



## La importancia de las experiencias de colaboración en la formación inicial del profesorado en la promoción de prácticas y entornos inclusivos

### The importance of collaborative experiences in initial teacher education in promoting inclusive practices and environments

Núria Carrete-Marín,<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC) (España)

Fecha de recepción: 26/11/2024

Fecha de aceptación: 29/11/2024

Fecha de publicación: 31/12/2024

#### Resumen

El presente artículo, a modo de breve ensayo, tiene como objetivo exponer la importancia de las relaciones de colaboración durante los periodos de prácticas, sobre todo en la formación inicial de maestros, por parte de las universidades o de las instituciones superiores así como con los diferentes profesionales implicados en los centros educativos. Todo ello para promover no sólo relaciones positivas, que permitan mejorar las futuras prácticas profesionales, sino para permitir un contacto real y provechoso con los diversos contextos educativos, además de la capacitación docente y la reflexión necesaria que posibilite promover una educación inclusiva y de máximos para todo el alumnado.

#### Palabras clave

Prácticas, formación inicial del profesorado, instituciones superiores, educación inclusiva, relaciones de colaboración.

#### Abstract

This article, as a brief essay, aims to expose the importance of collaborative relationships during internships, especially in initial teacher training, by universities or higher institutions as well as with the different professionals involved in educational centers. All this in order to promote not only positive relationships to improve future professional practices but also to enable a real and profitable contact with the various educational contexts, as well as teacher training and the necessary reflection that makes it possible to promote an inclusive education and maximum for all students.

#### Keywords

Internships, initial teacher education, higher institutions, inclusive education, collaborative relationships

## 1. La relevancia de las prácticas educativas proporcionadas desde la formación inicial, en contextos reales e inclusivos, y de las relaciones de colaboración

La educación inclusiva representa un enfoque transformador de la enseñanza y el aprendizaje que valora la diversidad, fomenta las oportunidades equitativas y garantiza el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes o capacidades, desde el prisma de la equidad (Ainscow, 2016; Castillo-Acobo et al., 2022). Este aspecto se ha puesto más que de relieve en los últimos tiempos en relación a la Agenda 2030 y, más concretamente, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, referente a promover una educación inclusiva para todos, la cual cosa debe hacerse extensible a todos los contextos, ámbitos y niveles educativos y debe ser un objetivo en lo que en términos educativos se refiere.

La consecución de este ambicioso objetivo, en el caso que nos ocupa, requiere de una formación inicial del profesorado que posibilite el desarrollo de competencias específicas que permitan vincular los aspectos teóricos y epistemológicos que fundamentan las prácticas educativas i/o docentes pero también orientar la implementación de situaciones de aprendizaje dirigidas a la promoción de la inclusión y la igualdad de oportunidades, ofreciendo una respuesta educativa adaptada a las necesidades de todos los educandos (Sánchez Serrano et al., 2021). Por tanto, esta formación inicial debe abarcar todas las realidades y situaciones posibles para adecuarse a la realidad profesional con la que pueden encontrarse los futuros educadores y profesionales.

Este hecho todavía queda más claro en el caso de algunos contextos en los que los futuros docentes deberán ejercer y desarrollarse profesionalmente y que, por ende, deben conocer y haber desarrollado las competencias necesarias para su ejercicio profesional.

Un claro ejemplo de ello es lo que sucede en relación a la escuela rural, para la que a menudo los futuros profesionales de la educación no han recibido una formación inicial que los capacite para ello, partiendo de la base que en muchos casos ni se menciona en las facultades esta tipología de escuela eminentemente heterogénea *per se*. Esto hace que la escuela situada en contextos rurales, y las necesidades de alumnos, docentes y comunidad educativa queden invisibilizadas, cosa que genera no sólo una inseguridad a la hora de ejercer y desarrollarse en estos contextos sino la imposibilidad de haber desarrollado habilidades y destrezas específicas que sean útiles (Fundació Món Rural, 2019; Boix y Buscà, 2020).

