agradeceríamos profundamente que estuvierais dispuestas a colaborar. En caso de que así sea, os rogamos os pongáis en contacto con nosotras para que podamos enviaros las instrucciones pertinentes.

Un saludo y muchas gracias.

María Luisa García Rodríguez

[malugaro@gmail.com](mailto:malugaro@gmail.com)

Paula Martín Gómez

[pauluap.mg@gmail.com](mailto:pauluap.mg@gmail.com)

# Anexo X. Instrucciones para la prueba de la APP



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA



Facultad  
de Educación

Estimadas compañeras:

En primer lugar, gracias por acceder y colaborar en esta investigación, vuestra aportación es altamente valiosa e imprescindible para el estudio que estamos llevando a cabo. Procedemos a explicar en qué consiste la tarea que vais a realizar.

Durante nuestros estudios de Magisterio en la USAL, todas hemos tenido contacto con el diario profesional docente en la asignatura de prácticum. Como bien sabéis, se trata de una herramienta que fomenta la reflexión docente favoreciendo, de esta forma, la mejora de su práctica y su desarrollo profesional. Pues bien, el ritmo frenético de la escuela en la actualidad unido a las altas ratios, la carga burocrática, etc. dificulta en gran medida el empleo de esta herramienta ya que, como sabéis, requiere un tiempo que muchas veces no tenemos para sentarnos y poner por escrito nuestras reflexiones. Por este motivo, hemos realizado una digitalización del diario profesional docente que se materializa en una APP móvil, adaptando este valioso recurso a la sociedad digital y del conocimiento. Todos tenemos acceso a un dispositivo móvil o tablet con acceso a internet hoy en día y resulta muy cómodo y sencillo para captar y almacenar nuestras reflexiones, volver sobre ellas, etc.

Precisamente, para facilitar la recogida de reflexiones y su posterior revisión, se ha creado un sistema de categorías fundamentadas tanto en la literatura como en el estudio y análisis de diarios profesionales docentes. Partimos de cuatro categorías principales que, a su vez, se tienen diversas subcategorías.

## 1. CONTEXTO EDUCATIVO

### 1.1. Administración

1.2. Etapa

1.3. Centro

## **2. PROFESORADO**

2.1. Conocimiento docente

2.1.1. Conocimiento de la materia

2.1.2. Conocimiento pedagógico

2.1.3. Conocimiento del programa curricular

2.2. Tareas

2.2.1. Enseñanza

2.2.2. Gestión

2.2.3. Formación

2.2.4. Investigación

2.2.5. Autoevaluación y creencias

2.3. Funciones

2.3.1. Instructor

2.3.2. Formador

## **3. ALUMNADO**

3.1. Desarrollo personal

3.2. Ámbito curricular

## **4. FAMILIAS**

4.1. Características

4.1.1. Aspectos socioculturales y económicos

4.1.2. Perspectiva educativa

4.2. Relaciones escuela-familia

## 4.2.1. Contacto personal y colaboración

## 4.2.2. Otras modalidades

Se facilita su descripción en la siguiente tabla. Para definir las categorías se ha acudido a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

<b>PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE</b>	
<b>1. CONTEXTO EDUCATIVO</b>	Entorno físico y educativo en el que se sitúa quien escribe el diario.
<i>1.1. La Administración</i>	Reflexiones efectuadas por quien escribe el diario relativas al Ordenamiento Jurídico o situaciones cotidianas fruto de la gestión de la Administración que afectan directamente a la actividad escolar: modificaciones legislativas, cambios en la determinación de la ratio, falta de equipamiento o equipamiento en malas condiciones, visitas de inspección, etc..
<i>1.2. La etapa</i>	La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo desde los tres a los seis años de edad, que es gratuito. Tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
<i>1.3. El centro</i>	Institución destinada a la enseñanza. Puede presentar diversas características y tipologías. Esta categoría comprende toda la información referente a su ubicación (ámbito rural, urbano, etc.), instalaciones, recursos disponibles, tipo de centro (público, privado o concertado), horario, contexto, etc.
	Para Mercado y Rockwell (1988):

La escuela es el lugar privilegiado de reunión natural y permanente para los maestros, el contexto principal de convivencia de los maestros, el sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial (p.70).

---

## **2. PROFESOR**

Figura educadora. Persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializada en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte.

En palabras de García (2010):

“Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Adultos o Educación Especial presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social y autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales” (p.30).

---

### **2.1. Conocimiento docente**

Conjunto de habilidades y conocimientos que debe poseer quien escribe el diario para lograr una enseñanza eficaz y que influye de forma esencial en la actividad escolar y el aprendizaje de los alumnos (Connelly y Clandinin, 1999; Fennema y Franke, 1992).

---

#### **2.1.1. Conocimiento de la materia**

Dominio del tema objeto de estudio en sí mismo, por ejemplo: las matemáticas, la música, etc.

---

#### **2.1.2. Conocimiento pedagógico**

Según Shulman (1987), se trata de "la combinación de contenido y pedagogía para comprender cómo se organizan,

---

---

	representan y adaptan determinados temas, problemas o cuestiones a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y cómo se presentan para la instrucción" (p. 8).
<i>2.1.3. Conocimiento del programa curricular</i>	Comprensión y control del currículo escolar de la etapa educativa y sus componentes.
<b>2.2. Tareas</b>	Práctica profesional
<i>2.2.1. Enseñanza</i>	<p>Acción y efecto de enseñar, lograr que alguien aprenda algo. Modo de dar instrucción.</p> <p>Engloba todo lo relativo a la didáctica y el desarrollo del currículum, como es “metodología”, “agrupamientos”, “situaciones de enseñanza-aprendizaje”, “actividades habituales”, “actividades complementarias (de centro, intercentros, ciclo, nivel, internivel)”, “evaluación”, “registro de resultados académicos”, determinación de buenas prácticas didácticas, estrategias para mejorar la enseñanza...</p> <p>Entre estas tareas cabe citar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programar: Diseñar las actividades a realizar de acuerdo a los contenidos, la temporalización, las necesidades del grupo, los recursos disponibles y una metodología determinada.</li> <li>- Desarrollar la programación: Poner en práctica las actividades de acuerdo con lo establecido en la programación incorporando los ajustes que se consideren oportunos en cada momento.</li> </ul> <p>Implica llevar a cabo tanto un contraste previsión-realización al realizar el seguimiento de la programación, como un contraste intergrupos al ajustar la práctica educativa a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos dentro de un mismo nivel (Medina, 2001b).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar: Valorar el grado de consecución de los objetivos planteado, la idoneidad de la programación y de las actividades realizadas teniendo en cuenta</li> </ul>

---

---

aspectos como: el diseño, el nivel de dificultad, de motivación suscitada en el alumnado, etc.

---

### 2.2.2. Gestión

Conjunto de acciones que se llevan a cabo para dirigir y administrar una tarea:

- Atender cuestiones burocráticas: En todos los niveles educativos, quienes integran el claustro deben cumplimentar una serie de documentos administrativos, informes, planes y documentos estadísticos e informativos.
- Coordinarse con otros profesionales: Tomar parte junto al resto del profesorado, el equipo directivo y el personal no docente en asuntos relativos a la educación, trabajo en equipo, prestar ayuda cuando sea necesario, etc. Esta coordinación puede darse con:

Docentes: colaboración entre diferentes personas o grupos con formación específica para la docencia. Por ejemplo: “Equipo docente”, “equipo de nivel”, “claustro”, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)...

No docentes: profesionales de diversos ámbitos: “equipo psicopedagógico”, “equipo médico-sanitario”, “servicios sociales”, “personal de los servicios de madrugadores y de comedor”, “servicios auxiliares”...

---

### 2.2.3. Formación

Acción de formar o formarse. Prepararse intelectual, moral o profesionalmente. Llevar a cabo una autoevaluación de la propia práctica para explicitar los propios dilemas (Zabalza, 2004). Esta formación puede ser:

- Inicial: Formación básica específica en un área determinada. En este caso, estudios universitarios de Magisterio. Para Trif y Popescu (2013), es fundamental que los estudiantes comprendan hasta qué punto es relevante en esta fase de la formación
-

---

<p>inicial su incorporación a la situación de trabajo para que se produzca la conexión entre el conocimiento adquirido a nivel académico y el que proporciona la experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanente: Actualización de conocimientos tras la formación inicial y durante el ejercicio profesional: cursos, charlas, congresos, otras titulaciones, etc.</li> </ul> <p style="text-align: center;">“La profesión de profesor exige conocimientos y competencias de alto nivel y en continua actualización” (García, 2010, p.30).</p>	
<p><b>2.2.4. Investigación</b></p>	<p>Acto de investigar: Intentar descubrir o conocer alguna cosa, estudiando o examinando atentamente cualquier indicio o realizando las diligencias para averiguar o aclarar un hecho.</p> <p>“Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar se consideran el centro de la investigación y la práctica diarias” (Gómez y Gimeno, 1992). Podemos hablar de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Científica: Proceso reflexivo, sistemático y metódico de búsqueda de conocimiento mediante la aplicación del método científico.</li> <li>- En la acción: Concepto iniciado por Kurt Lewin (1992) y desarrollado por Elliott, (1990) que consiste en explorar una situación social para mejorar la calidad de la acción y solucionar los problemas.</li> </ul>
<p><b>2.2.5. Autoevaluación y creencias</b></p>	<p>Reflexión y valoración sobre la propia práctica y ejecución profesional así como reflejo de las propias creencias sobre la acción educativa.</p>
<p><b>2.3. Funciones</b></p>	<p>Papeles que alguien desempeña o conducta esperada de alguien en una determinada situación o actividad. En este caso se refiere a la identidad y autoconcepción como docente.</p> <p>“Es importante tener en cuenta las funciones o roles de los docentes porque su implementación en el proceso educativo</p>

---

	asegura la calidad de los recursos humanos y sociales de la sociedad” (Zlatković y Petrović, 2011).
2.3.1. <i>Instructor</i>	Cumple el papel de enseñar, transmitir o comunicar de forma sistemática conocimientos e ideas.
2.3.2. <i>Formador</i>	Se refiere a la parte que le corresponde cumplir a quien educa. Dirigir, encaminar. Regular conductas, desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.
<b>3. ALUMNADO</b>	Conjunto de estudiantes de un centro educativo.
3.1. <i>Desarrollo personal</i>	<p>Tal y como afirma García (2016):</p> <p>“La persona es conceptualizada como un ser dotado de múltiples capacidades o aptitudes que le permiten sentir, pensar/conocer y actuar. Las capacidades se clasifican en dimensiones humanas o ámbitos de desarrollo madurativo fundamentalmente con el fin de facilitar el trabajo de la educación” (p.40).</p> <p>Propone, además, la estructuración de las capacidades en las dimensiones afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora.</p>
3.2. <i>Ámbito curricular</i>	Campo de actividad que comprende todo lo perteneciente al currículo de la etapa educativa o lo relativo a él.
<b>4. FAMILIA</b>	La familia es el grupo de individuos emparentados entre sí.
4.1. <i>Características</i>	Conocer las circunstancias familiares y el entorno en el que vive su alumnado.
4.1.1. Aspectos socioculturales y económicos	Procedencia, nivel de estudios, situación económica, etc., así como la estructura familiar, composición y tipología de la familia: nuclear, extensa, monoparental, homoparental, ensamblada o mixta, familia de padres separados, etc.

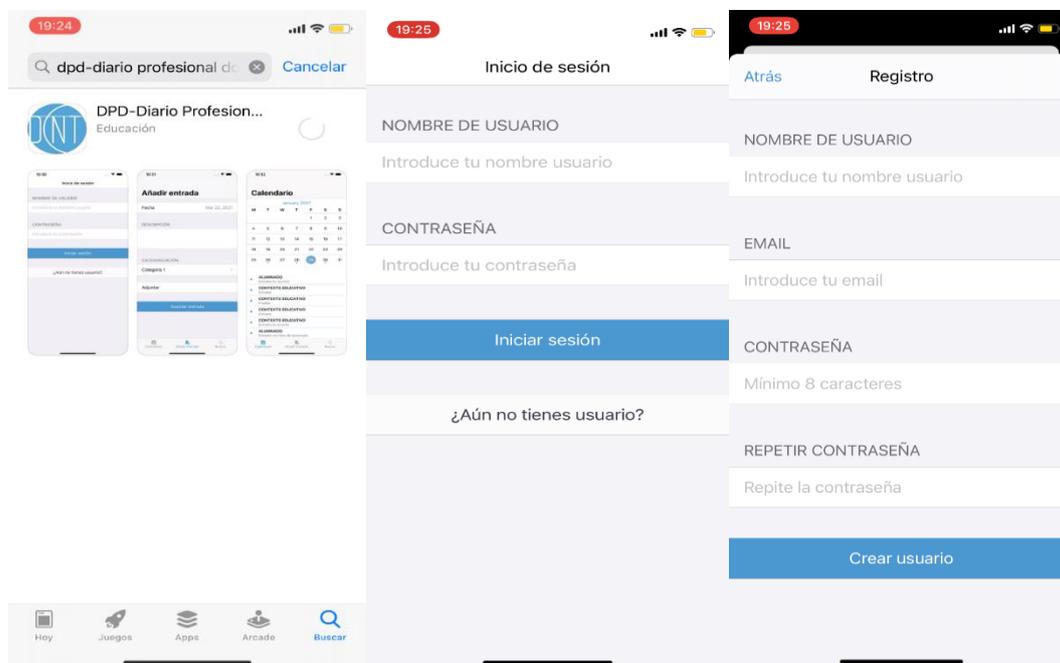
4.1.2. Perspectiva educativa	Punto de vista familiar sobre el desarrollo educativo que prevé para su hijo/a.
4.2. <i>Relaciones escuela-familia</i>	Generar y mantener, en la medida de lo posible, una relación fluida y fructífera que favorezca la implicación y participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Coordinarse con el entorno familiar del alumnado y atender a sus demandas.
4.2.1. Contacto personal y colaboración	Existen diferentes formatos de sesiones que tienen lugar entre las familias y los docentes, con el fin de mantener un cauce fluido de comunicación y colaboración: contacto informal diario, reuniones colectivas y entrevistas privadas o tutorías. En ocasiones las familias u otras personas adultas se prestan a participar en los talleres o actividades del aula. Además supervisan la realización de ciertas tareas sencillas que los alumnos realizan en casa con el objetivo de reforzar aprendizajes e implicarse en el aprendizaje de sus hijos/as.
4.2.2. Otras modalidades	Llamadas telefónicas, textos escritos o mensajes en cualquier tipo de formatos, como por ejemplo la agenda escolar o algún tipo de plataforma digital en el que se redactan anotaciones relativas a la actividad escolar.

**La tarea** que solicitamos por vuestra parte **consistiría probar la APP Diario Profesional Docente durante al menos una jornada laboral** en la que recogeríais las entradas de texto e imagen, si así lo creéis conveniente, que de forma habitual reflejaríais en vuestro diario profesional. Al finalizar esta prueba, se realizaría una breve entrevista telefónica que, previamente obtenido vuestro consentimiento mediante otro documento adjunto, se grabaría para poder analizar el feedback en base a dos aspectos fundamentales: la funcionalidad a nivel técnico y a nivel pedagógico de la APP.

Se trata de una APP con una interfaz muy sencilla que podéis descargar de forma gratuita en la APP Store, denominada Diario Profesional Docente; su icono y pantallas principales se muestran a continuación:

**Figura 85**

*Proceso de instalación de la APP*

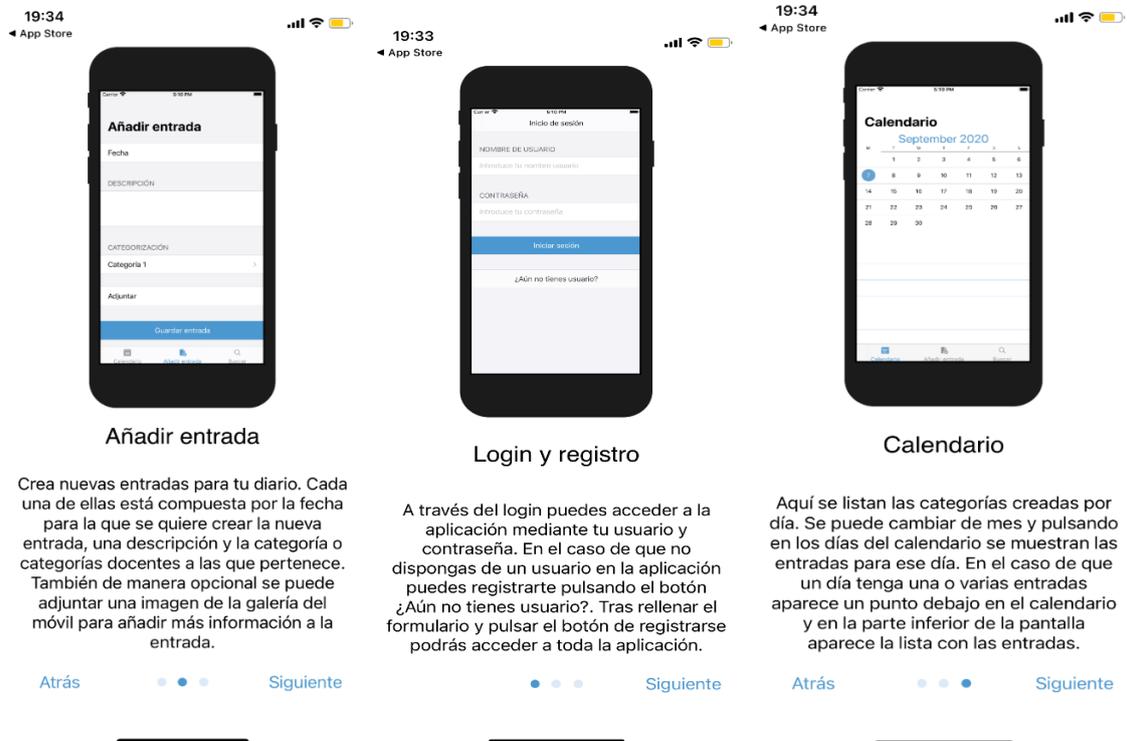


Una vez descargada la APP y creado vuestro usuario, podréis acceder a estas pantallas a modo de tutorial y hacer un breve recorrido por la aplicación para comprobar si habéis comprendido bien su sencillo funcionamiento y contactar con nosotros en caso de cualquier duda. Una vez guardadas las entradas, pueden pasarse a pdf por si quisierais conservarlas.

En el momento en el que se recibe el email podríais comenzar la descarga de la APP y fijaríamos el inicio de su prueba en vuestro puesto de trabajo el lunes 19 de abril de 2021, durante al menos una jornada laboral (si alguna de vosotras quisiera probarlo durante un par de días o el resto de la semana, podría hacerlo sin problema). Comenzaríamos la realización de las entrevistas el lunes 26 de abril, acordando previamente con vosotras hora y fecha concreta.

## Figura 86

### Tutorial de la APP



Sinceramente, muchas gracias de nuevo por vuestra atención y paciencia.

Un saludo y muchas gracias.

María Luísa García Rodríguez

[malugaro@gmail.com](mailto:malugaro@gmail.com)

Paula Martín Gómez

[pauluap.mg@gmail.com](mailto:pauluap.mg@gmail.com)



## Anexo XI. Transcripción de las entrevistas

### TRANSCRIPCIÓN 1ª ENTREVISTA APP – Informante 1 (28/04/21)

- ¿Sí?
- Hola, informante 1, ¿Cómo estás? Soy Paula
- Hola, Paula, buenas tardes. Bien y tú, ¿qué tal?
- Bien, encantada. Lo primero recordarte vale que, aunque me has firmado la autorización, sabes que voy a grabar la conversación, la entrevista y eso, para que me lo confirmases de viva voz lo primero.
- Sí por supuesto, claro.
- Y lo segundo pues agradecerte tanto por mi parte como por mis dos directores Marisa y Juanjo que hayas accedido a probar la aplicación y a dedicar tu tiempo además a darnos un feedback de lo que te ha parecido ¿vale?; de verdad que es muy valioso para nosotros.
- Nada, gracias también pues eso, a vosotros por contar conmigo porque la verdad que, pues tener una aplicación como la que habéis diseñado pues la verdad que facilita mucho más las cosas a la hora de registrar cositas que te van sucediendo al día así que bueno, gracias a ti también.
- Pues nada, muchísimas gracias. Te cuento, mira, en la entrevista vamos a hacer una primera parte que son los datos de identificación tuyos ¿vale? Después hay unas preguntitas orientadas a la usabilidad de la aplicación, a lo que es más técnico. Luego te voy a preguntar sobre la funcionalidad, qué te ha parecido, y una pequeña conclusión; para que sepas un poco la estructura que vamos a tener ¿vale?
- Vale, perfecto.
- Pues si quieres empezamos con unos datos tuyos.
- Venga.
- Tu nombre y apellidos, por favor.
- Sí. Mi nombre es informante 1.
- Perfecto. Un intervalo de edad: 20/30, 31/40, 41/50 (ese ya no).
- 20/30.

