







Objetos de frontera en el Prácticum como mecanismos de cambio de contexto educativo

Boundary objects in the practicum as mechanisms for changing educational contexts

 Tomás Peralta Palazón¹,  Maria Jose Rubio-Hurtado¹,  Elena Barberá-Gregori²
y  Cristina Galván Fernández¹

1. Universitat de Barcelona, 2. Universitat Oberta de Catalunya

Fecha de recepción: 02/07/2025

Fecha de aceptación: 24/10/2025

Fecha de publicación: 30/12/2025

Resumen

En el contexto de la educación superior, las prácticas externas representan una fase de transición hacia la inserción profesional. Este estudio analiza dicho periodo a partir de los marcos conceptuales de los objetos de frontera y el yo dialógico, con el objetivo de identificar mecanismos de autocomprensión y atribución de significado personal. A través del análisis de narrativas estudiantiles, se distinguen posiciones monológicas, centradas en las emociones y las oportunidades laborales, y posiciones dialógicas, que resaltan la importancia de las relaciones interpersonales para el desarrollo personal y profesional. También se identifican elementos vinculados a las tutorías como oportunidades de mejora pedagógica. Los hallazgos configuran un marco conceptual y analítico que permite reconocer prácticas comunes y orientar su optimización. En conjunto, se concibe el prácticum como un objeto de frontera que facilita procesos de reflexión, construcción identitaria y cambio contextual en el tránsito educativo hacia lo profesional.

Palabras clave

Prácticum, Objeto de frontera, Teoría del Self Dialógico, Relatos personales, Posición monológica y dialógica.

Abstract

In the context of higher education, external internships represent a transitional phase toward professional integration. This study analyzes this period through the conceptual frameworks of boundary objects and the dialogical self, aiming to identify mechanisms of self-understanding and personal meaning-making. Based on student narratives, it distinguishes between monological positions—focused on emotions and career opportunities—and dialogical positions, which emphasize the importance of interpersonal relationships in personal and professional development. It also identifies elements related to tutoring as opportunities for pedagogical improvement. The findings offer a conceptual and analytical framework to recognize common practices and guide their enhancement. Overall, the practicum is conceived as a boundary object that supports processes of reflection, identity construction, and contextual change within the educational transition to professional life.

Keywords

Practicum, Boundary object, Dialogical Self Theory, Personal narratives, Monological and dialogical positions

1. Introducción

El Prácticum se presenta como un periodo clave en la formación académica de las y los estudiantes universitarios. Proporciona una oportunidad valiosa y, en algunos casos, la primera inmersión profesional, para aplicar algunos de los conocimientos teóricos adquiridos durante el grado a través de situaciones reales de aprendizaje. Este periodo es significativo no sólo por ser un puente que conecta los mundos académico y profesional (Tejada, 2005), facilitando la transición entre ambos, si no también porque contribuye al desarrollo y consolidación de competencias fundamentales para su futura práctica (Zabalza, 2017). En este contexto, el presente estudio examina las experiencias de estudiantes durante sus prácticas, a través de sus relatos personales.

Para analizar y profundizar sobre estas experiencias, se emplea el concepto de Boundary Objects como marco teórico, explorando las dimensiones de su aprendizaje y adaptación. Star (1989) introduce los Boundary Objects para referirse a artefactos que enlazan prácticas en la transición entre contextos, facilitando la comunicación y coordinación entre ellos y adaptándose a sus limitaciones. Posteriormente, Star (2010) amplía esta idea, considerando los objetos de frontera como actividades que permiten un diálogo multicontextual entre espacios heterogéneos. Akkerman y Bakker (2011) profundizan en el concepto de cruce de fronteras y objetos de frontera, destacando que estos no solo facilitan la coordinación entre prácticas diversas, sino que también permiten mecanismos de aprendizaje como la identificación, la reflexión y la transformación. Estos procesos ayudan al alumnado a adaptarse a nuevos entornos y a desarrollar una comprensión más profunda y reflexiva de su identidad profesional en formación.

Este trabajo se sitúa precisamente en esa intersección: articula el enfoque de los objetos de frontera con la Teoría del Self Dialógico para comprender el Prácticum como un dispositivo de mediación entre universidad y trabajo. A su vez, concibe los relatos estudiantiles como objetos de frontera narrativos que permiten observar cómo el alumnado atribuye significado a la experiencia práctica y configura su identidad profesional en formación.

Partiendo de esta perspectiva, los relatos personales del alumnado se utilizan como objetos narrativos, permitiendo comprender mejor las transiciones entre contextos y los cambios que experimentan los individuos en este proceso. Según Bruner (1997), las narraciones personales permiten crear significados e identidad, interactuando con las experiencias sociales y personales. De este modo, los relatos de los y las estudiantes operan como boundary objects, facilitando una reflexión profunda sobre los cambios percibidos en su identidad al transitar de un contexto académico a uno profesional.

