



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores

Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

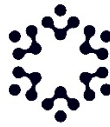
Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ	
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	

SECCIÓN I

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: REFLEXIONES Y ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO 1. EL METODO SOCRATICO. OPORTUNIDAD EN LA ERA DIGITAL Y DE PANDEMIA	22
BENITO CADENAS NOREÑA	

CAPÍTULO 2. LA PRACTICA FISICO-DEPORTIVA EXTRAESCOLAR EN TIEMPOS DE COVID-19	36
RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA	
GABRIEL MARTÍNEZ RICO	
SAMUEL LÓPEZ CARRIL	
CARLOS PÉREZ CAMPOS	

CAPÍTULO 3. UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LAS PRACTICAS EVALUATIVAS EN LA UNIVERSIDAD TRAS EL COVID-19	54
MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM.	

CAPÍTULO 4. PERCEPCIONES DE MAESTROS HACIA LA MODALIDAD NO PRESENCIAL A CAUSA DEL COVID-19	72
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ	
MANUEL REINA PARRADO	
OLGA GUIJARRO CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	

CAPÍTULO 5. LAS HERRAMIENTAS DOCENTES WEB 2.0: UN ANÁLISIS DEL EFECTO COVID-19 EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	91
ANTONIO CHAMORRO-MERA	
FRANCISCO JAVIER MIRANDA-GONZÁLEZ	
FRANCISCO I. VEGA-GÓMEZ	
JESÚS PÉREZ-MAYO	

CAPÍTULO 6. LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	113
ALÍCIA MARTÍ CLIMENT	

CAPÍTULO 7. NOTAS GUIADAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNADO UNIVERSITARIO DURANTE LA PANDEMIA POR EL COVID-19	136
ROSARIO RUIZ-OLIVARES	
CAPÍTULO 8. BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: THE IMPACT OF COLLABORATIVE TASKS ON STUDENT ENGAGEMENT	158
IGNACIO MARTINEZ BUFFA	
CAPÍTULO 9. LA EVALUACIÓN DE MATERIAS DE CONTENIDO CUANTITATIVO MEDIANTE DOCENCIA VIRTUAL DEBIDO A UN CONFINAMIENTO POR COVID-19	180
ANA M. MARTÍN-CARABALLO	
EULALIA ROMERO PALACIOS	
ÁNGEL F. TENORIO VILLALÓN	
CAPÍTULO 10. COIL (APRENDIZAJE COLABORATIVOS INTERNACIONAL ONLINE): EXPERIENCIAS DE UN INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO EN PERIODO DE PANDEMIA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA	206
MARÍA GRACIA CARPENA-NIÑO	
GABRIELA PEDRERO HUERTA	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN MODALIDAD ONLINE	225
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 12. RECURSOS TIC PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	247
MARIANA N. SOLARI-MERLO	
CAPÍTULO 13. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN TIEMPO DE COVID, UNA EXPERIENCIA INTRAUNIVERSITARIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UCAM Y PONTIFICIA COMILLAS	271
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JORGE BURGUEÑO LÓPEZ	
CAPÍTULO 14. COOPERACIÓN, GAMIFICACIÓN Y TIC EN TIEMPOS DE LA COVID-19: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL (GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL)	290
OLIMPIA GARCÍA LÓPEZ	
M ^a MERCEDES ARIAS GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 15. LA FORMACIÓN ONLINE DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: EXPRESIÓN CORPORAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL MEDIO VIRTUAL.....	319
ARMADA CRESPO, JOSÉ MANUEL	
MORENTE MONTERO, ÁLVARO	
BENÍTEZ SILLERO, JUAN DE DIOS	
CAPÍTULO 16. LOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESPAÑA	340
GLORIA CALABRESI	
DARIO RANOCCHIARI	
CAPÍTULO 17. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA EN TIEMPOS DE COVID-19 EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	356
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
CAPÍTULO 18. LA EXPERIENCIA MUSICAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: INVESTIGACIÓN COLABORATIVA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONFINAMIENTO	370
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
AMELIA MORALES-OCAÑA	
CAPÍTULO 19. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MODELOS DIGITALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	392
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI	
JON ALTUNA URDIN	
ARKAITZ LAREKI ARCOS	
CAPÍTULO 20. MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL: UNA ADAPTACIÓN A NIVELES NO UNIVERSITARIOS CON APLICACIONES AL COVID-19.....	410
BEATRIZ GONZÁLEZ PÉREZ	
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE	
OLGA RUIZ CAÑETE	
CAPÍTULO 21. STRESS METODOLÓGICO, ADAPTACIÓN Y RESPUESTA DE UN MÉTODO B-LEARNIG ANTE LA EMERGENCIA DOCENTE DEL COVID-19.	433
RAÚL RAMÍREZ RUIZ	
M ^a JOSÉ RAMOS ROVI	

CAPÍTULO 22. METODOLOGÍAS COVID-ACTIVAS. BALANCE DE IMPLEMENTACIÓN	452
M. ESTRELLA SÁNCHEZ CORCHERO	
CAPÍTULO 23. UN MODELO HÍBRIDO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE FAMILIA.....	468
NEUS CORTADA CORTIJO	
EDUARD VAQUERO TIÓ	
M. ÀNGELS BALSELLS BAILÓN	
ANNA MASSONS-RIBAS	
CAPÍTULO 24. REVISIÓN DE LA FORMACIÓN EN HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE MEDICINA DE CATALUÑA	487
SÍLVIA ESPINOSA MIRABET	
MÓNICA PUNTÍ BRUN	
CAPÍTULO 25. RETOS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DEL COVID-19: UNA CRÍTICA AL CONCEPTO DE “DISPOSITIVO” Y “DISTANCIAMIENTO SOCIAL”	510
FRANK BRADY MORALES ROMERO	
MAGDIEL GÓMEZ MUÑIZ	
JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ	
CAPÍTULO 26. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	526
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

SECCIÓN II

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JJURÍDICAS

CAPÍTULO 27. INNOVAREA, ADOPCIÓN E I NNOVACIÓN TECNOLÓGICA CON LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	541
CARMELO BRANIMIR ESPAÑA VILLEGAS	
CAPÍTULO 28. LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE.....	570
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ	
JOSÉ IGNACIO GALÁN ZAZO	

CAPÍTULO 29. EL MÉTODO SCRUM EN LA GESTIÓN DOCENTE. CÓMO AFRONTAR EN REMOTO UN VERIFICA PARA MÁSTER UNIVERSITARIO	592
<p>FERNANDO BONETE VIZCAÍNO MAITANE PALACIOS LÓPEZ</p>	
CAPÍTULO 30. NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS	606
<p>SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD</p>	
CAPÍTULO 31. MÁS ALLÁ DE LA GAMIFICACIÓN: EVALUACIÓN DE <i>MENTIMETER</i> COMO HERRAMIENTA PARA LA DOCENCIA PRESENCIAL Y <i>ONLINE</i> EN CIENCIAS SOCIALES	623
<p>FRANCISCO FRANCÉS GARCÍA LLUÍS CATALÀ-OLTRA AGUSTÍN GARCÍA-RAMOS ELOY GARCÍA-GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 32. <i>TWITTER</i> COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN HISTORIA ECONÓMICA Y DE LA EMPRESA	644
<p>DAVID GONZÁLEZ AGUDO PAU INSA SÁNCHEZ</p>	
CAPÍTULO 33. USO DE EDPUZZLE EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN COMO UN RECURSO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	661
<p>CECILIA CANCINO ARAYA SABRINA LAMPAS ROSENTHAL VICTORIA CUEVAS CARVAJAL</p>	
CAPÍTULO 34. TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A KEY TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT. A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS	679
<p>SALVADOR BAENA MORALES</p>	
CAPÍTULO 35. EL SÍNDROME DE LA CÁMARA APAGADA Y LA PARTICIPACIÓN EN LA DOCENCIA TELEMÁTICA: BENEFICIOS DE LAS LÍNEAS DE TIEMPO.....	696
<p>BOHDAN SYROYID SYROYID</p>	
CAPÍTULO 36. ENSEÑANZA VIRTUAL: LA GAMIFICACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NEAE.....	714
<p>MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ</p>	

CAPÍTULO 37. CANALES DE TELEGRAM EN EL ÁMBITO STEM DE LAS CIENCIAS. UN CAMINO INNOVADOR EN LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE	734
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 38. ACERCAR EL TERRITORIO AL AULA: LA UTILIZACIÓN DE STORYMAP WEBS COMO RECURSO DOCENTE ...	757
JUAN JOSÉ PONS IZQUIERDO	
CAPÍTULO 39. LAS CHARLAS TED COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO EN LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DEL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.....	776
SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ	
MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
MARCELO VIERA ABELLEIRA	
CAPÍTULO 40. APLICACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO <i>GALLITO-API</i> PARA LA CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE BREVES EJERCICIOS ESCRITOS.....	797
JUAN IGNACIO CASTIEN MAESTRO	
CRISTINA CUENCA GARCÍA	
ANNA ZLOBINA KUZMINA	
CAPÍTULO 41. RETOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA DIGITALIZACIÓN DIDÁCTICA TRAS EL CONFINAMIENTO	821
OLGA SEGOVIA-PULIDO	
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
CAPÍTULO 42. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC	842
BEATRIZ MEDERER-HENGSTL	

SECCIÓN III.