- Por favor, ¿me puedes decir qué formación académica has cursado? Tus estudios, tus especialidades y en qué institución.
- Vale. Pues mira, comienzo la primera de mis accesos a la universidad por así decirlo en la Universidad de Salamanca, en la Facultad de Educación. Hice primero la Diplomatura de Magisterio en Educación Infantil. A continuación, hice la adaptación al Grado también en la misma Universidad.
- Sí
- Luego el siguiente año en la Facultad de Zamora hice la mención en Inglés de Educación Infantil y luego, posteriormente, en la Universidad Pontificia de Salamanca cursé la carrera de Maestro de Educación Primaria con la especialidad en Inglés.
- Vale, fenomenal. ¿Los años que llevas en activo, por favor?
- Pues este es mi tercero, mi tercer año.
- Tercer año. ¿Y has desempeñado algún cargo de gestión? En Equipo Directivo, coordinación.
- No, por ahora no.
- Tutora, de momento
- Sí, sí. Tutora y especialista.
- Vale, fenomenal. Ahora mismo ¿tienes una interinidad, una plaza provisional, una plaza definitiva?
- Es una plaza provisional en un colegio concertado en la Comunidad de Madrid.
- Vale, fenomenal. Y ¿en qué nivel estás impartiendo docencia?
- Pues actualmente en el primer nivel, que es tres años.
- Vale, estupendo. Si quieres empezamos con la parte de aspectos técnicos de la aplicación, ¿vale?
- Perfecto.
- Lo primero. El proceso de instalación, y desinstalación en el caso de que ya la hayas desinstalado, ¿te ha parecido sencillo?
- Me ha parecido muy fácil. O sea, con las instrucciones que disteis yo no he tenido ninguna dificultad, para nada.
- Lo encontraste bien en el APP store y fenomenal.

- Sí, sí. Con el pequeño librito que nos disteis con las instrucciones, paso a paso, detallado, a mi personalmente no me ha parecido nada difícil vamos, al contrario, muy fácil.
- Vale. ¿Has podido crear tu propio usuario con facilidad?
- Sí. También muy sencillo y fácil, pues como otro registro que puedas hacer en otra aplicación.
- Vale. ¿En algún momento has experimentado algún error o se ha caído la aplicación?
- Pues mira, decirte que puse mal el usuario, pero porque como tengo tantos usuarios...
- Ya.
- Y tantas aplicaciones que suelo utilizar en el colegio pues ya no sabía qué usuario había elegido. Pero bueno, ha sido mi error vamos, pero no he tenido ningún tipo de problema, ni que se haya caído la aplicación, ni de red, nada, nada.
- Vale, genial. Es que esto lo necesitamos saber pues eso, de cara a los técnicos que la han desarrollado si hay alguna cosita para irlo retocando. Luego, en cuanto a la interfaz, ¿Te parece intuitiva, que el contenido y la disposición es coherente? Dentro de que es una aplicación sencilla, ¿vale?
- Sí, la verdad que sí. Los iconos facilitan mucho a la hora de lo que tú quieres hacer, ¿no? Es decir, si quieres pues registrar o buscar la verdad que sí me parece también bastante intuitivo y fácil de acceso.
- Genial. O sea que el funcionamiento básico te ha parecido sencillo.
- Exacto, sí. Muy muy sencillo.
- ¡Qué bien! Me alegro mucho.
- Sí, sí, sí.
- Luego, en cuanto a las cuestiones un poquito más complejas. ¿La información que os hemos dado para utilizarla te ha parecido útil?
- Sí, la verdad que sí. Obviamente creo que ha venido muy bien a la hora de etiquetar el diario especificar lo que es cada cosa porque bueno, a veces se puede confundir o no recordar ciertos contenidos o definiciones así que me han parecido bastante útil también ambos documentos y con la información necesaria para poder desarrollar bien la aplicación.
- Vale, genial. Los botones, ¿el diseño y el tamaño lo ves adecuado?

- Para mi edad sí, no sé para más edades, pero en mi caso no he tenido ningún problema, o sea para mí es correcto.
- Vale, fenomenal. Y por último la redacción de los textos, aunque son breves, ¿es suficientemente clara, es precisa?
- Sí, sí. O sea ¿te refieres a la hora de poner el diario, no? De desarrollarlo.
- Los textos que nosotros os introducimos pues, por ejemplo, al introducir la aplicación, que tiene como ese pequeño tutorial al empezar.
- Ah, vale.
- O cuando damos algún tipo de información dentro de la aplicación.
- Sí, sí, sí.
- ¿Está claro, es conciso?
- Sí
- ¿Sí? Vale.
- Sí, sí, sí, sí.
- Vale pues vamos a la parte más interesante que es lo que es la funcionalidad, ¿no? Como profes que es lo que más nos interesa, ¿vale?. Entonces la primera cosa que necesito saber es si tú estás familiarizada ya de antes de esto con el diario profesional docente.
- A ver, en mi caso sí porque yo suelo tener bastante registrado la actividad de mi aula por así decirlo. Es cierto que no... es carácter personal. No nos lo pide el centro ¿no?
- Sí.
- Pero me gusta tener detallado lo más característico que pueda suceder pues en la jornada, ¿no? A veces no es diario, pero sí que puede ser dependiendo de las temporadas ¿no?
- Claro.
- Pues si tenemos unas semanas que son como más tranquilas pues el diario no es tan constante como puede ser en otras ocasiones.
- Claro, o sea que lo escribes de forma regular, aunque no sea diario, pero sí lo utilizas de forma regular.
- Eso es, sí.
- Vale. ¿Y aproximadamente, desde cuándo utilizas este recurso?
- Pues desde que empecé a trabajar hace tres años.

- Vale, o sea desde el principio.
- Sí.
- Muy bien, como yo también.
- ¿Cómo crees que afecta utilizar el diario a tu práctica profesional?
- Bueno, yo creo que principalmente, a parte de anotar lo que va sucediendo para luego tú en tu casa reflexionar un poco, a parte de cómo ha ido la jornada ¿no? O qué ha sucedido en esa semana o ese mes, por así decirlo, reflexionar también sobre tu práctica docente, ¿no? Es decir, si lo que estás haciendo pues es llamativo para los alumnos, o si ese contenido que tú pensabas que iba a costar pues no les ha costado a los niños. Es decir, yo creo que tiene como, para mí, dos funciones: una la parte reflexiva ¿no?, como docente, y la otra de cara a los alumnos. Si, pues eso, si ha habido algo que les ha gustado o no les ha gustado, o esa actividad les ha funcionado y a lo mejor para el siguiente año a mí me sirve para otro grupo.
- Claro.
- O sea, básicamente destacaría esos dos puntos.
- O sea que ¿tú crees que utilizarlo favorece que tú reflexiones sobre tu propia práctica?
- Sí. Yo en mi caso, personalmente, yo creo que sí que me ayuda muchísimo también para ver si lo que hago pues de verdad tiene ese objetivo que yo me marco ¿no? Si realizo una actividad o tengo un proyecto y pues me planteo una serie de actividades con mis compañeras pues si ha tenido o no ese objetivo, porque a veces programamos, pero no se consigue el objetivo que marcamos, ¿no?
- Depende de muchísimos factores.
- Sí. Eso es real como la vida misma.
- Y entonces, visto esto, ¿qué te ha parecido poder acceder a una versión digital del diario profesional? Una versión en aplicación móvil.
- Bueno pues, personalmente, a mí me ha gustado mucho. Porque a ver, cuando tu... hay a gente bueno que le gusta escribir y a mí me gusta escribir, pero creo que el móvil a veces en un impulso lo escribes y se te queda ahí guardado ¿no? En cambio, a lo mejor lo pones en el papel en tu diario y por lo que sea en un futuro se te puede perder ¿no? Entonces tenerlo como almacenado en una aplicación te ayuda a que si en un futuro pues, no sé, se te puede borrar y lo puedes volver a recuperar o te da la posibilidad como vosotros decís de descargarlo en

PDF y almacenarlo en tu ordenador. Para mí personalmente me ha gustado mucho. Es decir, me ha parecido muy fácil, muy intuitiva. También insertar fotos o bueno otro tipo de contenido multimedia pues creo que también eso ayuda para la hora de decir bueno a ver he anotado este pues yo qué se, esta situación y le has insertado una foto entonces también te ayuda también a ir a ese momento a ese recuerdo y yo creo que bueno, a mí me ha gustado mucho.

- Fenomenal.
- Me ha gustado mucho.
- Me alegro muchísimo. ¿Qué diferencias entonces encuentras respecto a la realización del diario de la forma tradicional y utilizando la aplicación? Así diferencias clave.
- Vale pues lo primero a lo mejor es la facilidad a la hora de la escritura. Es decir, coges la aplicación, lo escribes y ya como que te olvidas. En cambio, con el diario tradicional por así llamarlo pues tienes que coger el papel o comprarte un librito o en tu propio cuaderno de profe irlo escribiendo ¿no?; es como tener un espacio físico. En cambio, en el móvil lo tienes en una aplicación ahí guardadito y bueno, la rapidez, la accesibilidad.
- Eso, eso es.
- Exacto. Luego lo segundo pues no sé, ahora mismo estamos en un mundo muy digital.
- Claro.
- O sea, creo que esta aplicación a veces los profesores: “es que no tenemos tiempo de estar escribiendo” y en un momento que tienes un huequecito dices “hay voy a escribir esto rápido” pues como cuando escribes un correo o escribes un whatsapp o un mensaje. Pues básicamente lo puedes escribir en un momento y dejarlo almacenado. Es decir, yo creo que también jugamos con el tiempo que tienen los docentes ¿no?
- Y más con la carga que cada vez tenemos más carga de burocracia, de tareas, de papeles.
- Sí.
- Y ganas tiempo, yo creo.
- Exacto. Bueno principalmente yo creo que para mí es estas dos. O sea yo creo que luego pues a la hora también de escribir pues eso, que a veces estás muy cansado

- ¿no? También pues el estado físico y emocional que tengas en ese momento ¿no? En el móvil estás casi siempre conectado, entonces pues escribes dos palabras y como que te cuesta menos. En cambio, pues ponerte, sentarte, coger el bolígrafo, la hoja es como más pues lo que hablamos, enlazado con el tiempo.
- Sobre todo, eso ¿no?, que es más rápido y que precisamente no nos sobra el tiempo a los docentes.
  - Exacto, eso es.
  - ¿Qué te parece que se hayan establecido categorías para clasificar las reflexiones del diario? Aunque sean orientativas.
  - Bueno pues a mí personalmente a la hora de registrarlo no lo he visto muy importante pero si es a la hora de búsqueda sí que me parece importante, es decir, a veces tú cuando estás escribiendo en el diario no te paras a pensar a lo mejor qué tipo de clasificación puede tener esa entrada que tú estás haciendo ¿no?
  - Claro.
  - Pero porque obviamente cuando tú tienes tu diario físico no vas, puedes buscar entre hojas y vale, puedes decir: aquí, ¿no? Pero en una aplicación donde no es físico, sino que es interactivo, o sea digital, creo que las etiquetas a la hora de búsqueda pueden facilitarlos. Es decir, si es de alumnos, buscas “Alumnos” entonces de puede ayudar; vale, hay tantas entradas. O “Contexto educativo”, pues hay estas. Yo creo que bueno, pueden ser útiles a la hora de búsqueda, ¿no? más que a la hora de categorizarlas en el diario simplemente que estén ahí.
  - Exacto.
  - Yo creo que, si son como búsqueda, son útiles.
  - A la hora digamos de recuperar esa reflexión o esa entrada para poder reflexionar o a lo mejor si la quieres compartir con un compañero o algo así, ¿no?
  - Exacto, sí.
  - Vale. ¿Qué aspecto sería para ti el más destacable de la aplicación?
  - El que más me ha gustado de todo ha sido poder insertar contenido digital, o sea, multimedia, perdón. Es decir, que hagas una foto bueno, aunque a los niños no se les puedan hacer fotos, pero en un momento donde no salgan ellos y sea algo significativo, te digo que eso a mí me ha encantado. Vamos, en sí el diario tú lo escribes ¿no?, o sea lo tienes escrito.
  - Claro.

- Pero el hecho de poder insertar un contenido multimedia pues a lo mejor, no sé si en el futuro en futuras actualizaciones que hagáis pues una nota de voz.
- Exacto, esa es la prospectiva que tenemos. Sí que nos gustaría que incluyese notas de voz y vídeo, pero como esta digamos que es una primera versión para, o sea pues es que ya ha sido tremendo para desarrollarla y demás, pero sí que es una de las cosas que tenemos en mente.
- Pendientes.
- Claro porque es lo que tú dices, creo que es muy útil, cuando vuelves a una situación o aun momento a lo mejor pues recuperar esa imagen de, pues el trazo de ese niño en ese momento, por ejemplo.
- Sí.
- O el tipo de dibujo que ha hecho, o un mural. Creo que ese tipo de cosas es muy visual y te ayuda también a ti a recuperar ese momento y poder darle vueltas a ver qué ha pasado o cómo puedo mejorarlo o eso, eso es.
- Exacto.
- Bueno, a ver. ¿Crees que ofrece algo novedoso y positivo para nuestra labor profesional? Lo más novedoso o positivo que tú consideres que aporta.
- Pues para mí lo más novedoso es que hayáis hecho una aplicación y la hayáis llevado al mundo digital y la hayáis introducido en docentes. Creo que ya el hecho de digitalizar algo que lleva muchísimos años en el mundo educativo yo creo que eso es lo más positivo. O sea, traer una herramienta que actualmente es física, al mundo digital.
- Fenomenal. Y la última ¿Tú crees que el empleo de esta aplicación de Diario Profesional Docente puede contribuir al desarrollo profesional nuestro, de los profes, mediante pues, ejercitando la reflexión?
- Sí, por supuesto. Yo creo que como te decía antes, el diario docente a parte de tú ver qué tipo de objetivos o contenidos haces con tus alumnos, creo que otro objetivo es la parte de reflexionar sobre tu práctica docente. Entonces yo creo que sí que puede ayudar en un futuro. Pero claro, tiene que haber pues eso, una implicación por parte del docente porque si lo hace, yo que sé, una vez al mes o dos veces al mes pues no sé qué tipo de reflexión hay ¿no? Yo creo que tiene que ser algo constante. A veces pues por lo que sea podemos estar desconectados por cargas de trabajo o porque en ese momento personalmente o profesionalmente

estás parado ¿no? Pero yo creo que sí que, si se hace pues, no diariamente, pero se hace constantemente

- Con una periodicidad, sí.
- Exacto, exacto. Yo creo que sí puede ayudar un poco a la reflexión ¿no? Pero como todo, depende del docente, porque si el docente quiere, tendrá esa función. Si no, pues no.
- Exactamente, toda la razón. Y como conclusión, dos cositas. ¿Incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula? Y, si es que sí, ¿por qué?
- Bueno pues yo sí porque la verdad que me ha gustado muchísimo. El otro día por ejemplo en un huequecillo que tenía pues mis alumnos estaban con otra profe, pues me centré y lo escribí en un momento. Y me salió como una capacidad reflexiva. Yo creo que también a veces hay momentos del horario escolar que tenemos libre ¿no?, y que dices “hay me encantaría escribir esto”. Y a lo mejor no tienes el diario o no tienes para anotar ahí y no lo anotas ¿no?, y luego se te olvida con historias. Entonces el hecho de tener el teléfono y hacer esa pequeña entrada y poner eso que te viene, para mí me ha parecido muy útil.
- Por ejemplo, en el patio, se me ocurre ahora mismo.
- Claro. Exacto, exacto. Entonces a mí me gusta mucho y me gustaría seguir usándola, es decir, que a parte de tener luego el diario físico pero bueno, si tengo una aplicación como es esta en la cual yo puedo ir poco a poco haciendo entradas y metiendo cositas que, pues que me gusten, o una pequeña reflexión que tenga pues oye a mí, personalmente me ha gustado, o sea me gusta mucho.
- Muchísimas gracias. La última. ¿Prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto de la aplicación?
- Pues a parte de las notas de voz y de los vídeos que hemos hablado, que tenéis pensado incorporar, pues a lo mejor ya para hacerlo más... porque yo personalmente soy muy... me gusta mucho pues el colorido, diferentes tipos de letra. Pues a lo mejor metería un poco más el cambio de utilizar eso, diferentes tipos de letras, colores, negrita, cursiva, para un poco resaltar a lo mejor esa parte que te guste, algo así.
- No lo había pensado eso, pero tomo muy buena nota de eso que me estás diciendo. Sí, de verdad. Pues nada. Es que vamos, encantadísima.
- Igualmente.

- Me has dado una información muy muy muy valiosa, que lo sepas.
- Me alegro muchísimo. No, la verdad que yo te quería preguntar si podemos nosotros seguir usándolo o se cerrará aquí. Porque claro, no lo he estado utilizando estos días porque no sabía sí... aunque tú me dijiste que sí pero no sabía si va a tener más relevancia en el futuro o se puede seguir usando o la vais a parar, no sé.
- Yo creo que puedes en principio seguir utilizándola porque ahora hay otras compañeras que están en prueba, la están probando, tenemos que coger, pues un poco hacerles la entrevista, ver el feedback. Empezaremos a analizar los datos a ver qué nos habéis dado, qué cosas podemos mejorar y demás, o sea yo encantadísima de que la quieras seguir utilizando. Y lo que sí espero pues es poder seguir mejorándola para daros una versión mejor, ¿vale? Y si el día de... pues en un tiempo queremos hacer un estudio más profundo en cuanto a los datos del uso que habéis hecho de ella pues también será muy útil si la seguís utilizando. Yo la grabación la doy por concluida, si te parece, lo que es la grabación.
- Vale.

#### **TRANSCRIPCIÓN 2ª ENTREVISTA APP – Informante 2 (29/04/21)**

- Hola
- Hola, ¿qué tal?
- Bien, ¿tú qué tal?
- Bien, ¿cómo estás?
- Bien, bien. Aquí ya preparada.
- Ya preparada. Bueno, te recuerdo que, aunque has firmado la autorización, pues te lo quiero recordar, que vamos a grabar la entrevista, ¿vale?
- Vale.
- Por si puedes darme otra vez tu consentimiento para tenerlo súper claro.
- Vale, sí sí, te autorizo.
- Exactamente.
- Y luego pues nada, darte muchísimas gracias por colaborar, por probar la aplicación, por ahora dedicar este tiempo a contestar a estas preguntas; tanto por mi parte como por la de Juanjo y Marisa. De verdad apreciamos un montón que colabores y tu información va a ser importantísima para nosotros.

- Gracias a vosotros.
- Bueno, pues te cuento, ¿vale?
- Vale.
- Vamos a hacer una entrevista que es muy breve y tiene cuatro partes: al principio te voy a preguntar unos datos de identificación tuyos básicos.
- Vale.
- Luego habrá una parte más orientada a la usabilidad de la aplicación, a la parte técnica. Después una parte que es la más importante respecto a su contenido y, al final, una conclusión, ¿vale?
- Vale.
- Así que, si te parece, empezamos.
- Vale, perfecto.
- Nombre y apellido, por favor.
- informante 2.
- Intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...
- 31/40.
- Vale. Formación académica e institución en la que has ido realizando esos estudios.
- ¿La máxima?
- Toda, universitaria.
- O sea, toda ¿no?, la que tengo.
- Exactamente.
- Vale pues Magisterio en Infantil, vamos, Diplomatura de Educación Infantil.
- ¿En la USAL?
- Sí en la USAL. Es que justo, no sabía. Luego, Grado de Educación Primaria con Mención en Inglés en la Ponti. Luego la mención de música en la Ponti también.
- Sí.
- El Máster de TIC en Educación en la USAL.
- Vale.
- Y el Doctorado de Formación en la Sociedad del Conocimiento en la USAL.
- Fenomenal, vale. ¿Cuántos años llevas en activo, informante 2?
- Pues desde 2011.

