





## El Prácticum como eje para la inclusión: un estudio de caso desde la mirada del alumnado con foto-elicitación

### The Practicum as an axis for inclusion: a case study from the students' point of view with photo-elicitation

 Estefanía Monforte-García<sup>1</sup> y  Esther Edo-Agustín<sup>1</sup>  
1 Universidad de Zaragoza (España)

**Fecha de recepción:** 31/05/2024

**Fecha de aceptación:** 31/08/2024

**Fecha de publicación:** 31/12/2024

#### Resumen

La inclusión educativa se ha constituido como un elemento central del sistema educativo actual. En este sentido, la formación inicial docente a través del Prácticum cobra un papel relevante en la creación de entornos inclusivos. El objetivo principal del estudio es analizar cómo la estrategia de foto-elicitación en el Prácticum permite al estudiantado desarrollar competencias a favor de la inclusión educativa a través de la toma de conciencia de actuaciones inclusivas en el aula. Todo ello desde la visión del alumnado en prácticas escolares (N=12) y utilizando como método el estudio de caso. Los resultados muestran cómo la foto-elicitación permite reflexionar y comprender la inclusión educativa desde su experiencia como alumnado de prácticas. También se refleja que el maestro-tutor es eje vertebral de la inclusión, especialmente a través de la inteligencia emocional; y, finalmente, se destaca la necesidad de coordinación interinstitucional continua para lograr un Prácticum enriquecedor.

#### Palabras clave

Prácticum, inclusión, formación inicial, foto-elicitación, competencias docentes.

#### Abstract

Inclusive education has become a central element of the current education system. In this sense, initial teacher training through the Practicum plays an important role in the creation of inclusive environments. The main objective of the study is to analyse how the photo-elicitation strategy in the Practicum enables students to develop competences in favour of educational inclusion through awareness of inclusive actions in the classroom. All this from the point of view of the students in school practices (N=12) and using the case study method. The results show how photo-elicitation allows students to reflect and understand in terms of educational inclusion. It also shows that the teacher-tutor is the backbone of inclusion, especially through the development of emotional intelligence, and finally, it highlights the need for continuous coordination between institutions to achieve an enriching Practicum.

#### Keywords

Practicum, inclusion, initial training, photo-elicitation, teaching competences.

## 1. Introducción

La formación inicial y permanente del profesorado son consideradas elementos clave para la mejora de la labor docente (Eurydice, 2018; OCDE, 2019a) y están plenamente relacionados con el ODS 4: *Educación de Calidad*, objetivo al que debe aspirar cualquier sistema educativo (UNESCO, 2015). Así pues, la calidad de esa formación del profesorado tiene implicación directa en la calidad de nuestros sistemas educativos.

La formación inicial es el periodo en el que se proporcionan las herramientas necesarias para que el futuro docente construya su criterio pedagógico y sea capaz de llevar a cabo un aprendizaje significativo en el aula (Caena, 2014; Gravett y Kroon, 2023; Hargreaves y Fullan, 2015). Se trata, por tanto, de una fase exigente en la que se requiere analizar, cuestionar y revisar ideas teórico-prácticas (Esteban, 2016; Villate et al., 2024).

Además, existe una demanda generalizada, tanto de los futuros docentes como de los que se encuentran en ejercicio, hacia la necesidad de relacionar más la formación inicial con la realidad educativa (Romera y Ruiz, 2017) por considerar el excesivo carácter académico como una de las principales debilidades (Domínguez-Fernández y Prieto, 2019). Una desconexión entre teoría y práctica escolar que es definida como el “talón de Aquiles” de la formación inicial (Allen y Wright, 2014). En este sentido, las prácticas escolares cobran un papel muy relevante, ya que a través de ellas el alumnado tiene la posibilidad de tomar contacto con el entorno real del aula y formarse como agente reflexivo, crítico y transformador de la sociedad (Arias et al., 2017; Bruno y Dell’Aversana, 2018; Sebastiá-Alcaraz et al., 2022; Zabalza, 2016). En definitiva, son una oportunidad para mejorar la formación y las competencias para aprender y enseñar (Zabalza, 2006).

