

Desarrollar el Prácticum de Maestro en tiempos de confinamiento

Carme PINYA MEDINA
Maria FERRER RIBOT
Sebastià VERGER GELABERT
Maria Rosa ROSSELLÓ RAMÓN

Datos de contacto:

Carme Pinya Medina
Universitat de les Illes Balears
carme.pinya@uib.es

Maria Ferrer Ribot
Universitat de les Illes Balears
maria.ferrer-ribot@uib.es

Sebastià Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears
s.verger@uib.es

Maria Rosa Rosselló Ramón
Universitat de les Illes Balears
mrosa.rossello@uib.es

Recibido: 22/03/2022
Aceptado: 02/06/2023

RESUMEN

Este artículo presenta la valoración del plan alternativo a las prácticas que se diseñó e implementó durante el confinamiento en la formación inicial del Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. A partir de un estudio de carácter cuantitativo-descriptivo y mediante el uso de un cuestionario se profundiza en diversos aspectos (nivel de estrés, dificultades, facilitadores, etc.) que valoran el funcionamiento del Plan de Actividades Equivalente (PAE) y su contribución al desarrollo de las competencias profesionales del futuro docente. Los resultados muestran cómo el PAE ha contribuido al desarrollo de competencias; el alumnado afirma que ha sido de gran utilidad a pesar de las dificultades, del estrés generado y de la carga de trabajo. Destaca la valoración que hacen los participantes del acompañamiento llevado a cabo por el profesorado tutor como un elemento clave dada la complejidad de la situación. Con todo, serán necesarios nuevos estudios para detectar el efecto que ha tenido en los futuros docentes la ausencia de experiencias y relaciones directas con el alumnado y los centros escolares.

PALABRAS CLAVE: Prácticum; COVID-19; Formación del profesorado; Educación Superior.

Developing the teacher's practicum in times of confinement

ABSTRACT

This article presents the evaluation of the alternative plan to the practices that was designed and implemented during the confinement in the initial training of the Degree of Teacher in Early Childhood Education and Primary Education. Based on a quantitative-descriptive study and using a questionnaire, we examine various aspects (level of stress, difficulties, facilitators, etc.) that assess the functioning of the Equivalent Activities Plan (PAE) and its contribution to the development of the professional competences of future teachers. The results show how the EAP has contributed to the development of competences; the students state that it has been very useful despite the difficulties, the stress generated and the workload. It is worth highlighting the participants' assessment of the support provided by the tutor as a key element given the complexity of the situation. However, further studies will be necessary to detect the effect on future teachers of the absence of direct experience and relationships with pupils and schools.

KEYWORDS: Practicum; COVID-19; Teacher Training; Higher Education.

Introducción

Para el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria, el período de prácticas significa una etapa muy especial, ya que representa la culminación y puesta en práctica de toda su trayectoria académica. Sirve para experimentar la realidad que se vive en las escuelas y en las aulas, y tiene como finalidad enriquecer el vínculo entre los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en el ámbito académico y los aprendizajes prácticos que se construyen en el ámbito profesional.

La formación de la identidad docente exige el consenso entre la universidad y los centros escolares, dotando de calidad las experiencias de los alumnos en las prácticas a través de procesos reflexivos (Harford y MacRuairc, 2008; Jarauta y Pérez, 2017; Vassilaki, 2017) y favoreciendo el compromiso con la educación (Day, 2018). Son diversos los estudios que investigan acerca de la dimensión profesionalizante de los grados, especialmente en la formación inicial de educadores (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Egido y López, 2016; Lawson et al., 2015; Rodríguez et al., 2017; Zabalza, 2016). Todos ellos ponen énfasis en la búsqueda de un equilibrio necesario entre aquello aportado en el ámbito académico a través de las disciplinas didáctico-pedagógicas y la contribución de los centros docentes en el proceso formativo de los estudiantes en prácticas.

Tal como señala Zabalza (2016), el Prácticum como experiencia formativa debe concebirse desde diversas perspectivas: formando parte de los planes de estudio, como situación de aprendizaje y desde la experiencia personal. El autor caracteriza un buen Prácticum como aquel que permite al alumnado tomar contacto con la realidad para la

que se prepara, a la vez que supone una experiencia rica, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Es por ello que se requiere un adecuado proceso de planificación y seguimiento en el que intervienen instituciones formativas más allá de la universitaria.

El Prácticum permite a los alumnos reafirmarse en su vocación, así como desarrollar las competencias profesionales, ser conscientes de las fortalezas y limitaciones propias y tomar decisiones en relación al desarrollo profesional y personal. Aun así, la mera práctica en los contextos reales de las aulas no garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni la intervención adecuada desde el punto de vista educativo, y, frecuentemente, no supone más que la reproducción de tradiciones docentes tan arraigadas como concepciones propias e inherentes al alumnado en formación.

Por tanto, es indispensable la integración de conocimientos teóricos y experienciales acompañados de procesos reflexivos en los que se ofrezca al futuro maestro un marco idóneo para el análisis crítico, el conocimiento compartido y, en definitiva, los cimientos para un desarrollo profesional satisfactorio.

