



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Psicologia

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació

Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

Programa de Doctorado:

Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació

TESIS DOCTORAL

***Ayuda educativa y reflexión conjunta sobre la propia práctica en
el prácticum de educación infantil***

Presentada por:

Tatiana Maribel López Jiménez

Dirigida por:

Dra. Rosa Colomina Álvarez

Barcelona, 2017



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

A mi familia,
en especial a mi madre,
porque de ella aprendí
que una profesión se
ejerce con vocación,
porque siempre tienes
que dar lo mejor de ti.
Eres y siempre serás,
mi Educadora,
me enseñaste que
para ser una buena
maestra debes
implicarte desde el
corazón...

"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"

Paulo Freire - "Política y educación" (pág. 93)

Agradecimientos

Son muchas las personas quienes me han brindado un apoyo sincero e incondicional para terminar este proceso de formación personal y profesional. En primer lugar, quisiera agradecer a la Dra. Rosa Colomina, directora de la tesis, por aceptar dirigir esta investigación. Infinitas gracias por aceptar este desafío y por el tiempo dedicado a guiar este trabajo; gracias por todas las tutorías realizadas durante estos años; también, por la paciencia para la orientación, su gentileza y calidad humana para compartir sus conocimientos y su entusiasmo demostrado durante el trabajo que hoy se finaliza.

En segundo lugar, manifiesto un reconocimiento especial a todos los miembros del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa –GRINTIE– especialmente al Dr. César Coll por aceptarme en el programa Doctorado interuniversitario en Educación, por su buena disposición y su compromiso vigoroso en la academia. También a la Dra. Teresa Mauri por la oportunidad de integrarme, participar y aprender del desarrollo de actividades en la línea de investigación “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales: profesores y alumnos que aprenden juntos y comunidades educativas en desarrollo”. Una mención especial al Dr. Marc Clarà, por su amabilidad en compartir su sabiduría, por atender mis dudas y confusiones cuando le requería y volver a despertar en mí esa curiosidad intelectual. También mis agradecimientos al Dr. Javier Onrubia y a los compañeros de doctorado que forman parte de esta línea de investigación, Claudia Méndez, Anna Ginesta, Bárbara Toledo, y Daniel Paredes, por los seminarios realizados durante estos años, que me permitieron crecer en diferentes ámbitos, tanto teóricos como metodológicos, gracias por su apoyo y acompañamiento durante el proceso.

En tercer lugar, agradezco que Dios me haya regalado la dicha de poder contar durante este proceso con buenos amigos con los que se compartimos aciertos y desaciertos, creo que contar con buenos amigos es un tesoro muy valioso que te anima a continuar en la meta propuesta. En este párrafo quisiera agradecer el apoyo incondicional de mis queridas amigas de nuestro “grupo de apoyo” Camila, Silvia y Fátima: cada una tiene una mención especial, gracias chicas por la empatía, la generosidad, la alegría vivenciada en los buenos y malos momentos, gracias por animar y estar pendiente durante estos años para dar una una palabra de aliento; todas poco a poco vamos llegando al culmine de esta etapa.

Por otra parte, quiero agradecer a quienes fui conociendo en esta estadía en Barcelona, a los cuales les tengo un gran aprecio porque compartimos experiencias emocionalmente fuertes, que nos unirán para continuar otro proyecto en el futuro, gracias a mis primeros compañeros de piso y hoy amigos, Ceci y Rubén, a mi querida amiga y compañera, con quien espero continuar creciendo en el saber, Deydi. A las compañeras del MIPE-DIPE y hoy también amigas, quienes animaron también cada etapa de esta meta: Carolina, Syndi, Mariana, Liliana, Daniela A, Vanessa, Catalina. A mi querida profesora de inglés, Melitha Calvet, gracias, por tu paciencia y ayuda en las correcciones de este trabajo.

Dicha investigación también se realizó gracias a la confianza otorgada por parte del directorio de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Muchas gracias por abrirme las puertas de vuestra universidad y permitir la recogida de mis datos, gracias al Sr. Luis Hauenstein, Director del Campus; Sr. Miguel Campos, director de Escuela de Educación, también al Dr. Cristian Espinoza, Jefe del departamento de didáctica, curriculum y evaluación; a mis dos profesoras, colegas y luego tutoras muchas gracias a la Sra. Marcela Nuñez y la Sra. Rosina Valdés, gracias por ser parte de mi trayectoria profesional, por confiar en mis capacidades y poder trabajar de manera conjunta, por impulsarme en este desarrollo profesional. También deseo agradecer la disposición y buena voluntad de las estudiantes de prácticum de la carrera de Educación Parvularia, promoción año 2013, Macarena, Paula, Verónica, Anita, Camila y Scarlette; quienes aceptaron el desafío y se comprometieron responsablemente a ser parte de este proceso de investigación, y a sus respectivos centros de Prácticas, Jardín 21 de mayo (JUNJI), Escuelas Chacayal y Ruiseñor, de la comuna de Los Ángeles, Chile.

Agradezco también a la Comisión Nacional Científica y Tecnológica –CONICYT- PAI/INDUSTRIA 72120398. Ministerio de Educación, Chile y su programa Becas Chile por el apoyo financiero. Espero poder aportar a mi país a través de la investigación y la docencia.

Quiero agradecer muy especialmente a los que han sido los pilares fundamentales durante toda mi vida y en este proceso. A mi familia, mi madre, mi padre, y mis hermanos, por su gran amor, siempre me han dado el soporte y seguridad, por enseñarme a que, con fe, esfuerzo y perseverancia se logran concretar los desafíos; también, a mis cuñados Joaquín y Jessica porque durante este tiempo me han regalado el sentimiento más lindo, la dicha de ser tía de mis amados sobrinos: Rocío y Lucas.

