Número 25
2025
25. zenbakia

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

SEPARATA

YOLANDA MUÑOZ MARTÍNEZ,
NICOLÁS BENESH FERNÁNDEZ-MIRANDA,
CLAUDIA GUIRAL BORRUEL, SUSANA DOMÍNGUEZ SANTOS

El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica compartida en la formación docente

upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN
Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria
ISSN: 2386-9143 / 2025 / Número 25 Zenbakia
http://revista-hsj-filologia.unavarra.es

EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)
Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)
Maitena Etxebarria Arostegi (UPV/EHU)
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)
Mª Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)
Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)
Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)
Blanca Urgell (UPV/EHU, España)
Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

EDITA / ARGITARATZEN DU:
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:
Pretexto

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:
Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibersitate Publikoa
Campus Arrosadia
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)
http://revista-hsj-filologia.unavarra.es

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

Índice / Aurkibidea

Construir la profesión desde la práctica:
nuevos horizontes en la formación inicial docente

Lanbidea praktikaren bidez eraikitzea:
aukera berriak irakasleen hasierako prestakuntzan

Building the teaching profession from practice:
new horizons in initial teacher education

Introducción 7

Aida Sanahuja Ribés, Rosa Mateu Pérez, Lucía Sánchez-Tarazaga, Paola Ruiz-Bernardo
Prácticum en alternancia en la Universitat Jaume I: claves del modelo de formación inicial de docentes de infantil y primaria 11

María Napal Fraile, Magdalena Romera Ciria, Maite López-Flamarique, M. Camino Bueno-Alastuey, Gabriel María Rubio
Hacia una formación integral, activa y reflexiva en las prácticas del profesorado 37

Arantza Ozaeta, Olatz Aramendia
El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado 59

Anna Ginesta Fontserè, Rosa Colomina Álvarez, Teresa Mauri Majós, Javier Onrubia Goñi
Prácticas con sentido profesionalizador. Una propuesta basada en la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica y la colaboración entre escuela y universidad 77

Yolanda Muñoz Martínez, Nicolás Benesh Fernández-Miranda, Claudia Guiral Borruel, Susana Domínguez Santos
El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica compartida en la formación docente 99

Mariona Masgrau-Juanola, Christian Arenas-Delgado, Karo Kunde, Muntsa Calbó-Angrill, Margarida Falgàs Isern
Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa 123

Estudios / Ikerketak

Raquel Sanz-Moreno, Theodora Marin Ciocan
Estudio descriptivo de las creencias de los docentes de lenguas sobre la enseñanza de gramática 149

Recensiones / Aipamenak

Carmen Rodríguez Gonzalo (ed.), *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*
[Marta Milian Gubern] 171

El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica compartida en la formación docente

Practicuma harreman-lurralde gisa: loturak, eragileak eta kritika partekatua irakasleen prestakuntzan

The practicum as a relational space: relationships, agency and shared critique in teacher education

Yolanda Muñoz Martínez
Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Álcalá
https://orcid.org/0000-0003-4001-0214

Claudia Guiral Borruel
Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Álcalá
https://orcid.org/0000-0002-0894-1804

Nicolás Benesh Fernández-Miranda
Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Álcalá
https://orcid.org/0000-0001-5457-4403

Susana Domínguez Santos
Departamento Ciencias de la Educación.
Universidad de Álcalá
https://orcid.org/0000-0002-6980-4176

Recibido / Noiz jaso den: 06/10/2025 Aceptado / Noiz onartu den: 06/11/2025

Resumen

Este trabajo analiza el prácticum como un espacio formativo clave en la construcción de la identidad docente y en el desarrollo de una cultura relacional horizontal entre los actores implicados. Para ello, se realiza un estudio de caso orientado a comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela, el papel que desempeñan los distintos agentes (estudiantes del grado en Educación Primaria, docentes de los centros escolares y profesorado universitario) y los aprendizajes, tanto explícitos como implícitos, que emergen durante este periodo. El estudio se centra en un proyecto del prácticum de cuarto curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Alcalá, en colaboración con dos centros escolares públicos. Los participantes fueron 10 estudiantes de Magisterio, 8 tutores profesionales (maestras en ejercicio) y 3 tutores académicos. Los resultados muestran cómo la horizontalidad, el apoyo mutuo y la crítica constructiva enriquecen la experiencia formativa y favorecen la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, así como el desarrollo de una identidad profesional crítica y comprometida. Estos hallazgos aportan conocimiento transferible a otros grupos y universidades interesados en fortalecer la colaboración universidad-escuela y la construcción de culturas relacionales horizontales en el prácticum. Se concluye que el prácticum constituye un territorio de negociación pedagógica, emocional y política que interpela tanto a las instituciones formadoras como a las escuelas colaboradoras.

Palabras clave:
prácticum; identidad docente; cultura relacional; formación inicial docente; estudio de caso.

Sumario

1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Horizontalidad en las relaciones educativas. 2.2. Redes de apoyo mutuo y colaboración profesional. 2.3. El papel del estudiante como «amigo/a crítico/a». 2.4. Implicaciones para la identidad docente en construcción. 3. Método. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Técnicas de recogida de datos. 3.3. Análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. Construcción de vínculos horizontales: más allá del rol asignado. 4.2. El apoyo mutuo como experiencia transformadora. 4.3. La crítica constructiva como forma de cuidado. 4.4. Tensiones y resistencias. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

* Este artículo es parte del proyecto de investigación SBPLY/24/180225/000106, financiado por la UE a través del FEDER y por la JCCM a través de INNOCAM.

ISSN: 2341-0809 • DOI: https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.25.5

Laburpena. Lanak practicuma aztertzen du irakasleen nortasuna eraikitzeko eta parte hartzen duten eragileen arteko harreman-kultura horizontala garatzeko giltzarria den prestakuntza-gune gisa. Horretarako, kasu-azterketa bat egiten da, honako hauek ulertzeko: unibertsitatearen eta eskolaren arteko harremanak nola eratzen diren, eragileek (Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleek, ikastetxeetako irakasleek eta unibertsitateko irakasleek) zer zeregin betetzen duten eta aldi horretan zer ikaskuntza esplizitu eta inplizitu azaleratzen diren. Azterketa oinarritzen da Alcalako Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Graduko laugarren ikasmailako practicumeko proiektu batean, bi ikastetxe publikorekin lankidetzan. Honako hauek parte hartu zuten: Irakasletzako 10 ikasle, 8 tutore profesional (lanean ari diren emakumezko irakasleak) eta 3 tutore akademiko. Emaitzek erakusten dute horizontaltasunak, elkarri laguntzeak eta kritika konstruktiboak prestakuntza-esperientzia aberasten dutela eta elkarlanean diharduten ikaskuntza-komunitateak sortzen laguntzen dutela, bai eta nortasun profesional kritiko eta konprometitua garatzen ere. Aurkikuntza horiek ezagutza transferigarria ematen diete unibertsitatearen eta eskolaren arteko lankidetza eta practicumean harreman-kultura horizontalen sorrera sendotzeko interesa duten beste talde eta unibertsitate batzuei. Ondorioztatzen da practicuma negoziazio pedagogiko, emozional eta politikorako lurraldea dela, eta bai erakunde prestatzaileak bai eskola laguntzaileak interpelatzen dituela.

