




La tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social ¹

Mentoring Through Practicum Settings into Teacher Training for Social Change

-  Irene García-Lázaro
Universidad Loyola Andalucía, España
-  Jesús Conde-Jiménez
Universidad de Cádiz, España
-  Pilar Colás-Bravo
Universidad de Sevilla, España

Cómo citar: García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J. y Colás-Bravo, P. (En prensa). La tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25.

Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una prioridad para la educación, y su tratamiento, mediante contextos experienciales como las prácticas externas docentes, responde a las actuales necesidades del sistema educativo. Así, el objetivo de esta investigación es explorar la percepción de futuros docentes sobre la influencia de la tutorización de prácticas en el tratamiento de cuestiones transversales enmarcadas en los ODS. Se presenta un diseño metodológico descriptivo mediante un cuestionario creado ad hoc que es cumplimentado por 134 participantes. Se llevan a cabo análisis de fiabilidad y validez del instrumento, y análisis estadísticos descriptivos mediante SPSS. Los resultados muestran mayor influencia de la tutorización en el aula en comparación con el contexto escuela; además, el asesoramiento brindado fue insuficiente, aunque es considerado clave para el trabajo con áreas transversales. Este estudio apunta al modelo conceptual del instrumento generado para analizar el valor del profesorado como agente de cambio social.

Palabras clave: Formación Preparatoria de Docentes, Educación para el Desarrollo Sostenible, Práctica pedagógica, Supervisión de los Docentes.

¹ **Post-Print:** Versión del autor Aceptada para su publicación el 30 de agosto de 2021 en la Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Abstract

The Sustainable Development Goals (SDG) are a priority for education and the current demands from education systems are met by means of managing SDG through experiential contexts as practicum settings are. Thus, the aim of this research is to explore the perception of preservice teachers about teacher supervision's influence through practicum on working with transversal issues framed by SDG. A descriptive methodological design is presented through a designed ad hoc questionnaire and completed by 134 participants. Reliability and validity analyses as well as descriptive statistical analyses are conducted through SPSS software. Results show a greater influence of classroom supervision in comparison with other interactive stages at the school; although supervision is essential to work with transversal topics, the professional advice provided to preservice teachers was weak. This study highlights the conceptual base model of the instrument to analyze teachers' value as agents of social change.

Keywords: Initial Teacher Training, Education for Sustainable Development, Teaching Practice, Teacher Supervision.

I. Introducción

En la actualidad, entidades internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015, 2018) o la Comisión Europea (European Commission, 2019) instan a alcanzar durante la próxima década los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). El llamamiento se realiza para afrontar los desafíos impredecibles que están sucediendo en nuestra sociedad. Esta tendencia de trabajo internacional de carácter social presenta 17 ODS, entre los cuales se desmarca el cuarto objetivo que resulta clave para la consecución de los demás. El ODS 4 persigue brindar una educación que permita desarrollar oportunidades y logros de aprendizaje a todos los miembros de la comunidad educativa, animándoles a participar activamente.

Ya que la educación se perfila como una importante herramienta para crear conciencia sostenible entre los ciudadanos, se considera al ODS 4 un objetivo vertebrador de este proceso pues su consecución se relaciona estrechamente con el alcance de los otros 16 objetivos. Por ejemplo, trabajando el ámbito educativo, se busca erradicar la pobreza (ODS 1), fortalecer la perspectiva de género (ODS 5), reducir desigualdades (ODS 10) y luchar por el trabajo digno y la prosperidad de los países (ODS 8). Por ello, la capacitación docente en estos términos resulta fundamental para contribuir al desarrollo del compromiso social. Es aquí donde la educación superior juega un papel determinante desde la Formación Inicial del Profesorado (en adelante, FID) en las Facultades de Ciencias de la Educación.

La FID se dirige al trabajo en los centros educativos, donde, recientemente, la UNESCO (2019) ha informado de la existencia de dificultades del profesorado ante el tratamiento

de la diversidad, el uso de las TIC, o la prevención de conflictos y el acoso escolar. Además, apunta a una FID que no responde a demandas reales de las escuelas, siendo este el motivo por el que los docentes afrontan problemáticas de manera insuficiente e ineficaz. Para contrarrestar este asunto, es esencial y prioritaria la reestructuración no sólo del currículum de etapas obligatorias (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), sino también del plan de estudios de la FID y dirigir ésta al tratamiento de temáticas transversales como la justicia social, la equidad, la participación ciudadana, la diversidad o la cuestión de género. Su abordaje permite al docente concienciarse sobre su rol como agente para el cambio social (Rieckmann, 2012; UNESCO, 2016). Esta preparación engloba dos facetas: la preparación para el desempeño profesional en el aula, y el trabajo con el resto de miembros de la comunidad educativa.

En el primer caso de desarrollo interno, se trata de asumir y desarrollar estrategias y enfoques pedagógicos del quehacer diario, lo que se traduce por el trabajo de aula y la reflexión personal sobre éste (Davies y Heyward, 2019; Tang et al., 2016). En el segundo caso, un desarrollo externo, el docente encuentra el grupo de pertenencia con el que interacciona y se retroalimenta. Así, la implicación y percepción sobre el papel como educador en y para la sociedad son determinantes hacia el desarrollo profesional interno (DeJarnette y Sudeck, 2015; Richards et al., 2018; Scott et al., 2014). Esto quiere decir que ambas facetas están interrelacionadas y son interdependientes: no existiría una sin la presencia de la otra.

