
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 34 Número 27

10 de marzo 2026

ISSN 1068-2341

Reimaginando el Prácticum: Hacia una Formación Inicial Docente Inclusiva, Crítica y Socialmente Justa

Ignacio Figueroa-Céspedes

Universidad Diego Portales
Chile

Yolanda Muñoz-Martínez

Universidad de Alcalá
España

Esteban Fica-Pinol

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile



Claudia Guiral

Universidad de Alcalá
España

Citación: Figueroa-Céspedes, I., Muñoz-Martínez, Y., Fica-Pinol, E., & Guiral, C. (2026). Reimaginando el prácticum: Hacia una formación inicial docente inclusiva, crítica y socialmente justa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9507>

Resumen: El prácticum constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje profesional, aunque su potencial transformador se ve restringido por enfoques tecnocráticos y currículos fragmentados que dificultan vincular la experiencia del profesorado en formación con perspectivas críticas de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 30-6-2025

Revisiones recibidas: 19-11-2025

Aceptado: 4-12-2025

inclusión y justicia social. Este estudio cualitativo analiza la experiencia de 14 estudiantes de magisterio en Educación Primaria de una universidad española que participan en seminarios reflexivos del prácticum, para comprender cómo estos dispositivos contribuyen a la construcción de una identidad profesional inclusiva y crítica. A partir de notas de campo, grabaciones de los seminarios y cuatro entrevistas semiestructuradas, se realizó un análisis temático reflexivo y fenomenológico-interpretativo. Se identificaron cuatro núcleos experienciales: (a) ruptura entre el saber académico y la realidad escolar, (b) emergencia de la reflexión ética guiada y la agencia inclusiva, (c) experiencia de incertidumbre: aprendizaje colaborativo en torno a incidentes críticos, y (d) defensa activa de la inclusión frente a brechas formativas observadas entre distintos grupos de prácticum. Los resultados muestran que los seminarios ofrecen un espacio para elaborar el “golpe de realidad” y traducir valores inclusivos en decisiones situadas, sugiriendo que reconfigurar el prácticum desde una clave orientada a la justicia social es condición para formar docentes como agentes de cambio.

Palabras clave: formación inicial docente; inclusión educativa; prácticum; identidad profesional docente; justicia social

Reimagining the practicum: Toward an inclusive, critical, and socially just initial teacher education

Abstract: The practicum is a privileged space for professional learning, although its transformative potential is limited by technocratic approaches and fragmented curricula that hinder the connection between experiences and critical perspectives on inclusion and social justice. This qualitative study analyzes the experience of 14 Primary Education pre-service teachers at a Spanish university who participate in reflective practicum seminars, in order to understand how these structures contribute to the development of an inclusive and critical professional identity. Drawing on field notes, recordings, and four semi-structured interviews, we conducted a reflexive thematic and interpretative phenomenological analysis. Four experiential cores were identified: (a) the divide between academic knowledge and school reality; (b) the emergence of guided ethical reflection and inclusive agency; (c) the experience of uncertainty and collaborative learning around critical incidents; and (d) an active defense of inclusion in the face of training gaps observed across practicum groups. The results show that the seminars provide a space to process the “reality shock” and translate inclusive values into situated decisions, suggesting that reshaping the practicum through a social-justice-oriented lens is essential for preparing teachers as agents of change.

Key words: initial teacher education; educational inclusion; practicum; teacher professional identity; social justice

Reimaginar o practicum: Rumor a uma formação inicial de professores inclusiva, crítica e orientada para a justiça social

Resumo: O practicum é um espaço privilegiado para a aprendizagem profissional, embora o seu potencial transformador seja limitado por abordagens tecnocráticas e currículos fragmentados que dificultam a ligação entre as experiências dos futuros professores e perspetivas críticas sobre inclusão e justiça social. Este estudo qualitativo analisa a experiência de 14 estudantes de Educação Primária de uma universidade espanhola que participam em seminários reflexivos do practicum, com o objetivo de compreender como estas estruturas contribuem para o desenvolvimento de uma identidade profissional inclusiva e crítica. Com base em notas de campo, gravações e quatro entrevistas semiestructuradas, foi aplicado um procedimento abduutivo que integra análise temática reflexiva e análise fenomenológico-interpretativa. Identificaram-se quatro núcleos experienciais: (a) a divisão entre o conhecimento académico e a realidade escolar; (b) a emergência da reflexão ética

orientada e da agência inclusiva; (c) a experiência de incerteza e a aprendizagem colaborativa em torno de incidentes críticos; e (d) uma defesa ativa da inclusão perante lacunas formativas observadas entre grupos de practicum. Os resultados mostram que os seminários proporcionam um espaço para elaborar o “choque com a realidade” e traduzir valores inclusivos em decisões situadas, sugerindo que reformular o practicum numa perspectiva orientada para a justiça social é essencial para preparar professores como agentes de mudança.

Palavras-chave: formação inicial de professores; inclusão educativa; practicum; identidade profissional docente; justiça social

Reimaginando el Prácticum: Hacia una Formación Inicial Docente Inclusiva, Crítica y Socialmente Justa

En la literatura especializada, el prácticum ocupa un lugar central como experiencia formativa donde el profesorado en formación participa de comunidades de práctica reales y enfrenta las tareas, decisiones y responsabilidades propias del ejercicio docente (Alsina & Masardo, 2021; Muntaner et al., 2021). Sin embargo, este reconocimiento convive con tensiones profundas sobre su orientación. Mientras los enfoques tecnocráticos privilegian la adquisición de competencias y la aplicación de procedimientos estandarizados —con el riesgo de limitar la autonomía y la contextualización de la práctica—, las perspectivas críticas y socioconstructivistas conciben el prácticum como un espacio de indagación profesional, diálogo y reflexividad, en el que la identidad docente se construye a través del análisis situado de la experiencia y del compromiso ético con la diversidad y la justicia social (Cochran-Smith et al., 2021; Zeichner, 2016). Desde esta mirada, el potencial transformador del prácticum se ve tensionado por su implementación fragmentaria y por las brechas persistentes entre los currículos formales y la experiencia vivida en los centros escolares (Cochran-Smith, 2023; Monereo, 2023; Sánchez-Serrano et al., 2021).

Estas tensiones adquieren especial relevancia cuando se considera el llamado internacional a situar la inclusión y la justicia social como propósitos estructurantes de la formación docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017; Saiz-Linares & Susinos-Rada, 2020). La evidencia muestra que, pese a este consenso normativo, los dispositivos reflexivos y colaborativos que permitirían articular dicho horizonte siguen siendo insuficientes, lo que reduce la capacidad de los futuros docentes para responder a la diversidad en contextos marcados por inequidades estructurales (Muntaner et al., 2021; Sharma & Mullick, 2021). En consecuencia, el análisis del prácticum como espacio de configuración identitaria y de agencia profesional resulta clave, dado que es allí donde los y las estudiantes de magisterio pueden desarrollar la capacidad de interpretar críticamente su entorno, tomar decisiones pedagógicas éticas y sostener prácticas orientadas a la equidad, consolidando un compromiso profesional coherente con los principios de diversidad, inclusión y justicia social que inspiran la formación docente contemporánea (Biesta et al., 2015; Hytten, 2015).

Ahora bien, que el prácticum posea este potencial no significa que se sepa con claridad cómo se despliega. Aunque diversas investigaciones reconocen la práctica como un espacio clave para la construcción de la identidad docente, la evidencia disponible sigue siendo limitada y poco sistematizada para comprender con precisión qué mecanismos y bajo qué condiciones esa experiencia se convierte en aprendizajes genuinamente inclusivos, especialmente en contextos marcados por la complejidad y la inequidad (Boylan & Woolsey, 2015; Leiva et al., 2022; Muñoz-Martínez et al., 2021; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020a). Esta carencia dificulta identificar las claves formativas e institucionales necesarias para avanzar desde los discursos inclusivos hacia prácticas reales y sostenidas en el tiempo.

En respuesta a este desafío, la presente investigación¹ ofrece evidencia original sobre el potencial de los seminarios de prácticum reflexivos —concebidos y desarrollados desde un enfoque de indagación, participativo y dialógico— para impulsar procesos de aprendizaje profesional transformadores, frente a la incertidumbre y la diversidad. El estudio se orienta por las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cómo vivencia el profesorado en formación su participación en los seminarios reflexivos del prácticum y qué significados atribuye a estos espacios en su proceso de aprendizaje profesional?
- (2) ¿De qué manera los seminarios reflexivos contribuyen a la construcción de una identidad profesional crítica e inclusiva, y qué mecanismos formativos articulan la experiencia vivida en el prácticum con los principios de justicia social y educación inclusiva?

