

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016

Desafíos en la formación inicial del profesorado

Un análisis desde las voces de sus protagonistas

**Challenges in pre-service teachers training.
An analysis from their voices**

Submetido em 01/05/16

Avaliado em 05/05/16

Aceito em 15/07/16

Victor Valdés Sánchez

Doutor, Universidad de Extremadura.
Contato: yvaldess@alumnos.unex.es

Prudencia Gutiérrez Esteban

Doutora, Universidad de Extremadura.
Contato: pruden@unex.es

Desafíos en la formación inicial del profesorado. Un análisis desde las voces de sus protagonistas.

Resumen

El artículo presenta un análisis de la formación inicial de los Grados de Educación de la Universidad de Extremadura. En él se desarrolla la estructura de los planes de estudio de las titulaciones en cuanto a las categorías de conocimiento propuestas por Shulman (1987), Marín Díaz (2004) y Koehler y Mishra (2006). Además, se lleva a cabo una revisión de la normativa que rige los planes de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuanto al marco empírico, se trata de una investigación cualitativa en la que se han recogido la visión del alumnado y profesorado de la Facultad de Educación mediante entrevistas y grupos de discusión. Los datos se han analizado mediante el software cualitativo NVIVO10 siguiendo un criterio temático de acuerdo con las propuestas de Plá (1999) y Yuste (2012). Los resultados obtenidos desprenden la necesidad de apostar por una formación en competencias y contextualizada de acuerdo con Goodwin y Kosnik (2013). Se aprecia una preocupación por el enfoque del plan de estudios, la masificación del alumnado, percibida por Martín Moreno y Neuman (2009), la carencia de una verdadera didáctica y el desajuste entre el plan de estudios y las demandas sociales. Al mismo tiempo, se aprecia una valoración excelente del Practicum como el elemento mejor valorado de la formación.

Palabras-clave

Formación Inicial de Docentes. Plan de estudios. Ambiente Educativo. Práctica pedagógica.

Challenges in pre-service teachers training. An analysis from their voices

Abstract

This article shows an analysis of the initial teacher training in the Education Degrees at the University of Extremadura. On it, the structure of the studies' plan of those degrees are described, according to the knowledge categories proposed by Shulman (1987), Marín Díaz (2004) and Koehler y Mishra (2006). In addition, it carries out a review of the organization and rules of the studies plan of European Higher Education Area.

The text comprises a qualitative research which has collected different visions of both students and university teachers through interviews and discussion groups at the Faculty of Education. The data has been analyzed using the qualitative software NVIVO10 following a thematic criterion in accordance with the proposals of Plá (1999) and Yuste (2012). After the results, there are evidences of the need of increasing a training based on competences and contextualized according to Goodwin y Kosnik (2013). At the same time, an excellent evaluation of the Practicum is appreciated, being the best result of the whole training programme.

Keywords

Teacher education, University curriculum, Educational environment, Teaching practice.

Introducción

La Formación inicial es definida por Marcelo (1995, p.11) como la "etapa de preparación formal en una institución específica de formación del profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza". Conforme a la propuesta desarrollada por Shulman (1987), dentro de esta preparación formal existirían siete categorías de conocimiento base para las maestras y maestros: conocimiento disciplinar, pedagógico general, curricular, disciplinar pedagógico, de los estudiantes y sus características, del contexto educacional y conocimiento de las finalidades. Si bien, existen otras definiciones más reduccionistas como la de Marín Díaz (2004) en la que el conocimiento pedagógico general es aquel ligado directamente con el proceso de aprendizaje, con el alumnado y con los tiempos de aprendizaje, así como con las técnicas didácticas, la estructuración del temario y la planificación y evaluación. Teniendo esto en cuenta, reduciríamos las categorías de Shulman a cuatro: conocimiento disciplinar, pedagógico general, conocimiento del contexto educacional y de las finalidades educativas. El resto de categorías quedaría englobadas en el conocimiento pedagógico general. De manera que si se agrupan las categorías identificadas por Shulman y de acuerdo con la definición de Marcelo, se obtendrían cinco conocimientos indispensables:

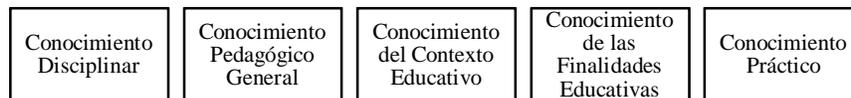


Figura 1. Categorías del conocimiento Docente.