LAS NUEVAS METODOLOGÍAS Y LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS: ESPECIAL ATENCIÓN AL IMPACTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y A LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y MÁSTER

- CAPÍTULO 43. EL CONCURSO CREA INGENIOS:
UN APORTE DE CREATIVIDAD Y CONOCIMIENTOS A LA
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA 859**
TELLY YARITA MACÍAS ZAMBRANO
CARMEN LILIANA MERA PLAZA
VERÓNICA DEL PILAR ZAMBRANO BURGOS
LUZ DEL CARMEN GALARZA SANTANA
- CAPÍTULO 44. EMPODERAMIENTO INDÍGENA
BRASILEÑO MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS
UNIVERSITARIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN 874**
ABAD-MERINO, SILVIA
SEGOVIA-AGUILAR-, BLAS
GARCÍA-CABRERA, MARÍA DEL MAR
MAURICIO DE SOUSA, MARCONDY
- CAPÍTULO 45. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DEFINICIÓN
DEL PERFIL DEL PROFESORADO INNOVADOR..... 892**
SONIA VECINO-RAMOS
M^a PAOLA RUIZ-BERNARDO
- CAPÍTULO 46. EL DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL
DESDE LA REFLEXIÓN DE FUTUROS DOCENTES
EN PRÁCTICAS EXTERNAS 918**
IRENE GARCÍA LÁZARO
JOSÉ JUAN ROA TREJO
- CAPÍTULO 47. DESK RESEARCH: LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
DE ESCRITORIO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 943**
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 48. MULTI- AND INTERDISCIPLINARY
ASPECTS IN EUROPEAN RESEARCH PROJECTS WITH SPECIAL
RELEVANCE TO THE INCLUSION OF PUBLIC POLICY IN MARIE
SKŁODOWSKA-CURIE ACTIONS PROJECTS..... 962**
JULIA MANETSBERGER
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 49. BLOG ON-LINE DE DERECHO: UNA NUEVA HERRAMIENTA DOCENTE PARA EL ANÁLISIS DE JURISPRUDENCIA.....	974
JOSÉ LEÓN ALAPONT	
CAPÍTULO 50. LA GEOGRAFÍA REGIONAL DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LÍNEA.....	988
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
JOAN CARLES MEMBRADO TENA	
NÉSTOR VERCHER SAVALL	
JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
CAPÍTULO 51. BASES DE DATOS Y ALFABETIZACIÓN JURÍDICA	1009
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 52. LOS EXPEDIENTES DE LA REPRESIÓN: FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA MEMORIA HISTÓRICA. UN ACERCAMIENTO A LA INCAUTACIÓN DE BIENES Y RESPONSABILIDADES POLÍTICAS EN POZOBLANCO (CÓRDOBA).	1025
M ^a DEL MAR TÉLLEZ GUERRERO	
CAPÍTULO 53. CÓMO HEMOS CAMBIADO: MONTILLA, DEL CATASTRO DE ENSENADA A LAS FICHAS ESTADÍSTICAS MUNICIPALES ACTUALES	1063
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
SARA CORTÉS DUMONT	
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
CAPÍTULO 54. OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN CASO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL	1078
JORGE CONDE LÓPEZ	
ANDRÉS SÁNCHEZ PADILLA	
CAPÍTULO 55. COMPETENCIAS GRÁFICAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS.....	1099
MANUEL BLANCO PÉREZ	

CAPÍTULO 56. CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE INCLUYAN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS POR LOS ALUMNOS EN UN SERVICIO A LA SOCIEDAD	1116
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
JORGE JUAN MOYA VELASCO	
CAPÍTULO 57. APRENDIZAJE – SERVICIO Y ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS. UN EJEMPLO EN EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	1134
NÉSTOR VERCHER SAVALL	
JAIME ESCRIBANO PIZARRO	
SERGIO BELLÉS MONSERRAT	
CRISTINA HERRAIZ LIZÁN	
CAPÍTULO 58. ELABORACIÓN DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA.....	1154
DANIEL GARCÍA-PÉREZ	
MARTA SANTACREU IVARS	
ALBERTO BELLIDO ESTEBAN	
EMILIO VERCHE BORGES	
CAPÍTULO 59. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19	1180
FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN	
JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO	
CAPÍTULO 60. DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE ESTUDIOS EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE: COMUNICACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MEDIANTE AUDIO Y VÍDEO.....	1207
INGRID MOSQUERA GENDE	
CAPÍTULO 61. LECTURA Y ACCESO A CONTENIDO CIENTÍFICO DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRADO DE LOGOPEDIA	1236
CAROLINA SÁNCHEZ GIL	

CAPÍTULO 62. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1250
MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS	
FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA	
ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA	
CAPÍTULO 63. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1270
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO	
CAPÍTULO 64. MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	1297
JORGE MOYA VELASCO	
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 65. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES.....	1317
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 66. ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL.....	1337
MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS	
MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI	
CAPÍTULO 67. INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN	1354
MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN	
JENNIFER GARCÍA CARRIZO	

SECCIÓN IV
LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Y LOS ESTUDIOS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS: VISIÓN GENERAL Y
EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 68. LA TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE	1370
MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 69. ESTUDIO DE REFERENTES FEMENINOS	1390
MARÍA GABRIELA RODRÍGUEZ LLAMAS	
JUAN PABLO AGUILAR GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 70. ¿INNOVACIÓN O REFORMA? APORTES DESDE LA CRÍTICA FEMINISTA A LA PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	1414
TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL	
CAPÍTULO 71. EL TEST ZAPTSI-GARRIDO: UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA MIRADA FEMINISTA INTERSECCIONAL.....	1431
ROCIO GARRIDO	
ANNA ZAPTSI	
BELÉN ZURBANO	
CAPÍTULO 72. LA BRECHA DIGITAL, DESIGUALDAD SOCIAL Y DE GÉNERO.....	1465
ANTONIO JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 73. NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO	1495
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA	
CAPÍTULO 74. LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	1512
JESÚS GUZMÁN MORA	

B. EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS DE CASO

- CAPÍTULO 75. INTEGRANDO LA PERSPECTIVA (ECO)FEMINISTA EN EL ESTUDIO DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA** 1536
ASTRID AGENJO CALDERÓN
- CAPÍTULO 76. APUNTES PARA UNA INNOVACIÓN DOCENTE FEMINISTA: COMPARTIENDO EXPERIENCIAS Y *DESESIDADES* TRANSDISCIPLINARES**..... 1553
MAITE IGLESIAS-BUXEDA
PALOMA GARRIDO-REINA
LAURA MARTÍNEZ-JIMÉNEZ
- CAPÍTULO 77. INTERDISCIPLINARIEDAD: EL DERECHO EUROPEO DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA INTERSECCIONAL Y DECOLONIAL** 1576
INÉS FERNÁNDEZ-CABA
- CAPÍTULO 78. COMPRENDER LA “LÓGICA DEL DOMINIO”: LA PERSPECTIVA ECOFEMINISTA DE VAL PLUMWOOD COMO EJE TRANSVERSAL EN LOS ESTUDIOS DE GÉNERO** 1600
JAVIER ROMERO
- CAPÍTULO 79. COOPERACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES: EL CASO MANUELA V. EL SALVADOR.** 1621
JAVIER GARCÍA MEDINA
ÁNGELES SOLANES CORELLA
- CAPÍTULO 80. TRADUCIR LA GUERRA: LA REESCRITURA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA FEMENINA EN LA OBRA DOCUMENTAL DE SVETLANA ALEKSIÉVICH** 1645
MARGARITA SAVCHENKOVA
- CAPÍTULO 81. MUJER Y DEPORTE, JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE** 1669
TATIANA CONSTANTÍ ORTIZ
CARLOS PEREZ-CAMPOS
RÓMULO JÁCOBO GONZÁLEZ GARCÍA
JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ
- CAPÍTULO 82. FORMACIÓN MATEMÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**..... 1691
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
MARÍA JOSÉ MADRID MARTÍN
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
CARMEN LEÓN-MANTERO