Con ello, el estudio busca llenar un vacío en la evidencia empírica al describir de forma situada los mecanismos que entrelazan experiencia vivida, justicia social e identidad profesional en el marco del prácticum de magisterio, aportando claves concretas para robustecer la coherencia entre teoría, práctica y diversidad en la formación inicial docente.

El Prácticum como Escenario Formativo: Oportunidades y Tensiones

El prácticum ha adquirido un protagonismo central en los programas de formación inicial docente, consolidándose como un componente esencial para el desarrollo de competencias profesionales (García-Vila & Sepúlveda-Ruiz, 2022; Muñoz-Martínez et al., 2024; Poveda et al., 2023). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2022), en la mayoría de los países miembros el prácticum o práctica supervisada es condición de acceso o parte estructural de la formación docente, aunque su obligatoriedad, duración y organización varían entre sistemas educativos. En general, la supervisión cotidiana del prácticum recae principalmente en el profesorado de los centros escolares (tutores o mentores de escuela), mientras que el rol del profesorado universitario suele ser más acotado, concentrado en la coordinación institucional, la evaluación formal y algunas visitas puntuales, mediadas por las propias universidades y, en ciertos casos, por los equipos directivos de los centros (OCDE, 2022; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020a).

Particularmente en España, el prácticum se reconoce como la asignatura con mayor peso en los grados de Magisterio, y se considera un eje clave para mejorar la calidad educativa y la preparación profesional (Cortés-González et al., 2020; Muñoz-Martínez et al., 2021, 2024; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020b). No obstante, persiste una concepción predominantemente técnica del prácticum, con foco en la supervisión y en la transferencia del saber experto del profesorado con experiencia (OCDE, 2022). Esta visión instrumental reduce la formación práctica a la aplicación de modelos predefinidos, dejando poco espacio para la reflexión crítica y ética sobre los desafíos de la inclusión educativa, resultando necesario replantear su sentido formativo.

¹ Esta investigación ha sido realizada en el marco de la Beca de Movilidad Docente Santander 2022-2023, la Beca Giner de Los Ríos 2025-2026 de la Universidad de Alcalá y el Proyecto de Investigación "Mejora de la Formación Inicial y el Desarrollo Profesional Docente a través del Prácticum: estrategias participativas para una Educación Inclusiva y Socialmente Justa" referencia SBPLY/24/180225/000106, financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, Programa FEDER de Castilla-La Mancha 2021-2027.

En este sentido, los planes formativos actuales aún carecen de una definición clara sobre el perfil docente necesario para enfrentar la creciente diversidad y complejidad de los escenarios educativos (Flores, 2018; Muñoz-Martínez et al., 2024). Santos-González (2022) señala que muchos estudiantes de Magisterio llegan al prácticum con una formación limitada en estrategias inclusivas, lo que afecta su confianza para aplicarlas en el aula. Se trata de un déficit estructural, pues responde a currículos fragmentados, donde la inclusión y la equidad se abordan como aspectos aislados en lugar de estar integrados transversalmente (Monge et al., 2022; Pugach et al., 2019).

Hacia un Prácticum Inclusivo y Socialmente Justo

La formación inicial docente es clave para promover la equidad, ya que dota al futuro profesorado de marcos conceptuales, competencias y disposiciones ético-políticas para diseñar entornos inclusivos y reflexivos que cuestionen las prácticas tradicionales y las estructuras que reproducen desigualdad (Cochran-Smith, 2023; Pugach et al., 2019; Santos-González, 2022; UNESCO, 2017). Sin embargo, como advierte Cochran-Smith (2023), situar la equidad en el centro de la formación docente supone algo más que incorporar contenidos puntuales sobre diversidad: implica problematizar los marcos estructurales y políticos que reproducen la desigualdad, de modo que la formación docente se concibe como un auténtico “problema de equidad”, frente a políticas y prácticas aún atravesadas por la exclusión expresada, por ejemplo, en racismo y homofobia.

En esta misma dirección, siguiendo a Booth y Ainscow (2016) avanzar hacia un prácticum inclusivo implica desplazar el foco desde la identificación de “dificultades individuales” hacia el análisis de las barreras culturales, políticas y prácticas, que limitan la participación plena del estudiantado y sus comunidades. Desde esta perspectiva, la inclusión se entiende como un proyecto ético indisoluble de la justicia social, en tanto demanda transformar las condiciones institucionales que producen y sostienen la desigualdad. En consecuencia, la formación inicial docente ha de orientarse a preparar profesionales capaces de reconocer dichas barreras y de actuar con juicio ético, disposición colaborativa y agencia transformadora en entornos educativos complejos.

Para ello, autores como Boylan y Woolsey (2015) subrayan el valor de metodologías pedagógicas críticas, particularmente la pedagogía del malestar y la pedagogía de la indagación, en la formación docente. La pedagogía del malestar busca desestabilizar creencias y supuestos naturalizados, aprovechando experiencias de incomodidad que abren posibilidades de transformación ética y profesional (Zembylas & McGlynn, 2012). Por su parte, la pedagogía de la indagación invita al profesorado en formación a examinar su posicionalidad y las raíces sociales, económicas y culturales de la desigualdad, promoviendo una comprensión crítica de cómo se reproducen las injusticias en los sistemas educativos (Sleeter et al., 2004). En conjunto, ambos enfoques contribuyen a fortalecer la conciencia crítica del futuro profesorado al desafiar los marcos que sostienen la exclusión y favorecer la construcción de conocimiento profesional orientado a la inclusión (Figueroa-Céspedes et al., 2021). No obstante, su implementación exige entornos seguros y de apoyo donde las y los estudiantes puedan explorar tensiones, emociones y posicionamientos sin temor al juicio, condición necesaria para una reflexión profunda sobre el rol docente en la superación de las desigualdades.

Los enfoques narrativos y reflexivos también han demostrado ser herramientas eficaces para el desarrollo de competencias inclusivas. Por ejemplo, Leiva et al. (2022) argumentan que los relatos autobiográficos de docentes en formación enriquecen la comprensión de la inclusión educativa al vincularla con experiencias biográficas. Este enfoque dialógico-hermenéutico, desarrollado en comunidades de pares, transforma conceptos abstractos en prácticas concretas. Además, Figueroa-Céspedes et al. (2021) y Herrera-Seda et al. (2021) evidencian que las dinámicas colaborativas fortalecen la construcción de saberes inclusivos, mientras que Clarà et al. (2019) identifican la

problematización y la contraposición de alternativas pedagógicas como estrategias clave para potenciar la capacidad crítica y reflexiva de los futuros docentes.

De forma similar, Saiz-Linares y Susinos-Rada (2020) destacan que las estrategias de reflexión colaborativa y los seminarios de prácticum promueven la integración de conocimientos y preparan a los y las docentes para abordar colectivamente desafíos educativos complejos. Por su parte, Maldonado-Díaz et al. (2023) enfatizan que una formación práctica sólida, sustentada en interacciones intencionadas con diversos actores, es fundamental para construir una identidad profesional comprometida con la equidad y la justicia social. Este enfoque sociocultural prioriza la colaboración como un eje estratégico para el desarrollo profesional, alejándose de modelos profesionales que encapsulan y aíslan el ejercicio docente.

La reflexión crítica se posiciona así como un pilar esencial del prácticum, no solo para la formación inicial del futuro profesorado, sino también como una herramienta indispensable para su desarrollo profesional posterior (Vanegas y Fuentealba, 2019; Verger-Gelabert et al., 2023). Aunque su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos en los programas de magisterio (Herrera-Seda et al., 2021), este proceso permite analizar experiencias, identificar áreas de mejora y adoptar una actitud de aprendizaje continuo con el apoyo de formadores y de dinámicas colaborativas (Liu, 2017). Al fomentar su capacidad reflexiva, el futuro profesorado puede optimizar su desempeño profesional y, a la vez, desarrollar las herramientas necesarias para enfrentar los retos de un sistema educativo complejo y avanzar en la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos, preparándose como agentes de cambio comprometidos con la justicia social (Cortés-González et al., 2020; Muñoz-Martínez et al., 2024).

