



Ester Caparrós Martín  
Monsalud Gallardo Gil  
Noelia Alcaraz Salarirche  
Amalia Lavinia Rizzo  
(Coords.)

# Educación inclusiva

Un desafío y una  
oportunidad para  
la innovación  
educativa en la  
formación inicial  
del profesorado

Ester Caparrós Martín  
Monsalud Gallardo Gil  
Noelia Alcaraz Salarirche  
Amalia Lavinia Rizzo  
(Coords.)

# Educación inclusiva

Un desafío y una oportunidad para la  
innovación educativa en la formación  
inicial del profesorado

**Octaedro** 

Colección Universidad

Título: *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*

Primera edición: diciembre de 2020

© Ester Caparrós Martín, Monsalud Gallardo Gil, Noelia Alcaraz Salarirche, Amalia Lavinia Rizzo (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S. L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-97-6

Portada y contraportada: imagen al cuidado de Lucía Miranda Menacho (Instagram: [mirandamenacho\\_art](https://www.instagram.com/mirandamenacho_art))

Diseño y producción: Octaedro Editorial  
Maquetación: Fotocomposición gama, sl

# Sumario

Prólogo. Repensar la educación inclusiva en tiempos de pandemias . . . . .	13
ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ	
Presentación . . . . .	19
ESTER CAPARRÓS MARTÍN; MONSALUD GALLARDO GIL; NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE; AMALIA LAVINIA RIZZO	
PARTE 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	
1. Culturas, políticas y prácticas inclusivas: de los valores a la acción educativa. . . . .	25
AMALIA LAVINIA RIZZO; ESTER CAPARRÓS MARTÍN	
2. La atención inclusiva en las aulas académicas. Aportaciones desde el diseño universal para el aprendizaje. . . . .	41
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ; AURORA MARÍA RUIZ-BEJARANO	
3. La reflexión como eje mediador del aprendizaje-servicio en la docencia universitaria. . . . .	55
DOMINGO MAYOR PAREDES	

4. ¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy? . . . . .	69
MAYKA GARCÍA GARCÍA; MANUEL COTRINA GARCÍA	
5. <i>Reciprocal teaching</i> para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana . . . . .	83
MARIANNA TRAVERSETTI; AMALIA LAVINIA RIZZO	
6. La experiencia de investigar en el IES Cartima (Málaga) como oportunidad para repensar la inclusión y la innovación educativa . . . . .	101
ESTER CAPARRÓS MARTÍN; FRANCESCA BORDINI; DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
7. Alegato por una vida (educativa) contemplativa: formación del profesorado, reflexión y virtud . . . . .	115
J. EDUARDO SIERRA NIETO; EDUARDO S. VILA MERINO	

PARTE 2. EXPERIENCIAS INCLUSIVAS DESDE ACCIONES DIDÁCTICAS INNOVADORAS

8. El aprendizaje-servicio como motor de desarrollo de competencias profesionales docentes: una experiencia compartida en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Málaga . . . . .	129
MONSALUD GALLARDO-GIL; M. <sup>a</sup> JOSÉ MAYORGA-FERNÁNDEZ; FRANCISCO DAVID GUILLÉN-GÁMEZ	
9. Haciendo visible la línea invisible entre trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio . . . . .	143
REMEDIOS BENÍTEZ-GAVIRA; MAYKA GARCÍA-GARCÍA; LAURA SÁNCHEZ-CALLEJA	
10. La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas. . . . .	159
M. <sup>a</sup> PILAR SEPÚLVEDA RUIZ; ELENA GARCÍA VILA	

11. Las tecnologías para el aprendizaje activo y colaborativo en la formación del profesorado según el enfoque trialógico . . . . .	173
FRANCESCA BORDINI; DONATELLA CESARENI	
12. Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el Prácticum . . . . .	187
LAURA A. PAÑAGUA DOMÍNGUEZ; NIEVES BLANCO GARCÍA	
13. Aprender el sentido de ser docente: las <i>lesson studies</i> como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad . . . . .	199
CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES; NOEMÍ PEÑA TRAPERO; ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ; MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ	
14. En busca del sentido educativo: teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con <i>lesson study</i> y ApS en el Grado de Pedagogía . . . . .	215
NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE; MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS; LAURA PÉREZ GRANADOS	
Sobre las coordinadoras . . . . .	235