SECCIÓN V.
**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SUS DIVERSAS MANIFESTACIONES
EN LA UNIVERSIDAD EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS CON ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS
PRÁCTICAS EN SU APLICACIÓN**

A. VISIÓN GENERAL

CAPÍTULO 83. «UNIVERSIDAD», LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UCO: NUEVA REALIDAD, NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS RETOS. ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1711
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 84. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL HACIA EL SECTOR DE LA DISCAPACIDAD	1729
GABRIEL MARTÍNEZ-RICO MARGARITA CAÑADAS PÉREZ RÓMULO GONZÁLEZ-GARCÍA SAMUEL LÓPEZ-CARRIL	
CAPÍTULO 85. INNOVACION DOCENTE, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EN ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	1750
CARLOS PÉREZ-CAMPOS GABRIEL MARTÍNEZ RICO JOAQUÍN GARCÍA SÁNCHEZ MARGARITA CAÑADAS PÉREZ	
CAPÍTULO 86. UNIVERSIDAD INCLUSIVA Y EL COVID-19: CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE	1776
ANA B. SANCHEZ-GARCIA ROCÍO GALACHE IGLESIAS VÍCTOR TEJEDOR HERNÁNDEZ JOSÉ LORENZO GARCIA SANCHEZ JOSE ANGEL GALLEGO GONZALEZ	
CAPÍTULO 87. LAS COMUNIDADES LOCALES DE APRENDIZAJE COMO MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DIVERSIDAD	1800
TANIA PANIAGUA DE LA IGLESIA CONCHA ANTÓN RUBIO	

B. ESTUDIO DE CASOS Y BUENAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO 88. LA ATENCIÓN A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD MOTORA A TRAVÉS DE LA DANZA COMO TERAPIA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	1822
LAURA ARMAS JUNCO MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK	
CAPÍTULO 89. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	1843
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ	
CAPÍTULO 90. ¿SERIOUS GAMES O CHARLAS EDUCATIVAS? COMPARATIVA DE DOS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL ESTIGMA EN SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES.	1859
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 91. <i>CORDIVA</i> , CÓRDOBA INCLUSIVA. ESTUDIO SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ALUMNADO DE ESO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.	1877
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 92. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CREACIÓN DE UN AULA VIRTUAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO EN EL GRADO DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	1913
CAROLINA SÁNCHEZ GIL ENRIQUE GONZÁLEZ MARTÍN	
CAPÍTULO 93. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: PROPUESTA DE METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A TRAVÉS DEL EMPLEO DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.....	1933
Rocío ÁVILA RAMÍREZ	
CAPÍTULO 94. EL FOMENTO A LA LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	1952
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA	

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PRACTICUM EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE MODALIDAD PRESENCIAL Y ONLINE EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EN CONTEXTO COVID19

FRANCISCO JOSÉ SÁNCHEZ MARÍN

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

JOSÉ MANUEL AZORÍN DELEGIDO

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

1. INTRODUCCIÓN

En el curso académico 2009/10 se pone en marcha la Titulación de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Regulado por la ORDEN ECI-3858-2007, se establecen los requisitos para su verificación y se especifican las competencias que los estudiantes deben adquirir al finalizar los 60 créditos ECTS y cuál debe ser la planificación de sus enseñanzas, distribuidos en un módulo genérico y otro específico, además del Practicum y el Trabajo Fin de Máster.

En su concepción original parte de una perspectiva constructivista y un planteamiento innovador y enriquecedor, respecto al modelo anterior (Certificado de Aptitud Pedagógica, CAP). Se posiciona a la vanguardia de la innovación e investigación educativa, en sintonía con las principales líneas de investigación, a tenor de lo que se recoge en los Proyectos Eurydice desde la Unión Europea (García et al., 2011).

Bajo esta perspectiva, se plantea que el Máster debe capacitar para diseñar y desarrollar proyectos de innovación docente y, durante su desarrollo práctico, ponerse en contacto con los proyectos más innovadores

que se estén llevando a cabo en la actualidad. Fundamentado en un firme propósito profesionalizador del futuro docente de educación secundaria, establece unas prácticas en un entorno laboral real como eje vertebrador del mismo (Fuentes y Prats, 2013).

Esto implica, para los futuros docentes en la educación secundaria, no solo el desarrollo de una formación psicopedagógica fundamental para su proyección profesional docente y la adquisición de determinadas competencias básicas, sino también iniciar un proceso de socialización laboral en un entorno real, participando directamente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje (González et al. 2017), así como iniciar la construcción y dar significado al “ethos docente”, es decir, a la identidad profesional, con la carga de valores que esto compromete en forma de creencias, sentido de la docencia y representaciones para el profesor en formación (White y Forgasz, 2016). La importancia del Practicum como elemento de la formación del profesorado queda fuera de toda duda, pero en el caso del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria podría considerarse incluso como piedra angular, ya que el estudiantado proviene de ámbitos y áreas del saber cuyo objeto es el conocimiento eminentemente disciplinar y donde el componente docente es nulo o escaso (Gil-Molina et al., 2018).

De esta forma, creemos que la consolidación del Máster está condicionada por un Prácticum en continua remodelación a partir del consenso y autocrítica por parte de todos los agentes implicados (Manso Ayuso y Martín Ortega, 2015:169) y de los contextos y circunstancias en las que se desarrolla. En la actualidad, los planes de estudios universitarios contemplan, de manera generalizada, prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo externos a la propia institución académica. La realización de las prácticas externas en titulaciones habilitantes para la docencia, como es el caso del Máster en profesorado de educación secundaria, constituye una etapa clave para interiorizar, integrar y poner a prueba los conocimientos, aptitudes y actitudes que se requieren para el ejercicio de la docencia, así como para el desarrollo de la identidad profesional. El Prácticum se erige como un marco idóneo para reflexionar desde un aprendizaje en la experiencia, conjugando, en un mismo escenario, tanto aspectos teóricos abordados en las diferentes asignaturas,

como una inmersión en un escenario profesional real (García et al., 2011). En ella se enfrentan a situaciones formativas en las que se produce una reflexión sobre la experiencia en un contexto real. Se trata de una oportunidad formativa desde la práctica cotidiana reflexionada y repensada desde la práctica compartida (Peinado y Abril, 2016), además de considerarse, desde el Espacio Europeo de Educación Superior, un elemento imprescindible para adquirir y desarrollar aquellas competencias que son irrenunciables para ejercer la profesión docente (García-Vargas et al., 2016).

2. EL PRACTICUM EN MODALIDAD PRESENCIAL

Según Zabalza (2016), el Practicum comenzó siendo una actividad secundaria dentro de los planes de estudios universitarios, salvo en carreras muy concretas. Sin embargo, a lo largo de los años ha ido ganando madurez y asentándose como parte importante dentro de la formación inicial de los diferentes titulados. Es cierto que, en las titulaciones asociadas a Magisterio, siempre ha sido una “pieza con peso” dentro de la misma, aunque, en la formación del profesorado de secundaria y bachiller, no siempre ha sido así.

La intención de este periodo no era otra que completar la formación teórica planteada durante los módulos genéricos y específicos cursados a lo largo del año. Se fundamenta en proporcionar la oportunidad y posibilidad de, en un entorno controlado por un tutor experimentado en dicho contexto, aplicar e implementar de manera práctica todos los conocimientos, contenidos y maneras de proceder aprendidas en la universidad. De esta manera, el alumno es capaz de contrastar y vivenciar los puntos de convergencia y divergencia entre la teoría y la realidad del aula. Todo este vaivén de sensaciones, experiencias, aciertos, errores y sorpresas desembocan en un torrente de ideas para el docente en prácticas que le lleva a generar su propia metodología a través de un pensamiento reflexivo y crítico. Del mismo modo, en un esfuerzo por fomentar la transversalidad de los acontecimientos didácticos, el Practicum no finaliza en las aulas de los centros educativos, sino que sirve de caldo de cultivo donde germinar el Trabajo Fin de Máster. En él se

propone el diseño de un proyecto educativo de carácter innovador y en el que se debe tratar de resolver un problema o carencia educativa detectada durante el periodo de prácticas en el centro, cuestión que incrementa su dificultad de abordar si se suprime esta presencialidad en las aulas. Sin embargo, con ello, se completan los tres enfoques dados por Zabalza (2016) a este periodo, es decir, como parte del plan de estudios del título, como situación de aprendizaje y como experiencia personal.