Esta clara división de la preparación desde un nivel interno y desde otro externo ha sido claramente manifestada en la Formación Inicial Docente a nivel internacional (Vez y Montero, 2005); por ello, diversos estudios apuntan a oportunidades para su abordaje asociadas a las experiencias de prácticas externas, donde el futuro profesorado es guiado y valorado a partir de la tutorización profesional, figura destacada en el proceso formativo (Bautista y Ortega-Ruíz, 2015; Cid et al., 2011; González y Fuentes, 2011). Saiz-Linares y Ceballos-López (2020) establecen que los tutores permiten el desarrollo de la dimensión interna durante la estancia en el centro educativo mediante procesos reflexivos hacia la propia acción y, al mismo tiempo, abren las puertas necesarias al conocimiento de la comunidad educativa mediante el trato con claustro docente, dirección escolar y familias.

El estado actual de la cuestión precisa de una mayor aportación empírica para conocer, por un lado, cómo se desarrolla el tratamiento de áreas transversales vinculadas a los ODS a través de la FID, en concreto, explorar la formación en cuestiones de multiculturalidad, discriminación o acoso escolar, brecha de género, participación ciudadana o resolución de conflictos. Por otro lado, indagar en cómo los agentes involucrados en el proceso (tutores profesionales y alumnado en prácticas) modulan este planteamiento.

1.1 La formación del profesorado en temáticas transversales: una necesidad actual

Con la aparición del Espacio de Educación Superior se produjo la reforma de los grados de educación para consolidar las competencias profesionales primordiales. En España, se incorporaron competencias transversales en la línea del ODS 4 dentro de la formación básica docente. Estas competencias y actitudes base son intrínsecas a la profesión, algunos ejemplos en el caso de la Educación Infantil son el diseño y estructuración de entornos de aprendizaje para atender a necesidades educativas del alumnado y a cuestiones sociales como la equidad e igualdad de género (Orden ECI/3854/2007, p.53736); en Educación Primaria, encontramos la educación en valores democráticos y pacíficos, el tratamiento de contenido digital de manera responsable, y la lucha por la igualdad social (Orden ECI/3857/2007, p.53747); y en Educación Secundaria se propone la transformación de contextos educativos basada en la igualdad de género, la participación ciudadana y la sostenibilidad (ORDEN ECI/3858/2007, p.53757).

Se plantea, así, un giro curricular impulsado desde las escuelas para el tratamiento de áreas transversales en la formación docente; esta adaptación del currículo implica que la FID se responsabilice de capacitar al futuro profesorado hacia su posterior acción profesional en las escuelas. Dicha preparación precisa ser contextualizada acorde con las características de la sociedad actual en la que están inmersas las instituciones educativas, por lo que el trasvase de competencias, conocimientos, actitudes y valores de la ciudadanía posee su correspondencia en el currículo de la FID.

A partir del currículo de la FID en Educación Infantil se busca que el docente pueda "(...) favorecer que aprendan a colaborar, a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia (...) contribuyendo así al desarrollo de la competencia social" (p.1023) en el área de conocimiento del entorno establecida por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. Sobre ello, algunos estudios apuntan a la importancia de la formación docente en competencias sociales, para que el futuro docente promueva la interacción y valores democráticos en Educación Infantil (Domínguez et al., 2015; Hedefalk et al., 2014). En Educación Primaria, en la Orden ECD/686/2014 de 23 de abril, identificamos el objetivo docente de favorecer "(...) la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia contra cualquier tipo de discriminación (...) el ejercicio de la ciudadanía para la participación activa en la vida" (p.33898). En este nivel educativo algunos estudios corroboran la necesidad, manifestada por la normativa, hacia la generación de una conciencia del profesorado más profunda y actualizada hacia la educación (autores, 2018). Finalmente, en Educación Secundaria, las competencias sociales y cívicas engloban las premisas de las etapas educativas previas (Real Decreto 1105/2014), en concreto, y a través de pautas de trabajo, como las aportadas por Domínguez y Prieto (2019), se precisa de mayor conocimiento pedagógico y de transversalidad hacia áreas como la violencia o el acoso en entornos virtuales.

Por tanto, la afinidad y correspondencia entre el currículo oficial y las estrategias reguladoras de la labor docente presentan coherencia en la consecución del ODS 4. El interés se dirige ahora a sistematizar las áreas de trabajo transversales mediante la concreción de las bases teórico-prácticas de la FID. Para que la formación en las anteriores competencias tenga lugar, las experiencias de prácticas externas permiten su abordaje de manera directa con el alumnado y los centros educativos. Éstas son herramientas profesionalizantes que sitúan al futuro docente en la realidad laboral posterior a la Universidad. Además, Mena et al. (2019) apuntan a que la estancia en los centros concientiza a los futuros docentes sobre su papel como agentes para el cambio educativo a través del pensamiento reflexivo puesto en marcha junto a otros agentes.

1.2 Líneas de investigación sobre el papel de las prácticas externas en la formación del profesorado para el tratamiento de temáticas transversales

La investigación educativa se hace necesaria para contribuir a la transformación de planes formativos que orientan la FID. Hace una década, Cochran-Smith (2010) planteaba los tres pilares de la integración de la justicia social en la formación docente: igualdad en oportunidades de aprendizaje, respeto por la diversidad, y conocimiento y gestión de conflictos. Más recientemente, Mills y Ballantyne (2016) reflejan los cuatro ejes sobre los que la justicia social se ha tratado durante la FID. Primero, conocer el grado de comprensión de este constructo y las actitudes hacia la diversidad; segundo, la exploración de cambios en las creencias hacia este tema; tercero, las experiencias de prácticas externas para su abordaje; y las innovaciones y retos que ofrece la FID en estos términos. Enterline et al., (2008) y Almerich et al. (2020) constatan que las creencias de los futuros docentes son un indicador del desempeño realizado durante la FID, es decir, las estrategias, competencias y decisiones se encuentran condicionadas por las creencias, percepciones y valores hacia áreas como la justicia social.

