

Páginas: 149-161
Recibido: 2021-10-23
Revisado: 2021-12-21
Aceptado: 2022-02-18
Preprint: 2022-03-15
Publicación Final: 2022-05-31



www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>

El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial

Professional development through internship experiences from preservice teachers' vision

-   **Irene García-Lázaro**
Universidad Loyola Andalucía – Universidad de Sevilla (España)
-   **Jesús Conde-Jiménez**
Universidad de Sevilla (España)
-   **María Pilar Colás-Bravo**
Universidad de Sevilla (España)

Resumen

El desarrollo profesional del futuro profesorado se presenta a través de experiencias de prácticas externas como parte de la formación inicial docente. Éstas se han visto influidas por el surgimiento de la pandemia recientemente, así, poco es sabido acerca de cómo el desempeño profesional y la tutorización de prácticas se han visto afectados. Por ello, este estudio analiza las percepciones de nueve docentes en formación inicial de la Universidad Loyola Andalucía sobre su desarrollo profesional en prácticas ante la pandemia. Se aplica un diseño cualitativo de casos múltiple que explora el desempeño profesional y las relaciones de tutorización sucedidos en prácticas siendo dimensiones moduladoras del proceso formativo. La recogida de información se realiza mediante entrevistas semiestructuradas (antes y después de las prácticas) y un grupo focal (durante las prácticas). Se utiliza el software cualitativo Atlas.ti para analizar la información desde un enfoque inductivo-deductivo. Los hallazgos muestran que los participantes esperaban fortalecer el desempeño mediante la mejora de estrategias docentes y de su identidad profesional. Asimismo, esperaban una relación de tutorización debilitada por la COVID-19. Tras las prácticas, el impacto de la pandemia no parece significativo ni en el desempeño ni en la tutorización, siendo ésta considerada un eje reflexivo. Las conclusiones del estudio proponen, primero, reflexionar sobre aspectos verdaderamente afectados por situaciones impredecibles e inestables durante las prácticas, como la pandemia y, segundo, repensar los pilares del desarrollo profesional en estos contextos, como el desempeño y las relaciones de tutorización.

Abstract

Teacher professional development is introduced by internship experiences as part of initial teacher education. Recently, the pandemic's emergence has modified these experiences, thus, little is known about the COVID-19's influence on the professional performance and the mentoring relationships. Therefore, this study analyses the perceptions of nine preservice teachers from University Loyola Andalucía toward their professional development through internship facing the pandemic. A qualitative design through multiple case study is conducted to explore expectations and conclusions on the professional performance and the mentoring relationships, as both dimensions are essential to modulate the learning process during the internship. Semi-structured interviews (pre-internship and post-intership) and a focus group session (during the internship) were selected to collect the information. The qualitative software Atlas.ti was used to analyse the information from an inductive-deductive approach. Findings show that participants expected to strengthen their professional performance by improving their teaching strategies and their professional identity. Moreover, they expected to find a weakened mentoring relationship due to COVID-19. After internship, the pandemic's impact does not seem to be significant on either professional performance or the mentoring, the latter being considered a reflection axis. Conclusions propose, firstly, to reflect on factors really influenced by unpredictable and unstable issues through internship; secondly, to reconsider the cornerstones of professional development, professional performance and mentoring relationships in these contexts.

Palabras clave / Keywords

Formación Inicial del Profesorado No Universitario, Práctica Pedagógica, Supervisión de los Docentes, Estudiante-Profesor, Estudio de Casos, Estudiante de Prácticas, Tutoría.

Preservice teacher education, Teaching practice, Teaching supervision, Student Teacher, Case Studies, Trainee, Mentoring.

1. Introducción

En los últimos años, la COVID-19 ha irrumpido en todos los ámbitos de nuestra sociedad, específicamente, en la educación se han generado nuevas coordenadas en las que suceden los procesos de enseñanza-aprendizaje (Trujillo-Sáez et al., 2020). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) reconoce que, entre otros aspectos, situaciones inesperadas como la pandemia están dificultando el desarrollo inicial como profesionales de los estudiantes de educación que tiene lugar en escenarios vivenciales como las prácticas externas universitarias. Esto se debe a que existe una priorización de las necesidades inmediatas del alumnado en las escuelas, como las derivadas del ajuste a esta nueva situación, dejando a un lado la reflexión en situaciones tempranas de acción profesional. Así, las prácticas son un eje fundamental de la formación inicial del profesorado que tiene lugar desde la Universidad y que implica cuestionar elementos y agentes que intervienen en el aprendizaje en un contexto escolar, destacando la gestión del aula (i.e., autoridad), la planificación didáctica o el enfrentamiento de dificultades. Sin embargo, actualmente, no sólo se ve afectado el aprendizaje en la acción, sino también el que tiene lugar en la interacción, pues las relaciones de tutorización de las prácticas implican oportunidades de reflexión compartida y retroalimentación que, al parecer, han sido reducidas (Kim, 2020; König et al., 2020; Sasaki et al., 2020).

La formación inicial docente abre la puerta al desarrollo profesional una vez el estudiante de educación comienza su trayectoria como maestro o maestra, por ello, las prácticas externas son momentos significativos en el crecimiento como profesionales; contribuyen estructuralmente a la formación pues organizan, refuerzan y dirigen un aprendizaje experiencial, siendo esta una característica esencial del desarrollo profesional docente (Marcelo, 2009; Zabalza, 2017). Además, teorías educativas aprendidas en la formación universitaria se conectan con el trabajo de aula en prácticas a través de la reflexión, surgiendo, así, el compromiso con la profesión. De este modo, las percepciones de los estudiantes y futuros docentes hacia su rol profesional, así como hacia los modelos y referentes, permiten comprender y adaptar dicha preparación inicial (Zeichner, 2010). Por ello, ante la llegada de la COVID-19, se insta a la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación a indagar en la repercusión de este nuevo escenario en el desarrollo profesional en prácticas; es decir, es necesario comprender cómo afecta el fenómeno a la preparación docente desde su propia perspectiva en los últimos años, evidenciando los cambios vinculados al desempeño y tutorización profesionales.