Con el planteamiento descrito anteriormente es posible comprobar la importancia, dentro de la titulación, que se otorga a este periodo, pues no solo se reduce a un paso simbólico por las aulas, sino todo lo contrario, se requiere implicación y participación por parte del alumnado de Máster. Muestra de ello es la valoración altamente positiva que hacen todos los colectivos implicados en las prácticas, en distintos programas dentro del marco del sistema educativo español (Cid y Ocampo, 2007; González y Hevia, 2011; Liesa et al., 2009 y Martínez y Raposo, 2011). Al igual que se puede confirmar su clara utilidad formativa a tenor de los estudios nacionales e internacionales realizados al respecto (Hascher et al., 2004; Ries et al., 2014 y Zabalza, 2011). Pese a esto, también se han identificado claras referencias a la mejora respecto a la necesidad de adecuar las fechas de estancia programadas a las circunstancias de los estudiantes, mayor variedad de centros ofertados para la realización de las prácticas de las distintas especialidades, ampliar la duración del período de prácticas, mejorar la información previa proporcionada a tutores de centros y estudiantes sobre el sistema de evaluación, así como la coordinación entre los diferentes agentes participantes (Gil-Molina et al., 2018).

Pero si hay un elemento común a las prácticas externas, independientemente de la titulación o institución que las auspicia, es que el Practicum siempre ha sido contemplado de manera eminentemente presencial. Así había sido hasta la llegada de la situación sobrevenida por la pandemia Covid19, pues hasta entonces, el Máster habilitante para la profesión en el nivel de secundaria que plantea la Universidad Católica de Murcia, que tiene como objetivo sumergir al alumnado en la realidad educativa y docente que se vive en las aulas de Educación Secundaria, se realizaba íntegramente de manera presencial en centros educativos.

3. EL PRACTICUM ONLINE EN EL CONTEXTO DE LA COVID19

Según lo expuesto anteriormente, parece evidente, por tanto, que no es lo mismo realizar el Practicum en un contexto real y profesionalizador, como sucede en la modalidad tradicional, que en un contexto virtual en modalidad online. Entonces, si la prioridad es la experiencia “en la práctica”, ¿qué sucede cuando ya no es posible que los estudiantes tengan una experiencia práctica? ¿Y si esa crisis se produce en el punto crítico de un sistema de formación inicial del profesorado en el que hay un “hiper-énfasis” en la práctica? Esta fue la situación a la que se enfrentaron los docentes y los futuros profesores (estudiantes) en todo el mundo cuando, como resultado directo de la pandemia Covid-19, todas las universidades y escuelas cerraron y transfirieron la enseñanza y las evaluaciones a la modalidad virtual/online, creando un estado de aprendizaje electrónico de emergencia (Kidd y Murray, 2020 y Murphy, 2020). Las limitaciones impuestas en los centros educativos por las medidas sanitarias, a consecuencia de la pandemia por Covid-19, impidieron, en muchos casos, realizar las prácticas de manera presencial. Esto generó una gran incertidumbre entre el estudiantado y los docentes, al no haber precedentes de una situación como la vivida. Por ello, fue necesario la adaptación de la formación presencial a la modalidad no presencial de una forma acelerada. Pero el contexto escondía muchas situaciones complicadas para continuar con la actividad académica. Y es que los cierres masivos de todas las instituciones educativas, en todo el sistema, ha confirmado que se trata de un ecosistema que nos interconecta a todos (Martínez, 2020) y ha puesto sobre la mesa tanto sus bondades, como sus debilidades estructurales. Se ha demostrado, entre otras cosas, una carencia clara de formación y recursos, haciendo muy difícil poder continuar sin dejar a nadie atrás (Aguilar, 2021).

En cualquier caso, para dar respuesta a esta situación tan excepcional y evitar perjuicios al alumnado, surgen iniciativas institucionales de diversa índole. Una de ellas tuvo como resultado el informe de la Comisión Permanente de la Conferencia de decanas y decanos de Educación, publicado el 30 de marzo de 2020, en forma guía: “Orientaciones para la adaptación excepcional de las prácticas de enseñanza 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)”. En ella se propone una actuación desde tres principios básicos: el pragmatismo, el rigor y la justicia, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y ajustarse a la heterogeneidad de los territorios, centros y situaciones.

Para ello, lejos de apuntar soluciones uniformes y generalizables, sugiere escenarios y posibilidades con los que armonizar todos los centros y permitir su validación posterior ante las autoridades educativas. Asume, a priori, que determinadas competencias sólo pueden ser adquiridas con prácticas presenciales y establece 4 escenarios, en función del porcentaje de los créditos realizados hasta la suspensión de la presencialidad, donde sugiere la conclusión del curso con un plan de actividades equivalentes y coherentes con el Plan de Prácticas en curso o el refuerzo de los planes ya en marcha. Igualmente, recomienda posibles actividades equivalentes complementarias relacionadas con la observación del centro y de su contexto (búsqueda de información en diversas fuentes o entrevistas a directivos de centros educativos), de observación del aula y del alumnado (Estudio de casos, incidentes críticos, protocolo de análisis/observación no presenciales o elaboración y aplicación de cuestionarios o entrevistas) y actividades de intervención guiada o autónoma (parejas pedagógicas de apoyo al profesorado, voluntariado virtual, proyectos virtuales de Aprendizaje-Servicios, apoyos telemáticos a familias o diseño y presentación de propuestas de intervención).

Respecto a la evaluación, las consideraciones generales, relativas a los alumnos que mantuvieran la tutorización a distancia con los tutores del centro, fueron que podrían continuar siendo evaluados por ambos tutores (el tutor del centro y el tutor de la universidad). Y, en todo caso, el proceso de evaluación debía documentarse para ofrecer evidencias de adquisición de las competencias de la materia. Para lograrlo, expone diferentes estrategias como presentaciones de las tareas ante el tutor por videoconferencia, elaboración de producciones audiovisuales simulando o presentando proyectos de intervención diseñados y cómo se llevarían al aula o evaluación de las memorias de prácticas. Como

consecuencia, en todos los niveles, etapas y centros educativos se generaron una amplia diversidad de escenarios de formación alternativos al presencial y se multiplicaron, en una proporción sin precedentes, las actividades educativas en modalidad online, semipresencial o mixtas (Marinoni et al., 2020). Se puso de manifiesto entonces, más que nunca, la necesidad de un cambio paradigmático respecto a la metodología, potenciando de forma exponencial las fórmulas de aprendizaje en contextos digitales (Sánchez y López, 2020). Sin embargo, la investigación sobre la necesidad de un “giro paradigmático” del Practicum es extensa, e incluye, por ejemplo, debates sobre el tiempo de permanencia en los centros educativos, la distribución de roles en los mismos, la calidad del entorno, las estructuras de apoyo, las emociones en juego o las oportunidades para la generación de conocimiento (Allen y Wright, 2014; Cohen, et al., 2013 y Mattson et al. 2011). Suponer que "a más prácticas en las instituciones educativas" - por sí mismas - es suficiente para mejorar la calidad del aprendizaje ha sido cuestionada en múltiples ocasiones.

En este sentido, las técnicas de práctica reflexiva han sido de gran utilidad para generar aprendizajes no necesariamente en contextos reales. Estos se basan fundamentalmente en tradiciones en práctica reflexiva de larga tradición (Schon, 1983), aunque también existen perspectivas más actualizadas (Brandenburg et al., 2018 y Goodwin y Kosnik, 2013). Los enfoques de investigación práctica o de acción también se utilizan con frecuencia para analizar los contextos de la práctica y la enseñanza en profundidad. Otras soluciones para fortalecer las conexiones entre la teoría y la práctica incluyen el aumento de los componentes prácticos basados en las competencias de los programas universitarios (Grossman 2008). Esto nos lleva a afirmar que, ya antes de la pandemia, había investigaciones que exploraban el aprendizaje remoto, a distancia y en tiempo real proporcionado por la tecnología (Kali, McKenney y Sagy, 2015 y Somekh, 2007). La investigación también exploró cómo las tecnologías marco de aprendizaje profesional para los estudiantes y educadores (Murray y Kidd, 2016) o el uso de herramientas en línea para la enseñanza y el aprendizaje personal (Bergviken et al. 2018 y Gu y Lai 2019).

