

# LA FORMACIÓN PRÁCTICA (PRACTICUM) DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Yolanda Muñoz-Martínez<sup>2</sup>  
Susana Domínguez-Santos<sup>3</sup>  
Universidad de Alcalá

## RESUMEN /ABSTRACT

Presentamos en este artículo una investigación realizada en el curso 2019/2020 a través de un estudio de caso. El objetivo fue conocer en qué medida llevar a cabo un Practicum que denominamos inclusivo promueve el fomento de los Objetivos de desarrollo Sostenible, en concreto el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Participaron 2 colegios de educación Infantil y Primaria con un total de 9 docentes, 5 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria y 2 profesoras investigadoras de la Universidad. Se analizaron los datos de los 3 grupos de discusión que se realizaron con todos los participantes, en los que se reflexionaba sobre el uso de metodologías activas en las aulas y el centro desde una perspectiva inclusiva y se triangularon los datos con las carpetas de aprendizaje de los estudiantes. Los principales resultados muestran que las acciones de este tipo de Practicum inclusivo fomentan la creación de soluciones equitativas y el acceso universal, garantizar respuestas coordinadas, fomentar la formación continua y permanente del profesorado, así como mejorar de la imagen profesional de los docentes.

## INTRODUCCIÓN

La educación nos permite el desarrollo de la sociedad en la que participamos y de la que formamos parte, en especial si somos capaces de no dejar a nadie atrás. Desde esta perspectiva, cobra más sentido trabajar en la formación de los estudiantes universitarios desde una visión en la búsqueda de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2030), parte fundamental y cada vez más habitual dentro de las practicas docentes del profesorado Universitario.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal y como los definen en la Red Española para el Desarrollo Sostenible (2017) son:

un conjunto de prioridades y aspiraciones que - actuando como hoja de ruta para todos los países - aborda los retos y desafíos más urgentes, incluyendo la erradicación de la pobreza y el hambre; la protección del planeta de la degradación ambiental

<sup>2</sup> Doutora em planejamento e inovação educacional, profesora titular do Departamento Ciências de la Educación. E-mail: yolanda.munozm@uah.es <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>

<sup>3</sup> Doutora PhD em educação, profesora titular do Departamento Ciências de la Educación. E-mail: susana.dominguez@uah.es <https://orcid.org/0000-0002-6980-4176>

abordando el cambio climático; asegurar que todas las personas puedan disfrutar vidas prósperas, saludables y satisfactorias; y fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de violencia y sin miedo. P.6

Preparar a nuestros estudiantes universitarios para enfrentarse a los obstáculos con los que se van a encontrar en sus vidas, es prepararlos desde una perspectiva de sociedad inclusiva, equitativa y de calidad que garantiza promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Desde la formación universitaria estamos obligados a dotarles de las herramientas personales que les ayuden a construir un mundo inclusivo en el ámbito socio-laboral, que fomenta la paz, reduce las desigualdades y desarrolla el bienestar personal.

La Universidad debe ir más allá de educar profesionales, tiene el deber de formar a ciudadanos con conciencia ética y compromiso cívico vinculando la sostenibilidad a esta formación (MICHELSEN, 2016). Esto pasa por reconocer y hacer que nuestros estudiantes sean los dueños de sus propios procesos de aprendizaje. Desde la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, difícilmente puede ser otra la meta de las diversas actuaciones de la formación que no sea la del desarrollo profesional de quienes participan en ella. (MONTERO, 2002, p.70).

Las propuestas que parten de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, son claves en el campo de la formación de futuros docentes de magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria, especialmente si los dotamos de sentido desde el propio desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes.

Actualmente, es necesario que los docentes recurran a diversas metodologías para favorecer los aprendizajes

del alumnado y que ayuden a promover las competencias personales y profesionales desde el prisma inclusivo. Aproximarse a la Inclusión educativa en la universidad pasa por identificar tres dimensiones principales según propone Ainscow (2006): Presencia, Participación y Progreso. Es decir, ser conscientes de la diversidad, sin ocultar lo que existe y que forma parte de la comunidad universitaria, en la que todos participamos favoreciendo una inclusión positiva y posibilitamos la adquisición de aprendizajes y desarrollo profesional.