En este párrafo deseo agradecer a mi segundo papá, Pbr. Alex González quien me animó de manera constante, creyendo en mis capacidades, ese aliento seguro que está en las adversidades, que anima a no decaer, que da contención para continuar. También a mis queridos/as amigas y amigos que dejé en Chile, el día en que partí en busca de esta nueva aventura profesional a los que apoyan y acompañan en la distancia, gracias a mi querida Paulina, Andrea, Pame y Amparo, Pablo y Javi, Pato, Loreto y Evelyn, gracias por su infinito cariño, y por estar presentes en todo momento a pesar de los km que nos separan.

Gracias, finalmente, a Alex, lo mejor que este proceso de formación me ha regalado, mi amor, amigo, compañero de viaje, de proyectos y anhelos, que espero poco a poco se vayan concretando. Gracias por tu incansable apoyo y cariño. Gracias por animarme hasta escribir el punto final de esta tesis. Además, gracias por regalarme una familia política aquí en Barcelona: Buenaventura, Dolores, David y Mireia, gracias por acogerme en el amor y seno de una familia, por su preocupación, apoyo, sus atenciones, por los momentos agradables de recreación, por ser una familia excepcionalmente acogedora y cariñosa.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	IV
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT	XIV
PRESENTACIÓN.....	XVI
PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS	I
CAPÍTULO 1: LA INFLUENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	5
1.1. El aprendizaje de los maestros en formación inicial docente	6
1.2. El estudio de la influencia educativa desde una perspectiva socio-constructivista	12
1.2.1. El análisis de la actividad conjunta en el marco de la perspectiva socio-constructivista	16
1.2.2. Los mecanismos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta de los participantes	18
1.3. Implicaciones metodológicas para el análisis de la interactividad en contextos educativos diversos	21
1.4. El estudio de la influencia educativa en contextos de formación inicial docente	22
1.4.1. El discurso como mediador de la actividad conjunta en los procesos de formación inicial docente	26
1.5. La reflexión sobre la práctica educativa como objeto de enseñanza y aprendizaje en la actividad conjunta en la formación inicial docente	30
1.5.1. Los planteamientos de Dewey.....	31
1.5.2. Los planteamientos de Schön	33
1.5.3. Los planteamientos de Korthagen	36
CAPÍTULO 2: EL PRÁCTICUM COMO FACTOR CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DE LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES.....	45
2.1. El prácticum como factor clave en la formación inicial docente.....	46
2.2. El aprendizaje del estudiante de prácticum en la formación inicial docente.....	49
2.2.1. La construcción del conocimiento práctico.....	51
2.2.2. Aprender a desarrollar procesos de enseñanzas y aprendizaje con sus alumnos.....	53
2.2.3. Aprender a participar como miembro de una comunidad docente.....	57
2.2.4. Aprender a desarrollar su rol o desarrollo profesional	59
2.2.5. Aprender a reflexionar sobre la práctica desarrollada en el aula en la formación inicial docente.....	63
2.3. El prácticum de maestros, una experiencia situada para conectar dos sistemas de actividad	70
2.3.1. Participantes implicados en el proceso de prácticum y los escenarios de la actividad	73
2.3.2. Situaciones de aprendizajes como espacios privilegiados para la reflexión conjunta	76
2.4. Los artefactos mediadores que contribuyen a la reflexión conjunta de la práctica de los estudiantes de prácticum	85
2.4.1. El potencial de los clips de vídeos de aula como mediador para apoyar el aprendizaje docente.....	86
2.4.2. La rúbrica de evaluación como mediador para apoyar el seguimiento del aprendizaje docente	91

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL OBJETO DE ESTUDIO 95

CAPÍTULO 3: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN 98

3.1. Finalidad de la Investigación	98
3.2. Objetivos y preguntas directrices	99
3.3. Enfoque metodológico de la investigación	101
3.4. Diseño de la investigación	103
3.4.1. Contexto de recogida de datos y características del prácticum estudiado	104
3.4.2. La selección de los casos de estudio y sus participantes	114
3.4.3. Situaciones Objeto de observación y análisis	116
3.5. Procedimiento e instrumentos de obtención y recogida de datos: fases de la investigación	120
3.5.1. Registro audiovisual de las sesiones objeto de análisis: objetivo y estructura	122
3.5.2. Entrevista semiestructurada: objetivo y estructura	123
3.6. Procedimiento para el análisis de los datos	125
3.6.1. El procedimiento asociado al primer nivel de análisis: análisis de la interactividad	126
3.6.2. El procedimiento asociado al segundo nivel de análisis: análisis de contenido	129
3.6.3. El análisis de las entrevistas semi estructuradas	147
3.6.4. Elección del software y preparación de los datos para el análisis	150
3.6.5. El procedimiento asociado a la codificación	151
3.6.6. Síntesis del procedimiento realizado para el análisis de los datos: fases y unidades de análisis y de interpretación	154

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 157

CAPÍTULO 4: ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA EN SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL Y GRUPAL, Y SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL PRÁCTIUM. RESULTADOS DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS 159

4.1. Resultados de la sesión de tutoría individual	161
4.1.1. Resultados vinculados a la estructura y organización de la actividad conjunta en la sesión de tutoría individual: Segmentos de Interactividad	161
4.1.1.1. Caracterización de la tutoría individual en la que se analiza y evalúa la propia práctica de la estudiante: Tipos de Segmentos de Interactividad	173
4.1.2. Resultados vinculados a la organización y evolución de la actividad conjunta, en la tutoría individual en cada caso objeto de estudio	177
4.1.3. Resultados vinculados a las particularidades de la organización de la actividad conjunta dirigida por cada tutora con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría individual	203
4.1.3.1. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora A en tutorías individuales	204
4.1.3.2. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora B en tutorías individuales	207
4.2. Resultados de la sesión de tutoría grupal	210
4.2.3. Resultados vinculados a las particularidades de la organización de la actividad conjunta dirigida por cada tutora con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría grupal	240
4.2.3.1. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora A en tutorías grupales	240
4.2.3.2. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora B en tutorías grupales	243
4.2. Resultados vinculados a las particularidades de la influencia educativa otorgada por las tutoras en el proceso de reflexión de la práctica de la propia estudiante en sesiones de tutoría individual y grupal	245
4.3.1. Caracterización de la actividad conjunta construida por ambas tutoras y su grupo de estudiantes, en las sesiones de tutoría individual	247