Prácticum e Identidad Profesional Docente Inclusiva

En el prácticum se ponen a prueba y se reconstruyen los saberes académicos en diálogo con las exigencias de la escuela real. A medida que se integran en la cultura profesional, quienes realizan el prácticum se ven interpelados a revisar sus creencias, a construir saberes pedagógicos desde la práctica concreta y a reconocerse paulatinamente como parte de la comunidad docente (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020b; Vanegas & Fuentealba, 2019).

En este marco, la identidad profesional docente se concibe como un proceso dinámico, múltiple y continuamente en construcción, que se configura a partir de experiencias, creencias, valores y prácticas pedagógicas, y se negocia en la intersección de las dimensiones personales, profesionales y contextuales (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004). Esta identidad se redefine de manera constante a través de la experiencia y la reflexión, enfrentando desafíos derivados de las presiones de la profesión, como reformas políticas, exigencias cotidianas, falta de reconocimiento, dificultades laborales y percepciones de formación inicial insuficiente (Miranda & Vargas, 2019; Vanegas & Fuentealba, 2019).

Según Alsina y Masardo (2021), desarrollar el prácticum desde un enfoque inclusivo fortalece un sentido de pertenencia profesional sustentado en la equidad. En la misma línea, Sharma y Mullick (2021) subrayan que este enfoque inclusivo beneficia tanto al profesorado en formación como a docentes en ejercicio y académicos, preparándolos para responder de manera más adecuada a las diversas necesidades de aprendizaje del estudiantado. Según Vanegas y Fuentealba (2019), en el prácticum el futuro profesorado participa en procesos reflexivos que ponen en juego tanto la “identificación” —asumir las responsabilidades y tareas propias del rol docente— como la “identización” —configurar dicho rol en función de su historia y características personales—. En consonancia con Gohier et al. (2001), estos procesos favorecen una práctica más situada y coherente con la identidad profesional en construcción.

No obstante, como advierten Pugach et al. (2019), el abordaje de la identidad del futuro profesorado en la formación inicial suele ser más bien unidimensional, sin atender a la complejidad ni a la intersección de múltiples identidades, lo que limita una comprensión integral de este proceso formativo. Desde esta perspectiva, la identidad docente se configura en un entramado dinámico donde conviven posiciones diversas e incluso contradictorias (Akkerman & Meijer, 2011). En esta línea, Boylan y Woolsey (2015) evidencian que el profesorado en formación adopta y negocia posiciones diversas —a veces en tensión— frente a la justicia social. Tales tensiones requieren procesos sistemáticos de indagación crítica para ser elaboradas (Sleeter et al., 2004) e implican transitar por emociones difíciles y malestares potencialmente productivos para la configuración de una identidad profesional críticamente inclusiva (Zembylas & McGlynn, 2012).

Formación Inicial Docente para la Inclusión Educativa en España

A nivel internacional, marcos como la Agenda Educación 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (UNESCO, 2017) han enfatizado que la formación docente es clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS4), orientando explícitamente la preparación del profesorado hacia la justicia social y la equidad, la promoción de la diversidad, el cuestionamiento de la exclusión y el fortalecimiento de entornos de aprendizaje participativos.

En España, la formación de magisterio está regulada por órdenes ministeriales que establecen créditos, materias y un conjunto de competencias clave, entre ellas el conocimiento práctico del aula, la gestión educativa, la interacción y la comunicación, la articulación entre teoría y práctica y la participación en propuestas de mejora (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Sin embargo, aunque estos documentos aluden a la atención a la diversidad y a la equidad en el diseño de espacios de aprendizaje y convivencia (p. ej., “contextos de diversidad... igualdad de género, equidad y derechos humanos”), no precisan qué implica formar para la inclusión ni cómo integrar la justicia social como eje vertebrador del currículo; en la práctica, la inclusión suele tratarse como un aspecto más y no como principio estructurante del Prácticum y del conjunto de la formación.

En coherencia con lo anterior, la formación inicial docente en España sigue presentando carencias estructurales. Sánchez-Serrano et al. (2021) muestran que la flexibilidad normativa permite a las universidades decidir si incorporan o no contenidos de educación inclusiva, generando una cobertura desigual y limitada que impacta directamente en la preparación del profesorado para abordar la diversidad en las aulas. En esta misma línea, Muntaner et al. (2021) evidencian que la formación en inclusión suele quedar confinada a asignaturas aisladas, sin una coherencia transversal que articule justicia social, diversidad y práctica profesional. Paralelamente, Saiz-Linares y Susinos-Rada (2020) problematizan que el prácticum continúa organizado bajo lógicas de supervisión y control más que como un espacio de reflexión dialógica, lo que reduce su potencial para configurar identidades profesionales críticas y colaborativas.

En conjunto, estos estudios muestran un escenario en el que la formación inicial apenas consigue desbordar un modelo deficitario y tecnicista, lejos de la transformación sistémica que requiere una educación verdaderamente inclusiva. Frente a este panorama, se vuelve imprescindible replantear las bases del prácticum y recuperar su potencial como espacio privilegiado de reflexión crítica y construcción ética del saber profesional, mediante dispositivos formativos que cuestionen las inercias instaladas y promuevan aprendizajes situados, colaborativos y orientados a la equidad.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de orientación fenomenológica-interpretativa (Smith, 2019). Su foco es comprender en profundidad las vivencias, significados y sentidos construidos por futuros docentes durante su prácticum de la mención en *Necesidades Educativas Especiales* [NEE], en el Grado de Magisterio de Educación Primaria de una universidad pública ubicada en la Comunidad de Madrid, España. Se adopta un diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 1998), seleccionando deliberadamente un único centro universitario, lo que permite un seguimiento intensivo y denso de las experiencias situadas y de los procesos de construcción identitaria que tienen lugar en el marco de los seminarios reflexivos del prácticum.

La muestra participante estuvo conformada por 14 estudiantes de magisterio, mayoritariamente de género femenino (11 mujeres y 3 hombres), de entre 22 y 28 años, sin formación universitaria previa, que realizaron su práctica profesional en centros escolares de la Comunidad de Madrid y de Castilla-La Mancha entre enero y marzo de 2023. Cabe subrayar que la conformación de la muestra no obedeció a un muestreo dirigido, sino a la adscripción de las y los participantes al grupo de prácticum coordinado por la segunda autora, lo que permitió una inclusión exhaustiva del conjunto de casos disponibles y la captura de una heterogeneidad interna significativa (diversidad de contextos rurales y urbanos, distintos perfiles de tutores, género y trayectorias personales). Esta decisión metodológica se alinea con los criterios de autenticidad y resonancia propuestos por Tracy (2021), al maximizar la densidad y riqueza del corpus vivencial y minimizar sesgos derivados de una selección intencional restringida.

El prácticum fue concebido y ejecutado siguiendo las orientaciones del modelo *Participatory Action Learning and Action Research* (PALAR; Wood, 2019), que potencia la construcción colectiva de conocimiento a partir de la reflexión situada, la acción participativa y el diálogo crítico. En este contexto, los seminarios reflexivos constituyeron el eje formativo y analítico del proceso, estructurados como talleres experienciales de indagación, enfocados en la autorreflexión y la indagación compartida en torno a dilemas ético-profesionales y desafíos de llevar la inclusión a la práctica. El equipo investigador asumió explícitamente el rol de “amigo crítico”, acompañando al grupo desde una posición dialógica y no jerárquica, que busca tensionar y enriquecer sus prácticas educativas (Figueroa-Céspedes et al., 2021).

Durante las nueve semanas de práctica se desarrollaron cuatro seminarios intensivos de cuatro horas, organizados en torno a preguntas de indagación clave que actuaron como gatilladores reflexivos (por ejemplo: ¿Cómo se experimenta la inclusión en la escuela real?, ¿Qué dilemas emergen ante la diversidad?, ¿Qué aprendizajes y estrategias permiten afrontarla?). Estos seminarios funcionaron como espacios de co-construcción de significados, permitiendo la emergencia, verbalización y elaboración conjunta de vivencias críticas, y facilitando la identificación de los núcleos experienciales que fundamentan el análisis. Las temáticas de cada seminario y los ejes de discusión se detallan en la Tabla 1. Cabe señalar que, el perfil formativo de la mención responde a una orientación abiertamente inclusiva orientado por los autores, independiente de su nombre [NEE]. Esto implica que la formación no se restringió al abordaje de la discapacidad o de apoyos educativos, sino que se construye desde una comprensión amplia de la diversidad del ser humano, procurando que las prácticas docentes aseguren participación, aprendizaje y bienestar para todo el estudiantado, más allá de sus condiciones o trayectorias personales.