- ¿Y has desempeñado algún cargo de gestión? Coordinadora o en el Equipo Directivo.
- He sido coordinadora de, pero coordinadora de formación o de eso, pero en el Equipo Directivo no.
- Vale. ¿Y tu ocupación actual? ¿Tienes plaza definitiva?
- Sí soy funcionaria de carrera por infantil.
- Y en un cole público claro, ¿en la comunidad de Castilla y León?
- De Castilla y León, sí.
- ¿En qué nivel estás impartiendo docencia ahora?
- En segundo nivel de infantil.
- Vale, fenomenal. Con eso tenemos los datos y, si te parece, empezamos con la parte técnica de la aplicación.
- Vale.
- Lo primero la instalación. El proceso de instalación y desinstalación, en caso de que la hayas desinstalado, ¿te ha parecido sencillo?
- Sí, muy sencillo.
- ¿No tuviste problema?
- Nada, no, no, no, nada.
- Fenomenal.
- Además, fue rápido. Enseguida se instaló.
- Vale.
- Así que bien.
- Para crear tu usuario, ¿también has podido hacerlo con facilidad?
- Sí, muy fácil.
- Vale. ¿Y en algún momento has experimentado algún tipo de error o caída en la aplicación?
- No. Lo que sí que sale, que no sé si es porque es así la aplicación, que se, como que el usuario se va. Entonces tengo que volver cuando, o sea al día siguiente entro otra vez en la aplicación, tengo que volver a meter el usuario y la contraseña.
- Tienes que volver a loguearte para poder entrar, no se queda guardado.
- Eso es, sí.
- Vale, fenomenal. En cuanto a la interfaz, ¿te parece que es intuitiva y que la disposición del contenido es coherente?

- Sí, es muy sencilla y muy intuitiva.
- Teniendo en cuenta que es, digamos, una aplicación básica, ¿vale?
- Sí, sí, sí.
- ¿El funcionamiento básico es sencillo?
- Sí.
- Vale. Y en cuanto a la información que os proporciona la aplicación, pues el tutorial al principio y demás, ¿te parece útil?
- Bien, sí. Muy bien.
- Vale. O sea que ¿se comprende bien?
- Sí, sí.
- ¿La redacción del texto que aparece?
- También, sí, sí. Además, yo me lo leí y luego lo instalé y muy bien. O sea, se entiende muy bien.
- Vale, perfecto. En cuanto al diseño y tamaño de los botones, ¿te parece adecuado?
- Sí, bien.
- Vale, fenomenal. Pues entonces ya podemos ir a la parte fundamental, que es para lo que se ha desarrollado esta aplicación, que es el contenido, en cuanto a lo que nos puede aportar.
- Vale.
- Lo primero. ¿Estás familiarizada con el diario profesional? Antes de esto.
- Sí.
- ¿Lo conoces?
- Sí, pero yo lo hacía en un ... al principio en mi cuaderno, en un cuaderno, y luego ahora, a veces, sí que utilizo Ideoceo.
- Ajá, mira, esa versión no la conocía yo.
- Sí pues ahora ya en, una vez que tuve el iPad, como yo utilizo ... ya no tengo el cuaderno físico del profesor y utilizo Ideoceo, pues lo utilizo también como diario.
- Vale. ¿Lo escribes de forma regular?
- Sí intento, aunque hay muchos días que no me da tiempo y lo tengo que hacer pasado, pero bueno sí que intento llevarlo al día.
- Claro, o sea que es constante.
- Sí.
- Vale. Y ¿desde cuando lo utilizas?

- En todos los cursos, yo todos los cursos hago el diario del curso en el que esté.
- ¿Desde que empezaste a trabajar?
- O sea, a lo mejor el primer año no, pero el siguiente ya cuando que ya empecé a coger un poco así con vacantes y eso ya lo usaba siempre.
- Vale. ¿Cómo crees que afecta el uso de este recurso a tu práctica profesional?
- Pues me sirve sobre todo para tener una evaluación y recogido en todo momento cómo van evolucionando mis alumnos, si hay también alguna cosa importante o algo que ha pasado o que en clase también lo noto y entonces me sirve para las tutorías, si hay algún problema con las familias o con alguien pues también lo tengo ahí registrado y sobre todo eso, también lo noto mucho si la actividad ha salido bien, como yo esperaba o como no, si a lo mejor pues con ese grupo no ha funcionado, por qué no ha funcionado, si no estaba o bien preparada o no estaban bien motivados o así un poco esas cosas es lo que voy apuntando. No apunto todo lo que voy haciendo en el día a día de aprender ahora tal cosa, a segunda hora... no.
- No es un registro.
- No, no, yo lo que suelo registrar son las cosas importantes o lo que me ha llamado así un poco más la atención en ese día.
- Vale. ¿Y tú crees que utilizarlo fomenta entonces que tú reflexiones sobre tu propia práctica?
- Sí, sí, sí.
- ¿Y qué consecuencias tiene eso para tí?
- Pues es eso, que con esa reflexión yo, por ejemplo, en las actividades, puedo modificarlas.
- Claro.
- Y con la evolución de los alumnos por ejemplo pues puedo ir mirando dónde tengo que apoyar más, dónde tengo que incidir más, si algo no ha quedado bien. Entonces me sirve para continuar luego pues con los contenidos o para modificar actividades.
- Vale, perfecto. ¿Qué opinas de que se haya creado una versión digital del diario profesional?
- Muy bien, fenomenal, me encanta.
- Me alegro.

- Me encanta, me encanta porque eso, yo antes utilizaba mucho el papel, el cuaderno, pero al final termino con un montón de cuadernos y llévalos a un sitio y llévalos a otro y entonces ahora con el iPad sólo llevo eso y lo llevo ahí todo.
- Si, ya. Muy bien. ¿Qué diferencias encuentras? Ya que dices que siempre lo has escrito en papel, ¿no?, entre escribirlo en papel y utilizarlo en versión digital en la aplicación.
- Pues por ejemplo que lo tengo ahí siempre. Por ejemplo, de otros años, yo a lo mejor si ahora quiero ver una actividad que hice pues no sé, hace tres años con un grupo, y quiero ver ah pues a ver qué tal salió, a ver si hubo algo. Y claro, si me tengo que ir a esos cuadernos, yo esos cuadernos ya yo creo que no sé ni dónde están.
- Ni dónde están.
- Claro, entonces en cambio con una aplicación así, yo creo que estaría muy bien porque yo me podría ir al calendario a más o menos pues a ese curso, podría revisar un poco qué ha pasado ahí y comparar a ver cómo salió con ese grupo, cómo fue, cómo no.
- Exacto.
- Entonces esa es una y otra fundamental es también el peso que llevas.
- Ya.
- Que no llevas tanto peso de tantos cuadernos y eso, que lo llevas todo recogido en el mismo sitio ¿no?
- Sobre todo que eso, cuanto te desplazas o tienes que ir a trabara a un cole que está ... que no te queda al lado de casa tampoco, ¿sabes?
- Claro, claro.
- Que tienes que viajar, que tienes que moverte, pues no vas tan cargada. Porque al final, luego también material, vamos, por la experiencia mía, material de los niños, material que preparas, ¡Al final llevas una mochila!
- Claro sí, sí, sí. Entonces eso, yo con esto lo llevo y lo puedo llevar a una reunión, a una tutoría, me da igual que sea eso, que sea un ciclo, que sea ... yo lo tengo ahí todo registrado. Entonces, ¿Que no nos acordamos de cualquier cosa o quiero ver? Es que lo tienes ahí todo.
- Claro, muy bien.
- Entonces es mucho más cómodo.

- ¿Qué opinión te merece el hecho de que haya categorías para clasificar las reflexiones? Aunque sean ...
- Bien, me ha gustado, me ha gustado.
- Vale.
- Aunque a veces en las categorías a veces... en la primera no porque las primeras están muy ... muy sencillitas. Pero al poner a lo mejor las segundas a lo mejor en alguna no sabía muy bien dónde cuadrarlo, pero sí que me han ayudado en ocasiones que, pues sí he dicho “ah, pues mira, es verdad que en esta puedo ponerlo así”.
- ¿En cuál de las categorías te ha causado más confusión?
- Pues mira hoy por ejemplo que ha habido, pues hemos tenido un... ahí entre el profesorado de unas sustituciones que hemos tenido, pues lo he dejado registrado. Entones al darle en profesorado no sabía si ponerlo en “Profesorado” o en “Contexto educativo” porque era ... En contexto educativo claro, como aparecía más “Administración”, “de etapa”, “de Centro” ... Al final lo he dejado registrado en “Centro” porque no sabía exactamente cómo ponerlo.
- Claro, porque es una cuestión que gestiona al final el Equipo Directivo, entiendo, si es una sustitución.
- Claro, sí, sí, ha sido eso. Ha sido además del Equipo Directivo, entonces ha habido ahí unos problemas, los niños estaban solos entonces bueno, lo he dejado registrado para que quede ahí constancia en mi diario, por lo menos en mi diario de que ha pasado, de que ha habido esa situación por eso. Hay situaciones que sí que registro por si acaso.
- Claro.
- Sucede, pasa algo, que yo vaya ahí y diga: no, no, mira, es que pasó esto.
- Esa es otra... otro punto fuerte de llevar el diario ¿no? Que también tú puedes registrar ciertas cosas para, luego si tienes algún tipo de problema, o de... o tienes que justificarlo en algún momento, está ahí.
- Eso es, eso es. Por eso yo pues así estas cositas que pasan así, me gusta eso, registrarlas para eso mismo. Que si yo viene un padre o una madre viene a protestar, a decir algo.
- O inspección.

- O inspección, claro. Yo digo: no, no mira, es que ese día pasó esto y yo dejé registrado esto. Entonces bueno, pues oye, es verdad que es tu palabra y al final lo que tú escribes, pero bueno, yo no me lo voy a inventar, claro.
- Exacto. Y que ya es un punto a favor, yo creo.
- Claro.
- Yo también lo utilizo en ese sentido en muchas ocasiones.
- Claro, entonces pues bueno. Entonces ahí sí que esa categoría un poco no sabía muy bien pero bueno, las demás bastante bien. Se entienden bien. Lo que no sé es si luego yo puedo ver mis entradas porque yo lo que... según lo he usado yo puedo ver por día.
- Por día, sí.
- Y por día claro, eso es. Lo que a lo mejor estaría bien, si se pudiese ver por categoría.
- Por categoría todas las entradas.
- Claro.
- Vale.
- Poder ver, por ejemplo, si yo quiero ver todo lo que tengo en “Alumnado”. Pues que yo pudiese pulsar en un ... en el apartado de “Alumnado”, y que saliese ahí todo lo que tengo registrado.
- Y ver ahí todas las entradas. Vale, vale. De acuerdo, pues eso me lo apunto para mejorar.
- Vale.
- Estaría, no sé, una sugerencia. Yo una sugerencia que bueno.
- Es bien recibido siempre.
- Vale pues eso una sugerencia que te aporto.
- ¿Qué te parece a ti el aspecto más destacable de la aplicación?
- El calendario. Que el calendario está muy bien porque es eso, vas ahí, lo vas viendo todo y tienes además registrado eso, tienes todos los días, tienes todas las entradas que has hecho ahí en los días.
- Vale, muy bien. ¿Te parece que ofrece algo novedoso o positivo para nuestro día a día, para nuestra práctica?

- Sí, sí porque es eso. Tienes una herramienta en la que fácilmente entras, pulsas en el día, o sea, es eso, muy intuitiva y muy rápida. Entrás en el día, escribes lo que tengas que escribir y ya está. Entonces es otra forma de tenerlo ahí registrado.
- Más rápido.
- Más rápido.
- ¿Y tú crees que utilizarla puede contribuir a nuestro desarrollo profesional a partir de la reflexión?
- Sí, sí.
- Porque ¿lo fomenta, el uso de ...
- Es eso, es que eso te ayuda a reflexionar pues eso, de toda tu práctica, de todo lo que pasa, de todo lo que ocurre en el aula, lo que se hace, lo que no se hace, todo.
- Vale. Pues ya llegamos a la conclusión. Si yo te pregunto, ¿tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Sí, por supuesto. Sí, sí, sí. De hecho, ya la estoy usando casi todos los días ya.
- ¿Sí? Me alegro.
- Menos el día que no ... que a lo mejor tengo muchísimo y no me da tiempo y a lo mejor luego lo hago.
- Sí.
- Pero sí que la estoy usando porque eso, me parece una herramienta muy buena, que puedes tener, porque a veces yo lo hacía en Ideoceo pero en Ideoceo no tienes como ... en sí un apartado que sea diario o exclusivo para el diario. Tú puedes crearlo, pero bueno...
- ¿Es como un portfolio o una herramienta de gestión del aula?
- Sí es eso. En Ideoceo tienes pues eso como un planner para poner la evaluación y luego puedes crear si quieres notas o puedes crear pues para tutorías o puedes escribir también.
- Pero no es un diario en sí.
- Claro no es un diario en sí. Y luego sí que te deja poner por fecha, pero te aparece solo la fecha en la que tú has hecho esa entrada. Y te aparece recogido todo en ... de lo más, va de lo más antiguo a lo más nuevo.
- Vale.
- Entonces, por ejemplo, no tienes un calendario en el que pulsar de “quiero ver este día”.

- Ya. Vale. Y ¿tú crees ...? Bueno, ya me has comentado algún aspecto que mejorarías que es en este caso poder acceder a todas las entradas de una misma categoría, ¿no?
- Sí.
- No sé si hay algún aspecto más que tú mejorarías o del que prescindirías.
- Mmmmm pues yo creo que sobre todo eso, el que puedas acceder a esas categorías pondría, por ejemplo. Y lo demás está bien porque me gusta que también se pueda incluir alguna imagen, que tú puedas adjuntar el ese ... porque está bien. Porque a veces pues bueno, puedes meter la foto de algo de lo que ha sido o de la actividad o de lo que haya pasado y eso me gusta.
- Vale.
- Así que lo demás bien. Lo que más me gustaría era eso, que yo pudiese seleccionar la categoría y en esa categoría viese las entradas que se han hecho.
- Vale, fenomenal. Pues muchísimas gracias, informante 2, ya hemos terminado.
- A ti. Muy bien, muchas gracias.
- ¿Vale? Muchas gracias.
- Vale.

### **TRANSCRIPCIÓN 3ª ENTREVISTA APP – Informante 3 (31/05/21)**

- Hola.
- Hola ¿Qué tal? ¿Cómo estás informante 3?
- Hola, Paula, perdona hija.
- Nada
- Muchas gracias por llamar.
- No te preocupes, gracias a ti, muchas gracias. Aprovecho y te doy las gracias pues eso por colaborar con nosotros para esta Tesis, tanto por mi parte como por la de mis directores ¿vale? Que te lo agradecemos muchísimo.
- Bueno, a ver si puedo aportar mucho, cuéntame.
- Seguro, seguro. Te cuento si quieres cómo va a ser la entrevista.
- Vale.
- Es muy breve y tiene tres partes: al principio te voy a hacer unas preguntas un poco para conocer tus datos de identificación.

- Si.
- Luego hablaremos un poco de la usabilidad de la Tesis, ósea de la aplicación perdón.
- De la aplicación.
- Sí. Luego de su funcionalidad ya, del contenido y al final una conclusión muy breve. ¿Vale?
- Muy bien.
- ¿Te parece?
- Vale, de acuerdo.
- Pues empezamos. Tu nombre y apellidos por favor.
- Informante 3.
- Un intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...
- 31/40.
- Formación académica e institución en la que se realizaron esos estudios. Universitarios.
- Si. Magisterio de Educación Infantil y bueno Magisterio de Especialidad de Lengua Inglesa.
- ¿En la USAL ambos?
- En la USAL y en la Pontificia.
- Años que llevas en activo.
- Once, diez-once. Once. Once cursos si.
- Once. ¿Cargos de gestión has desempeñado alguno?
- Coordinadora de pastoral.
- Vale. Ocupación actual.
- Tutora de tres años y coordinadora de pastoral en la etapa.
- Y en situación de interinidad, provisionalidad, plaza definitiva...
- Nada, puesto fijo.
- Puesto fijo.
- Si, al ser concertado eso es.
- En un concertado ¿no?
- Eso es, si.
- ¿En qué comunidad autónoma?
- Castilla y León.

- Castilla y León. ¿Me has dicho de tres años?
- Sí.
- Vale, fenomenal.
- Primero de infantil.
- Estupendo. Pues vamos con la usabilidad de la aplicación si te parece.
- Vale, si.
- Para instalar y desinstalar la aplicación, en el caso de que ya la hayas desinstalado, ¿consideras que el proceso es sencillo?
- Sí. La tengo todavía o sea que he hecho la instalación y sí que ha sido sencilla.
- ¿Has podido crear tu usuario con facilidad?
- No. Me ha dado error o me ha dado problema a nivel visual a la hora de crear la contraseña. Se me iba y venía el teclado como se me solapaban. Lo he tenido que intentar crear varias veces.
- De acuerdo, tomamos nota.
- Y moviendo la Tablet, lo típico que hacemos de mover para un lado y para el otro, finalmente me salió.
- ¿Lo pudiste hacer?
- Sí, sin problema. Sí pero sí que al principio me dio fallo.
- ¿Has experimentado algún error o caída en la aplicación? A parte de este que me acabas de comentar,
- Nada. Una vez en funcionamiento, ningún tipo de fallo.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva? ¿Y que el contenido es coherente, está dispuesto de forma coherente?
- Al principio me parecía que sí pero a medida que he ido utilizándola me parece que podría ser como un poco más clara o podría tener alguna especificación más que nos facilitara la tarea.
- ¿Por ejemplo?
- Horario. En vez de categoría pues título, título específico de la actividad. Es verdad que lo de fecha está bien pero un título específico para que nosotras añadamos la descripción, que eso es verdad que ya añades la fotografía y demás, eso está bien. Y luego la categorización pues para mí es un poquito liosa.
- Vale.

- Que obviamente en el funcionamiento diario nos da un poco igual, pero me parece positivo que podamos saber qué aspecto estamos trabajando, o sea que no lo quitaría, pero lo haría a lo mejor al final.
- Al final de la entrada, una vez incorporada la entrada seleccionar la categoría.
- Sí.
- De acuerdo.
- Y a lo mejor explicarla porque te explica la categorización en el momento en el que la instalas, pero una vez ya rellenas los datos y añades la entrada no te lo vuelve a explicar entonces yo he ido a veces un poco a ojo: esto, alumnado; esto alumnado, alumnado. Y dices bueno, a lo mejor podrían ser dos categorías, no lo sé.
- Vale, de acuerdo, muy bien. ¿El funcionamiento básico consideras que es sencillo?
- Sí, luego si.
- Perfecto.
- El tema de adjuntar me parece un logro tremendo.
- Muchas gracias.
- O sea, me parece clave porque nos ayuda mucho.
- ¡Qué bien! Muchas gracias. Y en caso de alguna cuestión más compleja, ¿La información que proporciona la aplicación te ha resultado útil? Pues el tutorial al inicio, las descripciones, ...
- Sí. Sí, pero es lo que te digo, que a lo mejor el poder acceder a eso en el momento del funcionamiento también.
- Vale.
- Ah y otra cosa. Quizá a ver, porque a lo mejor yo soy muy pedigüeña.
- No, está fenomenal.
- Para mí ha sido difícil porque yo me muevo de mi clase y entonces no lo he hecho en el acto. Entonces recurriendo luego a mi propia programación diaria he rellenado la tabla. Que imagino que no es lo correcto, lo correcto es al finalizar actividad rellenarlo. Porque es donde manejas la mayor cantidad de información, pero claro, el día a día no lo permite dependiendo de qué curso. Entonces a lo mejor facilitaría el poder dictar en vez de escribir, que es verdad que al final

tenemos bastante uso al escribir, pero el poder dictar que a mí al menos y mira que he trasteado, no me ...