Así, esta investigación trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿De qué forma está afectando el escenario formativo derivado de la pandemia a las prácticas externas de los docentes en formación? ¿Cómo perciben éstos el desempeño profesional en el contexto que les ha tocado vivir y cómo está afectando a los procesos de tutorización?

1.1 El desempeño profesional y los procesos de tutorización en la formación inicial docente

El desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas externas se conforma, esencialmente, a través de dos áreas: el desempeño profesional y las relaciones de tutorización. El desempeño supone para los futuros docentes visualizarse como educadores en contextos reales, conectando su formación académica con las problemáticas surgidas en el aula (Darling-Hammond, 2017). Aquí se ponen en marcha procesos reflexivos para cuestionar las estrategias de enseñanza utilizadas hacia la gestión de conflictos o con respecto al uso de metodologías concretas (Badilla et al., 2014; Rodríguez-Gómez et al., 2017). Específicamente, Dewey (1998) y Schön (1983), precursores del pensamiento reflexivo, proponen cuestionar las creencias y eventos acontecidos en la acción o desempeño docente mediante la indagación de las propias vivencias en la toma de decisiones. Esta reflexión en la acción fluctúa según las disonancias del contexto y las prácticas permiten evaluar la acción, replantearla y cuestionarla (Avidov-Ungar, 2016). Reflexionar durante el desempeño repercute en variables internas vinculadas al desarrollo profesional, como la motivación hacia la docencia, la autoeficacia percibida ante la docencia o la modelización de la identidad profesional. Esto, a su vez, implica

validar las propias estrategias y aprendizajes en el aula hacia el enfrentamiento de próximas intervenciones (Izadinia, 2015; 2016; Henry, 2016; Rodríguez et al., 2019; Seban, 2015).

Por otro lado, las prácticas incluyen un proceso de asesoramiento desde tutores y tutoras que guían el desempeño profesional en los centros educativos. El concepto de andamiaje propuesto por Vygotsky (1978) es apropiado para entender el acompañamiento que suscita la tutorización en estos procesos de reflexión. Desde la teoría sociocultural, la tutorización es un mecanismo que andamia al futuro docente al sostenerle e impulsarle. Clarke et al. (2014) destacan dos tipos de andamiaje en prácticas: aquel que promueve la socialización, y aquel que prioriza la adquisición de recursos utilitarios/prácticos: los tutores y tutoras son tanto agentes para la inclusión en el grupo de pertenencia (comunidad educativa), como proveedores de herramientas de enseñanza (i.e., tecnologías, materiales, estrategias de gestión, etc.) (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011). También la tutorización es un modelo profesional, convirtiéndose en un referente, pues ayuda a construir el perfil o identidad del futuro profesorado (Gorichon et al., 2020; Palomares y Alarcón, 2018; Yuan et al., 2019). Asimismo, el desarrollo profesional inicial se vincula a las primeras experiencias de acompañamiento en el descubrimiento de la profesión, suponiendo la figura de la tutorización una aliada en la generación de conocimiento contextual de prácticas como escenario laboral venidero (Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz, (2021).

La pandemia ha convertido los centros educativos en escenarios inéditos donde la interacción estudiante de prácticas-tutores o tutoras se ha enmarcado en nuevos canales comunicativos, como el virtual, para reflexionar hacia el propio desempeño durante la supervisión de prácticas. Sobre ello, estudios de los últimos dos años señalan que esta comunicación ha generado, contrariamente a lo esperado, una mayor concienciación hacia la reflexión en la acción (Flores, 2020; Flores y Gago, 2020; Nel y Marais, 2021). Es aquí donde se sitúa la presente investigación para explorar las percepciones de docentes en formación inicial sobre el propio proceso de prácticas, pues es crucial indagar en su perspectiva para conocer los cambios acontecidos en los dos últimos años y contribuir, así, a su desarrollo profesional inicial.

2. Metodología

2.1 Objetivos

El objetivo general del estudio es explorar los cambios generados en el desempeño profesional y en los procesos de tutorización de prácticas externas desde la perspectiva del profesorado en formación inicial durante los últimos años de pandemia. Este propósito se desglosa en tres objetivos específicos:

1. Explorar el punto de vista del futuro docente sobre su desempeño antes y después de las prácticas
2. Indagar en el punto de vista del futuro docente sobre la tutorización antes y después de las prácticas
3. Conocer la percepción del futuro docente sobre la COVID-19 como elemento que interviene en sus prácticas

El tercer objetivo específico surge con el desarrollo de la investigación al encontrar que, en el discurso de los participantes, la pandemia formaba parte de sus relatos y experiencias, ocupando espacios y matices del análisis de sus prácticas.

2.2 Diseño metodológico

Este estudio sigue el paradigma cualitativo, con un diseño de investigación exploratorio y analítico. Se lleva a cabo un estudio de casos múltiples partiendo de premisas teóricas desde las que emergen categorías iniciales de exploración (Stake, 2005). La elección de este diseño metodológico responde a las características determinadas por Yin (1989): establecer negociaciones con los participantes para el seguimiento de cada caso y usar diversas fuentes de información para comprender cómo construyen su realidad.

En los últimos años, el estudio de las prácticas externas ha priorizado la investigación cualitativa pues permite una comprensión más profunda de las impresiones del futuro profesorado. Así, para la consecución de los objetivos propuestos, se utilizan entrevistas, grupos focales y metáforas, al resultar técnicas específicamente útiles para indagar en las expectativas, creencias y conceptualizaciones de los estudiantes en prácticas (Hordvik et al., 2021; Son y Lee, 2020). Utilizar este enfoque metodológico es una tendencia actual hacia la mejora profesional de los implicados (Kartal y Demir, 2021); en concreto, el focus group es idóneo para investigar las percepciones en contextos interactivos y experienciales (Theelen et al., 2020), y el uso de metáforas permite la reflexión y evaluación del propio desempeño así como de las relaciones interpersonales (Saban, 2006; Zhu et al., 2020).