Además, el intercambio y comunicación que surge durante el periodo de prácticas escolares entre la universidad, el maestro-tutor y el alumnado es esencial para conocer la interpretación de la realidad de cada estudiante (Vanegas, 2018). En las memorias o informes del alumnado se constata cómo el Prácticum es considerado el momento que consolida la formación del magisterio (Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2020).

### 1.1. Prácticas escolares y desarrollo de la inclusión educativa

En las últimas décadas la inclusión educativa se ha constituido como un derecho en la educación que exige a los sistemas educativos cambios, siendo uno de los más significativos la revisión de la formación inicial de los docentes (Soto-Montes, 2021). Los avances en materia normativa y curricular en los planes de estudio de magisterio que han introducido la asignatura del Prácticum en los cursos iniciales han sido fundamentales para el desarrollo de prácticas generativas en torno a la inclusión (Soto-Montes, 2021). A este respecto, se unen los estudios de Onrubia et al. (2016), Telo et al. (2023) y White y Forgasz (2016) que manifiestan la importancia de los progresos realizados en áreas de trabajo como la inclusión, la integración, la innovación y la internacionalización para la mejora de la calidad de los estudios universitarios de magisterio.

Igualmente, el conocimiento de la percepción del estudiantado en torno a la atención a la diversidad es considerado una tarea ineludible para una escuela inclusiva (Pérez-Castejón y Vigo-Arrázola, 2022; Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara, 2020). El estudio de la actitud y autopercepción de competencias para afrontar la inclusión educativa de los estudiantes desvela resultados favorables hacia esta y muestra cómo aumenta tras cursar asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad (Santos-González, 2022; Tárraga-Mínguez, 2013). De este modo

se considera la etapa de la formación inicial docente un buen momento para incidir en el desarrollo de aprendizajes y valores inclusivos, consolidando prácticas que sean capaces de transferir a su futura labor docente, superando el distanciamiento heredado en materia de inclusión entre teoría y práctica (Hernández-Amorós et al., 2017). Algunas de las metodologías que demuestran obtener buenos resultados en educación inclusiva son el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Cooperativo (Maravé-Vivas et al., 2022; Solís-García et al., 2022).

Para finalizar, tras la realización del Prácticum se evidencia cómo las experiencias que favorecen un proceso educativo integral, relacionadas con el compromiso, la inclusión o la autonomía, cobran especial interés para el alumnado (Magaña y Gabarda, 2021). Derivado de ello, se considera interesante adoptar en las universidades un enfoque multidimensional, con intervenciones coordinadas e integrales, y un enfoque por competencias, derivado del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (López-Esteban, 2022). Aquellas que ofrezcan al alumnado las herramientas necesarias para ser capaz de orientar sus actuaciones didácticas desde el prisma de la inclusión. Es en este aspecto en el que se centra la presente investigación, abordando y analizando el valor del Prácticum como componente que puede generar aulas más inclusivas y desde tres dimensiones: asignatura, maestro-tutor y relaciones interinstitucionales. La recopilación de datos se realizará por parte del alumnado en prácticas y se utilizará la foto-elicitación como herramienta para explorar, recopilar la información y reflexionar sobre ella. Esta técnica artística-educativa activa el pensamiento crítico y la comprensión visual de la fotografía como artefacto cultural, capaz de empoderar al alumnado para crear narrativas visuales y sensibilizar respecto a las manifestaciones artísticas contemporáneas (Calviño-Santos, 2024). Asimismo, ahonda en el desarrollo de la competencia artística del futuro maestro, quien, con sus propios dispositivos, genera narrativas visuales abordando contenidos concretos de la Educación Artística (Mascarell, 2020).

El objetivo principal del estudio es analizar cómo la estrategia de foto-elicitación en el Prácticum permite al alumnado desarrollar competencias a favor de la inclusión educativa a través de la toma de conciencia de actuaciones inclusivas en el aula. Como objetivos secundarios, se pretende también conocer la labor del maestro-tutor como agente de inclusión educativa y averiguar los elementos educativos que se identifican como señal de inclusión en el aula.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo-crítico (Flick, 2015) porque exige situarse dentro de la práctica y del pensamiento de los protagonistas. Concretamente se ha optado por el estudio de caso en la línea de lo que Stenhouse (1991) define como “estudio educativo de casos”: investigación que tiene como objetivo mejorar la práctica educativa (Lacueva et al., 2003).

