

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

ARANTZA OZAETA, OLATZ ARAMENDIA

El prácticum como eje
transformador: alternancia,
reflexión y mentoría en la
formación inicial del profesorado

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 Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M^a 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 Unibertsitate Publikoa
Sección de Comunicación (Publicaciones)
Komunikazio Atala (Argitalpenak)
Tel. 948 16 90 33
publicaciones@unavarra.es

CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

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

FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



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-Tarazaña, Paola Ruiz-Bernardo <i>Prácticum en alternancia en la Universitat Jaume I: claves del modelo de formación inicial de docentes de infantil y primaria</i>	11
María Napal Fraile, Magdalena Romera Ciria, Maite López-Flamarique, M. Camino Bueno-Alastuey, Gabriel María Rubio <i>Hacia una formación integral, activa y reflexiva en las prácticas del profesorado</i>	37
Arantza Ozaeta, Olatz Aramendia <i>El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado</i>	59
Anna Ginesta Fontserè, Rosa Colomina Álvarez, Teresa Mauri Majós, Javier Onrubia Goñi <i>Prácticas con sentido profesionalizador. Una propuesta basada en la re- flexión conjunta sobre situaciones de la práctica y la colaboración entre escuela y universidad</i>	77
Yolanda Muñoz Martínez, Nicolás Benesh Fernández-Miranda, Claudia Guiral Borrueal, Susana Domínguez Santos <i>El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica com- partida en la formación docente</i>	99

Mariona Masgrau-Juanola, Christian Arenas-Delgado, Karo Kunde, Muntsa Calbó-Angrill, Margarida Falgàs Isern <i>Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investi- gación formativa</i>	123
---	-----

Estudios / Ikerketak

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

Recensiones / Aipamenak

Carmen Rodríguez Gonzalo (ed.), <i>Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües</i> [Marta Milian Gubern]	171
--	-----

El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado

Practicuma ardatz eraldatzaile gisa: alternantzia, gogoeta eta mentoretza irakasleen hasierako formakuntzan

The practicum as a transformative axis: alternation, reflection and mentoring in initial teacher education

Arantza Ozaeta

Mondragon Unibertsitatea

<https://orcid.org/0000-0003-0586-4492>

Olatz Aramendia

Mondragon Unibertsitatea

<https://orcid.org/0009-0006-6692-1509>

Recibido / Noiz jaso den: 15/12/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 02/03/2026

Resumen

Este artículo analiza el proyecto de prácticum de los grados de Educación Infantil y Primaria de Mondragon Unibertsitatea, un modelo caracterizado por su estructura modular interdisciplinar, el desarrollo en alternancia y la reflexión sobre la práctica. Se describen los principios que sustentan la arquitectura del programa, así como la integración progresiva de los procesos de desarrollo personal, práctica escolar y elaboración del Trabajo Fin de Grado como investigación educativa situada. El texto examina los aprendizajes emergentes del modelo, especialmente en relación con la autonomía profesional y la construcción de la identidad docente, y aborda las principales dificultades y retos detectados en su implementación: la interacción con la comunidad educativa, la complejidad del acompañamiento y la mentoría, la necesidad de fortalecer los dispositivos formativos vinculados a la práctica, la gestión de los procesos de reflexión y la consolidación de redes institucionales estables entre universidad y centros escolares.

Palabras clave:

formación inicial del profesorado; prácticum en alternancia; comunidades de aprendizaje; tutoría y mentoría; desarrollo profesional docente; trabajo fin de grado.

Sumario

1. INTRODUCCIÓN. 2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO. 2.1. La formación en alternancia. 2.2. La práctica reflexiva. 2.3. Acompañamiento y tutorización. 3. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DEL PRÁCTICUM. 3.1. Estructura y contenido del prácticum. 3.2. La tutorización del prácticum. 4. APRENDIZAJES, DIFICULTADES Y RETOS. 4.1. Aprendizajes. 4.2. Dificultades y retos. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Laburpena. Artikulu honek Mondragon Unibertsitateko Haur Hezkuntzako zein Lehen Hezkuntzako graduetako practicum proiektua du aztergai. Eredu horren ezaugarri nagusiak dira diziplinarteko egitura modularra, alternantzia bidezko garapena eta praktikaren gaineko hausnarketa. Era berean, lanak practicum programaren arkitektura sostengatzen duten printzipioak deskribatzeaz gain, garapen pertsonaleko prozesuen, eskola-praktikaren eta Gradu Bukarako Lanaren (GBL) lanketa progresiboaren integrazioan sakontzen du. Azkenik, eredutik eratorritako ikaskuntza emergenteak aztertzen ditu, bereziki autonomia profesionalari eta irakasle identitatearen eraikuntzari dagozkienak, eta haren inplementazioan antzemandako zailtasun eta erronka nagusiak jorratzen ditu. Hala nola: hezkuntza-komunitatearekiko elkarreragina; laguntza eta mentoretzaren konplexutasuna; praktikarekin lotutako formakuntza tresnak indartzeko premia; hausnarketa prozesuen kudeaketa; eta unibertsitatearen eta ikastetxeen arteko erakunde-sare egonkorren sorrera.