Tratamos los objetos de frontera como aquellos dispositivos o artefactos en los que se produce una coordinación, un diálogo en un momento o contexto fronterizo, de cambio. Podemos distinguir entre el «trabajo de coordinación» (Vinck, 1999) y «trabajo de articulación» (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, y Wiener, 1985) como el modelaje de una actividad a partir de un orden social, algo similar a una puesta en común de carácter dinámico y recurrente entre los agentes de una actividad. En este hecho, se han contemplado incluso las articulaciones desde una perspectiva de articulación deseable y otra de resolución de la problemática. El factor de multiplicidad es algo que también define al objeto de frontera (Bowker y Star, 1999)

La literatura académica resalta la relevancia del contexto y entorno del estudiante en su proceso de aprendizaje. En esta línea, Jornet y Erstad (2018) enfatizan que todo comportamiento humano debe ser entendido en relación con el contexto en que ocurre, subrayando que las características de cada entorno condicionan el aprendizaje. Esta mirada se sitúa en la teoría del aprendizaje situado, que sostiene que las personas construyen significados en relación con las situaciones sociales y culturales en las que participan (Cole, 1996; Maiese,

2017; Mattar, 2018; Pozo, 2017). Así, los relatos personales de los y las estudiantes no solo documentan su proceso de aprendizaje, sino que también actúan como un vehículo para expresar sus voces, reflejando su subjetividad e interpretación de experiencias vitales significativas (Annacontini y Rodríguez Illera, 2019).

Destacar que la transición del mundo académico al profesional no es un movimiento lineal o una acción directa, es un proceso evolutivo que requiere una investigación detallada para ser comprendido adecuadamente. Este estudio se centra en un contexto específico, generando un escenario evolutivo particular dotado de mediadores conceptuales y personales que facilitan esta transición. Para intervenir y apoyar psicopedagógicamente de manera efectiva, es fundamental comprender y explicar las estrategias y mecanismos que operan en este tramo evolutivo, así como entender lo que piensan, planean, hacen e influyen los diferentes agentes implicados (alumnado, tutores/as universitarios y tutores/as de prácticas).

Por ello, el análisis de estas experiencias ofrece una ventana para comprender cómo los y las estudiantes perciben y experimentan el cambio de contexto, así como las competencias que adquieren y desarrollan durante el Prácticum. Además, estos relatos pueden informar sobre situaciones de exclusión social y ser útiles para la toma de decisiones desde instancias de la administración socioeducativa, proporcionando argumentos para abordar estas situaciones (Gubrium, Krause y Jernigan, 2014; Rolón-Dow, 2011).

Conjuntamente al concepto teórico de Boundary Objects, para el análisis de las experiencias y relatos del alumnado, se ha aplicado la Teoría del *Self* Dialógico de Hubert J. M. Hermans (2001), que ofrece una comprensión conceptual del *self* como un fenómeno dinámico, influenciado por diálogos internos y externos. Esta teoría amplía la noción del *self* hacia un entorno social más extenso y situado, reconociendo y apreciando las diversas posiciones del yo coexistentes y su diálogo activo con el yo extendido hacia los demás (Hermans, 2013). Durante los cambios de contexto, cada persona se enfrenta a su posición monológica (por ejemplo, el "yo como estudiante") al interactuar con las posiciones dialógicas, como las referencias a otras personas que brindan ayuda o compañía como los tutores y compañeros/as. En definitiva, el objetivo del estudio es analizar, mediante la Teoría del *Self* Dialógico, las experiencias de los y las estudiantes en su transición a un contexto nuevo como es el campo laboral a través del Practicum. Para ello se utilizan las narrativas personales que actúan como objeto de frontera entre los dos contextos.

Los relatos personales del alumnado, analizados a través del marco teórico de los Boundary Objects y la Teoría del *Self* Dialógico, proporcionan una visión valiosa de su proceso de aprendizaje y adaptación, ofreciendo insights que pueden mejorar tanto la formación educativa como la práctica profesional en el campo de la Pedagogía.

En este sentido, el objetivo general de la investigación es identificar los mecanismos de autocomprensión y atribución de significado personal que los y las estudiantes movilizan en el proceso de aprendizaje desarrollado durante el Prácticum. Más concretamente, se propone identificar las posiciones monológicas expresadas en emociones, expectativas y proyecciones profesionales, así como las posiciones dialógicas vinculadas a las interacciones con tutores/as y compañeros/as.

Estas consideraciones conducen a formular las siguientes preguntas de investigación: ¿qué posiciones monológicas emergen y cómo se vinculan con las expectativas, emociones y proyección profesional del alumnado?; ¿qué posiciones dialógicas y relaciones de tutoría median el paso entre universidad y mundo laboral?; ¿qué mecanismos de aprendizaje —identificación, reflexión, transformación— se evidencian en los relatos y cómo contribuyen a la construcción de la identidad profesional?; y, finalmente, ¿qué oportunidades de mejora pedagógica pueden extraerse de estos patrones?

Los resultados obtenidos de este estudio aspiran a ofrecer una comprensión más rica y detallada de las experiencias del alumnado durante el Prácticum, proporcionando una base que

puede ser útil para futuras investigaciones y desarrollos en el campo de la Pedagogía. Los hallazgos podrían informar el diseño de programas educativos y políticas que apoyen una transición más efectiva y enriquecedora del alumnado desde el entorno académico al profesional.

2. Metodología y contexto

El enfoque de investigación adoptado es de tipo cualitativo interpretativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sabariego, 2012; Sandín, 2003), para poder recoger las experiencias de las personas participantes desde sus posiciones personales. Concretamente se ha optado por el estudio de caso, el cual se ha seleccionado por conveniencia y accesibilidad, con la intención de obtener información de un ámbito educativo formal, que vehicula el paso de un contexto académico a otro profesional.

