

# Tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social

## *External Practicum Tutoring in Initial 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. (2024). Tutorización de prácticas externas en la formación inicial docente para el cambio social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e12, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e12.4816>

---

## Resumen

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una prioridad para la educación. Los sistemas educativos ofrecen contextos experienciales, como las prácticas externas docentes, en los que se aborda la relación de los ODS con las necesidades actuales de la educación. El objetivo de esta investigación es explorar la percepción de futuros docentes en prácticas externas sobre la influencia de la tutorización que reciben a la hora de abordar temas transversales enmarcados en los ODS. El estudio se sustentó en un diseño metodológico descriptivo que incluyó un cuestionario *ad hoc* que fue cumplimentado por 134 participantes. Se realizaron análisis de fiabilidad y validez del instrumento, así como análisis estadísticos descriptivos mediante el software SPSS. Los resultados muestran mayor influencia de la tutorización en el aula en comparación con el contexto escuela, además de indicar que el asesoramiento brindado fue insuficiente, aunque clave para el trabajo en áreas educativas transversales como la equidad de género o el cuidado del medio ambiente. Por último, el estudio presenta el modelo conceptual del instrumento generado como una herramienta útil para valorar el nivel del profesorado como agente de cambio social.

**Palabras clave:** formación preparatoria de docentes, educación para el desarrollo sostenible, práctica pedagógica, supervisión de los docentes

## Abstract

The Sustainable Development Goals (SDGs) are a priority for education. Education systems offer experiential contexts, such as external teaching practice, where the relationship between the SDGs and current education needs can be addressed. The objective of this study is to explore the perception that future teachers in external practicum have of the tutoring they receive in addressing cross-cutting issues in the SDGs. The study employed a descriptive methodology that included an ad hoc questionnaire completed by 134 participants. The instrument was tested for reliability and validity and descriptive statistical analyses were performed using SPSS software. The results show greater



influence from classroom tutoring than from the school environment, while also indicating that assistance given was insufficient but essential for working on cross-cutting themes in education such as gender equity or care for the environment. Lastly, the study presents the conceptual model of the instrument as a useful tool for assessing the extent to which teachers act 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 de Desarrollo Sostenible (ODS). El llamamiento se realiza para afrontar los actuales desafíos que enfrenta la sociedad. Esta tendencia de trabajo internacional, de carácter social, presenta 17 ODS y el cuarto objetivo resulta clave para la consecución de los demás, pues propone brindar una educación que permita desarrollar oportunidades y logros de aprendizaje a todos los miembros de la comunidad educativa, animándolos a participar activamente.

La educación se perfila como una importante herramienta para crear conciencia sostenible entre los ciudadanos. El ODS 4 se considera un objetivo vertebrador de este proceso, pues su consecución se relaciona con el alcance de los otros 16 objetivos. Por ejemplo, mediante el trabajo en 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). En estos términos, la capacitación docente resulta fundamental para contribuir al desarrollo del compromiso social. Es aquí donde la Formación Inicial Docente (FID) en las facultades de Educación tiene un rol activo y determinante para trabajar con dichos ODS.

En 2019 la Unesco informó sobre 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 (Unesco, 2019). Además, apunta a una FID que no responde a demandas reales de las escuelas, siendo este el motivo por el cual 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 a 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 adquirir conciencia de su rol como agente para el cambio social (Rieckmann, 2012; Unesco, 2016). Esta preparación engloba dos facetas: la formación para el desempeño profesional en el aula y el trabajo con el resto de los miembros de la comunidad educativa.

En el primer caso de desarrollo interno, la FID asume el desarrollo de estrategias y enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos, lo que se traduce en el trabajo de aula y la reflexión personal sobre éste (Davies y Heyward, 2019; Tang et al., 2016). En el caso del desarrollo externo, el docente encontrará un grupo de pertenencia con el que interaccionar y retroalimentarse de sus prácticas docentes y principios educativos, esto es también parte de su aprendizaje en los años de formación inicial. Así, la percepción sobre el papel docente en y para la sociedad que tiene lugar durante la FID pueden guiar el desarrollo profesional inicial del profesorado (DeJarnette y Sudeck, 2015; Richards et al., 2018; Scott et al., 2014). Esto quiere decir que ambas facetas de la profesión, la interna y la externa, están interrelacionadas y son interdependientes, por lo que no existiría una sin la presencia de la otra.