Gako hitzak: irakasleen hasierako formakuntza; practicum alternantzia; ikaskuntza komunitateak; tutoretza eta mentoretza; irakasleen garapen profesionala; Gradu Bukarako Lana.

Abstract. This article analyses the practicum model for Early Childhood and Primary Education degrees at Mondragon University, a model characterised by its interdisciplinary modular structure, the alternance-based learning development and reflection on practice. It describes the principles underpinning the programme's architecture, as well as the progressive integration of personal development processes, school practice and the preparation of the end-of-degree project as situated educational research. The text examines the emerging lessons from the model, especially in relation to professional autonomy and the construction of teaching identity, and addresses the main difficulties and challenges detected in its implementation: interaction with the educational community, the complexity of support and mentoring, the need to strengthen training mechanisms linked to practice, the management of reflection processes, and the consolidation of stable institutional networks between universities and schools.

Keywords: initial teacher education; alternance practicum; learning communities; tutoring and mentoring; teacher professional development; end-of-degree project.

1. Introducción

Estamos inmersos en una época que repiensa constantemente la formación del profesorado, tanto la formación inicial como la continua, en sus formas, objetivos y métodos. También estamos asistiendo a un deseo de mejorar o innovar las escuelas y los sistemas educativos. Ambos ejes, innovación educativa y profesorado, van de la mano, puesto que el profesorado es uno de los principales agentes de cambio y mejora escolar (Hattie, 2016; Perez-Lizarralde *et al.*, 2021).

Es por esto que la formación inicial del profesorado se encuentra en un proceso de revisión constante que afecta tanto a sus finalidades como a sus modelos organizativos y pedagógicos. Este cuestionamiento responde a una doble mirada: por un lado, la necesidad de dar respuesta a sistemas educativos cada vez más complejos, diversos y exigentes; por otro, la creciente conciencia de que la calidad de la educación está estrechamente vinculada a la calidad de la formación de sus docentes. En este escenario, el prácticum toma especial relevancia y se ha consolidado como un espacio clave para articular teoría y práctica, desarrollar la identidad profesional y promover la reflexión crítica sobre el oficio docente.

Este artículo se sitúa en el ámbito concreto de los grados de Educación Infantil y Primaria de Mondragón Unibertsitatea, donde el prácticum forma parte de un modelo institucional propio que apuesta por la alternancia, la interdisciplinariedad y el acompañamiento situado. Desde esta perspectiva, presentamos los fundamentos del proyecto, sus dispositivos principales y los aprendizajes, dificultades y retos que emergen de su implementación.

2. Antecedentes y marco teórico

El marco teórico que sustenta las prácticas de los grados de Educación Infantil y Primaria no puede comprenderse sin el contexto institucional en el que se desarrolla, es decir, el modelo educativo Mendeberry de Mondragón Unibertsitatea. La universidad es una cooperativa, integrada en el Grupo Mondragón, caracterizada por un modelo de gobernanza horizontal y por valores arraigados de cooperación, responsabilidad social, solidaridad e innovación. Esta singularidad institucional configura una cultura organizativa orientada a la acción, la corresponsabilidad y el compromiso con el entorno.

En el año 2000, la universidad diseñó su propio modelo educativo, conocido como Mendeberry, que apostó por metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, casos y problemas, así como por la evaluación formativa. Este modelo fue revisitado entre 2017 y 2019, dando lugar a Mendeberry 2025 (García *et al.*, 2017), un proceso de actualización construido de forma participativa, en el que intervinieron profesorado, alumnado egresado, empleadores, responsables de titulación, estudiantes y equipos de gestión.

Como resultado de este proceso, se definieron líneas metodológicas y un perfil de alumnado orientado al desarrollo integral: pensamiento crítico, aprendizaje flexible y autónomo, competencia intercultural y compromiso social. Este marco inspiró el rediseño de los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria en 2020, precedido por proyectos piloto que posteriormente fueron escalados a los nuevos diseños curriculares. Entre los principios pedagógicos que guiaron este rediseño destacan la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias personales y profesionales y una mayor imbricación con el contexto educativo. La participación activa del alumnado se concibió como una condición estructural del aprendizaje.

Este escenario impulsó enfoques que promueven la integración entre saberes académicos, experiencia práctica y reflexión profesional. En el ámbito de los estudios de magisterio, este giro cristalizó en una revalorización del prácticum como eje de una profesionalización reflexiva y situada. Los contextos educativos de las etapas de Educación Infantil y Primaria están marcados por la diversi-

dad, la imprevisibilidad y la necesidad de respuestas pedagógicas personalizadas. En este marco, el prácticum se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de la autoconciencia profesional, la autorregulación y la responsabilidad, dimensiones que caracterizan el perfil docente que se pretende construir. El futuro enseñante debe ser capaz de diagnosticar, comprender y transformar su propia práctica, desarrollando una conciencia crítica y una reflexión compartida sobre su acción educativa.

Después de este breve contexto, a continuación presentamos algunos de los ejes que sustentan el prácticum en los estudios de Magisterio de Mondragón Unibertsitatea: la formación en alternancia, la reflexión y el acompañamiento y tutorización.