Tabla 1*Temáticas y ejes de discusión en los seminarios formativos de prácticum*

Seminario	Objetivo central	Actividades principales
Seminario 1 (S1)	Reflexión inicial sobre concepciones previas de inclusión y justicia social	Exploración de experiencias personales, identificación de marcos interpretativos iniciales, caracterización de la “docencia inclusiva”, diálogo sobre desafíos percibidos en sus primeras visitas a las escuelas.
Seminario 2 (S2)	Análisis colaborativo de incidentes críticos identificados en la práctica	Debate de dilemas éticos, análisis de barreras al aprendizaje y la participación, discusión de tensiones entre discursos normativos y realidades
Seminario 3 (S3)	Seguimiento reflexivo y co-construcción de atributos docentes para la inclusión y justicia social	Intercambio de avances y dificultades con grupos de prácticum de otras menciones, reflexión sobre estrategias inclusivas, identificación de aprendizajes emergentes
Seminario 4 (S4)	Sistematización y reflexión sobre el proceso formativo	Formulación de propuestas, meta-reflexión colectiva, articulación entre teoría y práctica

Nota: Elaboración propia.

En total, se produjeron 13 notas de campo (NC), desarrollándose tres por cada seminario. Dos se vinculan al seguimiento de los grupos aleatorios de cada jornada, es decir, en Grupo A (GA) y Grupo B (GB); y una adicional, correspondiente al plenario de discusión de la última sesión. Estos registros fueron elaborados por el equipo investigador, a partir de observaciones y registros sistemáticos en cada bloque temático. Todas las sesiones fueron grabadas en audio, lo que permitió una triangulación rigurosa entre las notas de campo y las interacciones verbales observadas, aumentando la validez y profundidad del análisis.

La producción de información se enriqueció con la realización de cuatro entrevistas semi-estructuradas (una por estudiante), aplicadas a una submuestra intencional de cuatro participantes ($n=4$) seleccionada por criterios de acceso y variabilidad de género, maximizando así la riqueza y diversidad de voces. La selección de los participantes entrevistados respondió a la estrategia de focalizar en casos contrastantes y representativos, con el objetivo de profundizar y matizar los hallazgos emergentes de los seminarios. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora y se llevaron a cabo presencialmente tras el último seminario. Su foco estuvo puesto en la indagación de la experiencia formativa del prácticum y los seminarios, los dilemas enfrentados, las estrategias inclusivas y sus reflexiones identitarias, los cuales coinciden con las dimensiones de indagación reflejadas en el estado del arte propuesto y la expertise del equipo investigador involucrado.

El análisis de información integró el enfoque temático reflexivo de Braun y Clarke (2021) con la orientación interpretativo-fenomenológica de Smith (2019), en un procedimiento que combinó procesos de codificación sistemática con la búsqueda del sentido de la experiencia

formativa. La inmersión inicial en el corpus se realizó desde una lectura holística y fenomenológica de los materiales, poniendo atención en las descripciones vividas, matices emocionales y significados atribuidos por los y las participantes. A partir de allí, la codificación avanzó en dos niveles: por un lado, se identificaron elementos explícitos y latentes del discurso, y por otro, se integró la sensibilidad interpretativa del enfoque fenomenológico para captar cómo las vivencias se experimentan y resignifican en contexto.

La construcción y revisión iterativa de los temas se realizó en permanente diálogo con el enfoque fenomenológico, generando *núcleos experienciales* que reflejan constelaciones de sentido, dilemas, emociones y transformaciones identitarias. La interpretación final profundiza en cómo los y las participantes interpretan y resignifican sus propias vivencias durante el prácticum. La redacción de los resultados integró citas textuales y reconstruyó el sentido global de cada núcleo experiencial, mientras que la validación del análisis se fortaleció mediante triangulación de fuentes, devolución de hallazgos a los participantes y la búsqueda de saturación conceptual. El análisis se gestionó en ATLAS.ti 24 con ciclos iterativos de codificación y elaboración de memos. Esta articulación, permitió identificar patrones discursivos sin perder la complejidad situada de la formación docente inclusiva. A continuación, la Tabla 2 sintetiza y desglosa los núcleos experienciales de la presente investigación.

Tabla 2

Síntesis de núcleos experienciales

Núcleo experiencial	Definición general	Subtemas principales
1. Ruptura entre Teoría y Realidad Escolar: Reconstrucción situada del saber pedagógico	Espacio donde los y las docentes en formación experimentan el desencuentro entre el saber académico y la realidad compleja del aula, resignificando su aprendizaje y reconstruyendo el sentido del saber pedagógico desde la práctica.	- Golpe de realidad y desencuentro inicial - Vacío formativo - Saber construido en el territorio - Crítica a la pertinencia curricular
2. Reflexión ética guiada y agencia inclusiva: Del análisis de dilemas a la transformación profesional	Los seminarios reflexivos operan como espacios de análisis ético y deliberación colectiva, facilitando la construcción de agencia profesional inclusiva a través del intercambio de experiencias, la autocrítica y la identificación de prácticas transformadoras.	- Dificultad de traducir valores declarados - Autocrítica y disposición al aprendizaje continuo - Experimentación de valores inclusivos
3. Experiencia de incertidumbre: aprendizaje colaborativo en torno a incidentes críticos	El análisis colectivo de incidentes críticos funciona como catalizador para la construcción de agencia profesional, el desarrollo de una ética inclusiva y la consolidación de estrategias colaborativas y emocionales ante la diversidad.	- Emocionalidad en los incidentes críticos - Clima de apertura, validación y aprendizaje mutuo - Dimensión ética de la docencia

Núcleo experiencial	Definición general	Subtemas principales
4. Defensa activa de la inclusión educativa y brechas formativas: Cultura profesional y condiciones de posibilidad	Refleja la emergencia de una actitud de abogacía inclusiva y conciencia crítica sobre las brechas formativas, promoviendo la defensa activa de la inclusión educativa y la construcción de una cultura profesional transformadora.	- Diálogo con otros grupos de prácticum y abogacía - Reflexión sobre brechas formativas - Desigualdad de oportunidades

Nota: Elaboración propia.

La investigación siguió los criterios de calidad de Tracy (2021), garantizando rigor metodológico, transparencia y credibilidad mediante la triangulación de fuentes, la devolución de hallazgos preliminares a los y las participantes y la saturación conceptual. Se procuró relevancia y resonancia integrando voces auténticas y resultados significativos para la formación docente inclusiva, manteniendo coherencia interna entre objetivos, metodología y análisis. El estudio contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Alcalá de Henares (CEIP/2022/6/123) y el consentimiento informado de las y los participantes, asegurando su voluntariedad y comprensión del propósito de la investigación. Para preservar la confidencialidad y el anonimato, se utilizaron pseudónimos, cumpliendo con los estándares éticos en investigación social.

Resultados

Los hallazgos se organizan en cuatro núcleos experienciales del proceso del prácticum. Cada núcleo reconstruye, con la voz propia del profesorado en formación, cómo se significan y resignifican sus vivencias en diálogo con los seminarios reflexivos y el contexto escolar, articulando fragmentos del discurso con una primera lectura analítica de su sentido, mientras el contraste más amplio con la literatura se desarrolla en el apartado de discusión.

Ruptura entre Teoría y Realidad Escolar: Reconstrucción Situada del Saber Pedagógico

Uno de los hallazgos más persistentes y significativos es la vivencia de ruptura entre el saber académico y las demandas del prácticum. El tránsito desde la universidad al aula escolar es experimentado por los y las participantes como un quiebre existencial, más que un simple problema de aplicación curricular. Se trata de un auténtico *golpe de realidad*, una experiencia vivida con intensidad, en el que las expectativas formadas en el espacio universitario se enfrentan de manera abrupta con las complejidades, contradicciones y diversidad del mundo escolar. En palabras de una practicante: “Me desubica un poco, porque... Estoy un poco *golpeada por la realidad*, al decir, jolín, todo lo que he estudiado en la teoría... Luego, en las escuelas te encuentras una situación un poco diferente” (S1/NC1/GA). Este desencuentro inicial genera un sentimiento de desorientación, sorpresa y vulnerabilidad, abriendo un proceso de reflexión colectiva sobre las limitaciones del currículo universitario, frecuentemente percibido como excesivamente abstracto y distante de los desafíos cotidianos de la docencia inclusiva.