La preparación desde un nivel interno y desde otro externo ha sido claramente manifestada en la FID a nivel internacional (Vez y Montero, 2005). Por ello, diversos estudios apuntan a oportunidades para su abordaje desde las experiencias de prácticas externas, donde el futuro profesorado es guiado y valorado a partir de la tutorización profesional, proceso destacado en el proceso formativo (Bautista y Ortega-Ruiz, 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 de la propia acción. Al mismo tiempo, abren las puertas hacia el conocimiento de la comunidad educativa por medio del trato con el claustro docente, la dirección escolar y las 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, se requiere explorar la formación en cuestiones de multiculturalidad, discriminación o acoso escolar, brecha de género, participación ciudadana o resolución de conflictos. Por otro lado, es necesario indagar sobre la forma en que 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 esenciales del profesorado. En España se incorporaron competencias transversales al ODS 4 dentro de la formación básica docente. Estas competencias y actitudes son intrínsecas a la profesión, es decir, se reconocen como elementos estructurales necesarios para trabajar como docentes. Encontramos algunos ejemplos en la educación Infantil (desde los 0 a los 6 años): los docentes en esta etapa deben diseñar y estructurar entornos de aprendizaje para atender las necesidades físicas y emocionales del alumnado abordando cuestiones sociales como la equidad e igualdad de género (Orden ECI/3854, de 27 de diciembre, 2007, p. 53736). En la educación Primaria (desde los 6 a los 12 años) se agregó a lo anterior la enseñanza de valores democráticos y pacíficos, el uso de herramientas tecnológicas de manera responsable, y la lucha por la igualdad social. Y en la educación Secundaria (12-16 años) se pide al profesorado trabajar con la igualdad de género, la participación ciudadana y la sostenibilidad en sus asignaturas (Orden ECI/3858, de 27 de diciembre, 2007, p. 53757).

Se plantea así un giro curricular impulsado desde las escuelas para el tratamiento de áreas transversales unido al currículum tradicional. Esta adaptación curricular implica que la FID se responsabilice de capacitar al futuro profesorado para su posterior acción profesional en las escuelas para que, al incorporarse a los centros educativos, los docentes comprenden lo que se les pide como profesionales en cada etapa educativa. Esta preparación desde la Universidad y los centros de formación del profesorado requiere ser contextualizada acorde con las características de la sociedad actual, por lo que el trasvase de las anteriores competencias en estudiantes de 0 a 16 años a los futuros docentes (18 años en adelante) es crucial.

Si atendemos a lo que establece la FID en España, por ejemplo, para los futuros docentes en educación infantil, encontraremos que el futuro docente necesita que sus alumnos y alumnas de 0 a 6 años "(...) aprendan a colaborar, a relacionarse con los demás y a respetar las normas de convivencia (...) contribuyendo así al desarrollo de la competencia social" en el área de conocimiento del entorno establecida por la Orden ECI/3960, de 19 de diciembre, 2007, p.1023).

Desde la perspectiva científica, algunos estudios apuntan a la importancia de la FID en competencias sociales para que el futuro docente promueva la interacción y valores democráticos en la etapa preescolar (Domínguez et al., 2015; Hedefalk et al., 2014). En la Educación Primaria, según la Orden ECD/686/2014 de 23 de abril (p.33898), identifica 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”. En este nivel educativo algunos estudios corroboran la necesidad, manifestada por la normativa, de generar en el profesorado una conciencia más profunda y actualizada hacia la educación (García-Lázaro et al., 2022). Finalmente, en Educación Secundaria las competencias sociales y cívicas engloban las premisas de las etapas educativas previas (Real Decreto 1105/2014) 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 docente tenga lugar es necesario incidir en la mejora y fortalecimiento de las experiencias de prácticas externas en los centros educativos. Estas son herramientas profesionalizantes que sitúan al futuro docente en la realidad laboral pues el periodo de prácticas sensibiliza 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 (Mena et al., 2019).