2.1. La formación en alternancia

La formación del profesorado está viviendo un *practice turn* en las últimas décadas, y la formación dual universitaria en el ámbito educativo está conociendo un importante desarrollo. Cada vez hay más reconocimiento científico del valor del aprendizaje en el lugar de trabajo, dado que el trabajo, más allá de ser un mero «lugar», constituye en sí mismo un «objeto» pleno para la formación del profesorado (Plazaola *et al.*, 2013). La formación dual acerca las situaciones, los retos y las prácticas profesionales a la formación más teórica universitaria. Esta formación en dos entornos facilita el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales, y la formación de enseñantes desde «dentro de la profesión» (Nóvoa, 2009).

En este sentido, el primero de los ejes del proyecto de prácticum de Mondragón Unibertsitatea es la formación en alternancia en 3.º y 4.º. Los modelos de formación en alternancia –también denominados formación dual– proponen una organización curricular que integra los contextos universitarios y profesionales. No obstante, tal como advierten Coiduras *et al.* (2017), no existe un único modelo de formación dual, sino «formaciones duales», es decir, múltiples formas de implementación en función de la misión institucional, la lógica formativa de los actores y las decisiones pedagógicas que orientan el diseño.

La alternancia no se reduce a una mera distribución temporal entre universidad y escuela, sino que implica una mirada integradora del currículum, donde las experiencias de práctica y los espacios de reflexión se retroalimentan de forma continua. Esta lógica favorece procesos de aprendizaje más profundos, al situar al futuro docente en una posición activa frente a su propio desarrollo profesional, y le permite contrastar, problematizar y reconstruir sus marcos de referencia.

2.2. La práctica reflexiva

Otro de los ejes del prácticum de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es la práctica reflexiva. Esta perspectiva ha sido ampliamente desarrollada por autores como Tardif (2004), Esteve (2011), Korthagen (2010) y Clarà (2014), quienes subrayan que la reflexión no es un proceso espontáneo, sino una competencia que requiere ser enseñada, acompañada y sistematizada. La práctica reflexiva permite al futuro docente ir más allá de la reproducción de rutinas, promoviendo la capacidad de interpretar situaciones complejas, identificar dilemas, reconocer creencias implícitas y tomar decisiones fundamentadas de cara a la mejora de sus prácticas.

2.3. Acompañamiento y tutorización

El tercer eje del prácticum consiste en el acompañamiento en los procesos de prácticas. La figura del tutor universitario, así como la persona mentora profesional en el centro escolar, se ha consolidado como un factor determinante en la calidad de la experiencia formativa. Diversos estudios coinciden en que la calidad de la mentoría y tutoría incide directamente en el desarrollo de competencias profesionales, la satisfacción con la experiencia de prácticas y la construcción de la identidad docente (Merket, 2022).

Dentro de este contexto, las personas mentoras de escuela acaparan cada vez mayor protagonismo en el proceso formativo de los enseñantes noveles y el trabajo de *mentoring* ha sido señalado como un soporte clave en la articulación de los dos contextos formativos con el propio aprendiz. Con todo, el significado de la mentoría está poco estabilizado y consensuado (Merket, 2022; Stephens *et al.*, 2014) y además convive con otros términos como tutoría, asesoría, facilitación e incluso *coaching*. Para este trabajo optamos por definirla como «una relación educativa de acompañamiento y guía que se desarrolla entre una persona con más experiencia y otra que desea adquirirla. La persona mentora no se limita a compartir conocimientos técnicos, sino que escucha, aconseja, inspira, reta y apoya al aprendiz en su camino de aprendizaje» (EduTrends, 2022: 5). De dicha definición emerge un rol de mentoría versátil que pone el énfasis en diversas dimensiones y, sobre todo, en el aprendizaje del futuro enseñante en formación.

3. Caracterización del proyecto del prácticum

Una vez teorizados brevemente los ejes que sustentan el proyecto de prácticum de los estudios de Magisterio, pasamos a describir las características del proyecto de prácticum.

3.1. Estructura y contenido del prácticum

El proyecto de prácticum se inscribe dentro del marco curricular establecido por la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde el bloque de prácticas externas y el Trabajo de Fin de Grado (TFG) conforman un eje formativo de 50 créditos ECTS. En Mondragón Unibertsitatea dichos créditos se distribuyen en 40 créditos correspondientes al prácticum y 10 créditos al TFG. En nuestro caso, los 40 créditos de prácticum se distribuyen de la manera siguiente durante los grados:

Tabla 1. Distribución de los créditos ECTS del prácticum

Educación Infantil / Primaria	ECTS / Temporalidad
1.º	4 ECTS / 3 semanas
2.º	6 ECTS / 4 semanas
3.º	8 ECTS / 8 semanas
3.º mención	6 ECTS / 4 semanas
4.º	16 ECTS / 7 semanas

Para comprender la naturaleza del prácticum de los estudios de Magisterio, es necesario explicar cómo se articula la relación entre el prácticum y los «módulos». En nuestro modelo curricular el módulo constituye la unidad mínima académica, tanto a efectos de matrícula como de evaluación. No se trata de una asignatura, sino de un dispositivo didáctico diseñado desde una lógica interdisciplinar, orientado a la integración de saberes, competencias y rasgos personales del futuro docente. Por lo tanto, cada módulo reúne resultados de aprendizaje que combinan dimensiones disciplinares, didácticas y personales, y es diseñado por equipos docentes interdisciplinares. Esta organización permite superar la separación entre áreas de conocimiento, y favorece una aproximación más holística a los fenómenos educativos. Las metodologías de trabajo se basan en enfoques activos –aprendizaje por proyectos, casos, retos o indagaciones– siempre en diálogo con situaciones profesionales reales.