Tales consideraciones, invitan a fundamentar el Prácticum en el modelo de profesional reflexivo (Esteve y Carandell, 2009; Perrenoud, 2004; Schön, 1998), en que el profesorado aprende a reflexionar sobre aquello que hace, aquello que sabe y aquello que aprende. Este modelo incluye el desarrollo de estrategias de investigación en la acción que permiten construir el conocimiento de manera progresiva y compartida, y que potencian una continua reconstrucción de experiencias para mejorar la comprensión de la realidad y ajustar mejor las intervenciones.

La situación de pandemia a raíz del COVID-19 obligó a una rápida readaptación de la enseñanza universitaria, sin haber vivido nunca antes una experiencia de igual transcendencia (Hodges et al., 2020; Nussbaumer-Streit et al., 2020). Supuso una serie de cambios significativos tanto para el profesorado (videoconferencias, diseño de nuevas evaluaciones, sobrecarga de trabajo, etc.) como para el alumnado (distanciamiento, soledad, incertidumbre, etc.). En este contexto emergieron importantes carencias de las instituciones educativas y en diferentes ámbitos como, por ejemplo, en las infraestructuras y en la formación del personal docente (Alcántara, 2020). Pero también se evidenciaron algunas acciones rápidas e importantes como fue el esfuerzo del profesorado en la formación y la incorporación y el uso de nuevas estrategias de docencia online (García Peñalvo, 2020).

Una de las medidas tomadas a causa del estado de alarma decretado por el COVID-19 fue cerrar los centros educativos y, consecuentemente, suspender el período de prácticas presenciales. De ahí emergió un contexto en el que se requería aprender a navegar en tiempos de incertidumbre (Britzman, 2007) y en el que la identidad docente de los estudiantes pudiera verse comprometida al construirse procesualmente de manera subjetiva y social (Bolívar y Domingo, 2019). En este marco, realizar un periodo de prácticas de manera no presencial condicionaba, tanto el desarrollo de las competencias profesionales, como la concepción sobre la profesión docente (Soto et. al., 2021).

El profesorado de todas las etapas educativas se vio obligado a reajustar su planificación didáctica y asumir funciones para las que tal vez no estaba preparado.

Desde todas las universidades se tuvo que generar un “sustituto al Prácticum”, con la dificultad que ello conllevaba, ya que no existía ningún tipo de alternativa capaz de equipararse a la vivencia del desarrollo de la tarea docente en un centro educativo.

El período de prácticas siempre es esperado con enorme ilusión por parte de los futuros docentes puesto que facilita el desarrollo de los aprendizajes adquiridos hasta el momento y, se vive como una oportunidad para fortalecer y/o crear nuevos aprendizajes con otros agentes de la comunidad educativa. Por ello, la medida adoptada por el gobierno estatal cerrando los centros, conllevó la percepción de una drástica reducción de los aprendizajes y vivencias esperadas, así como la pérdida de la esencia del Prácticum desapareciendo su potencial formativo.

Otros de los efectos que emergieron entre el alumnado fueron la tristeza, el miedo, la inseguridad o los sentimientos negativos, constatándose cierta desmotivación hacia el aprendizaje, así como un desgaste anímico y sentimientos de agobio e inconformidad respecto a su profesionalización.

Probablemente el desarrollo profesional docente del alumnado en formación se haya visto frenado y se haya puesto en riesgo el proceso de construcción de la identidad profesional como señalan estudios que demuestran cómo las decisiones políticas de un contexto influyen en el desarrollo de la profesión docente y los maestros en formación (Bloomfield, 2010; Orellana-Fernández et al., 2020; Yuan y Lee, 2016).

Explorar las luces y las sombras de las medidas adoptadas en la adaptación de las prácticas escolares a la virtualidad y a la realidad de las restricciones sanitarias que se impusieron durante el confinamiento, recogiendo la voz del alumnado, puede contribuir al debate sobre la necesaria relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado.

Contextualización

En estas circunstancias la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación elaboró una guía con una serie de orientaciones básicas (2020) con la intención de que cada Facultad pudiera elaborar un Plan de Actividades Equivalente (PAE) como continuidad y/o sustitución de las prácticas que se venían realizando. En nuestra universidad, la propuesta se realizó de forma coordinada con el Vicerrectorado de Docencia, la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares (AQUIB), la Conferencia de decanas y decanos anteriormente citada y con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), para asegurar la armonización de todas las Facultades de Educación del estado y su validación por las autoridades educativas (Ministerio de Universidades y las Agencias de Calidad del Estado).

En el PAE se contemplaban dos posibles opciones:

A) Que el alumnado tuviera la opción de colaborar de manera virtual con los tutores del centro y participara en la planificación de las actividades que realizara el maestro durante el confinamiento. En esta modalidad, el cambio consistía en adaptarse a las

nuevas medidas sanitarias sin alterar el plan de prácticas y manteniendo la evaluación conjunta entre el tutor del centro y el de universidad.

B) Que no fuera posible establecer la colaboración descrita en la opción A y, por consiguiente, el alumnado trabajase autónomamente las actividades del PAE, siendo tutorizado y evaluado exclusivamente por el tutor de la universidad.

La decisión de uno u otro itinerario fue tomada por los centros educativos receptores de practicantes, entendiendo que la situación era complicada para el profesorado de infantil y primaria, y que, el acompañamiento de los alumnos en prácticas era una más de las múltiples funciones a las que debían dar respuesta dada la “nueva situación”.