Con estos antecedentes, las universidades optaron por desarrollar planes de contingencia basados en la realización del Practicum en modalidades y formatos alternativos. En este contexto, en la Universidad Católica de Murcia, un grupo de docentes e investigadores iniciamos un proyecto de innovación docente con el fin de incorporar una nueva modalidad de Practicum online. De esta forma, unos estudiantes realizaron sus prácticas en modalidad presencial y, aquellos cuyos centros de prácticas no pudieron acogerlos, desarrollaron este periodo en modalidad online, mediante sesiones formativas virtuales impartidas por profesionales especialistas en activo y la realización de trabajos académicos dirigidos. Una vez finalizada la experiencia, para valorar la pertinencia e idoneidad de la nueva modalidad de realización del Practicum y poder seguir replicándose en caso necesario, solicitamos a los estudiantes que expresaran su percepción acerca del grado de adquisición de las competencias previstas en el plan de estudios de la titulación respecto al Practicum en función de la modalidad en la que lo hubieran realizado. Por tanto, el objetivo del presente trabajo es presentar los resultados comparativos de la evaluación realizada.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

- El objetivo de nuestro estudio es analizar de manera comparativa la percepción de los estudiantes del Máster en formación del profesorado de educación secundaria de la Universidad Católica de Murcia, en la especialidad de Orientación Educativa, acerca del grado en que las respectivas modalidades de realización del Practicum: presencial y online, han contribuido a desarrollar las competencias previstas en el plan de estudios de la titulación.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar en qué medida consideran los alumnos que han adquirido las competencias del Practicum impartido en modalidad presencial y online.

- Valorar la relación entre las puntuaciones globales obtenidas en cada competencia y las modalidades de realización del Practicum.
- Establecer diferencias y similitudes mediante un estudio comparativo entre los resultados obtenidos para ambas modalidades.

5. METODOLOGÍA

El Proyecto de Innovación Docente implementado se focalizó en la asignatura Practicum, del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, impartida mediante dos modalidades que escogían los alumnos, en función de la disponibilidad que ofrecían los centros educativos para acogerlos en modalidad presencial. Aquellos alumnos cuyos centros de prácticas lo permitían, realizaron el Practicum en modalidad presencial, participando activamente de la vida escolar en centros de educación secundaria, mediante la realización de actividades profesionales supervisadas por un tutor de prácticas en el centro educativo y otro tutor académico en la universidad. La tarea académica que tuvieron que elaborar fue una memoria de prácticas. Por contra, si los centros no aceptaban a los alumnos de forma presencial por las medidas aplicadas por el coronavirus, los estudiantes realizaron el Practicum en la modalidad online, participando en sesiones formativas impartidas por videoconferencia por parte de profesores de las diferentes especialidades de educación secundaria en activo y la realización de dos trabajos académicos dirigidos: una Programación de aula/didáctica y una Unidad Didáctica de la especialidad que estaban cursando. En el caso de la especialidad de Orientación Educativa se planificaron una Programación o Plan Anual de actuación del Departamento de Orientación (Trabajo 1) y una Unidad o Programa de Actuación (Trabajo 2). Ambas modalidades, presencial y online, se desarrollaron durante el curso académico 2020-21, con una duración total de 1 mes y medio (174 horas de dedicación). Además, todo el estudiantado, debía realizar una tarea online relacionada con la Prevención de Riesgos Laborales y el Código Deontológico Docente.

Para recopilar la información relativa a la percepción de los estudiantes, respecto al grado en que las respectivas modalidades: presencial y online, habían contribuido a desarrollar las competencias del Practicum previstas en el plan de estudios de la Titulación, se utilizó un cuestionario, elaborado ad hoc por los profesores investigadores participantes en el Proyecto de Innovación Docente. Así, se plantearon 10 preguntas para ser respondidas mediante una escala de valoración tipo Likert, con 5 opciones de respuesta y un intervalo de frecuencias donde 1 equivale a competencia nada/casi nada adquirida y 5 a competencia totalmente adquirida. El cuestionario requería señalar al encuestado con qué frecuencia considera que había adquirido las competencias del Practicum. Su cumplimentación fue voluntaria y anónima. Aunque la población total de estudio eran 49 estudiantes (n=49) para la promoción 2020-21, finalmente cumplimentan el cuestionario 33 estudiantes (67,3%), de los que 10 realizaron el Practicum en modalidad presencial y 23 en modalidad online. Su distribución se realizó digitalmente, desde las Aulas Virtuales correspondientes del Campus Virtual de la Institución Universitaria, insertando un link de acceso desde la sección Anuncios que dirigía a un cuestionario autoadministrado. La tecnología de soporte para los cuestionarios fue proporcionada por Google Forms.

Tanto las preguntas, como la estructura e ítems utilizados en el cuestionario fueron validados por expertos en disciplinas relacionadas con la temática objeto de estudio. Igualmente, se tuvieron en cuenta las publicaciones previas de los integrantes del equipo de investigación.

6. RESULTADOS

Para sistematizar el análisis de las competencias objeto de este estudio, éstas se han codificado del siguiente modo: COMPT_1: Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias; COMPT_2: Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio; COMPT_3: Analizar la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados en el Máster; COMPT_4: Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en

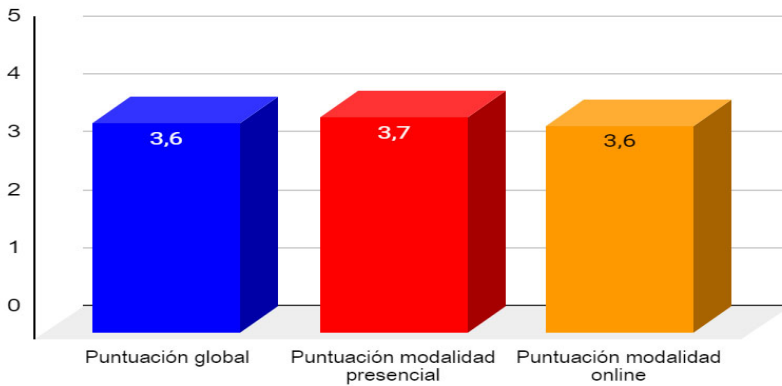
el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico; COMPT_5: Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta; COMPT_6: Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del Practicum; COMPT_7: Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el área de estudio; COMPT_8: Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de los conocimientos y juicios; COMPT_9: Comunicar conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a un público especializado y no especializado, de un modo claro y sin ambigüedades; COMPT_10: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto-dirigido o autónomo.

En adelante se presentan los resultados desagregados para cada competencia, según la puntuación asignada por parte de los participantes en el estudio y su situación respecto al resto de competencias, la valoración según la modalidad de enseñanza del Practicum y su equivalencia en valor nominal.

Evaluación psicopedagógica y asesoramiento.

Esta competencia resulta ser de las peor puntuadas, en términos globales (3,6 puntos), de las 10 que componen el objeto de nuestro estudio en esta investigación, junto a la aplicación de los conocimientos adquiridos y capacidad de resolución de problemas (COMPT_7). Con una leve diferencia de 0,1 puntos, la COMPT_1, obtiene mejor puntuación en la modalidad presencial que en la online, aunque es de las que menor diferencia presenta a favor de la modalidad presencial (0.1 puntos). En general, y tomando como referencia un valor nominal estimado, En relación con la puntuación obtenida, podríamos decir que los alumnos la consideran “bastante adquirida”

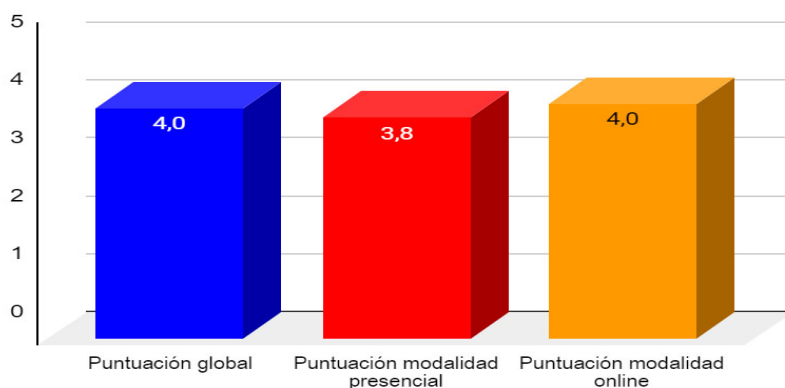
GRÁFICO 1. Puntuaciones COMPT_1: Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias



Expresión oral y escrita y competencias profesionales.

La competencia COMPT_2 es, globalmente, una de las mejor puntuadas (4,0 puntos), junto a las habilidades de aprendizaje que permiten continuar estudiando de un modo que habrá de ser, en gran medida, autodirigido o autónomo (COMPT_10). Al contrario de lo que ocurría con la COMPT_1, con una diferencia de 0,2 puntos, está mejor puntuada en la modalidad online que en la presencial. Es una de las 3 competencias que mayor diferencia de puntuaciones presenta a favor de la modalidad online (0,2 puntos). Respecto a la equivalencia entre la puntuación numérica y el valor nominal estimado, se podría afirmar que los estudiantes la consideran “muy adquirida”.