Sin embargo, la investigación sobre cómo la FID contribuye a la formación competencial del profesorado en áreas transversales es reducida (European Commission, 2017). Los trabajos existentes han relacionado el pensamiento crítico con la sostenibilidad o la participación ciudadana (Gericke et al., 2019; Thomas et al., 2014). Otras investigaciones (Cebrián y Junyent, 2015; Olson y Craig, 2012) proponen analizar el discurso de las reflexiones que suscita la FID. En esta línea, destacan la reflexión individual y colectiva para una mayor comprensión de cuestiones sociales y su extrapolación a la práctica diaria (Clarke, 1995; Murray et al., 2014). No obstante, el análisis de Mills (2013) sitúa a las prácticas externas como factor de influencia exponencial en la formación en temáticas transversales pues permiten comprender de manera más precisa la conexión entre lo abordado durante la FID y el trabajo en las escuelas en estos términos.

Investigaciones como la de Maxwell y colegas (2016) corroboran que los docentes muestran inseguridad ante el trabajo con necesidades educativas, interculturalidad y tecnologías. Estas inseguridades son acentuadas, específicamente, durante las prácticas externas como primer contacto con las aulas. Al ser espacios de acción profesional, se convierten en una herramienta formativa para desarrollar procesos reflexivos a partir de interacciones con la comunidad educativa (Mena et al., 2016). Sobre ello, Vargas y Sanhueza (2018) señalan que el aprendizaje de áreas de calado social sólo es viable si se plantean espacios reflexivos para compartir las propias experiencias. Pantić y Florian (2015) apuntan a que una formación competencial robusta en el tratamiento de esas cuestiones precisa un profundo sentido de lo que engloba la inclusión educativa. Esto implica enfrentar la transformación del sistema educativo, por lo que la propia mejora está condicionada a la responsabilidad de formar al alumnado en transformación social. Por ende, el desarrollo de competencias y estrategias reflexivas sobre temáticas transversales dirigen al docente a interactuar con otros grupos de profesionales.

No obstante, esta labor no resulta exitosa sin el apoyo y asesoramiento profesional in situ. Es aquí donde la tutorización cobra relevancia al convertirse, por un lado, en una guía para el desempeño en el aula, y, por otro lado, en una puerta hacia el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. La tutorización interviene de manera directa al asesorar y estimular el aprendizaje mediante reflexión crítica, y promueve la participación en otras esferas (Helleve y Ulvik, 2019; Higgins et al., 2018).

Diversas investigaciones exponen la necesidad de explorar el punto de vista de futuros docentes sobre su formación en estos términos, así como indagar en la preparación de sus tutores en la adquisición de competencias y actitudes en la línea investigadora expuesta (Domínguez y Prieto, 2019; Mena et al., 2016). Sin embargo, el abordaje empírico sobre cómo funciona la tutorización profesional de prácticas en temas transversales es escaso, lo que impulsa el estudio de la cuestión para la mejora de la FID y de la educación en las escuelas.

II. Método

2.1 Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue explorar el rol de la tutorización de prácticas externas en la formación sobre temáticas transversales del futuro profesorado para la mejora de su competencia profesional y su participación como agente social para el cambio educativo.

De manera precisa, se formularon dos objetivos específicos:

- a) Conocer cuál es el papel del tutor/a profesional en la adquisición y modulación de

competencias y estrategias docentes relacionadas con temáticas transversales en el contexto aula desde el punto de vista de los futuros docentes

- b) Indagar en el rol del tutor en la generación de competencias y estrategias docentes transversales para la participación en la comunidad educativa desde el punto de vista de los futuros docentes
- c) Explorar la existencia de diferencias según sexo y edad en las valoraciones de los participantes hacia la tutorización profesional

Las preguntas de investigación que enmarcan los objetivos propuestos fueron:

- ¿Cuál ha sido la intervención del tutor/a en el desarrollo de competencias transversales según los futuros docentes? ¿Existen diferencias según el sexo o la edad de los futuros docentes?
- ¿Han tratado los tutores temáticas como justicia social, diversidad, etc., con sus estudiantes tutorizados?
- ¿Se han generado sinergias reflexivas entre tutores y futuros docentes en el aula y/o con respecto a otros grupos (i.e. familias, dirección, colegas, etc.)?

2.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación seleccionado se enmarcó en el enfoque cuantitativo, se trató de un diseño descriptivo, no experimental y ex-post-facto, tipo *survey*. Esta elección metodológica permitió un primer acercamiento al tema elegido y propone un instrumento inédito para futuras investigaciones en marcha.

2.2.1 Muestra

Para la selección de los participantes, se ha llevado a cabo un muestreo intencional, para la recogida de información proveniente de futuros docentes que iban a realizar sus primeras prácticas externas. La muestra se componía de 134 estudiantes ($n=134$), de los cuales 86 pertenecían a la Universidad de Sevilla y 48 provenían de la Universidad Loyola Andalucía. El primer grupo formaba parte del proyecto europeo *DEPIT: Designing for Personalization and Inclusion with Technologies* (2017-1-IT02-KA201-036605), cofinanciado por la Unión Europea, en el que los autores participaban, y cuyo objetivo era la reflexión de futuros docentes sobre la personalización del aprendizaje durante las prácticas. El segundo grupo se encontraba inmerso en prácticas externas situadas en contextos socioeconómicos diversos, cuya labor social es preponderante.

110 participantes eran mujeres, 54 participantes son hombres. El 78,4% se encontraba

entre los 18 y los 21 años de edad, el 14,2% entre los 22 y los 25 años, y el 7,4% restante entre los 26 y más de 35 años. La muestra otorgó su consentimiento voluntario, accediendo a abandonar en cualquier momento si lo deseaban, y aceptando la no compensación económica por su participación.