En medio de la sorpresa inicial en el diálogo con pares, aparece la conciencia de un *vacío formativo*: aquello que la universidad no enseñó y que, sin embargo, resulta imprescindible para actuar éticamente en el aula. Como señala una practicante:

Todas las necesidades que hay, por ejemplo, dislexia, problemas de TEA, hipoacusia, todo eso, yo lo he leído, o sea, lo he leído en un papel, no sé cómo se gestiona, y (...) casi hemos terminado la carrera, ¿sabes? Por ejemplo, en el aula es cuando he

aprendido, vale, saber que este niño tiene dislexia, ¿vale? Hay que hacer así la lectura, debe proporcionarse así. (S1/NC2/GB)

Se evidencia no solo una carencia técnica, sino *la irrupción de lo real como acontecimiento formativo*. En este sentido, el encuentro con la diferencia y la vulnerabilidad infantil quiebra la seguridad académica y desplaza la identidad desde el “saber decir” hacia un saber hacer con el otro, relacional y situado. En esa misma sintonía, el testimonio de Samanta condensa la parálisis inicial del desconcierto como punto de partida para reconstruir el saber desde la práctica.

Yo me quedé sentada y dije ¡ostras!, en plan, claro, ¿cómo actuarías? No hice nada, ¿qué voy a hacer?... Es que fue la primera semana... de por sí, los conflictos no sé tratarlos muy bien porque eso no te lo enseñan en la carrera. (S4/NC13)

Frente a ese vacío, la práctica emerge como un espacio de aprendizaje auténtico y relacional, donde *el saber se reconstruye en contacto con el territorio*, dando cuenta de las necesidades concretas de estudiantes y escuelas. El relato expresa una vivencia de apertura hacia la incertidumbre que trasciende la mera carencia formativa. El “no saber hacer” emerge como un acontecimiento transformador que devela los límites del saber teórico y activa una búsqueda de comprensión más encarnada y ética.

Para mí es lo más importante, porque es donde ves la realidad. De todo. Pero concretamente. Porque es lo mejor. Porque yo creo que realmente la teoría está muy bien, pero donde de verdad vas a aprender la situación que hay en el aula, en los colegios día a día es en las prácticas. (Laura, Entrevista, Marzo/2023)

La práctica se configura como el espacio donde el saber pedagógico se reconstruye en la relación pedagógica, dada la presencia que combina andamiaje y vínculo. Aprender a enseñar implica, entonces, sostener decisiones pedagógicas de cuidado. En el relato de Samanta, la disponibilidad continuada -“estar ahí”- opera como condición relacional que posibilita la confianza: al acompañar de forma próxima y sostenida una estudiante la abraza y comparte su cotidiano, indicando un vínculo que habilita progresos (S4, NC13).

Esta ruptura epistemológica se extiende más allá del ámbito de las necesidades educativas especiales e *interpela al conjunto del currículo universitario, a través de una crítica abierta a la pertinencia de su propuesta pedagógica*. Un participante lo expresa con crudeza: “Tuvimos una asignatura de filosofía que, a mí, no me ha servido para nada”, abriendo la discusión sobre la relevancia de incorporar asignaturas directamente vinculadas a la realidad escolar, como la lectoescritura o la gestión de la diversidad puesto que, de acuerdo a la participante, “estas son las cosas importantes” (S1/NC2/GA). En continuidad con esta crítica, la reflexión de Raúl aporta una capa experiencial más profunda al situar el origen de la comprensión docente en el contacto vivo con la experiencia:

Deberíamos de hacer más prácticas como docente, porque no todo es teoría, también, existe el ser humano. Es lo que he dicho antes en clase. Pues luego tienes un pensamiento crítico de lo que ves en el aula. Entonces, de ahí se va formando tu pensamiento, tu docencia. (Raúl, Entrevista, Marzo/2023)

En suma, las y los participantes describen el prácticum como un “golpe de realidad” que les descoloca al evidenciar la distancia entre lo estudiado en la universidad y lo que ocurre en las aulas diversas; a partir de esa experiencia señalan vacíos formativos, cuestionan la pertinencia de algunas asignaturas teóricas y destacan que es en la práctica, en contacto con las aulas, donde realmente aprenden a responder a la diversidad.

Reflexión Ética Guiada y Agencia Inclusiva: Del Análisis de Dilemas a la Transformación Profesional

Un segundo hallazgo se vincula con los procesos de reflexión y análisis ético, la deliberación colectiva y el desarrollo de una agencia profesional inclusiva —entendida como la capacidad situada de actuar a favor de la inclusión, mediada por creencias y por las condiciones del contexto—, poniendo de relieve el papel de los seminarios reflexivos como espacios formativos clave. Estos seminarios se vivieron como escenarios de encuentro donde la experiencia personal se entrelaza con la reflexión crítica y la reciprocidad. Acá la forma en que los y las participantes habitaron ese espacio de diálogo adquiere protagonismo, exponiendo sus dudas, vulnerabilidades y aprendizajes ante la mirada atenta de los otros y la figura del “amigo crítico” investigador.

La *dificultad de traducir valores declarados*, como el respeto o la equidad, en acciones cotidianas se manifestó tempranamente, en el ejercicio de construir atributos del docente inclusivo: “Tenemos las acciones, pero no entendemos bien cómo relacionarlas” (S1/NC1/GB). Este desajuste entre lo que se sabe y lo que se logra hacer en la práctica puso en evidencia la distancia entre el ideal y el acto, y la urgencia de operacionalizar la inclusión más allá del repertorio limitado de estrategias disponibles. La reflexión colectiva adquiere aquí un carácter fundante de una impronta transformadora y profesionalizante en las discusiones de los y las participantes. El intercambio de experiencias permitió visibilizar la importancia de la *autocrítica y la disposición al aprendizaje continuo* como ejes de una docencia verdaderamente inclusiva:

Valoro también el hecho de que habláramos entre nosotros. Si hablamos del primer seminario, hacer, no sé, las tablas de los atributos y valores inclusivos, pues al final me dio pie a pensar en mi cole; ¿esto se lleva a cabo?, ¿mi tutora también lo lleva a cabo? (Alicia, Entrevista, Marzo/2023)

La dinámica dialógica de los seminarios, basada en preguntas elicitoras como “¿Dónde se recoge el derecho a la educación inclusiva?” (S3/NC9) o “¿Y qué valores se ponen en contraposición en este caso?” (S2/NC8), posibilitó la co-construcción de significados, el reconocimiento de las propias limitaciones y la identificación de prácticas concretas, tales como la personalización y diversificación de la enseñanza.

La apropiación de los principios de justicia social emerge como un proceso relacional y situado, donde el saber universitario es continuamente puesto a prueba y transformado por la praxis cotidiana. Así, los centros educativos y los *seminarios reflexivos son experimentados como espacios donde los valores inclusivos se materializan*, se cuestionan críticamente y se resignifican frente a desafíos concretos de la vida escolar. Raúl describe cómo los seminarios operan como un “chip” que le permite interiorizar valores y desarrollar pensamiento crítico, enfatizando que “los incidentes críticos [...] te hacen pensar, decir es que esto no va bien con los valores inclusivos o esto no va bien con mis valores como persona” (Raúl, Entrevista, Marzo/2023). Así, el saber adquirido se resignifica en la práctica, al configurar la escuela como un espacio privilegiado para construir y revisar éticamente la labor docente, ejercicio que se intensifica cuando se nutre de la observación crítica y el contraste de realidades:

Yo lo he hecho en base a la observación de mi colegio. O sea, no en algo que conozco o que saque de mí, sino en base a si yo he visto esa parte inclusiva en el colegio donde estoy, y bueno, hay una parte de alternativas que, por no dejarlo en blanco, me basé en esas cosas. (S4, NC13)

En los relatos, los seminarios aparecen como espacios colectivos donde el ideal inclusivo se contrasta con la práctica cotidiana y, mediante el diálogo y el análisis de dilemas, se empiezan a traducir valores declarados en decisiones situadas y primeros gestos de cuidado inclusivo.

Experiencia de Incertidumbre: Aprendizaje Colaborativo en Torno a Incidentes Críticos

Este núcleo evidencia la incertidumbre como experiencia vivida y sensible que irrumpe ante los incidentes críticos de la práctica, y muestra cómo el aprendizaje colaborativo opera como sostén y marco de sentido frente a la complejidad que estos acontecimientos generan. Tales situaciones confrontan al futuro profesorado con sus emociones, límites y convicciones, transformando el desconcierto inicial en una oportunidad compartida de comprensión y reconstrucción profesional. En este tránsito, la escucha, la contención del grupo y la presencia del rol de “amigo crítico” permiten que la vulnerabilidad deje de ser signo de debilidad y se convierta en una vía de aprendizaje ético y relacional.