El contexto del caso es la asignatura de Prácticas Externas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Una asignatura de cuarto curso, anual, presencial y obligatoria, de 18 créditos. Su finalidad va dirigida a la inmersión del estudiantado en una organización. Conlleva la realización de 225 horas de prácticas en una organización y la asistencia a los Seminarios de Práctica Reflexiva en la Universidad. Las prácticas son tutorizadas y se evalúan, contribuyendo a la formación integral de las y los estudiantes universitarios al ofrecerles una experiencia práctica que permite la inserción de los futuros titulados en el mercado laboral. Los agentes implicados en estas prácticas son: el propio alumnado; las y los tutores de la organización: profesionales que guían el proceso de integración en la organización; las y los tutores de la universidad: profesorado que acompaña en el proceso de aprendizaje.

Los ámbitos en los que pueden desarrollarse las prácticas son tres: el social, el formal y el empresarial.

2.1. Muestra

Los participantes de la investigación son los y las estudiantes de cuarto curso de Pedagogía, y participan al final del curso, cuando ya han finalizado las prácticas y por tanto ya han experimentado el proceso de cambio de contexto. 105 estudiantes, en su mayoría mujeres (85%) de 22 años de edad media.

El estudio se ha llevado a cabo siguiendo las orientaciones del código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona (Ediciones de la Universitat de Barcelona, 2019), y las personas participantes fueron debidamente informadas sobre los detalles del estudio y se obtuvo su consentimiento para participar.

2.2. Técnica de obtención de información

La información se ha obtenido a través de los relatos escritos por los y las participantes, inducidos por preguntas al final de las prácticas como contexto de cambio educativo. Las preguntas fueron validadas por el equipo de investigación tras la discusión sobre la adecuación de su redacción en función del marco teórico del estudio y los objetivos propuestos.

El proceso seguido para la obtención de información fue el siguiente: al alumnado de cuarto curso de Pedagogía que había finalizado la asignatura de Prácticas Externas se le pidió que hiciera un relato sobre la experiencia que había supuesto la realización de las prácticas. Para la realización del relato se preguntaba por aspectos que pudieran evidenciar sus posiciones monológicas y dialógicas. Estas dos posiciones dan lugar a las dimensiones de análisis de los relatos, reflejando la monológica las emociones y expectativas asociadas al entorno laboral, y la

dialógica, las interacciones con tutores/as y compañeros/as y su influencia en el aprendizaje. Cada dimensión consta de subcategorías como *Personal position*, *Student position* y *Professional position* en la dimensión monológica, y *Profesional position*, *Promoter out-in* y *Teacher* en la dialógica.

Las preguntas que guiaron los relatos fueron:

1. ¿Tenías expectativas de aprendizaje en el Prácticum? ¿Cuáles?
2. ¿Cómo has vivido la realidad laboral asociada a tus estudios? ¿Crees que ha cambiado tu visión de la realidad profesional en algún sentido? ¿Puedes comentar estos u otros aspectos que consideres?
3. ¿Qué y quién te ha ayudado en este proceso?

2.3. Técnica de análisis

La información recogida en los relatos se analizó mediante la estrategia de análisis de contenido (Krippendorff, 2002) y como herramienta de apoyo se utilizó el programa Atlas-TI (v. 23). Para la recuperación de fragmentos significativos se procedió a hacer consultas mediante matrices (Cross Tabulation) de grupos documentos y categorías (monológicas y dialógicas). Dichas matrices se han representado en tablas y se acompañan con citas textuales ilustrativas para facilitar su interpretación. Se categorizaron 1150 citas.

Para garantizar la fiabilidad intercodificadores en el proceso de análisis cualitativo, se implementó una estrategia colaborativa y progresiva que permitió afinar las categorías de codificación y asegurar la coherencia en su aplicación. En primer lugar, se seleccionó un conjunto de textos representativos que fueron codificados de forma independiente por varios miembros del equipo de investigación. Esta fase inicial permitió identificar divergencias en la interpretación de las categorías y puso de manifiesto la necesidad de precisar sus significados. Posteriormente, se llevó a cabo una discusión conjunta de las categorizaciones realizadas, en la que se contrastaron las decisiones de codificación y se debatieron los criterios utilizados. Este diálogo facilitó la revisión crítica de las categorías y condujo a acuerdos consensuados que matizaron y definieron con mayor claridad cada una de ellas. El resultado fue un marco categorial más robusto y compartido por el equipo de investigación. Una vez consolidado este marco, se procedió a formar a uno de los miembros del equipo en su aplicación. Esta formación se desarrolló a lo largo de varias sesiones, en las que se revisaron ejemplos, se resolvieron dudas y se reforzó la comprensión de los criterios de codificación. Gracias a este proceso, dicho miembro pudo aplicar de manera consistente las categorías al resto de los textos, asegurando así la continuidad metodológica y la fiabilidad del análisis.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados en función de la posición analizada y sus subcategorías.

Posición monológica

Las categorías de la posición monológica más representadas en los relatos son el *personal position* que corresponde al 50% de las citas, el *student position* con el 20% de las citas y la *professional position* correspondida por el 17% de las citas. En la Figura 1 puede verse el detalle.