# La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas

M.<sup>a</sup> PILAR SEPÚLVEDA RUIZ  
Universidad de Málaga, España  
mdsepulveda@uma.es  
ORCID: 0000-0002-6829-7790

ELENA GARCÍA VILA  
Universidad de Málaga, España  
elenavila@uma.es  
ORCID: 0000-0001-5866-5062

## Resumen

La tutorización es una actividad clave en el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado, para ello, el docente responsable del proceso trata de implicar activamente al alumnado en su aprendizaje y construcción del conocimiento, así como, guiar, acompañar, cuestionar y emitir juicios críticos que le posibilite la adquisición de competencias. En este capítulo profundizamos en una experiencia de tutorización desarrollada por dos docentes en el primer año de formación inicial de maestros y maestras, y en las estrategias utilizadas para que el alumnado aprenda a colaborar y diseñar actividades educativas.

**Palabras clave:** tutorización; competencias profesionales; cooperación; diseño de actividades educativas.

## 10.1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en el enfoque de la Educación Superior importante al pasar de un modelo centrado en la enseñanza a uno basado en competencias, donde estas ocupan un papel relevante y clave en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, lo cual reclama un compromiso e implicación por parte del alumnado y profesorado diferente al anterior. En este proceso de adquisición de competencias el estudiante debe participar e involucrarse activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje ampliando su conocimiento teórico-práctico y mejorando las capacidades adquiridas hasta el momento, las cuales debe movilizar activamente para resolver una situación y ofrecer una respuesta educativa adecuada tras realizar un análisis crítico para comprender e interpretar las claves que intervienen en la misma (Pérez Gómez, 2012; Estrada, 2019). Por otro lado, también debe seguir trabajando en la adquisición de otras competencias profesionales esenciales durante la formación inicial y necesarias para su ejercicio profesional como: colaborar y diseñar actividades educativas (Perrenaud, 2008).

En este proceso formativo de capacitación de profesionales críticos y reflexivos, la labor de tutorización desarrollada por el profesorado universitario constituye una pieza clave. La entendemos como una actividad educativa compleja en la cual el profesorado debe acompañar, motivar, guiar, asesorar al estudiante, realizar un seguimiento del trabajo desarrollado y evaluar las actividades elaboradas para emitir un juicio crítico de las mismas que contribuya al aprendizaje del alumnado y al desarrollo de competencias profesionales (Boud y Molloy, 2015; Canabal, García y Margalef, 2017; Lobato y Guerra, 2016). El sentido de esta tutorización es promover el cuestionamiento reflexivo de las concepciones en las que se sustenta el estudiante, analizar el trabajo desarrollado, así como las teorías en las que se ha apoyado para su elaboración, tratando de establecer conexiones entre lo creado y los planteamientos previos. A través de la tutorización se pretende que el alumnado participe activamente en su aprendizaje y construcción del conocimiento, incorpore las nuevas herramientas como elementos de análisis y contraste y disponga de recursos que le ayude en la toma de decisiones y en sus actuaciones prácticas. A lo

largo del acompañamiento y seguimiento por parte del profesorado, el alumnado va perfeccionando capacidades y adquiriendo otras competencias, desarrollando habilidades para el aprendizaje autónomo y construyendo su identidad profesional como docente, todo ello a través de una tutorización facilitadora en la que se valoran conjuntamente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Silva, Del Arco y Flores, 2018; Martínez, Pérez y González, 2019). Pero para eso es necesario una implicación activa por parte del profesorado para crear contextos y escenarios de trabajo idóneos (Gutiérrez, Tomás y Alberola, 2018) en los que el alumnado tenga la posibilidad de compartir sus pensamientos tanto con el docente universitario como con compañeros/as, enriquecer su conocimiento, reflexionar sobre lo aprendido y reelaborarlo a partir de las interacciones educativas que se faciliten, los interrogantes que se planteen, las situaciones que se estudien y la atención personalizada del profesorado responsable.

Asimismo, el profesorado ha de realizar una evaluación formativa (Ferra, 2015) a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es esencial que durante el transcurso de la formación inicial el profesorado que guíe el aprendizaje del alumnado pueda emitir un juicio crítico, comentar y sugerir propuestas con el objeto de que este, que es un ser que piensa, pueda modificar reflexivamente sus esquemas (Domingo, 2014), planteamientos, criterios, modos de actuar y autoevaluar su propio proceso con la ayuda adecuada del docente e ir adquiriendo la competencia evaluativa.