El alumnado que continuó sus prácticas de acuerdo con la opción A no vio modificadas sus funciones, sus entregables o su proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre teniendo en cuenta las peculiaridades de la situación sociosanitaria y de cómo ésta modificó el contexto escolar.

En cambio, el alumnado que continuó desarrollando sus prácticas a partir del PAE en la modalidad B, tuvo que desarrollar diversas tareas que se estructuraron en tres bloques:

1. Actividades de reflexión sobre el contexto escolar (funciones de la escuela) y la intervención profesional (rol docente).
2. Actividades de observación y análisis de la situación de confinamiento.
3. Actividades de intervención guiada.

En las actividades a realizar se combinaron diferentes tipos de agrupaciones (individual o en equipos), a partir de las cuales el profesorado universitario planificó una serie de tutorías con la finalidad de guiar al alumnado en el desarrollo y adquisición de las competencias que ponía en juego este plan alternativo. El diseño de actividades propuestas en esta modalidad de PAE, siguió las recomendaciones de la escala reflexiva propuesta por Alsina et al. (2017) y el modelo ALACT de Korthagen et al. (2001). A su vez, se recomendó al alumnado que siempre que fuera posible tomara como referencia de las actividades el centro y el aula donde semanas atrás había iniciado las prácticas.

En este sentido, la presente investigación propone analizar la percepción del alumnado respecto al plan alternativo de prácticas (PAE) llevado a cabo en la modalidad B durante el confinamiento provocado por el COVID-19, con la finalidad de identificar los puntos fuertes y débiles del proceso vivido para potenciar respuestas eficaces y minimizar los efectos negativos.

Método

El proceso de investigación diseñado se enmarca en una investigación de carácter mixto que aúna datos cuantitativos y cualitativos. Evaluar el desarrollo de un Plan Alternativo de Prácticas nos sitúa en una realidad compleja que requiere optar por un planteamiento integrativo (Bagur-Pons et al., 2021); para ello se llevó a cabo un análisis descriptivo de la percepción del alumnado a través de un cuestionario

cuantitativo, complementada con un espacio abierto para la evaluación cualitativa de las aportaciones realizadas por el alumnado.

Participantes

El cuestionario fue completado por 231 alumnos de los estudios de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, representando un 70.42% del total de matriculados.

En ningún momento del estudio los datos recogidos permitieron la identificación de los participantes y su anonimato estuvo garantizado durante el proceso. Los datos recogidos se almacenaron siguiendo la normativa y las cuestiones éticas pertinentes, así como los requisitos legales de protección de datos personales.

Instrumento de recogida de datos

Los datos cuantitativos recogidos para este estudio se obtuvieron a partir de la administración de un cuestionario elaborado ad hoc, basado en las indicaciones metodológicas de Escobar y Cuervo (2008). El cuestionario para valorar el desarrollo del PAE cuenta con un total de 12 ítems evaluados a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 (siendo 1 nada satisfecho/satisfecha y 4 muy satisfecho/satisfecha), y con la presencia de ítems de respuesta abierta para favorecer la aportación de información cualitativa complementaria. El cuestionario mide la percepción del alumnado sobre: el grado de desarrollo competencial del alumnado a través del PAE; el nivel de estrés; el desarrollo de la competencia digital; la tutorización por parte del profesorado de la Universidad; la utilidad del PAE; las dificultades y facilitadores surgidos en el desempeño del PAE; la carga de trabajo generada en el cumplimiento del PAE; la relación con el centro de prácticas y; la satisfacción general con el PAE como plan alternativo a las prácticas. En la elaboración del cuestionario se consideró que estos indicadores eran clave para un desarrollo óptimo del PAE.

Una vez elaborado el cuestionario se procedió a su validación, proceso en el que participaron un total de 10 profesores de la Universidad y 10 maestros de centros educativos. La validación se realizó en torno a tres conceptos: congruencia (entendida como coherencia, relación lógica), pertinencia (en relación con el objetivo del cuestionario) y claridad en los ítems planteados para evitar generar confusión. El proceso de validación se realizó a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 (siendo 1 poco de acuerdo y 4 muy de acuerdo). Los resultados permitieron validar la herramienta de acuerdo con la finalidad de la misma.

Se analizó la media estadística de los resultados y su fiabilidad interna, mostrando una fiabilidad alta (alfa de Cronbach=0,86) y una media significativa tanto de importancia como de la pertinencia de los diferentes ítems o preguntas ($M=3,7$).

La administración del cuestionario se hizo a través de la plataforma Google Forms, mediante las aulas virtuales con las que cuenta el alumnado matriculado en las asignaturas de Prácticum. Esta administración se llevó a cabo durante el mes de junio, una vez terminado el periodo de prácticas.

Análisis de datos

La matriz de datos fue preprocesada con la finalidad de buscar valores perdidos. No se implementaron métodos de imputación de datos al no detectarse valores perdidos.

Se han llevado a cabo dos niveles de análisis: una primera exploración de datos a partir de un análisis estadístico descriptivo. Este análisis se realiza para cada ítem. El supuesto de normalidad univariante fue evaluado mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov.

En un segundo nivel de análisis, se valoran las dimensiones y los diferentes ítems del cuestionario tomando como referencia la carga de trabajo percibida por el alumnado a partir de la prueba T de Student de muestras independientes, utilizando el software de análisis estadístico SPSS 27.0.