Para garantizar una formación de nuestros alumnos y alumnas desde una perspectiva inclusiva, equitativa y de calidad, el periodo de formación durante la realización del Practicum desde un análisis y visión inclusiva se torna indispensable como parte activa del desarrollo de las competencias profesionales docentes, especialmente si pensamos en la mejora que promueve una dinámica de trabajo conjunto entre los estudiantes, los tutores de los colegios y los profesores de la Universidad. Diversos autores resaltan la importancia de promover espacios para la reflexión conjunta del profesorado (SANDOVAL et al., 2021; PARILLA, 2021)

Es desde el Practicum donde encontramos investigaciones que muestran cómo es uno de los momentos cruciales para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes (MÉRIDA, 2001; FERNÁNDEZ ET AL., 2001; ZABALZA, 2003; PÉREZ Y GALLEGO, 2004, VILLA Y POBLETE, 2004, Y PEREZ ALDEGUER, 2012). No debemos olvidar tampoco que supone un espacio de encuentro desde donde poder trabajar contenidos relacionados con temáticas transversales.

De este modo, la asignatura del Practicum es un período importante en la formación del futuro docente, en tanto le permite mejorar sus capacidades re-

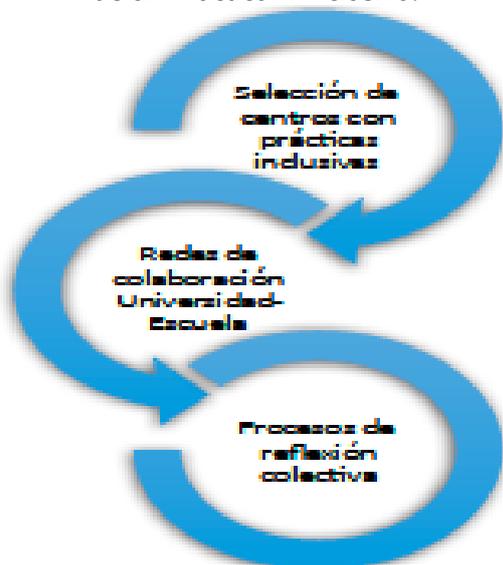


flexivas y críticas (Khanam, 2015). La importancia de la reflexión y co-reflexión en la formación docente y durante las prácticas específicamente es un instrumento muy relevante y significativo, tal y como expone Martín Cuadrado et al. (2022):

“el proceso de autorreflexión se fortalece cuando se aplica de manera continua durante todo el programa formativo a través de documentos personales, como sería el diario de aula combinado con grupos de discusión en los que se comparte y debate sobre lo experimentado. Es en el contexto práctico donde su aplicación adquiere su máxima utilidad pedagógica al desarrollarse de una manera intercambiable con la correflexión de los profesionales en el contexto” (p.117)

Entendemos por prácticum inclusivo aquellas prácticas de formación inicial de maestros/as que se realizan en centros escolares con prácticas inclusivas, y que se acompañan de triadas reflexivas de los estudiantes de magisterio, los maestros-tutores de los colegios y los profesores tutores universitarios, a lo largo del periodo de prácticas. Este tipo de Practicum se compone de tres elementos esenciales como se muestra en el gráfico 1:

**Gráfico 1.** Elementos esenciales de un Practicum Inclusivo.



Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea y relacionadas con el prácticum inclusivo, encontramos investigaciones previas en las se observa cómo la presencia de los estudiantes de prácticas en el aula permite a los profesores experimentados reflexionar sobre su propia práctica. La creación de una red de escuelas con prácticas inclusivas abre una vía de colaboración muy importante, que permite compartir experiencias y facilitar no solo la mejora docente sino también la mejora de las escuelas. (Muñoz-Martinez, 2021).

Crear redes de apoyo entre Universidad y Escuela puede configurarse como una forma de colaboración en la que todos los agentes educativos salen beneficiados (Huberman y Levinson, 1988; Álvarez y Osoro, 2014; Sim, 2010). Incorporar a estas redes a estudiantes de los Grados de Educación y generar dinámicas de reflexión conjunta de los estudiantes, los profesores en ejercicio y los docentes universitarios de las Facultades de Educación especialistas en temas relacionados con la educación inclusiva, podría complementar la formación inicial y continua del profesorado, ayudando a alcanzar las metas que se proponen en la agenda 2030 de UNESCO (Muñoz-Martinez, 2022).

Será en este sentido más viable que la inclusión forme parte intrínseca de la formación de los estudiantes de magisterio, si contamos con centros que tienen la inclusión como eje de sus prácticas docentes diarias, “construir el compromiso y las capacidades en las escuelas para llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse sin la implicación profesional de los docentes en torno a un proyecto colectivo educativo y un liderazgo eficaz” (Barrero et al., 2020, p. 2). Formar con y desde la inclusión implica ese cambio de posicionamiento personal y profe-

sional que acompaña a toda la comunidad educativa que cuenta con la participación de todos sus miembros. Es en esta forma de hacer comunidad escolar donde son también los profesores universitarios, personas que adquieren un papel activo.