En síntesis, podemos decir que, en este proceso de adquisición de competencias, el docente universitario centra su labor de tutorización en tres aspectos fundamentales tal como plantean Anderson, Rourke, Garrison y Archer (2001): los cognitivos, los didácticos y los sociales.

En cuanto a la primera dimensión, el profesorado *acompaña y guía desde un punto de vista cognitivo* al alumnado de un modo continuo, a través de las tareas o proyectos planteados, siendo esencial las actividades propuestas para que este tenga la posibilidad de adquirir competencias; *realiza sugerencias* al trabajo desarrollado; *formula cuestiones* para animar e invitar al análisis, la reflexión; *presenta situaciones problema* a través de las cuales los estudiantes en formación han de tomar decisiones conscientes y responsables.

Otros de los elementos claves de esta labor de tutorización está íntimamente relacionada con la *naturaleza didáctica*. Como hemos indicado anteriormente, las actividades seleccionadas y propuestas deben estar bien pensadas y diseñadas, de tal modo que, faciliten oportunidades de aprendizaje en el alumnado y provoquen disonancia cognitiva en este. Estas deben sustentarse en metodologías participativas con el objeto de implicar activamente al alumnado en diferentes retos y proyectos de trabajos colaborativos, a partir de los cuales pueda analizar, comprender, debatir los diferentes posicionamientos existentes en el equipo y generar a través de las valoraciones internas y externas, nuevos conocimientos, así como favorecer el cuestionamiento y la adquisición de competencias.

Por último, la tutorización reclama estar presente a lo largo del proceso de adquisición de las competencias e *interactuar con el alumnado*, empleando diferentes recursos tanto de modo presencial como virtual, así como de modo individual y colectivo. Con lo cual, la evaluación debe ser formativa y continua, y el *feedback* «debe permearse en el currículo, y no como una actividad que aparece de vez en cuando» (Boud y Molloy, 2015, p. 42). Por otro lado, también debe ser constructiva para tratar de ajustar las respuestas y la ayuda necesaria. Es una condición necesaria prestar especial atención a las emociones del alumnado en los intercambios que tengan lugar, y mostrar empatía y capacidad de adaptación, así como cuidar el modo y las estrategias comunicativas (Bisquerra, 2016). En el proceso de tutorización se debe atender a todos los aspectos relacionados con la comunicación e interacciones con el objeto de realizar el análisis crítico, pero también valorar y animar al alumnado a seguir comprometiéndose con su aprendizaje, la transformación de sus planteamientos y esquemas de pensamiento.

Por tanto, el docente debe involucrarse desde un punto de vista cognitivo, didáctico y social activamente para promover, a través de las diferentes actividades que se seleccionen, el asesoramiento y acompañamiento que se desarrolle y las interacciones que se establezcan con el alumnado, la adquisición de competencias como aprender a trabajar colaborativamente y diseñar actividades educativas, ser más autónomo y aumentar su capacidad crítica.

Con lo cual, en este proceso de construcción reflexiva y aprendizaje relevante, el *feedback* recibido, la devolución de in-

formación por parte del docente universitario es esencial, así como el modo de gestionar esa retroalimentación para que el estudiante comprenda qué aprende y cómo aprende (Fernández-Ferrer y Cano, 2018). El alumnado necesita acceder a un juicio crítico que le proporcione estrategias para seguir aprendiendo, contrastar sus planteamientos y tomar decisiones a partir de las valoraciones realizadas, seguir indagando, cuestionarse y construir reflexivamente el conocimiento (Duijnhouwer, Prins y Stokking, 2012). En definitiva, la información proporcionada y el asesoramiento realizado genera en el alumnado nuevos aprendizajes, al mismo tiempo que lo orienta hacia la investigación desde los inicios de su formación profesional (Stenhouse, 1991).

