



This is a peer-reviewed, post-print (final draft post-refereeing) version of the following published document and is licensed under Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0 license:

**Alsina Tarrés, Miquel, Masardo, Alex ORCID logoORCID:  
<https://orcid.org/0000-0003-0169-6794>, Mallot, C and Farrés, I  
(2022) Knowledge sharing among teacher trainees in a  
transnational blended learning exchange. *Complutense  
Journal of Education*, 33 (4). pp. 529-540.**

Official URL: [https://revistas-ucm-es.translate.google.com/index.php/RCED?  
\\_x\\_tr\\_sl=es&\\_x\\_tr\\_tl=en&\\_x\\_tr\\_hl=en&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://revistas-ucm-es.translate.google.com/index.php/RCED?_x_tr_sl=es&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=en&_x_tr_pto=sc)

EPrint URI: <https://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/11276>

#### **Disclaimer**

The University of Gloucestershire has obtained warranties from all depositors as to their title in the material deposited and as to their right to deposit such material.

The University of Gloucestershire makes no representation or warranties of commercial utility, title, or fitness for a particular purpose or any other warranty, express or implied in respect of any material deposited.

The University of Gloucestershire makes no representation that the use of the materials will not infringe any patent, copyright, trademark or other property or proprietary rights.

The University of Gloucestershire accepts no liability for any infringement of intellectual property rights in any material deposited but will remove such material from public view pending investigation in the event of an allegation of any such infringement.

PLEASE SCROLL DOWN FOR TEXT.

## Saberes compartidos entre estudiantes de magisterio de un intercambio transnacional en formato *Blended Learning*

Miquel Alsina Tarrés<sup>1</sup>; Alexander Masardo<sup>2</sup>; Cristina Mallol Macau<sup>3</sup>; Ivet Farrés Cullell<sup>4</sup>

**Resumen.** El formato *Blended Learning* (BL) permite generar y compartir conocimientos online en el contexto de una comunidad de aprendizaje que tiene, a su vez, la posibilidad de conocerse e interactuar presencialmente. Para el estudio expuesto en este artículo, se ha diseñado una investigación acción en el contexto académico del prácticum de magisterio, sustentada en un intercambio transnacional entre estudiantes de dos universidades, en España e Inglaterra. Para ello se ha habilitado una plataforma de intercambio virtual en la que los participantes han compartido saberes experienciales originados durante sus prácticas externas, en centros educativos de Infantil y Primaria. Antes y durante el proceso de comunicación, tienen lugar encuentros presenciales en los dos contextos nacionales, donde se diseñan y regulan las herramientas del intercambio y se incide en el desarrollo de la interculturalidad de los participantes. Los datos se han extraído y recopilado desde la misma plataforma, utilizada para el intercambio documental de narrativas e imágenes sobre la experiencia formativa *in situ de los estudiantes, así como los posteriores diálogos y comentarios generados*. Un análisis cualitativo del texto, con un proceso de codificación inductiva, permite identificar tres áreas o categorías matrices de saberes docentes intercambiados: los vinculados a la identificación de la motivación por el aprendizaje; aquellos asociados a los valores de la innovación; y aquellos centrados en los elementos curriculares. En la discusión se abordan las prestaciones de las herramientas online en los intercambios académicos virtuales, así como la vinculación entre saberes docentes y valores formativos del prácticum. Concluimos, finalmente, que el formato BL, por su naturaleza dual y compleja, incide sustancialmente en la naturaleza y dinámicas comunicativas que se establecen entre los participantes, por lo cual debe prestarse especial atención a la gestión, guiaje, y regulación de todo el proceso.

**Palabras clave:** blended learning; intercambio cultural; gestión del conocimiento; formación de docentes; docente de escuela de educación infantil y primaria.

---

<sup>1</sup> Universidad de Gerona (España)  
miquel.alsina@udg.edu

<sup>2</sup> University of Gloucestershire (UK)  
amasardo@glos.ac.uk

<sup>3</sup> Universidad de Gerona (España)  
cristina.mallol@udg.edu

<sup>4</sup> Universidad de Gerona (España)  
ivet.farres@udg.edu

## [en] Knowledge sharing among teacher trainees in a transnational blended learning exchange

**Abstract.** A Blended Learning (BL) format allows for the generation and sharing of knowledge online in the context of a learning community that has, in turn, the possibility of meeting and interacting in person. For the study presented in this article, an action research approach was designed in the academic context of the teaching practicum, based on a pilot transnational exchange programme between students from two universities, in Spain and England. To this end, a virtual exchange platform was set up in which the participants shared experiential knowledge during their placements in early years and primary school settings. Prior to and during the communication process, face-to-face meetings took place in the two national contexts, where the exchange tools were designed and regulated, and the interculturality of the participants was nurtured. The data has been extracted and compiled from the virtual exchange platform, used for documenting the interchange of narratives and images pertaining to the students' training experience *in situ* as well as the subsequent dialogic interaction that was generated. A qualitative analysis of the text, using an inductive coding process, allows us to identify three key areas of knowledge exchange related to teaching practice: those linked to the identification of motivation for learning; those associated with the values of innovation; and those focused on curricular elements. The discussion addresses the benefits of online tools in virtual academic exchanges, as well as the link between knowledge around teaching and formative values of the practicum. Finally, we conclude that a blended learning format, due to its dual and complex nature, substantially affects the nature of and communication dynamics that are established between the participants, for which special attention should be paid to the management, guidance, and regulation of the entire process.

**Keywords:** blended learning; cultural exchange; knowledge management; teacher training ; early years and primary school teachers.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

## 1. Introducción.

El intercambio académico entre estudiantes y docentes de diferentes instituciones es, tradicionalmente, una fuente de enriquecimiento formativo y cultural que deja huella en sus participantes. Las situaciones reales de comunicación favorecen el diálogo y conocimiento mutuo, formando en la consciencia y el respeto por la diversidad, como contrapeso a un mundo altamente globalizado (Montiel, 2003). A través de un intercambio de experiencias, se fomenta la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, movilizándolo sus competencias profesionales y promoviendo actitudes positivas, encaminadas hacia la reflexión y el aprendizaje (Angelini & Muñiz, 2021). Actualmente, estas experiencias se benefician de infinidad de recursos y plataformas digitales que facilitan establecer y mantener dinámicas colaborativas en línea entre grupos de individuos de origen y filiaciones diversas, en contextos nacionales o internacionales, en ocasiones ligadas al concepto *Blended-Learning (BL)* y la creación de comunidades virtuales de aprendizaje (González-Mariño, 2006; Tirado-Morueta, et al., 2011).

El formato *BL*, como modalidad de formación híbrida, plantea una ampliación de recursos y modelos de docencia universitaria (Wold, 2013). Debería, a su vez, estimular el desarrollo profesional del docente (Owston et al., 2008), sin limitarse a la mera combinación de espacios educativos virtuales y físicos. Según Zhonggen (2015), el formato *BL* podría definirse como un método de aprendizaje combinado que integra diferentes factores: contextos de aprendizaje (online-presencial), adquisición del conocimiento, elementos emocionales (motivación, satisfacción, frustración...), e interacciones entre estudiantes y docentes. Idea asumida por Balladares-Burgos (2018: 55), cuando añade que “esta modalidad tiene como reto el generar mejores entornos de aprendizaje a través de la interacción social y el trabajo colaborativo”.