4.3.1.1. Caracterización de la sesión de tutoría individual y la influencia educativa otorgada por las tutoras.....	253
4.3.2. Caracterización de la actividad conjunta construida por ambas tutoras y su grupo de estudiantes, en las sesiones de tutoría grupal.....	260
4.3.2.1. Caracterización de la sesión de tutoría grupal y la influencia educativa de las tutoras	265
4.4. Síntesis de los resultados.....	272
CAPÍTULO 5: CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA EN EL ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA DE LA ESTUDIANTE: FUNCION EPISTÉMICA Y ÁMBITOS PEDAGÓGICOS. RESULTADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS	283
5.1. Resultados de la sesión de tutoría individual.....	285
5.1.1. Resultados vinculados a dimensión función epistémica y las ayudas educativas identificadas en la sesión de tutoría individual en cada caso objeto de estudio.....	285
5.1.2. Resultados vinculados a las particularidades referidas a cómo las tutoras gestionan la función epistémica con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría individual	304
5.1.2.1. Coincidencias y diferencias en cómo cada tutora gestiona la dimensión función epistémica en las sesiones de tutoría individual	304
5.2. Resultados de la sesión de tutoría grupal.....	311
5.2.1. Resultados vinculados a la dimensión Función epistémica, dimensión Ámbitos pedagógicos y las ayudas educativas identificadas en la sesión de tutoría grupal en cada caso objeto de estudio	311
5.3. Síntesis de los resultados.....	366
CAPÍTULO 6: PROGRESO DEL APRENDIZAJE DE LAS ESTUDIANTES EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	382
6.1. Resultados vinculados a la evolución del aprendizaje: el análisis de la práctica que realizan las estudiantes al inicio y después de finalizar el prácticum	384
6.2. Resultados vinculados a las valoraciones de las estudiantes frente al uso del vídeo como mediador para el análisis de la práctica.....	402
6.3. Evolución de los aprendizajes de las estudiantes a partir del conjunto de datos analizados. Presentación Caso a Caso.....	413
6.4. Síntesis de los resultados	426
CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	431
CAPITULO VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	433
7.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación	433
7.2. Principales aportaciones, limitaciones y temas abiertos	480
7.3. Conclusiones generales de la investigación	490
REFERENCIAS	494

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. IDENTIFICACIÓN DE LOS CASOS CONSIDERADOS EN LA INVESTIGACIÓN	115
TABLA 2. ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICUM ESTUDIADO Y LAS SITUACIONES OBJETO DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS	119
TABLA 3. RESUMEN DATOS RECOGIDOS POR CADA CASO OBJETO DE ESTUDIO EN LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL Y GRUPAL	122
TABLA 4. TIEMPO DE DURACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON APOYO AUDIOVISUAL AL INICIO Y AL FINAL DEL PRÁCTICUM	124
TABLA 5. EL ESTUDIO DE CORTE CUALITATIVO, CONFIGURADO POR FASES, ETAPAS Y ACTIVIDADES QUE PRESENTAN LA ESPECIFICIDAD DEL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	125
TABLA 6. SÍNTESIS DE LAS CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS INCLUIDAS EN LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA DEL ANÁLISIS.....	135
TABLA 7. SÍNTESIS DE LAS CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍA REFERIDAS A LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS.....	145
TABLA 8. DIMENSIONES PARA IDENTIFICAR CAMBIOS EN EL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE	149
TABLA 9. SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO REALIZADO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	154
TABLA 10. TIPOS DE SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS EN LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL	161
TABLA 11. AGRUPACIÓN DE LOS TIPOS DE SI IDENTIFICADOS EN LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL	174
TABLA 12. CASOS Y NÚMERO DE SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL REALIZADAS	177
TABLA 13. TIPOS DE SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS EN LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL	178
TABLA 14. SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS EN LA TUTORÍA GRUPAL	210
TABLA 15. AGRUPACIÓN DE LOS TIPOS DE SI IDENTIFICADOS EN LA SESIÓN DE TUTORÍA GRUPAL	219
TABLA 16. CASOS Y NÚMERO DE SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL REALIZADAS.....	221
TABLA 17. SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS EN LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL	222
TABLA 18. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS PRIMERAS SESIONES (S1) DE TUTORÍA INDIVIDUAL	253
TABLA 19. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS SEGUNDAS SESIONES (S2) DE TUTORÍA INDIVIDUAL	255
TABLA 20. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS TERCERAS SESIONES (S3) DE TUTORÍA INDIVIDUAL	256
TABLA 21. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS PRIMERAS SESIONES (S1) DE TUTORÍA GRUPAL	266
TABLA 22. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS SEGUNDAS SESIONES (S2) DE TUTORÍA GRUPAL	267
TABLA 23. CUADRO RESUMEN SI CARACTERÍSTICOS DE LAS TERCERAS SESIONES (S3) DE LA TUTORÍA GRUPAL	268
TABLA 24. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS REFERIDAS A LA GESTIÓN DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DEL ANÁLISIS, APLICADAS EN LA SESIÓN DE TUTORÍA INDIVIDUAL	286
TABLA 25. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A DESCRIBIR EN LA TUTORÍA INDIVIDUAL.....	306
TABLA 26. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A EVALUAR EN LA TUTORÍA INDIVIDUAL	307
TABLA 27. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A INTERPRETAR EN LA TUTORÍA INDIVIDUAL.....	309
TABLA 28. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A PROPONER CAMBIOS EN LA TUTORÍA INDIVIDUAL.....	309
TABLA 29. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS REFERIDAS A LA FUNCIÓN EPISTÉMICA APLICADAS EN LA SESIÓN DE TUTORÍA GRUPAL	311
TABLA 30. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS REFERIDAS A ÁMBITOS PEDAGÓGICOS APLICADAS EN LA SESIÓN DE TUTORÍA GRUPAL	312
TABLA 31. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO QUE LAS PARTICIPANTES DEDICAN A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_1.....	314
TABLA 32. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICO EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_1.....	317
TABLA 33. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO QUE LAS PARTICIPANTES DEDICAN A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_2.....	319
TABLA 34. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_2	322
TABLA 35. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO QUE LAS PARTICIPANTES DEDICAN A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_3.....	324
TABLA 36. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_3	327
TABLA 37. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO QUE LAS PARTICIPANTES DEDICAN A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_4	330
TABLA 38. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_4.....	334
TABLA 39. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO QUE LAS PARTICIPANTES DEDICAN A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA POR SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_5.....	336