Este hecho, extrapolable a otras situaciones y realidades educativas, puede llevar a no ofrecer por parte de los docentes que llegan a las escuelas las condiciones necesarias para promover una educación igualitaria y ajustada a las necesidades de todos los alumnos considerando el tipo de escuela y territorio en el que se encuentran (Carrete-Marín et al., 2024). A todo ello le precede la falta de una formación inicial holística que permita tener más contacto con diversos tipos de escuelas, alumnado y familias, para conocerlas, apreciarlas y ver cómo podrían darles respuesta a penas terminen los futuros docentes con la etapa inicial de su formación profesional.

Así pues, teniendo en cuenta este ejemplo, y otros tantos en la misma línea, tanto en contextos nacionales como internacionales, también será necesario y diría, imprescindible, tal y como se ha ido remarcando a lo largo de este ensayo, no sólo poner el foco en primera instancia en la formación del profesorado sino poner mucha atención a la relación existente entre las

universidades y los centros formadores de prácticas y otras entidades implicadas en la formación del alumnado, así como la relación entre los estudiantes y el profesorado universitario.

Será, por tanto, determinante la experiencia obtenida por los estudiantes en las aulas, durante el tiempo compartido con su tutor o mentor de los centros educativos, y también la influencia de las vivencias experimentadas con ellos y con el alumnado. De este modo, será necesario incidir además de en la orientación académica, en el seguimiento del proceso de las prácticas por parte de todos los agentes implicados (mentores o mentoras de las escuelas y profesorado-tutor de la universidad) en este proceso para implementar mejoras.

Es preciso puntualizar que son varios los estudios que refuerzan la importancia de las experiencias obtenidas en la formación inicial y cómo condicionan el posterior desarrollo y ejercicio profesional por parte de los docentes en los centros educativos (Medina-Sánchez, 2021; Moriche et al., 2022), teniendo un impacto en el trabajo desempeñado. Por ello es relevante que estas sean positivas y significativas. Además, que permitan poner en práctica lo aprendido y encontrar un puente para la reflexión docente. Así pues, estas experiencias y relaciones pueden suponer una reafirmación de la vocación o, por lo contrario, un rechazo a la misma. En este sentido, también pueden llegar a desaprender lo aprendido. Por tanto, será preciso evaluar cómo están siendo estas relaciones iniciales manteniendo un *feedback* constante con los centros formadores (alumnos-mentores; mentores- universidad y alumnos-universidad).

De este modo, la relación entre los profesores desde las facultades y los/las docentes de los centros educativos ha de ser bidireccional, honesta y constante para poder poner en el centro la mejora educativa a través de docentes formados y capacitados pero, sobre todo, ilusionados y nutridos de buenas prácticas, la cual cosa implica también las observadas fruto de estas relaciones y del modelo que observan en estos centros.

Todo ello además conlleva una visión de la educación que comprenda e incluya distintas realidades de escuela, de aula y de alumnado. Esto es lo que realmente formaría también parte de la atención a la diversidad, pues no existe una escuela igual que otra. Será, por tanto, preciso concienciar de la heterogeneidad de todas las aulas, escuelas y contextos en términos de riqueza educativa, siendo necesario e importante que la formación también refuerce esta visión.

En esta línea, trabajos como los de Bustos (2014) y Santos (2011), considerando además un contexto impregnado por esta diversidad como el comentado anteriormente de la escuela rural, y con grandes potencialidades pedagógicas, como es el de las aulas multigrado, dónde aprenden juntos alumnos diferentes, por lo que respecta a edades, características e intereses, en una misma aula (Boix y Bustos, 2014; Cornish y Taole, 2021), ponen hincapié en los beneficios de la circulación de saberes entre alumnos de diferentes edades cursos o características junto con las potencialidades del trabajo cooperativo o colaborativo entre el alumnado, aprendiendo todos conjuntamente en el aula.

Así pues, en todo momento será preciso tener como foco, en las relaciones de colaboración y en todo período de prácticas, que los contextos en los que se promueve la inclusión, y están ligados al uso de materiales y estrategias didácticas activas y participativas, serán siempre mayores los beneficios educativos obtenidos.