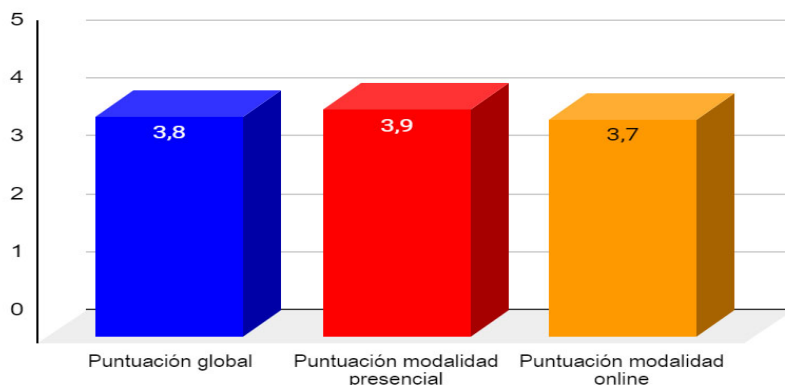
GRÁFICO 2. Puntuaciones COMPT_2: Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita y de las competencias profesionales necesarias para este ejercicio



Análisis de la realidad escolar.

La puntuación global sobre la COMPT_3, siendo muy positiva, se sitúa en una posición intermedia, respecto al resto de competencias analizadas (3,8 puntos), junto a la COMPT_5 y la COMPT_8. En este caso, resulta mejor valorada en la modalidad presencial que en la online, con una diferencia de 0,2 puntos, a favor de la primera. Su valor nominal estimado expresa que la competencia se percibe por los estudiantes como “muy adquirida”.

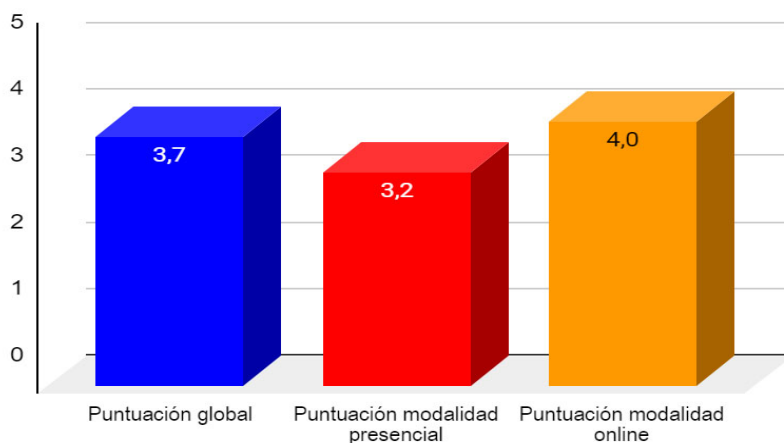
GRÁFICO 3. Puntuaciones COMPT_3: Analizar la realidad escolar utilizando los marcos teóricos estudiados en el Máster



Planificación, desarrollo o evaluación de un plan de intervención.

La COMPT_4 se sitúa, respecto a la puntuación global, como ocurre con la competencia anterior (COMPT_3), en una posición intermedia, aunque con una puntuación levemente inferior (3,7 puntos) respecto a la media de la totalidad de las competencias (3,8 puntos). Con una diferencia entre modalidades de 0,8 puntos, se encuentra mejor puntuada en la modalidad online que en la presencial. Es la competencia que mayor diferencia de puntuaciones presenta entre modalidades, en este caso concreto, a favor de la modalidad online. Su puntuación numérica expresa un valor nominal estimado equivalente a ser percibida como una competencia “muy adquirida”.

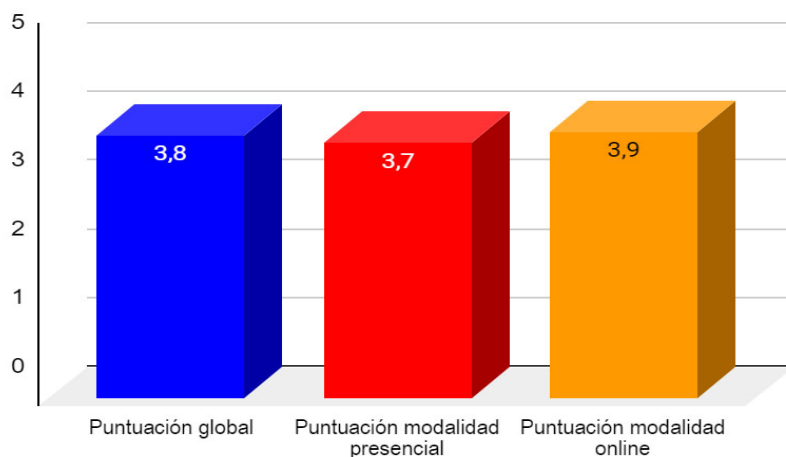
GRÁFICO 4. Puntuaciones COMPT_4: Planificar, desarrollar o evaluar un plan de intervención en el ámbito de la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico



Identificación de ámbitos de mejora de la intervención.

Por su parte, la COMPT_5 mantiene la tendencia en la obtención de una puntuación global positiva e iguala la puntuación media global de todas las competencias (3,8 puntos), junto a la COMPT_3 y la COMPT_8. Por otro lado, se le atribuye una mejor puntuación en la modalidad online (3,9 puntos) que en la presencial (3,7 puntos). Su valor nominal es equivalente a una competencia “muy adquirida” en ambas modalidades.

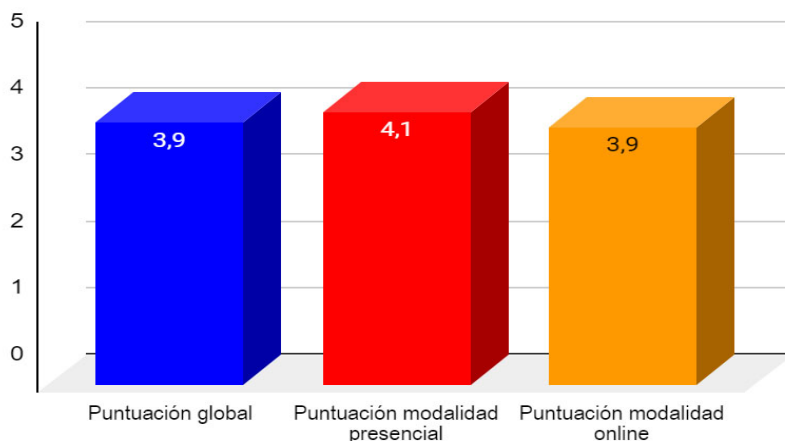
GRÁFICO 5. Puntuaciones COMPT_5: Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención realizada argumentando los fundamentos teóricos de la propuesta y cómo se evaluaría ésta



Revisión de la propia experiencia y los conocimientos previos.

Como se puede apreciar en el gráfico 6, la puntuación global de la COMPT_6, como en los casos anteriores, sigue siendo muy positiva (3,9 puntos), situándose por encima de la media de puntuaciones (3,8 puntos), junto a la COMPT_2, la COMPT_9 y la COMPT_10. Al contrario que en el caso anterior, resulta mejor valorada en la modalidad presencial (4,1 puntos) que en la online (3,9 puntos), con una diferencia de 0,2 puntos, a favor de la primera. Su valor nominal estimado expresa que la COMPT_6 es percibida, por los estudiantes, como "muy adquirida".

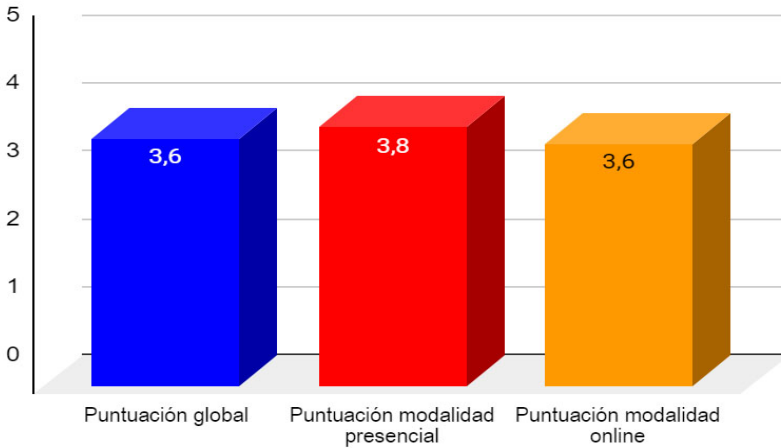
GRÁFICO 6. Puntuaciones COMPT_6: Revisar la propia experiencia y los conocimientos previos desde el punto de vista de las competencias adquiridas o desarrolladas durante la realización del Practicum



Aplicación de conocimientos adquiridos y capacidad de resolución de problemas.