Las voces del profesorado en formación revelan cómo *los incidentes críticos* en tanto situaciones inesperadas y complejas activa una *emocionalidad intensa*, en la que emergen sentimientos de frustración, culpa, impotencia o indignación: “Sentí frustración en el primer momento porque a lo mejor no se está valorando la importancia que tiene... es frustración frente a la atención a la diversidad y en el segundo, frustración frente a una injusticia hacia un niño” (S2/NC8/GB). Halima recuerda un incidente en particular, donde da cuenta de su malestar: “fui a casa llorando porque, lo pasé muy mal, cuando veo esas cosas. Y no me gusta...” (Halima, Entrevista, Marzo/2023).

Estas emociones poseen una dimensión relacional, ya que se experimentan y resignifican colectivamente. En este proceso, el acompañamiento del grupo y la figura del equipo investigador como “amigo crítico” resultan cruciales para transformar el significado de la vivencia. Por ejemplo, esto se puede apreciar desde la intervención de uno de los investigadores en el análisis de un incidente crítico: “Es importante advertir que este incidente nos muestra que algo está pasando, primero vamos a ver qué pasa y luego cómo podemos dar una respuesta a la situación, no ignorarla” (S2/NC8/GB).

El trabajo colaborativo sobre incidentes críticos genera un *clima de apertura, validación y aprendizaje mutuo*, donde la percepción de vulnerabilidad se convierte en un motor de crecimiento profesional. Al compartir errores, dilemas y emociones, las y los docentes en formación configuran un tejido relacional donde la intersubjetividad se transforma en conocimiento pedagógico:

Porque las situaciones que nos han ocurrido eran similares, pero sin embargo las herramientas eran diferentes, entonces eso también, a mí por lo menos, me sirve mucho, el coger vuestras opiniones vuestras ideas y decir, pues a lo mejor en otra ocasión es efectivo, no sé, creo que siempre está bien escuchar lo que opinan los demás. (S2/NC6/GA).
Fue muy gratificante también escuchar a mis compañeros, a lo mejor en el incidente que yo contaba, pues me daban herramientas o decir, jo, pues también hubiera sentido esa tristeza. Lo mejor que puedes sentir, pues también, pues sí, pues es lógico. Cosas como que tampoco te sientes sola en ese aspecto.... (Alicia, Entrevista, Marzo/2023)

Desde una lectura fenomenológica, la reflexión colectiva permite que lo vivido se profundice y comprenda, y que la emocionalidad, el malestar, la tristeza o la satisfacción, adquieran sentido formativo. El foco es dar forma al modo en que la experiencia toca y transforma al sujeto. Así, cuando una participante relata cómo interviene ante una actitud discriminatoria o media con un niño desde la empatía, se hace visible la *dimensión ética de la docencia* como praxis situada y relacional:

(...)Entonces la docente en formación menciona: “he puesto que hemos sentido eso con situaciones discriminatorias o actitudes, del docente, que es algo contrario a lo

que imaginábamos. (...) Otra participante señala “Sí, o sea, yo hablé con la tutora y le comenté que el niño no lo había hecho a posta y fue como ¡he conseguido que ese niño me contara a mí!, que yo me siento satisfecha y creo que he hecho un trabajo bonito para luego decirle a la tutora que hablase con él. Para que reflexionase también ella de alguna forma, que pensase que no había actuado bien”.

(S2/NC7/GA)

En suma, en los seminarios las y los participantes describen que poner en palabras los incidentes y escuchar a otros les ayuda a entender mejor lo vivido y a darle un sentido formativo a emociones como la frustración, la tristeza o la indignación

Defensa Activa de la Inclusión Educativa y Brechas Formativas. Cultura Profesional y Condiciones de Posibilidad

Este último núcleo experiencial muestra cómo la conciencia de desigualdad formativa en torno a la inclusión se vive como una revelación compartida, que interpela y moviliza. La experiencia de defensa o abogacía emerge como una vivencia situada de responsabilidad colectiva frente a la diversidad. En los seminarios, el *diálogo con otros grupos de prácticum* permite que el sentimiento de carencia se transforme en una toma de conciencia existencial, donde la brecha entre lo aprendido y lo necesario se experimenta como una urgencia ética y una posibilidad de acción. La revelación de que “muchos de ellos no están preparados para enfrentar la diversidad en el aula. Les falta una base sólida en cómo abordar diferentes necesidades y enriquecer el entorno educativo con estrategias inclusivas” (S4/NC8/GA), es vivida como una constatación inquietante, que obliga a revisar supuestos pedagógicos arraigados y exige un acompañamiento más robusto.

La *conciencia de brecha* se experimenta en la interacción con otros, generando un llamado interno a la acción. Este proceso se traduce en una defensa activa de la formación específica en Inclusión, experimentada como una necesidad vital para el ejercicio docente en contextos marcados por la diversidad: “Creo que esta mención... debería ser obligatoria para todos los que estudiamos primaria porque creo que, después de los cuatro años de carrera, esto es como una ampliación de estudios. Este es el año que más he aprendido...” (S1/NC1/GB).

El reconocimiento de la diferencia entre grupos de prácticum se vive como una *desigualdad de oportunidades para ejercer la docencia de manera justa*, situando el reclamo por una formación inclusiva en el terreno de la justicia social. A su vez, la fenomenología de esta defensa activa se enriquece por la vivencia de comunidad, mostrando una toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de formarse para la diversidad, experimentando el aprendizaje como una transformación de la propia mirada profesional y personal: “Creo que ellos mismos se dieron cuenta de que era más necesario de lo que pensaban” (Laura, Entrevista, Marzo/2023).

No obstante, la experiencia de diálogo entre menciones pudo haberse profundizado. Halima señala que, en el tiempo acotado del seminario, el encuentro se centró en compartir aprendizajes del prácticum inclusivo, relegando la experiencia de quienes no tuvieron esa oportunidad; a su juicio, habría sido más formativo detenerse en sus dudas y contradicciones y, desde ahí, abrir un intercambio más recíproco:

A lo mejor a ellos les sirvió más porque ellos al no tener otra versión de educación inclusiva, lo necesitan más. No sé, me hubiera gustado más que fuera enfocado a hablar más de su experiencia. O, qué opinan sobre nuestro prácticum, más no sé.

(Halima, Entrevista, Marzo/2023)

Su testimonio revela tanto el valor formativo de los seminarios como su límite, al evidenciar la necesidad de un diálogo más horizontal y situado que permita confrontar distintas formas de

entender la inclusión. En esa línea, la experiencia de Raúl subraya la urgencia de una formación en inclusión que atraviese todas las especialidades docentes y que se traduzca en herramientas concretas para asignaturas como educación física o artes:

Yo no quiero que sea una suerte, yo quiero que sea algo normal. Entonces eso educación física e inglés, artes. Todos los docentes deberán de tener una formación inclusiva. Porque no, no la tienen, ni nada. [...] Sí, en la educación física es muy necesaria, nos dijo el de educación física (...), tampoco nos han enseñado nada sobre, pues en este juego puedes analizar esto y te das cuenta de lo que necesitan los alumnos. (Raúl, Entrevista, Marzo/2023)

La defensa de la inclusión se vive como un compromiso ético que nace de tomar conciencia de las desigualdades formativas y compartirlas con otros; desde ahí, las y los participantes no solo reconocen los límites de su formación inicial, sino que empiezan a imaginar y poner en práctica formas concretas de actuar a favor de una educación más inclusiva y justa.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio muestra que, en el caso analizado, el tránsito por el prácticum expone al futuro profesorado a los desafíos reales de la diversidad escolar y, al mismo tiempo, habilita procesos de indagación colectiva y deliberación ética capaces de transformar la autoimagen profesional y el sentido del quehacer educativo. En línea con la investigación reciente (Alsina & Masardo, 2021; Cortés-González et al., 2020; Leiva et al., 2022; Poveda et al., 2023), los resultados ratifican el prácticum como un espacio estratégico de articulación teoría-práctica, especialmente cuando se acompaña de dispositivos reflexivos sistemáticos. Concebidos desde el diálogo crítico y la indagación colaborativa, los seminarios analizados se revelan como una innovación con alto potencial formativo (Boylan & Woolsey, 2015; Figueroa-Céspedes et al., 2021; Herrera-Seda et al., 2021; Wood, 2019), al situar experiencias de incomodidad y extrañamiento en aprendizajes profesionales e identitarios orientados a la inclusión y la justicia social.