Además de estos cinco conocimientos, se debe incluir un último tipo de conocimiento necesario en la formación inicial, que es el *Conocimiento Tecnológico*, puesto que es una realidad, no solo en las escuelas, sino también en la sociedad, tal y cómo argumenta Echeverría (2008). Koehler y Mishra (2006) describen el conocimiento tecnológico como las habilidades necesarias para hacer un uso educativo de las herramientas en Educación. Varios estudios como el de Brun e Hinostroza (2014), Khan (2014) o Tømte (2015) ponen de manifiesto la necesidad de formar en este conocimiento y lo lejos que nos encontramos de su dominio todavía.

La realidad en las facultades de formación del profesorado, es que no se atiende por igual ni siquiera de manera equilibrada, a estos seis tipos de conocimiento. La formación inicial del profesorado permanece anclada en el enfoque tradicional, donde prima la formación centrada en los contenidos disciplinares y en la transmisión de conocimiento, Avalos (2002). Este enfoque debería cambiar y abrir paso a una formación inicial de calidad que otorgue una dedicación equilibrada a cada uno de los conocimientos mencionados.

Organización y estructura de los planes de estudio

Para abordar temas de organización y estructura de un plan de estudios en España, es indispensable hacer referencia al "Proceso de Bolonia" o "Espacio Europeo de Educación Superior" (*Bologna Process* o *European Higher Education Area*). Fidalgo y García (2007) recogen las directrices que actualmente rige la formación universitaria en parte de Europa y Monge (2005) detalla las repercusiones que supuso para los grados de Educación.

Torres (2010) reúne todas las grandes diferencias con respecto al plan anterior: la ampliación de un año la duración de la formación, fortalecer el carácter generalista del maestro y más tarde ampliar su formación específica, formación en competencias personales y profesionales y por último, potenciar las prácticas profesionales.

Concretando un poco más, los títulos de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria se rigen por el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, para poder constituirse como grado y por la *Orden Ministerial ECI/3854/2007 de 27 de diciembre (2007)* y la *Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (2007)* que establecen los módulos mínimos con los que debe contar los grados de Educación Infantil y Primaria. Es interesante recalcar que aparecen descritas competencias que los estudiantes deben adquirir, a pesar de no estar reflejadas en ninguno de los módulos mínimos. Aparecen algunas como desenvolverse en ambientes multiculturales y multilingües, conocer las implicaciones de las tecnologías en la educación o adquirir una actitud innovadora y destrezas para un aprendizaje autónomo y cooperativo. Donde trabajos como el de Muñoz-Cantero, Rebollo y Espiñeira (2014) ponen de manifiesto los bajos resultados en la adquisición de dichas competencias.

¿Qué se enseña al profesorado de manera oficial?

En los siguientes gráficos se puede observar la relación, en los Grados de Educación Infantil y Primaria, entre los créditos de cada asignatura, es decir el tiempo que se dedica y los seis tipos de conocimientos anteriormente descritos.

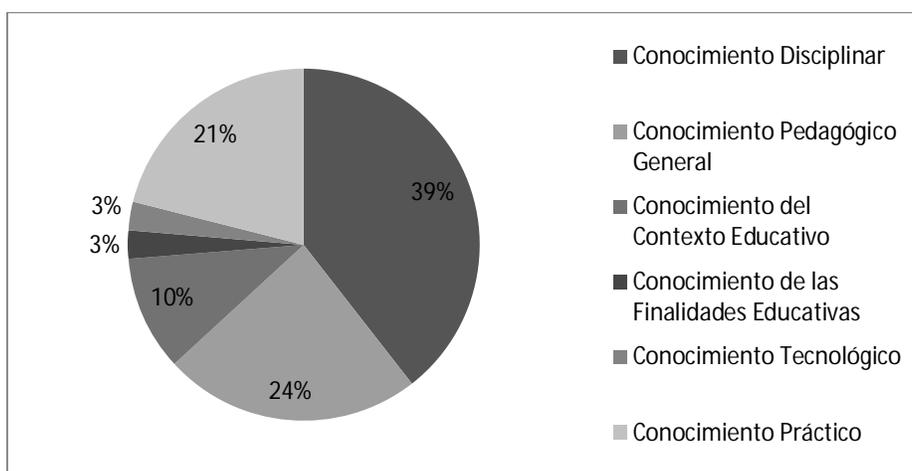


Figura 2. Distribución de créditos y conocimientos en el Grado de Educación Infantil.