## 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: la igualdad en oportunidades de aprendizaje, el respeto por la diversidad, así como el conocimiento y gestión de conflictos. Recientemente, Mills y Ballantyne (2016) señalaron los cuatro ejes sobre la justicia social que se han tratado durante la FID: el primero, conocer el grado de comprensión de este constructo y las actitudes hacia la diversidad; el segundo, la exploración de cambios en las creencias hacia este tema; el tercero, las experiencias de prácticas externas para su abordaje; y el cuarto, las innovaciones y retos que ofrece la FID en estos términos. Almerich et al. (2020) y Enterline et al. (2008) constatan que las creencias de los futuros docentes son un indicador del desempeño 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 suscitadas en 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 y en temáticas transversales, pues permiten comprender de manera precisa la conexión entre lo abordado durante la FID y el trabajo en las escuelas.

Investigaciones como la de Maxwell et al. (2016) corroboran que los docentes muestran inseguridad ante las necesidades educativas, la interculturalidad y las tecnologías. Estas inseguridades se acentúan, específicamente, durante las prácticas externas en su primer contacto con las aulas. No obstante, al ser espacios de acción profesional, se convierten



en una herramienta formativa y desarrollan procesos reflexivos a partir de las 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, aunque su 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*.

La tutorización cobra relevancia al convertirse, por un lado, en una guía para el desempeño en el aula y, por otro, en una puerta hacia el sentido de pertenencia a la comunidad educativa; además, interviene de manera directa al asesorar y estimular el aprendizaje mediante la reflexión crítica y, al mismo tiempo, promueve la participación en otras esferas (Helleve y Ulvik, 2019; Higgins et al., 2018).

Diversos autores exponen la necesidad de explorar el punto de vista de futuros docentes sobre su formación, 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

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

Se formularon tres objetivos específicos:

1. 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.
2. Indagar 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.
3. 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 las temáticas 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 (por ejemplo: familias, dirección, colegas, etc.)?



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

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo intencional con la intención de recoger información del alumnado frente a sus primeras prácticas externas. La muestra se constó de 134 estudiantes ( $n = 134$ ), 86 adscritos a la Universidad de Sevilla y 48 a la Universidad Loyola Andalucía. El primer grupo formaba parte del proyecto europeo Designing for Personalization and Inclusion with Technologies (DEPIT: 2017-1-IT02-KA201-036605), cofinanciado por la Unión Europea, y con participación de los autores. El objetivo del DEPIT fue la reflexión de los 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.

Del total de participantes, 80 son mujeres y 54 son hombres. Sobre el rango de edad, el 78.4% se ubicó entre los 18 y los 21 años, el 14.2% entre 22 y 25 años, y el 7.4% restante en el rango de más de 26 años. La muestra otorgó su consentimiento voluntario para participar y aceptó la no compensación económica por su colaboración.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario construido *ad hoc* cuya división interna (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 se siguió el marco competencial docente sobre inclusión y diversidad educativas propuesto por la European Commission (2017). Estas premisas se combinaron con los planes de estudio revisados.

- a. Para elaborar el instrumento se utilizaron dos áreas definidas teóricamente (desarrollo interno y desarrollo externo) que dieron lugar a dos escalas:
- b. Escala 1 sobre el desarrollo interno de estrategias docente vinculadas a temáticas transversales. Se orienta a que el futuro docente module competencias, actitudes y valores en introspección, desde una perspectiva microcontextual, en el trabajo colaborativo de la tutorización.
- c. Escala 2 sobre el desarrollo externo de estrategias docentes vinculadas a temáticas transversales. Se orienta a desarrollar estrategias participativas que abarcan la labor del futuro docente y su apertura a otros contextos de interacción en el centro educativo siendo educadores desde el intercambio y observación constantes, además de participar a un nivel superior en la comunidad educativa.

La escala de medida del cuestionario presentaba un sistema de respuesta Likert de cinco puntos (de 1 = nada a 5 = mucho). Se incorporó una opción de respuesta adicional “no sabe/no contesta”.