Gako hitzak: practicuma, irakasleen nortasuna; harreman-kultura; irakasleen hasierako prestakuntza; kasu-azterketa.

Abstract. This work analyses the practicum as a key formative space in the construction of teacher identity and in the development of a horizontal relational culture among the actors involved. To this end, a case study is presented aimed at understanding how relationships between university and school are configured, the roles played by the different agents (students of the Bachelor's degree in Primary Education, schoolteachers, and university faculty), and the explicit and implicit learning that emerges during this period. The study focuses on a project in the fourth-year practicum of the Bachelor's degree in Primary Education at the University of Alcalá, in collaboration with two public schools. The participants were 10 students of the Bachelor's degree in Teaching, 8 school mentors and 3 university tutors. The results show how horizontality, mutual support, and constructive criticism enrich the formative experience and foster the creation of collaborative learning communities, as well as the development of a critical and committed professional identity. These findings provide transferable knowledge for other groups and universities seeking to strengthen university-school collaboration and to build horizontal relational cultures in the practicum. It is concluded that the practicum constitutes a territory of pedagogical, emotional, and political negotiation that challenges both training institutions and collaborating schools.

Keywords: practicum; teacher identity; relational culture; initial teacher training; case study.

1. Introducción

En la actualidad el prácticum ocupa un lugar central en los discursos y políticas de formación inicial docente al ser concebido como el espacio privilegiado donde teoría y práctica se entrelazan en contextos reales de enseñanza. Sin embargo, aún persiste una visión instrumental que lo reduce a una mera aplicación mecánica de los saberes adquiridos en la universidad dentro de entornos escolares. Esta concepción limitada ha sido ampliamente cuestionada por investigaciones recientes, que lo entienden no solo como un escenario de transferencia de conocimientos, sino como un espacio complejo, atravesado por relaciones de poder, tensiones institucionales, dinámicas culturales y procesos de subjetivación docente (Orozco y Moriña, 2020; Yuan y Lee, 2016).

Desde una perspectiva crítica y comprometida, el prácticum se configura como un territorio de construcción identitaria, donde los futuros docentes negocian sus creencias, emociones y posicionamientos profesionales en interacción con sus tutores, compañeros y estudiantes (Stenberg y Maaranen, 2020). En este proceso, emergen dinámicas relacionales que pueden favorecer o dificultar el desarrollo de una mirada pedagógica crítica, inclusiva y comprometida con la justicia educativa (Beacham y Rouse, 2012; Durán *et al.*, 2020). La experiencia formativa no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que implica una transformación subjetiva que se produce en el marco de vínculos, apoyos, críticas y resistencias.

El proyecto de mejora del prácticum de Magisterio que se analiza en este trabajo parte de esta base. Así, concibe el prácticum como un espacio formativo en el que confluyen múltiples voces y perspectivas, y como un proceso dialógico y relacional en el que se negocian significados, se construyen redes de colaboración y se tensionan las formas tradicionales de acompañamiento.

En este contexto, se desarrolla un estudio de caso orientado a comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela, el papel que desempeñan los distintos agentes (estudiantes, docentes de los centros escolares y profesorado universitario) y los aprendizajes explícitos e implícitos que emergen durante este periodo.

El análisis de esta experiencia situada permite problematizar y enriquecer la concepción del prácticum en la formación inicial docente, aportando claves para repensar los vínculos formativos desde una lógica colaborativa, inclusiva y transformadora.

2. Marco teórico

La cultura relacional que se configura en el prácticum está atravesada por una tensión estructural entre modelos jerárquicos tradicionales y propuestas más horizontales de acompañamiento pedagógico. En muchos contextos, persiste una lógica vertical en la que el tutor/a del centro escolar asume un rol de modelo y evaluador, mientras que el estudiante en prácticas ocupa una posición subordinada, como receptor de indicaciones y ejecutor de tareas (Yuan y Lee, 2016; Beshir *et al.*, 2023). Esta relación asimétrica puede limitar la agencia del futuro docente, dificultando su participación activa en la toma de decisiones pedagógicas y en la construcción de saberes profesionales.

La literatura ha señalado que esta tradición jerárquica se manifiesta en prácticas como la supervisión unidireccional, la escasa apertura al diálogo reflexivo y la invisibilización de las emociones del estudiante (Yuan y Lee, 2016; Orozco y Moriña, 2020). En este marco, el prácticum corre el riesgo de convertirse en

un espacio de control más que de aprendizaje compartido, lo que puede generar sentimientos de inseguridad, frustración o desmotivación en quienes se están formando y constituirse como experiencias emocionales negativas (Hagenauer *et al.*, 2024).

Frente a este modelo, diversos estudios apuestan por una transformación de la cultura relacional del prácticum hacia formas de acompañamiento más horizontales, basadas en la confianza, la escucha activa y el reconocimiento mutuo (Durán *et al.*, 2020). Esta transformación implica repensar el rol del tutor/a no como evaluador/a externo/a, sino como mentor/a que acompaña, orienta y dialoga con el estudiante desde una posición de corresponsabilidad formativa (Hagenauer *et al.*, 2024). De este modo, el vínculo pedagógico se convierte en un espacio de co-construcción de saberes, donde la autoridad no desaparece, pero se redistribuye.

La tensión entre supervisión y acompañamiento no es menor, ya que el tutor/a escolar suele tener asignada la responsabilidad de evaluar al estudiante, lo que puede condicionar la relación pedagógica. Esta dualidad –ser guía y juez al mismo tiempo– genera ambigüedades que deben ser abordadas desde una reflexión institucional más amplia sobre los fines y sentidos del prácticum (Beacham y Rouse, 2012). En este contexto, la cultura relacional no se entiende, únicamente, como un mero telón de fondo, sino como un componente estructurante de la experiencia formativa donde ambos actores, estudiante y tutor/a de prácticas, mejoran y aprenden conjuntamente.

2.1. Horizontalidad en las relaciones educativas

El concepto de horizontalidad en educación alude a una concepción ética y política de las relaciones pedagógicas, fundamentada en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la equidad, que cuestiona las estructuras jerárquicas tradicionales donde el docente aparece como emisor de saber y el estudiante como receptor pasivo.