Para la recogida de información, se utilizan entrevistas semiestructuradas antes de las prácticas para conocer las expectativas de los participantes (septiembre 2021), un grupo focal para explorar el desarrollo de la experiencia (durante las prácticas: febrero 2021), y entrevistas semiestructuradas para contrastar el proceso formativo al finalizar la experiencia (post-prácticas: marzo 2021). A través de esta propuesta, se analizan tanto el desempeño como la relación de tutorización en el contexto formativo.

2.3 Participantes

El grupo de participantes está constituido por nueve estudiantes de educación (8 mujeres y 1 hombre) de la Universidad Loyola Andalucía. Sus edades se sitúan entre los 19 y 21 años. Realizan sus segundas prácticas externas de dos meses y medio de duración en el curso académico 2020-2021 en ocho centros diferentes, concretamente entre enero y marzo de 2021. Se utilizará el término "Participante" acompañado de un número que represente a cada uno de los estudiantes para preservar su anonimato. Estas prácticas se desarrollan en el tercer curso (el tercero de cinco años) del Doble Grado Bilingüe en Educación Primaria y Educación Infantil. Las prácticas tienen lugar desde comienzos de enero hasta finales de marzo, y los futuros docentes acuden a los centros de lunes a viernes durante la jornada escolar (desde las 9.00h hasta las 14.00h).

Para el proceso de selección de participantes, una de las investigadoras, docente en la universidad de pertenencia y tutora de prácticas, ofrece la participación voluntaria en el estudio a sus 25 estudiantes. Siguiendo un muestreo por conveniencia aplicado a las ciencias sociales (Emerson, 2015; Mena, 2018), 9 participantes fueron los finalmente elegidos en base a su disponibilidad y voluntad de querer participar. Así, a diferencia de lo que sucede en muestras cuantitativas, la potencialidad de los casos seleccionados permitió ahondar en los objetivos de investigación teniendo en cuenta el contexto de los centros, lo que permitiría más variedad en los testimonios, así como el hecho de que todas las personas participantes estarían durante sus prácticas asignadas a una única tutora o un único tutor (a diferencia de otros estudiantes) permitiendo abarcar con mayor precisión el segundo objetivo específico de investigación. Finalmente, se recurre al formulario de consentimiento provisto por el Comité de Bioética de la Universidad de los participantes, el cual había concedido previamente su Visto Bueno a la investigación previamente.

La tabla 1 expone la contextualización de los centros de prácticas. Los colegios responden a diferentes categorías, predominando el financiamiento mixto o "centro concertado". La línea de trabajo de la Universidad, alineada con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, prioriza que las prácticas externas docentes se lleven a cabo en centros en los que la formación y colaboración del alumnado de prácticas sea necesaria y repercuta positivamente en su formación como educadores de la sociedad, y no exclusivamente de un contexto específico. A pesar de la pandemia, las escuelas de educación primaria e infantil mantuvieron la estructura de prácticas utilizada previamente a la llegada de la COVID-19, lo que suponía que este periodo se basaba en la intervención habitual en tareas rutinarias en el aula, como años atrás.

Tabla 1

Contextualización de los participantes

Participante	Tipo de centro
Participante 1	Privado*
Participante 2	Privado*
Participante 3	Financiamiento Mixto**
Participante 4	Financiamiento Mixto***
Participante 5	Financiamiento Mixto**
Participante 6	Privado*
Participante 7	Financiamiento Mixto - Extranjero**
Participante 8	Privado*
Participante 9	Privado*

*Nivel socioeconómico alto; **Nivel socioeconómico medio; ***Nivel socioeconómico bajo

2.4 Proceso de recogida de información e Instrumentos

Los instrumentos utilizados y adaptados provienen de protocolos de investigaciones previas afines. Para las entrevistas pre-prácticas, los investigadores utilizan las propuestas de Becker et al., (2019), Fox et al. (2011) e Izadina, (2015; 2016). El *focus group* se inspira en Becker et al. (2019) y Clarke (1995) como iniciativa para indagar en posibles temáticas y situaciones que tienen lugar en prácticas. Se decide realizar el grupo focal a conveniencia de los participantes dado que realizar entrevistas individuales durante prácticas no fue viable

por falta de disponibilidad de los propios estudiantes. Las entrevistas post-prácticas siguen los protocolos de Becker et al. (2019), Fox et al. (2011) e Izadnia (2015; 2016), ajustando determinadas preguntas al contexto de investigación.

Aunque las prácticas fueron presenciales, la recogida de información fue virtual en las entrevistas pre-prácticas (mediante el programa Microsoft Teams) durante septiembre de 2020; el focus group fue presencial en febrero de 2021 y las entrevistas post-prácticas también fueron presenciales en marzo de 2021. Las entrevistas pre-prácticas tuvieron una duración de 40 minutos, el grupo focal tuvo una duración de 45 minutos, y las entrevistas post-prácticas se desarrollaron en 60 minutos aproximadamente.

A continuación, se presenta en la tabla 2 esta información:

Tabla 2
Protocolos y estructura de los instrumentos de investigación

	Protocolo de origen	Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Ejemplos de preguntas del protocolo de investigación
Entrevista Pre-Prácticas	Izadnia, M. (2015)	Desempeño profesional: expectativas	Estrategias docentes	Apoyo multi-tipo al alumnado Tecnologías	Después de estos meses, ¿cuál es tu función como docente? (adaptada)
			Identidad Docente	Mayor Autoconocimiento	¿Qué esperas de las prácticas con respecto a tu yo docente? ¿Qué cambios aspiras a alcanzar? (utilizada literalmente traducida)
	Izadnia, M. (2016)	Tutorización: expectativas	Tutorización de prácticas: modelos docentes	Responsabilidad profesional Relación Horizontal Actualización Profesional	¿Qué cualidades te gustaría encontrar en tu tutor? (utilizada literalmente traducida) ¿Qué crees que conllevan las prácticas para el tutor/a? ¿Qué aspectos quieres analizar de él/ella? (adaptada)
Grupo Focal	Becker et al., (2019); Clarke (1995)	Desempeño profesional: expectativas	Estrategias Docentes	Temáticas transversales: sostenibilidad y cuestión de género	¿Cuáles son vuestras responsabilidades hacia los estudiantes? ¿Consideráis importante trabajar algo concreto en el aula? (adaptadas)
Entrevista Post-Prácticas	Becker et al., (2019)	Desempeño profesional: conclusiones	Estrategias Docentes	Promoción de la participación del alumnado	¿Cómo promoviste la participación del alumnado? (adaptada) ¿Cómo enfrentaste y cómo te afectaron situaciones críticas? (adaptada)
				Afrontamiento de las dificultades	Después de las prácticas, concluyes que tu propósito para enseñar es...: (utilizada literalmente traducida)
	Izadnia, M. (2016); Fox et al. (2011)	Identidad Docente	Mayor autoconocimiento: cualidades personales	Docencia hacia la educación en valores	¿Puedes explicar cambios en tu identidad como docente? (utilizada literalmente traducida) Compara a tu yo docente tras las prácticas con algo que te describa en este momento (utilizada literalmente traducida)
				Relación de tutorización	Responsabilidad profesional
Izadnia, M. (2015)	Tutorización: conclusiones	Relación de tutorización	Responsabilidad profesional	¿Podrías describir la relación de tutorización con una metáfora? (utilizada literalmente traducida) ¿Cómo has interactuado con tu tutor/a? (utilizada literalmente traducida)	

2.5 Análisis de la información

El análisis de la información sigue un enfoque inductivo desde una perspectiva constructivista que ayuda a comprender realidades sociales diversas simultáneamente (Hallberg, 2006). Se realiza un análisis temático mediante el software Atlas.ti (v.8) y las conclusiones establecidas fueron devueltas a los participantes para que revisasen y permitiesen corroborarlas tal y como la investigación educativa sugiere (Vaismoradi et al., 2013).

El proceso comenzó con la transcripción de los documentos, siguiendo la secuencia analítica de Creswell (2012): establecimiento de categorías centrales tanto en las entrevistas pre y post como de cara al grupo focal, se llevaron a cabo repetidas lecturas, a posteriori se desarrolló la generación de *memos* (notas), seguida de la comparación constante entre las diferentes transcripciones (Strauss y Corbin, 1998), es decir, se llevó a cabo un procedimiento de comparación interativa (LaDonna et al., 2018) entre los tres investigadores autores. Desde aquí, surgieron nuevas categorías y subcategorías, así se dio paso a la codificación final y a la posterior interpretación. Para aportar mayor fiabilidad, se llevó a cabo una triangulación entre los investigadores de las conclusiones finalmente alcanzadas.

Tal y como mostraba la tabla 2, dos dimensiones centrales guían el planteamiento investigador: *desempeño como profesional*, y *tutorización de prácticas*. Dos categorías surgen en ambas dimensiones: a) despliegue de *estrategias docentes* y configuración de la *identidad docente*, y b) la tutorización como *modelo docente* y como *relación* establecida. Diferentes subcategorías son asignadas para la posterior codificación.

3. Resultados

Los hallazgos en torno al desarrollo profesional se encuentran divididos en dos dimensiones que se presentan a continuación y que se corresponden con los dos primeros objetivos específicos establecidos. Por un lado, las percepciones previas a las prácticas asociadas al desempeño profesional y sus conclusiones tras las prácticas; por otro lado, se presentan las consideraciones previas hacia la tutorización y las conclusiones al finalizar las prácticas. El tercer objetivo específico, siendo un fenómeno transversal a los dos anteriores, se comenta al finalizar los subepígrafos 3.2 y 3.4.

3.1. Desempeño profesional: expectativas

Las estrategias docentes incluyen funciones asumidas antes de iniciar las prácticas, así como las responsabilidades esperadas. Del análisis del discurso de los participantes surge la subcategoría *servir de apoyo multi-tipo* al alumnado como una función prioritaria esperada ante la COVID-19. Esta función se divide en diferentes modos: apoyos asistencial, emocional, interactivo, y creativo. De este apoyo, los participantes explican que se alcanza la enseñanza de la resiliencia en su alumnado, como aportación docente desde su figura de estudiantes de prácticas ante la situación de pandemia para la consecución de logros de aprendizaje transversales al currículum: "Ante la pandemia, mi prioridad sería dar oportunidades al alumnado para que sean autosuficientes. El currículum es secundario" (Participante 5); "Me gustaría que solventasen situaciones desafiantes: que gestionen sus emociones para continuar" (Participante 6). De igual modo, otra de las estrategias subrayadas convertida en subcategoría es lidiar con *las tecnologías*, consideradas agentes disruptores del proceso de socialización, independientemente del momento histórico vivido: "Debo enseñarles (*al alumnado*) que hay otras formas de relacionarnos... No me gustaría usar tecnologías" (Participante 1); "Las pantallas son la única salida en los últimos años, preferiría prescindir de ellas en el aula" (Participante 8).

Los participantes esperaban conocerse mejor a sí mismos durante su desempeño, surgiendo así las subcategorías *cambios: mayor autoconocimiento*: "Espero entender mejor cómo debo encargarme del aula y gestionarla" (Participante 1); "Me gustaría ver un cambio en la forma en la que me desenvuelvo con los niños" (Participante 3); "Quiero mejorar en la presentación inicial, porque los niños pueden tratarte mejor o peor desde este momento" (Participante 8); "Noté que no me tomaban en serio (*en sus anteriores prácticas*), sino como una amiga o hermana (...) Al principio cuesta (*la autoridad*), nunca se consigue estando de prácticas, así que imagina durante una pandemia..." (Participante 7).