La recogida de información se ha llevado a cabo a través de la foto-elicitación, estrategia, hasta el momento, desconocida por el alumnado; por ello la propuesta de utilización de la misma en este proyecto piloto. Así pues, se han generado narrativas a partir de un conjunto de imágenes sobre los acontecimientos experimentados (Rayón et al., 2021; Shaw, 2020).

Las fotografías se han realizado a través de los propios móviles del estudiantado y son el elemento conductor del análisis, cumpliendo una función evocativa y sugestiva de reflexión-acción (Bautista et al., 2020).

## 2.2. Participantes

Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico mediante un proceso incidental puesto que la muestra ha sido seleccionada intencionalmente entre los estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil en la Facultad de Ciencias sociales y Humanas de Teruel (FCSH), Universidad de Zaragoza. Todos ellos matriculados en la asignatura de “Prácticas Escolares Atención a la Diversidad” durante el curso académico 2023-2024.

Un total de 12 estudiantes han conformado la muestra, 83% mujeres (N=10) y 17% son hombres (N=2) con edades comprendidas entre los 20 y 25 años. El hecho de que el número de mujeres sea mayor que el de hombres se explica debido a la feminización en la que se encuentra la profesión de maestro en educación infantil (García-Lastra, 2022).

Los centros donde realizaron las prácticas están situados en la provincia de Teruel. Un 55% del alumnado se distribuyó en centros rurales agrupados (CRA) y el 45% restante en centros de educación infantil y primaria (CEIP) situados en localidades de menos de 37.000 habitantes.

## 2.3. Instrumentos y técnicas de análisis

Los instrumentos para la recogida de datos por parte del alumnado han sido: un guion (véase Tabla 1) compuesto por tres categorías sobre las que recabar información que emerge de los objetivos de la investigación y de la literatura previa consultada. y una plantilla (véase Tabla 2) basada en las orientaciones de elicitación de autor Peirce (1986).

**Tabla 1.**

*Guion con categorías y preguntas en las que el alumnado focaliza su atención.*

---

### **1. El Prácticum como asignatura con enfoque integral en la preparación de los maestros para las aulas diversas.**

- *¿Qué elementos del Prácticum consideras que muestran un enfoque integral para atender a las aulas diversas?*
- *¿Cuáles son las experiencias del Prácticum que han configurado tu comprensión sobre la educación inclusiva?*

---

### **2. El maestro-tutor como agente de inclusión educativa.**

- *¿Qué papel tiene el maestro-tutor en el desarrollo de prácticas inclusivas?*
- *¿Cómo pueden las prácticas inclusivas repercutir en el rendimiento académico y el bienestar del alumnado en aulas diversas?*

---

### **3. Relaciones entre universidad, maestro-tutor y escuela que facilitan la inclusión educativa.**

---

- *¿Cómo influyen la comunicación eficaz y los objetivos compartidos entre institución universitaria y centro educativo para fomentar la educación inclusiva?*
- *¿Cómo percibes los esfuerzos de colaboración entre: universidad, maestro-tutor/a, centro educativo, etc. en la creación de un entorno inclusivo?*

Nota. Elaboración propia.

**Tabla 2.**

*Plantilla de foto-elicitación para el alumnado en prácticas.*

<b>FOTOGRAFÍA</b> <i>Imagen</i>	<b>CONCEPTO</b> <i>Definición de la imagen</i>	<b>SIGNIFICADO</b> <i>¿Qué representa esta imagen con respecto al objeto de estudio? ¿Qué cambios/dilemas/reflexiones ha producido en ti?</i>

Nota. Elaboración propia.