El cuestionario integró 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 del 1 al 10 se centraron en los recursos otorgados por el tutor (por ejemplo, organización de actividades y desafíos en el aula para extrapolar su labor docente al sistema educativo). Por tanto, los factores contextuales y los recursos generaban estrategias que el futuro docente interiorizaría. De estos 10 ítems, del 1 al 4 fueron específicos del trabajo de aula, y del 5 al 10 se dirigieron hacia la proyección personal como profesional de la educación. En la escala 2, los ítems del 11 al 18 explicaron la generación de estrategias interactivas y de mayor calado participativo en la comunidad educativa. Aquí, los ítems del 11 al 14 trataron la interacción participativa a nivel meso (el centro educativo de prácticas), dando un salto en los ítems del 15 al 18



hacia una interacción comunitaria en un plano macro contextual, en prospectiva (ver Tabla 1).

Para conocer la validez de constructo y afinar el diseño del instrumento se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). En la prueba KMO-Bartlett se obtuvo 0.936 y se alcanzaron 2 factores de extracción del 58.852% de la varianza total explicada (ver Tabla 1). Concretamente, el factor 1 presenta 51.43% de la varianza total explicada, y el factor 2 presenta 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 Alfa de Cronbach, donde  $\alpha = 0.942$ , considerando éste un valor alto de fiabilidad. Luego, al identificar claramente dos factores explicativos del modelo generado, se calculó el valor Alfa de Cronbach para cada uno de ellos. Para el factor 1  $\alpha = 0.928$ , y para el factor 2  $\alpha = 0.869$ . La recogida de datos se realizó durante las sesiones de seguimiento y cierre al finalizar las prácticas, lo que aseguraba la máxima participación posible. El instrumento, en formato *online* de *Google Forms*, permitió una recogida más precisa en tiempo real. La obtención de datos en la Universidad de Sevilla se llevó a cabo en el segundo semestre del curso 2019-2020 (enero-febrero), mientras que en la Universidad Loyola se realizó durante los cursos académicos 2019-2020 (enero-febrero) y 2020-2021 (septiembre-octubre). La Tabla 1 muestra las puntuaciones obtenidas para cada factor.

Tabla 1. Análisis Factorial Exploratorio del instrumento

Ítem	Factor 1	Factor 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 la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (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



Ítem	Factor	Factor
	1	2
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.

Se realizaron 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 llevaron 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 profesional en el desarrollo de estrategias docentes a un nivel interno se presentan los valores estadísticos correspondientes a la escala 1 del cuestionario. Como se observa en la Tabla 2, los futuros docentes valoraron positivamente la implicación de sus tutores en el trabajo con temáticas transversales. Sin embargo, algunos ítems fueron menos valorados hacia el planteamiento de actividades sobre inmigración y multiculturalidad, o la actuación ante diversidad socioeducativa en el aula (ver Figura 1, ítems 1 y 2). Si se analiza el estadístico de desviación típica (ver Tabla 2), todos los ítems presentaron valores de dispersión superiores a 1. Esta variabilidad de respuestas muestra la diversidad de experiencias de los participantes en relación con sus contextos de prácticas externas, lo que sugiere que la tutorización no siguió un patrón determinado, y no existió un trabajo exhaustivo, a pesar de sí haber sido trabajadas en algunos casos.

Tabla 2. Valores media, desviación estándar y varianza para la escala 1 del cuestionario