Siguiendo este planteamiento, los periodos de prácticas están integrados en los módulos. Módulo y prácticum son concebidos como interdependientes: se diseñan conjuntamente, comparten resultados de aprendizaje y forman parte de un mismo proceso evaluativo, de modo que la evaluación refleja una visión integrada del trabajo del estudiante. El diseño contempla seminarios semanales en los que se comparten experiencias de práctica, contenidos de los módulos y se constituyen en espacios de reflexión sobre el prácticum. Este entramado exige

un cuidado especial de alineamiento entre resultados de aprendizaje, contextos diseñados y dispositivos de evaluación.

Asimismo, la estructura del prácticum adquiere un carácter progresivo a lo largo de la titulación. En 1.º, el foco lo constituye la observación en tres planos: la triple relación del enseñante con el infante, la comunidad y su propio desarrollo profesional. En 2.º de Educación Primaria (EP), el prácticum está vinculado al módulo de «Alfabetizaciones múltiples», donde se pone la atención en la observación planificada del trabajo en las didácticas específicas de la lengua, las ciencias sociales y naturales, matemáticas y STEM. De esta forma, los futuros enseñantes en formación realizan un diseño de intervención educativa a partir de los retos analizados. En Educación Infantil (EI), el prácticum está integrado al módulo «La facilitación del aprendizaje y el desarrollo desde el rol del docente», se trabaja la mirada sensible del enseñante desde la que facilitará el aprendizaje y desarrollo de los infantes. Pero, para ello, el enseñante tiene que reflexionar en torno a su mirada cuando interacciona con la infancia, consigo mismo y con los distintos agentes educativos. Como explicaremos más adelante, el prácticum se integra en los módulos durante todo el recorrido formativo.

Los cursos del segundo ciclo responden a una lógica de alternancia. En 3.º se trata de un módulo dual, «Experiencias didácticas vivas», donde mediante el enfoque globalizador se trabaja la didáctica de la lengua integrada a la de las ciencias sociales y naturales. Este módulo consta de 24 ECTS, 16 destinados al módulo y 8 a las prácticas, y se imparte para los grados de EI y EP. En 3.º existe un segundo momento de prácticum vinculado a las menciones, que no describimos en este trabajo. Dado que en la facultad de Educación contamos con siete menciones, la descripción precisa de las características de cada una de ellas requeriría un trabajo aparte.

Ejemplo: Prácticum de 3º «Experiencias didácticas vivas» (24 ECTS: 16 + 8)

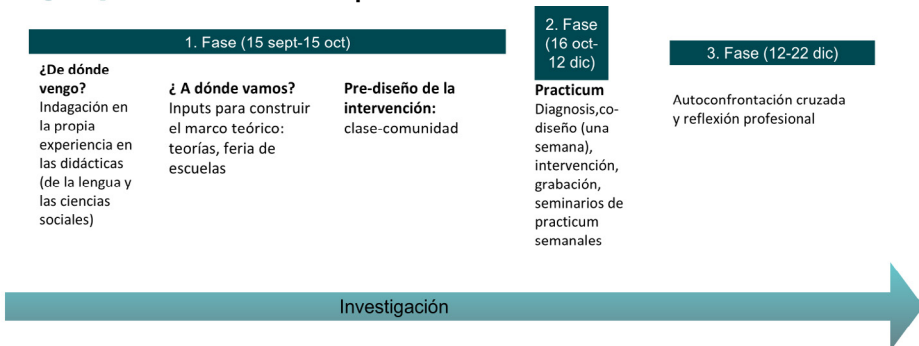


Figura 1. Estructura y componentes del módulo Experiencias didácticas vivas en 3.º curso

La estructura del módulo «Experiencias didácticas vivas», que tiene una duración de un cuatrimestre, aparece reflejada en la siguiente imagen. Como se puede observar, el módulo implica una mirada retrospectiva a la propia experiencia como estudiantes, para pasar a contrastar esa experiencia con nuevos marcos teóricos que servirán de base una vez en el periodo de prácticas, para diseñar una intervención que pondrán en marcha y grabarán en vídeo para luego realizar una entrevista de autoconfrontación con el tutor. Este módulo culmina con la documentación del proceso vivido y con una reflexión personal.

En 4.º prácticamente todo el curso transcurre en formación en alternancia, en un modelo donde se divide la actividad académica entre la universidad (dos días a la semana) y el centro escolar (tres días a la semana). Las prácticas tienen una duración de siete meses, desde noviembre hasta mayo. El ejemplo de 4.º se desarrolla con detalle a continuación.