Hace ya algunas décadas, Freire (1970) propuso una pedagogía del diálogo como alternativa a la educación bancaria, en la que el conocimiento no se deposita, sino que se construye colectivamente. Para Freire, la horizontalidad implica reconocer al otro como sujeto epistémico, capaz de nombrar el mundo y transformarlo. Esta postura exige una actitud de humildad por parte del educador, quien debe situarse en una relación de co-aprendizaje con sus estudiantes.

En esa línea, Rancière (1991) plantea en *El maestro ignorante* una crítica radical a la lógica explicativa que subyace a la pedagogía tradicional. Para este, toda relación educativa que se basa en la desigualdad del saber reproduce una forma de dominación. La verdadera emancipación implica que esta solo es posi-

ble cuando se parte de la igualdad de las inteligencias y se rompe con la figura del maestro como mediador necesario y único rol como formador y evaluador.

Estos planteamientos invitan a repensar las relaciones educativas en clave de horizontalidad, entendida no como una negación de los roles docentes, sino como una redistribución del poder pedagógico. En este marco, el diálogo no es solo una técnica didáctica, sino una práctica política que reconoce al otro como interlocutor válido y legítimo, lo que en palabras de Gómez Zacarelli *et al.* (2025) transforma la autopercepción del rol docente a través de la negociación, reflexión conjunta y el «pensar juntos».

La implementación de relaciones horizontales en el prácticum enfrenta múltiples obstáculos institucionales. La estructura jerárquica de los centros escolares, la lógica evaluativa que atraviesa la relación tutor-estudiante y la escasa formación en pedagogías críticas dificultan la construcción de vínculos basados en la reciprocidad y el reconocimiento (Yuan y Lee, 2016). A pesar de ello, experiencias de mentoría dialógica, codocencia y reflexión compartida han mostrado que es posible generar espacios de horizontalidad pedagógica, incluso dentro de marcos institucionales rígidos (Durán *et al.*, 2020).

En este sentido, la horizontalidad no debe entenderse como una condición dada, sino como una práctica que se construye en la interacción cotidiana, en la disposición a escuchar, a compartir la incertidumbre y a construir saberes en común. Su emergencia en el prácticum no solo transforma la experiencia formativa, sino que sienta las bases para una cultura profesional más democrática y colaborativa. En ese sentido el estudio llevado a cabo por Mauri *et al.* (2019) en torno a la experiencia de un prácticum colaborativo muestra que esta relación se caracteriza por una mentoría que equilibra apoyo y orientación, con un énfasis en promover la autonomía y las habilidades reflexivas de los estudiantes.

2.2. Redes de apoyo mutuo y colaboración profesional

La formación docente no puede entenderse como un proceso individual ni lineal, sino como una experiencia situada que se construye en red, en diálogo con otros y en contextos institucionales específicos. En este marco, el prácticum adquiere un valor estratégico como espacio potencial de articulación entre actores diversos –estudiantes, tutores escolares, profesorado universitario– que, al interactuar, configuran comunidades de práctica (Wenger, 1998). Estas comunidades no son estructuras formales, sino entramados relacionales que se sostienen en la confianza, la reciprocidad y el compromiso compartido con la mejora educativa.

Cuando el prácticum se concibe como un espacio de colaboración genuina, se generan condiciones para el coaprendizaje entre agentes formativos. La literatura

ha documentado experiencias en las que la interacción horizontal entre escuela y universidad ha dado lugar a procesos de mentoría compartida, codocencia o investigación colaborativa (Durán *et al.*, 2020; Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). Estas experiencias no solo enriquecen la formación inicial, sino que también transforman las culturas profesionales de los centros escolares al introducir dinámicas de reflexión conjunta y apertura al cambio.

Además, estas redes permiten descentrar la figura del tutor como único referente, distribuyendo la responsabilidad formativa entre múltiples actores. Esta descentralización favorece la emergencia de una cultura de red, donde el conocimiento se construye colectivamente y la autoridad pedagógica se redistribuye. En este sentido, el prácticum deja de ser un espacio de supervisión individual para convertirse en un entorno de interdependencia profesional.

Sin embargo, la consolidación de estas redes enfrenta obstáculos persistentes: la fragmentación institucional, la falta de coordinación entre universidad y escuela, y la pervivencia de modelos jerárquicos que dificultan la colaboración simétrica. Superar estas barreras requiere una voluntad institucional explícita de repensar el prácticum como un espacio de transformación cultural, donde todos los actores –incluidos los estudiantes– sean reconocidos como sujetos de saber y de cuidado.

2.3. El papel del estudiante como «amigo/a crítico/a»

En el marco de una formación docente crítica y dialógica, el estudiante en prácticas no puede ser concebido como un sujeto pasivo que observa, imita o ejecuta instrucciones, sino como un agente reflexivo que participa activamente en la construcción del conocimiento pedagógico. En este contexto, la figura del amigo/a crítico/a adquiere relevancia como metáfora relacional que articula la crítica con el cuidado y la distancia analítica con la cercanía ética.

La noción de practicante reflexivo, propuesta por Schön (1983), constituye un punto de partida fundamental. Para Schön, el profesional no se limita a aplicar teorías preexistentes, sino que reflexiona en y sobre la acción, generando saberes situados a partir de la experiencia. Esta perspectiva desplaza la idea de competencia técnica hacia una comprensión más compleja del saber docente, en la que la incertidumbre, la duda y la interpretación son dimensiones constitutivas.

Desde una lógica más colaborativa, Carr y Kemmis (1988) introducen la figura del *critical friend* en el ámbito de la investigación-acción. Este rol implica ofrecer retroalimentación honesta, argumentada y respetuosa, con el objetivo de mejorar la práctica sin imponer una visión externa. El amigo/a crítico/a no se sitúa por encima del otro, sino a su lado, en una relación de confianza que permite cuestionar sin deslegitimar. Esta figura encarna una ética del diálogo que combina exigencia intelectual con sensibilidad interpersonal.

En el campo de la inclusión educativa, Ainscow (2012) retoma esta figura para subrayar el potencial transformador del estudiante en prácticas cuando se le reconoce como interlocutor válido dentro de la comunidad escolar. Lejos de ser un observador periférico, el futuro docente puede contribuir activamente al análisis de las prácticas escolares, formulando preguntas, compartiendo observaciones y proponiendo alternativas desde una mirada fresca, situada y comprometida. Puesto que, como es sabido, es un ser independiente, pensador y comprometido, no solo con su aprendizaje, sino también con el bagaje cultural previo que le permite posicionarse de una forma legítima ante determinadas situaciones.

Asumir el rol de amigo/a crítico/a implica, por tanto, una doble responsabilidad: por un lado, desarrollar una actitud reflexiva y argumentativa; por otro, sostener una ética del cuidado que permita que la crítica sea vivida como oportunidad de crecimiento y no como amenaza. De este modo, la crítica se convierte en una forma de cuidado profesional, orientada al fortalecimiento de la práctica y al bienestar de quienes la ejercen.