Por tanto, será precisa una formación lo más práctica, contextualizada y diversificada posible desde las universidades, que incluya además experiencias que reflejen la pluralidad y heterogeneidad de todas las escuelas y contextos en los que los futuros docentes podrían

ejercer una vez finalizados los estudios que los capacitan para ejercer como profesionales de la educación.

## 2. Aportaciones del monográfico

Considerando todo lo expuesto anteriormente, en el número especial de la revista *Prácticum* que aquí se presenta, titulado “Relaciones de colaboración en la formación del profesorado para a generación de entornos inclusivos”, se pueden ver ejemplos claros de la importancia de las prácticas educativas y relaciones entre la universidad y los futuros profesionales de la educación pero también entre éstos y el alumnado y profesorado de los centros educativos en los que van a realizar sus prácticas.

A lo largo de los trabajos presentados, se profundiza en la dinámica de estas relaciones y su repercusión en el fomento de prácticas inclusivas dentro del panorama educativo, poniendo especial énfasis en la formación inicial del profesorado y las primeras experiencias con otros agentes como profesores universitarios y los maestros o profesores en aulas diversas.

Del mismo modo, se incluyen contribuciones que, sin duda, aportan elementos novedosos o prácticas singulares en este sentido; incluso con intervenciones y relaciones educativas en diversos contextos, mostrando este trabajo inclusivo al que nos hemos referido con anterioridad.

Por tanto, con este número monográfico se pretende explorar y mostrar evidencias referentes a situaciones de asociación y colaboración, de desarrollo profesional y preparación del profesorado, de apoyo entre distintos agentes y con distintas formas de colaboración. Todo ello evidenciando, además, el impacto de éstas prácticas iniciales así como en las distintas aulas y contextos dónde se producen.

Por último, es preciso señalar que, a pesar de las investigaciones realizadas hasta el momento y presentes en la literatura científica sobre la temática, todavía queda mucho camino por recorrer. Especialmente en los siguientes ámbitos:

- La conexión en las relaciones de colaboración. Es decir, entre el profesorado universitario y los futuros maestros, así como entre los docentes universitarios y los mentores en los centros educativos. También entre los futuros docentes y sus alumnos y, sobre todo, en lo que respecta a las relaciones de éstos con otros agentes educativos que intervienen y actúan como colaboradores en las aulas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como familias, miembros de la comunidad o otros profesionales que intervienen en los centros.
- La preparación integral del profesorado, a razón de cómo deben ser estas prácticas y qué contenidos teóricos pueden ser de utilidad considerando no sólo contextos ordinarios sino también todos los posibles en los que los futuros maestros puedan ejercer.
- Las estrategias de desarrollo profesional. En este sentido, es preciso seguir indagando en cuestiones específicas relativas a las posibles innovaciones metodológicas, el conocimiento de prácticas de éxito, la dotación de recursos didácticos o el conocimiento y la creación de materiales de enseñanza específicos.
- Por último, es importante considerar también desde la investigación educativa las perspectivas y experiencias de los estudiantes. No tan sólo de los futuros docentes sino también de los estudiantes en las escuelas que reciben esta ayuda y colaboración puntual en los centros, cosa que, si todo va bien, suele ir ligada a experiencias positivas e

ilusionantes.

De este modo, con todo, se espera que las aportaciones incluidas en el número especial abran horizontes en la línea de todo lo mencionado anteriormente y evoquen, si más no, a la reflexión sobre la temática presentada por su importancia.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: a global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155.
- Boix, R., y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29–43. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.002>
- Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural Catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115–133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Carrete-Marín, N., Boix Tomàs, R., y Buscà Donet, F. (2024). Analysis of the Contribution of Rural Schools to the Territorial Dimension from the Teachers' Perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.559011>
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596.
- Cornish, L., y Taole, M. J. (2021). *Perspectives on multigrade teaching*. Springer.
- Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Moriche, M. P. R., González, M. V., Pareja, D. G., y Gómez, J. P. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.