3.1.1. *El ejemplo de 4.º de carrera: prácticas en alternancia*

A diferencia de 3.º, donde la alternancia se estructura durante un período, en 4.º prácticamente toda la experiencia académica –de noviembre a mayo– se articula desde una lógica 2+3, como hemos dicho ya. Este diseño prolongado y sostenido permite la inmersión real en la vida escolar y en el oficio enseñante. Dado que 4.º curso es el año que se realiza en modalidad dual y busca la vinculación del estudiante al mundo laboral, dedicamos este apartado a describirlo con detalle.

El curso se divide en cuatro fases formativas, cada una con objetivos, temporalidades y dispositivos pedagógicos específicos. El propósito principal es vincular al estudiantado con la profesión docente, promoviendo un perfil de enseñante investigador, reflexivo y agente de cambio, capaz de identificar retos educativos en su contexto, analizarlos críticamente y diseñar una propuesta de mejora o innovación educativa que será validada por el centro y posteriormente desarrollada como Trabajo Fin de Grado (TFG).

En este marco, la alternancia no se limita a combinar espacios de práctica y espacios universitarios; se concibe como una experiencia integrada donde convergen los diferentes ámbitos formativos del año: los módulos, el prácticum, el desarrollo personal y el proceso de elaboración del TFG.

A continuación, se presentan brevemente los dispositivos formativos que caracterizan la experiencia de formación dual:

• **Estructura modular**

El 4.º curso consta de cuatro módulos, siendo el TFG uno de ellos. Cada módulo trabaja resultados de aprendizaje específicos y, al mismo tiempo, incorpora resultados vinculados al desarrollo personal y social del futuro docente.

Se trata de un diseño interdisciplinar, coherente con la filosofía del plan de estudios, en el que el alumnado no transita por materias aisladas, sino por dispositivos formativos que conectan perspectivas disciplinares, pedagógicas y experienciales.

En 4.º, los módulos adquieren un carácter no lineal. Más que sucederse de forma secuenciada, se entrelazan a través de las cuatro fases del año, alimentando progresivamente un proceso que culmina en el TFG. Esta imbricación permite que los aprendizajes conceptuales, personales y prácticos se retroalimenten continuamente. Así, los retos observados en el centro educativo se convierten en objeto de análisis en los módulos; la reflexión vivida en los seminarios semanales vuelve a la práctica en forma de intervención y mejora, y las decisiones del TFG se nutren de los hallazgos encontrados en los dos contextos de la alternancia.

La siguiente figura recoge el proceso integrado de 4.º curso, donde se muestran las cuatro fases/módulos que van desde la creación del perfil de salida como enseñante investigador-innovador, transitando al diagnóstico del centro, a la propia indagación de su práctica profesional y a identificar los primeros retos del TFG; a continuación, la tercera fase/módulo, en la que el estudiantado se centra en el diseño de una intervención a partir de su propia práctica y/o de la problematización realizada en las prácticas del aula. Estas intervenciones serán analizadas por medio de entrevistas de autoconfrontación y durante la visita al centro educativo del tutor universitario. Este proceso se cierra con el TFG y la redacción de un ideario pedagógico que recoge principios pedagógicos o prácticas centrales que toma como fundamentales para su identidad docente una vez terminado el grado.



Figura 2. Fases formativas del modelo de alternancia en 4.º curso

• Comunidades de Aprendizaje (CdA)

Otro dispositivo formativo de 4.º curso consiste en una organización basada en CdA. Cada CdA está formada por 15 estudiantes y una persona tutora que acompaña al equipo durante todo el curso escolar. La figura de la persona tutora tiene como función «trenzar» en una experiencia unificada los diversos contextos que atraviesa el estudiante de 4.º: los contenidos de los módulos, la práctica escolar semanal, el proceso de desarrollo personal y la elaboración del TFG. Su rol combina acompañamiento profesional y seguimiento personalizado, pero también implica una función evaluadora continua que contempla el progreso global del aprendiz a lo largo de todo el curso.

El trabajo en las CdA no se limita al acompañamiento individual: existe un fuerte énfasis en el seguimiento del equipo. Las CdA buscan romper con la figura del «profesor solitario» y recrear, de forma intencionada, el funcionamiento de un claustro docente, donde las decisiones se toman colectivamente y la responsabilidad es compartida. Esta apuesta responde a la evidencia disponible sobre la importancia del trabajo colaborativo en el «techo» de la calidad educativa: como sostienen Salas-Rodríguez y Lara (2020), el nivel de eficacia colectiva docente es uno de los factores más decisivos en la mejora de las escuelas.

Las CdA constituyen un espacio donde el futuro docente aprende a pensar, analizar y actuar de manera conjunta, desarrollando desde la formación inicial una identidad profesional vinculada a la cooperación, a la reflexión compartida y a la mejora continua de los centros educativos.

• El Trabajo de Fin de Grado (TFG)

Este se concibe como un proceso de investigación educativa, orientado a comprender y tratar de mejorar de manera situada la realidad escolar donde están inmersos. Cuando afirmamos que el TFG es un trabajo de investigación, nos referimos a la puesta en marcha de un proceso de indagación que parte de problemas, retos o preguntas identificadas en los contextos reales.