- Pues es buena idea.
- Sí. Es que no me deja. Que a lo mejor es cuestión de mi Tablet porque no me dejaba activar el dictado ¿sabes?
- Pues eso de todas formas lo consultamos, pero muy buena idea.
- No espera, que ahora sí. ¿Y por qué? A lo mejor porque he actualizado. Pues perdona.
- No te preocupes.
- Porque siempre hay un icono de grabar. Pues a mí me salía desactivado y pensaba bueno será de la aplicación, como la están probando... Y no lo he vuelto a mirar hasta ahora que tengo abierta la aplicación así que no he dicho nada, está perfecto.
- De todas formas, no te preocupes porque como esto de las aplicaciones es así pues de vez en cuando los informáticos que la han desarrollado tienen que tocar alguna cosa o hacer algún cambio. Entonces yo no estaba segura de si se podía porque yo no he dictado yo he escrito cuando la he probado.
- Sí. Claro, yo también. Pero me acordé y ya te digo que fue ahí pues si el icono no lo tengo activado, pero que probablemente sea de mi Tablet ¿eh? De alguna actualización y demás pero bueno, que es algo también positivo porque al final te facilita la tarea.
- Sí, tienes razón. Y, de todas formas, lo que dices también estoy de acuerdo porque a mí tampoco me da tiempo a escribir todo en el momento en el que pasa. Hay veces que sí o anoto algo, una nota breve para recordarlo y cuando ya acabo, vuelvo sobre esa nota y escribo más.
- Sí. Claro, lo bueno sería a lo mejor lo que te digo: título. Pues, título de la actividad y ya recuerdas.
- Claro.
- Y luego dentro de la descripción pues no sé si aspecto a mejorar o aspecto a mantener o a tener en cuenta, algo así como en plan recordatorio pues: agrupaciones de menos niños o, yo qué sé, tener recortado lo que sea. Que a veces eso son minucias que de un año para otro cuando repitas la actividad no lo vas a hacer, pero sí que en el tipo de actividad si es parecido, te ayuda también.
- Es decir, como un aspecto de evaluación de esa tarea que has realizado.

- Sí, si. Que a veces te sueles acordar, pero bueno, ya que estamos escribiendo y como no lo hacemos de prisa y corriendo porque lo hacemos un poco a toro pasado, aunque hagamos la primera indicación grosso modo, luego ya detalles: pues mejor en cartulina que en papel. ¿Sabes?
- Perfecto.
- No lo sé.
- Sí, sí, sí. Muy bien. Vale y a ver, ¿el tamaño y diseño de los botones crees que es adecuado?
- Sí, perfecto, eso muy bien.
- Vale.
- O sea, lo que es la interfaz de la aplicación a mi me parece muy positiva, muy sencilla, muy intuitiva. Pero a lo mejor le añadiría pues más, pues estos aspectos que te digo.
- Y la redacción de los textos que aparecen ¿es suficientemente clara?
- Sí. A ver: categoría. Pues si te lo volviera a explicar pues a lo mejor...
- Lo que me comentabas.
- A ver, tampoco pasaría nada porque se te volviera a desplegar, dentro de: Alumnado, tal. Contexto educativo, plom. Que te explique un poco, pero bueno.
- Eso tomamos nota porque es muy interesante saberlo.
- Cuanto más lo utilizamos pues al final nos parece absurdo, entonces esto es de aquí, de aquí y de aquí.
- Pero a lo mejor al principio...
- Pero a lo mejor en el momento en el que arrancamos.
- Tienes razón, tienes razón así que tomo nota.
- ¡Que de verdad me ha encantado eh! Estoy emocionadita con esto.
- ¡Cuánto me alegro!
- Para poder hacerlo así, sí, sí.
- Me alegro mucho. Vamos a hablar de la funcionalidad, si te parece.
- Vale, sí.
- ¿Tú estás familiarizada con el diario profesional docente?
- Sí pero no lo utilizo.
- No lo utilizas con regularidad, pero sí lo conocías.
- Claro, sí.

- ¿Y no lo escribes regularmente, entonces?
- No suelo ya, no. Esa es la realidad, sé que no.
- No pasa nada.
- Por eso cuando me dijisteis esto fue como ¡hala sí! Porque lo necesitamos, porque esto al final es hacer autoevaluación de tu trabajo, claro.
- Exacto.
- Y recoger, no sólo poner apuntes en tu programación así un poco ... O sea que me parece una herramienta muy positiva. Por eso el hecho de que pueda ser intuitiva y pueda ser ... se pueda llevar a cabo bien, me parece la clave para que seamos más profesionales todavía.
- Para poderlo utilizar, esa es la... el fin,
- Entonces ¿tú consideras que el diario fomenta la reflexión sobre tu práctica, por ejemplo?
- Sí. Sí, sí, sí.
- ¿Y qué consecuencias crees que tiene eso?
- Pues un impacto positivo totalmente en nuestra programación y en nuestra futura programación, pero también en la retrospectiva de nuestra labor como docentes.
- Claro.
- Ya no sólo en: yo he programado esto bien, yo he preparado el material bien, he controlado bien los tiempos, sino aspectos dentro de la actividad pues el poderlo redactar. Hoy me ha comido el tiempo porque la actividad siguiente no sé, o porque me ha llamado por teléfono la enfermera y... Bueno pues esas cosas no te van a pasar siempre, pero te ayudan a entender el por qué de la actividad, por qué ha salido así.
- Exactamente. Entonces, más o menos me has contestado ya, pero ¿qué opinas de que se haya creado una versión digital del diario?
- Que me parece que es la clave, que es un diez, que es una buenísima idea.
- Qué bien, cuánto me alegro. ¿Qué diferencias encuentras? O aunque no lo utilizaras en formato tradicional, ¿qué diferencias encuentras entre la versión tradicional y la versión digital del diario?
- Hoy en día, tiempo. O sea, y creo que estamos muchísimas veces cargados de trabajo.
- Sí.

- Y el hecho de poderlo tener fácil nos hace no sentirnos... no tenerlo como una carga, entonces a la vez poder conseguir tener una rutina de realizar un diario docente y llevarlo a cabo, y que todo esto es la pescadilla que se muerde la cola. Cuanto más fácil sea más, mejor accedemos a ello. Cuanto mejor accedemos a ello, mejor lo queremos hacer y lo vamos a redactar y lo vamos a rellenar. Y cuanto mejor rellenado esté, mejor voy a volver a hacer mi trabajo. Entonces me parece maravilloso.
- Ojalá.
- Sí, sí, sí.
- ¿Qué opinión te merece el hecho de que haya categorías? Ya más o menos me lo has comentado, pero ¿qué te parece a ti que haya categorías para clasificar las reflexiones del diario? Ya no sólo en cuanto a las actividades que tú has realizado sino a las reflexiones en general del diario.
- Bueno pues yo creo que la añade un punto más profesional, que no hacemos las cosas por hacerlas sino porque sabemos a qué función a qué tarea ¿no? Se corresponde.
- Claro. Y ¿el aspecto más destacable para ti de la aplicación?
- Es que yo creo que es un poco todo. O sea, el hecho de que sea ya la aplicación me parece ya un punto a favor tremendo. Y bueno, pues quizá lo de poder añadir fotografías.
- Mmmm (asiento).
- Me parece que al final es un concepto muy visual que cuando lo lees, si lo lees tú misma y has realizado esas actividades tú misma perfecto, porque bueno, si la memoria no te juega una mala pasada te vas a acordar y vas a poder reaccionar sobre ello. Pero si le tienes que prestar tu diario a otra persona o vas a evaluar esa actividad con otra persona, es la manera también de contarlo y es la manera de visualmente conseguir ese aprendizaje, entonces con la fotografía o con ... Bueno que no es simplemente con la fotografía. A veces con la imagen que tú le quieras añadir de lo que tú tengas ¿sabes?, te facilita.
- Ya, eso es.
- Porque no siempre recogemos actividades todo con fotografías. O sea, a lo mejor las actividades más novedosas sí que fotografías y yo por ejemplo lo he añadido, pero otras, pues no. Sin embargo, ah pues trazo en espiral o trazo que a veces no

sabemos ni cómo llamarlo, el trazo de almena... Pues ponte un adjunto y ya lo ves. Me parece muy bueno.

- Qué bien. ¿Tú crees que ofrece algo novedoso y positivo para nuestra tarea profesional?
- Sí, sí, sí, sí, totalmente.
- Entonces, en tu opinión ¿el empleo de esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional al ejercitar la reflexión?
- Claro. Sí, totalmente.
- Genial.
- Me parece un plus y para mí personalmente ha sido un refrescar algo que, lo que te he contado, que yo tenía abandonado que sí, que al principio tomas más nota de cosas, evalúas cosas y luego al final dices: bueno esto me interesa, ay esa actividad no. O al final solo evalúas la actividad extraescolar de tal. No Es que necesitamos hacer esto.
- Claro.
- Igual que necesitamos programar, necesitamos también recoger.
- Para reflexionar y ver qué ha salido de lo que habíamos programado.
- Eso es.
- Y qué podemos aprender de ello.
- Que es un rollo, lo sabemos. Pero ...
- Pero ayuda.
- Pero queda recogido y, si nos da facilidades, pues creo que muchísimo mejor.
- Pues llegamos a la conclusión. ¿Tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Sí, yo lo intentaría, sí, sí, sí.
- ¿Por qué motivos?
- Por lo que ya hemos estado hablando. Pues por el poder reflexionar y el dejar las cosas recogidas por escrito de una manera fácil y accesible para el hecho de cuando yo quiera visualizar ciertas cosas, como lo tengo ya aquí en mi programación, al final es una programación a posteriori es una recogida de lo que yo he programado en otro lado y creo que me facilita.
- Qué bien. ¿Y prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto de la misma? Más o menos lo que me has comentado, pero por concretarlo.

- Sí, vale. Lo que te he comentado de pues ya no sólo de la interfaz sino del contenido. Pues: fecha, título, descripción y el tema de la categoría pues bueno, no sé si de alguna otra manera, pero cambiarlo.
- Digamos de cada entrada ¿no?
- Sí.
- Genial. Pues informante 3, muchísimas gracias. Dejo de grabar, ¿vale?
- A ti, Paula.

#### **TRANSCRIPCIÓN 4ª ENTREVISTA APP – Informante 4 (08/06/21)**

- ¿Sí?
- Hola informante 4, ¿cómo estás?
- Hola.
- ¿Qué tal?
- Bien.
- Lo primero te quiero dar las gracias por ayudarme con la Tesis, tanto por mi parte como por la de mis directores.
- Nada. Muchas gracias a ti.
- Que nos va a servir muchísimo porque eres una gran profesional y tienes muchísima experiencia.
- Bueno, a ver (risas).
- Te cuento un poco lo que vamos a hacer, ¿vale?
- Sí.
- Es una entrevista que tiene cuatro partes. Primero te voy a preguntar por unos datos de identificación, tuyos: nombre, y demás. Luego por el tema de la usabilidad de la aplicación, algo más técnico.
- Ajá.
- Después por la funcionalidad, el contenido y al final una conclusión muy breve.
- Vale.
- Venga, pues vamos allá.
- Venga, vamos.
- Nombre y apellidos.
- Informante 4.

- Intervalo de edad: 20/30, 31/40, 41/50, ...
- 41/50
- Formación académica e institución en la que se realizaron dichos estudios universitarios.
- Pues ehm ... espera, que no me acuerdo cómo se llama el título. Profesorado de EGB, especialidad Educación Infantil en la Autónoma de Madrid.
- Genial ¿Qué años llevas en activo?
- Uff. En activo 19.
- 19 años.
- ¿Cargos de gestión has desempeñado alguna vez? Coordinación, algún Equipo Directivo...
- Sí, por un período muy cortito, pero sí.
- ¿Y qué cargo?
- Jefe de Estudios.
- Ocupación actual: una plaza definitiva, ...
- Sí, definitiva.
- ¿En un centro público, privado o concertado?
- Público
- ¿De la Comunidad Autónoma?
- De Madrid.
- Y, ahora mismo, ¿en qué nivel impartes docencia en Infantil, dentro de Infantil?
- Dentro de Infantil en el segundo ciclo.
- En el segundo ciclo, genial. Pasamos a la usabilidad, ¿te parece?
- Vale.
- Lo primero. ¿El proceso de instalación y desinstalación (si ya la has desinstalado) es sencillo?
- El de instalación sí. El de desinstalación, es que no la he desinstalado.
- ¿Has podido crear tu usuario con facilidad?
- Sí
- ¿Y has experimentado algún tipo de error o caída en la APP?
- Mmm no.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva y que la disposición del contenido es coherente?

- Sí, la verdad es que es bastante facilita.
- Es sencilla, es bastante sencilla.
- Sí.
- ¿Y el funcionamiento básico es sencillo?
- Sí, sí, sí.
- Vale. En caso de cuestiones un poquito más complejas, ¿la información que te proporciona es útil?
- Sí.
- ¿Y está redactada de forma clara, precisa? ¿Se entiende el texto que aparece?
- Sí, sí. Se entiende perfectamente todo.
- ¿El diseño y tamaño de los botones es adecuado?
- Sí.
- Vale. Vamos a ver la funcionalidad, el contenido de la aplicación, que es lo que más nos interesa.
- Vale.
- ¿Tú estás familiarizada con el diario profesional docente?
- Ehm familiarizada no.
- Como herramienta no, o sea, no ... dime habla tú, cuéntame.
- A ver, yo tengo uno, pero no está digitalizado.
- Pero, aunque no esté digitalizado, como herramienta ¿tú estabas familiarizada?
- Sí, como herramienta sí. Lo uso diariamente, sí.
- ¿Desde cuándo lo puedes estar usando?
- Puff pues desde hace muchos años.
- Muchos años.
- Sí.
- O sea que es un elemento habitual habitual en tu día a día.
- Sí, sí, sí.
- ¿Y cómo crees que afecta el empleo de ese recurso a tu práctica profesional? No digo el digital, digo en general el diario.
- En general me afecta bastante porque ahí es donde anoto las cosas, las observaciones más importantes de los niños. Cosas que tienen que mejorar, cosas que ya han reforzado o ... es donde me apunto prácticamente todo.

- Y entonces, ¿consideras que, para ti, en tu caso, fomenta la reflexión sobre tu propia práctica?
- Sí, sí, sí.
- Y ¿qué consecuencias tiene eso para ti?
- Pues el intentar mejorar la práctica docente.
- Claro. Visto esto, ¿qué opinas de que se haya creado una versión digitalizada del diario?
- Pues me parece genial porque lo llevo buscando... lo llevo buscando mucho tiempo, la verdad.
- Me alegro mucho. ¿Qué diferencias encuentras respecto a realizar un diario de forma tradicional y hacerlo mediante una aplicación?
- Eh a ver, para mí la diferencia más fundamental es que yo estoy intentando eliminar todo el papel, porque prefiero tenerlo... creo que ahora mismo en el siglo XXI tendría que estar todo digitalizado. Lo que pasa que es difícil encontrar un diario que se adecúe a lo que tú haces habitualmente en papel, esa es la complicación que veo.
- Claro, porque a lo mejor las herramientas son más de gestión de aula.
- Claro. Te faltan cosas, te sobran cosas y que no se puedan adaptar a tus necesidades es la complicación que veo.
- ¿Qué te parece el hecho de que haya categorías para clasificar un poco esas reflexiones?
- Pues bastante buena la idea la verdad, porque además luego si se pudiera buscar que no sé si se puede exactamente, creo que sí, si se puede buscar, es que ahora mismo no lo recuerdo, se puede buscar por categorías. Entonces tú metes la categoría, o sea si tú has puesto una observación en una categoría, pues luego la encuentras rápidamente, ¿sabes? Si necesitas ir a esa categoría vas y miras todo lo que has escrito en esa categoría.
- Muy bien. Y para ti, ¿el aspecto más destacable de la aplicación cuál podría ser?
- ¿El aspecto más destacable?
- El que más te ha gustado, el que más destacarías.
- Pues el poder meter entradas, todas las entradas en un mismo día.
- ¿En una misma ...?

- Sí, tenerlo seleccionado como por días.
- Por la fecha.
- Sí, la fecha.
- Claro.
- Es que eso es en lo que yo me baso siempre en los diarios, en la fecha, entonces como son anotaciones diarias lo que hago de cada alumno pues ...
- Es útil.
- Para mí es más fácil, claro.
- ¿Y crees que ofrece algo novedoso o positivo a nuestro quehacer profesional?
- Uff. Pues no lo sé. La verdad es que no había visto nunca... porque sí que he estado investigando varios diarios profesionales, pero no he visto nunca uno como este ¿sabes? Que sean entradas divididas por categorías. Y ya te digo que si que me ha gustado bastante la idea.
- Eso está bien porque es que nadie lo ha hecho antes.
- Claro, ¡o por lo menos yo no lo he encontrado!
- Bueno, pero si no lo has encontrado tú ya me dice algo.
- (Risas)
- ¿Tú crees que utilizar esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional, al ejercitar la reflexión?
- Sí yo creo que sí, que bastante. Sería... tendría que ser algo obligatorio en todos los docentes.
- Ya. Vale pues vamos a la conclusión.
- Vale.
- ¿Tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Pues en principio sí.
- Y ¿Por qué?
- Pues porque ya te digo que lo uso bastante y bueno pues la he utilizado dos o tres días y es muy sencilla de utilizar y bueno, sí la incorporaría.
- Genial. Y la última. ¿Prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto de la misma?
- Mmmm
- Sin miedo.

- Mmmm no, es que no lo sé. No lo sé, a lo mejor me faltaría el poder dividir, o sea, en un día, o sea, a ver cómo te lo explico. Que en un mismo día yo pueda hacer como subapartados.
- Dentro de una misma entrada hacer subapartados.
- Eso es, dentro de la misma entrada hacer subapartados. A lo mejor es lo único que me faltaría.
- Vale pues tomo nota para futuras versiones, para mejorarlo. Muchísimas gracias, informante 4.
- Nada, gracias a ti.

### **TRANSCRIPCIÓN 5ª ENTREVISTA APP – Informante 5 (23/06/21)**

- Ya
- Hola informante 5, ¿Cómo estás?
- ¡Hola!
- Muchas gracias por colaborar con nosotros, ¿vale? De mi parte y de parte de mis directores.
- Vale, gracias a vosotros.
- Te explico un poco la entrevista que vamos a hacer, tiene cuatro partes. Tiene al principio unos datos de identificación sobre ti: tu nombre, apellidos, la formación y demás.
- Sí.
- Luego una parte que está orientada lo que es a la usabilidad de la aplicación.
- Sí.
- Luego te haré preguntas sobre la funcionalidad y el contenido y al final una conclusión muy breve, ¿vale?
- Vale.
- ¿Empezamos?
- Sí.
- Venga. Nombre y apellidos.
- Laura Llorente Marchán.
- Un intervalo de edad: 20/30, 31/40 ...
- 20/30.

- Formación académica e institución en la que se realizaron dichos estudios, con especialidades.
- Maestra de Educación Infantil en la Universidad Pontificia de Salamanca.
- ¿Y alguna especialidad más?
- Maestra de Primaria especialidad por Inglés.
- ¿En la Ponti también?
- Sí, en la Ponti, sí.
- ¿Cuántos años llevas en activo?
- ¿En activo? Un año... un año y medio.
- ¿Has desempeñado algún cargo de gestión? Una coordinación...
- No.
- ¿Tu ocupación actual? Interinidad, provisionalidad, ...
- Sí, interinidad.
- ¿Y la titularidad del centro? Público, privado, concertado...
- Público
- ¿En qué comunidad?
- En la Comunidad de Madrid.
- ¿En qué nivel has impartido docencia, informante 5?
- En el segundo ciclo de Educación Infantil.
- En..., fenomenal. Pues pasamos a la usabilidad de la aplicación, ¿vale?
- Vale
- El proceso de instalación y de desinstalación (en caso de que ya la hayas desinstalado) ¿es sencillo?
- Sí.
- ¿Has podido crear tu usuario con facilidad?
- Sí, aunque me dio error en la ... a la hora de conectar, de la accesibilidad a... problemas con internet o problemas con ... el nombre y el usuario.
- Con el nombre y el usuario. ¿Has experimentado algún error o caída en la aplicación una vez que ya estaba funcionando?
- No.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva y que el contenido es coherente?
- Sí.