En todas estas modalidades organizativas, el desarrollo de la competencia intercultural, gracias a la compartición y co-creación de conocimientos, supone uno de los ejes fundamentales para evaluar los resultados y beneficios formativos del alumnado implicado (Scherer & Buchem, 2019). Algunos estudios que han analizado los aportes de dinámicas académicas colaborativas en la formación inicial del maestro se han fijado, por ejemplo, en la adquisición de competencias genéricas o transversales (Capllonch & Castejón, 2008), o en el desarrollo y evaluación de las capacidades de los futuros docentes referidas a la práctica reflexiva entre iguales o desde el rol de “compañero crítico” (Bognar, & Krumes, 2017). En referencia al paradigma competencial, Philippe Perrenoud detalla cómo su implantación no invalida el constructo de saberes sobre el cual se articula la actividad educativa o, en su caso, la formación universitaria de índole profesionalizadora. De todos modos, afirma el autor, “la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario”, aunque sí advierte que “no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes (Perrenoud, 2008: 2).

Centrados en el saber o los saberes de los enseñantes, Marcela Dubini desarrolla la hipótesis sobre la cual “los educadores son capaces de producir un saber pedagógico que excede la explicitación de saberes implícitos en sus prácticas”, así como que “esa producción es posible cuando se brindan las condiciones institucionales que habilitan espacios de reflexión y pensamiento compartido” (Dubini, 2017:1). Así, en su práctica diaria en el aula, los docentes priorizan y desarrollan aquellos saberes que les resultan útiles y necesarios, elevados a instrumentales (competenciales), saberes que son requeridos y aprobados desde el propio bagaje experiencial (Macenhan, et al. , 2016). Así pues, respecto a los saberes movilizados durante el desempeño de la profesión, refiriéndose a la formación inicial, señalan Jarauta y Medina (2012: 180) que, cuando el futuro docente “desarrolla buenas prácticas de formación, posee una estructura rica de conocimiento, coherente y manejable compuesta de saberes académicos, científicos y técnicos, pero también de saberes propios del oficio, de la práctica, concepciones y creencias (didácticas y disciplinares)”. En Rodríguez-Gómez, et al. (2017), se identifican, por ejemplo, tres tipologías de competencias asociadas a las prácticas escolares del maestro en formación, en función de si se refieren a (1) las relaciones y formas de trabajo, (2) la gestión del aula, o (3) la aplicación de conocimientos en la práctica.

Compartir saberes, ofrecer y abastecerse de conocimiento, forma parte de la competencia profesional docente. Wang y Noe (2010) firman una revisión exhaustiva sobre la epistemología del “saber compartido” y, a su vez, propuestas para una nueva agenda de investigación. En su texto toman especial relevancia aspectos como la vinculación entre la compartición de saberes, el clima de convivencia y las relaciones interpersonales entre los miembros de una organización o comunidad. A su vez, los autores subrayan el peso que, en determinados contextos, ocupan elementos colaterales tales como la interacción en la diversidad de culturas, valores y creencias. Como resultado de la citada revisión, entre los numerosos ámbitos abiertos a la investigación, toman relieve aspectos tales como los efectos de la globalización y las nuevas tecnologías sobre el conocimiento compartido, las motivaciones y beneficios para los miembros de su ámbito profesional, las implicaciones prácticas y los aprendizajes implícitos que se generan en el proceso de acceder o compartir saberes, entre otros. Puede ponerse como ejemplo el análisis de Puntambekar (2006) sobre los resultados de la interacción colaborativa (divergencias y procesos de construcción de conocimiento) entre discentes universitarios participantes en un curso de postgrado online sobre teorías del aprendizaje.

Las taxonomías del conocimiento son, en buena medida, fuentes de fundamentación de desarrollos curriculares, y sustentan los engranajes del marco competencial. No en balde se ha definido el constructo de competencia en educación (básica, académica, profesional, etc.) como “movilización de saberes” (Perrenoud, 2012). Más adentrado en nuestro tema, el análisis de Izaguirre (2011) resulta pertinente, puesto que, observando las tendencias de la formación universitaria en el siglo XXI, pone en valor el papel de las tecnologías de la información y las dinámicas colaborativas entre estudiantes como

coadyuvantes de la acción pedagógica en el proceso de acomodar saberes en torno a las competencias profesionales deseadas.

Entre diversas aproximaciones al uso y funciones taxonómicas del saber (ver una revisión bibliográfica en Pellini & Jones, 2011), nos fijamos en la formulada sobre el conocimiento humano por Alavi y Leidner (2001), compuesta de diez categorías en torno a cinco binomios conceptuales que son, a la vez, contrarios y complementarios (Figura 1). Los autores indagan en los modos y flujos a través de los cuales el conocimiento es creado y traspasado entre individuos, con lo que establecen cuatro dinámicas entre los saberes individuales (externalización, internalización, socialización y combinación) que trasladan, seguidamente, a dinámicas de creación de saberes colectivos u organizacionales. Los autores también reportaron en su estudio una creciente atención hacia las tecnologías de la información, que ven como un potente aliado en la combinación de diferentes modos de creación de saberes: “sistemas de información diseñados para dar soporte a la colaboración, coordinación y comunicación de procesos, como un componente del proceso de interacción, facilitando el trabajo en equipo y, al mismo tiempo, aumentando el contacto entre individuos” (Alavi & Leidner, 2001: 117). La disposición de un espacio común para la creación y compartición de conocimiento es conceptualizada anteriormente por Nonaka y Konno (1998), quienes formulan un espacio intangible (el concepto “ba”, inspirado en las ideas del filósofo japonés Kitaro Nishida) , como espacio-tiempo donde se crea, comparte y almacena el conocimiento. Los autores confrontan dos elementos como la información y el conocimiento, a menudo intercambiables, a la vez que buscan identificar las condiciones principales para la creación socializadora del saber en un contexto comunitario.



Figura 1. Modelo estructural binómico para la categorización de los saberes. Adaptado por los autores de Alavi & Leidner (2001)

Las taxonomías son más útiles en la organización del conocimiento declarativo, como el que incorporan los sistemas de diagnóstico. La construcción de una taxonomía implica identificar, definir, comparar y agrupar elementos. Sin embargo, las taxonomías del conocimiento organizacional no se rigen por los principios básicos o atributos "reales", sino por el consenso. Todos los interesados de la organización deben ponerse de acuerdo sobre el esquema de clasificación que se utilizará para derivar la taxonomía; no puede ser teórico sino empírico (Dalkir, 2005).

Para nuestro estudio se hace evidente el interés por definir una categorización que englobe el conocimiento movilizado en el ámbito docente, que acote y defina los saberes profesionales requeridos y desarrollados en el contexto educativo. En este campo es de referencia el trabajo de Tamir (1988), quien propone la distinción entre seis categorías de saberes del docente, entre las cuales se distinguen saberes profesionales, propios y específicos de la formación o experiencia profesional, junto a saberes personales que, de una u otra manera, interfieren con los primeros. En referencia a la propuesta del autor, en la Figura 2 se plasma y describe la base del árbol jerárquico, en el desarrollo del cual será también fundamental las finalidades inherentes a su despliegue y aplicación.