Como ocurría con la COMPT_1, la COMPT_7 es de las competencias peor valoradas, según su puntuación global (3,6 puntos). A escasa distancia entre ambas modalidades (0,2 puntos), obtiene mejor puntuación en la modalidad presencial (3,8 puntos) que en la modalidad online (3,6 puntos). De esta forma, los estudiantes, en términos de valoración nominal estimada, la consideran “muy adquirida”.

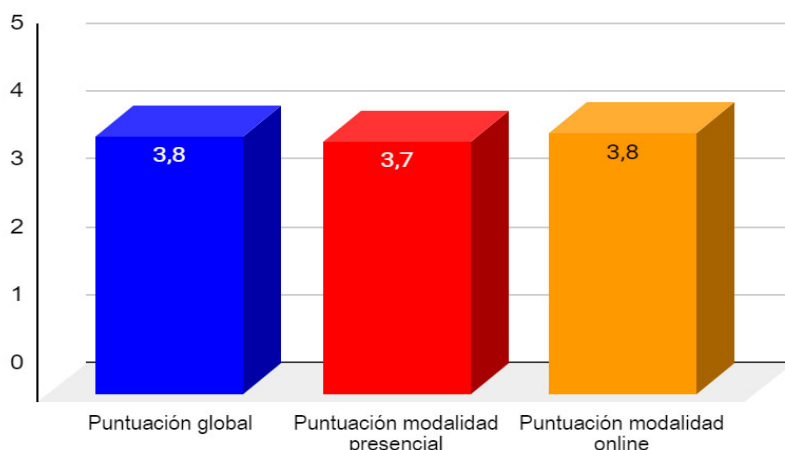
GRÁFICO 7. Puntuaciones COMPT_7: Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el área de estudio



Integración de conocimientos y formulación de juicios.

La COMPT_8 obtiene una puntuación global idéntica a la media global (3,8 puntos), junto a la COMPT_3 y la COMPT_5. A pesar de tener puntuaciones muy similares, se le otorga una mejor puntuación en la modalidad online (3,8 puntos) que en la modalidad presencial (3,7 puntos), por una mínima diferencia de 0,1 puntos. En cuanto a la correspondencia entre la puntuación y la escala nominal estimadas resulta ser una competencia “muy adquirida” en ambas modalidades.

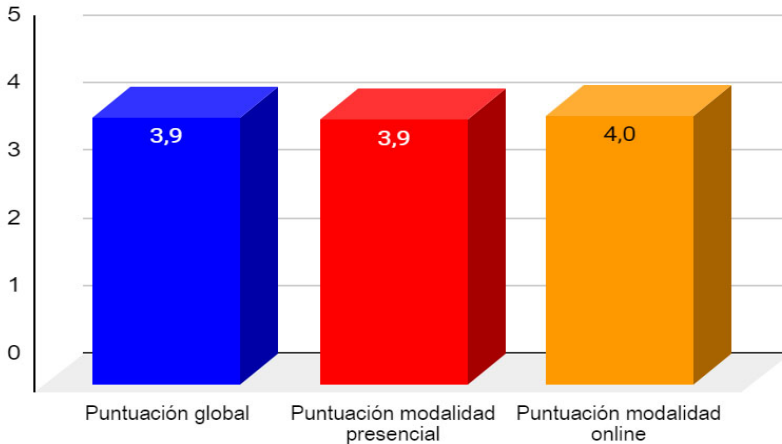
GRÁFICO 8. Puntuaciones COMPT_8: Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de los conocimientos y juicios



Comunicación de conclusiones.

La COMPT_9 es una de las competencias mejor valoradas (4 puntos), junto a la COMPT_2, COMPT_6 y COMPT_10. Con una diferencia de 0,1 puntos, resulta mejor valorada en la modalidad online que en la presencial. Respecto a la equivalencia entre la puntuación numérica y el valor nominal estimado, se situaría en el rango “muy adquirida”.

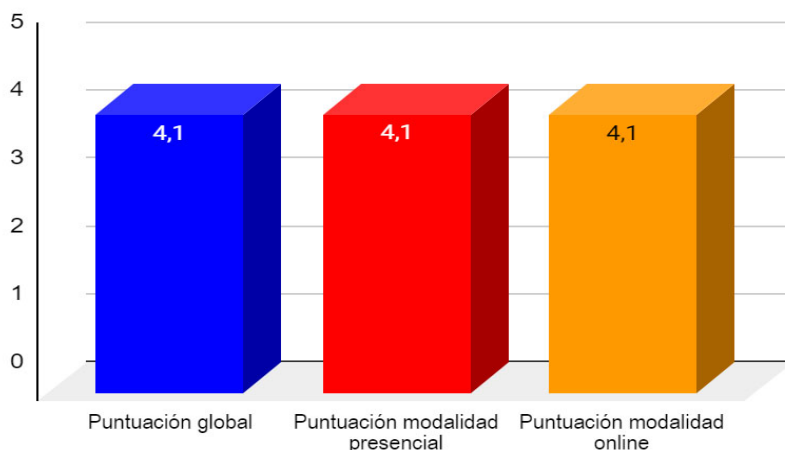
GRÁFICO 9. Puntuaciones COMPT_9: Comunicar conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a un público especializado y no especializado, de un modo claro y sin ambigüedades



Habilidades de aprendizaje para continuar estudiando de un modo auto-dirigido o autónomo.

La última de las competencias analizadas (COMPT_10) es la mejor puntuada de todas, con una puntuación global de 4,1, y coincide exactamente la misma puntuación en ambas modalidades. De esto se desprende que el estudiantado percibe que las habilidades de aprendizaje que permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo, han sido “muy adquiridas”.

GRÁFICO 10. Puntuaciones COMPT_10: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo



7. DISCUSIÓN

Según lo expuesto hasta el momento, se hace evidente la importancia del Practicum especialmente en las titulaciones habilitantes para la docencia, en consonancia con lo que plantean estudios referidos, tanto al sistema educativo español (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011 y Tejada y Ruiz, 2013), como a otros (Khortagen, Loughran, y Russell 2006 y Ong'ondo y Jwan 2009). De la misma forma que los resultados de nuestro estudio indican una valoración muy positiva, por parte de los estudiantes, respecto al grado de adquisición de las competencias del Practicum, lo constatan investigaciones anteriores, en cuanto a la estimación que realizan todos los colectivos implicados en las prácticas, respecto a su experiencia en las mismas (Melgarejo et al., 2014; Pérez y Burguera, 2011; Sánchez et al., 2011 y Sanjuán y Méndez, 2011). Sin embargo, éstas últimas hacen referencia a un Practicum realizado en un contexto eminentemente presencial, de ahí que los parámetros comparativos con nuestro estudio sean diferentes, por lo que su transferencia debe hacerse con cautela. Debemos tener en cuenta que la realidad que se describe fué una reimaginación de la práctica no planificada, sino adaptada y obligada por unas circunstancias extremas. Además, hasta hace

relativamente poco, el alumnado de la etapa de Secundaria tenía la percepción de una escasa integración de las TIC como herramienta docente (Azorín-Delegido y González-Lisorge, 2014), por lo que es posible que esta modalidad de enseñanza reciba mejores valoraciones por parte del estudiantado dado lo novedoso de la misma, así como por la situación de necesidad generada por el contexto sanitario.

Otra consideración importante a tener en cuenta, y que se desprende de los resultados de nuestro estudio, es que resulta viable, oportuno y pertinente la realización de un Practicum totalmente online, tomando como referencia la percepción de los estudiantes. En este sentido se han pronunciado también otros autores (Dyment y Downing, 2020 y Kidd y Murray, 2020) En relación con experiencias pretéritas (aprendizaje remoto, a distancia y en tiempo real) y el uso de herramientas en línea para la enseñanza y el aprendizaje personal para estudiantes y educadores sugiriendo la reubicación y reposicionamiento del aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a preguntas sobre cómo se gestionan las adaptaciones, recreando y reanudando las prácticas oportunas (Moorhouse, 2020).

Mantenemos la esperanza que estos hallazgos señalen nuevas posibilidades para reformular la práctica tradicional, lo que lleva a la exploración de cómo la creación de espacios no presenciales podría generar autenticidad para el aprendizaje profesional y colaborativo. Sin embargo, al sugerir esto, lamentamos la pérdida actual de aprendizaje reflexivo en / desde la práctica dentro de los espacios convencionales. Nos preguntamos igualmente si la experiencia en aulas virtuales podrá alguna vez reemplazar el aprendizaje real, y reconocemos que aún no está claro cómo o si el aprendizaje solo en línea podría proporcionar sustitutos viables, auténticos y a largo plazo. Creemos que este proceso de exploración será largo y parte de un proceso de adaptación continua por parte de todos los interesados.