## 10.2. Experiencia

La experiencia que presentamos está enmarcada en el primer año de formación inicial de maestros y maestras del Grado en Educación Primaria y están involucradas cuatro asignaturas del segundo cuatrimestre. El equipo docente, con el fin de favorecer la vinculación entre los conceptos teóricos y las actividades prácticas, superar la fragmentación del conocimiento, promover un espacio de trabajo colaborativo y contribuir en el desarrollo de la autonomía del alumnado, plantea una actividad central en las que están involucradas las cuatro materias, esto es, un proyecto al que denominamos «Reimaginando mi escuela: un espacio para crear, convivir y desarrollarse todos y todas». La actividad consiste en diseñar un proyecto de escuela a partir de las experiencias vividas y un contexto real, la cual se desarrolla en grupos cooperativos con el objeto de que aprendan a colaborar, respetar la diversidad de opiniones y trabajar en equipo.

Desde el principio se plantea al alumnado las claves para la elaboración del proyecto, se le presenta una guía para la realización del mismo, una rúbrica elaborada y consensuada por todo el equipo docente para que tenga constancia de los criterios de evaluación que se van a tomar como referencia en el momento de la evaluación final y a lo largo de todo el proceso de tutorización. Se insiste en la importancia de considerar entre sus argumentaciones los contenidos teóricos-prácticos tanto de las mate-

rias impartidas durante el primer cuatrimestre como las cuatro del segundo.

El proyecto es tutorizado por todo el equipo docente, aunque la experiencia que exponemos se centra en la tutorización realizada por las dos profesoras de la asignatura de Didáctica General.

Nuestra concepción sobre lo que significa tutorizar y guiar un proceso de aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de las competencias profesionales nos lleva a diseñar y desarrollar un sistema de tutorización personalizado que se sustenta en la modalidad presencial, fundamentalmente, bien en tutorías individuales o grupales y tanto en el horario establecido para pequeño grupo como en las tutorías semanales acordadas con cada uno de los grupos que componen la clase. Es decir, tratamos de buscar todos los espacios que consideramos adecuados para promover el aprendizaje dialógico, el intercambio y cuestionamiento de planteamientos, el desarrollo del pensamiento crítico y práctico, la cooperación y la autonomía a través de nuestras valoraciones y *feedback*.

Esta tutorización se complementa con otras herramientas como pueden ser la wiki, espacio virtual de creación grupal cuyo contenido puede ser editado por todos los componentes del grupo, y el correo electrónico; es decir, combinamos la tutoría presencial y personalizada con la tutorización asíncrona a través de las tecnologías. Con ello tratamos de desarrollar el proceso de tutorización usando todas aquellas estrategias e instrumentos que nos posibilitan realizar un adecuado seguimiento y acompañamiento del alumnado, e intentamos empatizar con el alumnado para ayudarle en su proceso formativo.

El proceso de tutorización que seguimos se apoya en un itinerario reflexivo (Esteve, 2013) en el que se pueden apreciar unas fases o momentos que consideramos claves en el proceso formativo del alumnado. Las vemos a continuación.

### 10.2.1. Diseñar un proyecto interdisciplinar como grupo cooperativo

Nuestra labor inicial se centra en analizar con los diferentes grupos de trabajo qué significa diseñar y desarrollar un proyecto interdisciplinar, profundizando en primer lugar, en el concepto que entendemos que es clave, esto es, «la interdisciplina-

ridad», con el objeto de que analicen, comprendan e indaguen en las diferencias entre la disciplinariedad e interdisciplinariedad y que comprendan que esta concepción supone superar la fragmentación del conocimiento. Asimismo, se profundiza en el principio que consideramos esencial para contribuir en el desarrollo de la competencia profesional que consideramos fundamental en la formación inicial de maestros/as, esto es, cooperar y trabajar en equipo, en sus implicaciones y el compromiso que adquieren en el diseño del proyecto. «Aprender a cooperar entre iguales es una capacidad fundamental en el mundo contemporáneo» (Pérez Gómez, 2012, p. 162), por ello, en el horario establecido para grupo reducido se trabajan algunas dinámicas prácticas, ya que al ser un número moderado de estudiantes en clase posibilita profundizar en ellas. Pretendemos que el alumnado experimente la importancia de su implicación en la resolución de la actividad planteada, para posteriormente valorar y compartir las reflexiones a las que han llegado en cada uno de ellos. Entendemos que es importante que el alumnado conozca y pueda vivir desde el principio qué supone trabajar y aprender de este modo. Con lo cual, en esta primera fase, la tutorización está centrada en ayudarles a profundizar en los análisis, clarificarles los conceptos en los que se aprecia confusión, cuestionarles sus argumentos, promover la interacción entre los grupos, el respeto, la empatía, así como, que compartan sus reflexiones.