Sin embargo, para que este rol pueda desplegarse plenamente, es necesario que las instituciones formadoras y los centros escolares reconozcan al estudiante como sujeto epistémico. Esto requiere superar modelos jerárquicos que infantilizan al futuro docente y abrir espacios de diálogo donde la reciprocidad y la escucha activa sean posibles. Solo así, la crítica podrá operar como gesto de confianza y no como mecanismo de control por parte del tutor de prácticas.

2.4. Implicaciones para la identidad docente en construcción

La identidad docente no es un atributo fijo ni una meta alcanzable, sino un proceso dinámico, relacional y situado en el contexto, el cual se configura en la interacción con otros y en el marco de prácticas sociales concretas. En este sentido, el prácticum representa una etapa crítica en la trayectoria formativa del futuro docente, al situarlo en un espacio de tránsito donde se confrontan sus creencias, emociones y expectativas con las realidades escolares (Yuan y Lee, 2016; Orozco y Moriña, 2020).

Este tránsito no es neutro ni lineal, está atravesado por tensiones entre modelos tradicionales y propuestas transformadoras, entre la reproducción de prácticas heredadas y la posibilidad de imaginar nuevas formas de ser docente. En este contexto, las relaciones que se establecen durante el prácticum –con tutores, compañeros, alumnado y profesorado universitario– actúan como catalizadores o inhibidores de procesos de construcción identitaria.

Diversos estudios han evidenciado que las relaciones simétricas entre estudiantes y agentes formativos pueden favorecer la emergencia de una identidad profesional activa, reflexiva y comprometida (Beacham y Rouse, 2012). Esta

simetría no implica una negación de los roles, sino una redistribución del poder pedagógico que habilita al estudiante para participar en la toma de decisiones, formular preguntas y proponer alternativas desde su experiencia contextual y de experiencia vital. En este marco, el reconocimiento mutuo se convierte en un eje estructurante del desarrollo profesional.

Ser escuchado, valorado y acompañado desde una lógica de cuidado –y no de control– permite al estudiante construir una imagen positiva de sí mismo como docente en formación. Esta imagen, a su vez, se ve reforzada cuando el entorno institucional promueve la agencia compartida, entendida como la capacidad de actuar con autonomía, pero también en colaboración con otros actores del sistema educativo (Stenberg y Maaranen, 2020). La agencia no es aquí una propiedad individual, sino una práctica relacional que se ejerce en contextos de confianza y corresponsabilidad.

La construcción identitaria se ve así atravesada por múltiples capas: la emocional, la epistemológica, la política. El prácticum puede ser un espacio de reproducción –cuando se limita a replicar modelos jerárquicos y prácticas acríticas– o un espacio de transformación, cuando se habilitan relaciones horizontales, se reconoce al estudiante como sujeto de saber y se promueve una cultura de diálogo y reflexión compartida.

Apostar por esta segunda vía no solo enriquece la experiencia formativa, sino que sienta las bases para una identidad docente crítica, ética y contextualizada. Una identidad que se define por la capacidad de interrogar la práctica, de sostener el conflicto pedagógico y de comprometerse con una educación más justa e inclusiva.

El objetivo de este trabajo es comprender cómo se configuran las relaciones entre universidad y escuela en el marco del prácticum, el papel que desempeñan los agentes implicados (estudiantes, docentes de las escuelas y profesorado universitario) y los aprendizajes explícitos e implícitos que emergen en este periodo.

3. Método

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias durante el prácticum. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una representación objetiva de la realidad, sino como una construcción situada, mediada por el lenguaje, las relaciones y los contextos institucionales.

En concreto, se realiza una investigación con el estudio de caso como estrategia metodológica. Particularmente, se analiza un proyecto orientado a la mejora del prácticum llevado a cabo en la Universidad de Alcalá. Esta aproximación

metodológica, entendida como una exploración intensiva y contextualizada de una situación educativa concreta, posibilita la generación de conocimiento transferible y con relevancia teórica (Stake, 1995). De este modo, permite profundizar en las dinámicas relacionales, los procesos de reflexión compartida y las construcciones identitarias que emergen en un contexto específico de formación inicial docente, caracterizado por la apuesta por la inclusión, la horizontalidad y la colaboración interinstitucional.

3.1. Contexto y participantes

El proyecto que se analiza como caso de estudio está orientado a reforzar la formación del futuro profesorado a través del prácticum, creando un contexto facilitador en el que cobran relevancia los seminarios de reflexión conjuntos entre estudiantes, maestros y maestras y docentes universitarios. La consolidación de redes de apoyo entre universidad y escuela reconoce como un elemento esencial para enriquecer la formación inicial y, al mismo tiempo, como una vía de mejora para los propios centros mediante la participación del alumnado en prácticas.

Es estudio se enmarca en un proyecto en el marco del prácticum de cuarto curso del grado en Magisterio de Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Alcalá, en colaboración con dos centros escolares públicos, uno de Castilla-La Mancha y otro de la Comunidad de Madrid, reconocidos por su compromiso con la innovación pedagógica y la equidad educativa. Los participantes son, por tanto, todos los agentes implicados en el proyecto: (a) estudiantes universitarios de prácticas, 10 estudiantes; (b) tutores y tutoras escolares responsables del acompañamiento en los centros, 8 tutoras; y (c) profesorado universitario implicado en el diseño, seguimiento y evaluación del prácticum, 3 profesoras.

3.2. Técnicas de recogida de datos

Se emplearon tres técnicas principales para la recogida de información, seleccionadas por su potencial para captar la dimensión relacional, discursiva y reflexiva de la experiencia formativa:

- Grupos de discusión: se organizaron 4 sesiones concebidas como seminarios, de una duración de 180 minutos, aproximadamente, de reflexión y discusión conjunta en las que participaron estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario. El trabajo de estos grupos fue grabado en audio y transcrito íntegramente para su posterior análisis.

- Análisis de carpetas de aprendizaje y memorias finales del prácticum: se revisaron los documentos elaborados por los estudiantes durante el prácticum, con especial atención a las reflexiones sobre las relaciones establecidas, los conflictos vividos y los aprendizajes emergentes.
- Observaciones sobre las interacciones relacionales: se realizaron registros de campo durante los seminarios conjuntos, centrados en las dinámicas de diálogo, los posicionamientos identitarios y las formas de participación de los distintos actores.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de categorización temática inductiva, orientado a identificar patrones de sentido en los discursos y documentos recogidos. Para ello, se utilizó el software NVivo, que permitió organizar, codificar y triangular la información de manera sistemática, respetando la complejidad y la riqueza contextual de los materiales.

El procedimiento analítico se desarrolló en varias fases: (a) lectura comprensiva de los materiales; (b) codificación abierta de unidades de significado; (c) agrupación en categorías emergentes; y (d) elaboración de ejes interpretativos. Este proceso se guió por una lógica inductiva e interpretativa, que combina la atención a las voces de los participantes con la articulación teórica de los hallazgos en diálogo con el marco conceptual del estudio.