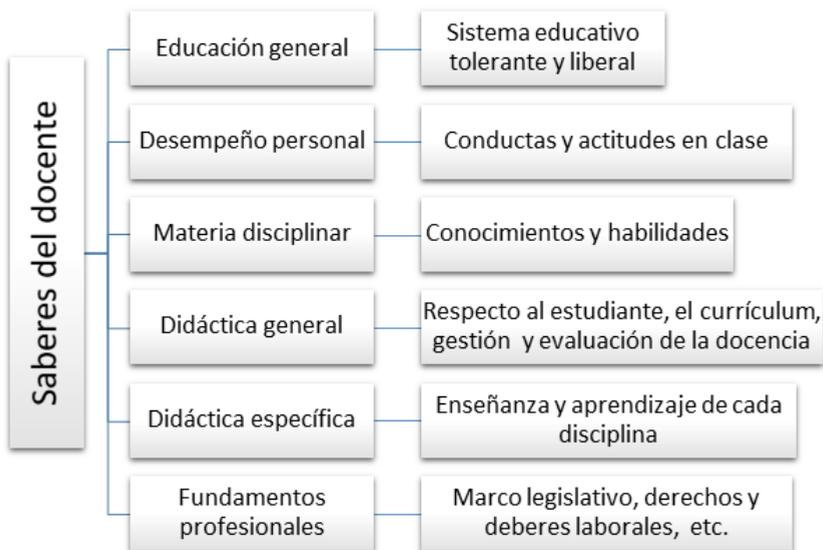


Figura 2. Ámbitos para la categorización de los saberes del docente. Adaptado por los autores de Tamir (2005).

En el contexto de la movilización, creación y compartición de saberes, las experiencias formativas *BL* incorporan a la experiencia docente tradicional, la función asignada al ordenador como herramienta comunicativa en procesos mediados a través de

aplicaciones o plataformas de diversa índole. Garrison, et al. (2000) desarrollan el “modelo de comunidad de indagación” en el estudio de experiencias educativas mediadas por el ordenador (o medio tecnológico equivalente), en el cual se identifican tres elementos sustanciadores de la transacción producida en una comunidad de aprendientes que interactúan bajo la mediación tecnológica (interacciones colaborativas sincrónicas o asincrónicas). Los autores categorizan tres “presencias” que formulan como “presencia cognitiva”, “presencia social” y presencia educativa”. Las tres categorías son las que desarrolla y aplica Ripa (2007) en el estudio de las dinámicas colaborativas producidas en el seno de una comunidad universitaria de aprendizaje en formato *BL*, cuyo análisis tiene, entre otros resultados, la identificación y conceptualización de la “presencia vicaria”, como forma de calificar y etiquetar en las narrativas de la comunicación virtual aquellos indicadores de elementos cognitivos-sociales-educativos iniciados o promovidos en los encuentros presenciales. Ello permite hablar, de forma genérica, de hibridación de procesos de intercambio, que generan nuevos formatos de compartición de conocimiento, virtual y experiencial.

En el marco de un intercambio académico en formato híbrido, virtual-presencial *BL*, se plantea el estudio de las narrativas intercambiadas entre estudiantes de dos contextos nacionales, español e inglés, por medio de un proceso comunicativo semi guiado y vehiculado a través de la plataforma digital habilitada específicamente para este propósito. Con el análisis sistematizado del contenido de estos textos se persiguen estos tres objetivos específicos:

1. Observar la funcionalidad y el uso de la plataforma digital en la creación de una comunidad virtual de aprendizaje.
2. Identificar los intereses temáticos de los estudiantes como elementos motivacionales de su participación en el proyecto.
3. Evaluar los saberes compartidos por los estudiantes durante el desarrollo del intercambio.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

La muestra de los participantes (N=16) está formada por un número igual de estudiantes de segundo año de cada institución, con una mayoría de chicas (N=14) respecto al número de chicos (N=2), en proporción semejante a la composición del alumnado en los grados de Magisterio en ambos países. Estos fueron reclutados de forma voluntaria, tras un proceso de selección en el que se valoró el expediente académico, el nivel de lengua inglesa (en los discentes españoles) y el grado de interés mostrado por los proponentes. El compromiso de todas las partes se institucionalizó de manera formal. Para ello, los

estudiantes recibieron y aceptaron el protocolo de regulación de la actividad y código ético de la investigación.

## **2.2. Diseño y herramientas**

El estudio planteado, de corte cualitativo, se realiza a lo largo de dos semestres, bajo el paradigma de la investigación acción participante (IAP), en el sentido que “los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas” (Colmenares, 2012: 106).

Para ello, se recurre al diseño en espiral de dos ciclos mediados por el cambio de contexto nacional (ver Figura 1), que ofrece un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. En cada uno de estos dos ciclos se programa un encuentro presencial de cinco días, organizado y alojado por las instituciones participantes, así como un proceso de intercambio virtual durante el que los estudiantes se comunican a través de la plataforma online. La comunicación entre estudiantes se pauta y regula para que se produzca en torno a los respectivos periodos de prácticum, en los que los estudiantes, siguiendo el calendario y organización de sus respectivas instituciones, pasan de dos a cuatro semanas de prácticas en un contexto escolar próximo a su contexto de formación universitaria. El marco del prácticum resulta esencial en el diseño del estudio, pues es identificado de partida como “elemento académico en común” en el itinerario formativo de los estudiantes en el contexto transnacional en el que se desarrolla la investigación. El prácticum, a su vez, resulta un buen entorno académico para proyectos que combinan la investigación y la innovación (Ruiz, et al. 2018), y que indagan, directa o indirectamente, en el autoanálisis del proceso formativo (Plazaola, et al. 2018; Sarceda-Gorgoso, & Rodicio-García, 2017).

A partir de la discusión previa entre los participantes, programada durante el primer encuentro presencial, se acuerda crear un espacio de debate compartido alojado en la plataforma en línea, conocida como Elearn en la universidad inglesa, y activada desde esta institución. Los estudiantes debaten y responden a la pregunta de ¿qué nos interesaría conocer y compartir de las prácticas escolares (prácticum) de la otra institución participante? La estructura de este espacio de “fórum virtual” se (co)creó colaborativamente con el objetivo de que todos los estudiantes aporten evidencias de su experiencia y permita entablar la discusión y diálogo de forma espontánea. No obstante, se pactaron dos intervenciones mínimas por participante en cada uno de los periodos de prácticum de los estudiantes españoles e ingleses, cursados entre el inicio y el final del segundo semestre con la intención de poder valorar y debatir todas las evidencias aportadas.

A través de un proceso de discusión conjunta durante el primer encuentro presencial, siguiendo una dinámica adaptada de la técnica del “grupo nominal” (Olaz, 2014) se elaboró de forma consensuada un listado temático priorizado acorde con los intereses mostrados individualmente por los participantes. Los datos recogidos se sometieron a un proceso de análisis temático y de reducción a categorías, posteriormente compartidas y validadas por los mismos estudiantes.