Con la adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 del documento titulado «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) existe un creciente interés en su aplicación y progreso desde diferentes instituciones tanto públicas como privadas. En este espacio, las Universidades cobran una mayor representatividad y responsabilidad ante los desafíos que conlleva su aplicación desde la enseñanza, la investigación o la participación comunitaria. A este respecto, (McCowan, 2019) identifica las tres formas en la que las universidades pueden incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible: como un objetivo en sí mismo, parte del sistema educativo o como un motor de desarrollo.

Dentro de la formación a los estudiantes universitarios, las competencias que deben adquirir son fundamentales en los planes de estudios. Las competencias definidas por la UNESCO (2017) son:

«... atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas. Se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión». (p. 10).

Desde este planteamiento podemos ver la necesidad de que los alumnos/as desarrollen sus capacidades dentro de un contexto real, como son las prácticas, ya que pueden poner en funcionamiento sus habilidades profesionales y personales desde una perspectiva reflexiva y crítica haciendo realidad las competencias clave cruciales para el progreso del desarrollo sostenible que señalan (de Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2011): competencia de pensamiento sistémico, competencia de anticipación, competencia normativa, competencia estratégica, competencias de colaboración, competencia de pensamiento crítico, competencia de autoconciencia y competencia integrada de resolución de problemas.

Es fundamental que los docentes tengan la oportunidad de participar en su propio proceso de cambio, con la orientación de sus colegas, el apoyo de la administración y de especialistas dentro de su escuela. Como agentes de cambio activos, los educadores desarrollan una percepción holística y funcional del cambio en el que están participando y luego pueden identificar qué cambios deberían ocurrir (Somma y Bennett, 2020) y también a la importancia de compartir procesos de reflexión conjunta, teniendo en cuenta que cuantos más profesores interactúen entre sí, trabajando hacia objetivos comunes y desarrollando estrategias innovadoras para lograr sus objetivos, más probable es que desarrollen una responsabilidad colectiva para el éxito de todos los estudiantes (Hargreaves y Shirley, 2012; Bolívar, 2014).

Este proyecto propone que el desarrollo de un prácticum inclusivo, en el que participan de manera conjunta los estudiantes de magisterio, los docentes de los centros escolares y los profesores universitarios pone en valor las compe-



tencias a desarrollar desde los objetivos de desarrollo sostenible y favorece la adquisición de los mismos promoviendo ciudadanos reflexivos y críticos que buscan soluciones en una comunidad escolar en la que se pueden apoyar.

El objetivo de esta investigación fue conocer en qué medida llevar a cabo un prácticum inclusivo promueve el fomento de los Objetivos de desarrollo Sostenible, en concreto el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

## METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso (Stake, 2005) durante el curso 2019/2020. Nuestro objetivo principal consistió en conocer cómo el diseño y puesta en funcionamiento de un prácticum inclusivo (definido anteriormente), tiene una implicación directa en el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por parte de todos los miembros participantes (estudiantes de Magisterio, profesores de los centros escolares y profesorado universitario).

## PARTICIPANTES

En este estudio participaron 2 colegios de educación Infantil y Primaria de diferentes comunidades autónomas, Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha, con 9 docentes de éstos centros, 5 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá y 2 profesoras investigadoras de la misma Universidad que además actuaban como dinamizadoras.

Se contó con el permiso y autorización de todos los miembros para participar en la investigación.

La selección de los centros educativos fue intencional y se siguieron estos criterios: a) que fueran colegios reconocidos por su interés y dinámica hacia modelos inclusivos a través de proyectos, contratos o premios b) que enseñaran a través de metodologías activas que favorecen la educación inclusiva como el Aprendizaje Cooperativo, al Aprendizaje Basado en Proyectos, Proyectos de Convivencia a través de mediación, Comunidades de Aprendizaje, etc.

Tabla 1. Datos de los profesores participante del centro 1.