La adaptación del guion de elicitación de autor Peirce (1986), que se presenta en la tabla 2, consta de tres dimensiones: denotativa, connotativa y afectiva, se aborda del siguiente modo: las fotografías captadas por el alumnado constituyen la dimensión denotativa; el concepto, la dimensión connotativa; y el significado, la afectiva. La primera dimensión recoge la “fotografía” en la que se pide al alumnado que incluya la imagen tomada; la segunda, “concepto”, requiere que se defina la imagen; y la tercera “significado” recopila las respuestas del estudiantado ante las preguntas: ¿qué representa esta imagen con respecto al objeto de estudio? ¿Qué cambios/dilemas/reflexiones ha producido en ti?

Los datos obtenidos a través de los dos instrumentos han sido organizados mediante el sistema categorial (Barbour y Morgan, 2017). La información recopilada se dividió en tres categorías: 1) Prácticum como asignatura para las aulas diversas; 2) Maestro-tutor e inclusión educativa; y 3) Relaciones para la inclusión: universidad, maestro-tutor y entorno escolar. Las tres surgen de los objetivos de la investigación y sirven de base para presentar los resultados compuestos por la interpretación de las autoras y los extractos de las fichas del alumnado: fotografías y textos.

### 3. Análisis de datos

A través del análisis de los datos se descubrieron algunas propuestas teóricas que contribuyeron a profundizar en el conocimiento de las tres categorías previamente establecidas.

- 1) Prácticum como asignatura para las aulas diversas

**Figura 1.**

*Composición selección de imágenes de la categoría 1*



En esta composición visual de la dimensión denotativa (véase Figura 1) se recogen los elementos más representativos que el alumnado ha identificado con la categoría “Prácticum como asignatura para las aulas diversas”. La mayoría de los estudiantes manifiestan que el diseño y aplicación de una situación de aprendizaje o propuesta didáctica para atender a las aulas diversas es una parte fundamental de la asignatura; contenido que es obligatorio y así se determina en el epígrafe: 5. *Sistema de evaluación*, de la guía didáctica de la asignatura 26574. Prácticas escolares en atención a la diversidad de la Universidad de Zaragoza. Este desempeño, que se desarrolla bajo la supervisión del maestro-tutor, evalúa lo aprendido durante los cursos previos y su capacidad para demostrar competencia docente.

El alumnado escoge representar en la primera fotografía mostrada en la combinación visual de la figura 1 su experiencia en un aula diversa (dimensión connotativa), dejando clara constancia de que es uno de los periodos más enriquecedores de su formación inicial. El significado (dimensión afectiva) recoge expresiones como la siguiente:

«Ha sido el momento de mayor aprendizaje de toda la carrera. Representa mi preparación previa y capacidad para saber enseñar o no al alumnado de manera inclusiva. Un antes y un después en mi futuro como maestra» (Foto 07/ Alumna 2).

Además, la confianza ofrecida por el maestro-tutor para colaborar y participar en las actividades, tanto del aula como del centro, es valorada de manera muy positiva por el alumnado. Quien considera que su plena inclusión en el centro es ejemplo de un claustro sensibilizado con el concepto de inclusión y su demostración en el aula por parte de la comunidad educativa es evidente desde la cálida bienvenida que se da a los estudiantes de prácticas el primer día (dimensión connotativa). Como ejemplo de esa significación que le da a ese concepto se añaden los siguientes testimonios (dimensión afectiva):

«Con la elaboración de este mural se representa la colaboración y participación del alumnado de prácticas en las actividades del centro. Así como la innovación y la

creatividad que tenemos para representar el día de la paz en un mural. Y por último, la interacción con los alumnos del centro» (Foto 10 / Alumno 12).

En referencia a los recursos materiales que durante el periodo de prácticas les han permitido comprender qué es la educación inclusiva destacan el uso de elementos didácticos variados y la adaptación del espacio y mobiliario del aula para la diversidad (dimensión connotativa). Algunos fragmentos expresan lo siguiente (dimensión afectiva):

«La variedad de materiales educativos que podemos encontrar en un aula sirven como herramientas de aprendizaje para atender a la diversidad, adaptando cada actividad como sea necesaria, así como, a cada alumno/a» (Foto 04 / Alumna 10).