Además, se han analizado las respuestas cualitativas obtenidas en los ítems de respuesta abierta, a través del software NVivo 12, con la finalidad de complementar y contrastar la recogida de datos cuantitativa. La información cualitativa fue codificada de acuerdo a las categorías de análisis cuantitativo y, fueron las siguientes: Desarrollo competencial, Percepción del alumnado, Utilidad del PAE, Dificultades y Facilitadores para el desarrollo del PAE, Carga de trabajo generada, Relación con el centro de prácticas y Satisfacción General.

Resultados

A continuación, a partir del análisis de los datos obtenidos del cuestionario de recogida de información, presentamos los resultados de acuerdo con las siguientes categorías de investigación:

- Grado de desarrollo competencial del alumnado a través del PAE.
- Percepción del alumnado en tres aspectos clave: nivel de estrés, desarrollo de la competencia digital y tutorización por parte del profesorado de la Universidad.
- Utilidad del PAE medido a través de múltiples indicadores.
- Dificultades y facilitadores surgidos en el desempeño del PAE.
- Carga de trabajo generada en el cumplimiento del PAE.
- Relación con el centro de prácticas.
- Satisfacción general con el PAE como plan alternativo a las prácticas.

Grado de desarrollo competencial del alumnado

A pesar de que las prácticas no se pudieran llevar a cabo de manera habitual, las competencias que marca el plan de estudios de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB) sí debían ser desarrolladas por el alumnado, a través del Plan Alternativo de Prácticas (tabla 1).

Tabla 1

Competencias desarrolladas a través del PAE

Competencias
1. Capacidad para desarrollar un autoconcepto profesional positivo y ajustado, tomando conciencia de las capacidades y limitaciones propias
2. Capacidad para adquirir estrategias de trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad
3. Capacidad para analizar y desarrollar los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil y primaria
4. Capacidad para analizar desde una visión crítica y constructiva los modelos organizativos y contextos educativos actuales
5. Capacidad para reflexionar e investigar sobre la práctica educativa con la finalidad de mejorar la tarea docente y promover proyectos innovadores
6. Capacidad para fomentar la convivencia creando contextos de bienestar, tranquilidad y abordando la resolución pacífica de los conflictos
7. Capacidad para mantener una actitud ética y comprometida con la profesión docente en el marco de una ciudadanía democrática, responsable y solidaria
8. Capacidad para promover una imagen digna de la infancia y el respeto a los derechos de los niños
9. Capacidad para desarrollar técnicas y estrategias de comunicación
10. Capacidad para desarrollar habilidades sociales que faciliten la comunicación y el diálogo y disponer de estrategias para el trabajo colaborativo con las familias
11. Capacidad en la adquisición de estrategias para el aprendizaje autónomo
12. Capacidad para observar, analizar y documentar los procesos educativos

La Tabla 2 muestra la percepción del alumnado en cuanto a las competencias desarrolladas, como se puede observar, la Capacidad para adquirir estrategias de trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad y, la Capacidad para promover una imagen digna de la infancia y el respeto a los derechos de los niños han sido las más trabajadas a través del PAE.

En general, el alumnado afirma haber desarrollado las competencias explicitadas en el Prácticum. Las que obtienen puntuaciones más elevadas son la Capacidad para adquirir estrategias de trabajo colaborativo y la Capacidad para promover una imagen digna de la infancia.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos sobre el grado de desarrollo competencial del alumnado a través del PAE

	Competencias (de acuerdo a la tabla 1)											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
M	2.20	2.87	2.66	2.61	2.50	2.20	2.67	2.83	2.15	2.38	2.55	2.48
DS	.089	.090	.094	.093	.098	.102	.095	.093	.104	.099	.106	.100
Me	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.50	2.00
DT	.980	1.008	1.027	1.029	1.073	1.097	1.061	1.024	1.094	1.085	1.137	1.080
σ	.960	1.016	1.056	1.060	1.152	1.204	1.125	1.048	1.196	1.178	1.293	1.165

El nivel de estrés, el desarrollo de la competencia digital y el acompañamiento del tutor universitario

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en relación con tres aspectos clave: (1) el nivel de estrés que ha supuesto la reformulación del período de prácticas a partir del PAE; (2) el nivel de competencia digital para afrontar las tareas y; (3) la preparación del tutor universitario para acompañar dicho proceso formativo; obteniendo estos dos últimos valores más elevados.

Las puntuaciones más bajas corresponden al nivel de estrés ocasionado por la elaboración del PAE; mientras que la percepción sobre la propia competencia digital es bastante elevada, de igual manera que se valora con puntuaciones altas la preparación del tutor universitario para acompañar este atípico periodo de prácticas.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos

	Nivel de estrés	Competencia digital	Preparación tutor
M	2.62	3.07	3.01
SD	.084	.068	.090
Me	3.00	3.00	3.00
DT	.956	.776	1.034
σ	.915	.603	1.069

Utilidad del PAE

Una de las preocupaciones para el equipo que diseñó el PAE fue la utilidad del mismo en cuanto a su contribución al desarrollo profesional de los futuros docentes. En la tabla 4 podemos observar, por orden de relevancia atribuida por el alumnado, los aspectos más desarrollados a través del PAE y destacan la búsqueda de información, el análisis de las consecuencias del confinamiento para los infantes y el desarrollo de habilidades reflexivas.