Desde esta perspectiva, el TFG se sitúa en la intersección entre teoría y práctica. Su finalidad es fomentar que el futuro docente establezca relaciones sólidas entre los marcos conceptuales que ha construido a lo largo del grado y las problemáticas detectadas durante su prácticum. Este enfoque encaja con la visión del profesorado como agente de cambio y como investigador.

El diseño del TFG se inspira, de hecho, en un acercamiento a la investigación-acción. Como si se tratara de un proceso de mejora educativa, el estudiante inicia su trabajo con un diagnóstico de la situación o contexto: identifica necesidades, observa tensiones, formula preguntas y delimita un foco de indagación, siempre en diálogo con la persona mentora escolar, el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa. Este trabajo arranca durante la 2.ª fase del curso. Basándose en las necesidades o retos identificados en cada escuela

tratamos de configurar los equipos de trabajo con los que llevarán a cabo el TFG. Habitualmente se elaboran 4 TFG por cada CdA en equipos formados por 3 o 4 estudiantes.

Posteriormente, en la 3.^a fase, cada equipo diseña un proyecto de investigación que requiere tomar decisiones fundamentadas sobre qué datos recoger, con qué instrumentos, cómo y en qué momentos. La recogida y análisis se entiende como parte de un proceso reflexivo orientado a comprender mejor lo que sucede y a posibilitar posibles propuestas de mejora. Investigación y acción, por tanto, avanzan de la mano en un ciclo recursivo.

Un prácticum más prolongado, más complejo y con un grado mayor de implicación permite diseñar, implementar y analizar propuestas de intervención «innovadoras». La escuela se convierte en un laboratorio natural donde observar fenómenos educativos relevantes, experimentar pequeñas transformaciones y estudiar sus efectos, teniendo en cuenta la etapa educativa y las características del contexto concreto. Asimismo, el estudiantado realiza una devolución al centro educativo donde ha realizado su estadía formativa, por lo que se trata de que también la escuela gane con la participación del estudiante, y se cumpla el *win-win*.

3.2. La tutorización del prácticum

La tutorización constituye uno de los ejes fundamentales en la experiencia formativa en alternancia de 4.º curso. En un modelo en el que el estudiantado transita de manera continua entre la universidad y el centro educativo, el acompañamiento adquiere una complejidad especial: no se trata únicamente de supervisar tareas, sino de articular contextos, sostener procesos y favorecer el desarrollo profesional y personal del futuro docente. En este sentido, la figura de la persona tutora se sitúa como pieza vertebral del modelo. Un primer estudio realizado sobre el rol de las personas tutoras de nuestra facultad (Ozaeta *et al.*, 2023) muestra que el rol de la tutoría en el modelo dual es complejo y multifuncional, y requiere la articulación coherente de tareas de acompañamiento, evaluación, gestión de CdA y coordinación con las escuelas. Esta diversidad de escenarios demanda un enfoque de tutoría situacional o adaptativa (Henissen *et al.*, 2008), capaz de ajustarse tanto a las características del tutor como a las necesidades de cada grupo de futuros enseñantes en formación.

Los resultados también evidencian que la formación de la persona tutora se genera en múltiples espacios, donde destaca especialmente la formación entre iguales y el trabajo colaborativo en las reuniones de coordinación semanales, que se consideran el recurso formativo más valioso. Asimismo, las visitas a las escuelas durante el prácticum se revelan como un lugar formativo clave para conectar la práctica real con la formación universitaria.

El estudio subraya que la tutoría es una práctica transdisciplinar orientada a favorecer la autonomía y profesionalización de los futuros enseñantes en formación. Este proceso exige, simultáneamente, que las propias personas tutoras dispongan de espacios para sostenerse y seguir desarrollándose profesionalmente. Finalmente, se concluye que la tutoría debe entenderse como una actividad conjunta, estrechamente vinculada a las necesidades formativas del estudiantado y en permanente diálogo con los centros escolares.

No podemos olvidar otro de los roles esenciales de la persona tutora, la evaluación, que adquiere un carácter integrado y holístico, ya que no responde a dispositivos aislados, sino a un entramado formativo donde se articulan módulos, prácticas, desarrollo personal y TFG. En lugar de evaluar competencias de forma fragmentada, se valora la trayectoria global del estudiante a lo largo del itinerario dual. La persona tutora, que es quien acompaña al estudiante durante todo el curso, se encuentra en una posición privilegiada para observar la evolución del estudiante de manera longitudinal y emitir una evaluación rigurosa, justa y coherente con los momentos vividos.

4. Aprendizajes, dificultades y retos

4.1. Aprendizajes

El proyecto de prácticum descrito permite identificar un conjunto de aprendizajes realizados dentro de la comunidad educativa de la universidad.

En primer lugar, la articulación entre los módulos y los distintos prácticum ha sido clave para construir un diálogo continuo entre la universidad y la escuela. Desde 1.º, el estudiantado accede a experiencias prácticas que, progresivamente, van transformando su forma de mirar, analizar e interpretar la realidad educativa. La decisión de iniciar el prácticum en 1.º curso resulta especialmente relevante: permite que la identidad profesional comience a formarse desde el comienzo del grado, sostenida por experiencias concretas que alimentan la reflexión y la comprensión del rol docente. Además, la arquitectura modular interdisciplinar crea un escenario para vincular saberes disciplinares y situaciones profesionales, y aporta un enfoque globalizador de la educación, donde el futuro enseñante aprende a interpretar la complejidad del aula desde múltiples perspectivas.