3.2 Desempeño profesional: conclusiones

En el balance expectativa-sucesos ocurridos sobre las estrategias docentes, los participantes confrontaron dos de éstas en su planificación didáctica. Por un lado, la *promoción de la participación*, elemento fundamental para involucrar al alumnado mediante sus aportaciones (información recalcada durante el focus group): “Utilizo preguntas, les dejo espacio para que opinasen sobre temas controvertidos; quiero que no se sientan juzgados” (Participante 3); “Daba feedback a cualquier aportación, si no les muestras que lo que dicen tiene valor, se cohiben y no participan después” (Participante 8); “La sostenibilidad, medioambiente y catástrofes naturales puede ayudarles a comparar la pandemia con otros sucesos” (Participante 8); “Es crucial trabajar el tema de roles y estereotipos de género... y tratar la diversidad familiar” (Participante 3).

Por otro lado, encontramos la subcategoría sobre las situaciones de conflicto experimentadas como parte del desempeño docente: *afrentamiento de dificultades*, que se materializó en tensiones asociadas a la docencia y desencuentros con el alumnado. Sobre la primera, destacan: “(...) cuando los profesores hablaban de algo en concreto, y no daban detalles delante mí, permanecía apartada” (Participante 4); “El tema de la competitividad era evidente: hay personas que llevan años esperando ser contratadas, y a los nuevos nos ven con potencial” (Participante 5); “Le sugerí a un chico con altas capacidades que ayudase a su compañera. Cuando la profesora se percató ¡me desautorizó riñéndole! Desde entonces, me mantuve al margen en sus clases” (Participante 9).

Sobre su identidad profesional antes de las prácticas, expresan que su función sería sostener al alumnado y priorizar la seguridad física, pero tras la experiencia observamos dos nuevas subcategorías: *el autoconocimiento y la educación en valores*.

Sobre el *autoconocimiento* como docentes, éste derivó en su propio cuestionamiento como profesionales: “(...) la pandemia hace que se incremente el malestar hacia los niños al seguir las normas y protocolos” (Participante 7); “Un niño problemático me desobedeció delante de sus compañeros para vacilarme. Reflexioné mucho sobre esto” (Participante 3); “Los alumnos me hacían sentir que era incapaz de dar clase cuando aún no había observado suficientemente a mi tutora” (Participante 8); “Había conflictos verbales, físicos... Los alumnos estaban más irascibles este año. Yo quería entender la movida de sus vidas ante los cambios que han encontrado al volver al centro” (Participante 4). Todos los participantes concluyen que la experiencia ha modificado la manera en la que se reconocen como profesores: las prácticas les han aportado mayor seguridad en sí mismos, más organización, mayor iniciativa, y más eficacia hacia el propósito. Ganarse el respeto del alumnado era un objetivo antes de las prácticas, y tras estas reconocen haber mejorado al enfrentar conflictos mejorando su *autoridad* en el aula. Reconocen autoexigirse en exceso y explican haber aprendido a gestionarlo: “He aprendido a no machacarme. Esto es un cambio en mí yo profesora porque antes era muy perfeccionista. Lo que no me exige, no se lo exigiré a mis alumnos.” (Participante 3); “Antes me obsesionaba con cubrir el contenido a enseñar, ahora doy tiempo a los alumnos para reflexionar” (Participante 5); “Antes intentaba controlar todo. Si sigo así, acabaré quemada en unos años; empiezo a tomarme la docencia con calma...” (Participante 9); “Los libros de texto deben guiarnos, pero si tus alumnos no están bien sé flexible y adáptate. Ya no me estreso si no sale como había previsto” (Participante 4). “Analizando mis errores y compartiéndolos me identifico con un modelo docente que me atrae más que el que tenía antes. Estando fuera de España, es necesario pensar en la maestra en la que me estoy convirtiendo” (Participante 7).

La subcategoría *educación en valores* proviene de la percepción de mejora de la autoridad en el aula, en detrimento de la cercanía al alumnado, lo que planteó las siguientes conclusiones: “Estoy comprendiendo que la profesión conlleva un desgaste físico y mental altos. Los niños demandan demasiada atención, paciencia, energía; también te aportan gratificación y satisfacción” (Participante 4).; “Una figura seria aleja a los niños, pero al acercarte demasiado te ven como amiga... He reflexionado sobre ello” (Participante 8). Los participantes identifican cambios en su *visión hacia la profesión* a raíz de la pandemia. Son conscientes de elementos que no conocían, como la carga de trabajo mañana-tarde en los centros, la rendición de cuentas o la interconexión con otros docentes para la planificación curricular:

“Hay regulaciones implícitas que aportan una visión más realista de la profesión al margen de la perspectiva de la Universidad. Asimilar esto es difícil, pero me ayuda a cuestionarme y reafirmar si puedo con el papeleo, la rendición de cuentas, etc.” (Participante 1).

Para entender mejor el punto profesional en el que se encuentran los participantes, utilizaron una comparativa o metáfora para describir su perfil docente tras las prácticas. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

- “El robot de la película Big Hero 6. Ofrezco apoyo y seguridad” (Participante 1).
- “Un frondoso árbol que aporta sombra a los niños” (Participante 8).
- “Un girasol: con un ambiente estimulante, con oxígeno (espacio y autonomía en el aula), si me das luz (feedback y ayuda de la tutora), florezco; si no es así, me marchitaré” (Participante 6).
- “Mario Bross: supero obstáculos, gano recompensas formativas y emocionales, y voy pasando niveles y aprendiendo habilidades para siguientes experiencias” (Participante 9).

Como parte de la construcción de la identidad como docentes, aseguraban que el bienestar del alumnado era la prioridad antes de las prácticas; en la sesión de grupo focal sostenían que trabajar *temas transversales* vinculados a una respuesta emocional positiva dirigía su motivación hacia la docencia. En el centro de la Participante 4, cuyo contexto es difícil, ella explica: “Voy aprendiendo a entender que sin conocer cómo están viviendo la pandemia, no eres capaz de enseñar nada”. Esta participante también afirma que el acercamiento físico y emocional es complejo al nivel en el que se encuentra; a raíz de la COVID-19, se constriñe parcialmente su lado humano como maestra: “Me siento una docente incompleta”. La participante 7 también apunta a que el aprendizaje en prácticas les permite “no controlar constantemente todo, actúo según lo que vaya surgiendo y según el estado del grupo-clase. Ha sido la pandemia la que me lo ha enseñado” (Participante 8); “Soy más reflexiva sobre la marcha... para saber si actúo bien, me he medido conmigo misma constantemente en el aula y es difícil reflexionar al mismo tiempo que trabajas en estas condiciones (*pandemia*)” (Participante 9).