Como cabía esperar y en consonancia con lo expuesto anteriormente, nos encontramos ante un plan de estudios con un enorme peso disciplinar y pedagógico que desatiende otros aspectos cada vez más imprescindibles en la formación del futuro profesorado, como pueden ser los conocimientos de las finalidades educativas o los conocimientos tecnológicos. En el caso del Grado en Educación Primaria, con resultados muy parecidos, el tiempo que se dedica a cada tipo de conocimiento es el siguiente:

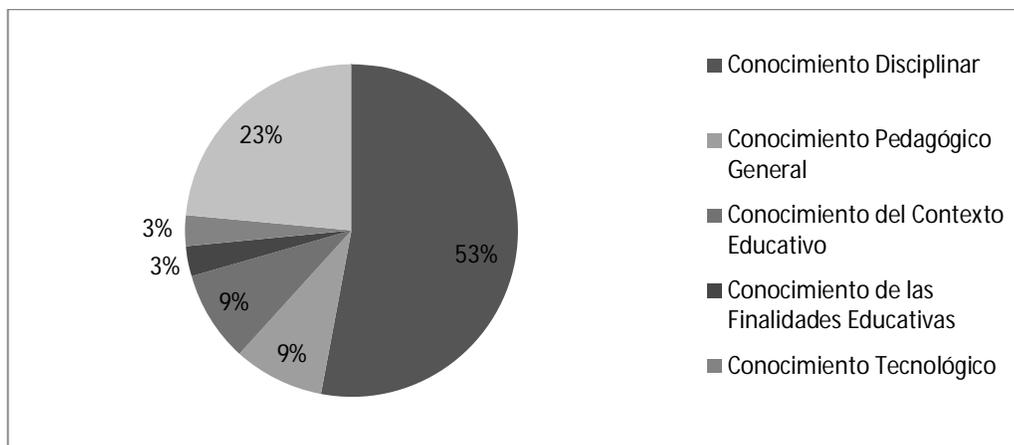


Figura 3. Relación de créditos y conocimientos en el grado de Educación Primaria.

Además de los aspectos ya destacados en el análisis del Grado en Educación Infantil, cabe resaltar que en el caso del Grado en Educación Primaria, aumentan las horas dedicadas a formación en Conocimiento Disciplinar reduciéndose por lo tanto en el resto de conocimientos. A continuación se puede observar en el cómputo total de créditos por conocimiento si aunamos las dos titulaciones.

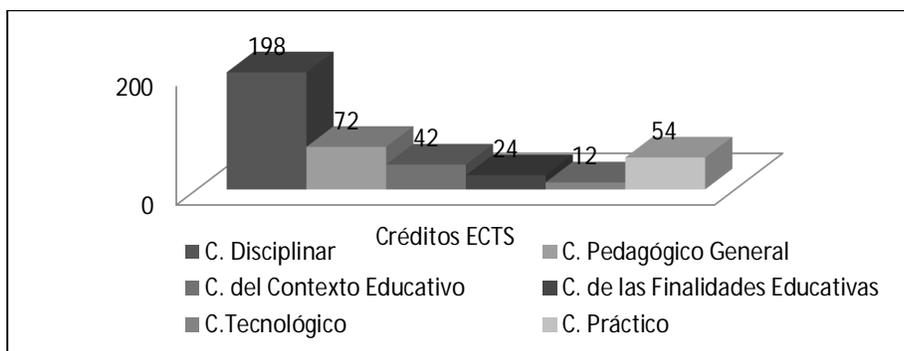


Figura 4. Relación unificada de créditos y conocimientos en los grados de Infantil y Primaria.

Por otro lado, a modo de comparación, podemos ver las similitudes y diferencias en cuanto a la distribución de los créditos entre los conocimientos si enfrentamos las dos titulaciones, como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1. Tabla comparativa de créditos y conocimientos entre las titulaciones.