«Mesas de los alumnos donde se diferencian los diferentes niveles de aprendizaje que se encuentran en el aula. Un niño necesita el nombre en grande para aprenderlo y los demás tienen su nombre con apellido en pequeño porque ya lo tienen adquirido» (Foto 01 / Alumna 6).

Finalmente, la coordinación y comunicación entre los docentes que imparten docencia en una misma aula y su compromiso para hacer de la diversidad una oportunidad, son considerados por los participantes como elementos claves de inclusión.

## 2) Maestro-tutor e inclusión educativa

### Figura 2.

Composición selección de imágenes de la categoría 2



En esta composición visual de la dimensión denotativa (véase Figura 2) se recogen los elementos más representativos que el alumnado ha identificado con la categoría "Maestro-tutor e inclusión educativa". Las imágenes y las narrativas del alumnado destacan la importancia de la figura del maestro-tutor, considerando que va más allá del quehacer

sistemático que exigen los planes de centro, actividades institucionales, etc., y convirtiéndose en el elemento vertebral de la inclusión en un aula. Por un lado, la diversidad del alumnado hace que las estrategias metodológicas implementadas por el maestro-tutor, para que ningún discente quede excluido, sean clave en el proceso de dejar de concebir la inclusión como un alcanzable y pasar al nivel alcanzado. Como ejemplo, el estudiantado manifiesta la capacidad del maestro-tutor para adaptar actividades para el alumnado de menor nivel o con capacidades diferentes a través del uso de la metodología por cooperativo (dimensión connotativa). Testimonios como el que se presenta a continuación son indicadores de esa valoración del rol docente (dimensión afectiva):

«Todo el alumnado, independientemente de su edad, participa en la misma clase. Los más pequeños/as necesitan más ayuda, y para ello intervienen tanto las maestras como la alumna en prácticas, también los compañeros/as» (Foto 03 / Alumna 2).

Por otro lado, son numerosas las fotografías que incluyen materiales o actividades sobre inteligencia emocional ligadas a una narrativa que manifiesta cómo este tipo de acciones pueden repercutir positivamente en el bienestar y rendimiento académico del alumnado de las aulas diversas (dimensión connotativa). A modo de ejemplo encontramos los siguientes fragmentos (dimensión afectiva):

«Este póster me ha hecho reflexionar sobre la importancia de las buenas palabras, del contacto físico, del saber escuchar y respetar como partes básicas del desarrollo de una clase y que promueven el equilibrio psicológico y emocional del alumnado, tan importante para aprender» (Foto 11 / Alumno 11).

«Una vez más, he podido sentir, que cada persona se levanta cada mañana y viste sus pies con calcetines distintos reflejando así que todos somos diferentes. Esto me ha hecho ver que existe una diversidad enorme, la cual está integrada en todas esas huellas y que solo hay que saber mirar a las personas y respetar su camino» (Foto 05 / Alumno 4).

Finalmente, el alumnado de prácticas reconoce que se ha sentido plenamente incluido en el aula (dimensión connotativa) y que este hecho también es una acción ejemplarizante de inclusión educativa por parte del maestro-tutor, como indican con sus palabras a continuación (dimensión afectiva):

«La foto tomada en un momento de explicación en la clase demuestra cómo tanto el maestro-tutor como yo misma, la alumna de prácticas, estamos al mismo nivel. Me incluye como si fuera una maestra más, con el mismo rol» (Foto 03/ Alumno 7).

### 3) Relaciones para la inclusión: universidad, maestro-tutor y entorno escolar

#### **Figura 3.**

*Composición selección de imágenes de la categoría 3*





En esta composición visual de la dimensión denotativa (véase Figura 3) se recogen los elementos más representativos que el alumnado ha identificado con la categoría “Relaciones para la inclusión: universidad, maestro-tutor y entorno escolar”. La coordinación entre alumnado, maestro-tutor y tutor de la universidad es, según el alumnado participante, básica para el desarrollo adecuado de las prácticas y para el fortalecimiento de la inclusión en las escuelas. Concretamente el estudiantado expresa la importancia de los objetivos compartidos y la comunicación eficaz como factores que fomentan el progreso en las prácticas de calidad y que, de manera directa, tendrán un efecto positivo en la atención al alumnado de las aulas diversas (dimensión connotativa). Sin embargo, algunos ponen de manifiesto la escasa coordinación entre universidad y centro educativo, reconociendo que su existencia influiría positivamente en su formación como futuros docentes. A continuación, se muestran varios fragmentos de testimonios que evidencian esta percepción (dimensión afectiva):