En relación con la fase de lectura comprensiva, se emplearon como materiales los diarios reflexivos del estudiantado, las notas de campo del profesorado universitario, los documentos institucionales vinculados al prácticum y las transcripciones de los seminarios conjuntos. Estos materiales permitieron recoger tanto las dimensiones explícitas del proceso formativo como los aspectos subyacentes y relacionales vinculados a la cultura horizontal promovida en el proyecto.

Tras esta fase inicial, se realizó una codificación abierta manual-asistida por NVivo, identificando unidades de significado relevantes para la comprensión de la experiencia del prácticum. Posteriormente, estas unidades se agruparon en categorías emergentes que respondían a patrones recurrentes en los relatos. Finalmente, estas categorías se integraron en ejes interpretativos de mayor nivel, que han permitido articular relaciones conceptuales entre los datos y orientar la construcción analítica. Cabe señalar que la elaboración de los ejes interpretativos difiere de la agrupación automatizada de categorías emergentes, pues supuso un proceso reflexivo del equipo investigador para dotar de sentido global a dichas categorías y contextualizarlas dentro del marco teórico de referencia.

La tabla 1 presenta la relación entre las unidades de significado, las categorías emergentes y los ejes interpretativos resultantes del análisis.

Tabla 1. Codificación

Unidad de significado	Categoría emergente	Eje interpretativo
Relaciones basadas en confianza y apertura emocional	Construcción de vínculos horizontales	Horizontalidad como práctica relacional sostenida
Participación activa del estudiantado en el proceso formativo	Construcción de vínculos horizontales	Horizontalidad como práctica relacional sostenida
Integración simbólica del estudiantado en el profesorado	Construcción de vínculos horizontales	Horizontalidad como práctica relacional sostenida
Compartir vulnerabilidades y emociones de tutores	Construcción de vínculos horizontales	Horizontalidad como práctica relacional sostenida
Apoyo mutuo emocional entre docentes y estudiantes	Apoyo mutuo como experiencia transformadora	Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional
Reconocimiento bidireccional entre tutor y estudiante	Apoyo mutuo como experiencia transformadora	Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional
Comunidad de práctica docente	Apoyo mutuo como experiencia transformadora	Apoyo mutuo como práctica de desarrollo profesional y relacional
Retroalimentación respetuosa y constructiva	Crítica constructiva como forma de cuidado	Crítica como práctica de cuidado y mejora continua
Crítica horizontal entre docentes	Crítica constructiva como forma de cuidado	Crítica como práctica de cuidado y mejora continua
Autoevaluación docente	Crítica constructiva como forma de cuidado	Crítica como práctica de cuidado y mejora continua
Tensiones con familias por innovación metodológica	Tensiones y resistencias	Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum
Resistencias por trayectorias docentes	Tensiones y resistencias	Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum
Obstáculos institucionales (normativas, jerarquías)	Tensiones y resistencias	Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum
Exclusión y prácticas discriminatorias en el aula	Tensiones y resistencias	Limitaciones estructurales y culturales en la implementación del prácticum

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Construcción de vínculos horizontales: más allá del rol asignado

Uno de los temas emergentes más significativos en el análisis transversal de los tres encuentros fue la construcción de vínculos horizontales entre los distintos actores implicados en el prácticum. Esta horizontalidad se manifestó en relaciones simétricas, basadas en la confianza, la apertura emocional y el reconocimiento mutuo, que evidencian los límites tradicionales del rol asignado.

Desde el inicio del proyecto, se promovió una lógica de colaboración en la que tanto el profesorado universitario como el docente de aula y el estudiantado en prácticas se reconocieron como agentes activos del proceso formativo. Esta intención fue explicitada por una de las coordinadoras del proyecto:

> No vais a tener un solo tutor de prácticas, vais a tener todos estos [señalando al resto de profesorado tutor de prácticas]. Vais a poder aprender de todos estos. Y nosotros, como profesores, vamos a poder aprender también de vuestras aportaciones, observaciones externas desde fuera. (*Tutora universidad – Grupo 1*).

Este posicionamiento discursivo no solo habilita la participación activa del estudiantado, sino que redefine el rol del profesorado como sujeto también en formación, dispuesto a escuchar y a dejarse interpelar.

La voz del estudiantado en prácticas refuerza esta lectura. En su testimonio, una estudiante del doble grado en Educación Infantil y Primaria describe cómo la cultura de aula observada se caracteriza por la reciprocidad y la ayuda espontánea entre iguales, sin necesidad de mediación docente:

> Cuando una persona terminaba algo por voluntad propia, lo que hacía era levantarse a ayudar al compañero. Y salía de los propios niños esto. Ningún docente teníamos que acudir a ellos para decir, levántate a ayudar a este compañero. Salía de ellos. *(Estudiante – Grupo 2)*

Este fragmento no evidencia, exclusivamente, una práctica horizontal entre el alumnado de primaria, sino que también refleja cómo la estudiante se incluye en el «nosotros» docente, lo que sugiere una integración simbólica en el profesorado.

La horizontalidad también se expresa en la disposición de las tutoras de prácticas a compartir sus propias vulnerabilidades, generando un clima de confianza que favorece el diálogo auténtico. Así lo expresa una de ellas al referirse a las dificultades emocionales vividas durante el curso:

> Para mí ha sido muy difícil también sacar adelante el proyecto porque me falta energía, me falta... no motivación, pero sí me falta energía emocional y física. Pero bueno, yo creo que es bueno para todos. También nos viene bien hablar. *(Tutora universidad – Grupo 3)*

Este tipo de declaraciones desestabiliza la lógica jerárquica tradicional, al mostrar a la figura docente como alguien que también necesita apoyo y que encuentra en el espacio compartido una oportunidad de cuidado.

Finalmente, la construcción de vínculos horizontales se consolida en la práctica cotidiana, como lo expresa una tutora de prácticas al describir la dinámica de su aula:

> Yo creo que al trabajar en grupo y al ir cambiándoles los grupos, han aprendido a trabajar entre todos. Como que a uno a lo mejor se le da mejor una unidad, pero el otro le ayuda con las monedas, el otro con el tiempo. Como que entre todos se complementan. (*Tutora escuela – Grupo 3)*

Este testimonio refuerza la idea de que la horizontalidad no es solo un discurso, sino una práctica sostenida que se traduce en dinámicas de aula inclusivas, colaborativas y emocionalmente significativas.

4.2. El apoyo mutuo como experiencia transformadora

El análisis de los discursos recogidos en los tres encuentros revela que el apoyo mutuo entre los distintos agentes del prácticum no solo fue una estrategia de acompañamiento, sino una experiencia transformadora que resignificó los vínculos y las prácticas pedagógicas. Este apoyo se manifiesta tanto en el plano emocional como en el profesional.