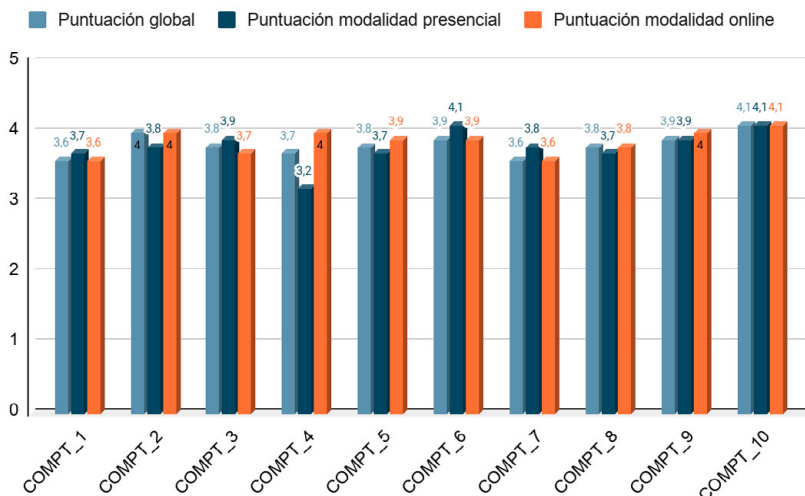
8. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos concluir con que las puntuaciones globales en todas las competencias son muy positivas; con un mínimo

de 3,6 (COMPT_1 y COMPT_6) y un máximo de 4,1 (COMPT_10). Esto nos permite confirmar que, con relación al valor nominal estimado, los estudiantes perciben que las competencias han sido “muy adquiridas”, lo que confirma el éxito de la acción formativa implantada para el Practicum. Por otro lado, cabe destacar que no existe diferencia en la puntuación global para la modalidad online y presencial: $M=3,8$ puntos. Como se puede apreciar en el gráfico 11, aunque no existen grandes diferencias entre las competencias evaluadas, las 4 en las que se obtiene mayor puntuación en la modalidad presencial que en la modalidad online son: la evaluación psicopedagógica y el asesoramiento, la capacidad de análisis de la realidad escolar, la habilidad para revisar la propia experiencia y los conocimientos previos, así como la destreza para aplicar los conocimientos adquiridos y la resolución de problemas. En sentido inverso; obtiene mayor puntuación en la modalidad online que en la modalidad presencial: el dominio de la expresión oral y escrita, la destreza en la planificación, desarrollo o evaluación de un plan de intervención, la pericia para identificar posibles ámbitos de mejora en la intervención realizada, la competencia para integrar conocimientos, la capacidad para enfrentarse a la complejidad de formular juicios, así como comunicar conclusiones y conocimientos. La competencia que presenta idéntica puntuación en ambas modalidades es la habilidad de aprendizaje para continuar estudiando de un modo autodirigido o autónomo. No existe ninguna competencia con un valor cercano al 5 que representaría que está “totalmente adquirida”. La más cercana a la percepción de estar totalmente adquirida es: Habilidades de aprendizaje que te permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo, con una puntuación de 4,1.

Como conclusión final, podemos decir que una estrategia de modalidad dual (presencial y online) para la impartición del Practicum, es compatible y adecuada bajo las circunstancias en las que se ha desarrollado, para adquirir las competencias previstas.

GRÁFICO 11. Puntuaciones globales competencias Practicum.



9 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), proyecto «Tutoría colaborativa para un Practicum enfocado a la innovación educativa (PID-06/20)».

10. REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2021). Del prácticum presencial al prácticum on-line, en la formación inicial de maestras y maestros durante la pandemia del COVID-19, en contextos de exclusión social. *International Journal of Roma Studies*, 3(1), 73-96. <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>
- Allen, J. y Wright, S. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2): 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Azorín-Delegido, J.M. y González-Lisorge, S. (2014). El diseño de una página web en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Diferencias entre modalidad presencial y semi-presencial. En J. E. González Vallés (Coord.) *Nuevas Tendencias en Innovación Educativa Superior* (pp.105-124). ACCI.

- Bergviken-Rensfeldt A. Hillman T. y Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2). 230–250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Brandenburg, R., Glasswell, K. Jones, M. y Ryan, J. (2018). *Reflective Theory and Practice in Teacher Education*. Springer.
- Cid, A. y Ocampo, I. (2007). Funciones tutoriales en el Practicum en psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307. <https://bit.ly/3wFjLR0>
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. <https://bit.ly/3z0AVdW>
- Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The Practicum in Pre-service Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education* 24 (4): 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dyment, J. y Downing, J. (2020). Online Initial Teacher Education: A Systematic Review of the Literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (3), 316–333. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1631254>
- Fuentes, C. y Prats, J. (2013). Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 59-64. <https://bit.ly/3z5m9Tw>
- García, M. S., Pacual, M. A. y Fombona, J. (2011). Las competencias en el prácticum del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 109-119. <https://bit.ly/3vT5iku>
- García-Vargas, S. M., González, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influence of the placement period on the development of professional identity for social education students. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 245-259. https://doi.org/10.7179/psri_2016.28.18
- Gil-Molina, P., Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S., y Jaureguizar, J. (2018). El Practicum del MFPS: Valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 369-392. <https://bit.ly/3cgDL4Z>
- Goodwin, A. y Kosnik. C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers. *Teacher Development*, 17(3): 334–346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>

- González, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas, E. (2017) Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- González, X. A. y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. <https://bit.ly/2R08PP0>
- Grossman, P. (2008). Responding to Our Critics: From Crisis to Opportunity in Research on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 59(1): 10–23. <https://doi.org/10.1177/0022487107310748>
- Gu, M. y Lai, C. (2019). An Ethical Analysis of How ESL Teachers Construct Their Professional Identities through the Use of Information Technology in Teaching. *British Educational Research Journal*, 45, 918–937. <https://doi.org/10.1002/berj.3531>
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Kali, Y., McKenney, S. y Sagy, O. (2015). Teachers as Designers of Technology Enhanced Learning. *Instructional Science*, 43(2): 173–179. doi:10.1007/s11251-014-9343-4. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>
- Kidd, W. y Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Khortagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Liesa, M., Otal, P. y Antonio, J. (2009). Valoración de los profesores y alumnos con relación al Practicum en el Grado de Magisterio. En M. Raposo, E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández y A. Pérez (Coords.). *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp.803-824). Actas del X Simposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio (Pontevedra).
- Manso, J. y Martín, E. (2015). Valoración del Máster de Formación de profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://bit.ly/3pjIQP6>

- Marinoni, G., Land H., y Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the world: IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3gcgUsg>
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. <https://bit.ly/2QV138W>
- Martinez, P. (2020). Conocimiento compartido para no dejar a nadie atrás. *Ctxt*, <https://bit.ly/3unBoDE>
- Mattson M. Eilertson T. y Rorrison D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Sense.
- Melgarejo, J., Pantoja, A. y Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del Practicum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16(1), 53-70. <https://bit.ly/3piATK9>
- Moorhouse, B. (2020). Adaptations to a Face-to-face Initial Teacher Education Course ‘Forced’ Online Due to the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Murphy, M. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41 (3): 492–505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Murray, J. y Kidd, W. (2016). *Using Emerging Technologies to Develop Professional Learning*. Routledge
- Ong’ondo, C. O. y Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524. <https://bit.ly/2TsIGsP>
- Peinado, M. y Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (30), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.30.6811>
- Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>
- Ries, F., Yanes, C. y Ballesteros, M. A. (2014). The Training Needs of Future Secondary Education Teachers in Spain. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 5(2), 1661-1668. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0233>

- Sánchez, C. A., García, A. y Ramírez, S. (2011). La mejora del Prácticum a través de la implicación y reflexión de sus agentes: reflejos de un proceso de investigación-acción. En S. Ramírez, C. A. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (Coords.). *El Practicum en Educación Infantil. Primaria y Máster de Secundaria* (pp. 241-278). EOS.
- Sánchez, F. J. y López, L. M. (2020). Análisis de la competencia digital en la Educación Superior en el contexto COVID 19. Una propuesta metodológica. En A.J Carmona y S.M. Martínez (Coords.), *XXI* (pp. 31-48). Tirant lo Blanch.
- Sanjuán, M. M. y Méndez, M. J. (2011). La valoración y el nivel de satisfacción del alumnado de la USC en sus prácticas escolares. En M. Raposo, M. Martínez, P. C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero. *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 1519-1530). Andavira.
- Schon, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Somekh, B. 2007. *Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation*. Routledge.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110. <https://bit.ly/3g5Ujh1>
- White, S. y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, 231- 265. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://bit.ly/3vvnKzM>
- Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v1i1.8254>