2.2.2 Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario construido *ad hoc*. Su división interna, es decir, la formulación de los ítems y su respaldo científico, partió de las premisas de la UNESCO (2019) sobre las principales áreas de intervención de la FID, y siguió el marco competencial docente sobre inclusión y diversidad educativas propuesto por la Comisión Europea (2017). Estas premisas se combinaron con los planes de estudio revisados.

Para la construcción del instrumento se utilizaron dos áreas definidas teóricamente que dan lugar a dos escalas que lo integran:

a) Escala 1 sobre el desarrollo interno de estrategias docente vinculadas a temáticas transversales: se orienta desde una perspectiva micro contextual, en la que el futuro docente modula competencias, actitudes y valores en introspección gracias al trabajo colaborativo de la tutorización.

b) Escala 2 sobre el desarrollo externo de estrategias docentes vinculadas a temáticas transversales: se orienta a desarrollar estrategias participativas que abarcan la labor y apertura del futuro docente a otros contextos de interacción en el centro educativo. Se conciben como educadores desde el intercambio y observación constantes, y la participación a un nivel superior dentro de la comunidad educativa.

La escala de medida del cuestionario presentaba un sistema de respuesta Likert de cinco puntos desde 1=nada, a 5=mucho, dando una opción de respuesta "no sabe/no contesta". El cuestionario integraba 18 ítems, de los cuales 10 se vincularon a la escala 1, es decir, al área de desarrollo interno, y los 8 restantes se relacionaron con la escala 2 centrada en el área de desarrollo externo. En la escala 1, los ítems 1-10 se centraban en los recursos otorgados por el tutor/a (i.e. organización de actividades y desafíos en el aula para extrapolar su labor docente al sistema educativo). Diríamos, por tanto, que los factores contextuales y los recursos generaban estrategias que el futuro docente interiorizaría. De estos 10 ítems, del 1-4 fueron específicos del trabajo de aula, y del 5-10 se dirigieron hacia la proyección personal como profesional de la educación. En la escala 2 los ítems 11-18 explicaban la generación de estrategias interactivas y de mayor calado participativo en la comunidad educativa. Aquí, los ítems 11-14 trataron la interacción participativa a nivel meso (el centro educativo de prácticas), dando un salto en los ítems 15-18 hacia una interacción comunitaria en un plano macro contextual, en prospectiva (véase tabla 1).

Por otro lado, para conocer la validez de constructo del instrumento y afinar su objetivo de diseño, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). La prueba de KMO-Barlett resultó en 0.936, y se obtuvieron 2 factores de extracción del 58,852% de la varianza total explicada (véase Tabla 1). Concretamente, el factor 1 presenta el 51,43% de la varianza total explicada, y el factor 2 presenta el 7,42% de la varianza total explicada. El peso de los ítems comprendió valores entre. 0,40 y 0,84.

Para conocer el grado de fiabilidad y consistencia del cuestionario, se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach, donde $\alpha=0.942$, siendo este un valor alto de fiabilidad. Seguidamente, al identificar claramente dos factores explicativos del modelo generado, calculamos el valor de Alfa de Cronbach para cada uno de los dos factores hallados. Para el factor 1, $\alpha=0.928$, y para el factor 2, $\alpha=0.869$. La recogida de datos se dio durante las sesiones de seguimiento y cierre al finalizar las prácticas, lo cual aseguraba la máxima participación posible. El instrumento, en formato online de Google Forms, permitió una recogida más precisa en tiempo real. La recogida de datos en la Universidad de Sevilla se llevó a cabo en el segundo semestre del curso 2019-2020 (enero-Febrero), y la recogida en la Universidad Loyola se ha realizado durante los cursos académicos 2019-2020 (enero-febrero) y 2020-2021 (septiembre-octubre).

Tabla 1. Análisis Factorial Exploratorio del instrumento

	1	2
1. Mi tutor/a me planteó actividades a realizar en el aula sobre temas transversales a esta profesión tales como la equidad de género, la inmigración y la multiculturalidad en la escuela, etc.	,675	
2. Mi tutor/a trabajó en clase o relacionó cuestiones sociales para ayudarme a entender la realidad del sistema educativo	,684	
3. Mi tutor/a me orientó sobre comportamientos adecuados en el aula para actuar ante la diversidad	,726	
4. Mi tutor/a me dio indicaciones sobre cómo afrontar determinadas problemáticas educativas tales como discriminación, violencia, falta de respeto, etc.	,759	
5. Mi tutor/a me aportó información sobre los conflictos que se daban en el centro (acoso, discriminación, etc.)	,472	,465*
6. Mi tutor/a valoró y reflexión sobre situaciones problemáticas, como el acoso escolar, o su variante virtual (<i>cyberbullying</i>) o la exclusión social entre otros temas	,835	
7. La actitud de mi tutor/a me orientó sobre cómo debo mostrarme ante situaciones problemáticas, como el acoso escolar, o su variante virtual (<i>cyberbullying</i>), la exclusión social, etc.	,813	
8. Traté con mi tutor/a problemas sociales sobre la realidad del sistema educativo	,699	
9. Las reflexiones con mi tutor/a sobre cómo mostrarme ante situaciones de desigualdad, machismo o exclusión me situaron como profesional de la educación ante estas problemáticas	,774	
10. Mi tutor/a me enseñó comportamientos para afrontar retos educativos	,668	
11. Mi tutor/a me mostró cómo establecer interacciones positivas con los compañeros, las familias y/o el alumnado	,554	,574*
12. El tutor/a me integró en comunicación con el AMPA y otros colectivos del centro		,562
13. Mi tutor/a me ha enseñado y practicado conmigo participación ciudadana en el centro y en su contexto como competencia transversal de mis prácticas		,645
14. Mi tutor/a me dio a conocer el proyecto de centro y su idiosincrasia de forma argumentada y razonada		,629
15. Conocer los conflictos y el proyecto de centro del colegio de prácticas me ha ayudado a desarrollar conocimiento sobre el mundo de la escuela		,553
16. Reflexioné sobre problemas que envuelven a la comunidad educativa		,814
17. Mi tutor/a profesional me animó a formarme como docente para el cambio social		,678
18. La colaboración entre tutor/a profesional – estudiante en prácticas ha sido la clave para que yo aprenda a afrontar retos que la sociedad me demanda como profesional de la educación		,597