TABLA 40. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_5	339
TABLA 41. VALOR PORCENTUAL (%) DEL TIEMPO DEDICADO POR LAS PARTICIPANTES A LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍA DE LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_6	342
TABLA 42. VALOR PORCENTUAL (%) DE LAS INTERVENCIONES DISCURSIVAS DE LA TUTORA A PARTIR DE LA DIMENSIÓN ÁMBITOS PEDAGÓGICOS EN CADA SESIÓN DE LA ESTUDIANTE E_6	345
TABLA 43. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A DESCRIBIR EN LA TUTORÍA GRUPAL	349
TABLA 44. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A EVALUAR EN LA TUTORÍA GRUPAL	350
TABLA 45. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A INTERPRETAR EN LA TUTORÍA GRUPAL	352
TABLA 46. PORCENTAJE QUE LAS TUTORAS DEDICAN A LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS A PROPONER CAMBIOS EN LA TUTORÍA GRUPAL	353
TABLA 47. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS TOTALES DEDICADAS A LA CATEGORÍA ESTRUCTURA DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	360
TABLA 48. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS TOTALES DEDICADAS A LA CATEGORÍA OBJETIVO Y PLANIFICACIÓN	361
TABLA 49. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS TOTALES DEDICADAS A LA CATEGORÍA ROL DE LA FUTURA MAESTRA	362
TABLA 50. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS TOTALES DEDICADAS A LA CATEGORÍA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS	363
TABLA 51. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS DEDICADA A LA CATEGORÍA GESTIÓN DE LOS RECURSOS	364
TABLA 52. PORCENTAJE DE LAS FRECUENCIAS DEDICADA A LA CATEGORÍA CONTENIDOS COMPARTIDOS EN LA FORMACIÓN	365
TABLA 53. DIMENSIONES UTILIZADAS PARA CARACTERIZAR CÓMO LA ESTUDIANTE REFIERE A LA PRÁCTICA EN AMBOS MOMENTOS	385
TABLA 54. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE LA ESTUDIANTE CASO E_1	386
TABLA 55. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE LA ESTUDIANTE CASO E_2	388
TABLA 56. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE LA ESTUDIANTE CASO E_4	391
TABLA 57. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE LA ESTUDIANTE CASO E_5	393
TABLA 58. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE LA ESTUDIANTE CASO E_6	396
TABLA 59. SÍNTESIS DE LAS FRECUENCIAS TOTALES IDENTIFICADAS EN EL CONJUNTO DE LAS ESTUDIANTES CUANDO REFIEREN AL ÁMBITO PEDAGÓGICO AL INICIO DEL PRÁCTICUM	399
TABLA 60. SÍNTESIS DE LAS FRECUENCIAS TOTALES IDENTIFICADAS EN EL CONJUNTO DE LAS ESTUDIANTES CUANDO REFIEREN AL ÁMBITO PEDAGÓGICO AL FINAL DEL PRÁCTICUM	399
TABLA 61. SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS REFERIDAS POR LAS ESTUDIANTES EN CADA DIMENSIÓN VALORADA	412
TABLA 62. SÍNTESIS DE LAS DIMENSIONES Y ORDEN EN LA QUE SE IDENTIFICAN EN EL DISCURSO DE LA TUTORA EN CADA CASO OBJETO DE ESTUDIO	462

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ACTIVIDAD CONJUNTA ENTRE FORMADOR/A Y PROFESOR/A RESPECTO A UN CONTENIDO DE FORMACIÓN DE SITUACIONES DE PRÁCTICA (MÉNDEZ, 2016)	25
FIGURA 2. EL MODELO ALAC DE REFLEXIÓN (KORTHAGEN, 2001)	39
FIGURA 3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD PRESENTE EN EL PRÁCTICUM (MÉNDEZ, 2012)	73
FIGURA 4. PLAN CURRICULAR DE LA CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA	106
FIGURA 5. DOMINIOS Y CRITERIOS DEL MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA (MBE, 2003)	110
FIGURA 6. SISTEMA DE UNIDADES DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN	126
FIGURA 7. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_1	179
FIGURA 8. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_2	184
FIGURA 9. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_3	189
FIGURA 10. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_4	194
FIGURA 11. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_5	197
FIGURA 12. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL CASO E_6	201
FIGURA 13. PORCENTAJE DEL TIEMPO QUE LA TUTORA A OTORGÓ A CADA SI EN EL CONJUNTO DE SESIONES ANALIZADAS CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES	205
FIGURA 14. PORCENTAJE DEL TIEMPO QUE LA TUTORA B OTORGÓ A CADA SI EN EL CONJUNTO DE SESIONES ANALIZADAS CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES	207
FIGURA 15. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_1	223
FIGURA 16. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_2	226