Figura 1

Porcentaje de las categorías de la posición monológica

		Relatos-Practicum 115 1004
◇ Monological: Future-position	271	5 0,44%
◇ Monological: Meta-positioning	115	24 2,10%
◇ Monological: past-position	333	74 6,48%
◇ Monological: Personal position	992	575 50,35%
◇ Monological: present-position	218	30 2,63%
◇ Monological: Professional position	309	198 17,34%
◇ Monological: Promoter-position	17	2 0,18%
◇ Monological: Student position	719	234 20,49%
Totals		1142 100,00%

En la posición más representada, *Personal position*, el alumnado destaca en sus relatos aspectos vinculados a las emociones y el desempeño en las prácticas profesionales. El nuevo contexto provoca emociones positivas por ser un contexto real y diferente del contexto académico y, por tanto, interesante para el alumnado que encara su recta final para insertarse en el mundo profesional. Las prácticas han cumplido sus expectativas, respecto a lo que se imaginaban que serían. El cambio de contexto supone una visión real de las salidas profesionales en el área de la Pedagogía. Este predominio de la dimensión emocional sugiere que el Prácticum puede actuar como un objeto de frontera que canaliza percepciones y expectativas, permitiendo al alumnado integrar la experiencia práctica en la configuración de su identidad profesional. Estas emociones no serían accesorias, sino que operan como indicadores del tránsito identitario entre el “yo académico” y el “yo profesional” en formación. La intensidad de estas vivencias, además, varía según el contexto de prácticas, revelando la influencia de las condiciones institucionales en la manera en que se construyen estas posiciones. Algunas citas que apoyan estos resultados se muestran a continuación.

He hecho un buen trabajo en estas prácticas y se han llegado a cumplir todos mis objetivos y propósitos que tenía al iniciarlas. 211:16 p 1 in Prac-4Ped-20-21-doc1504

No pensaba que me sentiría tan a gusto en el centro [No pensava que em sentiria tant a gust al centre] 214:3 p 1 in Prac-4Ped-20-21-doc1507

Aunque hay estudiantes que muestran también la idea de que las prácticas no han supuesto un cambio importante (esto debe interpretarse considerando que algunos centros de prácticas no ofrecen la oportunidad de realizar actividades realmente profesionales propias del profesional de la Pedagogía).

No ha cambiado para nada mi visión. Sigo igual que antes, pero con un poco más de experiencia en el ámbito de la programación y la robótica. 217:1 p 1 in

Prac-4Ped-20-21-doc15010

El 20,49% de citas categorizadas corresponden a *Student position*, categoría de la cual se destaca que los y las estudiantes han podido aplicar lo aprendido en la carrera a un contexto laboral concreto. Y al mismo tiempo han realizado nuevos aprendizajes, han adquirido o mejorado competencias y ahora tienen más claro lo que es el profesional de la Pedagogía y sus funciones. También se refleja la necesidad que ven de seguir con un rol de estudiante a través de la formación continuada. La experiencia en el mundo laboral les hace conscientes de la necesidad de seguir formándose y completar los estudios de grado. El cambio de contexto ayuda a una visión más realista de la Pedagogía y a valorar la formación a lo largo de toda la vida.

Sobre todo, he podido reflexionar y ampliar mi razonamiento crítico, puesto que mi tutora siempre me ha animado a hacerlo. 211:10 p 1 in Prac-4Ped-20-21-doc1504

Gracias a esta curiosidad, decidí hacer el curso de reeducaciones psicopedagógicas en la Fundación Adana, la cual cosa me ha aportado muchísimo a nivel personal y académico [*Gràcies a aquesta curiositat vaig decidir fer el curs de reeducacions psicopedagògiques a la Fundació Adana, la qual cosa m'ha aportat moltíssim a nivell personal i acadèmic.*] 234:6 p 1 in Prac-4Ped-20-21-doc15027

En la categoría de *Profesional position* el alumnado destaca en sus relatos los siguientes aspectos: el nuevo contexto ha resultado una experiencia fructífera, puesto que los y las estudiantes han podido aplicar la teoría a la práctica y han adquirido competencias profesionales, cosa que en el contexto académico no se consigue igual. Entrar en contacto con el mundo laboral en el que se desempeña el profesional de la Pedagogía les ha reafirmado la decisión tomada hace 4 años de ser pedagogas/os, puesto que se ha reforzado la visión que tienen de valorar a este profesional como necesario socialmente y polivalente. El cambio de contexto sirve para reforzar competencias, o reafirmar decisiones y visiones.

Durante el periodo de práctica pude desarrollar algunas de las habilidades y competencias que he ido adquiriendo durante el grado y aprender de todos los profesionales del centro 340:3 p 1 in Prac-4Ped-22-23-doc51564

Las prácticas me han confirmado que mi vocación es educar y me ha hecho sentir empoderada con mis capacidades como profesional [*Les pràctiques m'han confirmat que la meva vocació és educar i m'ha fet sentir molt empoderada amb les meves capacitats com a professional.*] 343:4 p 1 in Prac-4Ped-22-23-doc1502

Gracias a la observación directa inicial, aprendí muchas cosas que después me han ayudado a sentirme preparada para más adelante, comenzar a involucrarme y dinamizar algunas actividades por mi cuenta [*Gràcies a l'observació directa inicial, vaig aprendre un munt de coses que després em van ajudar a sentir-me preparada per més endavant, començar a involucrar-me i dinamitzar algunes activitats per mi sola.*] 298:10 p 1 in Prac-4Ped-22-23-doc15012

Pese a ello, hay estudiantes que muestran incertidumbre laboral, temen no encontrar trabajo relacionado con la Pedagogía y/o con el ámbito concreto en el que han realizado las prácticas.