*Nota: Los ítems 5 y 11 presentan una saturación similar en los dos factores hallados. Debido al engranaje teórico-conceptual de su formulación, el ítem 5 es más apropiado situarlo en el factor 1, y el ítem 11 se mantiene en el factor 2.

2.2.3 Análisis de datos

Se han realizado diversos análisis de la información recopilada mediante el software estadístico SPSS (v.26). Se aplicaron análisis estadísticos descriptivos, de tendencia central y de dispersión (promedio, desviación típica y varianza), así como de frecuencia (%). También se han llevado a cabo pruebas de contraste de hipótesis, T de Student, para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los participantes según el sexo, y una prueba ANOVA para conocer la existencia de diferencias según la edad (18-21 años; 22-25 años; 26-30 años; más de 31 años).

III. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio en función de los objetivos específicos.

3.1 Estrategias docentes de desarrollo interno en el contexto aula

Para conocer el papel del tutor/a profesional en el desarrollo de estrategias docentes a un nivel interno, se presentan los valores estadísticos correspondientes a la escala 1 del cuestionario.

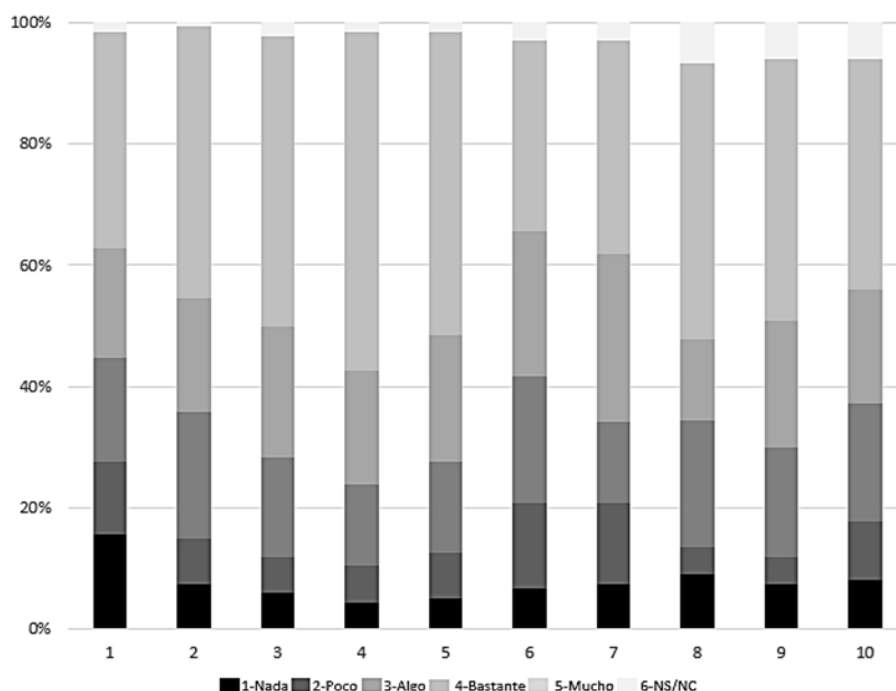
Como puede observarse en la tabla 2, los futuros docentes valoran positivamente la implicación de sus tutores/as en el trabajo con temáticas transversales. Sin embargo, se destacan ítems menos valorados hacia el planteamiento de actividades sobre inmigración y multiculturalidad, o la actuación ante diversidad socioeducativa en el aula (véase figura 1, ítems 1 y 2). Si analizamos el estadístico de desviación típica (véase tabla 2), todos los ítems presentan valores de dispersión superiores a 1. Esta variabilidad de respuestas muestra la diversidad de experiencias que los participantes presentan a partir de sus contextos de prácticas externas, lo que nos lleva a entender que la tutorización en estos términos no sigue un patrón determinado, y no existió un trabajo exhaustivo en dichas cuestiones, a pesar de sí haber sido trabajadas en algunos casos.

Tabla II. Valores media, desviación estándar, varianza, (n=134) para la escala 1 del cuestionario

	Media	Desv.	Var.
1. Mi tutor/a me planteó actividades a realizar sobre temas transversales a esta profesión tales como la equidad de género, la problemática de la inmigración y la multiculturalidad en la escuela, etc.	3,51	1,501	2,252
2. Mi tutor/a trató en clase o relacionó problemas sociales porque esto me ayudaba a entender la realidad que existe en el sistema educativo	3,68	1,313	1,723
3. Mi tutor/a me orientó razonablemente sobre comportamientos adecuados en el aula para actuar ante la diversidad del alumnado	4,20	1,168	1,365
4. Mi tutor/a me dio indicaciones sobre cómo afrontar en el centro determinadas problemáticas educativas tales como discriminación, violencia, falta de respeto, etc.	3,88	1,286	1,655
5. Mi tutor/a me aportó información sobre los conflictos que se daban en el centro (acoso, discriminación, etc.)	4,07	1,218	1,483
6. Mi tutor/a mostró actitud reflexiva y valorativa sobre situaciones problemáticas, como el acoso escolar, o su variante en entornos virtuales (<i>ciberbullying</i>), la exclusión social, entre otros temas.	4,02	1,390	1,932
7. La actitud de mi tutor/a me orientó sobre cómo debo mostrarme ante situaciones problemáticas, como el acoso escolar, o su variante en entornos virtuales (<i>ciberbullying</i>), la exclusión social, etc.	4,06	1,308	1,711
8. Traté con mi tutor/a problemas sociales	3,78	1,334	1,780
9. Las reflexiones con mi tutor/a sobre cómo mostrarme ante situaciones de desigualdad, machismo o exclusión me situaron como profesional de la educación ante estas problemáticas	3,87	1,392	1,937
10. Mi tutor/a me enseñó comportamientos para afrontar retos educativos	4,06	1,231	1,515