FIGURA 17. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_3.....	229
FIGURA 18. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_4.....	233
FIGURA 19. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_5.....	236
FIGURA 20. MAPA DE INTERACTIVIDAD DE LAS SESIONES DE TUTORÍA GRUPAL CASO E_6.....	238
FIGURA 21. PORCENTAJE DEL TIEMPO QUE LA TUTORA A OTORGÓ A CADA SI EN EL CONJUNTO DE SESIONES ANALIZADAS CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES.....	241
FIGURA 22. PORCENTAJE DE TIEMPO QUE LA TUTORA B OTORGÓ A CADA SI EN EL CONJUNTO DE SESIONES ANALIZADAS CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES.....	243
FIGURA 23. TUTORÍA INDIVIDUAL: MAPA DE INTERACTIVIDAD DEL TRABAJO DE LA TUTORA A CON LAS ESTUDIANTES DEL CASO E_1, E_2 Y E_3.....	247
FIGURA 24. TUTORÍA INDIVIDUAL: MAPA DE INTERACTIVIDAD DEL TRABAJO DE LA TUTORA B CON LAS ESTUDIANTES DEL CASO E_4, E_4 Y E_6.....	250
FIGURA 25. TUTORÍA GRUPAL: MAPA DE INTERACTIVIDAD DEL TRABAJO DE LA TUTORA A CON LAS ESTUDIANTES DEL CASO E_1, E_2 Y E_3.....	260
FIGURA 26. TUTORÍA GRUPAL: MAPA DE INTERACTIVIDAD DEL TRABAJO DE LA TUTORA B CON LAS ESTUDIANTES DEL CASO E_4, E_4 Y E_6.....	263
FIGURA 27. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_1.....	287
FIGURA 28. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_2.....	290
FIGURA 29. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_3.....	294
FIGURA 30. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_4.....	297
FIGURA 31. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_5.....	300
FIGURA 32. VALOR PORCENTUAL (%) DE LA PRESENCIA DE LA FUNCIÓN EPISTÉMICA EN LOS SI ORIENTADOS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN CADA SESIÓN, A LO LARGO DEL PROCESO FORMATIVO DE E_6.....	302
FIGURA 33. VALOR PORCENTUAL DE LAS INTERVENCIONES DE LAS PARTICIPANTES DEDICADA A LA DIMENSIÓN FUNCIÓN EPISTÉMICA EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA TUTORA A (E_1, E_2, E_3).....	305
FIGURA 34. VALOR PORCENTUAL DE LAS INTERVENCIONES DE LAS PARTICIPANTES DEDICADA A LA DIMENSIÓN <i>FUNCIÓN EPISTÉMICA</i> EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA TUTORA B (E_4, E_5 Y E_6).....	305
FIGURA 35. TIEMPO DEDICADO A LA DIMENSIÓN <i>FUNCIÓN EPISTÉMICA</i> EN LOS CASOS E_1; E_2 Y E_3 (TUTORA A).....	348
FIGURA 36. TIEMPO DEDICADO A LA DIMENSIÓN <i>FUNCIÓN EPISTÉMICA</i> EN LOS CASOS E_4; E_5 Y E_6 (TUTORA B).....	348
FIGURA 37. EVOLUCIÓN DE LA CATEGORÍA DESCRIBIR, A PARTIR DEL TRABAJO CONJUNTO QUE CADA TUTORA REALIZA.....	355
FIGURA 38. EVOLUCIÓN DE LA CATEGORÍA EVALUAR, A PARTIR DEL TRABAJO CONJUNTO QUE CADA TUTORA REALIZA CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES EN LA 1ª, 2ª Y 3ª SESIÓN.....	355
FIGURA 39. EVOLUCIÓN DE LA CATEGORÍA INTERPRETAR, A PARTIR DEL TRABAJO CONJUNTO QUE CADA TUTORA REALIZA CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES EN LA 1ª, 2ª Y 3ª SESIÓN.....	356
FIGURA 40. EVOLUCIÓN DE LA CATEGORÍA PROPONER CAMBIOS, A PARTIR DEL TRABAJO CONJUNTO QUE CADA TUTORA REALIZA CON SU GRUPO DE ESTUDIANTES EN LA 1ª, 2ª Y 3ª SESIÓN.....	356
FIGURA 41. TOTAL DE LAS INTERVENCIONES DE LA TUTORA _A REFERIDAS A LOS ÁMBITOS PEDAGÓGICOS.....	358
FIGURA 42. TOTAL DE LAS INTERVENCIONES DE LA TUTORA _B REFERIDAS A LOS ÁMBITOS PEDAGÓGICOS.....	359
FIGURA 43. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_1.....	414
FIGURA 44. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_2.....	416
FIGURA 45. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_3.....	418
FIGURA 46. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_4.....	420
FIGURA 47. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_5.....	422
FIGURA 48. DIMENSIÓN TEMPORAL DEL PROCESO FORMATIVO DE LA ESTUDIANTE E_6.....	424
FIGURA 49. CSI DIRIGIDA AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ESTUDIANTE, TUTORÍA INDIVIDUAL.....	445
FIGURA 50. CSI DIRIGIDA AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ESTUDIANTE, TUTORÍA GRUPAL.....	446

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el proceso de formación inicial docente, y más en concreto en el prácticum de maestro considerado como factor clave de la formación. Asumimos una perspectiva sociocultural como base para comprender el proceso de aprendizaje y de enseñanza, destacando las aportaciones de Vygotsky (1983) al estudio de las prácticas educativas. La finalidad de nuestra investigación es contribuir a una mejor comprensión de cómo el tutor universitario propicia una actividad conjunta en la que ayuda a los estudiantes de prácticum a desarrollar su autonomía para reflexionar sobre su práctica pedagógica, realizada en contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Para ello nos propusimos tres objetivos generales: el primero, identificar, caracterizar y analizar cómo se construye la actividad conjunta entre el tutor y estudiante de prácticum para identificar las ayudas educativas; el segundo, identificar sobre qué aspectos de la práctica de los estudiantes se centra la actividad conjunta; el tercero, de naturaleza distinta a los anteriores, identificar y caracterizar cambios en el modo en que los estudiantes realizan la reflexión de modo espontáneo sobre una práctica pedagógica.