He visto que el mundo laboral en lo referente a la pedagogía es muy escaso y hay pocas ofertas de trabajo solo pensadas por pedagogo [*He vist que el món laboral referent a la pedagogia és molt escas i hi ha poques ofertes de feina només pensades per pedagogs*] 324:4 p 1 in Prac-4Ped-22-23-doc15038

Las categorías menos representadas en la dimensión monológica son *Future position* y *Promoter position*, lo que sugiere que los y las estudiantes apenas proyectan sus trayectorias futuras ni identifican apoyos externos significativos en este proceso. En conjunto, este patrón indica que las posiciones monológicas se articulan principalmente en torno a dimensiones emocionales y percepciones sobre la empleabilidad, situando al Prácticum como un espacio donde se afirman, contrastan o reconfiguran expectativas profesionales.

Posición Dialógica

Las categorías más representadas en esta posición en los relatos son la *Professional position* (con un 26% de citas), la *Promoter out-in* (24% de citas) y hay un 22% de citas consecuentes de un diálogo con el profesorado (categoría *Teacher*) (ver Figura 2).

Figura 2

Categorías Posición dialógica

		Relatos-Practicum 115 1004
Dialogical: Dialogical_Shared_object-personal	0	
Dialogical: family_otherness	23	2 0,80%
Dialogical: Peer otherness	180	41 16,47%
Dialogical: Professionals_otherness	71	64 25,70%
Dialogical: Promoter in-out	46	26 10,44%
Dialogical: Promoter out-in	145	60 24,10%
Dialogical: Promoter_position_otherness	2	1 0,40%
Dialogical: Teacher/tutor otherness	145	55 22,09%
Totals		249 100,00%

En la categoría *Professional position*, los relatos del alumnado muestran una valoración positiva de su relación con los y las profesionales del nuevo contexto por varios motivos: generan buen ambiente; muchos tutores/as de centro ofrecen autonomía e integración en diversas actividades al alumnado para realizar las prácticas, sintiendo de esta forma que asumen un verdadero rol profesional; los equipos multidisciplinares enseñan a tener visiones más globales de los fenómenos socioeducativos y hacen perder el miedo a relacionarse con personal diferente del académico. Estos actores favorecen en definitiva el paso del contexto académico al profesional. A continuación se muestran algunas citas de esta categoría.

He aprendido a relacionarme con otros profesionales para así quitarme el miedo de haber empezado a trabajar como pedagoga de la mejor manera posible [*He apres a*

relacionar-me amb els altres professionals per així treure'm la por d'haver de començar a treballar com a pedagoga de la millor manera possible]. 224:10 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15017](#)

He aprendido de diferentes disciplinas que forman parte de la educación, pero también me he comunicado con profesionales del ámbito de la salud [*He après de diferents disciplines que formen part de l'àmbit de l'educació, però també m'he comunicat amb professionals de l'àmbit de la salut*]. 227:5 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15020](#)

La acogida y la compañía dentro del centro por parte de todos los profesionales, tal como he comentado anteriormente ha estado primordial porque mi aprendizaje ha sido cada vez más gratificante [*L'acollida i la companyia dins el centre per part de tots els professionals, tal com he comentat anteriorment ha estat primordial perquè el meu aprenentatge hagi sigut cada vegada més gratificant.*] 234:3 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15027](#)

En la categoría de *Promoter out-in* el alumnado destaca en sus relatos que la ayuda proviene sobre todo de los tutores del centro y en algunos casos, también, de los tutores de la universidad. En menor medida de los compañeros/as, puesto que las prácticas se realizan de forma individual y no suelen coincidir en los mismos centros. Los profesionales del centro les enseñan, les orientan y les dan consejos sobre cómo actuar en el contexto profesional. Así mismo, los tutores/as de la universidad a través de la actividad Seminarios de Práctica Reflexiva les ayudan a reflexionar sobre diferentes problemáticas del mundo laboral. Unos y otros contribuyen a fortalecer la seguridad del alumnado en el nuevo contexto, tal y como muestran las siguientes citas del alumnado.

Los profesionales del centro me han enseñado muchas cosas y me han dado valiosas reflexiones y consejos que guardo como un tesoro [*Els professionals del centre m'han ensenyat moltes coses i m'han donat valuoses reflexions i consell que guardo com a un tresor.* 218:8 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15011](#)

La tutora de la UB también ha estado presente en todo el proceso y ha resuelto mis dudas a través de mails o reuniones presenciales [*La tutora de la UB també ha estat present en tot el procés i m'ha resolt els dubtes que he tingut, tot i que també ha sigut per via online a través de mails i les reunions col·lectives.* 224:7 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15017](#)

En la categoría *Teacher* el alumnado destaca en sus relatos que la relación con el profesorado (tutores/as de centro o de universidad) es sobre todo una relación de soporte y ayuda en los aprendizajes, pero algunos/as estudiantes también refieren relaciones de confianza, así como muestras de cordialidad, atención y simpatía por parte de los y las docentes. Aspectos todos que sin duda ayudan a la integración en el nuevo contexto. También hay relatos en los que se aprecia una falta de relación con las personas tutoras.