En segundo lugar, la alternancia constituye un elemento clave en el segundo ciclo de los grados. La alternancia posibilita procesos de aprendizaje más profundos, más contextualizados y más propios. El alumnado no solo observa o interviene: habita la escuela durante meses, establece vínculos con el claustro, participa en proyectos reales y toma decisiones que impactan en el contexto educativo. Esta presencia prolongada facilita un tipo de reflexión que solo se desarro-

lla cuando se vive la profesión desde dentro, con continuidad y responsabilidad creciente.

El 4.º curso, organizado en CdA, añade una dimensión cooperativa. A través de la CdA, el estudiantado aprende a trabajar en equipo, a compartir inquietudes profesionales, a analizar colectivamente los retos del centro y a reflexionar de manera colaborativa. La figura de la persona tutora universitaria se transforma: deja de ser un referente que guía cada paso para convertirse en un acompañante que facilita procesos de indagación, intervención y análisis de la práctica. El rol va adaptándose a medida que el estudiantado transita de aprendiz a profesional novel.

Este tránsito es quizás uno de los aprendizajes más profundos del modelo de alternancia. A medida que el futuro enseñante en formación gana autonomía e iniciativa, se abre la posibilidad de que cada estudiante realice un proceso singular, contextualizado y coherente con su realidad profesional. El objetivo no es que todas las personas lleguen al mismo punto, sino que cada una llegue al lugar que necesita para entrar en la profesión con una identidad sólida, reflexiva y comprometida. El proceso que se inicia en 1.º culmina en 4.º cuando el estudiantado empieza a actuar como docente: pasan de ser alumnado a entrar en la profesión.

Un elemento central de la arquitectura es la transversalidad del módulo de desarrollo personal, presente en todas las prácticas de la titulación. Este módulo funciona como un hilo conductor que acompaña a los futuros docentes en procesos de autoconocimiento, autorregulación y construcción de la identidad profesional, articulando la reflexión personal con las experiencias vividas en los distintos prácticum. Al tratarse de un dispositivo longitudinal, permite que el estudiantado identifique sus propios patrones de actuación, tome conciencia de sus creencias implícitas y desarrolle una mirada crítica sobre su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, el modelo formativo favorece aprendizajes que ayudan a la transformación de la mirada, de la comprensión de la práctica y del modo de situarse en la profesión.

4.2. Dificultades y retos

El proyecto de prácticum presentado abre posibilidades al tiempo que plantea dificultades y retos. A continuación señalamos algunos:

- **Retos en la interacción con la comunidad educativa**

Una de las dificultades reside en la participación del estudiantado en los distintos niveles de la comunidad escolar. En el aula, no siempre es sencillo para

la persona mentora escolar crear espacios seguros para la participación, donde el futuro enseñante en formación pueda experimentar, tomar la iniciativa y construir agencia. Esto exige pedagogías más pausadas, dialogantes y complejas (Alberdi-Ruiz de Alegría *et al.*, 2024), así como la voluntad de los centros escolares para abrir espacios de experimentación.

A nivel de escuela-comunidad, la alternancia se vincula al paradigma del *Work-Based Learning*, que abarca modalidades diversas (aprendizaje-servicio, itinerarios duales, módulos duales...). Sin embargo, uno de los retos es evitar que el alumnado «consume escuela» sin aportar valor. Lograr que su presencia tenga sentido para la comunidad educativa requiere una articulación fina entre expectativas del centro, disponibilidad de las personas mentoras escolares y el desarrollo profesional del futuro enseñante en formación.

Por último, la relación con las personas mentoras escolares también presenta desafíos, especialmente cuando los roles no están suficientemente definidos o cuando existe poca coordinación entre universidad y centro formador.

• Retos de la mentoría, tutoría y acompañamiento

El fortalecimiento del proyecto exige profesionalizar los roles de las personas mentoras escolares y tutoras universitarias, que podrían ser concebidos como perfiles híbridos capaces de mediar entre mundos distintos: la cultura escolar y la cultura académica. Aunque el enfoque de tutoría y mentoría es multidimensional, la investigación muestra que, con frecuencia, ambos roles se ejercen de forma individual, vertical y poco compartida (Merket, 2022). Esto limita la agencia del estudiantado y dificulta construir un verdadero ecosistema formativo cooperativo. Profesionalizar estas prácticas requiere formación específica y continuidad.

• Retos en los dispositivos para «traer el oficio»

Otro bloque de dificultades está relacionado con los dispositivos formativos utilizados para acercar el oficio docente durante la formación inicial. La literatura reciente (Nesje y Lejonberg, 2025) señala la necesidad de revisar estos dispositivos, especialmente los basados en vídeo. Aunque existe evidencia sólida sobre el potencial de las «approximations of practice» (Grossman *et al.*, 2009), aún es limitado el uso de plataformas de vídeo o de ejemplos sistemáticos de situaciones típicas, *core practices* o prácticas centrales de la enseñanza (Grossman *et al.*, 2009).