Optamos por una metodología cualitativa sustentada en el paradigma interpretativo, con estudio de casos múltiples. Las participantes de la investigación son 2 tutoras y 6 estudiantes de prácticum de Educación Infantil, de la Universidad de Concepción, Chile. Registramos y analizamos dos tipos de tutorías (individuales y grupales) que tienen la particularidad de que el tutor universitario y el estudiante de maestro (o grupo de estudiantes) reflexionen conjuntamente sobre la propia práctica que los estudiantes realizan en el aula infantil. En el caso de las tutorías individuales se hace la devolución de la práctica de la estudiante que la tutora observó previamente en la escuela, mientras que, en la tutoría grupal, tutora y compañeras observan la práctica de la estudiante a analizar en la sesión mediante un clip de video. Para alcanzar nuestros objetivos, realizamos, en primer lugar, el análisis de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992) y, en segundo lugar, un análisis de contenido (Flick, 2007; Krippendorff, 1980).

El primer nivel de análisis nos permitió identificar en cada tipo de tutoría diferentes segmentos de interactividad que caracterizan la actividad conjunta construida entre los participantes, destacando en ambas tutorías aquellos segmentos orientados al análisis de la práctica (además de segmentos específicos de cada tipo de tutoría). Por otra parte, los resultados han permitido identificar patrones regulares y ayudas educativas otorgadas por las tutoras estudiadas para andamiar el proceso de reflexión. El segundo nivel de análisis, enfocado en el contenido de la actividad conjunta, nos permitió identificar que, en cada tipo de tutoría existe una evolución distinta en relación con la función epistémica del análisis de la práctica: la “Descripción” aparece mayoritariamente en las tutorías individuales, la “Evaluación” y las “Propuestas de Cambio” aparecen mayoritariamente en las tutorías grupales, para todos los casos estudiados, y la “Interpretación” presenta baja presencia en ambos tipos de tutorías. Además, los

resultados muestran que las tutoras estudiadas ajustan sus ayudas para que las estudiantes desarrollen mayor autonomía en el aprendizaje de la reflexión presentándose diferencias entre ellas en relación con la gestión de la iniciativa de sus estudiantes. Por otra parte, identificamos cambios en la forma en que las estudiantes se refieren a los distintos ámbitos pedagógicos cuando reflexionan sobre la práctica docente de una maestra al iniciar y al finalizar el prácticum, presentando mayor elaboración en su discurso y establecimiento de relaciones entre los contenidos específicos comentados, al final del prácticum.

Finalmente, en relación al uso del vídeo clip y de la rúbrica de evaluación en las tutorías, se identifican diferencias en el papel mediador de estos artefactos para la reflexión conjunta sobre la práctica docente, en los casos estudiados. La rúbrica se utilizó para sistematizar los acuerdos sobre la evaluación formativa y sumativa realizadas. En cuanto a los clips cabe destacar que se utilizaron para incentivar la participación, y para establecer criterios comunes sobre la reflexión de la práctica, contribuyendo, de este modo, al proceso de compartir significados sobre lo observado en el clip. En definitiva, los resultados confirman que la actividad conjunta se construye en la interacción entre los participantes en estas situaciones de tutorías; aunque las tutoras comparten el mismo plan docente se producen variaciones en como abordan la reflexión sobre la práctica, las ayudas prestadas y los contenidos sobre los que prestan estas ayudas.

Palabras Claves: Prácticum; Reflexión conjunta; Ayuda educativa; Clip de vídeo; Rúbrica de evaluación; Educación infantil.

ABSTRACT

This research is situated in the initial process of teacher trainees, focusing on the practicum experience, considered a key factor of this process. We assume a social constructivist theoretical perspective, based on Vygotsky's (1983) contribution to educational practices. Our aim is to contribute to a better understanding of how university tutors foster joint activity to help practicum students develop autonomy to reflect on their own pedagogic practice, which is performed in an actual teaching and learning context. This concern led us to break down our work into three goals: firstly, to identify, characterize and analyse how joint activity between a tutor and practicum students is built in order to identify educational assistance; secondly, to identify on which aspects of their practice as trainees the joint activity is focus; thirdly, identify and characterize changes in the way trainees reflect spontaneously on a given pedagogical practice.

We chose a qualitative methodology underpinned by the interpretive paradigm, with a multiple case study. The participants are two tutors and six practicum students of preschool education from the Universidad de Concepción, Chile. We registered and analysed two types of tutoring (individual and group) that have the particularity that both the university tutor and student (or group of students) jointly reflect on the educational practice that the latter perform in the classroom. The individual tutoring aims to assess a practice session performed by the practicum student at the school while being observed by the university tutors, while in the group tutoring, tutor and classmates observe the practice of the analysed student through a videoclip during the session. In order to reach our objectives, we first conducted a joint activity analysis (Coll, Colomina, Onrubia & Roquera, 1992), and secondly, a content analysis (Flick, 2007; Krippendorff, 1980).

The first level of analysis allowed us to identify, in each type of tutoring, different interactivity segments that characterize the joint activity built among the participants, highlighting those segments that are oriented to the analysis of the educational practice (and those specific segments in each type of tutoring). On the other hand, the results allowed us to identify regular patterns and educational assistance provided by the studied tutors to scaffold the students' reflective process. The second level of analysis, centered on the content that appears in the joint activity, allowed us to recognize a different evolution related to the epistemic function of the practice analysis in each type of tutoring. On one hand, "description" appears mostly in the individual tutoring, "assessment" and "proposals for change" appear mostly in the group tutoring -in all the studied cases- while "interpretation" has a low presence in both types of tutoring. In both group and individual tutoring, interpretation has a low presence. Furthermore, these

findings show that the studied tutors adjust their assistance favouring the degree of their students' participation so that they develop more autonomy in the reflective learning process. This varies from one tutor to the next in relation to their students' initiative management. On the other hand, we identified changes in the way the students refer to the different pedagogical fields when they reflect on a given teaching practice at the beginning and at the end of the practicum period, showing a more elaborated discourse towards the end, and making connections among the contents in question.