Conocimientos	Educación Infantil		Educación Primaria	
	Créditos	Horas	Créditos	Horas
Conocimiento Disciplinar	90	2250	108	2700
Conocimiento Pedagógico General	54	1350	18	450
Conocimiento del Contexto Educativo	24	600	18	450
Conocimiento de las Finalidades Educativas	6	150	6	150
Conocimiento Tecnológico	6	150	6	150
Conocimiento Práctico	48	1200	48	1200

A modo de síntesis, se nos presenta una formación inicial para maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria que sigue una tendencia tradicional en su concepción y estructura, a pesar de haber sufrido una renovación tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aún así, elementos como el practicum han tenido una valoración bastante positiva por parte de alumnado y profesorado en los trabajos encontrados, abren la puerta al cambio en la formación inicial para conseguir que esta formación comience a dar respuesta a las actuales necesidades y lo haga desde una concepción más práctica, experiencial y significativa de lo que se ha hecho hasta ahora, como argumentan Rodríguez y Martínez (2015).

Método

Con la finalidad de orientar la investigación, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué opinión acerca del diseño de la formación inicial tiene el alumnado y el profesorado universitario?*.

Participantes

La muestra participante en este estudio, está compuesta por 19 personas, once profesores y profesoras que forma futuro profesorado de Ed. Infantil y Ed. Primaria y ocho estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Instrumentos

Los instrumentos elegidos para la recogida de datos en la investigación han sido la entrevista personal semiestructurada y el grupo de discusión. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) se escogen dos instrumentos para la recogida de datos con el fin de alcanzar mayor objetividad, necesaria para poder desarrollar un estudio imparcial y preciso. Para perseguir la objetividad en el caso de la investigación cualitativa, se pueden seguir una serie de pasos como los que propone Sandín (2000). Uno de ellos es representar todas las perspectivas de una misma situación, es por eso que al elegir la muestra, contemos tanto con profesorado universitario como con alumnado. Otro paso a seguir, es utilizar diferentes técnicas para recabar los datos.

Análisis de datos

En este caso, para la categorización de los datos recabados se utilizó un criterio temático de acuerdo con las propuestas de Plá (1999) y Yuste (2012), de manera que se identifican segmentos/referencias que hablan de un mismo tema a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión. Así, se agrupan los segmentos, los cuales se elevan en categorías y éstas en dimensiones, siempre en función de la similitud temática.

La distribución de los segmentos/referencias en las diferentes categorías, así como el posterior análisis, se ha llevado a cabo mediante la utilización del software de análisis cualitativo *NVIVO 10* que permite fragmentar la información en tantos nodos/categorías como sea posible y a partir de ahí, se desarrolla el tratamiento de datos y análisis de la información. En la siguiente tabla se muestra el resultado del análisis.

Tabla 2. Distribución de Dimensiones, Categorías y Segmentos

Dimensión	Categorías	Segmentos por categoría	Segmentos por dimensión
Formación Inicial	Valoración de la formación inicial	50 Segmentos	118 Segmentos
	Actitudes del alumnado	14 Segmentos	
	Actitudes del profesorado	2 Segmentos	
	Propuestas de mejora para la formación inicial	52 Segmentos	

Los aspectos a abordar en cuanto a la formación inicial son muy diversos, es por eso que cuenta con varias categorías y un gran número de segmentos extraídos, un total de 118. En la siguiente nube de palabras se pueden apreciar los términos más frecuentes.



Figura 4. Nube de palabras de la Formación Inicial.

En relación a los aspectos positivos y negativos de la formación inicial recibida, detectados por las personas participantes y las propuestas de mejora que sugieren, se muestran a continuación el número de segmentos referidos a los primeros.

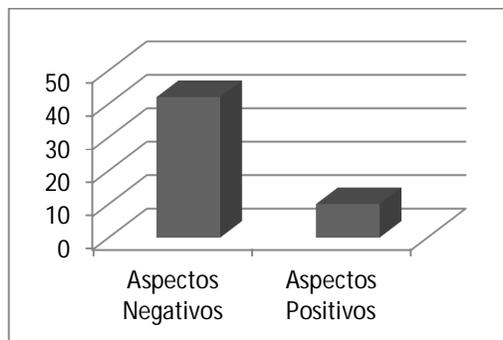


Figura 5. Distribución de segmentos en los aspectos positivos y negativos de la formación inicial.