Tabla 4

Utilidad del PAE en función de los aspectos más trabajados por el alumnado

Ítems	Posición	M	SE	Me	DT	σ
Realizar búsqueda de información	1	3.30	.075	4.00	.850	.723
Analizar las repercusiones del confinamiento	2	3.14	.086	3.00	.982	.965
Desarrollar habilidades reflexivas	3	3.11	.079	3.00	.900	.810
Aprender a aprender	4	3.07	.091	3.00	1.036	1.073
Desarrollar la competencia digital docente	5	3.05	.086	3.00	.987	.974
Analizar y reflexionar sobre el papel de la escuela	6	3.02	.090	3.00	1.030	1.061
Identificar las barreras para el aprendizaje	7	2.96	0.90	3.00	1.023	1.046
Realizar trabajo colaborativo	8	2.75	.103	3.00	1.173	1.375
Desarrollar conocimientos útiles para la profesión	9	2.64	.086	3.00	.985	.970
Establecer relaciones entre la teoría y la práctica	10	2.75	.095	3.00	1.065	1.135
Ampliar los aprendizajes académicos	11	2.53	.095	3.00	1.080	1.166
Identificar elementos de los escenarios profesionales	12	2.50	.092	3.00	1.055	1.113
Profundizar en las metodologías docentes	13	2.50	.093	3.00	1.066	1.136

El alumnado participante apunta que la elaboración del PAE ha sido útil para: realizar búsqueda de información, analizar repercusiones del confinamiento y desarrollar habilidades reflexivas. Por otro lado, los ítems que reciben puntuaciones más bajas son los que guardan relación más estrecha con poder observar y participar de escenarios reales (ítems 12 y 13).

Estas puntuaciones se refuerzan con los comentarios expuestos por el alumnado en las preguntas abiertas:

“Creo que el PAE me ha aportado conocimientos sobre todo técnicos y reflexivos; pero sin embargo no se puede comparar con unas prácticas reales...”

“El PAE nos ha hecho reflexionar y desarrollar muchas capacidades como la reflexión, la búsqueda y la comparación de información, el diseño de estrategias educativas... entre otros”.

Dificultades y facilitadores surgidos en el desempeño del PAE

Al preguntar al alumnado por las dificultades surgidas durante el desarrollo del PAE, el 74.7% ofreció una respuesta afirmativa, y las concretó de la siguiente manera:

Tabla 5*Dificultades en la realización del PAE*

Dificultades	%
Tiempo de dedicación y carga de trabajo	43.3
Ausencia de comunicación y contacto con el centro escolar	37.5
Falta de relación con las prácticas reales	27.2
Incertidumbre	21.6
Frustración por no poder continuar con las prácticas	18.9
Desmotivación	15.5
Dificultades en la comunicación con los miembros del grupo	15.5
Imposibilidad de acceder al material	11.4
Falta de recursos	10.6

Estas dificultades se ilustran con múltiples comentarios que el alumnado aporta:

“La realización del PAE durante este confinamiento ha supuesto mucho trabajo, incluido más horas de trabajo de lo que está estipulado, además de las angustias sufridas”

“Está claro que todo el mundo se ha tenido que adaptar a esta situación y se ha tenido que establecer un plan de prácticas equivalente, pero, en mi opinión ha habido un exceso de trabajo por hacer ya que también estoy cursando asignaturas”.

De igual forma ocurrió al preguntar qué aspectos habían facilitado la elaboración del PAE, obteniendo respuestas con alto grado de coincidencia como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6*Facilitadores en la realización del PAE*

Facilitadores	%
Seguimiento y acompañamiento del tutor de la UIB	32.7
Flexibilidad en la elaboración y entrega de tareas	20.1
Capacidad de análisis y reflexión	18.8
Rapidez de propuestas de alternativas por parte de la UIB y la claridad y organización en las actividades del PAE	17.0
Comunicación a través de videollamadas	6.9

Destaca el trabajo de tutorización llevado a cabo por el profesorado, la flexibilidad en la elaboración y entrega de tareas, así como la esencia reflexiva de las actividades propuestas. Además, el alumnado valora la rápida respuesta por parte de la institución ante la situación sobrevenida, tal como recogen los comentarios siguientes:

“Destacar sobre todo la gran labor y esfuerzo que se ha realizado para poder plantear el PAE por parte de todos los profesores que se han implicado. Entiendo

perfectamente todo el trabajo que ha supuesto y las dificultades a las que debían enfrentarse y aun así lo han realizado con el máximo cuidado posible para que no nos afectara”

“Me he sentido muy acompañada y escuchada”

“Han sido muy importantes, las videollamadas realizadas por el tutor y el hecho de compartir la situación con las compañeras cada semana”

Carga de trabajo generada en el PAE

Otro de los aspectos valorados en el cuestionario fue la carga de trabajo que supuso el desarrollo del PAE. Los resultados muestran que la mitad del alumnado (51.1%) percibió la carga como *bastante elevada*, seguido de un 29.8% que la valoró como *muy elevada*. Sólo un 0.8% de la muestra puntuó como *poco* carga el trabajo desarrollado y un 18.3% como *suficiente*. En la tabla 7 podemos observar como la carga de trabajo es valorada con una puntuación muy elevada por el alumnado.