En la figura 1 se observa la distribución porcentual de la escala 1. Las valoraciones hacia los ítems propuestos son positivas, sin embargo, la suma porcentual válida de valores negativos iguala o supera a la de las respuestas positivas en los ítems 6, 7 y 10. Esto nos dice que hubo tutores que trabajaron en el aula problemáticas como la exclusión social, y mostraron al futuro docente cómo enfrentar retos, mientras que hubo otros que no lo hicieron.

Figura 1. Porcentajes asociados a la escala 1: dimensión interna



3.2 Estrategias docentes de desarrollo externo para participar en la comunidad educativa

Por otro lado, con respecto a la escala 2 (desarrollo de competencias externas sobre participación en la comunidad educativa) la media de respuesta se sitúa en valores positivos-medios. Las puntuaciones se mantienen altas, sin embargo, en diversos ítems la media baja gradualmente; un ejemplo de ello es la integración del futuro docente con colectivos educativos dentro del centro (véase figura 2, ítem 12). En comparación con la escala 1, los valores representados en la tabla 3 muestran que la media de respuesta es inferior; también se dan valores de desviación típica superiores a 1 en todos los ítems. Así, apuntamos a que la tutorización se centró menos en la interacción del futuro profesorado con otros colectivos dentro de las prácticas, por lo que disminuyó su trabajo en la concienciación del futuro docente hacia su rol como educador *para* la sociedad.

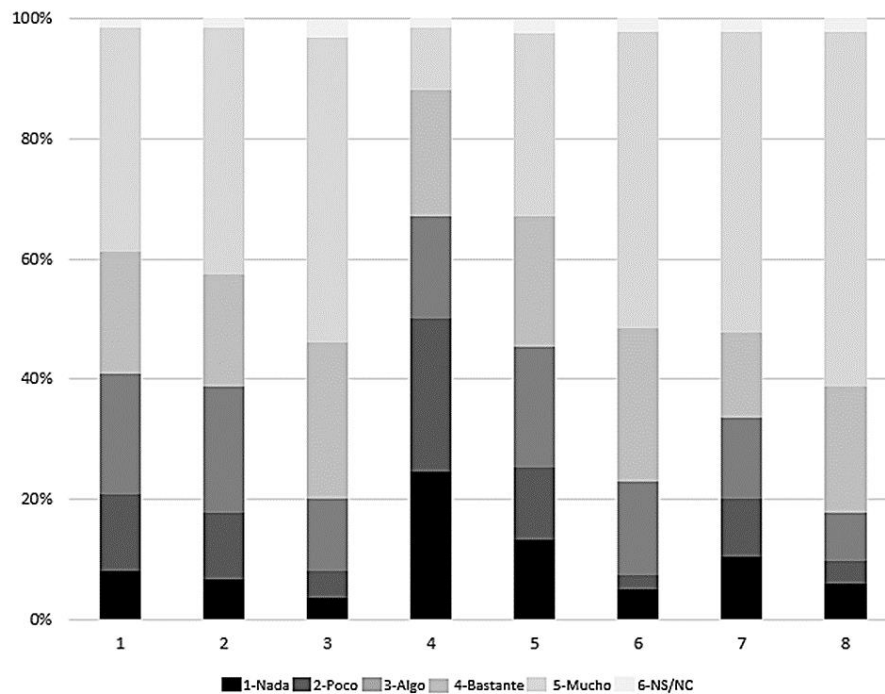
Tabla III. Valores media, desviación estándar, varianza, (n=134) para la escala 2 del cuestionario

	Media	Desv.	Var.
11. Mi tutor/a me mostró cómo establecer interacciones positivas con los compañeros, las familias y/o el alumnado	3,81	1,306	1,706
12. El tutor/a me integró en las relaciones y comunicación con el AMPA y otros colectivos del centro	2,72	1,391	1,934
13. Mi tutor/a me ha enseñado y practicado conmigo participación ciudadana en el centro y en su contexto como competencia transversal de mis prácticas	3,51	1,434	2,056
14. Mi tutor/a me dio a conocer el proyecto de centro y su idiosincrasia de forma argumentada y razonada	3,70	1,343	1,805
15. Conocer los conflictos y el proyecto de centro del colegio de prácticas me ha ayudado a desarrollar conocimiento sobre el mundo de la escuela	4,25	1,100	1,210
16. Reflexioné sobre problemas que envuelven a la comunidad educativa	4,18	1,130	1,276
17. Mi tutor/a profesional me animó a formarme como docente para el cambio social	3,90	1,435	2,058
18. La colaboración entre tutor/a profesional – estudiante en prácticas ha sido la clave para que yo aprenda a afrontar retos que la sociedad me demanda como profesional de la educación	4,30	1,170	1,369

En cuanto a la distribución de respuestas, los porcentajes en ítems como el 14 (véase figura 2) concentra valores negativos (“1” y “2”) que hacen pensar que el conocimiento de aspectos internos del centro es bajo. Según la literatura, este elemento conciencia al futuro docente de la extrapolación de su centro a la comunidad educativa. Como se observa en el ítem 15 (figura 2), esto afectaría a la reflexión sobre el papel del profesorado como agente de cambio según la literatura (De-Juanas Oliva et al., 2016).