Segmento 1

Prof1 (Entrevista 1 P.121 L.8-10): *Por ejemplo, cosas positivas de lo que ha evolucionado en los últimos años, las prácticas. Que haya un año de prácticas dividido en dos cursos, me parece de las cosas más positivas.*

Segmento 2

Prof4 (Entrevista 4 P.153 L.13-14): *En principio creo que hemos mejorado con un año más de formación y confío en que eso no se vuelva atrás.*

Las principales valoraciones positivas de la formación están ligadas a dos aspectos: las prácticas y la reciente ampliación de un año más de formación. En cuanto a los aspectos negativos, los temas que más se repiten son: la masificación del alumnado, la carencia de una verdadera didáctica, el enfoque del plan de estudios y el desajuste entre el plan de estudios y las demandas sociales.

Segmento 3

Prof1 (Entrevista 1 P.121 L.21-26): *Otro de los grandes problemas que tiene magisterio es la masificación en muchas universidades, eso a mí por lo menos lo vivo como el mayor problema que tengo. Es muy difícil trabajar competencias con grupos masificados, muchas veces repetidos, ahora ya no, pero hasta el año pasado he tenido dos grupos de 90 alumnos. Entonces, con dos grupos de 90 es muy difícil trabajar competencias prácticas relacionadas con lo que luego tienen que hacer como maestros.*

Segmento 4

Prof3 (Entrevista 3 P.144 L.6-12): *El problema de la formación inicial de profesores que yo veo, no es la formación en sí, si no la selección previa de los estudiantes que van a entrar en una carrera de profesores. Todo es mejorable, todo es discutible, pero yo creo que el punto clave está en eso. En mi opinión se trata de eso, de una carrera en la cual entran muchos estudiantes que no tienen motivación suficiente para seguir una carrera de profesor. Es una salida a gente no admitida en otras carreras o que no tiene claro qué es lo que quiere hacer.*

El problema de la masificación del alumnado se concreta en dos cuestiones reflejadas en cada uno de los segmentos seleccionados. Por una parte, el profesorado se encuentra con aulas masificadas, lo cual dificulta el desarrollo de un trabajo más práctico y cercano al alumnado. Por otra parte, dentro de esa masificación, la presencia de un alto número de alumnado desmotivado, que en muchos casos cursa el grado sin vocación, ni intención de ejercer como docente en el futuro hace que el clima del aula aún sea aún más complejo.

Segmento 5

Prof1 (Entrevista 1 P.122 L.22-27): *El planteamiento real de la enseñanza, al menos yo puedo hablar del título en el que estamos, del plan de estudios de primaria, no está realmente enfocado hacia las competencias que necesita un maestro. No está realmente enfocado, sigue enfocado hacia un enfoque muy disciplinar, muy epistemológico, de conocimientos y no centrado en las auténticas competencias.*

Segmento 6

Prof8 (Entrevista 8 P.181 L.9-12): *Se dan muchos conocimientos teóricos, pero después a la hora de ponerlos en situación en un contexto determinado pues falla eso y siempre ha fallado, porque los profesores sobre todo tenemos una formación más teórica.*

Segmento 7

Alum7 (Entrevista 7 P.225 L.25-29): *El problema es la concepción de la enseñanza, que realmente no es lo que tiene que ser. La querrán hacer como otra carrera y dirán: ¿cómo estructuro yo una carrera en la que formo a personas competentes? ¿eso en qué se mide? y han dicho vamos a hacerla como todas, metemos teoría y hacemos lo que podamos.*

Tanto por parte del profesorado como del alumnado, existe la queja de que el grado no forma realmente en competencias, en las destrezas que serán necesarias en el desempeño docente, sino que se centra demasiado en conocimientos disciplinares. Además, muchas competencias de carácter transversal quedan desamparadas al no estar contempladas para que se trabajen en un momento concreto ni existe planificación para abordarlas desde una o varias asignaturas.

Ideas finales

En aras de una mejor comprensión de los datos recabados, se han organizado a partir de la pregunta de investigación planteada en este estudio. En cuanto a la visión del profesorado, la principal preocupación que se percibe es la masificación de las aulas, tema sobre el que alertan Martín Moreno y Neuman (2009) acerca de la dificultad que supone desarrollar estrategias metodológicas en aulas masificadas, al igual que Caballero (2005). Esto supone para el profesorado universitario un escollo difícil de salvar y que implica desarrollar su trabajo en condiciones no exentas de dificultades. Ligada a esta masificación se habla de la motivación que tienen los estudiantes que comienzan la formación inicial en los grados de Educación. Sánchez Lissen (2002) evidencia la situación en la que nos encontramos donde aparecen intereses muy diversos a la hora de comenzar los estudios, dónde se echa en falta una mayor vocación entre los estudiantes que conformaran el futuro cuerpo docente.