- ¿Y que el funcionamiento es sencillo? Perdón, ¿el funcionamiento básico es sencillo para ti?
- Sí, es sencillo, sí.
- Y para cuestiones así un poquito más complejas, ¿la información que se proporciona te ha parecido útil?
- Sí, me parece útil.
- Vale, en cuanto a los botones, ¿su tamaño y diseño te parece adecuado?
- Sí
- Y en cuanto a la información que aparece, ¿te parece que la redacción de los textos es clara, es precisa?
- Sí, bastante esquemática.
- Genial, pues pasamos a la tercera parte que es la funcionalidad, el contenido de la aplicación.
- Vale.
- ¿Estás familiarizada con el diario profesional docente como herramienta?
- Ehm bueno, conozco... o sea sé que hay que hacerlo, pero soy consciente de que no lo llevo o no lo debería de llevar, o sea, no lo llevo a diario. Aunque soy consciente de que tengo que hacerlo.
- ¿Conoces la herramienta del diario, no?
- Sí, sí.
- Y entonces ¿no lo escribes regularmente?
- No.
- ¿Alguna vez sí lo has escrito?
- Sí.
- Y en estos momentos cuando lo has escrito, ¿cómo crees que afecta su uso a tu práctica profesional?
- Bueno pues creo que al final puedes luego recurrir muchas veces a datos y a cosas que pasan a diario en el aula y es... bueno, es útil poder recurrir en cualquier momento y tirar de ello para recordar cualquier cosa.
- ¿Crees que fomenta la reflexión sobre tu propia práctica?
- Sí, sí, sí, sí.
- ¿Y qué consecuencias puede tener eso?
- Hombre pues mejorar en la práctica docente.

- Claro. ¿Qué opinas de que se haya creado una versión digitalizada del diario profesional?
- Hombre pues creo que en los tiempos en los que estamos y la tecnología está tan inmersa en nuestro día a día y eso, pues es bastante útil. O sea, resulta útil, te ahorra tiempo, es rápido, está adaptado pues a las TIC de hoy en día. Comodidad.
- Comodidad. ¿Qué opinión te merece el hecho de que haya categorías para clasificar las reflexiones del diario?
- Mmmmm bien, bien.
- Las categorías: alumnado, contexto educativo, profesorado...
- Sí, sí, bien. Sí que es verdad que ahí metería a lo mejor una propuesta de mejora
- Pues venga, sí, sí.
- Que no sé si me vas a preguntar después o no.
- Te voy a preguntar después, pero si quieres, me lo puedes decir ya.
- Sí, las categorías que se establecen están bien. Sí que es verdad que, a lo mejor, a la hora de que aparezcan en el calendario, eh las categorías creo que por ejemplo no se establecen por colores. Pues a lo mejor meter que cada categoría, a la hora de que te aparezca en el calendario, también establecer las categorías por colores.
- Vale, muy interesante, lo anotamos. ¿Para ti cuál sería el aspecto más destacable de la aplicación?
- Pues yo creo que sinceramente la facilidad, como te he comentado, la rapidez, el poder ahorrar tiempo, la comodidad, el poder organizarte... Como el móvil siempre lo llevamos a mano es una manera de siempre tirar de la APP.
- Es más cómodo.
- Sí.
- ¿Crees que ofrece algo novedoso y positivo para nosotros, para nuestra tarea profesional?
- Mmmmm sí.
- ¿Por ejemplo?
- Pues... pues es que un poco lo que te he venido comentando.
- Que es más cómodo, más rápido, más adaptado a...
- Sí, sí, más adaptado al día a día, sí, sí.
- Vale, y en tu opinión, ¿crees que el empleo de esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional porque nos va a ayudar a ejercitar la reflexión?

- Yo creo que sí, al final te acabas sentando, te acabas sentando, te acabas sentando a reflexionar sobre lo que haces y tenerlo recogido y organizado.
- Genial. Pues vamos a la conclusión si te parece.
- Vale.
- ¿Incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Sí.
- ¿Por qué motivos o qué te llevaría a utilizarla?
- Pues lo que me llevaría a utilizarla es un poco lo que te he venido diciendo, que te permite tener organizado tu día a día, poder recoger todo lo que has estado haciendo y poder recurrir a ello cuando quieras, tenerlo de manera organizada.
- Y bueno la siguiente pregunta es un poco lo que ya me has dicho, ¿prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto de la misma?
- Lo que te he comentado de los colores de las categorías.
- Sí.
- Quizá también pondría algún tipo de aviso o de alarma para la categoría de tareas del profesor.
- Claro, para que no se te olvide hacer alguna cosa.
- Sí, eso es.
- ¡Qué bien!
- Algún tipo de notificación que te salte en la aplicación. Meter audios, ya que se pueden meter documentos pues bueno, por qué no adaptarlo también a los audios.
- Genial.
- Hacer tipo de grabaciones... y yo creo que ya, de propuestas de mejora ya.
- Pues muchísimas gracias, informante 5.
- Nada.
- Paro la grabación, ¿vale?
- Vale.

#### **TRANSCRIPCIÓN 6ª ENTREVISTA APP – Informante 6 (29/06/21)**

- Empezamos. Muchas gracias, informante 6, por colaborar conmigo y con mis directores para esta Tesis.

- Nada.
- Valoramos muchísimo tu aportación.
- Un placer.
- La entrevista tiene cuatro partes: una parte en la que te voy a preguntar por datos tuyos, luego sobre usabilidad de la aplicación, luego el contenido que es lo que más nos interesa y una conclusión muy breve.
- Vale.
- Lo primero, empezamos con tus datos, ¿vale?
- Vale.
- Nombre y apellidos.
- .
- Intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...
- 40, 39.
- 40. Formación académica e institución en la que se realizaron dichos estudios.
- Pues mira primero estudié Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Alcalá, pero tenía que ir hasta Guadalajara que era donde estaba la Facultad de Educación y luego, cuando terminé, también estudié en la Universidad Complutense Psicopedagogía, terminé los dos ciclos, que te daban la licenciatura.
- ¿Cuántos años llevas en activo?
- ¿En activo? Puff pues llevo muchísimos, desde el 2000... desde el 2007 aproximadamente. O sea, sí. Ahí estuve de interina hasta el 2009 sí, tres años más o menos estuve de interina y ya en 2009 me saqué la plaza.
- ¿Has desempeñado algún cargo de gestión?
- Sí, estuve un año como secretaria en este centro.
- ¿Y tu ocupación actual es plaza definitiva?
- Sí, plaza definitiva en este centro de Educación Infantil.
- ¿Que es público?
- Público
- ¿En la comunidad?
- En la Comunidad de Madrid.
- ¿Y el nivel en el que has impartido docencia este año?
- En cuatro años.

- En cuatro años, fenomenal. Pues vamos al desarrollo, a ver, en cuanto a la usabilidad de la aplicación.
- Vale.
- Para instalarla y desinstalarla, ¿el proceso te ha parecido fácil?
- Muy fácil, muy sencillo, sí.
- ¿Has podido crear tu usuario con facilidad?
- Sí, también, sí.
- ¿Has experimentado algún error o caída de la aplicación cuando la estabas usando?
- No, en este tiempo no.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva, coherente, el contenido está dispuesto de forma coherente?
- Sí, es sencillo.
- ¿Y el funcionamiento básico?
- También.
- Y para cuestiones más complejas ¿la información que proporciona te ha resultado útil?
- Sí, en este momento sí.
- ¿Y el diseño y tamaño de los botones, adecuado?
- Sí
- ¿Pequeños, grandes, bien?
- Bien, yo diría que bien.
- ¿La redacción de los textos es clara, precisa, suficiente?
- Sí, es suficiente.
- Fenomenal. Pues vamos a la parte del contenido que es lo que más nos interesa. ¿Tú estás familiarizada con el diario profesional docente como herramienta, en general?
- La verdad que no lo había utilizado como tal, a lo mejor en mi agenda personal sí que anotaba si había alguna circunstancia o algo. Y sí que es verdad que era algo como que echaba en falta y que veo que es necesario porque es verdad que en el día a día surgen tantas cosas con estos pequeños que necesitas tener un poco como acople de cada una de las cosas que surgen y la verdad que me ha parecido muy interesante.

- Y tú, aunque no sea diario, en tu agenda escribes regularmente entonces.
- Sí.
- Cosas, todos lo que va pasando, es tu diario, al fin y al cabo.
- Sí, yo no lo considero como tal porque bueno está dentro de la agenda, pero bueno, sí, realmente sí. Lo que surge, algo especial o significativo, va, lo tengo apuntado en la agenda.
- ¿Y cómo afecta eso a tu práctica? Esas cosas que anotas.
- ¿Cómo me... cómo afecta? Hombre me ayuda un poco a tener apuntado o ... lo que ha sucedido y si tengo que echar mano de ello poder verlo. Es verdad que no reflejo a lo mejor cómo se ha desempeñado la actividad, que sería otra cosa que para que realmente fuera una evaluación de mi práctica docente pues quedaría... quedaría mejor plasmado ¿sabes? Pues: he tenido dificultad en esto. Es verdad que muchas veces cuando algo no funciona bien de un proyecto o de alguna actividad que hemos planificado, lo suelo dejar anotado en la ficha por detrás: para la próxima pues reducir este espacio porque los niños necesitan... o necesitan más.
- O el material.
- O el material cambiarlo.
- Bueno ese es tu diario, al fin y al cabo.
- También, pero es verdad que no está organizado.
- ¿Crees que entonces ese tipo de anotaciones fomentan tu reflexión sobre tu propia práctica?
- Sí claro, sí.
- ¿Y qué opinas de que se haya creado una versión digitalizada de esa herramienta?
- Me parece muy útil. Muy útil, muy práctica lo tengo que decir. Es verdad que hoy en día es que vamos con el móvil, con la tablet a todos los lados, lo tienes muchísimo más a mano.
- ¿Qué diferencias encuentras respecto a realizarlo de modo tradicional escribiendo a realizarlo en formato digital?
- Hombre, en el formato digital en la aplicación lo que hace, lo que me permite es tenerlo todo recogido en el mismo sitio. De la otra manera yo tendría un papelito por aquí en mi agenda, otro papelito donde tengo las fichas. Entonces tendría que ir buscando.

- Dónde está cada cosa (risas).
- Dónde está cada cosa. De esta manera está todo organizado en el mismo sitio.
- Genial. ¿Qué te parece el hecho de que haya categorías para clasificar esas reflexiones?
- Hombre, es lo tuyo. Porque así, o sea, no es lo mismo una reflexión de un niño, de una situación que ha pasado con un niño, o con una familia o con una actividad entonces me parece que ...
- Que está bien.
- Que es adecuado, sí.
- ¿Y cuál sería para ti el aspecto más destacable de la aplicación?
- Mmmmm la rapidez, quizá podría ser una de ellas, y la ...
- Que esté organizado.
- Y que esté organizado.
- Vale. ¿Crees que aporta algo novedoso y positivo para nuestra tarea profesional?
- Yo creo que sí, vamos, yo es la primera vez, la primera que veo así, siempre he oído lo de un diario en cuadernito o ese tipo de cosas, no lo había visto así.
- Yo lo hago escrito.
- Efectivamente.
- Ahora ya lo empiezo a usar así pero siempre lo tengo, todos los años, escrito.
- Y la verdad es que me parece muy positivo.
- Muy bien. En tu opinión, ¿tu crees que utilizar esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional al hacernos reflexionar y demás, a mejorar como profesionales, digamos?
- Yo creo que sí. Yo creo que tendríamos que buscar momentos, más momentos incluso a lo largo del curso donde pudiéramos reflexionar y no solamente individualmente sino a modo de... con el nivel, a modo de equipo también, porque te ves mucho más enriquecido.
- Aprendes mucho.
- Claro. A lo mejor lo que ha aportado tu compañera tú no lo has visto desde esa perspectiva en la actividad, y entonces yo creo que se puede mejorar muchísimo más. Pero eso, sería necesario que hubiera más tiempo para... de encuentro.
- Para poder hacerlo.
- Para poder hacerlo.

- Es que lo que nos falta ahora con tanta cosa que tenemos que hacer es justamente el tiempo.
- Efectivamente. Es que, a lo largo, o sea en una ...
- No te da.
- No encuentras momentos.
- No, no, no.
- Es muy difícil porque es con tantas personas con las que te tienes que reunir, tantas actividades que tienes que planificar y organizar que es que no...
- Y papeleo, burocracia...
- Y luego el tema de papeles y demás que no, no hay momentos.
- No da tiempo. Pues llegamos a la conclusión ya. ¿Tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Pues sí, yo creo que sería muy... Vamos, yo lo voy a intentar el próximo curso.
- ¿Lo vas a intentar? (risas) ¿Por qué te apetece intentarlo?
- Porque yo creo que... que está bien que recojamos todas esas reflexiones que a veces lo dejamos todo, bueno pues ya ha pasado ya no vuelves a pensar sobre ello y es verdad que, a veces leído pasado el tiempo, o pasa otra situación similar...
- Y te ayuda.
- Puede ... te puede ayudar a afrontarlo de otra manera.
- Es verdad. ¿Prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto?
- Yo vería lo de grabar.
- Grabar audios.
- Grabar la voz, sí.
- Estamos en ello.
- Me parece... me parecería muy interesante porque es verdad que escribir pues bueno, como tardas a lo mejor con el lápiz con el boli.
- Claro.
- Vamos que eso es similar, pero lo de grabarte en voz a veces te puede permitir más, explicarte más y tener recogida más información de forma más rápida.
- O incluso grabar algún niño que tiene algún...
- Algún niño.
- Pues algún rotacismo alguna dificultad.
- Eso es.

- Y ver cómo evoluciona, eso está ahí en proceso.
- Eso, eso sí que sería interesante. Yo lo añadiría eso nada más.
- Vale pues tomamos nota. Muchísimas gracias, informante 6.
- A vosotras por este trabajo.

### **TRANSCRIPCIÓN 7ª ENTREVISTA APP – Informante 7 (29/06/21)**

- Hola.
- Hola informante 7, ¿cómo estás? Soy Paula.
- ¿Qué tal, Paula? ¿Qué tal?
- ¿Qué tal? Quería darte las gracias de verdad porque es muy importante tu colaboración para nuestra investigación.
- Nada.
- De verdad que te lo agradecemos muchísimo mis directores y yo, de verdad muchísimas gracias.
- Nada.
- Te cuento un poquito si quieres. La entrevista va a tener cuatro partes breves: al principio te voy a preguntar por algún dato tuyo para identificarte un poco, luego sobre la usabilidad de la aplicación, un tema más técnico, después el contenido que más nos interesa de la aplicación y al final una conclusión muy breve ¿te parece?
- Vale.
- ¿Empezamos?
- Vale, perfecto.
- Venga. Nombre y apellidos.
- Informante 7.
- Un intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...
- 20/30
- Formación académica e institución en la que se realizaron dichos estudios.
- Magisterio de Infantil y Primaria, en la USAL y en la UPSA.
- Años que llevas en activo.
- Uno.
- ¿Has desempeñado algún cargo de gestión?

- No.
- Y actualmente tu ocupación cuál es: interinidad, provisionalidad, plaza definitiva, ...
- Interinidad.
- ¿En un centro público, privado o concertado?
- Público.
- ¿De qué Comunidad Autónoma?
- De Castilla y León.
- ¿Y en qué nivel has impartido docencia?
- 4 años.
- Genial, pues primera parte superada. Vamos con la usabilidad, ¿te parece?
- Sí.
- El proceso de instalación y desinstalación de la aplicación (en caso de que ya la hayas desinstalado) ¿es sencillo?
- La instalación sí, no la he desinstalado todavía pero sí que la instalación muy rápida, además muy cómodo.
- Perfecto. ¿Has podido crear tu usuario con facilidad?
- Sí, pero sí que es verdad que al entrar alguna vez me ha dado problema, como que no reconocía la contraseña, pero no ... Vamos, que arrancaba.
- Perfecto ¿y has experimentado algún error o caída de la aplicación mientras la estabas usando?
- No, para nada, no.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva, que la disposición del contenido es coherente?
- Sí, la verdad que sí que es fácil, es muy rápida, muy cómoda para veces que a lo mejor no, no tengo mucha idea de las aplicaciones, la verdad que es muy fácil.
- ¿Y el funcionamiento básico es sencillo?
- Sí, sí, sí.
- Para alguna cuestión así un poquillo más compleja, ¿te ha resultado útil la información que proporciona la aplicación?
- Sí, la verdad que me parece una buena aplicación, es genial.
- Qué bien.
- Vamos, que para trabajar me parece un buen recurso.

- Y los botones, ¿el diseño y el tamaño es adecuado?
- Sí.
- Vale, y la última
- Sí que es verdad que donde se escribe, donde ... pones la información, sí que a lo mejor debería de salir... como por tener una posibilidad de ... de poderlo hacer más pequeño o más grande para ver, para verlo todo al completo.
- Muy interesante, es verdad, tomo nota.
- ¿La redacción de los textos es clara, precisa?
- Sí.
- Perfecto, pues vamos con la parte que más nos interesa que es la funcionalidad, al final.
- Vale.
- ¿Tú estás familiarizada con el diario profesional docente, como herramienta?
- Sí.
- ¿Lo escribes regularmente?
- Regularmente no, no todos los días porque hay veces que no me da tiempo, pero sí que me gusta.
- Sí que lo sueles utilizar, vaya.
- Sí.
- ¿Desde cuándo?
- Pues desde la carrera que me empezaron a enseñar cómo hacerlo y me pareció un recurso muy, muy interesante y a lo largo del primer año sí que estuve en un concertado que no lo puse en práctica porque era todo muy nuevo, pero ahora sí que, que he estado un poquito más tranquila, sí que lo he utilizado y me parece muy útil.
- ¿Y cómo crees que afecta utilizar ese recurso a tu práctica profesional?
- Pues para tener todo recogido y saber todos los detalles, cosas que a lo mejor se pasan y que en el momento las apuntas y así te acuerdas al día siguiente y puedes cambiar cosas.
- Claro.
- Me parece un buen instrumento.
- ¿Consideras que fomenta la reflexión sobre tu propia práctica?
- Sí claro, sí, sí, sí. Cuando...

- ¿Y qué consecuencias tiene eso?
- ¿Perdón?
- ¿Qué consecuencias tiene eso? Que te he cortado, perdona.
- Pues en mejorar tu práctica docente, en ser un mejor maestro, cada vez mejor.
- Claro.
- Si vas cambiando tus errores, los vas mejorando.
- Claro.
- Yo creo que sí, que es un buen recurso.
- Entonces ¿qué opinas de que se haya creado una versión digitalizada del diario?
- Pues me parece una cosa fantástica, la verdad, porque cuando lo tienes en un libro pues el libro lo puedes dejar en clase, o lo puedes dejar en casa, no... no es algo que tengas todo el día encima de ti como puede ser el teléfono o la Tablet. Me parece genial que puedes consultarlo en el momento porque el teléfono siempre está... lo tenemos con nosotros.
- Claro. ¿Qué diferencias encuentras respecto a realizar el diario de forma tradicional a hacerlo en la aplicación?
- Hombre lo tradicional, el tenerlo en el papel, pues bueno siempre tienes la posibilidad de hacer como adaptaciones en un lado o sacas una flecha y haces alusión a alguna cosa que tengas en el diario. Pero bueno, el tenerlo digitalizado está muy bien también.
- Y me imagino que has visto las categorías, ¿qué te parece el hecho de que haya categorías para clasificar las reflexiones?
- Me parece bien. La verdad que al principio cuando empecé, estuve investigando un poco cómo funcionaba y no entendí mucho lo de las categorías, o sea hablando de alumnado, profesorado, ... no entendía ... ¿Sabes? No sabía si, o sea, si solamente se podía escribir una parte solo del profesorado y tenías que abrir otra pantalla para poner ... pero me parece algo muy útil también, porque así puedes organizar tus ideas y no estar todas mezcladas.
- Eso es. ¿Y cuál sería para ti el aspecto más destacable de la aplicación?
- Pues el poder... la utilidad. El poder tener todas tus reflexiones en el momento y si tienes... se te ocurre alguna cosa en el momento donde no tienes un boli y un papel pues la puedes apuntar y te ayuda a evolucionar.
- Que es más rápido, al final.