Sobre esta base, la discusión se organiza en torno a los cuatro núcleos experienciales identificados, para posteriormente abordar las implicaciones institucionales y políticas, las limitaciones metodológicas y una conclusión integradora.

El **primer núcleo** muestra que la ruptura entre el saber académico y la realidad escolar opera como un punto de inflexión en la formación docente. El ingreso a las aulas es experimentado por los/as participantes como un “golpe de realidad” que expone las limitaciones de un currículo percibido como demasiado abstracto y distante de la diversidad escolar, en línea con estudios que documentan la brecha entre discurso formativo y condiciones reales de la práctica (Cortés-González et al., 2020; Muntaner et al., 2021; Vanegas & Fuentealba, 2019).

En este contexto, la práctica se reconfigura como un aprendizaje situado donde los saberes sobre discapacidad, diversidad y apoyos dejan de ser contenidos “aprendidos en el papel” para adquirir espesor ético y pedagógico en el encuentro con estudiantes concretos. La conciencia del “no saber que hacer” actúa como evento transformador que impulsa la búsqueda de comprensiones más encarnadas y humanizadoras, alineadas con la ética del cuidado y con el reconocimiento de la vulnerabilidad como dimensión formativa (Hyttén, 2015). Este núcleo sugiere que, cuando el saber teórico se reactiva en la experiencia, el prácticum puede favorecer el diálogo identitario y la deliberación ética necesarias para una identidad profesional inclusiva.

El **segundo núcleo** muestra cómo los seminarios reflexivos operan como un dispositivo formativo que impulsa la reflexión ética y al desarrollo de una agencia inclusiva. Los resultados

evidencian que, al intentar encarnar principios de respeto, justicia y equidad en decisiones pedagógicas situadas, el futuro profesorado enfrenta dificultades persistentes y hace visible la brecha entre el ideal formativo y las exigencias de la acción cotidiana.

En consonancia con Boylan y Woolsey (2015), Herrera-Seda et al. (2021) y Wood (2019), la información recopilada indica que la incorporación sistemática de espacios dialógicos convierte esta tensión en una oportunidad formativa. Al trabajar con preguntas problematizadoras y el análisis colectivo de situaciones interpelantes (Monereo, 2023), los seminarios se configuran como un “laboratorio” de indagación ética donde las y los practicantes contrastan decisiones, reconocen límites y elaboran estrategias concretas como la personalización de apoyos, diversificación, escucha activa. De esta forma desplazan el foco desde las “dificultades individuales” hacia las barreras contextuales que condicionan la participación del estudiantado, interrogando críticamente las culturas, políticas y prácticas educativas (Booth & Ainscow, 2016). Este movimiento favorece comprender la inclusión como un posicionamiento ético-político situado y, en línea con Biesta et al. (2015), evidencia que la reflexión colectiva facilita tomar posición ante dilemas complejos y actuar más allá de la adaptación a prescripciones institucionales.

En este itinerario emergen indicios claros de una interacción dinámica entre *identificación e identización* (Gohier et al., 2001): las y los participantes comienzan a enunciar un “yo docente” que asume responsabilidades, confronta prácticas injustas y ensaya alternativas propias en sus contextos de práctica. Este tránsito, desde la adhesión declarativa hacia formas incipientes de agencia inclusiva, marca un cambio cualitativo en su manera de posicionarse frente a la diversidad y la justicia social.

El **tercer núcleo** muestra que los incidentes críticos, inicialmente vividos como fuentes de incertidumbre, frustración o impotencia, cuando se elaboran colectivamente se convierten en oportunidades de aprendizaje. En sintonía con las pedagogías del malestar y de la indagación (Boylan & Woolsey, 2015), las experiencias de “no encajar” o sentirse “fuera de lugar” se reconocen como momentos formativos clave para cuestionar estructuras y repensar la propia posición docente frente a la diversidad, configurándose como tensiones éticas productivas que movilizan procesos de reconstrucción identitaria orientados a la justicia social (Zembylas & McGlynn, 2012).

Así, los incidentes críticos adquieren un verdadero sentido pedagógico cuando se trabajan con otros. La palabra compartida, la escucha atenta y la “mirada devuelta” transforman vivencias individuales en comprensión colectiva, habilitando la revisión de creencias y la configuración de una identidad docente más situada y éticamente comprometida (Leiva et al., 2022; Maldonado-Díaz et al., 2023). Tal como sostienen Maldonado-Díaz et al. (2023) y Monereo (2023), el análisis colaborativo de estas situaciones, en interacción con diversos actores del prácticum, profundiza la comprensión de la docencia como práctica relacional, emocionalmente implicada y atravesada por dilemas éticos que requieren deliberación y juicio profesional.

En este marco, el trabajo colaborativo y el acompañamiento del equipo investigador en el rol de “amigo crítico” contribuyen a transformar la vulnerabilidad en conocimiento pedagógico compartido. Al relatar incidentes, escuchar otras voces y recibir retroalimentación situada, las y los participantes amplían sus repertorios de respuesta, fortalecen la empatía y consolidan una comprensión ética de la profesión (Clarà et al., 2019; Saiz-Linares & Susinos-Rada, 2020; Vanegas & Fuentealba, 2019).

El **cuarto núcleo** aporta una lectura especialmente relevante para el campo de las políticas de formación docente al evidenciar que el acceso a experiencias de prácticum orientadas a la inclusión se vive como un privilegio y no como un estándar mínimo garantizado. La conciencia de las brechas formativas entre grupos de magisterio se interpreta por los y las participantes como una forma de injusticia estructural que limita las posibilidades de ejercer una docencia justa, en línea con análisis que denuncian la fragmentación y opcionalidad de la educación inclusiva en los planes de estudio (Moliner & Sanahuja, 2024; Muntaner et al., 2021; Sánchez-Serrano et al., 2021). En este

escenario, la defensa activa de la inclusión que expresan las y los participantes puede leerse como una forma emergente de agencia política que interpela tanto a los programas universitarios como a los marcos regulatorios, en consonancia con la comprensión de la formación docente como práctica intrínsecamente política orientada a la justicia social (Cochran-Smith, 2023; Cochran-Smith et al., 2021; Zeichner, 2016).

Estos hallazgos se inscriben en los debates internacionales sobre formación del profesorado y justicia social, al evidenciar la tensión entre discursos inclusivos y marcos políticos dominados por la rendición de cuentas y la estandarización. Tales regímenes tienden a restringir la agencia docente y a reforzar lógicas de mercado, tecnificando la formación y desplazando la deliberación ética y contextual hacia el cumplimiento de indicadores (Cochran-Smith, 2023; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2020a; Zeichner, 2016). Frente a ello, las experiencias de los y las participantes revelan cómo los enfoques dialógicos y participativos —materializados en los seminarios reflexivos implementados— pueden traducir, en el plano micro, los compromisos del ODS 4 con la equidad y la calidad educativa (UNESCO, 2017). No obstante, persisten tensiones derivadas de currículos fragmentados y de respuestas institucionales limitadas (Monge et al., 2022; Muntaner et al., 2021), lo que refuerza la urgencia de promover culturas universitarias que sostengan la reflexión ética, la confianza, la escucha activa, la colaboración y el ejercicio democrático como bases de una formación docente inclusiva y transformadora.

Desde esta perspectiva, los hallazgos indican que convertir el prácticum en una experiencia emancipadora y crítica exige tanto dispositivos metodológicos sólidos como una institucionalidad capaz de revisarse y ajustar sus propias estructuras. Esto supone diseñar prácticums coherentes donde los seminarios reflexivos, articulados en comunidades de práctica y orientados por estrategias de aprendizaje-acción participativo, operen como pilares estructurales de la formación inicial, y no como añadidos marginales (Lave & Wenger, 1991; Maldonado-Díaz et al., 2023; Monereo, 2023; Wood, 2019). La reflexión crítica funcionaría, por tanto, como un eje organizador que atraviesa el diseño curricular, la asignación de tiempos protegidos para el prácticum y los mecanismos empleados para evaluar la calidad formativa; es decir, no sería una actividad complementaria, sino un principio que orienta cómo se planifica, desarrolla y valora la experiencia práctica (Flores, 2018; Moliner & Sanahuja, 2024).