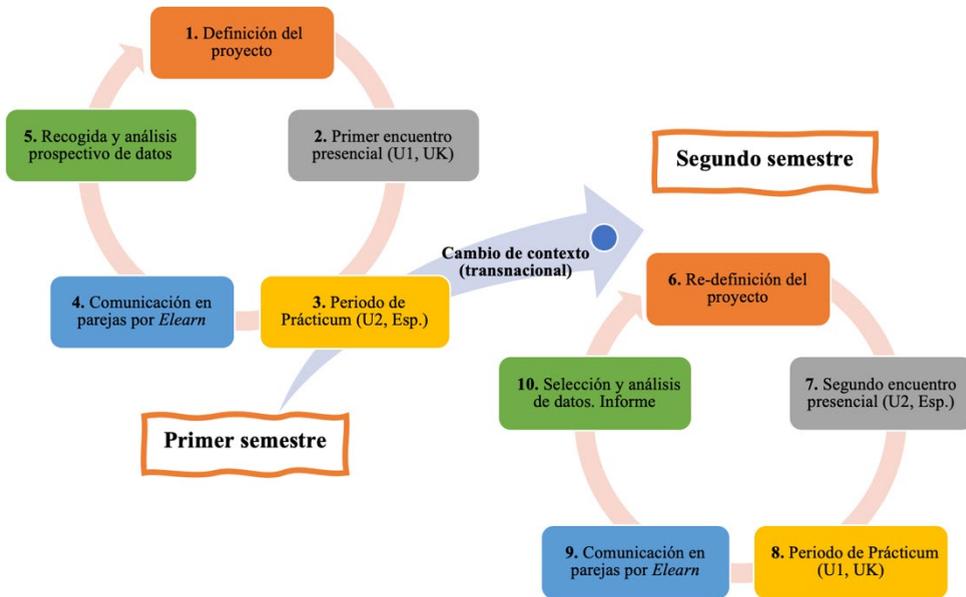


Figura 3. Organización de los dos ciclos de I-A seguidos durante la investigación.

Según lo dicho, como corresponde a la propuesta de IAP, en su planteamiento y aplicación, los investigadores son a la vez responsables académicos de la muestra, de modo que estos conocen y actúan sobre el campo mediando en el proceso, aunque evitando incidir en el resultado (Latorre, 2003). Esta opción presenta, a su vez, fortalezas y debilidades. Por un lado, es la opción más naturalista y cercana a la realidad de la práctica regular que se pretende observar, y aporta perspectivas poliédricas a necesidades concretas. Por otro lado, la inferencia de la subjetividad demanda criterios claros y técnicas concretas para garantizar la calidad y rigor de los resultados, entendiendo el rigor como “un concepto transversal en el desarrollo de una investigación”, que “permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación” (Rojas & Osorio, 2017: 64). Los criterios de calidad se establecen desde la premisa que los diferentes docentes implicados han ejercido el autocontrol y la supervisión recíproca, aplicando técnicas de triangulación en la compartición y comparación continua de distintas miradas hacia el objeto de estudio, corrigiendo posibles sesgos y parcialidades, siempre desde los objetivos irrenunciables de mejora académica y aportación al conocimiento (Norton, 2019).

Los datos se obtienen de los textos intercambiados por los estudiantes en la plataforma digital, que actúa de espacio virtual de aprendizaje (EVA), los cuales son analizados desde un enfoque exploratorio. Proceso caracterizado por la revisión y evolución continua de los datos (brutos) para su categorización y la extracción de resultados

(Saldana, 2016), siguiendo así mismo los argumentos de la “Teoría Fundamentada” en la producción inductiva de categorías (evidencias) de análisis surgidas de los propios documentos (Strauss & Corbin, 1994).

El proceso de análisis y obtención de categorías destinadas a la evaluación de los saberes compartidos, es decir, se ha realizado siguiendo estas tres fases:

- 1) Primera fase: Extracción de los textos producidos por los estudiantes en los foros de discusión del espacio virtual (7.365 palabras en total, ver Tabla 1) y lectura individual de estos por parte de los docentes-investigadores, aplicando un razonamiento inductivo para el agrupamiento e identificación de unidades temáticas. En síntesis, se aplica un proceso que parte de lo particular (datos y anécdotas) en búsqueda de lo general (categorías o áreas de análisis).
- 2) Segunda fase: Se realiza un proceso de comparación y contraste (paralelo y constante) de los resultados obtenidos en la primera fase, fundiéndose estos en categorías de síntesis tras un trabajo de triangulación entre los datos brutos, las propuestas preliminares del primer análisis y la literatura de referencia.
- 3) Tercera fase: Las tres categorías matrices de saberes obtenidas en la fase anterior (“motivación en el aprendizaje”, “valores de la innovación”, y “procesos didácticos”) se emplean para el agrupamiento y conceptualización de “saberes docentes”, que, a su vez, se sustentan con citas de los textos originales, a modo de evidencias.

### **3. Resultados**

La exposición de resultados se organiza en dos bloques, y en función de los tres objetivos planteados como motivación de la investigación. Es decir, un análisis y explicación del uso de la plataforma digital habilitada para el intercambio, en la modalidad virtual (en línea), entre los estudiantes, usando para ello datos tanto cualitativos como cuantitativos. Una descripción de los temas elegidos para el intercambio experiencial, resultado de un proceso de debate y selección co-participado por todos los participantes, docentes y discentes. Y, finalmente, una exposición e ilustración, con citas de los estudiantes, de los saberes compartidos a través de los textos publicados en los espacios de debate, para lo cual se emplean las tres categorías matrices inducidas en el análisis de las producciones.

### 3.1. El uso de la plataforma, motivación y producción de los participantes

El resultado obtenido, tras el proceso participativo de debate y análisis descrito anteriormente, supuso la formulación de cuatro áreas temáticas o “categorías macro”, a partir de las cuales se organizó el espacio designado como “Topic Forum Area” de la plataforma digital (Figura 2). Estas áreas, que se concretan en espacios de intercambio virtual delimitados en *ELearn*, son:

1. Aprendizaje social y emocional: Intercambio de observaciones y experiencias en torno a conductas inter e intrapersonales vinculadas, principalmente, a la gestión del aula, donde se comparten ideas relacionadas con la diversidad, la resolución de conflictos, o el fomento de la motivación, entre otros aspectos. En esta categoría los discentes formularon propuestas tales como “recursos efectivos en el aula”, “buenas maneras de gestionar el grupo”, “estrategias para manejar la conducta”, y “educación emocional y socialización de la clase”.
2. Enseñanza de lenguas y metodologías docentes : Intercambio de observaciones y experiencias en torno a actividades de aprendizaje en clase de lengua (inglés, castellano o catalán), poniendo el foco en recursos y materiales que motivaron y resultaron efectivos para el aprendizaje. Aquí los estudiantes propusieron recoger evidencias sobre “cómo enseñar una lengua extranjera de forma efectiva”, “compartir la observación de buenas y malas prácticas”, y “cómo obtener lo mejor de cada alumno”.
3. Alfabetización digital y gamificación: Intercambio de observaciones y experiencias en torno al uso de tecnologías digitales en el aula, su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular sobre el uso de recursos y propuestas gamificadas. Repetidamente los estudiantes aluden al concepto de “gamificación” y al “uso de tableros o pizarras digitales en el aula” o, genéricamente, a “nuevas tecnologías”.
4. Proyectos de escuela e innovación: Intercambio de observaciones y experiencias en torno a aquellas iniciativas que singularizan pedagógicamente los centros docentes donde los alumnos realizan sus prácticas. Los estudiantes se refieren en diversas ocasiones a los proyectos educativos y propuestas novedosas, hablando sobre “proyectos escolares creativos”, “prácticas y proyectos interesantes”, “alternativas al aula tradicional”, y “aprendizajes fuera del aula”.