«Considero importante que existiera un tiempo y un lugar determinado, donde se estuviera en contacto con la tutora de aula, la tutora de universidad y alumna de prácticas simultáneamente para poder comunicar y aconsejar sobre diferentes estrategias, modelos y elementos, que se pueden utilizar a la hora de llevar a cabo una enseñanza inclusiva. Si se realizaran este tipo de reuniones a tres partes, los alumnos de prácticas saldríamos mejor preparados para nuestro futuro como maestros en aulas diversas donde es necesaria la enseñanza inclusiva. En ocasiones te sientes un poco solo» (Foto 01 /Alumno 4).

«Esta imagen simboliza la colaboración y el apoyo mutuo que debería existir entre ambos tipos de tutoría en la formación del futuro docente. Transmitiendo el trabajo en equipo, la importancia de acompañar tanto en el aula como en la universidad, y la transferencia de conocimiento entre todas las partes. La imagen real es de alumnas de prácticas, pero me encantaría que no fuese una simulación, sino que las manos fuesen de mi maestro, mi tutor de universidad y la mía» (Foto 11/ Alumna 5).

No obstante, otros estudiantes sí perciben grandes esfuerzos de coordinación entre el maestro-tutor y el alumnado de prácticas. Ejemplo de ello son el intercambio de correos electrónicos entre maestro-tutor y discente de prácticas en los que se comunica y comparte información diariamente o las reuniones conjuntas y continuas entre maestros-tutores/as y alumnado de prácticas de un mismo centro educativo (dimensión connotativa). Varios ejemplos verbales de esta visión de la coordinación interinstitucional para el fomento de la inclusión se añaden a continuación (dimensión afectiva):

«La interacción y comunicación eficaz que tiene que haber entre las maestras y los alumnos de prácticas para compartir los materiales que se darán en las próximas sesiones y para que la alumna los pueda ver y preparar con antelación» (Foto 09/ Alumno 3).

“La colaboración entre las maestras del ciclo junto con sus alumnas de prácticas para programar y preparar las programaciones del centro, creando un entorno inclusivo, ya que todo lo que realizan nos lo ponen en común para que podamos ayudarles y dar nuestra opinión y así ayudar a crear aulas inclusivas» (Foto 08/ Alumna 6).

#### 4. Discusión y conclusiones

La inclusión sin ser un fenómeno contemporáneo, continúa generando debate sobre el principio de inclusión y de no exclusión en los centros educativos (Tur-Porcar et al., 2021). Se trata, por tanto, de un factor inherente a cualquier experiencia educativa y actuación en contexto escolar. En el presente estudio se recoge el enfoque inclusivo que en un Prácticum debe vivenciar, en situación idílica, cualquier estudiante de magisterio. Entendido este periodo como una experiencia que incluye prácticas integradas que tienen lugar en aulas de contextos diversos con fines de aplicabilidad educativa. Se hace de manera explícita, a través de la técnica de foto-elicitación, siguiendo las orientaciones de estudios similares sobre enfoque interpretativo de la investigación (Bautista et al., 2020). Técnica que tras su aplicación integrada en este estudio, se puede definir como aquella capaz de recopilar datos a través de las narraciones creadas por el alumnado partiendo de sus fotografías. Así como también tomando como referencia el guión de elicitación de autor Peirce (1986), aunque añadiendo como seña distintiva la recopilación de procesos de significación de inclusión educativa por parte de alumnado universitario en su formación inicial.