- Sí.
- ¿Crees que ofrece algo novedoso y positivo para nuestra tarea profesional?
- Sí, claro que sí. Para los que utilizamos el diario de aula a mí me parece algo fantástico, la verdad, muy útil.
- ¡Qué bien! Y en tu opinión, ¿tú crees que utilizar esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional?
- Sí, sí, sí.
- Porque ejercitamos ... a través del ejercicio de la reflexión, me refiero.
- Sí, como te decía antes, me parece algo que te ayuda a crecer y un poco a analizar cómo estás trabajando, si está bien, si está mal, si tienes que cambiar cosas. La verdad que sí que me parece que está muy bien, vamos.
- Qué bien. Pues vamos a la conclusión, si te parece, y terminamos.
- Vale.
- ¿Incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Sí, sí, sí, sin problema, vamos.
- ¿Y qué te llevaría a hacerlo? ¿Por qué lo harías?
- Pues porque me parece una aplicación que está muy bien, que es algo que es muy sencillo, que tampoco tienes que estudiar ahí la aplicación ni romperte la cabeza y es muy fácil de... escribes en el momento con el teléfono y en cualquier sitio, o sea que está muy bien.
- ¿Prescindirías o mejorarías algún aspecto concreto de la aplicación? ¿Algo que se te ocurra?
- Pues así ahora mismo no sé, pero sí que podría añadir alguna cosa seguro, sí. Algo de... a lo mejor algún apartado más o... por trimestres o semanales o algo así a lo mejor establecerlo. Aunque sea un diario de... que sea diario, o por temáticas, no sé.
- Digamos la estructuración.
- Claro.
- Propuestas diferentes para estructurarlo.
- Sí.
- Genial. Pues muchísimas gracias, informante 7. Voy a parar la grabación.
- Vale.

**TRANSCRIPCIÓN 8ª ENTREVISTA APP – informante 8 (29/06/21)**

- Hola, buenos días.
- Hola informante 8, ¿cómo estás?
- Bien.
- Bueno, de verdad que muchísimas gracias por colaborar con nosotros.
- Nada.
- Tanto por mi parte como de mis directores te lo agradecemos muchísimo.
- Nada.
- Porque bueno, seguro que tu aportación va a ser súper valiosa para nuestra Tesis.
- Si (risas).
- Te cuento un poquito si quieres la entrevista.
- Sí, dime.
- Va a tener cuatro partes.
- Si.
- En la primera te voy a hacer unas preguntas sobre unos datos de identificación tuyos: pues tu nombre, la edad, la experiencia, ...
- Ajá.
- Luego empezamos con lo que se refiere a la usabilidad de la aplicación, la parte más técnica, digamos. Pasamos al contenido, que es lo que más nos interesa, la funcionalidad de la aplicación y al final una conclusión muy breve.
- Vale. La conclusión supongo que es mía, ¿no?
- Sí, te hago así alguna pregunta.
- Ah, vale, vale.
- Sí, exactamente.
- Sí, es un poquito guiada. Vale.
- Sí, sí, sí. Pero tú dime todo lo que quieras y todo lo que se te pase por la cabeza, ¿vale?
- Vale, perfecto.
- Pues empezamos, si quieres.
- Vale.
- Nombre y apellidos, por favor.
- informante 8.
- Un intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...

- 20/30
- Formación académica e institución en la que has realizado esos estudios.
- Pues soy profe de infantil y primaria, he estudiado en la Universidad de Salamanca y en la Universidad Pontificia también de Salamanca y luego he hecho las menciones de AL, PT e inglés.
- Madre mía, muy bien.
- Todas ellas en diferentes universidades.
- En cuáles, ¿aquí en Salamanca también?
- PT y AL en la Ponti e inglés la he hecho por doble... dos veces; una en Zamora por infantil y luego la he hecho en la Universidad Camilo José Cela de Madrid.
- Madre mía, muy bien. ¿Cuántos años llevas en activo?
- Pues desde mayo del 2018 que empecé a trabajar hasta ahora, hasta junio de 2021.
- Muy bien. ¿Y has desempeñado alguna vez cargos de gestión? Alguna coordinación, algún equipo directivo, ...
- Sí, en esta última sustitución era un cole con dos unidades y entonces realmente las dos personas que estábamos a jornada completa éramos la directora y yo y entonces he asumido el cargo paralelo con la directora porque trabajábamos de forma muy conjunta y coordinadas totalmente.
- Jolín, muy bien. Entonces tu ocupación actual ¿es una interinidad?
- Sí, por educación infantil.
- ¿En un centro público?
- Sí.
- ¿Y en la Comunidad de Castilla y León o...?
- Sí.
- En la Comunidad de Castilla y León.
- En Castilla y León.
- ¿En qué nivel has impartido docencia este año?
- Pues en infantil y primero y segundo de primaria, estábamos... estaban todos los niños mezclados.
- Ah, fenomenal. Genial. Pues pasamos a la usabilidad de la aplicación.
- Perfecto.
- Para el proceso de instalación y desinstalación, si la has desinstalado ya, ¿te ha parecido sencillo?

- Sí, sin ningún problema.
- ¿Y has podido crear tu usuario con facilidad?
- Sí. Lo creé y tal y bien, sin problema.
- ¿Has experimentado alguna caída de la aplicación? ¿Algún error?
- Sí, alguna. Al día siguiente, algún día intentado volver a entrar y no me permitió volver a entrar.
- No te reconocía
- Si volvía a meter los datos y me dejó entrar.
- ¿Consideras que la interfaz es intuitiva, que la disposición del contenido es coherente?
- Si muy sencilla
- Y que ... Sí, perdona.
- Para crear el el... en la entrada es muy sencillo. No tiene complicación,
- Es muy básico, eso sí. ¿Y el funcionamiento básico es sencillo entonces?
- Sí, sí, sí. Perfecto.
- Para cuestiones así, un poquillo más complejas, ¿rees que la información proporcionada por la aplicación es útil?
- Sí, sí, porque como te permite escribir bastante cantidad, puedes tú mismo como docente hacer hasta diferentes en clasificaciones o dividirlo como tú decidas, ese apartado.
- ¿Los botones, su diseño, su tamaño, consideras que es adecuado?
- Sí, sin ningún problema, sí.
- ¿Y la redacción de los textos que pueden aparecer en la aplicación te parece clara, precisa?
- Sí.
- Vale, genial. Pues pasamos a la funcionalidad, al contenido, que es lo que más nos interesa, ¿vale?
- Vale, perfecto.
- ¿Tú estás familiarizada con el diario profesional docente como herramienta?
- Sí, claro que desde la universidad. Una profesora nos lo inculcó mucho y lo utilizo en mi aula. De hecho, en los primeros años que empecé a trabajar no lo concebí como una herramienta muy necesaria y a día de hoy es algo que está en mi mesa

- y que es muy necesario, que piensas en todo y... y lo necesitas. Y el poder tenerlo digitalmente y poder llevarlo a cualquier sitio, creo que facilita la tarea.
- Claro, a mí me pasa igual, yo también. ¿O sea que lo escribes regularmente el diario?
  - Sí, sí, sí, a diario. De hecho, es lo que te digo, en... cuando alguna vez tienes algún tipo de reunión o alguna cosa y necesitas revisar algo vas directa a la fecha y es que lo tienes escrito.
  - ¿Y desde cuándo lo escribes? Más o menos desde que empezaste a trabajar o...
  - Pues 2019 a principios de... o sea trabajé en 2018 a finales del curso y en el curso 2019, en el cuaderno del maestro e incluí el apartado del diario.
  - ¿Cómo crees que afecta utilizar el diario a tu práctica profesional?
  - Pues de forma muy positiva porque queda todo registrado, no tienes que estar... Porque es totalmente independiente de la programación que tú sigues de fichas 1 o 2 3 o actividad ehm memory de animales, a lo que ocurre realmente en el aula; es totalmente independiente. Hay gente que solo mantiene una guía de lo que se va a llevar a cabo en el aula, pero también hace falta conocer el resto de datos de lo que ocurre en el aula.
  - Claro.
  - Que a lo mejor parece que no es significativo, pero cuando llegas a la evaluación o tienes que hacer una reflexión del curso o del trimestre, eso es necesario porque tú vas viendo la progresión del propio niño o niña.
  - Eso es. Y tuya también.
  - Y propia, y más en infantil, o sea, a lo mejor en primaria puedes verlo de otra manera el uso del diario, pero en infantil lo veo súper necesario.
  - Pues yo en primaria también eh. Yo lo utilizo en primaria y me, me... no puedo estar sin él. Me pierdo.
  - Sí, pero me refiero que puedes orientar el uso también es así, pero puede, lo puedes trabajar de otra manera o utilizarlo de otra manera. Pero en infantil como tienes que tener los datos ya porque los niños avanzan muy rápido, en una semana pueden hacer muchas cosas.
  - Claro

- Y claro, si tú no... si tú misma no llevas un control de cómo va ese niño motrizmente, de cómo va ese niño con la lecto, de cómo va, llegas al final del trimestre y dices ¿y ahora por dónde empiezo? ¿Por dónde empezó este niño?
- Claro, es verdad, tienes razón. Entonces, desde tu punto de vista, ¿crees que el diario fomenta la reflexión sobre tu propia práctica, que hace que tú reflexiones más?
- Obviamente sí, sí, totalmente.
- ¿Y las consecuencias de eso?
- Mejorar.
- Mejorar.
- Mejorar, claro. Sí, porque tú puedes implantar algo en el aula que no vale para nada y el diario te está dando una respuesta, es decir, eso elimínalo que no lo estás... O lo utilizas hoy y no vuelvas a hacer en referencia en el diario hasta dentro de una semana y dices pues si lo he usado un día en 15 días, no sirve.
- Eso es. Creo que ya me has contestado a lo que te voy a decir, pero bueno, por si acaso.
- Vale (risas).
- ¿Qué opinas de que se haya creado una versión digital del diario profesional?
- Es muy positivo, porque lo tienes en tu dispositivo, que ahora mismo vamos rodeados de dispositivos, y es algo que realmente, como el diario de aula lo vas a utilizar siempre, si encima lo tienes y lo llevas encima, es mucho mejor.
- ¿Y qué diferencias encuentras, ya que tú lo has hecho también de forma tradicional, entre hacerlo escribiendo en un cuaderno digamos, y hacerlo utilizando la aplicación?
- Bueno pues a veces al escribirlo tú siempre te queda la típica mancha, el típico elemento que quieres integrar en ese diario porque te has acordado de lo que había pasado ese día y no está integrado. O tú pones, depende de cómo hagas el diario, si lo pones por niño, por yo qué sé, por áreas o por como lo hagas el diario, en un área te ha faltado algo o un niño ha hecho algo que no has anotado; pues hombre, siempre te suele faltar espacio. En digital puedes añadir lo que tú quieras y no queda de forma fea y o yo que sé en el momento en el...
- Ha parado el programa de grabación. Creo que ya vuelve. Si ya está, perdona, discúlpame.

- No te preocupes.
- Que se ha parado.
- Cosas del directo.
- Sí, cosas del directo. Nada eso, que me estabas diciendo la diferencia entre hacerlo de modo tradicional y mediante la aplicación, sí.
- Sí, básicamente eso, el espacio de lo que tú puedes... A mí me gusta tenerlo todo muy organizado y muy... en tablitas en cuadritos y muchas veces es eso, que el espacio, tú no sabes lo que va a pasar un día en el aula y por mucho que te pongas una carilla para, para, para cada día hay días que no, que no da, es imposible. Entonces claro, pues eso de tenerlo en forma digital te permite ampliar hasta lo que quieras. Y también en el caso de hacer actas o hacer evaluaciones, puedes copiar y pegar y es más sencillo que andar escribiendo todo.
- Es verdad, eso no lo había yo pensado, pero tienes toda la razón, es verdad. ¿Qué opinión te merece el hecho de que haya categorías para clasificar las reflexiones del diario?
- Pues es positivo ya que claro, el propio docente puede elegir las... las mejores que le... las que le convengan a él o a ella y bueno, las puede ir modificando, no tiene por qué utilizar siempre las mismas.
- Claro, eso es. ¿Y el aspecto más destacable de la aplicación, cuál sería para ti?
- Que es formato digital y lo llevo en el bolso.
- Sí.
- Sí, totalmente el poder llevar todo eso en el bolso.
- Claro. Y tenerlo súper a mano.
- Sí, sí, sí.
- ¿Crees que ofrece algo novedoso y positivo a nuestra tarea profesional?
- Eh, creo que sí y además muchos compañeros yo diría que no utilizan el diario y ... y a lo mejor al tenerlo en formato digital... Hay gente, cada vez más que es muy pro en herramientas digitales y a lo mejor este tipo de herramienta que ellos, el ... de forma tradicional no utilizaban, pues a lo mejor de esta manera lo utilizan.
- Es verdad y tampoco lo había pensado. Y es cierto que a lo mejor hay gente que se animaría más a utilizarlo en vez de tener el cuaderno que a lo mejor...
- Hay gente que tiene diarios online, o sea en aplicaciones o etc. que están muy acostumbrados que el iPad o la tablet o el ordenador son vida.

- Es verdad que lo llevan al cole y hacen todo allí.
- Sí, sí, sí.
- Sí, sí, sí. Y si lo conocieran, pues a lo mejor les vendría bien, se animarían. En tú en tu opinión, ¿el empleo de la aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional mediante, pues eso, el ejercicio de la reflexión?
- Evidentemente sí y al autoconocimiento del docente, a darte cuenta de lo que estás haciendo en el aula, que nos hace ver que no sabemos si es algo correcto o no. Lo que he dicho antes, que hay cosas que implantamos en el aula, las usamos una vez cada quince días y decimos pues esto habrá que retirarlo. Y parece que queda siempre ahí, en el aire y nunca nos damos cuenta de que eso no vale para nada.
- Claro, eso es. Pues llegamos a la conclusión, informante 8.
- Perfecto.
- Dos preguntas, ¿vale?
- Sí
- ¿Tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Por supuesto que sí. Sí.
- ¿Por qué motivo o motivos?
- Porque es muy útil, me permite el llevarlo en el bolso y el poder escribir en cualquier momento. No es necesario que a lo mejor yo esté en el propio aula o que acabe de ocurrir para poder hacerlo. Es muy fácil de transportar también y te permite también eso, añadir constantemente información. Y bueno, además como otra ventaja podría ser el... el uso del diario en el aula con los alumnos. A lo mejor he dicho que era un recurso para infantil, pero en primaria podría ser colaborativo con los alumnos y tú tienes un diario en el que reflexionas con ellos mismos.
- Pues es verdad, también.
- Yo he visto algún tipo de blog de esa manera y es muy positivo, porque con esto del COVID todos tenemos que saber qué es lo que está pasando en el aula. Entonces, si este diario puede llegar a otros niños que no estén en el aula o de forma online, es muy positivo porque realmente quienes están explicando lo que han hecho en el aula y cómo se han sentido en el aula, han sido los niños no sólo el... En infantil sería más complicado el hacer este tipo de actividad, pero en primaria es muy enriquecedora.
- Del feedback de los niños también podemos aprender nosotros.

- Sí, sí, totalmente.
- Si la actividad ha estado bien, si ha sido motivadora, si ha sido... si han aprendido.
- Sus caras.
- Sí, es verdad (risas).
- Sus caras nos lo dicen.
- Sí.
- Cuando tú preguntas ¿os ha gustado? Su cara te explica lo que han sentido.
- Es verdad, es verdad completamente. Son muy transparentes.
- Sí. Es que, de verdad, tenemos que aprender de eso a los adultos.
- Sí, pues sí, nos vendría muy bien. Pues la última.
- Sí.
- ¿Prescindirías o mejorarías algún aspecto de la aplicación? Algo que se te ocurra que mejorarías o que añadirías o que cambiarías.
- Pues a ver, es que las categorías te permiten clasificar a lo mejor en el diario, pero a lo mejor como una mejora poder, a lo mejor en un mismo día tener diferentes bloques por así decirlo. Ya sería más complicado de dividir a lo mejor la entrada y que tuviera diferentes eh... pues tres apartados o cinco como cada hora más o menos aproximadamente en la en una mañana normal escolar.
- Es decir, subapartados dentro de cada entrada.
- Sí. Y que a lo mejor pues una de ellas fuese la primera hora, la segunda hora porque, por ejemplo, sí que yo le he dicho pues en infantil este año cuando he tenido... cuando he trabajado antes, pues lo podrías hacer de forma más general, pero este año tenía que tener parte de infantil y parte de primaria; casi lo hacía personalizado el diario. Entonces me venía muy bien que fuese por horas. Entonces lo único que hacía era apuntar lo relevante de esa hora.
- Genial.
- Porque claro, como yo tuviera ganas poniendo: Pepito, Menganito y Juanito todo el rato ir añadiendo cosas, eso era imposible.
- No te da tiempo.
- Al principio lo intenté hacer así, pero no, no era viable. Entonces cuando ahora he visto el... cuando tienes un grupo de diferentes niveles, creo que podría ser mejor hacerlo por horas.

- Genial, pues tomo nota, ¿vale? Pues voy a cortar la grabación, informante 8. Muchísimas gracias por tu colaboración.
- Nada.

**TRANSCRIPCIÓN 9ª ENTREVISTA APP – Informante 9 (23/09/21)**

- Sí,
- Sí.
- Hola, informante 9.
- Hola, Paula, ¿qué tal?
- ¿Cómo estás?
- Bien. ¿y tú?
- Bien, muy bien. Bueno quiero darte las gracias de mi parte y también por parte de mis directores, porque sabemos que lo que tú nos aportes va a ser muy valioso, porque eres una grandísima profesional y nos va a ayudar muchísimo en nuestra investigación. Así que muchas gracias.
- Bueno, ya ves. Gracias a vosotros por contar conmigo, así que yo encantada de poder ayudar.
- Muchísimas gracias. Mira, te cuento.
- Sí, dime.
- La entrevista tiene cuatro partes, ¿vale?
- Vale.
- En un primer momento te voy a preguntar por unos datos para identificarte.
- Vale.
- Nombre, edad y demás. Pasamos a hablar sobre la usabilidad de la aplicación más tipo sobre la interfaz y ese tipo de cosas.
- Sí.
- Luego pasamos a lo fundamental que es la funcionalidad de la aplicación, el contenido en sí, para qué se utiliza y tu opinión. Y al final, una conclusión muy breve.
- Vale.
- Así que, si quieres, empezamos.
- Vale, genial.

- Perfecto.
- Ya estoy preparada.
- Perfecto. Nombre y apellidos.
- Informante 9.
- Dime un intervalo de edad, por favor 20/30, 31/40, ...
- Hija, ya 31/40 qué le vamos a hacer.
- Treinta y uno, cuarenta. Formación académica e institución en la que has realizado esos estudios.
- Pues a ver, yo hice la Diplomatura de Educación Infantil de 3 años, pero luego hice la posterior adaptación al grado que la Universidad de Salamanca.
- Sí.
- La USAL. Después hice la mención de inglés, pero eso la hice la Pontificia de Salamanca y luego después qué más... Bueno, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, lo hice a distancia, lo tuve que hacer por la UNED, por la universidad esta que hay de... como de internet que es solo solo online. Y luego qué más cosillas así... Bueno, la posterior adaptación al grado también la hice en la USAL que creo que no te lo he dicho y era semipresencial. Me acuerdo que era para hacer eso, el cuarto año de adaptación al grado, unas semanas clase y luego era otras dos semipresenciales o algo así. Pero vamos muy bien, la verdad.
- ¿Cuántos años llevas en activo?
- Pues yo creo ... ¿O sea de trabajar en el cole como profe en coles?
- Sí.
- Yo creo que ya entre unas cosas y otras, si llevo ahora cuatro en el cole que estoy ahora, Milagrosa y tal, mínimo yo creo que 7 u 8, pero no te lo digo exactamente, o sea, exacto.
- 7/8 años.
- Sí ponemos eso vamos, porque yo creo que a lo mejor es alguno más, porque ya sabes que, entre sustituciones, bajas de maternidad y tal a lo mejor no calculo.
- Aproximadamente.
- Pero bueno, si por ahí.
- ¿Has desempeñado cargos de gestión? Pues algún equipo directivo, alguna coordinación.