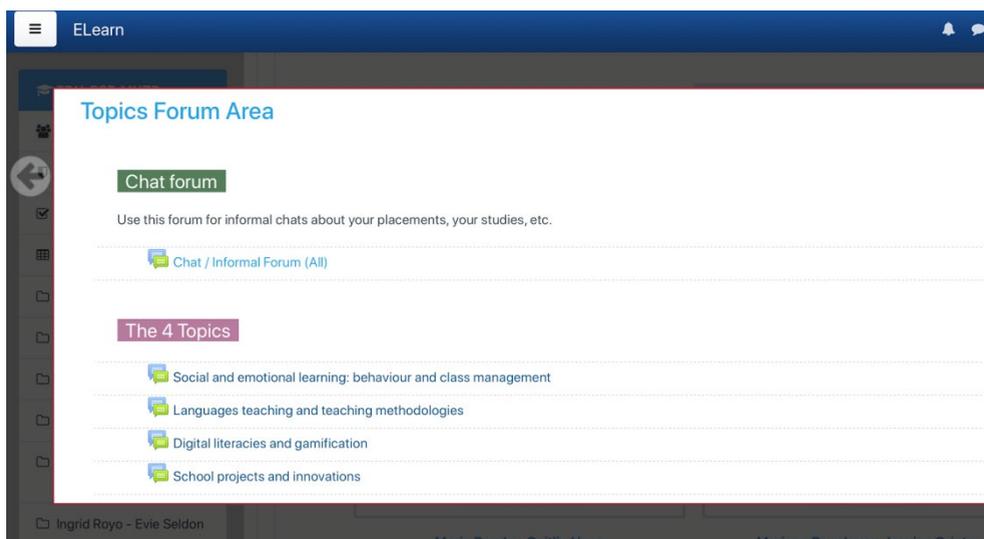


Figura 4 . Espacio de discusión tematizado en la plataforma digital *ELearn*.

La producción narrativa, siempre en lengua inglesa, elaborada y compartida por los estudiantes, se ha cuantificado en la Tabla 1, e ilustrado en la Tabla 2 del apartado siguiente, para lo que se aportan citas de los textos producidos por el alumnado.

La Tabla 1 se permite visualizar el volumen y el peso porcentual de las aportaciones en las diferentes áreas temáticas, así como la frecuencia y distribución de las intervenciones desde los dos grupos de participantes con distinta filiación. Las narrativas se complementan, así mismo, con un importante soporte visual compuesto por un voluminoso número de fotografías y videos que confiere un carácter multimedial a la base de los datos recopilados. Estos elementos audiovisuales, aunque no son aquí objeto de nuestro análisis, deben sin duda merecer la consideración de portadores de evidencias y, en último término, de saberes que emanan directamente del ámbito experiencial. En el marco de una investigación cualitativa, los datos de la siguiente tabla aportan, de forma complementaria, una cuantificación de los textos que da testimonio de un uso extenso de la plataforma. Así mismo, se observa una participación considerable en las cuatro secciones, con textos e imágenes (fotos y videos) que, como afirmamos, ilustran dichos textos. Si bien cabe observar, también, que en el foro sobre “proyectos e innovación” el volumen de las intervenciones supera en más del doble al de “cultura digital y gamificación”. Así mismo, la información visual a la que nos hemos referido con anterioridad, en cuanto a volumen y proporciones, con los datos del recuento textual, dando testimonio de un mayor interés por mostrar y compartir las experiencias vividas en los centros de prácticas sobre los aspectos incluidos en ese apartado. Por último, se observa una evidente desproporción en el número de intervenciones de los participantes de una y otra institución, lo que evidencia una mayor motivación y compromiso con el

intercambio por parte de los estudiantes de la universidad española, probablemente porque fueron los primeros en compartir sus experiencias de prácticas y adoptaron un rol mucho más activo en la comunicación.

Tabla 1. Resultado cuantitativo de las intervenciones de los estudiantes.

<i>Topic Area</i>	Palabras	Fotos	Videos	Intervenciones <sup>5</sup>
<i>Social and emotional learning - behaviour and class management</i>	1.713 (23,25%)	25 (23,58%)	1	U1: 7 U2: 2  16,39%
<i>Languages teaching and teaching methodologies</i>	1.635 (22,19%)	16 (15,09%)	1	U1: 10 U2: 6  26,22%
<i>Digital literacies and gamification</i>	1.127 (15,30%)	10 (9,43%)	0	U1: 8 U2: 2  16,39%
<i>School projects and innovations</i>	2.890 (39,23%)	55 (51,88%)	1	U1: 23 U3: 3  42,62%
Total	7.365	106	3	U1: 48 (78,68%) U2: 13 (21,31%)  U1+U2: 61

### 3.2. Las narrativas en el espacio de discusión

La participación en el fórum del espacio virtual se desarrolló según lo previsto, si bien pocos participantes superaron el mínimo de intervenciones acordadas. Aun así, algunas discusiones o *hilos* de debate se extienden hasta las cinco o seis réplicas sucesivas. Sobre

---

<sup>5</sup> U1: universidad española, U2: universidad inglesa

esta base, se exponen seguidamente, de forma descriptiva e ilustrada, los resultados de encadenar las fases exploratorias y de codificación inductiva en las que se obtienen las tres categorías matrices antes anunciadas y que aquí desarrollamos:

1. Saberes vinculados a la motivación en el aprendizaje: En esta categoría, las evidencias recopiladas explicitan observaciones y valoraciones sobre la motivación de los estudiantes, entendidas como indicador de apreciaciones positivas sobre hechos, materiales y prácticas reportadas. A su vez, en esta categoría se recogen situaciones y comentarios que favorecen la autoestima y la percepción de éxito del docente. Es, también, a partir de estas valoraciones, que se hace una lectura favorable de las actividades o materiales diseñados en el contexto. (ver Cuadro 1, Ejemplos 1A – 1D)
2. Saberes vinculados a valores de innovación: Aquí se relatan acciones o ideas que suponen un cambio en la práctica habitual o tradicional, también porque relatan una novedad en relación con la formación recibida en el aula universitaria. Mayoritariamente, las innovaciones se vehiculan a través de un recurso o artefacto tecnológico, o bien un producto elaborado por el propio docente, o en un proceso con participación de los alumnos. Finalmente, también representan esta categoría las referencias a prácticas transformadoras, que modifican procedimientos y hábitos establecidos, portadoras de novedad y cambio. (ver Cuadro 1, Ejemplos 2A – 2E)
3. Saberes vinculados a los procesos didácticos: Referencias en las que se valora y reflexiona sobre actos o propuestas referidos a contenidos curriculares, bien de tipo disciplinar o bien de tipo transversal (es decir: conceptos, procedimientos, objetivos didácticos, evaluación de competencias básicas, etc.). Es especialmente en este ámbito en el que los maestros en formación acumulan aprendizajes y teorías que, una vez inmersos en el contexto educativo real, tienen oportunidad de contrastar, debatir y compartir entre ellos. (ver Cuadro 1, Ejemplos 3A– 3D):