Uno de los grandes retos es desarrollar conocimiento sistemático sobre la integración del vídeo en la formación inicial (Siedel *et al.*, 2013), tanto en los módulos vinculados al prácticum como en el resto de módulos. Sin esta sistematización, los dispositivos pierden potencial para generar análisis profundo de la práctica y no logran consolidarse como herramientas formativas consistentes.

• Retos en los procesos de reflexión

La reflexión es un eje estructural del proyecto del prácticum, pero su desarrollo también presenta desafíos. Generar ciclos de reflexión sistemática –que incluyan autoconocimiento, análisis o coanálisis de la práctica– requiere tiempos específicos, metodologías claras y facilitadores formados (Leblanc, 2018). Sin embargo, el hecho de que el proceso se extienda a lo largo de tantos meses puede generar saturación en algunos tutores y tutoras, que deben sostener simultáneamente múltiples objetivos y tareas, así como un nivel elevado de incertidumbre propio del rol facilitador que asumen. Esta carga hace que, en ocasiones, resulte difícil garantizar el tiempo y la calidad necesarios para acompañar de forma profunda los procesos de reflexión.

Además, la reflexión colaborativa (López de Arana *et al.*, 2019, Martínez *et al.*, 2019) implica aprendizajes complejos: aprender a escuchar, rebatir, argumentar, sostener desacuerdos y construir sentido compartido. No todo el estudiantado llega a 4.º curso con estas habilidades plenamente desarrolladas.

Igualmente, el trabajo en la tríada (mentor escolar, tutor universitario y futuro enseñante en formación) conlleva tensiones: diferentes expectativas, estilos de acompañamiento o culturas profesionales diversas (Cartaut y Bertone, 2009). Coordinar estas visiones requiere tiempo, claridad de roles y estructuras de comunicación estables.

• Retos en la investigación vinculada al prácticum

El impulso del TFG como investigación-acción genera aprendizajes profundos, pero también plantea retos significativos. Investigar el prácticum implica atender a múltiples dimensiones: los procesos de profesionalización y entrada al oficio; el rol de las personas mentoras escolares y la formación que reciben (una auténtica «caja negra» todavía poco explorada); el papel de la persona tutora universitaria en la construcción de la identidad profesional, o el impacto real de los dispositivos formativos en el desarrollo de competencias.

• Retos de complicidad institucional y sostenibilidad del proyecto

Finalmente, la consolidación del proyecto requiere una complicidad profunda con las instituciones educativas. No basta con firmar convenios de colaboración: es necesario construir una red estable de centros formadores, donde exista continuidad, confianza y compromiso conjunto. Esto implica también desarrollar planes sistemáticos de formación para las personas mentoras y tutoras, así como avanzar hacia el codiseño del plan formativo, permitiendo la personalización de itinerarios y una participación más activa de los centros en la toma de decisiones.

Además, es preciso mejorar la gestión del prácticum, garantizando recursos, tiempos de coordinación, estabilidad organizativa y mecanismos ágiles para resolver incidencias. La alternancia es un modelo potente, pero intensivo: requiere cuidados, estructura y voluntad institucional sostenida.

5. Referencias bibliográficas

- Alberdi-Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A. y Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Clarà, M. (2014). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Coiduras Rodríguez, J., Correa Molina, E., Boudjaoui, M. Y Curto Reverte, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación. *QURRICULUM – Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa* (30), 81-102.
- Cartaut, S. y Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of pre-service teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006>
- Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (321-334). Documenta Universitaria.
- García, M., Zubizarreta, M. y Astigarraga, E. (2017). *MENDEBERRI 2025 Marco Pedagógico*. Mondragón Unibertsitatea.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Leblanc S. (2018). Analysis of video-based training approaches and professional development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 125-148.
- López de Arana, E., Martínez, A., Agirre, N. y Bilbatua, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790-807. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Martinez, A., Agirre, N., López-de-Arana, E. y Bilbatua, M. (2019). Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 389-401. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639259>
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in a preservice teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring*

- & *Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 524-550. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2127261>
- Nesje, K. y Lejonberg, E. (2025). Developing mentoring competence with practice videos: Perceptions related to technology use. *Social Sciences & Humanities*, 12(101776). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101776>
- Ozaeta, A., Lersundi, A. y Aramendia, O. (2023). Miradas de los mentores universitarios sobre su rol, sus competencias y sus necesidades formativas. En J. Gil Gómez y J. Martí Contreras (Coords.), *Las prácticas curriculares en alternancia: propuestas para el ámbito universitario*. Graó.
- Perez-Lizarralde, K., Azpeitia, A. y Ozaeta, A. (2021). *Formación reflexiva del profesorado, clave para la innovación educativa*. Mondragón Unibertsitatea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- Salas-Rodríguez, F. y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 11-36.
- Seidel T., Blomberg G. y Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and teacher education*. 34, 56-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Stephens, S., Oran, D., Bennett, B. y Margey, M. (2014). The challenge of work based learning: a role for academic mentors? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 15-170.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