El impacto directo de la COVID-19 se refleja en dos ámbitos de sus expectativas. Las tecnologías las consideraron instrumentos que evitarían usar; finalmente, el participante 1 explica que “la presencia de dispositivos tecnológicos ha impedido captar la atención e interés del alumnado”. Otras participantes (3, 7 y 8) señalan que la pandemia ha sido un desgaste debido a protocolos sanitarios, evitación de relaciones, aislamiento personal, etc.: “No estaba cómoda, porque si era positivo todo el grupo se confinaría y no podía permitir que eso ocurriese por mi culpa” (Participante 8). “Ha sido una rutina en tensión constante: todos los días se repetían los mismos eventos. No podíamos dar clase en aulas diferentes, ni relacionarnos con profesores de otros ciclos. Emocionalmente era monótono” (Participante 7).

3.3 Tutorización: expectativas

Sobre la tutorización antes de sus prácticas, los participantes entendían esta relación como dos facetas profesionales para el tutor/a: una *responsabilidad* al formar a otra persona, pero también se asumía una inversión extra de tiempo; por otro lado, definen a la tutorización como un proceso de simbiosis que beneficia tanto al estudiante (i.e., imitación, observación) como a los tutores y tutoras (repartir carga docente, aprender de la formación universitaria, etc.): “Tutorizarnos aporta frescura: traemos novedades y recursos actualizados desde la Universidad” (Participante 9); “La tutorización permite intercambiar impresiones y servirles de apoyo emocional porque están cansados de la pandemia” (Participante 2); “Yo considero que implica integrarnos en la gestión del currículo, la programación de aula, la evaluación...” (Participante 1).

La *relación horizontal* entre estudiante-tutores es común al discurso de los participantes y se configura como algo esperado. Buscan encontrar un guía y/o modelo, para bien y para mal; esta idea conecta con la instrumentalización de la tutorización como medio para descubrir y formar la propia identidad. Por otro lado, esperan en *encontrar una persona actualizada* profesionalmente, antes que cualquier otra característica personal (Participante 8 y Participante 1). También buscaban conocer cómo trabajaban sus tutoras ante necesidades educativas (Participante 7), analizar el trato con familias (Participante 5), y la gestión del currículum (Participante 3) frente a la COVID-19.

3.4 Tutorización: conclusiones

Si comparamos lo que esperaban con lo que encontraron, el discurso de los participantes igue cierta linealidad pues sus expectativas pudieron ser corroboradas: las principales funciones de la tutorización encontradas fueron *responsabilidad* y *feedback*: “Sentía que yo no quedaba al margen de la toma de decisiones o de las actividades porque necesitaban ayuda” (Participante 5); “Aprendí cómo interaccionaba con otros compañeros” (Participante 8); “A veces repetía sus gestos, son cosas que tomo para incorporarlas en mi identidad como

profesora” (Participante 6); “Me ha dado confianza y he crecido como profesional” (Participante 3). Por otro lado, encontraron en sus respectivos contextos una *relación horizontal* con sus tutoras y tutores. Los participantes encontraron una interacción mutua, cercana, y desarrollaron un sentimiento de pertenencia al equipo de trabajo con el que se identificaban antes de iniciar la experiencia de prácticas. Al finalizar las prácticas, definieron la relación de tutorización con una comparativa/metáfora. Algunos ejemplos se exponen a continuación:

- Un mecánico y un automóvil: “Mi tutor me ponía a prueba, pulía aspectos para arrancar mejor” (Participante 1).
- Una canción de fondo: “Esa canción que no recuerdas que está ahí, pero implícitamente está para focalizar mi trabajo” (Participante 4).
- Capitanes de barco: “Vamos a una: dirigimos a los marineros (los niños), ella y yo remamos en una misma dirección” (Participante 5).
- Lápiz y sacapuntas: “Ella lima mis dificultades profesionales, me sugiere cambios para modelar mi identidad docente” (Participante 9).

Para finalizar, la siguiente figura 1 presenta un mapa conceptual descriptivo. En él se muestran las categorías iniciales y las subcategorías esperadas (pre prácticas) y/o encontradas (en prácticas y post-prácticas) por los participantes. Una conclusión establecida, gracias a la frecuencia de aparición, es la mayor importancia otorgada a la tutorización finalmente en comparación con la inicial.