### 10.2.2. Indagar en sus vivencias y experiencias personales

Como tutoras, nos apoyamos en los espacios de grupo reducidos para que el alumnado indague en sus experiencias y las valore, proponga en qué se debería seguir investigando y cuestione sus formas de trabajar, de aprender, etc. Se les anima a que expongan en la wiki tanto las dudas como las reflexiones a las que han llegado en ese momento, para posteriormente ser comentadas como tutoras y plantear interrogantes que animen a seguir reflexionando e indagando. Durante este periodo de reflexión individual y grupal, las dudas e inseguridades acompañan a alumnos y alumnas, que tienen que asumir un protagonismo que en escasas ocasiones no han tenido. Habitados a trabajar con un guion preestablecido y poco flexible, el alumnado se siente per-

dido, y se implica en la tarea con miedo, al no comprender realmente cuál es la dimensión del proyecto, qué se le está pidiendo en esos momentos y si lo que está haciendo es lo adecuado, con lo cual afronta la tarea con temor a no dar los pasos correctos ni a adoptar las decisiones convenientes. Sus anteriores vivencias escolares propician esa desconfianza a lo desconocido, tal como evidencian las reflexiones del «grupo LT» al concluir su trabajo:

Se han dado momentos de mayor agobio, ya que nos encontrábamos perdidos/as, pero con la ayuda del profesorado, al ser un proyecto tutorizado, hemos podido continuar avanzando.

Consideramos que esta fase es un peldaño en su proceso educativo para alcanzar las competencias profesionales requeridas en el grado y para formar docentes críticos y reflexivos que se tienen que mover en un ámbito educativo lleno de incertidumbres. Por ello, como tutoras acompañamos al alumnado en este proceso de cuestionamiento, reflexión e indagación en sus vivencias desde un punto de vista educativo y les animamos a que continúen exponiendo sus narraciones en la wiki.

### 10.2.3. Reflexión compartida y concreción de los objetivos de mejora

La labor de tutorización en esta fase se centra en hacer ver al alumnado que, como docentes, tienen que compartir sus reflexiones con naturalidad, coordinarse y aprender a trabajar cooperativamente. Por eso, como tutoras, promovemos las interacciones dentro de cada grupo –aunque los componentes han sido decididos por ellos durante el primer cuatrimestre– y los guiamos en la concreción de los objetivos de su proyecto. Desde el primer día de clase insistimos en la necesidad de que todos los miembros del grupo tienen que implicarse en la realización del trabajo y ser conscientes de que es un proyecto interdisciplinar que exige por su parte un gran compromiso, no solo ante el equipo docente, sino también ante sus propios compañeros y compañeras. Aspecto que el alumnado interioriza, como nos muestran las palabras del «grupo M»:

Hemos trabajado de manera coordinada, ayudándonos unos a los otros ante cualquier tipo de duda, siempre con la intención de avanzar y mejorar. El trabajo ha ayudado, además, a estrechar nuestra relación como compañeros de clase y de carrera.

Como tutoras intentamos que el alumnado se comprometa con el proyecto, y nuestro compromiso es realizar un proceso de tutorización continua, tanto presencialmente como a través de las herramientas virtuales.

#### 10.2.4. Indagación teórico-práctica: comprender y enriquecer el punto de partida

Esta fase es una de las más complicadas para el alumnado y las docentes, pues inicia un proceso de búsqueda de información en función de los propósitos formulados en su proyecto. Tiene como objeto analizar, estudiar y comprender las claves que explican sus pretensiones para posteriormente diseñar y desarrollar actividades educativas. Para ello debe consultar y leer documentos, acceder a diferentes tipos de fuentes como artículos de revistas, manuales, experiencias educativas, etc. Como tutoras, tratamos de guiar al estudiante para que dichas lecturas no sean superficiales, sino que comprendan la necesidad de analizar y profundizar en los textos, los videos, u otro material que utilice para fundamentar su trabajo y conectar la información recabada con sus experiencias y concepciones previas, de tal modo que, pueda ir reelaborándolas y, avanzar en el diseño. Consideramos que es necesario que aprendan a ser críticos con la información que seleccionen, a contrastar las concepciones relativas a la educación; en definitiva, a ser profesionales competentes argumentando y avalando sus propuestas con fuentes bibliográficas relevantes. Esto es corroborado por el «grupo P» cuando indican:

Hemos reflexionado, hemos aprendido a ser críticos y a manejar documentación, a indagar e investigar, a trabajar en equipo, hemos «dado rienda suelta» a nuestra creatividad y hemos podido «sacar jugo» de este trabajo con el que estamos muy satisfechos.