Finally, in relation to the use of the video clip and the assessment rubric in the tutoring, differences in the mediating role of these artifacts for joint reflection on the teaching practice were identified in the studied cases. The rubric was used to systematize the agreements of the formative and accumulative evaluation. As for the video clips, it should be emphasized that they were used to encourage participation, and to establish common criteria on the reflection of the practice, thus contributing to the process of sharing meanings about what is observed on the clip. In conclusion, these findings confirm that joint activity is built in the interaction between tutor and student in these tutoring situations; even though the tutors share the same teaching program, there are variations in how they approach the practice reflection, the provided educational assistance and the content on which these aids are provided.

Key words: Practicum; Joint reflection; educational assistance; Video clip; assessment rubric or heading; Preschool teaching.

PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación se desarrolló en el marco del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE), en el que colaboran cuatro universidades —Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Ramon Llull— y diversos grupos de investigación adscritos a cada una de las universidades participantes. Esta tesis se inserta en el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), dirigido por el Dr. César Coll Salvador en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Específicamente, en la línea de investigación “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales: profesores y alumnos que aprenden juntos y comunidades educativas en desarrollo” dirigida por la Dra. Teresa Mauri Majós.

La principal motivación que guió la realización de la presente investigación nace desde el interés por fortalecer mi práctica pedagógica y mis conocimientos sobre los procesos de aprendizaje. Inicié mi trayectoria profesional como maestra de educación infantil donde me desempeñé por seis años como maestra de aula. Durante este periodo fue incrementando mi motivación por continuar aprendiendo, y buscando estrategias para solucionar algunas inquietudes que surgían en mi práctica educativa. La institución educativa a la que pertenecía en ese momento se preocupaba por la formación permanente de su cuerpo docente, pero, de manera autónoma continué buscando nuevas alternativas que me permitieran fortalecer mi primer saber y mejorar mi práctica con mis pequeños estudiantes. Y continué formándome cursando una especialización en Psicopedagogía (Universidad de la Frontera, Chile) y posteriormente un Máster en Educación (Universidad de Concepción, Chile).

Luego comencé con la docencia universitaria, y también ejercí como tutora de prácticum. Creo que esta labor fue clave para mi formación como docente, pero sobre todo dio fuerza a mis cuestionamientos e inquietudes. Fue creciente mi interés en investigar estas prácticas, pero me faltaban herramientas: precisión conceptual, mayor rigurosidad epistemológica, y conocimientos relativos a procedimientos e instrumentos metodológicos que me permitiesen realizar trabajos de investigación relevantes para la formación.

Busqué dar respuesta a mis intereses y, gracias al financiamiento de Becas Chile me trasladé a Barcelona a cursar el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) y posteriormente el DIPE. Me incorporé al grupo de investigación GRINTIE y a la línea específica a la que forma parte esta investigación, a partir de la cual, con la dirección de la Dra. Rosa Colomina, concretamos el presente trabajo de investigación.

Este trabajo de tesis doctoral se enmarca en la formación inicial docente, concretamente en la asignatura de prácticum que realizan los estudiantes de maestros de educación infantil. Tiene como finalidad contribuir a una mejor comprensión de la actividad conjunta que propicia el tutor universitario para ayudar a los estudiantes de maestros a desarrollar su autonomía, para que reflexionen sobre su práctica pedagógica. Esta finalidad se concretó en tres objetivos generales. El primero, identificar, caracterizar y analizar cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta entre tutor y estudiante de prácticum durante sesiones de tutorías individuales y grupales en las que reflexionan conjuntamente sobre la propia práctica del estudiante. El segundo, identificar y analizar sobre qué aspectos de la práctica de los estudiantes centran la actividad conjunta y las ayudas educativas otorgadas por el tutor a los estudiantes. Y el tercer objetivo, de naturaleza distinta a los anteriores, identificar y caracterizar cambios en el modo en que los estudiantes realizan la reflexión sobre una práctica pedagógica al inicio y al final del prácticum, y su percepción sobre el uso del vídeo para el aprendizaje de la reflexión.

La fundamentación teórica de la investigación se apoya en diferentes referentes que proceden de distintos marcos teóricos, coherentes con la perspectiva socio-cultural, la cual es considerada como base para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vygotsky, 1983). Entendemos que el aprendizaje que desarrolla el estudiante de maestro a lo largo de su proceso de formación se caracteriza por ser un proceso personal, constructivo, que se lleva a cabo mediante la participación que a éste se le permite en contextos socioculturales, en este caso en contextos de práctica docente (Lave & Wenger, 1991). Desde el constructivismo social argumentamos que aprender y enseñar son dos procesos indisolubles, que se apoyan y se condicionan mutuamente. Asumimos la interpretación de la enseñanza en términos de influencia educativa, la cual se entiende en términos de ayudas prestadas a la actividad constructiva del alumno (Coll, 2001a; 2010a; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Wells, 2001; Vygotsky, 1979).

Por otra parte, el tipo de proceso formativo que estudiamos se centra en el prácticum y en nuestra investigación lo caracterizamos como un sistema de actividad compartido entre la facultad y el centro escolar (Engeström, 2001; Méndez, 2012); que permite que los estudiantes de maestros desarrollen un aprendizaje auténtico, situado, útil para abordar y resolver problemas reales surgidos en la práctica educativa que el estudiante realiza en el centro escolar, para lo cual tiene un papel relevante la reflexión conjunta (Kaasila & Lauriala, 2012; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Schön, 2010; Ulvik & Smith, 2011; Zabalza, 2011).