Dado que uno de los objetivos de este estudio fue valorar el impacto del PAE de acuerdo con la carga de trabajo percibida por el alumnado, a partir de estos resultados obtenidos, se han analizado las dimensiones del cuestionario creando una nueva variable independiente que distribuyó a la muestra en dos subgrupos: los que perciben el PAE con una carga de trabajo *media-baja* y el alumnado que opina que la carga ha sido *alta*.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos en cuanto a la carga de trabajo percibida por el alumnado

Estadístico	Valor
M	3.10
SE	.062
Me	3.00
DT	.711
σ	.505

Una vez constituidos estos dos grupos muestrales, se ha realizado una comparación de medias de las cuatro dimensiones clave del cuestionario, que se puede observar en la tabla 8. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Utilidad del PAE y en la de Satisfacción general; en ambos casos la submuestra que percibe carga media-baja valora con puntuaciones más altas las dos dimensiones, indicando que para este colectivo tanto el grado de Utilidad percibido como la Satisfacción valorada es mayor.

Tabla 8

Descripción de las variables de estudio en función del grado de percepción de la carga lectiva

	Carga baja-media		Carga alta		95% IC		t	p
	Media	SE	Media	SE	Inferior	Superior		
El grado de desarrollo de competencias	2.35	0.87	2.09	0.59	-.053	.562	1.63	.104
La percepción sobre el PAE	2.85	0.53	3.00	0.46	-.352	.0387	1.58	.115
El grado de utilidad del PAE	2.97	0.70	2.50	0.81	.192	.750	3.34	.001
El grado de satisfacción general	2.51	0.75	2.08	0.62	.234	.779	3.68	.002

Relación con el centro de prácticas

Otro de los aspectos cruciales en el desarrollo del PAE fue la relación mantenida con el centro de prácticas de referencia. Se preguntó al alumnado qué tipo de relación había mantenido con el centro, ya que ésta era una de las recomendaciones que se hizo al alumnado y a los tutores de los centros escolares desde la misma propuesta del PAE en la modalidad B. Como recoge la Tabla 9, sólo un 29.7% mantuvo la vinculación con el centro de referencia.

Tabla 9

Relación con el centro de prácticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Coordinación puntual	90	39.1	39.1	39.1
Realización de las actividades con el tutor del centro escolar	69	29.7	29.7	68.8
Inexistente o prácticamente nula	46	20.3	20.3	89.1
He realizado en el centro las entrevistas que exigía el PAE	11	4.7	4.7	93.8
He realizado solo una actividad puntual con el tutor del centro	7	3.1	3.1	96.9
He resuelto algunas dudas sobre el TFG y el PAE, relacionadas con la situación del centro durante el confinamiento	4	1.6	1.6	98.5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
He establecido mayor relación con la dirección del centro que con el tutor del centro escolar	4	1.6	1.6	100.00

No fue una situación nada fácil para el alumnado, como lo ilustra el comentario siguiente:

“Considero que la vinculación con el centro de prácticas debería haber sido obligatoria, ya que a nosotros no nos contestaban los mensajes y sólo una maestra del centro nos proporcionó el documento que necesitábamos para realizar el trabajo grupal. Quedé muy descontenta con el centro por su falta de implicación y de despreocupación hacia las practicanes”.

Satisfacción general con el PAE como plan alternativo a las prácticas

Finalmente, se evaluó la satisfacción de la muestra en relación con diversos aspectos relacionados con la aplicación del PAE:

Tabla 10

Estadísticos descriptivos sobre la dimensión Satisfacción

	Media	SE	Mediana	Moda	DT	Varianza
El grado de satisfacción en la realización del PAE	2.37	.083	2.00	3	.995	.913
El grado de satisfacción en la evaluación del PAE	2.75	.097	3.00	4	1.046	1.093
El grado de satisfacción con la tarea del tutor de la Universidad	3.15	.093	4.00	4	1.063	1.130
El grado de satisfacción con el uso de las TIC para el desarrollo del PAE	2.95	.080	3.00	4	.904	.817

Las puntuaciones más elevadas se obtuvieron en cuanto a la satisfacción con el trabajo realizado por el profesorado de la universidad en la tutorización de prácticas, el uso de las TIC, y la modalidad de evaluación que se planteó.

Discusión

Partiendo de la idea de que el PAE no se puede establecer como una sustitución al periodo de prácticas, los datos del estudio apuntan que el alumnado hace una valoración positiva de la experiencia y que reconoce su contribución al desarrollo de determinadas competencias profesionales. En este sentido, las tareas incluidas en el PAE, permitieron el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, promoviendo una imagen digna de la infancia, y contribuyeron también al desarrollo de habilidades reflexivas. Es más, al indicar la utilidad del PAE, se hace referencia al desarrollo de

habilidades reflexivas, a la competencia de aprender a aprender y a la competencia digital docente como capacidades desarrolladas gracias al PAE, elementos que fueron esenciales en el cumplimiento de las propuestas requeridas en el PAE intentando paliar la no realización de prácticas educativas en centros escolares.