Una de las expresiones más potentes de esta transformación se encuentra en el testimonio de una tutora de prácticas, quien reconoce abiertamente el valor formativo de la interacción con su estudiante:

> Nosotros aprendemos muchísimo de personas mucho más jóvenes que nosotros, con muchas más ilusiones, con mucho más empuje. Y bueno, pues eso, que estoy agradecida. Yo espero también haberle enseñado algo. *(Tutora escuela – Grupo 1).*

Este fragmento revela una inversión parcial del rol tradicional de mentoría, en la que el aprendizaje no fluye unidireccionalmente del docente al estudiante, sino que se construye en una lógica de reciprocidad y bidireccionalidad. La grati-

tud expresada por la tutora no es únicamente afectiva, sino formativa: reconoce que la presencia del otro transforma su propia práctica.

El sentimiento de comunidad emerge con fuerza en los discursos de los participantes, especialmente en contextos marcados por la dificultad y la complejidad organizativa. Se hace explícito el apoyo de la universidad al centro escolar, que se traduce en una disposición constante para acompañar y orientar a los estudiantes y al profesorado de los centros. En este sentido, el tutor de la universidad actúa no solo como coordinador del prácticum, sino también como facilitador de los vínculos entre los distintos actores implicados, promoviendo el diálogo, la cooperación y el acompañamiento mutuo:

> Compartimos vuestro malestar, vuestra situación y en lo que podamos ayudar, pues ahí estamos. *(Tutora universidad – Grupo 1).*

Estas manifestaciones evidencian no solo una actitud de acompañamiento y compromiso con los demás miembros de la comunidad educativa, sino también una disposición intencional a sostener y apoyar a los distintos actores durante el prácticum. El apoyo trasciende de este modo lo meramente técnico o académico, incorporando dimensiones emocionales y relacionales, lo que contribuye a fortalecer los vínculos y consolidar una cultura de colaboración y cuidado entre estudiantes, docentes y tutores universitarios.

Desde la perspectiva del estudiantado, el apoyo mutuo es percibido como una práctica cotidiana en el aula, que trasciende a educativo para convertirse en una forma de estar con otros. Una estudiante lo expresa así:

> Cuando una persona terminaba algo, por voluntad propia, lo que hacía era levantarse a ayudar al compañero. [...] Creo que esto también les hace sentir que son parte de su propio aprendizaje. *(Estudiante – Grupo 2).*

Este fragmento, ya citado en el apartado anterior, adquiere aquí una nueva dimensión, el apoyo no solo es una estrategia pedagógica, sino una práctica de subjetivación. Ayudar al otro se convierte en una forma de afirmarse como sujeto activo, competente, vinculado y comprometido a nivel académico y personal.

Finalmente, el apoyo mutuo también se manifiesta en la relación entre docentes del mismo centro, quienes comparten recursos, estrategias y afectos. Una tutora de prácticas lo expresa con claridad:

> La comunicación entre nuestros niveles es muy, muy buena y, luego, pues como reflexión personal, pues también intentamos hacerla. ¿Qué te ha funcionado a ti? ¿Qué no te ha funcionado a ti? ¿Qué me funciona a mí? Oye, prueba esto. *(Tutora escuela – Grupo 2).*

Este tipo de intercambios no solo fortalecen la práctica docente, sino que configuran una comunidad profesional que aprende conjuntamente, que se sostiene y que se transforma durante el proceso.

4.3. La crítica constructiva como forma de cuidado

La crítica constructiva emerge como una práctica recurrente en los encuentros analizados, no en forma de corrección jerárquica, sino como una expresión de cuidado pedagógico. En este contexto, la retroalimentación bidireccional se configura como una herramienta para el crecimiento profesional compartido donde tanto docentes como estudiantes se interpelan mutuamente desde el respeto, la concordia y la intención de mejora.

Uno de los momentos más significativos de esta dinámica se observa en el intercambio entre una tutora académica y una docente de aula en torno al uso de apoyos visuales. La conversación no se plantea en términos de corrección o imposición, sino como una invitación a la reflexión conjunta y al intercambio de estrategias pedagógicas:

> Hay una idea muy arraigada entre el profesorado, que es que los apoyos visuales se van quitando a medida que los niños son más capaces, cuando no debería ser así. Los apoyos visuales deberían estar siempre. Nosotros los utilizamos con adultos. *(Tutora universidad – Grupo 2)*

Este tipo de diálogo evidencia cómo la crítica, cuando se formula desde la confianza y el respeto, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje mutuo.

La retroalimentación también se da entre docentes del mismo centro, en forma de intercambio de estrategias y observaciones. Una tutora de prácticas lo expresa así:

> ¿Qué te ha funcionado a ti? ¿Qué no te ha funcionado a ti? ¿Qué me funciona a mí? Oye, prueba esto. (*Tutora escuela – Grupo 2).*

La crítica horizontal, sustentada en la experiencia compartida, posibilita revisar y ajustar las prácticas sin inscribirse en una lógica jerárquica. Se configura como un ejercicio de análisis conjunto que fomenta la corresponsabilidad pedagógica y la construcción de saberes colectivos orientados a la mejora continua de los procesos educativos.

Desde el rol académico, también se promueve la crítica reflexiva como parte del proceso formativo. En varios momentos, se invita a las estudiantes a aportar

observaciones sobre las prácticas docentes, incluyendo propuestas de mejora. Así lo plantea una de las coordinadoras:

> El estudiante debería aportar *feedback* sobre lo que vosotras consideráis que es especialmente relevante y luego, si también en algún momento hay alguna cosa que sea una propuesta de mejora, pues también sería el momento de plantearlo». *(Tutora universidad – Grupo 2).*

Esta invitación no solo valida la mirada del estudiante, sino que le otorga un rol activo en la construcción del conocimiento pedagógico. La crítica, en este caso, se convierte en una forma de reconocimiento.

Finalmente, la crítica constructiva se expresó también en el modo en que las docentes reflexionaban sobre sus propias prácticas, reconociendo errores, dificultades y áreas de mejora. Una tutora de prácticas lo expresa con honestidad:

> Yo me voy todos los días o, si no la mayoría de ellos, pensando en el día que he pasado, en qué me ha salido muy bien, en qué me ha salido muy mal y en qué tengo que mejorar. *(Tutora escuela – Grupo 2)*

Este tipo de autoevaluación constante configura una ética profesional basada en la mejora continua, donde la crítica no es amenaza, sino herramienta de cuidado y compromiso con la calidad educativa.

Unidades de significado codificadas: «crítica constructiva horizontal», «retroalimentación bidireccional», «autoevaluación docente», «reconocimiento del rol estudiantil». Categorías emergentes: «cuidado pedagógico a través de la crítica», «construcción de saberes colectivos», «mejora continua docente». Ejes interpretativos: «crítica como herramienta de cuidado y fortalecimiento profesional compartido».