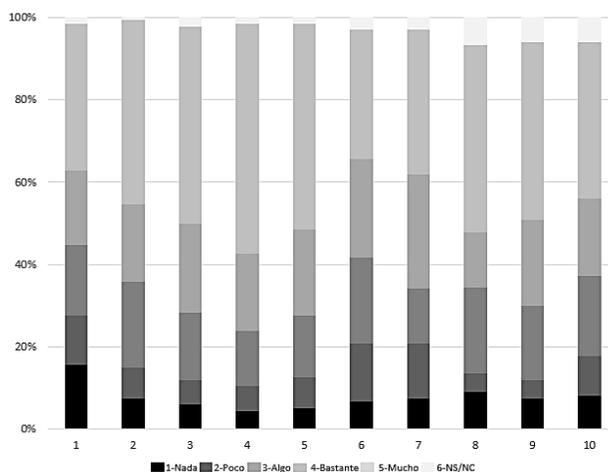
Ítem	Media	Desv.	Var.
1. Mi tutor/a me planteó actividades a realizar sobre temas transversales a esta profesión tales como la equidad de género, la problemática de la inmigración y la multiculturalidad en la escuela, etc.	3.51	1.501	2.252
2. Mi tutor/a trató en clase o relacionó problemas sociales porque esto me ayudaba a entender la realidad que existe en el sistema educativo.	3.68	1.313	1.723



Ítem	Media	Desv.	Var.
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 igualó o superó a la de las respuestas positivas en los ítems 6, 7 y 10. Esto indica 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

Con respecto a la escala 2 (desarrollo de competencias externas sobre participación en la comunidad educativa) la media de respuesta se situó en valores positivos-medios. Las puntuaciones fueron altas, pero en diversos ítems la media bajó gradualmente. Un ejemplo de ello es la integración del futuro docente con colectivos educativos dentro del centro (ver Figura 2, ítem 12). En comparación con la escala 1, los valores representados en la Tabla 3 mostraron un valor inferior a la media de respuesta. También se dieron valores de



desviación típica superiores a 1 en todos los ítems. Así, se indica 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. La Tabla 3 muestra las puntuaciones obtenidas para la media, desviación típica y varianza.

Tabla 3. Valores media, desviación estándar, varianza para la escala 2 del cuestionario

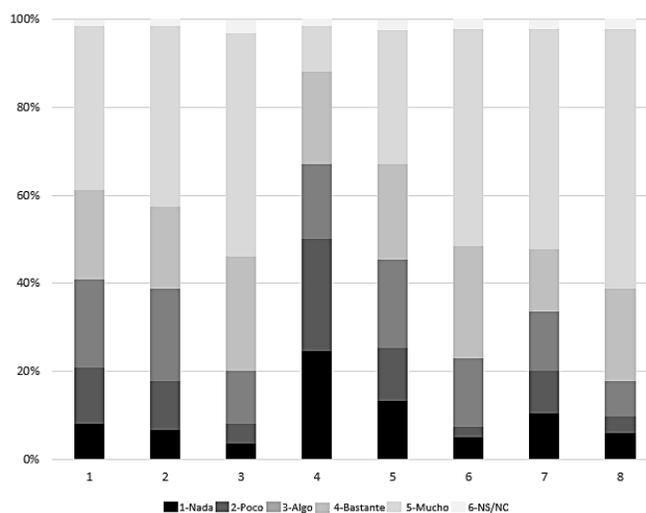
Ítems	Media	Desv.	Var.
11. Mi tutor/a me mostró cómo establecer interacciones positivas con los compañeros, las familias y/o el alumnado.	3.81	1.306	1.706
12. El tutor/a me integró en las relaciones y comunicación con el AMPA y otros colectivos del centro.	2.72	1.391	1.934
13. Mi tutor/a me ha enseñado 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 (ver Figura 2) concentró 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 la reflexión sobre el papel del profesorado como agente de cambio (De-Juanas Oliva et al., 2016).

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



Figura 2. 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. Con 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 exploró el rol de la tutorización de prácticas externas en la formación del futuro profesorado para la mejora de su competencia profesional como agente social para el cambio educativo a través de temáticas transversales. El marco científico fue 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 profesores bajo las premisas establecidas por la Unesco hacia 2030.

Esta investigación presenta un instrumento fiable para el estudio de la formación en áreas como la justicia social, la equidad y la diversidad en los espacios de prácticas, asumiendo dos dimensiones: la interna y competencial a nivel microcontextual, y la externa de desarrollo participativo a nivel meso y macrocontextual. Esta estructura 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.