Estudios recientes (Darlin-Hammond y Oakes, 2019; Korthagen y Nuijten, 2018; Poveda et al., 2021) ponen en evidencia que la práctica reflexiva es uno de los pilares básicos para el desarrollo profesional de los docentes, siendo éste posiblemente uno de los principales logros del plan alternativo. Aunque no es posible equiparar las tareas que llevó a cabo el alumnado desde sus hogares con las vivencias que hubiera obtenido de hallarse inmerso en la realidad de las aulas, el plan alternativo, basado en el estudio y resolución de algunos casos, facilitó que el alumnado reflexionara sobre algunos de los principales dilemas que vive la profesión docente. En este sentido, se evidenció la necesidad de seguir trabajando desde este modelo y de seguir utilizando el estudio de casos como una metodología muy fructífera en la generación y facilitación de situaciones de práctica reflexiva. Empiezan a ser abundantes ya las investigaciones (Lawson et al., 2015; Mauri et al., 2016; Clarà et al., 2019, López Jiménez y Colomina Álvarez, 2021; etc.) que analizan el grado, la distribución y el tipo de ayudas que puede ofrecer el tutor al maestro en formación para facilitar los procesos de reflexión.

En cuanto a la preparación del tutor universitario para acompañar el proceso formativo de las prácticas y de las actividades del PAE, ha sido valorada de forma positiva y se ha identificado como el mayor facilitador para el cumplimiento del PAE, junto con las estrategias de flexibilización llevadas a cabo por el profesorado para con el alumnado. De hecho, durante el confinamiento el profesorado se implicó más en el proceso de tutorización, lo que fue valorado por el alumnado participante en el estudio. A su vez, se remarcó el papel mediador que realizó el tutor al flexibilizar tanto el desarrollo como la entrega de las tareas propuestas.

Esto se debe a que la educación a distancia facilita la individualización y personalización de las actividades. En este sentido, los resultados obtenidos discrepan de otros estudios que el alumnado se muestra crítico con el sistema de formación sin presencialidad, afirmando que, a la mayoría de profesorado, tanto universitario como de los centros educativos, les falta preparación para realizar adecuadamente un seguimiento de los procesos de aprendizaje y ofrecer una buena retroalimentación durante el período de prácticas (Rodríguez et al., 2020).

Cabe destacar la percepción de gran parte del alumnado en cuanto al nivel de estrés que la situación ha generado, la carga de trabajo que ha supuesto el desarrollo del PAE y la dificultad del mismo para ser llevado a cabo sin el acompañamiento por parte del centro de prácticas. Como señalan Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2021) el estado de alarma, el confinamiento y el paso de la docencia presencial a la enseñanza virtual, junto con la exigencia de tareas diferentes a la habituales, la tensión del final de curso y los procesos de evaluación inciertos ha provocado en el alumnado altos niveles de ansiedad y, incluso, una actitud negativa hacia la formación inicial de grado que estaban cursando. De la misma manera, el alumnado manifestó dificultades en cuanto a la dedicación y la carga de trabajo que supuso la realización de este Plan Alternativo de Prácticas.

En este sentido, en el panorama universitario estamos viendo ya las consecuencias de esta situación a modo de agotamiento académico que implica desmotivación, pérdida de interés, inseguridades sobre las propias capacidades e, incluso, procesos de abandono educativo (Bresó et al., 2011; Salavera y Usán, 2017). Ante esta situación, la comunidad educativa deberá generar respuestas alternativas para intentar paliar las consecuencias escolares de la pandemia.

El campo de investigación en Prácticum (Barquín, 2002; Fan y Kwan, 2007; González et al., 2001) afirma que las relaciones establecidas entre los centros escolares y las universidades durante el desarrollo de las prácticas son esenciales. Con la experiencia, se pudo comprobar que sigue siendo uno de los puntos débiles del engranaje. El parón de la escolarización en todas las etapas provocó no solo incertidumbres, sino que la función de los tutores de prácticas de los centros escolares se hizo verdaderamente complicada, reduciéndose drásticamente su participación en las prácticas, a tenor del número de alumnos que continuó desarrollando las prácticas al amparo de la modalidad A. Es más, en los casos en que los centros se desvincularon de las prácticas (modalidad B), el alumnado se vio privado de la visión más práctica ofrecida por parte del profesorado del centro (Cid et al., 2011; Cid y Ocampo, 2007) y así lo señaló como una de las principales dificultades a las que se vio obligado a hacer frente durante el desarrollo del PAE. A nuestro modo de ver, este sigue siendo uno de los ejes básicos sobre los cuales cabe seguir trabajando.

A pesar de la valoración positiva que hacen la mayoría de los participantes en el estudio, tendrán que pasar unos años para valorar el efecto que ha tenido en el alumnado la ausencia de las aulas y las escuelas en el último periodo de sus estudios universitarios. Como recogen González-Calvo et al. (2020) el alumnado estima que:

“... su inexperiencia en las aulas será una consecuencia que arrastrarán durante sus primeros años como docentes. Su falta de formación en las aulas será un aspecto que retrasará su desarrollo profesional y que deberán tratar de cubrir mediante tiempo de experiencia en la docencia u otras vías formativas” (p. 163)

Conclusiones

Partiendo de la base que el PAE no se puede establecer como una sustitución al periodo de prácticas en la formación inicial docente, dada la situación de emergencia sociosanitaria podemos afirmar que éste supuso una medida adecuada al contexto y al momento vital que estaba ocurriendo.

Retomando la voz del alumnado, destacar cómo éste afirma haber desarrollado a través del PAE las competencias explicitadas en el Prácticum, además de afirmar que ha supuesto el aprendizaje útil de diferentes aspectos relacionados con las prácticas.