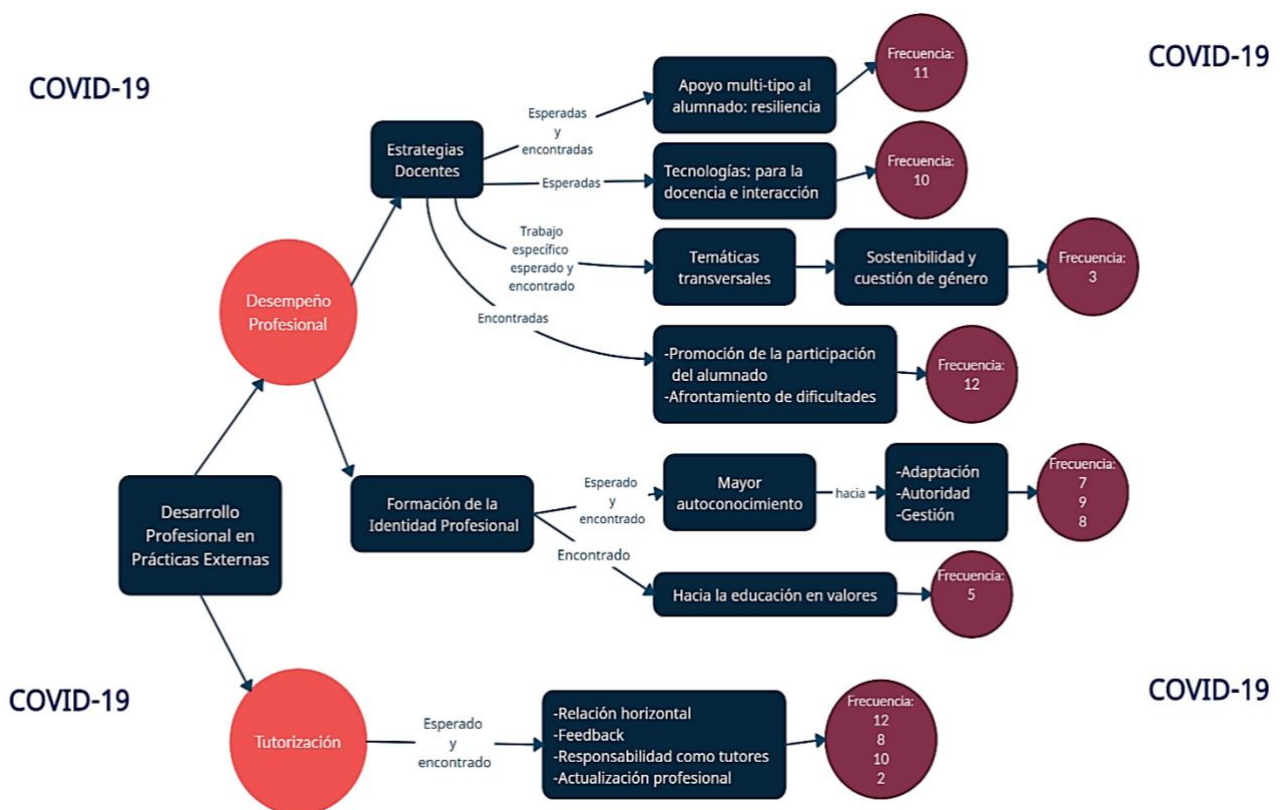


Figura 1. Síntesis de los hallazgos del estudio. Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

Esta investigación muestra las reflexiones de futuros docentes de educación primaria e infantil a cerca del desarrollo de su desempeño profesional y de la tutorización recibida durante sus prácticas externas del último curso académico.

Con respecto al primer objetivo específico de investigación, encontramos una dimensión hacia la que los participantes dirigen sus expectativas: el desempeño profesional. En ella, se desarrollan las categorías *Estrategias Docentes* y *Formación de la Identidad Profesional*. Los hallazgos de esta dimensión se encuentran en la línea de recientes estudios sobre las expectativas vinculadas a las prácticas (Yahiji et al., 2019; Zhu et al., 2020), y exponen el interés por analizar en los centros educativos aquellos elementos aprendidos con anterioridad a lo largo de la formación universitaria, por ejemplo, la mejora y desarrollo de habilidades y técnicas docentes, así como su identidad ante la comunidad educativa. Dentro de las estrategias encontramos responder a las necesidades del alumnado sirviendo de diversos apoyos, prescindir de las tecnologías, y fomentar la participación. Dentro de su identidad profesional, al hilo de Izadinia (2016), los participantes explicitaron analizar su propio perfil docente, haciendo hincapié en la mejora de la adaptación, la autoridad y la gestión del aula.

De este modo, la producción de conocimiento en el entorno profesional de prácticas que realizan los participantes se basó en reflexionar en la acción, lo que Mena-Marcos et al. (2013) traducen en reflexionar acerca de estrategias docentes empleadas. Sobre ello, Körkkö et al., (2016) señalan que este tipo de interrogantes son esenciales para el desarrollo profesional en sus comienzos. Hilando con la construcción de la identidad, las metáforas desvelan que algunos participantes (Participantes 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) consideran que las prácticas les proyectan como futuros profesionales, mientras otros (Participantes 1 y 2) se sienten protectores del alumnado.

Con respecto al impacto de la COVID-19 en el desempeño profesional, no se observa una repercusión significativa ni en el desarrollo de estrategias docentes ni en la configuración de la identidad del futuro profesorado; incluso, parece que la pandemia acentuó esta reflexión al encontrarse más limitados en el aula. Con respecto al segundo objetivo específico, es decir, la dimensión tutorización, surgen cuatro categorías: la relación establecida, la retroalimentación formativa, la responsabilidad de la tutorización como figura de asesoramiento, y la actualización profesional de ésta. Los participantes manifestaron altas expectativas hacia alcanzar mayor horizontalidad en esta relación, encontrar personas actualizadas en metodologías didácticas, y recibir feedback para mejorar en la acción. La realidad percibida situó la tutorización en las necesidades y demandas contextuales. Tal y como Saiz-Linares y Ceballos-López (2020) y Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz (2021) reflejan, la principal función de la tutorización durante este último año ha sido proporcionar tareas reflexivas hacia lo que estaba ocurriendo a través de la pandemia. Coincidiendo con ello, en el estudio de casos se confirman los dos modelos presentados en la introducción sobre la tutorización (Clarke et al., 2014): la variante hacia la socialización (i.e, relaciones establecidas y observación de tutores y tutoras como modelos de desempeño), y la variante que prioriza la practicidad (i.e, fortalecimiento de la autoridad y adaptación).

Los participantes resaltan la existencia de apoyo del centro y la calidad de los intercambios estudiantes-tutores, lo que generó espacios para investigar su incidencia en la mejora del propio desarrollo profesional, pues la literatura corrobora el aumento de la motivación, la autoeficacia percibida y la satisfacción de futuros docentes en prácticas gracias a estas interacciones (Farhadiba y Wulyani, 2020; Kaldi y Xafakos 2017; Richards et al., 2018).