Al mismo tiempo, la articulación entre agentes educativos, universidades y administraciones se vuelve una condición indispensable para orientar las políticas de formación docente, tanto en España como a nivel internacional, hacia marcos coherentes de equidad y justicia social. En muchos sistemas, las decisiones sobre el contenido, la acreditación y la evaluación de los programas de formación inicial docente se distribuyen entre autoridades centrales, organismos de acreditación, universidades y asociaciones profesionales, lo que genera fragmentación de responsabilidades y tensiones de coherencia (OCDE, 2022). En contextos descentralizados como el español, donde coexisten marcos estatales, autonómicos y universitarios, se vuelve prioritario establecer mecanismos de coordinación interinstitucional que alineen estas políticas con una visión compartida de formación inclusiva, evitando la dispersión normativa y favoreciendo la convergencia de estándares éticos y pedagógicos.

En cuanto a las limitaciones, el estudio asume el alcance acotado de sus hallazgos. La brevedad del período de prácticum no permitió seguir procesos identitarios en el tiempo ni observar efectos sostenidos, y el muestreo intencional y reducido —propio de diseños fenomenológico-interpretativos e idiográficos— restringió la variabilidad de casos y la posibilidad de alcanzar saturación comparativa. En coherencia con el diseño adoptado, el propósito no fue la generalización estadística, sino la comprensión densa y situada de la experiencia vivida y de los significados

construidos por las y los practicantes, privilegiando credibilidad, rigor interpretativo, reflexividad y resonancia por sobre el alcance poblacional (Smith, 2019; Tracy, 2021).

Desde estos resguardos epistemológicos, los hallazgos ofrecen un alto potencial de transferibilidad analítica y resonancia para la formación docente inclusiva. Se sugiere ampliar el alcance mediante diseños longitudinales y comparativos que incorporen otras voces de la tríada formativa y contextos institucionales diversos, a fin de robustecer la evidencia sobre el potencial transformador de los dispositivos reflexivos y colaborativos en el prácticum.

En síntesis, el estudio muestra que, cuando se sostiene en dispositivos reflexivos sistemáticos y espacios de diálogo crítico, el prácticum puede convertirse en un escenario clave para configurar identidades profesionales inclusivas y ejercer una agencia docente orientada a la justicia social. La elaboración compartida de tensiones e incidentes críticos permite pasar de una adhesión meramente declarativa a la inclusión a posicionamientos ético-políticos incipientes en la práctica, siempre que existan marcos institucionales que reconozcan la reflexión y los seminarios de prácticum como componentes estructurantes. Fortalecer el carácter formativo del prácticum implica, por tanto, asegurar condiciones curriculares, organizativas y de tutorización que habiliten aprender a enseñar en contextos reales desde una mirada crítica, situada y comprometida con la equidad educativa.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a las y los estudiantes de magisterio participantes, cuya disposición, reflexiones y experiencias hicieron posible la realización de este trabajo.

Referencias

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsina, M., & Masardo, A. (2021). “Mirarse al espejo”: Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(3), 183-204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Index for Inclusion Network.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M., Stringer, E., & Jewett, R. (2021). A study in contrasts: Multiple-case perspectives on teacher preparation at new graduate schools of education. *The New Educator*, 17(1), 96-118. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1822485>
- Cochran-Smith, M. (2023). What’s the “problem of teacher education” in the 2020s? *Journal of Teacher Education*, 74(2), 127-130. <https://doi.org/10.1177/00224871231160373>

- Cortés-González, P., González, B., & Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Figuerola-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flores, A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- García-Vila, E., & Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del prácticum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Education Policy Analysis Archives*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Herrera-Seda, C., Vanegas, C., Vicencio, E., & Maldonado, K. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Hyttén, K. (2015). Ethics in teaching for democracy and social justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/1/>
- Jenssen, E., & Haara, F. (2024). High-quality practicum - according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876-894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Leiva, R., Herrera, C., Núñez, M., & Gallego, C. (2022). Diversidad e inclusión: Experiencias biográficas y cuestionamiento a la formación inicial docente. *Human Review*, 13(2). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4022>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Maldonado-Díaz, C., Núñez-Moscote, J., Díaz, C., & Rupin, P. (2023). Learning the teaching profession in the practicum: The role of the Other, modalities of appropriation, and professional knowledge. En P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning: Bridging the gap between neurosciences, cultural and cognitive psychology* (pp. 411-439). Springer Nature.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), 312, 53747-53750. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Miranda, G., & Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 1(19), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35379/36005>
- Moliner, O., & Sanahuja, A. (2024). Analysis of the conditions that enable and constrain knowledge mobilisation in inclusive education: Contributions to teacher education. *Educational Studies*, 51(5) 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2369845>

- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/rieib.2023.3.1.43>
- Monge, C., Gómez, P., y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Muntaner, J., Mut, B., & Pinya, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los grados de maestro en educación primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- Muñoz-Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., de la Sen Pumares, S., & García, 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*, 96(35.3), 205-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Muñoz-Martínez, Y., Figueroa-Céspedes, I., & Domínguez, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(3), 598-615. <https://doi.org/10.1177/17461979241306078>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Poveda, B., Barceló, M., Rodríguez, I., & López, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Pugach, M., Gomez-Najarro, J., & Matewos, A. (2019). A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2020a). Análisis multifocal en la formación inicial de docentes: Interpretaciones de alumnado y supervisores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250005. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250005>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2020b). El Prácticum de Magisterio en tres universidades europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): Un estudio comparativo. *Education Policy Analysis Archives*, 27(120). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>
- Saiz-Linares, Á., & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training: Let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice*, 21(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414>
- Sánchez-Serrano, J., Alba-Pastor, C., & Zubillaga del Río, S. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro de educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- 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. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Sharma, U., & Mullick, J. (2021). Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education. En U. Sharma & S. Salend (Eds.), *Oxford encyclopedia of inclusive and special education* (pp. 107-120). Oxford University Press.
- Sleeter, C., Torres, M., & Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 81- 96. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795236.pdf>
- Smith, J. (2019). Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 166-181. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Verger-Gelabert, S., Riera-Negre, L., Rosselló-Ramón, M., & Mut-Amengual, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas. *Aula Abierta*, 52(1), 81-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>
- Wood, L. (2019). *PALAR as a transformative, collaborative and democratic approach to educational research: Theory, process & practice*. Routledge.
- Zeichner, K. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 15-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting tensions: Ethical transformative pedagogies, dilemmas and possibilities. *Journal of Educational Change*, 13(1), 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9175-4>

Sobre los Autores

Ignacio Figueroa-Céspedes

Universidad Diego Portales

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Magister en Desarrollo Cognitivo con Mención en Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje (Universidad Diego Portales de Chile, Instituto Feuerstein). Psicólogo, Universidad de Santiago, Chile. Es académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Actualmente dirige el Magíster en Desarrollo Cognitivo para la Inclusión Educativa. Miembro externo del Grupo de Investigación Diversidad, Discapacidad e Inclusión Social y Educativa (DIDISE-UAH). Sus principales líneas de investigación son: Aprendizaje y desarrollo profesional docente; Identidades Docentes; Interacciones Pedagógicas e Inclusión Educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Yolanda Muñoz-Martínez

Universidad de Alcalá

yolandamunozm@uah.es

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá. Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la UAH en los ámbitos de educación inclusiva, metodologías activas y personalización de la enseñanza y el aprendizaje. Sus líneas de investigación se centran en: educación inclusiva, desarrollo profesional docente y formación inicial del profesorado. Coordina el grupo de investigación Diversidad, Discapacidad e Inclusión Social y Educativa (DIDISE-UAH).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>

Esteban Fica-Pinol

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

esteban.fica2025@umce.cl

Doctorando en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Psicólogo, Universidad de Santiago, Chile. Es profesor adjunto de Psicología en la Universidad de Santiago, Chile, e imparte la cátedra "Psicología Educacional". Coordinador de Investigación y Desarrollo de Prospectiva Educativa. Sus principales líneas de investigación son: Desarrollo Profesional Docente; Identidad Profesional; Inclusión y Participación Educativa; Elección Profesional; Vocación Docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

Claudia Guiral

Universidad de Alcalá

claudia.guiral@uah.es

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Ayudante, Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar. Miembro del Grupo de Investigación Diversidad, Discapacidad e Inclusión Social y Educativa (DIDISE-UAH).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0894-1804>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 27

10 de marzo 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre le equipo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.