Ha sido fácil coger confianza con las personas que componen el equipo del Servicio Educativo y con mi tutora. 211:15 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc1504](#)

Mi tutora de prácticas (de la organización) ha sido muy atenta, me ha ayudado en todo lo que ha podido e incluso yo le he ayudado a ella, la relación ha sido muy sana y buena. 217:9 p 1 in [Prac-4Ped-20-21-doc15010](#)

Como categorías menos representadas en la dimensión dialógica destacan los compañeros/as de clase, la familia y el *Promoter others*, lo que significa que los y las estudiantes no perciben que estos agentes u otros hayan intervenido de forma especial en el proceso de cambio. Este patrón refuerza la centralidad de las relaciones tutoriales y profesionales en la experiencia del Prácticum, mostrando que el cruce entre universidad y mundo laboral se puede articular principalmente a través de vínculos institucionales formales más que de redes personales informales. Esta concentración de apoyos en figuras institucionales confirma el papel mediador de las tutorías como objeto de frontera relacional que facilita el tránsito identitario y profesional.

4. Discusión

Los resultados de este estudio revelan diferentes dinámicas, retos y oportunidades que se dan en el proceso de transición de las y los estudiantes entre el ámbito académico y el profesional. Al analizar los relatos personales, a través de los conceptos de Boundary Objects y la Teoría del Self Dialógico, se observan patrones destacables que nos ayudan a comprender cómo el alumnado integra sus conocimientos y experiencia teórica con la experiencia práctica. En este sentido, concebimos el Prácticum como un objeto de frontera (Star, 1989; 2010) que opera mediante mecanismos de identificación, reflexión y transformación (Akkerman & Bakker, 2011), y leemos las posiciones monológicas y dialógicas desde la Teoría del Self Dialógico (Hermans, 2001; 2013) como desplazamientos entre I-positions activados por dicha mediación.

El relato funciona como un objeto de frontera en cuanto se ejecutan pensamientos, conversaciones internas y pensamientos que unen lo conocido con lo nuevo. El diálogo que se produce, a la vez, es provocado por las posiciones personales y el yo extendido influenciado por tutores, actividades y funcionamiento en el centro de prácticas. Estos hallazgos operacionalizan la noción de objeto de frontera narrativo, en tanto el relato coordina significados entre contextos y despliega un diálogo entre posiciones del yo (Hermans, 2013), habilitando los mecanismos de reflexión y reconfiguración identitaria descritos por Akkerman y Bakker (2011).

En la dimensión monológica predomina la categoría *Personal Position*, en la que el alumnado destaca dos factores clave durante el Prácticum: la intensa carga emocional que acompaña esta etapa y la valoración positiva de la oportunidad de desenvolverse profesionalmente en un entorno laboral real. Como reflejan las narrativas, esta vivencia le permite establecer conexiones entre los aprendizajes adquiridos en el grado y la práctica profesional, lo que resulta significativo tanto a nivel personal como formativo. La centralidad de lo emocional observada se vincula con una posición monológica inicial que, al situarse en un nuevo contexto profesional, entra en diálogo con voces externas. Este tránsito de una orientación monológica hacia intercambios dialógicos es coherente con el desplazamiento entre posiciones descrito por Hermans (2001) y con la función mediadora del Prácticum como objeto de frontera.

En los relatos también se observa cómo las prácticas han cumplido, en gran medida, con las expectativas previas del alumnado, lo que nos invita a reflexionar sobre la importancia de estas experiencias en su desarrollo profesional, ya que aportan una visión más realista y enfocada al ámbito laboral y profesional de la Pedagogía. Esta reflexión se puede vincular con la psicología social y cultural propuesta por Cole (1996), quien sostiene que todo comportamiento humano debe entenderse en el contexto en que ocurre. En este sentido, aplicando esta idea al ámbito educativo, hablamos de aprendizaje situado (Mattar, 2018), ya que permite a los educandos construir significados y aprendizajes en función de las situaciones sociales y relaciones interculturales que viven en el día a día. Sin embargo, también debe destacarse que dentro del estudio surge un pequeño porcentaje de estudiantes que reportan expectativas no

cumplidas, lo que sugiere que no todos los centros de prácticas brindan experiencias que realmente enriquezcan la formación pedagógica. Esto plantearía la necesidad de revisar y mejorar las oportunidades prácticas para garantizar que ofrezcan un aprendizaje auténtico y significativo.

El análisis también muestra la relevancia de la *Student Position*, en la cual los y las estudiantes muestran que sienten el Prácticum, y por ende el cambio de contexto, como una extensión del entorno académico, donde aplican y amplían sus conocimientos. Este aspecto es fundamental, ya que el Prácticum sirve como un puente esencial entre la teoría y la práctica, facilitando la transición del entorno académico al profesional. Hablar de este cambio de contexto nos permite identificar en el estudiantado momentos sensibles, comprender diversas perspectivas de una misma situación e identificar los procesos de aprendizaje que emergen en la intersección entre ambos contextos (Akkerman y Bakker, 2011). La reflexión de los y las estudiantes sobre la importancia de la formación continua es una señal clara de la construcción progresiva de su identidad profesional, algo que Hermans (2013) describe como un diálogo interno dinámico entre el "yo" académico y el "yo" profesional. Amenduni y Ligorio (2017) refuerzan esta idea al señalar que el "boundary-crossing" (cruce de fronteras) entre la universidad y el ámbito laboral constituye un proceso fundamental para el desarrollo profesional. Estos autores destacan que los y las estudiantes deben desarrollar herramientas culturales para resolver los conflictos internos que surgen en esta fase de transición.