El alumnado debe profundizar en los contenidos de todas las materias implicadas en el proyecto, incluidas las del primer cua-

trimestre, como ya se ha mencionado, apropiándose de los conceptos y trasladándolos a situaciones educativas reales, promoviendo un aprendizaje significativo y el fortalecimiento de este, tal y como evidencia el «estudiante S»:

Con este proyecto he reforzado mis conocimientos y concepciones sobre las materias [...]. También he aprendido a analizar, citar y contrastar mis ideas con autores de gran relevancia en el mundo de la educación.

### 10.2.5. Diseño del proyecto taller

Esta fase, al igual que la anterior, es una de las más complejas en cuanto a la labor de tutorización e implicación por parte del alumnado, ya que es el momento de responder a las cuestiones planteadas inicialmente y objetivos expuestos en su proyecto, de fundamentar la propuesta a partir de bibliografía trabajada y concretar las actividades tras reflexionar sobre la misma, las cuales van a desarrollar posteriormente con el alumnado procedente de los centros escolares posteriormente.

Al igual que en las fases anteriores, la labor de tutorización la centramos en que los grupos de estudiantes sigan reflexionando y problematizando sus concepciones y elaboraciones, que el discurso que sostengan tenga una coherencia interna a lo largo de su trabajo, que exista un hilo conductor que en ocasiones no es fácil de materializar, puesto que los alumnos y las alumnas no ven inicialmente su trabajo como un todo sino como piezas de un puzle que no saben cómo encajar, y que sigan cooperando durante el desarrollo del mismo. Esta apreciación se ve reflejada en las palabras del «grupo D» al indicar:

Resulta un trabajo laborioso [...], pero creemos que poco a poco hemos interiorizado las ideas y conceptos [...], gracias a la ayuda de los docentes en la realización del trabajo, que nos han guiado hasta el final del mismo.

El alumnado muestra la necesidad de ser tutorizado, guiado y acompañado a lo largo de todo el proceso, no solo en momentos puntuales, como reflexiona «el alumno C» al decir:

No me puedo olvidar de agradecer a los tutores que nos han acompañado y guiado a lo largo de todo el trabajo, porque sin su ayuda no hubiese sido posible la realización del mismo.

Durante esta tutorización las devoluciones y *feedback* también están presentes como expresa el «grupo L»:

Gracias a las tutorías, correcciones y la asistencia diaria de todas las integrantes [...], pudimos progresar con el avance del trabajo.

#### 10.2.6. Desarrollo, evaluación de las actividades diseñadas con el alumnado de Educación Primaria y aprendizajes adquiridos en el proceso

En esta fase, el alumnado implementa el taller diseñado, experimentando la incertidumbre a la que se enfrenta un/a docente, aproximándose a la realidad educativa y a lo que supone el trabajo directo con niños y niñas de Educación Primaria. En muchos casos esta implementación posibilita que se refuerce aún más el interés por la titulación elegida, como evidencia «la estudiante D»:

Los profesores y las asignaturas me han despertado aún más interés por esta profesión. En mi opinión el aprendizaje ha sido constructivo, significativo, interactivo y participativo y eso me ha encantado.

Tal como pone de manifiesto esta alumna, las interacciones establecidas entre las docentes y el alumnado son esenciales para provocar aprendizajes significativos y relevantes en este e implicarlo en su proceso, siendo claves dichas interacciones en el proceso de tutorización.

En esta etapa como docentes, para proseguir con el seguimiento del alumnado, estamos atentas al desarrollo de las actividades diseñadas para posteriormente, retroalimentar a los diferentes grupos, mostrarles evidencias y que estos diseñen propuestas de mejora. A partir de la evaluación de la experimentación hemos intentado que estos se implicaran en una evaluación interna a través de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación con el fin de tener «evidencias de dominio de actuación/desempeño profesional» (Tejada y Ruiz, 2016).