El abordaje de las diferentes categorías establecidas que se lleva a cabo en este estudio evidencia una comprensión profunda de las sinergias que se establecen en un aula entre agentes, recursos, espacios y actuaciones educativas. En primer lugar, en relación al Prácticum como asignatura para las aulas diversas, se recoge una valoración positiva del proceso de diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en estas aulas como parte fundamental de la asignatura. Destacando las oportunidades brindadas por los maestros-tutores para participar en el espacio educativo como un docente en activo, dotándolos de la autonomía y autoridad necesaria para desempeñar sus funciones. No menos importante dentro de esta categoría inicial es que el alumnado de magisterio está satisfecho con la experiencia por encontrarse con claustros sensibilizados con la inclusión, y no solo hacerlo a nivel teórico, sino también, y de manera evidente, a nivel práctico. Destacan entre estas evidencias los buenos cauces de colaboración entre docentes y comunidad educativa y la implementación de recursos didácticos creados desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, demostrando compromiso por hacer de

la diversidad una oportunidad. Este aspecto es especialmente relevante en las aulas rurales donde los discentes se distribuyen en grupos mixtos (Alonso-Losada y García-Prieto, 2024).

Poniendo el foco sobre el tándem maestro-tutor e inclusión educativa cabe mencionar que la figura del maestro-tutor se ha concebido como eje vertebral de la inclusión en el aula. Se pone en valor la capacidad de adaptación que deben tener los docentes para nivelar las propuestas educativas y para solventar las dificultades de acceso al aprendizaje que se puedan presentar. Entre los testimonios se hace especial mención al uso del aprendizaje cooperativo en las aulas para lograr inclusión, aspecto que confirma el estudio realizado por Solís-García et al. (2022). En línea con el estudio de Zuñiga (2021), también se reconoce la importancia de trabajar el desarrollo de la inteligencia emocional y la asimilación de la inclusión educativa por parte del alumnado como pilares para mejorar la convivencia; así como también el rendimiento y la motivación del mismo. Como ejemplificación de la relación entre maestro e inclusión, se añade también el grado de satisfacción del estudiantado al sentirse plenamente incluido en el día a día del centro y valorado por la comunidad educativa como si su trayectoria en los centros fuese extensa.

Finalmente, dentro de la categoría de relaciones para la inclusión, se destaca la necesidad de generar y mantener coordinación fluida entre el alumnado, el maestro-tutor y el tutor de la universidad, siendo esta una necesidad para crear y lograr objetivos compartidos que tengan efecto positivo en la inclusión. Además, se defiende una comunicación que genere los intercambios de información y de conocimientos necesarios para avanzar hacia una educación que esté actualizada y adaptada a las exigencias sociales del momento. Aportación que refuerza las de estudios como el de Edo-Agustín et al. (2022) y Sáez-Pérez (2022), en los que se enfatiza, al igual que en el presente, la relevancia que tiene en un aula la participación y colaboración interdisciplinar de los distintos agentes educativos que intervienen en un proceso educativo para lograr la inclusión. Como prospectiva del estudio, se plantea la posibilidad de profundizar en el desarrollo de la competencia artística y creativa del alumnado como estrategia que aporte valor añadido a la recogida de información y por ende derive en investigaciones más significativas.

## Notas

### **Nivel de contribución:**

Conceptualización, E.M.G. y E.E.A.; Metodología, E.M.G. y E.E.A.; Investigación, E.M.G. y E.E.A.; Revisión y edición, E.M.G. y E.E.A.

### **Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Preservice Teacher Education Prácticum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Alonso-Losada, A., & García-Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (17), 91-105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>