En la dimensión dialógica, se subraya la relevancia de las relaciones interpersonales para el desarrollo personal y profesional (Basantes-Arias, Escobar Murillo, y Rodríguez-Arellano, 2020). Un ejemplo de ello es la *Professional Position*, que destaca cómo los tutores/as y otros profesionales actúan como facilitadores y mediadores del aprendizaje, promoviendo el cruce de fronteras entre el ámbito académico y el profesional. La relación cercana con tutores/as y profesionales con los que interactúan permite al alumnado asumir roles más activos en el entorno profesional, fomentando un aprendizaje práctico y significativo. No obstante, es importante reflexionar sobre cómo estas interacciones podrían integrarse y potenciarse de manera más efectiva para maximizar su impacto.

La importancia de las tutorías también se refleja en la categoría *Promoter out-in*. En este contexto, los Seminarios de Práctica Reflexiva, coordinados por las y los tutores universitarios, se configuran como espacios de acompañamiento en los que el alumnado puede revisar críticamente sus experiencias. Tal como describen Vilà Baños y Aneas Álvarez (2013), estos seminarios ofrecen un marco propicio para el análisis reflexivo compartido, que refuerza la autoestima del estudiantado y puede contribuir al desarrollo de un pensamiento más profundo y metacognitivo. Este proceso de reflexión podría ser esencial para la construcción y consolidación de la identidad profesional. Sobre este aspecto, Amenduni y Ligorio (2017) también enfatizan que el desarrollo de la identidad profesional no es un proceso pasivo, sino que involucra una negociación constante entre posiciones internas y externas, así como entre las expectativas personales y profesionales.

Por otra parte, la *Teacher Position*, dentro de la dimensión dialógica, revela que el alumnado valora positivamente el vínculo cercano y el apoyo emocional brindado por el profesorado (tutores/as de centro o de universidad). Estas relaciones van más allá y trascienden de lo estrictamente académico cuando se genera un entorno seguro donde las y los estudiantes pueden experimentar, equivocarse y aprender. Desde la relación educativa se señala que el aprendizaje del alumnado se enriquece cuando se establece un buen vínculo pedagógico (Gallardo y Reyes, 2010), ya que la educación adquiere valor en un contexto donde se genere confianza, cercanía, emociones y diálogos entre el objetivo y lo ocurrido. Este ambiente protegido fomenta la exploración, la formulación de dudas y la posibilidad de cometer errores sin temor, elementos que se consideran fundamentales para un aprendizaje profundo y significativo. Cuando el alumnado se siente en confianza, es más proclive a implicarse

activamente en su proceso formativo, a plantear preguntas, a ensayar respuestas y a construir conocimiento de forma colaborativa y reflexiva (Capelari, 2016; Palomares Ruiz, Alarcón Palomares y Martín García, 2018). Por ello, desde un enfoque pedagógico, el aprendizaje resulta más significativo cuando se genera un espacio agradable y seguro, con un trato positivo por parte del profesorado, en el que las y los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, lo que repercute directamente en su motivación (Flores Atilano y Beltrán Lugo, 2015; Fatima, Siddiqi, & Ali, 2025)

Por último, las categorías menos representadas en la dimensión dialógica incluyen a los compañeros de clase, la familia y el grupo denominado *Promoter others*. Este resultado sugiere que estos actores no son percibidos por el alumnado como especialmente influyentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de prácticas. La baja presencia de estas figuras podría indicar que, en este contexto específico, su participación o incidencia en la experiencia formativa resulta limitada o poco reconocida por parte del propio alumnado.

5. Conclusiones

Los cambios de contexto de aprendizaje no solo implican la movilidad física del estudiantado, sino también su participación en nuevos espacios de práctica y la adquisición de competencias distintas. El estudio ha evidenciado elementos concretos que intervienen en estas transiciones, mostrando tanto su continuidad como sus discontinuidades. Estos elementos pueden incorporarse en la práctica educativa para favorecer que el alumnado progrese de manera más fluida, consciente y controlada, ya que no siempre resultan evidentes para quienes los experimentan. Además, la identificación de los pesos porcentuales de cada categoría ha permitido reconocer prácticas comunes y abrir oportunidades de mejora. Estas prácticas se relacionan con tomar el contexto de origen como marco de comparación, generar expectativas a partir de él e identificar los aspectos que se desean mantener en el nuevo entorno.

Cabe resaltar que con las prácticas profesionales se ha fortalecido el deseo de continuar con el desarrollo personal de manera individual y, en extendido, a través de la formación continua, buscando la mentoría y el trabajo en equipo. Además, podrían derivarse implicaciones prácticas, como la inclusión de ítems del sistema de categorización en una autoevaluación inicial y/o final, facilitando la autorregulación de los y las estudiantes. El factor de multiplicidad de los objetos de frontera definido por Bowker y Star (1999) se ve contemplado en la articulación que los estudiantes han hecho en el cambio de contexto educativo y con la mirada a un futuro próximo de nuevos contextos.