Por otro lado, el andamiaje percibido por los estudiantes coincide con el proceso representado por Clarke (1995) para convertir al futuro profesorado en profesionales reflexivos: curiosidad - búsqueda - contextualización - planificación. Esta secuencia aparece en el discurso de los participantes desde la formulación de expectativas (curiosidad-búsqueda), hasta la generación de conclusiones sobre la tutorización encontrada (contextualización-identidad profesional). Asimismo, el feedback de los tutores mostró mecanismos implícitos de la profesión para preparar a los participantes y ayudarles a proyectarse hacia futuros retos. Así, las metáforas sobre la tutorización se asocian al desarrollo profesional inicial de futuros docentes (Hordvik et al., 2021; Kartal y Demir, 2021) y en este estudio representan apoyo en las funciones profesionales (Participantes 1, 2, 3, 7, 9), y acompañamiento y orientación ante lo desconocido (Participantes 4, 5, 6, 8).

Con respecto a la COVID-19, ésta condicionó las expectativas dirigiéndolas a una mayor observación de los tutores en las prácticas; no obstante, la pandemia no afectó específicamente a las relaciones tutores-estudiantes según las conclusiones de los participantes.

Para finalizar, la figura 2 plantea los pilares del desarrollo profesional inicial del futuro docente que surgen de esta investigación. Al teorizar sobre lo analizado, se encuentra que crecer como profesional implica conocer el contexto de acción a través del desempeño, la puesta en marcha de estrategias, y la adaptación y resolutivez ante dificultades. De igual modo, plantear futuros caminos en la profesión se vincula a la existencia de espacios y momentos de reflexión y pensamiento compartidos (antes, durante y después de las prácticas), y finalmente, desarrollarse como profesional en los inicios va unido a las figuras de interacción como la tutorización, desde la Universidad (académica) y desde el centro escolar (profesional), así como otros agentes involucrados en la comunidad educativa (familias, alumnado..., etc.).



Figura 2. Pilares del desarrollo profesional inicial docente en prácticas. Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Este estudio ha explorado las percepciones de futuros docentes de educación hacia su desempeño y hacia la tutorización como pilares del desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas externas enmarcadas en la actual pandemia. A partir de los hallazgos, la COVID-19 no parece haber modificado significativamente ni lo que esperaban ni lo que encontraron los participantes del estudio con respecto a su acción en el aula y a la relación con sus tutores y tutoras. El análisis expone que sus expectativas se centraban más en su desempeño, y sus conclusiones se perfilaron en mayor medida en torno a la tutorización. Es decir, los participantes esperaban mejorar su autonomía, gestión y autoridad en el aula, así como conocerse mejor siendo docentes. De igual modo, su interés en el plano relacional se dirigía a una tutorización horizontal. Tras la experiencia, la pandemia no se considera un factor de incidencia pues las percepciones de los participantes presentan normalidad hacia sus interacciones al compararlas con experiencias previas. Se concluye que los futuros docentes incrementaron su autonomía y toma de decisiones debido a la necesidad de los tutores y tutoras para atender al alumnado ante la pandemia. Finalmente, atendiendo a los extractos del discurso de los participantes, la tutorización retroalimentó el desempeño profesional al fortalecer las estrategias en el aula y forjó intelectual y emocionalmente la identidad de los participantes, ambos pilares del desarrollo profesional inicial docente.

Referencias

- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653–669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la auto-reflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.11>
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243–261. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Emerson, R. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 164-168. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900215>
- Farhadiba, D., & Nunuk Wulyani, A. (2020). Investigating Preservice Teachers' Efficacy Level and Factors Influencing It. *KnE Social Sciences*, 40–49. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i4.6464>
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 297-300. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. (2011). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1>
- Gorichon-Gálvez, S., Pérez Lorca, A., Yañez-Pérez, M., & Roberts-Rivera, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31–50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>
- Hallberg, L. R. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141-148. <https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022487116655382>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A., Engebretsen, B. & Møller, L. (2021). Using the metaphor of orchestration to make sense of facilitating teacher educator professional development, *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1946510>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2). <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kartal, G. & Demir, Y. (2021). Observational narrative knowledge in early professional development of student teachers of English. *Instructional Science*, 49, 109–135. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09532-3>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- LaDonna, K. A., Taylor, T., & Lingard, L. (2018). Why open-ended survey questions are unlikely to support rigorous qualitative insights. *Academic Medicine*, 93(3), 347–349. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002088>

- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP*, 1(1), 43-71. <https://bit.ly/3nB5Vqu>
- Martínez-Figueira, E. & Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118. <https://bit.ly/33FybYc>
- Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo*, 7(3), 5-15. <https://doi.org/10.19123/eixo.v8i3.646>
- Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: What does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.713933>
- Nel, C., & Marais, E. (2021). Addressing the wicked problem of feedback during the teaching practicum. *Perspectives in Education*, 39(1), 410-426. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.25>
- Palomares, A., & Alarcón, M. del C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Practicum*, 3(1), 34–47. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8273>
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A. & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rodríguez, R. S., Pedrajas, A. P., & Gracia, E. P. (2019). Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240018>
- 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>
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Sanz-Trigueros, F. J., & Guillén-Díaz, C. (2021). Adaptación y desarrollo profesional docente de los especialistas de la enseñanza bilingüe. *Revista Fuentes*, 23(1), 27–40. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11572>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2020). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250005>
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., & Puddy, G. (2020). The Practicum Experience during Covid-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 329–339. <https://bit.ly/3pb6zmx>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992632>
- Son, J., & Lee, M. Y. (2020). Exploring the Relationship Between Preservice Teachers' Conceptions of Problem Solving and Their Problem-Solving Performances. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10045-w>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Theelen, H., Willems, M. van den Beemt, A. Conijn, R y den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjet.12760>
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. FAD. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- UNESCO. (2020). *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19*. <https://bit.ly/3b11V28>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Yahiji, K., Oyata, L. G., & Anwar, H. (2019). Assessment model of student field practice at Faculty of Tarbiyah and Teaching Training in Indonesia: A reality and expectation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 251–268. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12117a>
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE.
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(8), 972–993. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zabalza, M.A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhu, G., Mena, J. & Johson, C. (2020). Chinese student teachers' teaching practicum experiences. *International Journal of Educational Research*, 103, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101638>