4.4. Tensiones y resistencias

A pesar del clima general de colaboración y apertura que caracterizó los encuentros analizados, también emergieron tensiones y resistencias que revelan los límites estructurales, culturales y emocionales del modelo de prácticas propuesto. Estas tensiones no deben entenderse como fallos, sino como indicadores de los desafíos que implica transformar las relaciones pedagógicas y las dinámicas institucionales.

Una de las tensiones más recurrentes fue la que se produce entre la innovación metodológica y las expectativas tradicionales de las familias. Varias docentes señalaron que, a pesar de los beneficios observados en el aula, algunas familias expresaban dudas o resistencias ante metodologías no convencionales, como el

método Singapur o el uso de materiales manipulativos. Una tutora de prácticas lo expresó así:

> Surge por parte de las familias, alguna vez, preocupación porque me dicen, oye, que, a mi hija, mira, no se le da muy bien la resolución en vertical, que es como la más tradicional. [...] Digo, si consigue hacerlo con la tabla de números, por ejemplo, es más que suficiente. *(Tutora escuela – Grupo 3)*

Esta tensión revela una brecha entre las prácticas pedagógicas actuales y las representaciones sociales heredadas sobre «lo que es enseñar bien», lo que obliga al profesorado a ejercer también un rol formador con las familias.

Otra fuente de resistencia se vincula con las propias trayectorias formativas del profesorado. Como señala una docente con amplia experiencia, el cambio metodológico no siempre es fácil de sostener, especialmente cuando se carece de apoyo técnico o emocional:

> Este año, pues no he retomado el tema de los vídeos porque sinceramente estoy cansada. Es algo que me lleva muchísimo esfuerzo y que se me hace un mundo. *(Tutora escuela – Grupo 3).*

Este testimonio pone de relieve el desgaste profesional y la necesidad de cuidar también a quienes cuidan.

En el plano institucional, también se evidencian obstáculos relacionados con la rigidez de ciertas normativas universitarias o escolares. Aunque no se formulan de manera explícita, varias intervenciones aluden a la dificultad de sostener prácticas horizontales en estructuras que siguen asignando roles jerárquicos. Una tutora académica lo expresa en forma de pregunta abierta:

> ¿Qué diferencias hay entre un prácticum tradicional y un prácticum en el que nos escuchamos? ¿Tenemos la oportunidad de escuchar a las estudiantes, a escucharnos entre nosotras? *(Tutora universidad – Grupo 3).*

Esta pregunta, más que una afirmación, señala una tensión latente: la coexistencia de dos modelos de prácticas –uno unidireccional y otro dialógico– dentro de un mismo marco institucional.

Finalmente, se identifican resistencias culturales más profundas, vinculadas a la concepción misma de la infancia y del aprendizaje. Una tutora académica comparta una experiencia reiterada entre estudiantes de prácticas, que pone en evidencia una práctica excluyente aún presente en muchas aulas:

> Cómo es posible que en las clases de primero, de manera sistemática, se segregue a niños porque no sepan leer y escribir. [...] Se les segregue de manera

> tajante, no dejarles participar en ninguna actividad y solamente pueden hacer lo poco que hacen cuando se van con el PT y con el AL. (*Tutora universidad – Grupo 3).*

Este testimonio no solo ilustra una práctica discriminatoria, sino que pone de relieve la vigencia de un modelo escolar centrado en la homogeneidad. Tales dinámicas constituyen una forma de resistencia estructural a los enfoques inclusivos, en tanto reproducen la exclusión desde los primeros años de escolarización.

En conjunto, estas tensiones y resistencias no invalidan el modelo de prácticas analizado, sino que lo sitúan en su complejidad. Reconocerlas es un paso necesario para seguir construyendo espacios formativos más justos, inclusivos y sostenibles.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten problematizar la experiencia del prácticum más allá de su dimensión técnica o instrumental, revelando su carácter relacional, emocional y político. De este modo, el análisis transversal de los discursos muestra que las relaciones horizontales, el apoyo mutuo, la crítica constructiva y las tensiones institucionales no son elementos accesorios, sino constitutivos del proceso formativo.

La construcción de vínculos horizontales entre estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario se configura como una condición para el desarrollo de una identidad docente crítica y situada. Tal como plantean Freire (1970) y Rancière (1991), la horizontalidad no implica la desaparición de los roles, sino una redistribución del poder pedagógico que habilita al otro como interlocutor válido. Esta redistribución se observa en los espacios de diálogo compartido, donde los estudiantes son escuchados, reconocidos y valorados por sus aportaciones, lo que favorece su implicación y agencia profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Levin, He y Allen, 2013).

El apoyo mutuo, por su parte, se manifiesta como una experiencia transformadora que desborda la lógica del acompañamiento técnico. En los discursos analizados, el cuidado, la empatía y la corresponsabilidad emergen como prácticas que sostienen emocionalmente el proceso formativo, en línea con lo señalado por Zembylas (2005), Furman (2015) y Mauri *et al.* (2019). La vulnerabilidad compartida –expresada tanto por docentes como por estudiantes– se convierte en un motor de aprendizaje, al permitir la construcción de comunidades de práctica basadas en la confianza (Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011; Wenger, 1998).

La crítica constructiva aparece como una forma de cuidado profesional, en la medida en que se orienta al fortalecimiento de la práctica sin deslegitimar al otro.

La figura del amigo/a crítico/a, retomada de Carr y Kemmis (1988) y Ainscow (2012), permite pensar la retroalimentación como una práctica ética que combina exigencia argumentativa con sensibilidad relacional. Esta crítica, cuando se ejerce desde la horizontalidad, habilita procesos de reflexión compartida que enriquecen la formación inicial y la cultura profesional de los centros.

Sin embargo, los resultados también evidencian tensiones y resistencias que limitan la posibilidad de desplegar plenamente estas prácticas. La persistencia de modelos jerárquicos, la lógica evaluativa que atraviesa la relación tutor-estudiante, incluida la parte relacionada con la calificación, y la fragmentación institucional dificultan la construcción de vínculos simétricos y colaborativos (Goldhaber *et al.*, 2019; Ronfeldt *et al.*, 2018). Estas tensiones no solo afectan la experiencia del estudiante, sino que también generan ambigüedades en el rol del tutor, quien debe ejercer simultáneamente funciones de guía y de juez (Tilson, Sandretto y Pratt, 2017). En este sentido Hagenauer *et al.* (2024) destacan el papel que el tutor puede tener en la reducción de la ansiedad que estas situaciones pueden provocar.