Más allá de estas observaciones generales, los resultados permiten plantear implicaciones prácticas con la finalidad de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambos contextos: la universidad y los centros de prácticas. En el caso de la posición monológica, más centrada en percepciones y emociones y donde la proyección de trayectorias ocupa un segundo plano, se plantea desarrollar guías que recogen innovaciones potenciales que el estudiantado pueda aportar al centro desde la universidad. Su formación reciente puede constituir una contribución significativa para el centro y, al mismo tiempo, actuar como un motor para desplegar trayectorias profesionales de manera más activa y personalizada. Esta transferencia de conocimiento pedagógico innovador facilita una apropiación más realista y situada de la experiencia práctica. En el caso de la posición dialógica, al haberse confirmado el fuerte poder mediador de los agentes directamente implicados —tutores de centro y de universidad—, y dado el menor peso de otros actores, se propone potenciar al propio grupo de estudiantes como comunidad de experiencia compartida. Para ello, puede resultar útil un co-diseño previo que permita trabajar de forma más explícita aspectos vinculados a los objetos de frontera y, en particular, favorecer la apropiación de su identidad como futuros profesionales de la Pedagogía mediante reflexiones que den cuenta del significado atribuido a la experiencia

práctica en este período clave de transición al mundo laboral.

Ahora bien, junto a estas proyecciones y oportunidades, el estudio también presenta limitaciones derivadas de su contexto de aplicación, pues se trata de un caso único, centrado en un único grado y en un modelo de prácticas específico. Como se ha comentado anteriormente, el modelo de Prácticum en el grado de Pedagogía analizado difiere significativamente de otros modelos: está centrado en el estudiante, se basa en una evaluación auténtica, con innovaciones o propuestas de emprendimiento, heteroevaluación y reflexión como ejes, y cuenta con un fuerte acompañamiento por parte de tutores/as de centro y universidad (Vilà y Aneas, 2013). En otros grados, en cambio, la asignatura ni siquiera es obligatoria. Estas particularidades podrían haber influido en los resultados, introduciendo sesgos que deberán contrastarse en futuras investigaciones.

A partir de ello, sería pertinente que próximas investigaciones incluyeran un mayor número de escenarios y procedencias diversas, de modo que sea posible captar una mayor heterogeneidad de experiencias. Diseños de tipo pre-post permitirían, además, comparar de forma más precisa las posiciones que el alumnado adopta en distintos contextos. A partir de esta base, resulta especialmente relevante contrastar estos resultados con experiencias de Prácticum desarrolladas en otros grados y entornos institucionales, atendiendo a las variaciones que puedan producirse en los modelos de tutoría y acompañamiento. Del mismo modo, estudios longitudinales ofrecerían la posibilidad de analizar la evolución de las posiciones identitarias más allá del momento inmediato de finalización de las prácticas. Este tipo de aproximaciones contribuiría a una comprensión más profunda de los procesos de transición entre universidad y mundo laboral, y permitiría diseñar estrategias pedagógicas y dispositivos de apoyo más ajustados a la diversidad de trayectorias estudiantiles. En última instancia, acompañar estos tránsitos es reconocer que la formación no se limita a transmitir saberes, sino a abrir espacios donde el conocimiento se experimenta y la identidad profesional toma forma.

Notas

Fuente de financiación:

Este estudio forma parte del proyecto PID2019-108924GB-I00, financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. <https://doi.org/0.3102/0034654311404435>
- Amenduni, F. y Ligorio, B. (2017) Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89–104.
- Annacontini, G. y Rodríguez Illera, J. L. (2019). Introducción. Narración, poder interpretativo, emancipación. En Rodríguez Illera, J. L., y Annacontini, G. (ed). *Metodologías narrativas en educación*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Basantes-Arias, E., Escobar Murillo, M., & Rodríguez-Arellano, N. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 36-50. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1321>
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bowker, G. y Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*. M.I.T. Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Capelari, M. I. (2016). *El rol del tutor en la universidad: Configuraciones, significados y prácticas*. SB Editorial.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Fatima, F., Siddiqi, F. A., & Ali, S. (2025). Association between teachers' appreciation and students' performance: An analytical cross-sectional analysis. *Frontiers in Education*, 9, 1459979. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1459979>
- Flores Atilano, B., & Beltrán Lugo, N. I. (2015). Reconocimiento y motivación en el aula: Resaltando las fortalezas de los estudiantes. *Revista CuidArte*, 3(6), 20–25.
- Gallardo, G., y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 72-107. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- Gubrium, A. C., Krause, E. L. y Jernigan, K. (2014). Strategic authenticity and voice: New ways of seeing and being seen as young mothers through digital storytelling. *Sexuality Research and Social Policy*, 11, 337-347. <https://doi.org/10.1007/s13178-014-0161-x>
- Hermans H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243-281.
- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Maiese, M. (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197-216. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9506-z>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21, 201-217. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Palomares Ruiz, A., Alarcón Palomares, M. del C., & Martín García, I. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Practicum*, 3(1), 34–48. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8273>
- Pozo, J. (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explication mediated by external representations. *Infancia y Aprendizaje*, 40, 219-276. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942>
- Rolón-Dow, R. (2011). Race(ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.519975>
- Sabariego, M. (2012). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto, *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (425-445). Dykinson.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: reflections on the origin of a concept. *Science, Technology and Human Values*, 35(5), 601-617.

- Star, S.L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En L. Gasser y M. N. Huhns (eds.), *Distributed Artificial Intelligence* (37-54). Pitman.
- Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1985). *Social Organization of medical Work*. The University of Chicago Press.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. <https://n9.cl/scl28>
- Universitat de Barcelona. Comitè d'Ètica (2019). *Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona
- Vilà, R., & Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 165–181. <https://doi.org/10.13042/23171>
- Vinck, D. (1999). *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*. PUG.
- Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>