En cambio, elementos como la ampliación un año más del plan de estudios del Grado de Maestro, como consecuencia de los cambios acaecidos tras la implantación del EEES, es valorado muy positivamente junto con el incremento considerable del Practicum en número de créditos y tiempo de permanencia en las escuelas. Tanto es así que Luis, Hernández y Megías (2015), González-Garzón y Laorden (2012) y Calleja y Ruiz Requies (2013) realizan valoraciones positivas hacia el prácticum que se repiten en los estudios que evalúan los nuevos grados en educación. Esto deja entrever el alejamiento de la teoría-práctica al que alude Díaz Quero (2004) hacia un enfoque más práctico-práctico. Además, más allá de las prácticas, se demanda una mayor relación entre universidad y escuela que Beck y Kosnik (2002) recogen ofreciendo un modelo que fortalezca dicha relación con la finalidad de mejorar la práctica y la comprensión de la enseñanza, como también proponen Cantón, Cañón y Arias (2013).

Respecto a la opinión del alumnado universitario, se percibe la demanda de un cambio más profundo en la formación inicial, incidiendo que se les capacite en competencias más que en contenidos, los cuales ya se han trabajado en niveles anteriores o bien están a su alcance a través de las tecnologías. Es necesario replantear la formación teniendo en cuenta los criterios de Yániz (2006) o la propuesta de Viorica-Torii y Carmen (2012) para la educación de personas adultas, como por ejemplo fomentar el diálogo igualitario entre profesorado y alumnado o la dimensión instrumental del aprendizaje de la que también hablan Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero (2008). Igualmente, Goodwin y Kosnik (2013) solicitan una transformación de la formación docente, al mismo tiempo que necesaria, si se pretende reorientar la educación hacia enfoques más colaborativos y experienciales en lugar de tan teóricos e instructivos.

Referencias

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Avalos, B. (2002). Formación docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.

Brun, M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Educational Technology & Society*, 17(3), 222–238.

Caballero, K. (2005). La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria dentro del marco europeo. *IV Congreso de formación para el trabajo*. Zaragoza, 9-11 de Noviembre 2005.

Calleja, M.A.I., & Ruiz Requies, I. (2013). La experiencia de coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 15-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179411>

Cantón, I., Cañón, R., y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 45-63.

Díaz Quero, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193.

Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista CTS*, 10(4), 71-82.

Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35(1), 35-48.

González-Garzón, M.L., & Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154.

Goodwin, L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers, *Teacher Development*, 17(3), 334-346.

Khan, S. H. (2014). A model for integrating ICT into teacher training programs in Bangladesh based on TPCK. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 10(3), 21.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054.

Luis, J.C., Hernández, N., & Megías, M. (2015). Universidad de Alcalá: de la escuela de magisterio a la facultad de educación. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 77-96.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marín Díaz, V. (2004). *El conocimiento y la formación del profesorado universitario*. Huelva: Universidad de Huelva.

Martín, C., & Neuman, V. (2008). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 13, 6-18.

- Monge, J. J. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior e implicaciones para las titulaciones de Magisterio en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-6.
- Muñoz-Cantero, J., Rebollo, N. & Espiñeira, E.M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-139.
- Orden Ministerial ECI/3854/2007 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.
- Orden Ministerial ECI/3857/2007 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 Primaria.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Aten Primaria*, 24(5), 295-300.
- Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rodríguez, J. & Martínez, J.B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 139-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.204341>.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta*, 5, 99-120.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thaba, K. L., & Kanjere, M. M. (2014). Experiential Learning in Initial Teacher Education: Do Schools have Mentoring Capacity?. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27), 537-543.
- Tømte, C. E. (2015). Educating Teachers for the New Millennium?-Teacher training, ICT and digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9, 138-154.
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y maestros*, 333, 15-18.
- Viorica-Torii, C., & Carmen, A. (2012). The Role of Student-Oriented Educational Strategies in Initial Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 757-762.

Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12.

Yuste, R. (2012). Una E-Evaluación innovadora como factor de mejor en la enseñanza on-line. Badajoz, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Tesis doctoral.