PROFESOR/A	SEXO	PERFIL DOCENTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE
Profesor 1	Mujer	Directora Maestra de Educación física Habilitación en inglés	22 años
Profesor 2	Mujer	Maestra especialista infantil, inglés Experta en aprendizaje cooperativo	24 años
Profesor 3	Hombre	Maestro especialidad inglés	14 años
Profesor 4	Mujer	Maestra Primaria Experta en aprendizaje cooperativo	17 años
Profesor 5	Mujer	Maestra especialidad inglés	14 años

**Tabla 2.** Datos de los profesores participante del centro 2.

PROFESOR/A	SEXO	PERFIL DOCENTE	AÑOS DE EXPERIENCIA DONCENTE
Profesor 6	Mujer	Directora Maestra EF e inglés Profesora asociada UAH Experta en convivencia	16 años
Profesor 7	Mujer	Maestra infantil y primaria	20 años
Profesor 8	Mujer	Maestra especialidad Primaria	13 años
Profesor 9	Hombre	Maestro especialidad EF Licenciado en historia	30 años

También participaron 5 estudiantes que pertenecían a la Universidad de Alcalá y estaban cursando Magisterio de Educación Primaria en la mención de Necesidades Educativas Especiales.

**Tabla 3.** Datos de los estudiantes participantes.

ESTUDIANTE	SEXO	GRADO QUE ESTÁ CURSANDO
Estudiante 1	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 2	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 3	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 4	Varón	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE
Estudiante 5	Mujer	4º Magisterio de Educación Primaria: Mención en NEE

### RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos se realizó en el curso 2019/2020. Se llevaron a cabo 3 seminarios en los que se realizaban procesos de reflexión colectiva centrados en las prácticas inclusivas que se desarrollaban en los centros escolares. En estos seminarios participaban los estudiantes de prácticas de magisterio, los profesores de los colegios y las profesoras de la Universidad. Cada seminario se realizó en un centro escolar y el último se realizó de manera virtual mediante el uso de la plataforma TEAMS. La duración de cada seminario fue de 2 horas aproximadamente.

Para el análisis y discusión de los datos se grabaron los seminarios y se transcribieron. Igualmente se estudiaron las carpetas de aprendizaje y trabajos reflexivos de los estudiantes de prácticas participantes, un total de 5

carpetas. Se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo, lo que facilitó el manejo de una cantidad importante de información.

Durante el análisis de los grupos de discusión, nos centramos en identificar la relación existente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que tenían lugar a lo largo de sus conversaciones. Nos obstante nos centramos más en el Objetivo 4.

Se realizó un análisis de contenido a través de un proceso mixto de categorías predeterminadas que parten de la teoría de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en concreto: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), y de categorías que emergieron



durante el análisis de los datos. De esta forma, las categorías de investigación fueron las siguientes

- La búsqueda de soluciones equitativas y el acceso universal
- Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos.
- Formación continua y permanente.
- Mejora de la imagen profesional de los docentes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los datos organizados en las categorías de investigación:

### A) LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES EQUITATIVAS Y EL ACCESO UNIVERSAL

Dentro de los seminarios se plantearon diversas soluciones por parte de todos los maestros, así como de los estudiantes y profesores universitarios ante los problemas que surgían dentro de las aulas. Entre todos, proponían alternativas o contaban sus experiencias para explicar cómo poder gestionar la solución planteada.

En este sentido encontramos el ejemplo de la Profesora 7 cuando nos expresa cómo se han sentido los niños y niñas del colegio y cómo mejoraron su participación:

“es un poco el pilar, todo el tema de la expresión y canalización de emociones, que los niños se expresen más libremente, la resolución de conflictos, si hay un conflicto, se paraliza la clase y compartimos” (Seminario III).

En esta línea, la misma profesora en otra intervención expresa cómo ha mejorado la relación con sus estudiantes al sentir que pueden participar de

manera más activa en sus clases: “me decían mis estudiantes, jo profe, cómo me gustan tus clases, porque están en un ambiente de más comodidad y más libertad no están tan encorsetados y dirigidos son los niños los responsables de su aprendizaje” (Seminario III). En este sentido encontramos el trabajo de Simón et al. (2021) sobre la importancia de crear ambientes acogedores y de cuidado para una educación inclusiva.

Encontramos también cómo la elaboración de materiales por parte de los propios docentes más allá del libro de texto, facilita el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes ya que facilita ofrecer materiales multinivel y diversos que permiten dar respuesta a la diversidad de aprendizaje en el aula. Así la profesora 6 en el seminario III, expresa:

“todo el profesorado ha trabajado en un material hecho por ellos... y lo han hecho muy manipulativo porque lo han hecho ellos, han partido de la base de los que no les gustaba... además lo han globalizado por áreas, dentro de una misma temática que les interesaba a los alumnos”.