La información recabada ha facilitado que el alumnado tome conciencia de sus aprendizajes y de la importancia de estos, tal como destaca «la estudiante M»:

Gracias a este trabajo he podido crecer como futura docente, saber cómo tratar diferentes situaciones según las circunstancias y tomar conciencia de lo verdaderamente importante de la educación, aprender queriendo aprender, esa es la sensación que yo he sentido.

### 10.3. Conclusiones

Consideramos que la experiencia presentada ha permitido mostrar al alumnado otra visión de trabajo docente. A pesar del recelo inicial de este, ante una manera de trabajar desconocida, la implicación de las docentes en la tutorización ha facilitado el proceso de aprendizaje, lo cual se ha podido ver en los trabajos finales presentados por los/as estudiantes y su valoración personal y grupal al respecto.

Esta tutorización ha posibilitado que el alumnado conozca otras metodologías, que aprenda a analizar distintas situaciones educativas, reflexione sobre la necesidad de trabajar cooperativamente y diseñe actividades educativas para promover aprendizajes significativos en los estudiantes de Educación Primaria.

En definitiva, podemos valorar que la experiencia ha sido positiva tanto para las tutoras como para ellos y ellas ya que, han compartido sus vivencias educativas y se han sentido acompañados en todo momento. Ha sido el primer paso de un largo camino que han de recorrer para seguir desarrollando las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de su profesión.

### Referencias

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: educación emocional*. Barcelona: Grao.

- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Canabal, C., García, M. D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56 (2), 28-50. DOI: 10.4151/07189729.
- Domingo, A. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. y Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22 (3), 177-184. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.003>
- Esteve, O. (2013). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. En: Balches Arenas, R. S. (ed.). *Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia* (pp. 205-219). Kraków: Ksiegarnia Akademicka.
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26 (41), 69-92. <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>
- Fernández-Ferrer, M. y Cano, E. (2018). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: el uso de Twitter como tecnología emergente. *Educación*, 55 (2), 437-455. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.872>.
- Ferra, M. P. (2015). Contenidos, objetivos y competencias en educación. En: Segovia, J. D. y Ferra, M. O. (eds.). *Aprendiendo a enseñar: manual práctico de didáctica* (pp. 35-46). Madrid: EPirámide.
- Gutiérrez, M., Tomás J. M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555, DOI: 10.15581/004.34.535-555.
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la Educación Superior en Iberoamérica: avances y desafío. *Educación*, 52 (2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>.
- Martínez, P., Pérez, F. J. y González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22 (1), 189-213. DOI: 10.5944/educXX1.21302.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. París: ESF.

- Silva, P., Del Arco, I. y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de modelo Alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 347-367.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), 17-38. DOI: 10.5944/educXX1.12175.

## **Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado**

Como el título de la obra ya advierte, este libro se presenta como un desafío y, al mismo tiempo, como una oportunidad para pensar conjuntamente sobre los asuntos que en él se abordan: la inclusión y la innovación educativa en la formación inicial de docentes. En los diferentes textos que lo componen, se recoge el trabajo realizado por un grupo de profesoras y profesores de distintas universidades de España (Málaga, Cádiz y Almería) e Italia (RomaTre y La Sapienza), que se enfrentan al reto de mantener vivo el deseo de enseñar y aprender el oficio docente desde planteamientos alternativos a la mera cualificación técnica que parece imperar en nuestro panorama educativo.

Supone también una oportunidad para reinventarnos de forma colaborativa y propiciar un «hacer docente» con sentido transformador y con un decidido compromiso por lo público. A través de sus páginas, se pone a disposición del lector y la lectora una pluralidad de experiencias y propuestas innovadoras que muestran una apertura hacia las necesidades reales que acontecen más allá de los muros del aula y que conectan con el más profundo sentido de ser docente.

Desde estas premisas, el trabajo presentado invita al cultivo de pensamiento y a la apuesta por acciones en red en el amplio escenario de la formación universitaria, convirtiéndose en ese pequeño brote en el asfalto que ilustra la portada a modo de metáfora, capaz de abrir caminos hacia nuevas maneras de mirar los espacios formativos y la educación.