- Sí ahora mismo, Paula, llevo desde el curso pasado de coordinadora de infantil y continúo este curso.
- Fenomenal.
- Ahí en el equipo ahí de...
- De infantil.
- Pero sí sobre todo en infantil, llevar un poco, ayudar sobre todo a la dirección, ¿sabes?
- Genial.
- Desempeñar tu labor y demás.
- Claro. Tu ocupación actual, es decir, la situación si es una interinidad, una provisionalidad, un contrato indefinido
- Ahora mismo, pues si como jefe es mi cuarto año, como te he dicho antes, es ya contrato indefinido.
- Ahora mismo si, este es mi cuarto año como te he dicho antes, y es ya contrato indefinido.
- ¿En un centro privado, concertado...?
- En el que estoy es concertado.
- Y está en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ¿no?
- Castilla y León, sí Salamanca. Si quieres te digo el nombre, no hay problema.
- Vale, sí, sin problemas o como tú quieras.
- No, no, ya ves, no hay ningún problema. Amor de Dios.
- En el Amor de Dios.
- En Salamanca, sí.
- Genial. ¿Y en qué nivel impartes docencia este año?
- Pues ahora mismo estoy en tercero de infantil después de haber estado con los mismos alumnos en primero de infantil y segundo, este año ya acabo con ellos en la etapa de infantil para que ellos suban a primaria.
- Los 5 añitos.
- Sí y 3 años consecutivos con los mismos alumnos.
- Fíjate.
- Así que la verdad que, porque eso es una suerte.
- Eso es maravilloso, de verdad.
- Vaya que sí.

- Sí, sí que lo es, porque recoges mucho de lo que has trabajado y se nota un montón.
- Eso decía el director dice: ahora recoges los frutos que has sembrado ya durante años.
- Fíjate, es que es mucho tiempo y mucho trabajo y muchas horas.
- Sí, claro.
- Y además que hace mucha ilusión porque los ves crecer, los ves aprender...
- Claro, siendo bebés y ahora claro, pues ya con 5 años, casi 6 es que se les nota muchísimo la evolución y también eso para los padres es muy cómodo. Estás tres años con una misma persona es... Está muy bien, es enriquecedor, la verdad. Yo estoy muy contenta, ahora me va a dar pena despedirme de ellos pero que da un curso por delante, la verdad.
- Todavía falta, todavía puedes disfrutar.
- Sí, eso es, eso es.
- Pasamos al desarrollo
- Vale.
- Vamos a hablar de la usabilidad de la aplicación ¿vale? Yo te voy comentando.
- Vale.
- ¿El proceso de instalar y desinstalar la aplicación, en el caso de que ya la hayas desinstalado, te ha parecido sencillo?
- Sí, la verdad que sí. Yo me la descargué ya el curso pasado, cuando me lo comentaste lo que estabas trabajando y la descargué en el iPad, porque yo trabajo mucho con
- Con el iPad.
- Con este dispositivo y la verdad que muy bien. O sea, era muy muy sencilla, muy intuitiva y muy fácil de manejar. O sea que, sin ningún problema, no me ha resultado nada, nada compleja, o sea, mucho más de hecho, más sencilla que otras que he utilizado. Tipo pues nosotros tenemos, no sé si la conoces, Paula, educamos.
- No.
- Por ejemplo, la veo mucho más difícil, da muchos más problemas. A mí también me ha gustado más, de verdad.
- Es decir, que el funcionamiento básico te ha parecido sencillo.
- Sí, sí, sí.

- Genial.
- Muy práctico y muy cómodo y fácil.
- ¿Y la interfaz te ha parecido intuitiva, que el contenido estaba dispuesto de forma coherente?
- Sí, yo veía que estaba muy organizado. ¿Te refieres lo que es ya dentro de lo que es el diario?
- Sí.
- Sí, sí, yo lo estuve... Bueno, al principio como no la conocía solo era como que me la descargué cuando me comentaste, pues empecé así a mirarla, a trastear un poco y muy bien. Porque claro, viene pues por una parte el profesorado, el alumnado, las familias; está la verdad que muy bien. Muy bien estructurada y muy ordenada que claro, para mí encima me facilita mucho porque soy muy... como muy meticulosa con esas cosas.
- Sí.
- Entonces sí me ha gustado bastante, me ha gustado mucho.
- Me alegro mucho. ¿Has experimentado algún error o caída de la aplicación en algún momento?
- No, que ahora me de cuenta, yo creo que no. Bueno, hoy sí que como sabía bueno que además pronto me ibas a hacer la entrevista, la tenía en el iPad y sí que hoy no sé si me dijiste algo de...
- Sí hoy está en mantenimiento digamos.
- Como, sí. Efectivamente.
- Que están haciéndole cambios, sí.
- Claro, como la utilicé sobre todo el curso pasado al final, pues sobre todo por eso para las tutorías de los niños tipo bueno, para mirar también te facilita mucho el calendario.
- Claro.
- Y además hoy he entrado en ella y no he podido, pero vamos, la utilizaré durante este curso, o sea que si ya que si ya vuelve a funcionar sí la...
- En cuanto arreglemos un tema del servidor, ya está otra vez en marcha.
- Vale.

- En cuanto a unas cuestiones un poco más complejas, cuando tienes alguna duda, ¿la información que te aporta te parece que es útil? Pues al principio el pequeño tutorial que viene o cómo te explica el acceso a la aplicación.
- Ah, sí, sí, eso es lo... justo. Pues cuando ya me... yo me registré el usuario, contraseña y todo eso. Y los pequeños tutoriales sí que los vi y nada.
- Bien.
- O sea, lo ves como muy, muy sencillo y sobre todo muy intuitivo, es como que una cosa te lleva a la otra y luego era todo como muy rodado ¿sabes?
- ¿Los textos eran claros, todo bien?
- Sí. Yo creo que sí, no tuve así ninguna dificultad, que digas algo, a lo mejor alguna palabra borrosa o tal. No, no, no, no recuerdo que...No.
- Y la última cosa de este apartado.
- Sí, dime.
- Perdóname. Son los botones, si consideras que el diseño y el tamaño son adecuados.
- Sí, yo creo que sí.
- Perfecto, pues hemos terminado la usabilidad y pasamos a la parte del contenido, que es la que más nos interesa.
- Perfecto, vale. Sí, efectivamente.
- ¿Tu estás familiarizada con el diario profesional docente como herramienta?
- Sí, creo que sí. Sí, lo he utilizado durante... Es verdad que este curso todavía no he tenido oportunidad, pero durante el curso pasado sí que la usé bastante. Y bueno, sobre todo eso para el cole y para mi etapa de infantil, para organizarme, sobre todo con familias y demás. La usé, la usé bastante.
- Pero en cuanto al diario como herramienta, no solo la aplicación.
- Ah, sí, sí.
- Espera un segundo.
- Vale, no. Tranquila.
- Que nos llamaban, perdona.
- Nada, nada.
- El diario. ¿Tú no escribes regularmente de forma regular el diario docente?
- Sí, sí, sí que me gusta escribir desde ya... Bueno, cuando acabé la carrera sí que nos enseñaron un poquito a ... pues el tema del diario y tal.

- Sí.
- Sí que... sí que intento todos los días pues eso, apuntar alguna cosilla importante, sobre todo registrar alguna reflexión así que me haya llamado un poco más la atención de los niños, de los avances... Niños, sobre todo yo lo... un poco también para alumnos con dificultades ¿sabes? Ver la evolución o mira pues hoy en esto en lectoescritura ha hecho esto. Porque hay niños que ya sabes, como son tan pequeños, de repente te hacen bien una grafía, un número, una, incluso una pequeña descomposición. De repente al día siguiente no. Entonces lo... lo anoto todo. Para eso sí que me gusta ser muy exhaustiva y, y eso, apuntarlo. O sea que eso sí, si luego ya desde que empecé.
- Desde el principio, pues yo también. Y entonces, ¿cómo crees que afecta utilizar este recurso, el diario, no la aplicación, el diario, a tu práctica profesional?
- Pues yo sobre todo veo que el tema del diario, o sea, el poder recoger todos los días, o sea yo, claro, yo antes que me imagino que tú también, Paula, yo lo hacía antes a mano. Yo cogía un cuadernito, iba apuntando todos los días.
- Yo también.
- Y esto me parece más fácil porque claro, tienes en tu dispositivo todo, todo recogido. Y luego claro, también eso, incluso lo que quieras lo pasas a PDF, ya no lo pierdes nunca y eso ya lo puedes tener. Y no es tan locura como eso, pásalo. Porque encima luego eso a lo mejor haces las anotaciones así un poco en sucio, lo vuelves a pasar a limpio. Yo lo hago ya todo directamente.
- Digital.
- Porque como el iPad me lo llevo al colegio todos los días.
- Claro.
- Pues lo voy anotando allí o si tengo libre algún huequito de recreo, pues voy anotando. Entonces me parece sobre todo eso, de no almacenar ni muchos cuadernos ni mucha cantidad de material, sino que lo tienes todo recogido en tu dispositivo por... por cursos.
- Claro, sí. O sea que ¿qué opinión te merece que se haya creado la versión digital de este diario?
- Uy bueno, para mí... Para mí perfecto. Porque ya te digo, además es que ahora, ya que tenemos todo digital, todo va hacia.... Bueno, yo sé que mis compañeros de

primaria, todo hacia los chromebooks está ligado. Al final todo lo tienes o en el teléfono o en el iPad.

- Es verdad.
- Y yo creo que es mucho más, más seguro también porque oye, es más complicado que puedas perderlo.
- Perderlo, exactamente. ¿Tú crees que utilizar diario fomenta la reflexión sobre nuestra práctica, de los docentes?
- Sí yo pienso que sí. Yo muchas veces eso, cuando ya no tengo niños y estoy sola en el aula, lo primero que hago antes de irme a casa. Bueno, aunque luego también me lo traigo, es recoger, aunque sea ... Yo muchas veces lo que hago, Paula, es un pequeño como guioncitos, así como una esquinita y luego a lo mejor y en cas tranquilamente lo desarrollo. Más que nada para que no se me olvide ¿sabes?
- Claro, claro.
- Para..., eso es.
- Por eso es importante, porque yo creo que eso también ha cambiado mucho de cómo se hacía antes, que a lo mejor al acabar la jornada se tenía más tiempo para poder redactar o para... Y ahora no da tiempo. Hay muchas más cosas que hacer en cuanto a pues papeles y demás.
- Claro.
- O estás con los niños y en ese momento, como no hagas una anotación pequeña que luego ya la puedes desarrollar, pero o la haces en ese momento o a lo mejor luego se te pasa.
- Claro. Y tampoco tienes tiempo de ponerte a describirlo con todo detalle en ese momento.
- Claro, efectivamente. Otra cosa que hago a veces, como incluso con el tema de COVID, el año que hemos tenido en el curso pasado, que no tenía ni un respiro. Pues lo que hago muchas veces, hago fotos, ¿sabes? Que es verdad que te permite también el tema de las imágenes, que lo tengo, vamos siempre lo tengo ahí. Entonces, hago a lo mejor la foto de alguna cosilla sí determinada y tal, porque claro no paramos. Yo estoy de tutora y les doy casi todas las áreas menos la psicomotricidad. Entonces en algunos cuando hacen en algún circuito o se suben a la escalera, entonces quiero ver algún progreso a un niño, le hago la foto, entonces en ese momento ya me lleva luego a hacer esa reflexión sobre ese avance

de ese niño en concreto ¿sabes? O sea que lo de fotos también utilizo muchísimo el tema de las imágenes.

- Eso es útil, es verdad.
- Sí.
- ¿Qué te parece el hecho de que haya categorías para clasificar un poco las reflexiones que tú vas recogiendo?
- No, bien. Yo cuanto más esquemático y cuanto más organizado, mejor porque es verdad que yo soy así, entonces nada fenomenal. En ese sentido, yo creo que es de las cosas, de los aspectos más positivos que tiene lo que es el diario, ¿sabes? Que luego ya eso, tiene como has dicho tú, Paula, como distintas categorías. Y eso te... al final es que te facilita muchísimo el trabajo, ya te vas directamente a eso.
- A la categoría que es y también luego para encontrar la información.
- Eso es, sí. Es que hay veces que dices: hay dónde estoy, tal. Y sí para encontrar lo que vas a buscar es mucho más, mucho más sencillo.
- Es verdad. ¿Qué sería...
- Sobre todo, que se hace como muy intuitiva, ¿sabes? O sea, no tiene cosas raras, así que veas, ¿y dónde voy ahora? O sea, una cosa te lleva a la siguiente, ¿sabes?
- Es verdad. Eso... mira, me alegro mucho de que me lo digas. ¿Cuál sería para ti el aspecto que más destacarías de la aplicación? Lo que más te ha gustado.
- Lo que más me ha gustado. Bueno, varias cosillas. Lo que te decía antes, sobre todo cómoda, fácil de manejar, intuitiva. Para mí muchísimo mejor que en el papel. Lo que te comentaba antes de lo de que se pueda pasar a PDF. Claro yo es que antes almacenaba cuadernos, venga cuadernos, luego muchas veces no sabes si quedártelos porque claro, son datos de los niños y es un poco jaleo. Y sobre todo eso, que como yo trabajo con el iPad, pues claro, lo tengo en mi dispositivo y sé que ¿sabes? Que no hay pérdida, que lo tengo ahí y no... Y eso que no se me pierde ¿sabes? Que lo tengo siempre ahí y cuando quieras anotar algo es abrir el iPad, abres la aplicación y ya lo tienes ahí; es muy rápido. O sea, nunca me ha dado así... Cuando lo he utilizado durante el curso pasado.
- Ha ido bien.

- No me ha dado así ningún error ni ninguna cosa de esto que digas que no se te guarda. O sea, no, no me ha dado así ningún error. O sea que eso serían los aspectos así más positivos.
- ¿Tú crees que ofrece algo novedoso o positivo para nuestra tarea profesional?
- Sí, yo creo que sí, o sea, sobre todo para mí ahora mismo si estás en el aula y tienes que atender a tus “veintipico” niños, es la falta de tiempo. Entonces, muchas veces, si quieres llevar un diario profesional docente esta herramienta, pues claro o sea es que... No tiene nada que ver que ponerte luego ahí, escribir algo, lo que te decía. A lo mejor incluso yo, que soy muy ordenada a pasarlo otra vez de nuevo a limpio, tal, ya lo tienes ahí y luego si lo quieres modificar también lo modificas o incluso adjuntas, como te decía antes alguna imagen que hayas hecho, alguna fotografía o lo que sea. Eso yo creo que vamos, para todos los profes es útil y aparte más en el momento que los que estamos ahora de todo o casi casi todo digital.
- Digital, claro, eso es, eso es. ¿A ti te parece que utilizar esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional porque nos ayuda a ejercitar la reflexión?
- Sí yo pienso que sí, porque yo creo que muchas veces, a lo mejor por falta como te decía antes de tiempo, como muchas compañeras, buff, es que ¡qué pereza! O es que no, yo es que no tengo tiempo, tal. Pero es que al final es que esto, qué puedes tardar, ¿cinco o diez minutos? Bueno el tiempo que tú quieras dedicarle, ¿no? Pero claro, también sobre todo lo que te he comentaba antes, Paula, de niños con dificultades que quizá tienes como un seguimiento mucho más exhaustivo para, claro, para intentarles ayudar. Pues eso te permite conocer mucho.
- Te facilita mucho.
- Claro, a fecha tal, pues hacía esto, pero mira aquí un pequeño retroceso, pero aquí ha avanzado.
- Eso es, ver la evolución.
- Y sobre todo o incluso, Paula, para los padres, que muchas veces pues claro te, lógicamente ¿no? te preguntan por el proceso y por la evolución.
- Es verdad.
- Y muchas veces como no lo tengas registrado no sabes, por ejemplo, en qué fonema tiene un problema o el que a lo mejor en qué número hace al revés o no.

Muchas veces como no lo tengas registrado, claro. A mí me gusta en las tutorías hablarlo.

- Claro.
- Lo mejor posible. Entonces como no lo anotes, ya te digo que hay datos que...
- No lo controlas todo.
- No, no, no, es imposible. O sea, es imposible. Entonces esto, yo vamos, de hecho se lo he recomendado a algunas compañeras para que... Para que lo prueben. Y claro, dicen que es mucho más fácil que otras herramientas que han utilizado.
- ¡Qué bien, qué maravilla!
- Sí, sí, porque además lo que te decía antes, en educamos, que tenemos esa aplicación, también tenemos eso: familias, las listas de los niños y tal. Pero a veces te da muchos errores, incluso a los padres. Entonces a mí no me acaba de ...
- De convencer
- De convencer, no, no. Incluso eso, el tema del calendario y poder decir pues mira, tengo esto, esto, esto. O sea, que lo tengas justo a golpe de vista todo, a lo mejor lo que... pues yo que sé, lo que tienes en esa semana o lo que sea.
- Claro. Pues ya terminamos. Nos queda sólo la conclusión que son dos preguntitas.
- Vale, genial.
- La primera. ¿Incorporarías esta herramienta tu día a día en el aula? Y si es que sí, ¿por qué?
- Sí. Ya te he dicho que ya la incorporé el año pasado, espero ya poder hacerlo en cuanto se arregle en este curso y sí, sí lo haría vamos, sin lugar a dudas y se lo recomendaría a toda la gente que pueda para que lo, para que lo haga, porque de verdad porque es muy sencillo. Y que aparte de eso, que con el poco tiempo que tenemos y con todas las cosas que tenemos que hacer y bueno yo creo que también los grupos y los niños que tenemos, pues tenemos sobre todo la responsabilidad de atenderles lo mejor posible.
- Eso es.
- Y esto te permite incluso cuando estás en casa, a lo mejor acabando algún, algún, algún documento que vas a ver. Pues a ver qué registraría hoy o qué reflexiones merece la pena del día de hoy o de lo que sea o cualquier aspecto ¿sabes? de cualquiera, lo que te decía antes, de cualquier avance y de cualquier aspecto.
- Retroceso también.

- Sí.
- Porque hay veces que van para atrás y no sabes por qué.
- Claro.
- Y le tienes que dar vueltas y por qué ha pasado esto. Sí, es verdad.
- Sí, efectivamente, porque incluso hoy el que he trabajado en Infantil ahí en tercero las seriaciones de objetos, pues claro en segundo de infantil sí que las hacían, pero claro, con figuras geométricas por ponerte un ejemplo de distintos colores y ahora que he pasado a elementos un poco más abstractos que una luna, un sol, una nube, flechas y no sé qué era lo otro. Ah sí árboles de colores
- Les cuesta.
- Pues hay niños que te das cuenta de que claro, que no lo han hecho. Entonces eso sí que me gustaría, por ejemplo, el registrarlo. O que o de qué manera... pues a lo mejor plantear otro juego para que lo acaben cogiendo claro, porque también el tema de las matemáticas, son tan abstractas para ellos...
- Y ahí tú ya estás... Tú ahí ya te estás perfeccionando porque ya estás buscando nuevas formas de hacerlo, viendo si lo que pruebas te sirve, si no lo descartas y buscas otra cosa, entonces ahí tú no paras de crecer como profesional.
- Claro, claro, no solo reflexionar sobre los niños, sino en lo que estás haciendo tú, porque a ver esto ya lo sabes, Paula, que una editorial, pues al pie de la letra, pues no sirve de nada. Nosotros no tenemos matemáticas activas de SM y a veces ves pues puntos a lo mejor más débiles que tiene ese método, entonces te tienes que buscar tú otras opciones y eso yo también intento anotarlo ¿sabes? Decir: bueno, qué aspecto positivo, qué aspecto menos positivo, cómo puedo eso, perfeccionar al final mi manera ¿no? de enseñar y de transmitir eso a los niños y sobre todo en conceptos tan abstractos como pueden ser las matemáticas.
- Yo creo que es de lo que más les cuesta a nivel de eso, porque no es nada concreto, muchas cosas. O también cuando pasan a primaria pues hay cosas tipo cuántas unidades tiene una decena o esas cosas que les cuesta mucho verlo y tienen que seguir un proceso también ellos de también ir madurando e ir creciendo e ir comprendiendo ciertas cosas poco a poco. Y eso lo tienes que seguir porque si no, en algún punto se ha perdido. Si no llega a entenderlo al final es que en algún punto se ha perdido y tienes que detectar dónde, ver cómo lo puedes arreglar. Pues eso.