El diseño de actividades y materiales variados, que responden a un enfoque de diseño universal del aprendizaje ha sido respaldado por diversas investigaciones (ECHEITA Y SIMÓN, 2021).

Estos buenos resultados consideramos que pueden deberse a los procesos de intersubjetividad que identifica en sus estudios Sigurðardóttir (2010). Este aspecto es una vivencia relevante durante el Practicum. Este proceso favorece la escucha activa por parte de todos los participantes y que puedan apoyarse unos en otros a la hora de realizar cambios, desarrollar nuevas dinámicas o incluso afianzar las que ya tenían.

## B) GARANTIZAR RESPUESTAS COORDINADAS Y EVITAR EL SOLAPAMIENTO DE LOS ESFUERZOS.

Observamos cómo entre todos los participantes existe un clima de ayuda y colaboración aprovechando los recursos que pueden ofrecerse unos a otros y en los que cuentan con la participación activa de los estudiantes de prácticas de magisterio. Así lo expresa el Estudiante 4 cuando dice:

“Gracias a los profesores por dejarme entrar en vuestra clase.... Me ha servido mucho”. (Seminario III)

Desde esta visión de aprender conjuntamente y mostrar a los estudiantes de prácticas formas cooperativas y colaborativas para trabajar dentro del colegio entre los propios compañeros y niños y niñas de éste, encontramos el comentario de la Estudiante 3:

“para mí ha supuesto una experiencia distinta a las anteriores porque he aprendido a trabajar de otra manera, mediante proyectos a trabajar con otras clases, a vincular cursos superiores con inferiores con B. a aprender fuera del aula, no centrarse en el aula más manipulativo...” (Seminario III)

Trabajar lo mismo es diferentes niveles educativos del centro escolar permite optimizar recursos, materiales, actividades, etc. Generando además cohesión y coordinación entre todos los participantes. En este sentido la Profesora 6 durante el Seminario III, manifiesta el trabajo Interniveles que habían desarrollado:

“Alumnos ayudantes y mediadores sobre todo en 5º y sexto .... todo el centro hemos trabajado la Escucha Activa”.

Por último, queremos señalar la creación de nuevas redes de colaboración

entre distintos colegios. Esta experiencia les ha beneficiado el intercambio de ideas y se han sentido apoyados, han hecho comunidad de aprendizaje. El Profesor 3 expresa lo significativa que ha sido esta experiencia durante el Seminario III de la siguiente manera:

“Gracias al otro centro, por tender puentes, que muchas veces nos olvidamos que somos compañeros”.

Todas las sociedades presentan una determinada forma de interpretar la realidad que les rodea, conformada por las creencias (SANTOS, 2012) que llegan a formar parte también de los colegios donde acaban imponiendo sus valores, creencias, mitos y rituales adaptándolos a su propia realidad y aspectos educativos. Estas escuelas, desde esos antecedentes deben socializar a sus estudiantes desde su propia cultura escolar. Debemos de ser capaces de romper esas ideas y una forma de hacerlo es creando las redes de colaboración y participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa puedan participar de manera activa e intercambiando y apoyándose en otras comunidades. El Practicum Inclusivo facilita el desarrollo de las redes y la coordinación de trabajo con otros centros y profesionales.

## c) FORMACIÓN CONTINUA Y PERMANENTE.

Desde las universidades es importante que hagamos crecer en nuestros estudiantes la necesidad de seguir formándose para ir creciendo en su desarrollo personal y profesional, ya que, en realidad, siempre tenemos que estar en constante formación.

A través de la realización del Practicum inclusivo hemos detectado como en los participantes se ha generado es necesidad de seguir formándose. Ade-





más, a través de las sesiones reflexivas son capaces de detectar en qué temáticas necesitan una mayor formación, por lo que estos espacios facilitan el que los estudiantes y los profesores conozcan sus fortalezas y limitaciones. A este respecto podemos ver como la Estudiante 5 expresa claramente la necesidad y ganas de seguir formándose más allá de los propios estudios que está a punto de finalizar:

“Me ha motivado a seguir aprendiendo sobre los conflictos...”