Cerrando este apartado se transcriben, en el Cuadro 1, una selección de narrativas -originalmente en inglés-, procedentes de las intervenciones de los participantes de ambas instituciones (U1/U2), en España e Inglaterra, extraídas del espacio virtual de discusión. La exposición y análisis de los textos quiere sustanciar el constructo de “saberes compartidos”, entendido como el resultado de la interacción presencial-virtual entre los estudiantes. Una producción comunicativa que permite crear, intercambiar y ampliar saberes experienciales, y desarrollar procesos de conexión o contraste entre teoría y práctica. Con ello se ponen en valor las narraciones expuestas/dialogadas en un contexto de comunidad de aprendientes (docentes en formación), y se da testimonio de los hallazgos, consecuentemente, a través de sus propias voces. Los nombres de los participantes están anonimizados.

Cuadro 1 . Citas de las narrativas de los estudiantes que sustentan el análisis temático.

Tópico del Fórum	Narrativas de los estudiantes
<p><b>Aprendizaje social y emocional</b></p>	<p><b>Actividad: Lectura de “Elmer’s special day” (Primaria, 1r curso)</b></p> <p>Nuria (U1): “Es la historia de un elefante diferente a los demás (¡hecho con <i>patchwork</i>!). [...] Después de la lectura se habló sobre las diferencias y el respeto entre seres diferentes”.</p> <p>Elisabeth (U2): “<u>Una buena forma de promover la discusión.</u> Me gustaría saber si formaba parte de un proyecto más amplio de aprendizaje social y emocional y si había más actividades basadas en el libro. <u>Imagino se enfatizó en conductas sociales positivas y los niños lo relacionarían con sus situaciones individuales</u>” [Ejemplo 1A]</p> <p><b>Actividad: “Taller de emociones” (Primer ciclo Primaria)</b></p> <p>Mercedes (U1): En mi escuela hemos hecho un taller de emociones basado en la película de animación “Inside out”. <u>Intentamos relacionar las emociones de los personajes con experiencias vividas por los niños.</u> [Ejemplo 1B]</p> <p>Olivia (U2): Aquí en la escuela también usamos esta película como herramienta de educación emocional. Es importante apreciar qué tipo emocional predomina en varios miembros de la familia. Esto fue muy <u>importante para que los niños comprendieran mejor algunos aspectos de salud mental, puesto que ellos son los más expuestos cuando algún miembro de la familia, o ellos mismos, lo padecen. Las estadísticas en UK son tristemente altas en algunas zonas.</u> [Ejemplo 2A]</p>
<p><b>Enseñanza de lenguas y metodologías docentes</b></p>	<p><b>Actividad: “Escribir el nombre con plastilina” (Infantil-P4)</b></p> <p>Sonia (U1): “<u>Los alumnos de mi grupo están aprendiendo a escribir su nombre (5)</u> y el maestro les ha pedido hacerlo con plastilina”. [Ejemplo 3A]</p> <p>John (U2): “Es un recurso divertido para experimentar y jugar con él. <u>Les ayuda en sus funciones motoras y su coordinación para crear las formas de las letras</u>” [Ejemplo 3B]</p>

	<p>Jennifer (U2): <u>“Interesante forma de motivar a los alumnos usando sus habilidades motrices. Las actividades y recursos artísticos son muy útiles para el soporte del aprendizaje”</u>. [Ejemplo 1C]</p> <p style="text-align: center;"><b>Actividad: Clase de lengua extranjera (4º Primaria)</b></p> <p>Sarah (U2): “Cuando estaba en la escuela enseñando francés con especialistas en idiomas en una clase de cuarto año, nos enfocamos mucho en hablar y escuchar. <u>Queríamos que consolidaran la palabra hablada antes que comenzaran a escribir</u>, ya que <u>puede haber dificultades en escribir demasiado pronto, la pronunciación incorrecta se hace muy evidente.</u>” [Ejemplo 3C]</p>
<p><b>Alfabetización digital y gamificación</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Actividad: “Tecnología, aprendizaje y juego” (Primaria, CI)</b></p> <p>John (U2): “En clase se utilizaban los recursos del website <i>Nessy</i> como soporte a seis alumnos con dislexia. Se trataba de un juego introducido por un video, <u>los alumnos se mostraban muy interesados</u>”. “En clase se utilizaba la pizarra interactiva (...) <u>era una forma exitosa de mantener a los alumnos motivados y deseosos de participar</u>”. [Ejemplo 1D]</p> <p>Teresa (U2): <u>“Para la introducción a las matemáticas aplicadas, en mi escuela se proponía un juego llamado <i>tienda de taponés</i>. Era una actividad en forma de juego de rol, los niños eran los compradores y así utilizaban las matemáticas como en la vida real, mientras se divertían”</u>. [Ejemplo 2B]</p> <p style="text-align: center;"><b>Actividad: “Pro-Bots” (Primaria, CS)</b></p> <p>Sophy (U2): “(...) Participé en una lección de TIC donde los niños estaban codificando Pro-Bots para <u>resolver un laberinto que habían creado con objetos del aula</u> (libros, estuches de lápices, botella de agua, etc.). <u>Durante ese tiempo, estuvieron depurando y alterando sus propios códigos y mostraron un gran progreso</u> (...). Sin el uso del Pro-Bot, dudo de que sus habilidades de depuración y codificación se hubieran desarrollado tanto”. [Ejemplo 2C]</p>
<p><b>Proyectos de escuela e innovación</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Actividad: “El reciclaje” (Primaria)</b></p> <p>Mercedes (U1): “En cada clase hay cuatro papeleras donde los niños tienen que reciclar. <u>Los mayores de la escuela pasan por las clases a diario para evaluar el proyecto y puntúan la eficiencia de cada grupo</u>”. [Ejemplo 2D]</p>

John (U2): “¡Qué proyecto más interesante! La sostenibilidad ambiental debe ser potenciada desde la educación, pienso que es una buena manera para que los niños entiendan los beneficios del reciclaje” [Ejemplo 3D]

**Actividad: “Organización en Planes de Trabajo” (Primaria)**

Andrés (U1): “Una de las características más originales de mi escuela es su organización en Planes de Trabajo”. El lunes, los niños empiezan a trabajar en una nueva página del plan de trabajo. El maestro les sugiere diferentes cosas para hacer según sus debilidades y fortalezas. A partir de este acuerdo, los niños son libres de organizarse durante la semana como quieran. (...)” [Ejemplo 2E]