- Claro, ya ves eso es de: se ha estancado aquí o en qué punto y por qué. A ver si es capaz de llegar al primer paso o no, se ha quedado en el segundo o en el tercero. No es capaz de ello que sea de extraer una conclusión de por qué ha pasado eso. Entonces te vas fijando y todo eso yo lo anoto. De hecho, ayer tuvimos una charla con un experto del pensamiento lógico matemático, que no sé si lo conoces, pero es bueno. El chico se llama Javier Bernabéu y ayer sí que nos hizo reflexionar porque nos decía efectivamente eso, que claro los métodos, no tiene sentido pues eso, seguirlos al pie de la letra. Y nos decía la importancia de claro de manipular, de sentir.
- Muchísimo, muchísimo.
- En las matemáticas y nos dio ideas pues incluso, Paula, de trabajar la descomposición con los trocitos de papel higiénico, con hueveras, con platos de plástico que al final, con material rutinario, o sea que tenemos en el día a día, se pueden hacer muchas cosas para los niños. Porque que como decías tú, las unidades, las decenas, quitamos, ponemos. Pero como no lo vean y como no lo perciban, como cuando trabajas con ellos con los bloques lógicos o con la regleta.
- O la suma, la resta.
- Efectivamente, como no jueguen con ello es que no van a aprender. Es que... y no perderlo porque muchas veces en infantil sólo jugamos, ¿no? Que muchas veces la gente nos lo dice.
- Ya, la gente dice eso, ya.
- Pero habría que continuar incluso en primaria, porque en primero, segundo, tercero...
- Sí, de hecho, el paso a primero y todavía en segundo yo cuando lo he tenido que hacer, lo he hecho muy progresivo, sigo haciendo asambleas y sigo manipulando.
- Efectivamente.
- Y eso pues eso, también me llevó mi proceso lo tuve que ir descubriendo, anotando, seguirme, qué cosas me funcionaban, qué cosas no. Y claro.
- Claro.
- Y aprendes mucho. Eso es verdad.
- Sí, porque eso son niños todavía muy pequeñitos y como el salto a primaria es pone brusco, los niños claro, se adaptan peor: es que ya no jugamos, es que ya...
- Claro.

- Es que ya viene bien eso, que siga manipulando y que sigan jugando. O sea que realmente, aunque estén jugando y estén haciendo ruido, pero están aprendiendo.
- Están aprendiendo. Eso es, es su forma también de aprender.
- Eso es, eso es.
- Bueno, la última.
- Vale.
- ¿Prescindiría o mejorarías algún aspecto de la aplicación?
- A ver cuando ya empiezas con ella de varios meses, sí que es verdad que tiene muchos aspectos positivos, como te he dicho. Quizá no sé, que a lo mejor yo no lo he conseguido y si se puede. A mí me gusta mucho el tema de los colores, pero no sé si se pueden o no se puede.
- No se puede, todavía no se puede, pero es una de las cosas que sí que nos gustaría mejorarlo.
- Vale. Y, por ejemplo, poder incluir, porque a veces eso que tú ves cómo los niños yo qué sé, cogen el lapicero. Por ponerte un ejemplo ¿vale? Cómo hacen la dirección del trazo que sea, por ejemplo, ahora estamos con la M y con la Ñ ¿no? Pues eso a lo mejor incluir vídeos. ¿Sabes por qué te lo digo? Más que nada porque yo que he llevado en mi cole a veces las redes sociales, pues claro a los padres en este caso pues les gusta mucho ver cómo trabajan los niños, porque no trabajan igual en el cole que en casa.
- Eso sí, les gusta y les ayuda.
- Claro, efectivamente. Tema colores y vídeos ya sería perfecto, por ejemplo, o yo qué sé, el chico este que te comento que nos habló ayer pues nos ponía incluso audios o pequeñas grabaciones de su hijo, ¿sabes? Entonces eso si se pudiera incluir eso ya sería... vamos, perfecto.
- Maravilloso. Pues tomamos nota, informante 9.
- Vale.
- Muchísimas gracias. Muchísimas gracias por tu aportación, que es estupenda.
- Bueno, se me ha pasado volando, así que fenomenal. Gracias a ti, Paula, por contar conmigo.
- Muchas gracias. Pero la grabación, ¿vale?
- Vale.
- Gracias, informante 9.

**TRANSCRIPCIÓN 10ª ENTREVISTA APP – Informante 10 (28/09/21)**

- ¿Sí?
- Hola. Buenas tardes, informante 10.
- Hola, buenas tardes.
- ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Soy Paula.
- Hola, encantada.
- ¿Qué tal? Encantada. Muchísimas gracias por colaborar con nosotros ¿vale?
- Nada, un placer.
- Tanto por mi parte como de mis directores. De verdad que muchísimas gracias. Si quieres te cuento un poco cómo va a ser la entrevista.
- Vale, de acuerdo.
- Tiene cuatro partes. Al principio te voy a preguntar una serie de datos para identificarte. Después vamos a hablar de un poco la parte más técnica de la aplicación, su usabilidad y demás. Luego pasamos al contenido y al final, una conclusión muy breve.
- Vale, de acuerdo.
- Perfecto, pues empezamos, si quieres.
- Estoy hasta nerviosa (risas).
- Tranquila, tranquila, mujer.
- Venga.
- Perfecto. Nombre y apellidos, por favor.
- informante 10.
- Intervalo de edad: 20/30, 31/40, ...
- 25/30.
- Fenomenal. Formación académica e institución en la que has cursado esos estudios.
- Pues estudié la carrera de Educación Infantil en la Universidad de Salamanca.
- Sí.
- Luego hice la especialidad de Primaria en Madrid y un máster también en Madrid.
- ¿Y en qué Universidad de Madrid?
- En Antonio de Nebrija.
- Fenomenal. ¿Cuántos años llevas en activo, informante 10?
- Pues este sería mi cuarto año y

- Sí, ¿perdona?
- Podríamos decir tres. Este sería mi cuarto.
- Ajá.
- Llevo dos en la en la pública y una en el concertado.
- ¿Has desempeñado alguna vez cargos de gestión? Alguna coordinación, algún equipo directivo...
- Nada, de momento, de momento no.
- Y tu ocupación actual ahora mismo ¿es una provisionalidad, una interinidad, ...?
- Sí. Estoy de interina en un colegio en, bueno, estoy ahora en Murcia. Hice las oposiciones en Murcia. Y nada, ahora soy maestra de inglés este año.
- Un colegio público, ¿no?
- Exacto, sí, sí.
- ¿Y en qué nivel imparte docencia este curso?
- Pues mira es que este curso tengo mucha variedad. El año pasado estaba en infantil y este año estoy de inglés en infantil, doy unas horas de apoyo infantil también, pero luego estoy en primero, segundo y tercero de primaria dando el bilingüismo de arts y de science.
- Madre mía, estás ocupada.
- Variedad a tope.
- Sí (risas). Pues pasamos a la parte de usabilidad de la aplicación.
- Vale, perfecto
- ¿Para instalar y desinstalar la aplicación, te ha parecido sencillo?
- Bueno, sí que es verdad que yo al principio tuve unos pequeños problemas técnicos.
- Sí.
- Pero una vez ya instalado y demás, todo bien.
- Vale. Y para crear tu usuario ¿lo hiciste con facilidad? ¿Tuviste algún inconveniente?.
- Sí, bien. Todo correcto. Era sencillo el procedimiento así que...
- Genial. ¿Has experimentado algún error o caída en la aplicación? ¿Se te ha caído alguna vez cuando la usabas?
- Pues la verdad es que sí, algunas veces, porque he tenido problemas técnicos en cuanto para entrar alguna vez y demás.

- Vale.
- Entonces sí, pero bueno.
- ¿Y consideras que la interfaz es intuitiva, que el contenido está dispuesto de forma coherente?
- Sí, al final pues bueno, tampoco tiene muchas funciones entonces lo que tiene si que es verdad que se ve claro, que no tiene nada así complejo ni nada, ni tampoco muchos colores ni... O sea que se ve bien, está claro las cuatro cosas que se pretende y en las que divide así que podríamos decir que sí.
- ¿Y el funcionamiento básico es sencillito? Como has podido ver.
- Sí, sencillo.
- En cuanto a la información, cuando pues por ejemplo en el tutorial al inicio y demás de la aplicación ¿te parece que es útil, que está bien redactada, que es precisa?
- Sí, yo pienso que sí, que está bien, perfecto.
- Genial. Y por último, los botones, ¿el tamaño y el diseño te parecen adecuados?
- Mmm sí.
- Vale. Pues ya seguimos con la funcionalidad, con el contenido de la aplicación.
- Vale, esto ya mejor.
- Sin hablar de aplicación, yo ahora mismo te pregunto si tú estás familiarizada con el diario profesional docente como herramienta.
- La verdad que sí que bueno, este año como tengo tantos cursos pues no lo uso tanto, tanto porque claro, son muchos niños con los que llevo. Entonces bueno, uso otro tipo, pero sí que es verdad que como maestra de infantil pienso que es un recurso muy importante que todo maestro debe tener para reflexionar, para... para mejorar nuestra práctica docente. Y sí. Además, pues desde la universidad nos la han inculcado mucho.
- Exacto.
- Y pienso que es una herramienta importante.
- Entonces ahora mismo no lo escribes regularmente, pero sí lo has escrito habitualmente.
- Sí, en infantil sí. Este año no porque con toda la variedad que tengo de cursos, pues sería un jaleo porque son muchos alumnos. Al final pues hago tablas y más

- o menos me ubico, pero un diario claro no puedo porque a lo mejor pues tengo 100 alumnos, entonces es imposible.
- Y cuando lo utilizabas, ¿cómo crees que afectaba ese recurso a tu práctica profesional?
  - Pues yo creo que bastante, porque al final te das cuenta lo que uno puede seguir apuntando a la evolución de un niño que quieres cambiar, qué actividades puedes mejorar... Entonces en cuanto a términos de atención a la diversidad, por ejemplo, de niños con dificultades y demás pues puedes llevar un seguimiento más profundo y no solo eso, sino también toda la clase. Al final siempre evaluamos el proceso de aprendizaje y no miramos tanto el de la enseñanza y al final pienso que es un punto muy importante. Y este cuaderno también es un poco para evaluarnos a nosotros mismos.
  - Claro.
  - Qué ha ido bien, qué ha ido mal, qué se puede mejorar y demás. Entonces pienso que como herramienta o instrumento evaluativo para nosotros mismos también sirve. A mí por lo menos es lo que más me sirve.
  - A mí también. Genial. Me has contestado prácticamente a la siguiente pregunta que es que si tu consideras que fomenta la reflexión sobre tu práctica y qué consecuencias tiene. Yo creo que ya me lo has dejado clarísimo.
  - Que todo el mundo lo debería de tener y de usar y muy poca gente lo usa; es mucho de evaluar a los niños, pero un punto muy importante es cómo tú enseñas. Entonces obviamente nos confundimos, eso... somos humanos, no todo va a salir bien, no todo lo que planificamos va a salir bien. Entonces pues eso nos guía un poco a en qué camino o qué entendemos nosotros por educar, entonces...
  - Exacto, eso es.
  - Es mucha historia.
  - No, no, de verdad que es que todo lo que me dices de verdad me sirve muchísimo. ¿Qué opinas tú de que se haya creado una versión digitalizada de esta herramienta, del diario profesional?
  - A ver, yo pienso... Yo es que tengo como dos visiones, ¿vale? Yo he hecho el máster de TIC, entonces en cuanto a recursos TIC pues soy muy pro, ¿no? O sea, me encanta, hago un montón, creo contenido muchísimo en diferentes plataformas.

- Qué bien.
- Entonces, por un lado, diría que es muy positivo porque además en el mundo en el que estamos ahora, la situación actual y sobre todo con la antesala del coronavirus.
- Claro.
- Pues ha hecho que cambiemos esa mirada y vayamos un poquito por las nuevas tecnologías y demás. Pero sí que es verdad que tampoco nos podemos olvidar de que el papel también es importante.
- Claro.
- Que no todo es una pantalla, porque yo ahora mismo cuando no voy al cole estoy mañana y tarde en una pantalla y luego tengo los ojos que me... que me arden.
- Ya, ya, eso es verdad.
- Entonces te podría decir que tiene aspectos muy positivos porque pues eso, al final lo llevas a todos lados. Mira, también para el medio ambiente es mucho mejor.
- Es verdad.
- No gastas tanto papel, puedes apuntar más cosas, eh... Es más fácil ¿no? Al final el cuaderno estás en clase y ni por coger un boli. Y en cambio, pues en la herramienta del diario online pues hace que en cualquier momento lo pongas, ¿no? De... Venga ahora, en un minuto ponto esto. Y no sé. ¿Me has preguntado las cosas positivas o...?
- Eh un poquito pues que qué te parece que se haya creado el diario y qué diferencias encuentras entre el tradicional y el digital, que es un poco lo que me acabas de comentar, yo creo.
- Sí. O sea, bien, porque es una buena idea porque ahora mismo en los tiempos en los que nos encontramos todo está digitalizado. Entonces por qué no el cuaderno, o sea también, es otra herramienta más como he dicho, que es muy importante y que siempre la olvidamos. Entonces me parece muy, muy, muy buena idea. Y luego pues, los aspectos negativos es un poco ... Pues lo mismo, pues al final pues hay problemas de salud, ... Bueno, al final todo en su justa medida, moderado.
- Eso es. ¿Qué te parece que haya categorías para clasificar las reflexiones que tiene el diario?

- Bien, me parece muy bien porque al final ya vas un poco a tiro fijo, es decir, si quiero hablar del alumnado ya sé que voy a ir ahí. Es que al final me parece muy bien. Incluso a lo mejor más categorías podría poner.
- Bueno, pues eso está fenomenal.
- Por temas, pues depende. Puedes poner por ejemplo con el profesorado de mi grupo, con el profesorado de primaria, imagínate.
- Claro.
- Por asignaturas ¿no?, de lógico matemática, de lecto escritura en el caso de infantil. O luego ya pues en el de primaria pues sería otro rollo, es diferente.
- No, pero eso es muy buena idea.
- Porque al final tú por ventanas pues ya vas directamente ahí, ¿sabes? Todo lo que tienes guardado de lógico matemática, de lecto escritura, de yo qué sé, imagínate. Luego del alumnado pues ya eso está bien.
- Genial, ¿Cuál es para ti el aspecto que más destacarías de la aplicación?
- Pues la facilidad, que es sencillo, claro en el sentido de que no tiene muchos botones de por aquí, de por... no. O sea, claro. Es una herramienta clara y sencilla.
- Fenomenal.
- Y bueno, yo creo que destacaría esas dos cosas.
- Esas dos cuestiones. ¿Y crees que aporta algo que sea novedoso y positivo a ... pues a nuestro trabajo?
- Pues a lo mejor mira, diría que algunas personas, sobre todo gente de nuestra edad que escribe menos o que no está tan acostumbrado yo pienso que con esta herramienta puede ser que fomente a este tipo de personas el usarlo y poder llevar un cuaderno. Entonces, al final.
- Es verdad.
- Pienso que sería positivo porque...
- Es verdad, en ese sentido tienes toda la razón, sí.
- Y ahora además con la gente joven que está muy digitalizada y le gusta todo eso mucho pues yo pienso que podría ser positivo. También, en este caso, podría decir otro aspecto negativo para las personas más mayores que pues sí que es verdad que...
- Que le puede costar un poquito.
- Les puede costar.

- Sí, eso puede ser también, es verdad. ¿Tú crees que esta aplicación puede contribuir a nuestro desarrollo profesional porque nos ayuda a fomentar la reflexión?
- Sí, claro. Como he dicho antes da igual que sea físico, o sea en papel, o digital. Yo pienso que... que todo maestro lo debería de tener y que reflexionar sobre nuestra práctica educativa es tan importante como que los niños aprendan, quiero decir.
- Claro sí. Tienes toda la razón. Pues nos falta solo la conclusión.
- Vale, perfecto. Bueno y diría, en lo de añadir que se podría añadir audio, eso es muy importante.
- Eso, eso, te lo voy a preguntar ahora mismo. ¿Tú prescindirías o mejorarías algo de la aplicación? Tú cuéntame todo lo que se te ocurra.
- Sí. Yo diría que se podría añadir audio por eso, por lo mismo, porque vas rápido y dices venga, pongo un audio y que se quede ahí o que se transcriba también, no sé. Eso a lo mejor ya es demasiado “pro” pero sí, que se pudiesen poner audios, fotos, vídeos incluso que se podrían insertar.
- Sí, eso es.
- Eso es lo único así que mejoraría de la aplicación.
- En esa línea trabajamos para ver si en un futuro conseguimos poder pues mejorar esas cosas porque como tú dices la harían mucho más rica, la aplicación, si tuviera los audios y los vídeos pues ganaría un montón, eso sí. Y por último ¿Tú incorporarías esta herramienta a tu día a día en el aula?
- Sí, por qué no, sí. Me parece buena, interesante. También lo mismo, tendría que ver qué herramientas tengo online.
- Claro.
- Y seleccionar, ¿no? Y si también tengo muchas pues diría no, me voy a mi cuaderno. Pero si no tengo muchas y ese año digo venga, no voy a hacer demasiado ..., No voy a crear mucho contenido. Pues a lo mejor me tiraría más por la aplicación. Si ese año quiero hacer mucho contenido y crear mucho a través de... online a través del ordenador pues sí que es verdad que usaría el cuaderno porque vuelvo a decir que yo estar delante de una pantalla tanto tiempo...
- Claro, claro.

- Me agota un montón, o sea luego los ojos me... se me cansan enseguida. Entonces, por eso. Que tendría que verlo.
- Fenomenal. Pues muchísimas gracias, informante 10, voy a parar la grabación, de verdad muchísimas gracias.



## Anexo XII. Resultado de la fiabilidad del árbol de indización para el análisis de entrevistas

**Tabla 67**

*Resultados de la fiabilidad del árbol de indización para el análisis de entrevistas*

<b>FIABILIDAD – ÁRBOL DE INDIZACIÓN PARA ANÁLISIS DE ENTREVISTAS</b>		
<b>FRAGMENTO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ACUERDO</b>
“Pues aparte de las notas de voz y de los vídeos que hemos hablado, que tenéis pensado incorporar”.	4.3. Elementos audiovisuales (audio, vídeo, dictado,...)	SI
“Eh, creo que sí y además muchos compañeros yo diría que no utilizan el diario y... y a lo mejor al tenerlo en formato digital... Hay gente, cada vez más que es muy pro en herramientas digitales y a lo mejor este tipo de herramienta que ellos, el ... de forma tradicional no utilizaban, pues a lo mejor de esta manera lo utilizan.	1.1. Fomentar escritura diario	SI
Bueno pues, personalmente, a mí me ha gustado mucho. Porque a ver, cuando tú... hay a gente bueno que le gusta escribir y a mí me gusta escribir pero creo que el móvil a veces en un impulso lo escribes y se te queda ahí guardado ¿no?. En cambio a lo mejor lo pones en el papel en tu diario y por	1.3. Seguridad	SI

---

lo que sea en un futuro se te puede perder ¿no?.

---

Tienes una herramienta en la que fácilmente entras, pulsas en el día, o sea, es eso, muy intuitiva y muy rápida. Entrás en el día, escribes lo que tengas que escribir y ya está”.	3.2. Funcionamiento	SI
--	---------------------	----

---

“Ya no sólo en: yo he programado esto bien, yo he preparado el material bien, he controlado bien los tiempos, sino aspectos dentro de la actividad pues el poderlo redactar. Hoy me ha comido el tiempo porque la actividad siguiente no sé, o porque me ha llamado por teléfono la enfermera y... Bueno pues esas cosas no te van a pasar siempre pero te ayudan a entender el porqué de la actividad, por qué ha salido así”.	2.2. Autoevaluación	SI
---	---------------------	----

---

“Personalmente soy muy... me gusta mucho pues el colorido, diferentes tipos de letra. Pues a lo mejor metería un poco más el cambio de utilizar eso, diferentes tipos de letras, colores, negrita, cursiva, para un poco resaltar a lo mejor esa parte que te guste, algo así”.	4.2. Colores	SI
---	--------------	----

---

“Me encanta, me encanta porque eso, yo antes utilizaba mucho el papel, el cuaderno, pero al final terminé con un montón de cuadernos y llévalos a un sitio y llévalos a	1.2. Aprovechamiento y almacenamiento	SI
---	---------------------------------------	----

---

---

otro y entonces ahora con el iPad sólo llevo eso.”

---

“Además fue rápido, enseguida se instaló”.	3.1. Instalación	SI
--	------------------	----

---

“Pues así ahora mismo no sé, pero sí que podría añadir alguna cosa seguro, sí, algo de... a lo mejor algún apartado más o... por trimestres o semanales o algo así a lo mejor establecerlo. Aunque sea un diario de... que sea diario, o por temáticas”.	4.1. Categorización	SI
--	---------------------	----

---

“Igual que necesitamos programar, necesitamos también recoger”.	2.1. Registro datos	SI
---	---------------------	----

---