Así, la Profesora 8 muestra cómo a ella la alumna de prácticas le enriqueció profesionalmente, pero además vio que mejoraba la motivación de los niños y niñas de la clase:

“(Las estudiantes de prácticas) aportó diferentes técnicas que a mis alumnos les encantó realizar... Además, sirvió para incluir al alumno con necesidades educativas especiales”



Los beneficios que se reportan de estas estrategias de formación en red, vienen apoyados por otra investigación que muestran cómo debemos tender hacia modelos de formación basadas en redes de colaboración y apoyo entre el profesorado y con la Universidad (MUÑOZ-MARTÍNEZ et al., 2021).

Una de las estudiantes de prácticas expresó la necesidad de seguir ampliando el campo de estudio de las nuevas tecnologías, ya que el uso de las mismas fomenta el que todos tengan algo que aportar y compartir desde sus conocimientos:

El uso de las tablets les está ayudando mucho, aunque siempre se le puede sacar más partido porque hay muchas aplicaciones, pero las que sí tienen las están usando muy bien y el libro que

tienen de texto tienen una parte de actividades que se llama aventura y creo que esta parte les está ayudando a los niños a ver que pueden usar la tecnología para aprender. (Estudiante 1, seminario III)

Korthagen et al. (2006) indica que estos programas han tenido éxito al acercar teoría y práctica, al igual que en nuestro estudio, constatar el beneficio del desarrollo de un prácticum inclusivo en la colaboración entre profesores al sentirse como en un centro de aprendizaje cooperativo en el que toda la comunidad educativa participa de esa cooperación, la vinculación entre universidad, escuela y futuros docentes y, por último, entender el conflicto como una oportunidad constante de transformación.

#### D) MEJORA DE LA IMAGEN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES.

Observamos como el prácticum inclusivo favorece el desarrollo de una imagen positiva de los profesores en el intercambio de sus experiencias y prácticas docentes. Se sienten más cómodos con los estudiantes porque comparten sus motivaciones sus ideas, trabajan en equipo, comparten conocimientos, etc.

También se observa en las participantes una capacidad de trabajar en equipo con el resto de los compañeros y compañeras del propio colegio, a modo de comunidad científica: detectar necesidades, hacer hipótesis, generar soluciones e implantarlas y mantenerse en constante revisión, es un aprendizaje en la acción. Éste se basa en la teoría del ciclo de Kolb empírico en el que podemos identificar 3 fases: tener una experiencia concreta, observar y reflexionar, formar conceptos abstractos para generalizaciones y por último aplicarlos a nuevas situaciones (KOLB, 1984). El aprendizaje en acción aumen-

ta la adquisición de conocimientos, el desarrollo las competencias y clarifica de valor al conectar los conceptos abstractos con la experiencia personal y la vida del estudiante. El rol del docente es crear un entorno de aprendizaje que estimule las experiencias y procesos de pensamiento reflexivo de los alumnos (UNESCO, 2017, p.55)

Las desigualdades sociales vienen establecidas desde diferentes ámbitos sociales y en este tipo de experiencia de prácticas sienten que todos son iguales, independientemente del estatus que ocupen de estudiante, maestro/a del colegio o profesor universitario, tal y como se refiere la Profesora 1 (Seminario III) al dirigirse a la Profesora 1 de Universidad:

“[...] eres compañera, nos ayudas a dar la vuelta siempre a todos [...]”

No debemos perder de vista, que en ocasiones las experiencias que tienen nuestros estudiantes de magisterio durante su periodo de prácticas no son especialmente gratas y deseables haciendo que en muchas ocasiones no se identifiquen con el perfil profesional del profesor. En este tipo de prácticas inclusivas, encontramos casos muy positivos al respecto tal y como expresa la Profesora 1 de Universidad al referirse a una de sus estudiantes en el seminario III:

“La estudiante se ha sentido en una situación de igualdad porque es verdad que ellos a veces han tenido la sensación de no poder decir prácticamente nada, como que no podían aportar nada [...] se ve a los alumnos como una hoja en blanco que no tienen nada que aportar.

Ante este comentario la Profesora 7 expresa: “Yo he estado muy a gusto en este Practicum, yo creo que cuando hay

conexión con las personas pues eso se nota...” (Seminario III). Los miembros participantes han establecido unas relaciones triádicas desde el contexto en el que se encuentran en la que la parte emocional está presente y es clave para desarrollar la relación entre los participantes indistintamente del papel que jueguen. Los profesores de Universidad se quitan la imagen y papel de expertos para participar de manera colaborativa generando una verdadera unión entre práctica y teoría. En este sentido estos resultados van en línea con los trabajos de Sharma et al. (en prensa) que hablan de los beneficios de establecer estrategias de codocencia entre el profesorado universitario y no universitario, tanto en el contexto de los centros educativos, como universitario. De la misma forma, los trabajos de Mayor y Rodríguez (2015) apuestan por la construcción de espacios de colaboración entre la escuela, la comunidad y la universidad a través de proyectos de aprendizaje- servicio.