En cuanto a su utilidad, en opinión del alumnado el PAE sirvió básicamente para realizar búsquedas de información, analizar las repercusiones del confinamiento y desarrollar habilidades reflexivas, a pesar de las dificultades señaladas y gracias a los facilitadores indicados.

En cuanto al estrés y la ansiedad provocada, no sólo por el PAE, sino por la situación sociosanitaria, es necesario evaluarla en profundidad y establecer estrategias

institucionales para dar respuesta a la situación de agotamiento académico que actualmente estamos viendo en nuestro alumnado.

Cabe destacar la importancia de las escuelas como centros de prácticas en los que inserirse para desarrollarse como profesional de la educación y debemos ser conscientes que ésta es y será una de las mayores carencias con las que cuenta el alumnado que no ha podido realizar unas prácticas curriculares en circunstancias habituales.

Es interesante recoger el reconocimiento que ha hecho el alumnado al profesorado que ha tutorizado el PAE y la valoración del mismo en términos, no sólo de flexibilidad y adaptación, sino como agente que ha acompañado al alumnado en una situación complicada.

En resumen, el estudio ofrece una visión de cómo el alumnado vivió su periodo de prácticas cuando éste cambió de forma drástica y se desarrolló sin un contacto directo con las aulas. Identificar los puntos fuertes y débiles de la adaptación creada puede servir de base para la incorporación de soluciones tecnológicas y de acompañamiento que pueden mejorar el proceso de tutorización complementando el modelo presencial.

Cabe destacar que este estudio se limita a una situación sociosanitaria muy concreta pero los resultados nos sirven para poner en valor la importancia que ejerce el tutor universitario en el acompañamiento del prácticum, facilitando procesos de reflexión compartida y estableciendo puentes entre la teoría y la práctica educativa.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a los revisores anónimos de este trabajo por sus valiosos comentarios. También agradecen a los alumnos de Grado en Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universitat de les Illes Balears su participación en este estudio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Maria Ferrer Ribot y Maria Rosa Rosselló Ramon, Carme Pinya Medina; metodología, Sebastià Verger Gelabert; software y análisis de datos, Carme Pinya Medina; redacción del borrador original, Maria Ferrer Ribot y Maria Rosa Rosselló Ramon; redacción, revisión y edición, Maria Ferrer Ribot; supervisión, Sebastià Verger Gelabert y Maria Rosa Rosselló Ramon.

Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alsina, A., Ayllón, S., Colomer, J., Fernandez-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M., y Serra, L. (2017). Improving and Evaluating Reflective Narratives: A rubric for higher education students, *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158.

- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de covid-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663-689.
- Barceló, M. L., y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de Primaria desde la perspectiva del tutor del centro de Prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'getting by': a pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.494005>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en Educación*. Octaedro.
- Bresó, E.; Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.
- Cid, A., y Ocampo, C.I. (2007). Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía ne la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., y Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A case study, *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Conferencia decanos/as Educación (2020). Orientaciones para la adaptación excepcional de las prácticas de enseñanza (PdE) de los grados de Educación Infantil, de Educación Primaria y del Máster de Secundaria ante la suspensión temporal de la presencialidad derivada del Covid-19 (curso 2019-20). Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2020/04/1-guia-code-actividades-adaptadas-pde-g-inf-prim-m-sec.pdf>
- Darling-Hammond, L., y Oakes, M. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Harvard Education Press.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Egido, I., y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el prácticum de Magisterio. Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios Sobre Educación*, 30, 217-237.

- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de medición*, 6, 27-36.
- Esteve, O., y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Fan Tang, S. Y., y Kwan Chow, A. W. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la Covid-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- González, M., Fuentes, E. J. Porto, A., y Raposo, M. (2001). Las relaciones entre la Universidad y las escuelas en el desarrollo del prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.) *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Unicopia.
- Harford, J., y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Why IT Matters to Higher Education Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (1), 103-22.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., y Nuijten, E.E. (2018). Core reflection approach in teacher education. En J. Lampert (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.283>
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., y Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- López Jiménez, T., y Colomina Álvarez, R.M. (2021). Rúbrica de evaluación como instrumento mediador de la reflexión en el practicum de maestros en educación infantil. *Perfiles Educativos*, XLIII, 174, 132-150.
- Mauri, T., Martínez A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J., y Bascón, M. J. (junio de 2016). *Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis*

- de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento.* Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE), Alicante, España.
- Nussbaumer-Streit, B., Mayr, V., Dobrescu, A. I., Chapman, A., Persad, E., Klerings, I., Wagner, G., Siebert, U., Christof, C., Zacharian, C., y Gartlehner, G. (2020). Quarantine alone or in combination with other public health measures to control COVID-19: a rapid review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 9. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013574>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E. Berríos-Villaruel, A., y Almonacid-Fierro, A. (2020). Teachers in dictatorship and democracy: biographical perspective of teachers at the end of a professional career. *Revista Brasileira de Educacao*, 25, <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Graó
- 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), 41-53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- 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, 229-25.
- Rodríguez, J., McKinney, T., Powell, S., Walker, Z., y Vince Garland, K. (2020). Was this feedback useful? Examining the observation and feedback process for pre-service teachers. *Teaching Education*, 31(2), 144-161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508281>
- Salavera, C., y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., y Peña Traperó, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education*, 42, 43-52.
- Yuan, R., y Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.