#### 4. Discusión

Sin duda, los tiempos actuales han avanzado hacia un creciente protagonismo de los entornos formativos en línea, entre ellos los orientados a la formación docente que implican, a su vez, la generación del conocimiento compartido (Johnson, et al. 2015; Llorente, 2009). Este diálogo incentiva una relación democrática y horizontal, que ofrece a los estudiantes la oportunidad de compartir sus intereses y percepciones. Resaltamos el estudio de Bovill, et al. (2016) cuando pone el foco en el uso explícito de la interacción entre distintos grupos para generar conocimientos, los cuales serían menos accesibles sin este intercambio de información producido dentro del grupo. A ello ha contribuido enormemente la situación originada por la pandemia mundial del coronavirus (SARS-CoV-2), que ha acelerado tendencias y prácticas como la que fundamenta este artículo, ya presentes -aunque no generalizadas- con anterioridad, que habían despertado el interés y el foco de las investigaciones, por ejemplo, sobre la configuración de comunidades de aprendizaje en contextos virtuales o en *BL* como el nuestro (Ripa, 2007). Particularmente, en el ámbito de la formación inicial docente, se han desarrollado gran diversidad de propuestas sostenidas por el entorno tecnológico, cuyos procesos y contenidos son actualmente objeto de estudio y producción científica (véase una perspectiva de la literatura generada en Carrillo & Flores, 2020).

En el trabajo presentado, se ha realizado un estudio empírico con tres objetivos definidos desde su inicio, en base a los cuales se ha recogido y analizado la información. Desde el contexto específico de las prácticas externas, se ha observado el uso de una plataforma en línea, cuya estructura y funcionalidad se definieron tras un proceso de co-creación y co-diseño entre estudiantes y formadores. En ese sentido, se ha constatado que, si bien podría verse simplemente como instrumento de planificación y gestión, cuando está pactado y modelado conjuntamente, la herramienta utilizada, vehicula más claramente contenidos que nacen de los intereses compartidos entre los participantes. A su vez, la herramienta ha encauzado eficazmente la práctica de la escritura de ambos grupos de estudiantes de magisterio, en un formato libre, descriptivo-reflexivo, en una lengua extranjera para los estudiantes españoles. En línea con esto,

Campos (2022) ha constatado, tras una experiencia extracurricular con alumnado de magisterio, la necesidad de generar espacios para el desarrollo de la expresión escrita de los futuros enseñantes.

En su conjunto, se puede valorar como productiva y estimulante la prestación obtenida del entorno virtual de aprendizaje, dado el volumen de texto compartido y la diversidad de temáticas generadas. Como relatan otras experiencias análogas, (Aznar, et al. 2018 ; De Pablos, et al. 2019), la plataforma virtual en línea favorece y sustenta adecuadamente el intercambio de opiniones y experiencias entre estudiantes, enriqueciendo los contenidos compartidos gracias a sus posibilidades multimediales (textos, fotos y videos). A su vez, contribuye al desarrollo de las competencias en las tecnologías digitales como futuros docentes, puesto que, en línea con otras experiencias reportadas en la literatura reciente (Fombona & Pascual, 2020; López-Gil & Sevillano, 2020), esta puede vincularse directamente a la intensidad de las interrelaciones generadas entre los estudiantes.

El encauce de la comunicación virtual se ha mostrado eficaz para potenciar estrategias narrativas , en una combinación de observación, análisis de situaciones y práctica reflexiva, que reflejan realidades escolares que son referentes formativos insustituibles en la formación inicial del docente (véase Poveda, et al. , 2021). A su vez, estas narraciones, son un medio ágil y efectivo para guiar el acompañamiento tutorial de esas prácticas en pos del desarrollo competencial de los estudiantes (Sierra, et al. , 2016). En esa dirección, el proceso de reflexión y selección temática de los conocimientos a compartir proporciona, tras la valoración de resultados, evidencias sobre las prioridades y motivaciones de los participantes. Desde una perspectiva competencial, los resultados corroboran las valoraciones de los futuros maestros con relación a los beneficios del prácticum, cuyo carácter experiencial, como se da en general en los estudios superiores, determina altas expectativas en referencia a sus progresos en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje (Martins, et al. 2015), y cambios significativos antes y después del prácticum, relacionados con una visión más pragmática de las tareas docentes (Soleas & Hong, 2020). Siguiendo con el prácticum, leemos en Rosselló, et al. (2018), cómo futuros maestros de una muestra equivalente a la nuestra valoran el prácticum desde la percepción de un avance significativo en su desarrollo competencial, obteniendo una estrecha relación de correlaciones entre los tres ámbitos competenciales (*ser, saber, saber hacer*). En este sentido, las cuatro áreas co-creadas para el intercambio experiencial, en la búsqueda de un marco del conocimiento compartido, responden muy certeramente a la base competencial que suma *lo visto y lo vivido* como resultado de las prácticas externas durante la formación inicial del maestro. Para Cabero (2010 ), ello nos llevará, por una parte, a un nuevo elemento para el debate, y es que la calidad del aprendizaje va a depender de la calidad de la interacción que se establezca entre el alumno y otros alumnos, o el alumno y el profesor, sea éste personal o mediático.

Por último, se han categorizado los saberes compartidos en tres dimensiones que suponen tres ámbitos específicos de crecimiento profesional: motivación, innovación y desarrollo curricular. En línea con los hallazgos De Backer, et al. (2012), observamos cómo la relación entre iguales en grupos de estudiantes de

origen y filiación diversa, genera comparación y debate en la observación e identificación de saberes metacognitivos. Unos saberes que alimentan competencias propias del ejercicio docente ligadas a la planificación de estrategias (didácticas), aplicadas, controladas y evaluadas bajo el paradigma de la eficacia. En definitiva, los saberes compartidos examinados nos desvelan una proyección sobre el ansia y las expectativas de éxito profesional de los maestros en formación. Hecho que deducimos de la elevada participación en el espacio dedicado a la innovación y se evidencia en la proporción de datos, textuales y visuales, aportados en este foro. En línea con las reflexiones aportadas por Eirín-Ne miña (2018) en torno a las comunidades de aprendizaje y el desarrollo profesional del docente, acabaremos la discusión poniendo de relieve que, según la experiencia analizada, instaurar una cultura colaborativa y de indagación facilita la generación de prácticas cotidianas formativas entre comunidades de estudiantes (futuros maestros y maestras) que comparten y aprenden.

## **5. Conclusiones**

Los principales hallazgos de esta investigación derivan del formato y el proceso seguido durante el intercambio de conocimiento y experiencias formativas entre los dos grupos integrantes de la muestra, que demuestran su capacidad para transmitir ideas entre ellos, y confrontar puntos de vista o experiencias. En cuanto al formato, se ha indagado sobre las circunstancias organizativas (herramientas, contenidos, dinámicas, etc.) del intercambio BL, que, de entrada, es más laborioso y exigente que la organización de un intercambio en alguna de las dos modalidades por separado, virtual o presencial. La riqueza de la hibridación podría concretarse en el hecho de mantener y combinar los beneficios de ambas experiencias: por un lado, el refuerzo de la interculturalidad que suponen las visitas y los encuentros presenciales y, por el otro, los procesos de diálogo y reflexión conjunta entre los participantes facilitados por el medio tecnológico. En referencia al proceso, debemos hablar de decisiones cruciales que inciden directamente en los resultados, tales como el cronograma temporal, la planificación de contenidos, o el grado de guía y supervisión de los docentes, de tal modo que la co-responsabilidad de los estudiantes en el proceso y en los resultados se vislumbra esencial en experiencias extracurriculares como un intercambio BL, sin un resultado evaluador determinado.