Los participantes apuntaron a la figura del tutor como factor clave desde un nivel medio de desempeño lo que se relaciona con el primer sub-objetivo que busca conocer el papel del tutor en la adquisición y modulación de competencias y estrategias docentes transversales en el aula. Por otro lado, percibieron que el asesoramiento podría mejorarse, pues en algunos casos tanto la creación y desarrollo de actividades como la reflexión *in situ* fueron 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 la diversidad o la 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 docente de su labor como agente de cambio en el microcontexto.

Con respecto al segundo sub-objetivo, los participantes expusieron una menor intervención de los tutores profesionales en comparación con la llevada a cabo en el aula para la generación de competencias y estrategias docentes transversales para la participación en la comunidad educativa. La iniciativa para introducir al futuro docente en grupos de pertenencia (por ejemplo: profesorado, familias, personal de servicios) y el conocimiento del proyecto o idiosincrasia del centro educativo son reducidos o inexistentes. Así, que el tutor 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 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-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. Las oportunidades cercanas al grupo humano de trabajo que permitan la aportación del maestro 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 profesional y maestro en formación ha existido en sus prácticas externas, sin embargo, es un aspecto que se debe incrementar y mejorar, sobre todo al hacer hincapié en la labor del futuro docente como educador social fuera de los límites contextuales del centro educativo. Esta extrapolación es un salto cualitativo del trabajo del tutor profesional, pues ya no atendería sólo demandas técnicas o procedimentales, sino que la formación de la dimensión interior permitiría reforzar la dimensión exterior desde una perspectiva compartida (Lee, 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 (García-Lázaro et al., 2022).

En perspectiva, el desarrollo de la conciencia profesional, tanto de los tutores como de los 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, y hacer un trabajo reflexivo conjunto durante la estancia en los centros.

Finalmente, esta investigación pone sobre la mesa la tendencia que subyace al 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.



---

## Contribución de autoría

**Irene García-Lázaro:** metodología (40%), software, validación, análisis formal (60%), investigación, recursos, escritura-preparación del manuscrito original (70%), escritura revisión y edición, supervisión (40%).

**Jesús Conde-Jiménez:** metodología (60%), análisis formal (40%), escritura-preparación del manuscrito original (30%), supervisión (30%).

**Pilar Colás-Bravo:** conceptualización, supervisión (30%), administración del proyecto, adquisición de financiación.

## Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

## Fuente de financiamiento

La investigación no ha contado con financiamiento.

---

## Referencias

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45–74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23853>

Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 343–355. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/514/492>

Cebrián, G. y Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 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. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-06.html>

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. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change*, (pp. 445-467), Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_27](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>



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>

De-Juanas, A., 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>

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://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11229>

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://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/826/785>

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. *The New Educator*, 4(4), 267–290. <https://doi.org/10.1080/15476880802430361>

European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education. Final Report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>

European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019. Country analysis*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/397742>

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>

García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J. y Colás-Bravo, M. P. (2022). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149–161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>

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. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-03.html>

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>

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, D. (2016). Teacher education and social justice in the 21st century: Two contested concepts. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 37–48. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.002>

Lee, Y. A. (2011). What does teaching for social justice mean to teacher candidates? *Professional Educator*, 35(2), 1–20.

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, R. y García, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e27, 1-13. <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). Improving workplace learning in teacher education. En O. McNamara, J. Murray, y M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy*. (pp. 293-315). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7826-9\\_17](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7826-9_17)

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 ECD/686/2014 por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 23 de abril de 2014.

<https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, 53751-53753.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858>

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 5, 1016-1036, de 5 de enero de 2008. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Foro Mundial sobre la Educación. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* [documento de reunión]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* [documento de reunión ED-2016/WS/28]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (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. (2019). *Teacher policy development guide*. <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, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 1-35, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

Richards, K. A. R., 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, A. 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>

Veiz, 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://www.revistadepedagogia.org/rep/vol63/iss230/3/>

Zygmunt, E., Clarke, P., Clausen, J., Mucherah, W. y Tancock, S. (2016). *Transforming teacher education for social justice*. Teachers College Columbia University. <https://www.tcpress.com/transforming-teacher-education-for-social-justice-9780807757086>