En general, la media de respuestas con respecto a la escala 1 es ligeramente mayor en proporción ítems-media de respuesta si lo comparamos con la escala 2. Esto puede deberse a que el desarrollo interno tiene un crecimiento mayor que el desarrollo externo durante las prácticas.

Figura II. Porcentajes asociados a la escala 2: dimensión externa



3.3 Diferencias en función de factores sociodemográficos

En ambas pruebas, se asumió un p valor menor a 0,05 para afirmar que existían diferencias en los dos parámetros establecidos. En relación a la prueba t de Student, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los participantes en función del sexo. De igual modo, la prueba ANOVA no arrojó diferencias estadísticamente significativas en las respuestas según el grupo de edad en el que se encontraban los participantes.

IV. Discusión y conclusiones

Este estudio explora el rol de la tutorización de prácticas externas en la formación sobre temáticas transversales del futuro profesorado para la mejora de su competencia profesional como agente social para el cambio educativo. El marco científico de este objetivo son el ODS 4 y su propósito de fortalecer la formación del profesorado en áreas como la justicia social, la equidad y la diversidad. Dichas temáticas sobresalen en las experiencias de prácticas externas. Así, el abordaje de estos espacios es un indicador de la calidad formativa brindada a futuros maestros/as bajo las premisas establecidas por la UNESCO hacia 2030.

Esta investigación presenta un instrumento fiable como aproximación al tratamiento de dichas áreas temáticas en los espacios de prácticas, asumiendo dos dimensiones: la

interna y competencial a nivel micro contextual, y la externa de desarrollo participativo a nivel meso y macro contextual. Esta estructura se corresponde con el llamamiento mundial hacia un modelo pedagógico que promueva la educación en valores democráticos, justos e inclusivos ante las circunstancias actuales de las escuelas.

En relación con el sub-objetivo a) que busca conocer el papel del tutor/a en la adquisición y modulación de competencias y estrategias docentes transversales en el aula, los participantes apuntan a esta figura como factor clave desde un nivel medio de desempeño. Por otro lado, perciben que este asesoramiento podría mejorarse, pues en algunos casos tanto la creación y desarrollo de actividades como la reflexión *in situ* son prácticamente inexistentes. Este aspecto se alinea con la investigación de Frederick et al. (2010) que concluye que los futuros docentes apenas enfrentan experiencias relacionadas con diversidad o justicia social durante la FID. Por ello, y según Kitchen (2020), la tutorización durante las prácticas es crucial para trabajar áreas que impliquen reflexionar y analizar los propios procesos de aprendizaje. Este mecanismo serviría para concienciar al futuro maestro/a de su labor como agente de cambio en el micro contexto.

Con respecto al sub-objetivo b), sobre el rol del tutor/a en la generación de competencias y estrategias docentes transversales para la participación en la comunidad educativa, los participantes exponen una menor intervención de los tutores/as profesionales en comparación con la llevada a cabo en el aula. La iniciativa para introducir al futuro docente en grupos de pertenencia (i.e. profesorado, familias, personal de servicios) y el conocimiento del proyecto o idiosincrasia del centro educativo son reducidos o inexistentes. Así, que el tutor/a no comparta esta información evita el desarrollo de conocimiento contextual sobre la estructura y funcionamiento de la comunidad educativa.

En definitiva, los resultados arrojan que el desarrollo interno se da en mayor medida a través de la orientación y asesoramiento profesional de los tutores/as dentro del aula, siendo éste un campo más accesible de trabajo diario que la interacción y participación en entornos externos o de mayor amplitud. Estas conclusiones se apoyan en los valores provistos por el instrumento diseñado.

En relación con la escala externa, el sentido de pertenencia en grupos de trabajo, como los mencionados anteriormente, cobra relevancia como tema recurrente en la investigación. La relación horizontal entre tutor/a-docente en prácticas, así como colegas-docente en prácticas, se encuentra detrás de la seguridad y confianza que el profesorado muestra en su desempeño diario. Zygmunt et al., (2016) consideran que este sentimiento de pertenencia crea seguridad y bienestar, lo que a su vez genera mayor *engagement* con la profesión docente a largo plazo. Oportunidades cercanas al grupo humano de trabajo que permitan la aportación del maestro/a en prácticas se configuran como factor

imprescindible para generar compromiso con la comunidad educativa. En este sentido, Lee (2011) apunta que durante las prácticas el sentimiento de pertenencia se refuerza, y las competencias adquiridas durante la FID se activan al interactuar con otras perspectivas.

Según las valoraciones de los participantes, la reflexión entre tutor/a profesional y maestro/a en formación ha existido en sus prácticas externas, sin embargo, es un aspecto a incrementar y mejorar, específicamente, al hacer hincapié en la labor del futuro docente como educador para la sociedad fuera de los límites contextuales del centro educativo. Esta extrapolación es un salto cualitativo del trabajo del tutor/a profesional, pues ya no atendería exclusivamente demandas técnicas o procedimentales, sino que la formación de la dimensión interior permitiría reforzar la dimensión exterior desde una perspectiva compartida (Keiser, 2016). Así, se pasaría de un plano de acción a un plano reflexivo y transformador, lo que implica una formación robusta de la tutorización profesional en estos términos (autores, 2018).

En prospectiva, el desarrollo de la conciencia profesional tanto de tutores/as como de futuros docentes es una tarea relevante para la mejora de la FID. Mills (2013) propone alargar las experiencias de prácticas, que la relación entre la formación inicial y el tratamiento de áreas transversales sea más evidente, así como un trabajo reflexivo conjunto durante la estancia en los centros.