Finalmente, ahondando en sus implicaciones pedagógicas, los resultados expuestos son una invitación a comprometerse con los procesos educativos, a no actuar de forma acrítica, y reflexionar sobre la práctica docente. Estas acciones pedagógicas integran la creatividad, los sentidos, y ponen en relación a las personas, el entorno, el contexto, y las verdades situacionales. Se sugiere pues ahondar en prácticas en las que se comparten, recrean, y transmiten procesos de aprendizaje de lo personal a lo colectivo; a la vez que la formación se transforma en una experiencia colaborativa y socializadora del conocimiento.

Ante las dificultades observadas y las limitaciones del presente trabajo, se vislumbra la necesidad de desarrollar aspectos tales como los vínculos con la comunidad, los canales de diálogo, los métodos de indagación, y los procesos del trabajo en equipo.

## 6 . Referencias

- Alavi, M. & Leidner, D.E. (2001) Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136. <https://doi.org/10.2307/3250961>
- Angelini, M. L., & Muñiz, R. (2021). La simulación a través de intercambios virtuales en la formación de profesorado. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (75), 65-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1913>
- Aznar, I., Cáceres, M.P., & Rodríguez-García, A.M. (2018). Las comunidades virtuales de aprendizaje como promotoras del desarrollo de competencias y aprendizaje entre iguales: una experiencia en educación superior. En: Roig-Vila, R. (Coord.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, (39-48). Barcelona : Octaedro. <https://cutt.ly/YgPAjlo>
- Balladares-Burgos, J. (2018). Blended Learning and digital education of university teaching staff. *Revista Cátedra*. 1(1), 53-69. <https://cutt.ly/dnoHwtz>
- Bognar, B. & Krumes, I. (2017). *Encouraging Reflection and Critical Friendship in Pre-service Teacher Education*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 87-112. <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/289/174>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3>
- Campos Bandrés, I. (2022). Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 247-258. <https://doi.org/10.5209/rced.74064>
- Capllonch, M. & Castejón, F.J. (2008). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 168-187. <https://cutt.ly/hnex53Z>
- Carrillo, C. & Flores, M.A. (2020). *COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices*. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Oxford, UK: Elsevier Butterworth-Heinemann. <https://cutt.ly/WgDudgx>
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and metacognitive regulation. *Instr Sci*, 40, 559-588. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5>

- De Pablos, J. M., Colás, M.P., López Gracia, A. & García-Lázaro, I. (2019). Uses of digital platforms in Higher Education from the perspectives of the educational research. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Dubini, M. (2017). Acerca del saber de los docentes. Un aporte a la cuestión. *Educación, lenguaje y sociedad*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.19137/els-2017-141411>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Fombona, J., & Pascual, M. A. (2020). Percepción de los estudiantes de Maestro de Educación Primaria sobre su competencia digital, urgencias formativas detectadas. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 105–128. <https://doi.org/10.6018/educatio.425691>
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. <https://cutt.ly/Pnodw5t>
- González-Mariño, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121 - 133. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120121A>
- Izaguirre, M. (2011). El arte de saber movilizar saberes. *Dixit*, 15, 27-33. <https://doi.org/10.22235/d.v0i15.337>
- Jarauta, B. & Medina, J.L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, 22, 179-198. <https://cutt.ly/9necj8B>
- Johnson, L., Becker, S.A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education. Texas: Edition Austin.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- López-Gil, K. S., & Sevillano García, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 53–78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- Llorente, M. (2009). Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended Learning). *Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Editorial MAD.
- Macenhan, C., Soares, S. & Finck, B. (2016). Formación de maestros y la práctica pedagógica: un análisis sobre la naturaleza de los saberes docentes. *Praxis Educativa*, 11(2), 505-525. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0011>
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>
- Montiel, E. (2003). El nuevo orden simbólico: la diversidad cultural en la era de la globalización. *Literatura y lingüística*, (14), 61-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400005>
- Morgan, D. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation, *California Management Review* (40:3), 40-54. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Norton, L. (2019). *Action Research in Teaching and Learning (2n ed)*. New York: Routledge.

- Olaz, A.J. (2014). La Técnica de Grupo Nominal como herramienta de intervención microsociológica. En H. Cairo y L. Finkel (coords.), *Crisis y cambio. Propuestas desde la Sociología: actas del XI Congreso Español de Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. 10-12 de julio de 2013*, Vol. 1, 85-92. <https://cutt.ly/EbKy3An>
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J. & Lupshenyuk, D. (2008). Blended Teacher Professional Development: A Synthesis of Three Program Evaluations. *Internet and Higher Education*, 11, 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense De Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Plazaola Giger, I., Ruiz Bikandi, U., & Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense De Educación*, 29(4), 1169-1183. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Pellini, A & Jones, H. (2001). *Knowledge taxonomies. A literature review*. London, UK: Overseas Development Institute. <https://cutt.ly/lnecEjm>
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, núm. extra 2, 1887-4592. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona : Graó.
- Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: divergence, shared understanding, and construction of knowledge. *Computers & Education*, 47, 332–351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.012>
- Ripa, M.E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 200-221. <https://cutt.ly/7necxKS>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rojas X., & Osorio B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 63-74. <https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/revista-nº-36-año-2017/3-xiomara-rojas-y-belkis-osorio-a/>
- Rosselló, M.R.; Ferrer, M., Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Ruiz , P., Sánchez-Tarazaga Vicente, L., & Mateu-Pérez R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3<sup>rd</sup> editon). London : SAGE.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Rodicio-García, M. (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense De Educación*, 29(1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>

- Sierra, J., Caparrós, E., Molina, D., & Blanco, N. (2016). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense De Educación*, 28(3), 673-688. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49708](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708)
- Soleas, E.K., & Hong, J. (2020). The school of hard knocks: Pre-service teachers' mindset and motivational changes during their practicum. *Foro de Educación*, 18(2), 237-257. <https://doi.org/10.14516/fde.726>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. 1st ed. (pp. 273-284). <https://cutt.ly/3gDdrag>
- Scherer, P., & Buchem, I. (2019). Intercambios virtuales en educación superior: desarrollo de las habilidades interculturales a través de la colaboración en línea. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 6, 22-36. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/74943>
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 99-110. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90011-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90011-X)
- Tamir, P. (2005). Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teachers Educators. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-10. Descargado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>. Versión original: *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 1991, 263-268. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90033-L](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90033-L)
- Tirado-Morueta, R., Hernando-Gómez, Á., & Aguaded, I. (2011). Comunidades de aprendizaje a través de plataformas de teleformación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 99-120. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.791>
- Wang, S., & Noe, R.A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20 (2), 115-131. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wold, K. (2013). Collaborative Inquiry: Expert Analysis of Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning* 12(2), 221-38. <https://www.learntechlib.org/primary/p/37485/>
- Zhonggen, Y. (2015). Blended Learning Over Two Decades. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2015070101>