En este contexto, la identidad docente en construcción se ve atravesada por una tensión entre la reproducción de modelos tradicionales y la posibilidad de imaginar nuevas formas de ser docente. Tal como señalan Stenberg y Maaranen (2020) y Saiz-Linares (2023), la reflexión sobre la práctica, el reconocimiento mutuo y la participación activa en comunidades de aprendizaje son elementos clave para el desarrollo de una identidad profesional ética, crítica y situada.

Finalmente, el estudio confirma que el prácticum no puede entenderse, únicamente, como un espacio neutro, sino como un territorio de disputa simbólica, donde se negocian saberes, emociones y posicionamientos. Apostar por una cultura relacional basada en la horizontalidad, el cuidado y la crítica compartida no solo mejora la experiencia formativa, sino que contribuye a la construcción de una profesión docente más democrática, inclusiva y comprometida con la justicia educativa, así se concluye en el estudio de Gómez Zaccarelli *et al.* (2025), quienes destacan que la realización del prácticum en entornos colaborativos horizontales facilita el sentido de pertenencia y la validación de las propias ideas.

Esto implica que el tutor de prácticas no tiene el conocimiento absoluto, sino que el estudiantado tiene sus propias reflexiones y aportaciones que pueden favorecer el aprendizaje de ambos agentes y que esa apertura por parte de ambos puede beneficiar la mejora educativa y la reflexión compartida.

6. Conclusiones

Este estudio permite comprender el prácticum no como un espacio neutro ni meramente técnico, sino como un territorio relacional, emocional y político donde se configuran identidades docentes en interacción con otros. A partir del

análisis de las experiencias vividas por los estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario, se ha evidenciado que las relaciones horizontales, el apoyo mutuo y la crítica constructiva constituyen pilares fundamentales para una formación comprometida, ética y transformadora del rol docente.

La horizontalidad en las relaciones pedagógicas, lejos de diluir los roles, permite redistribuir el poder formativo y reconocer al otro como interlocutor válido. Esta redistribución favorece la emergencia de vínculos basados en la confianza, la escucha activa y la corresponsabilidad, elementos que potencian la agencia del futuro docente y su implicación en los procesos de toma de decisiones pedagógicas.

El apoyo mutuo, entendido como una práctica cotidiana y una ética del cuidado, se manifiesta como una experiencia transformadora que desborda la lógica del acompañamiento técnico. La posibilidad de compartir vulnerabilidades, aprendizajes y afectos entre los distintos actores del prácticum genera comunidades de práctica sostenidas en la reciprocidad y el compromiso compartido con la mejora educativa.

Asimismo, la crítica constructiva se revela como una forma de cuidado personal y profesional que, ejercida desde la horizontalidad, habilita procesos de reflexión compartida y mejora continua. La figura del «amigo/a crítico/a» encarna una ética de diálogo que combina exigencia argumentativa con sensibilidad relacional, contribuyendo a la consolidación de una cultura profesional más democrática.

No obstante, el estudio también evidencia tensiones y resistencias que condicionan la implementación plena de este modelo, como la persistencia de estructuras jerárquicas, la rigidez normativa y las concepciones tradicionales sobre el rol docente y los procesos de aprendizaje. Estas tensiones, lejos de ser obstáculos insalvables, deben entenderse como desafíos que interpelan a las instituciones formadoras y a las escuelas colaboradoras a repensar colectivamente el sentido del prácticum.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter contextual y cualitativo, centrado en un número reducido de centros escolares y participantes, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos. Del mismo modo, el análisis se basa en discursos recogidos en momentos específicos, lo que deja fuera otras dimensiones temporales o institucionales del proceso formativo. A pesar de ello, el estudio aporta una mirada profunda y comprometida sobre las dinámicas relacionales del prácticum, destacando la riqueza de los vínculos horizontales y la potencia formativa del apoyo mutuo y la crítica compartida. La triangulación de voces (estudiantes, tutores escolares y profesorado universitario) constituye una fortaleza metodológica que permite captar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas.

Como líneas futuras de investigación, se propone ampliar el análisis a otros contextos institucionales y territoriales, así como explorar longitudinalmente el impacto de estas experiencias en la construcción de la identidad docente a lo largo del tiempo. También sería pertinente indagar en las condiciones organizativas y políticas que favorecen o dificultan la consolidación de culturas relacionales más democráticas en el seno del prácticum, así como los posibles inhibidores del cambio y sus implicaciones.

En síntesis, apostar por un prácticum relacional, crítico y horizontal no solo enriquece la experiencia formativa del estudiantado, sino que sienta las bases para una identidad docente comprometida con la justicia educativa, la inclusión y la transformación social (Muñoz Martínez *et al.*, 2024). Esta apuesta exige voluntad institucional, formación continua y una ética del encuentro que reconozca al otro como sujeto de saber, de cuidado y de transformación.

7. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. En Day, C. (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (65–75). Routledge.

Beacham, N. y Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 3-11. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x

Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beshir, S., Dagnaw Kelkay, A. y Melesse, T. (2023). Perceptions of practicum actors in the primary teacher education practicum program. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2206628

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Durán, D., Corcelles, M., Flores, M. y Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education, 46*(5), 770-779. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631

Elo, S. y Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Furman, C. (2015). Learning to teach: Developing practical wisdom with reflective teacher narratives. *Philosophy of Education*, 2015, 139-148.

Goldhaber, D., Krieg, J., Naito, N. y Theobald, R. (2019). Making the most of student teaching: The importance of mentors and scope for change. *Education Finance and Policy, 14*(4), 581-591. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00305

Gomez Zaccarelli, F., Rojas-Avilez, L. y Guerrero Morales, P. (2025). School-University partnership in teacher education: the role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*, 1-20. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2554105

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación* (354), 47-70.

Hagenauer, G., Raufelder, D., Ivanova, M., Bach, A. e Ittner, D. (2024). The quality of social relationships with students, mentor teachers and fellow student teachers and their role in the development of student teachers' emotions in the practicum. *European Journal of Psycholy of Education*, 39, 4067-4089. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00847-0

Levin, B. B., He, Y. y Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator, 48*(3), 201-217. https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029

Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076

Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., y Domínguez Santos, S. (2025). 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

Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004

Rancière, J. (1991). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Ronfeldt, M., Brockman, S. L. y Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher, 47*(7), 405-418. https://doi.org/10.3102/0013189X18782906

Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación: Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación, 88*, 161-190. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488

Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (Extra), 83-108. https://www.academia.edu/128267680

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). Promoting practical wisdom in teacher education: A qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education, 43*(5), 676-694. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012

Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541

Tilson, J., Sandretto, S. y Pratt, K. (2017). Connecting theory to practice: Using preservice teachers' beliefs, theories and video-recorded teaching to prompt a cycle of praxis. *Teaching and Teacher Education, 67*, 454-463. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.012

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yuan, R. y Lee, I. (2016). «I need to be strong and competent»: A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22*(7), 819-841. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotions: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.