Finalmente, a través de esta investigación, se pone sobre la mesa la tendencia que subyace el trabajo con los ODS en la FID: una preparación más realista y concreta del profesorado hacia las demandas de los contextos educativos en los que su participación como agentes de cambio es crucial para la mejora de la educación y para su desarrollo profesional.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica por parte de organismos de financiación de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

Referencias

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Structure of 21st century competences in students in the sphere of education. influential personal factors. *Educacion XX1*, 23(1), 45–74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>

Autores (2018)

Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 343–355.
<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>

Cebrián, G. y Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability (Switzerland)*, 7(3), 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, (354), 127-154.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf

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)

Cochran-smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In: Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education (vol 23, pp. 445-467). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27

Davies, M. y Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>

De-Juanas, Á., Martín, R. y Pesquero, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123–145.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101390>

DeJarnette, N. K. y Sudeck, M. (2015). Supporting clinical practice candidates in learning community development. *Teacher Development*, 19(3), 311–327.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1027000>

Domínguez, M.C., González, R., Medina, M. y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.826>

Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: retos y alternativas. *Profesorado, Revista currículum y formación del profesorado*, 23(3), 1-13.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11229>

- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. H. y Mitescu, E. (2008). Learning to Teach for Social Justice: Measuring Change in the Beliefs of Teacher Candidates. *New Educator*, 4(4), 267–290. <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>
- European Commission. (2019). Education and Training Monitor 2019. Country analysis: Spain. In *Education and Training Monitor 2019. Country analysis: Spain*. European Union. <https://doi.org/10.2766/223810>
- European Commission. (2017). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. <https://doi.org/10.2766/637002>
- Frederick, R., Cave, A., y Perencevich, K. C. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 315–322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T. y Olsson, D. (2019). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustainable Development*, 27(1), 35–49. <https://doi.org/10.1002/sd.1859>
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Hedefalk, M., Almqvist, J. y Östman, L. (2014). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Helleve, I. y Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Higgins, M., Morton, A. E. y Wolkenhauer, R. (2018). (Re)conceptualizing preservice teacher supervision through duoethnography: Reflecting, supporting, and collaborating with and for each other. *Teaching and Teacher Education*, 69, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.020>
- Keiser, D. L. (2016). Teacher Education and Social Justice in the 21st Century: Two Contested Concepts [Formación del Profesorado y Justicia Social en el Siglo XXI: Dos Conceptos Controvertidos]. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 5.2(2016), 25–35. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.002>
- Kitchen, J. (2020). Attending to the Concerns of Teacher Candidates in a Social Justice Course: A Self-Study of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 16(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1691134>

- Lee, Y. A. (2011). What Does Teaching for Social Justice Mean to Teacher Candidates? *Professional Educator*, 35(2), 1–20.
<http://elib.tcd.ie/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&ydb=eric&AN=EJ988204&site=eds-live>
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A. A., Fillion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M. y Walters, S. (2016). A Five-Country Survey on Ethics Education in Preservice Teaching Programs. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 135–151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., y Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Mena, J., Gómez-Sánchez, R., y García-Rodríguez, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Mills, C. (2013). A Bourdieuan analysis of teachers' changing dispositions towards social justice: The limitations of practicum placements in pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 41–54.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753985>
- Mills, C., y Ballantyne, J. (2016). Social Justice and Teacher Education: A Systematic Review of Empirical Work in the Field. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263–276. <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>
- Murray, J., McNamara, O., y Jones, M. (2014). Chapter 17. Improving Workplace Learning in Teacher Education. In O. McNamara, J. Murray, y M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_8
- Olson, M. R., y Craig, C. J. (2012). Social Justice in Preservice and Graduate Education: A Reflective Narrative Analysis. *Action in Teacher Education*, 34(5–6), 433–446.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627032>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 27 de diciembre de 2007, 53735-53738.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 27 de diciembre de 2007, 53747-53750.
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 27 de diciembre de 2007, 53751-53753. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858>
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2008, 1016-1036. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 23 de abril de 2014, 33827-34369. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ED/WEF2015/MD/3). Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Handbook on measuring equity in education*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Teacher Policy Development Guide. In UNESCO (Ed.), *International Task Force on Teachers for Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
- Pantić, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 26 de diciembre de 2014, 1-35. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Richards, K. A., Hemphill, M. A. y Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 768–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>

- Saiz-Linares, Á. y 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>
- Scott, L. A., Gentry, R. y Phillips, M. (2014). Making preservice teachers better: Examining the impact of a practicum in a teacher preparation program. *Educational Research and Reviews*, 9(10), 294–301. <https://doi.org/10.5897/err2014.1748>
- Tang, S. Y. F., Cheng, M. M. H. y Wong, A. K. Y. (2016). The preparation of pre-service student teachers' competence to work in schools. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143143>
- Thomas, A. J., Barrie, R., Brunner, J., Clawson, A., Hewitt, A., Jeremie-Brink, G. y Rowe-Johnson, M. (2014). Assessing critical consciousness in youth and young adults. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 485–496. <https://doi.org/10.1111/jora.12132>
- Vargas, F. J. y Sanhueza, C. M. (2018). Diversity, management models and initial teacher training: Training challenges from the perspective of social justice. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Vez, J. M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 101–122. <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-230/la-formacion-del-profesorado-en-europa-el-camino-de-la-convergencia/101400010474/>
- Zygmunt, E., Clarke, P., Clausen, J., Mucherah, W. y Tancock, S. (2016). *Transforming Teacher Education for Social Justice*. Teachers College Columbia University. <https://www.tcpres.com/transforming-teacher-education-for-social-justice-9780807757086>