- Arias, R., Cantón, I., & Baelo, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas. Un análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 31(1), 109-120. <https://doi.org/10.9685/i3233>
- Barbour, R., & Morgan, D. L. (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Bautista, A., Rayón, L., & de la Heras, A. M. (2020). Use of Photoelicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi: 10.7821/naer.2020.1.499>
- Bruno, A. & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective Practicum in Higher Education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.
- Calviño-Santos, G. (2024). Elicitación visual y narrativa histórica en la educación: Un estudio del retrato de Alfred Krupp por Arnold Newman. *Communiars. Revista De Imagen, Artes Y Educación Crítica Y Social*, (11), 43-57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/26035>
- Domínguez-Fernández, G. & Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Retos y alternativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11229>
- Edo-Agustín, E., Pérez-Castejón, D., Domingo-Cebrián, V., & Monforte-García, E. (2022). El trabajo en red de las instituciones educativas: modelo de innovación pedagógica en la provincia de Teruel. En Carrascal, S. y Camuñas, N. (Eds.), *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 567-586). Tirant Humanidades.
- Esteban, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Edicions Universitat Barcelona.
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Lastra, M. (2022). Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 33-45). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>
- Gravett, S., & Kroon, R. (2023). Learning to become a teacher: Student teachers' experiences and perceptions of a one-year initial teacher education programme. *Educational Studies*, 49(6), 861-876. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1935216>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Alós, L. G., San Martín, N. G. L., López, R. S., & Fernández, J. M. G. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 45-53.
- Lacueva, A., Imbernon, F., & Llobera, R. (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.
- López-Esteban, C. (ed.) (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0327>

- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>
- Mascarell-Palau, D. (2020). Narrativas visuales de la Facultad de Magisterio mediadas por teléfonos móviles. Una mirada pedagógica y artística a la Investigación Basada en las Artes. *Revista Sonda. Investigación En Artes Y Letras*, 9, 43-57. <https://doi.org/10.4995/sonda.2020.17852>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. OCDE.
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. & Clará, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el practicum de maestro. *Revista CIDUI*, 3. <https://cutt.ly/YGq9Wxk>
- Peirce, CH. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva visión.
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrázola, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (29), 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Rayón, L., Romera, M.J., De las Heras, A.M., Torrego, A. & Bautista, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Romera, A.M. & Ruiz, E.M. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del Máster en educación secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>
- Sáez-Pérez, M. M. (2022). Respuestas a las necesidades socioeducativas de las familias dentro del sistema educativo: participación, inclusión y vínculo desde la Educación Social. En S. M. García-Vargas (Ed.), *Retos actuales del sistema educativo: propuestas actuales desde la educación social* (pp. 103-119). Octaedro.
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <http://hdl.handle.net/10347/29571>
- Shaw, P.A. (2020) Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755248>
- Sebastiá-Alcaraz, R., Tonda-Monllor, E. M., & García-Rubio, J. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar según la experiencia del alumnado en el prácticum II de Magisterio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 91-106. <https://doi.org/10.7203/dces.43.25305>
- Solís-García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>

- Soto-Montes, V. (2021). Educació inclusiva en el Pràcticum de la formació inicial docent a Xile: com s'ha avançat i quins desafiaments falta assolir. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1344/reire.37148>
- Stenhouse, L. (1991). Métodos de estudio de casos. En T. Husan & T.N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 3911-3916). Vicens Vives.
- Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C., & Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Telo, A. C., Duprat, M. F., Ulrich, J. M., Pigem, E. N., Puiggròs, N. R., & Baños, R. V. (2023). El Prácticum en el grado de Pedagogía de la UB: avanzando en el nuevo “Modelo de las 4-I: Inclusión, Integración, Innovación e Internacionalización”. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 52-62. <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.5>
- Torres-Hernández, N. & Gallego-Arrufat, M.J. (2020). La evaluación en informes de prácticas del grado de Maestro en Educación Primaria *Revista Practicum*, 5(2), 65-82. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167>
- Tur-Porcar, A., Llorca-Mestre, A., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Aggressiveness, instability and social-emotional education in an inclusive environment. *Comunicar*, 66, 45-55. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>
- Organización de Naciones Unidas, la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- Vanegas, C. (2018). Prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Brazilian Applied Science Review*, 2(7), 2220-2243. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Villate, A. S., Negrillo, E. A., Marcén, N. E., & Ordás, R. P. (2024). Experiencia didáctica de aprendizaje-servicio de estudiantes de Magisterio en el proyecto La Ciudad de las Niñas y los Niños. *Revista educación, investigación, innovación y transferencia*, (4), 23-48. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202418858](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202418858)
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The place of experience? En J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of teacher education 1*, 231-266. Springer.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zuñiga, C. L. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/743>