El cambio de imagen personal que los participantes experimentan, en especial aquellos que llevan más años en el ejercicio profesional de la enseñanza. Es a través de estos seminarios cuando se sienten seguros y escuchados en línea con los trabajos de Sharma et al. (en prensa), tal y como encontramos en la Profesora 6 (seminario III) de la siguiente manera:

“Da respuesta a algo que veíamos como una necesidad, nos falta la unión del colegio con la escuela universitaria para poder compartir estas cosas que veíamos necesarias. Y me ha encantado ver el giro que ha dado el centro, la innovación que ha hecho y el cambio tan fantástico.... Me ha encantado el sitio para compartir, nos hemos ayudado... es fantástico lo que hemos construido entre todos”.





Formar parte de unas prácticas colaborativas en el que participan los profesores de universidad, los docentes de los colegios y los alumnos/as de la Universidad, desarrolla en el profesorado y alumnado una mayor sensación de satisfacción y crecimiento personal, pierden su seguridad de los despachos, olvidan las rutinas habituales de los profesores en los centros escolares y supone una apertura y compromiso con los alumnos del prácticum, incidiendo directamente en su grado de aprovechamiento y satisfacción del desarrollo de las prácticas (HIGGINS et al. 2011).



En definitiva, las acciones de este practicum que hemos definido como inclusivo tiene grandes beneficios para la mejora de la práctica educativa de los docentes desde un enfoque de equidad. En palabras de Muñoz-Martínez et al. "La participación en sesiones conjuntas, con los estudiantes y el profesorado investigador, mejora la motivación de los tutores y tutoras de los colegios al sentir que se abren al exterior y desarrollan escuelas de Investigación colaborativa con las universidades mejorando sus expectativas y enriquecimiento personal y profesional. Del mismo, modo este hecho repercute en un mayor desarrollo y satisfacción de los participantes al abrirse a nuevas experiencias que potencian su desarrollo profesional" (p.475).

### CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Partimos de la idea de que, para desarrollar los objetivos de desarrollo sostenible en una sociedad equitativa, se deben de generar los entornos adecuados desde donde podamos ponerlos en práctica y en los que además contemos con profesionales sensibilizados

con los principios de calidad, equidad y justicia social. Desde esta perspectiva, la incorporación de éstos a contextos escolares, suponen el inicio de las competencias que deben de alcanzar y desarrollar los estudiantes. Igualmente, aquellas personas que participen de la experiencia del Practicum inclusivo se verá beneficiada en el desarrollo tanto directo como indirecto de los Objetivos de Desarrollo sostenible.

Los resultados obtenidos nos muestran aspectos como que las metodologías inclusivas favorecen la preparación inicial del estudiante de magisterio, profundizando en las prácticas educativas que garantizan una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Además, destacamos la conexión existente con la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los participantes, entre los que incluimos la mejora del desarrollo personal y profesional de los docentes en ejercicio.

Del mismo modo, se observa la búsqueda de soluciones conjuntas e innovadoras para evitar el solapamiento de esfuerzos promocionando el acceso universal a la educación desde una visión de paz y justicia sólidas.

Por último, cabe señalar la mejora de la perspectiva del ejercicio de la profesión docente tanto en los estudiantes de magisterio como en los maestros que llevan varios años desarrollando su profesión, les ayuda a mejorar su confianza y prestigio profesional de su empleo, así como la imagen de éste.

### BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing Inclusion*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Álvarez, C. y Osoro, J.M. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para la Innovación Escolar. Una Investigación-Acción en Proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1483>
- Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bolívar, A. (2014). La Autoevaluación en la Construcción de Capacidades de Mejora de la Escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, 14.
- Echeita, G., y Simón, C. (Coord). (2021). The role of special education schools in the process towards more inclusive educational systems: four international case studies : Newham (UK), New Brunswick (Canada), Italia y Portugal. Ministerio de Educación y formación profesional de España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217969/22771%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, M. D., Malvar, M. L. y Vázquez, S. (2001). El prácticum en Pedagogía: Una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Editorial Unicopia.
- Haan, G. (2010). El desarrollo de las competencias relacionadas a la EDS en los marcos institucionales de apoyo. *International Review of Education*, 56(2), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V. y Fleming, M. (2013). Creating the future of teacher education together: the role of emotionality in university-school partnership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1110-1115. doi: 10.1016 / j.sbspro.2013.09.340 .
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78. <http://hdl.handle.net/11162/71492>
- Kolb, D. A. 1984. *Aprendizaje empírico: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041. [https://www.researchgate.net/publication/222531187\\_Developing\\_fundamental\\_principles\\_for\\_teacher\\_education\\_programs\\_and\\_practicesv](https://www.researchgate.net/publication/222531187_Developing_fundamental_principles_for_teacher_education_programs_and_practicesv)
- Khanam, A. (2015). *A practicum solution through reflection: an iterative approach*. *Reflective Practice*, 16 (5), 688-699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071248>
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Martín Cuadrado, A., Corral-Carillo, M.J., García-Vargas, S.M., (2022) Desarrollo del *Practicum en contextos educativos a distancia: etapa de desarrollo*. En Martín Cuadrado, A., Méndez-Zaballos, L., González-Fernández, R.(Coord.) (2022). El prácticum en contexto de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica. Narcea.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Editorial Unicopia.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. London: Pargrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7>



Michelsen, G. (2016). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. En M. Barth, G. Michelsen, T. Rieckmann e I. Routledge (Eds), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 40-55). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315852249>

Montero, L. (2002). *La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?*. *Educación*, (30), 69-89. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20764/20604>

Muñoz- Martínez, Y., Domínguez-Santos, Madarova, S., De la Sen Pumares, S., García Laborda, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 96(35.3), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>

Muñoz-Martínez, Y., Domínguez-Santos, S., de la Sen-Pumares, S. & Laborda, J. G. (2022). Teachers' professional development through the education practicum: A proposal for university-school collaboration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 17(2). 464-478 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6832>

Muñoz-Martínez Y, Gárate-Vergara F, Marambio-Carrasco C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*. 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>

NACIONES UNIDAS. (25 de abril de 2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

PÉREZ ALDEGUER, S. Una forma creativa de mejorar la evaluación y clasificar las prácticas en la educación musical. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10.2. 2012. p.148-158. Disponible em: < <http://hdl.handle.net/10486/661420> >.

PÉREZ Y GALLEGU. Formación inicial de profesores de ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados.

*Ciencia y Educación*, vol.10, n. 2, 219-234. 2004. Disponible em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WHgCmsKTLY5z8nMCJt3QYP-v/?format=pdf&lang=es> >.

RED ESPAÑOLA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.SUITAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK. A global initiative for the united nations. Cómo empezar con los ODS en las universidades. Guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico. 2017.

RIECKMANN, M. Educación superior orientada hacia el futuro: ¿Qué competencias clave se deberían fomentar mediante la enseñanza y la educación universitaria? *Futures*, 44(2), 127-135. 2012. Disponible em: < <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005> >.

SANTOS, B. D. S. Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*, 13-50. 2012. Disponible em: < <http://hdl.handle.net/10316/44230> >.

SHARMA, U., GROVÉ, C., LALETAS, S., RANGARAJAN, R., & FINKELSTEIN, S. (In press). Bridging gaps between theory and practice of inclusion through an innovative partnership between university academics and school educators in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. Disponible em: < <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882052> >.

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata. 2005.

SIGURÐARDÓTTIR, A.K. Scholl-university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 10. Nº s 1, 2010. pp 149-156. Disponible em: <[https://www.researchgate.net/publication/230010198\\_School-university\\_partnership\\_in\\_teacher\\_education\\_for\\_inclusive\\_education](https://www.researchgate.net/publication/230010198_School-university_partnership_in_teacher_education_for_inclusive_education)>.

SIM, C. Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5). 2010. Disponible em: < <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.2> >.

PARRILLA, A. Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039> >.

SANDOVAL, M., MUÑOZ, Y., Y MÁRQUEZ, C. Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. *Support for learning*, 36(1), 20-42. 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12337> >.

SIMÓN, C., MUÑOZ-MARTÍNEZ, Y. & PORTER, G.L. Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 2021. pp. 607-625. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205> >.

SOMMA, M., & BENNETT, S. Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285> >.

UNESCO . Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. 2017. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423> >.

VILLA SÁNCHEZ, A. y Poblete Ruiz, M. Practicum y evaluación de competencias. *Revista Curriculum y Formación del profesorado*, vol. 8, n. 2, 2004, p.1-19 <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>

ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Narcea. 2003