Consideramos la noción de reflexión, cuya importancia en la formación inicial de los docentes ha sido destacada en numerosos estudios (Clarà, 2015; Dewey; 1989; Gelfuso & Dennis, 2014; Korthagen, 2001; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia; 2016; Mena, Sánchez & Tillema, 2015;

Scherff & Singer, 2012; Schön, 2010; Zeichner, 1993). Profundizamos en los planteamientos de Dewey (1989), Schön (1983) y Korthagen (2001) quienes han sentado las bases teóricas para comprender y explicar cómo las personas aprenden a reflexionar, y por qué es importante aprender esta capacidad en la formación inicial de los docentes. En nuestra investigación, el aprendizaje sobre la reflexión de la propia práctica es un proceso que tiene la necesidad de una guía adecuada y de ayuda continuada de los tutores y expertos.

Nuestro interés es comprender qué apoyos recibe el estudiante de maestro para desarrollar mayor autonomía a la hora de reflexionar sobre su propia práctica y; qué naturaleza tienen los contenidos en que se centra la actividad conjunta cuando el tutor universitario y estudiante de maestro reflexionan conjuntamente sobre la práctica. Para ello, realizamos un estudio cualitativo, de carácter exploratorio que se sitúa en el paradigma interpretativo (Erickson, 1989). El método utilizado para aproximarnos al objeto de estudio es el estudio de casos múltiples (Yin, 1994) en que estudiamos diferentes sesiones de tutorías orientadas al aprendizaje sobre la reflexión de la práctica de seis estudiantes de maestros en su periodo de prácticum.

La organización de la tesis comprende cuatro grandes apartados que engloban los VII capítulos. En cada apartado se presenta una introducción, que informa los lineamientos generales que contiene cada uno de los capítulos. El primer apartado comprende dos capítulos (Capítulo I y Capítulo II), en los cuáles presentamos las coordenadas teóricas que sustentan nuestra investigación. El Capítulo I refiere a la influencia educativa desde la perspectiva socio-cultural en la formación inicial docente; y el Capítulo II, caracteriza el prácticum como factor clave para el aprendizaje de la reflexión de la práctica de los estudiantes.

En el segundo apartado presentamos la aproximación empírica al objeto de estudio, y comprende un único capítulo (Capítulo III) en el cual detallamos la finalidad de la investigación, objetivos y preguntas directrices, el enfoque metodológico, el diseño de la investigación que detalla el contexto del prácticum estudiado, los procedimientos de recogida de datos y su respectivo procedimiento de análisis.

El tercer apartado, comprende tres capítulos (Capítulo IV, Capítulo V y Capítulo VI) que corresponden a los resultados de la investigación. En el Capítulo IV presentamos los resultados del primer nivel de análisis, donde a partir de seis casos objeto de estudio describimos y explicamos cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta en las tutorías, individual y grupal. Posteriormente, en el Capítulo V exponemos los resultados del segundo nivel de análisis, centrados en conocer sobre qué aspectos del análisis de la práctica se dirige la actividad conjunta. En el Capítulo VI presentamos los resultados vinculados a los cambios en el modo que los estudiantes realizan la reflexión sobre una práctica docente visionada al principio y al final del

prácticum, así como también presentamos la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas en las que utilizan el clip de vídeo. Dado a la extensión que presentan los capítulos de resultados por el nivel de detalle del análisis cualitativo, en cada uno presentamos una síntesis en la que recogemos los resultados más relevantes.

Finalmente, presentamos el cuarto y último apartado, formado por un único capítulo (Capítulo VII), en el cual discutimos los principales resultados de la investigación. La discusión se organiza de acuerdo a los objetivos y sus respectivas preguntas directrices planteadas para la realización de esta investigación. Al final de este capítulo presentamos las principales conclusiones de la tesis.

Además, el trabajo comprende anexos con información complementaria sobre distintos aspectos de la investigación; dada la extensión de los mismos, éstos son presentados en formato CD.

PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS

Los dos capítulos que conforman la primera parte de este trabajo están vinculados entre sí y remiten a los lineamientos teóricos que sustentan y apoyan nuestra investigación, y a las preguntas que guían y vertebran nuestro trabajo que se concretan en: **¿Cómo los tutores universitarios ayudan al estudiante de prácticum a reflexionar sobre el desarrollo de la práctica realizada en el aula? Y ¿sobre qué aspectos se orientan las ayudas pedagógicas otorgadas a los estudiantes para que reflexionen sobre su práctica desarrollada en el aula?** Para responder estas preguntas fue necesario enmarcar el contexto a investigar y determinar desde qué referentes teóricos daríamos respuesta a dichas interrogantes. De esta manera, en el desarrollo de ambos capítulos presentamos un marco general que sitúa nuestra investigación en la formación inicial docente refiriéndonos a los diferentes aspectos considerados en el aprendizaje del análisis de la práctica educativa. Posteriormente, nos centramos en el prácticum de los maestros como factor clave de la formación. El prácticum presenta unas características particulares que permiten el desarrollo de un tipo de aprendizaje diferente al de otras asignaturas del plan de formación. A continuación, explicamos brevemente las temáticas que abordaremos en cada capítulo.

En el *primer capítulo* asumimos una perspectiva sociocultural como base para comprender el proceso de aprendizaje y de enseñanza, destacando las aportaciones de Vygotsky al estudio de las prácticas educativas. Específicamente, nos focalizamos en explicar los lineamientos teóricos adoptados en esta investigación que sustentan la concepción de aprendizaje asumida para un contexto de formación inicial docente. En este estudio el aprendizaje es visto como una actividad situada (Wertsch, 1993), que tiene un carácter social, cultural, interpersonal y comunicativo. Esta visión situada del aprendizaje aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas. Para el estudiante de maestro aprender también implica participar en las prácticas socioculturales propias de la comunidad y se define por procesos de participación ya sea periférica o central (Lave & Wenger, 1991). La participación en actividades propias de la comunidad permitirá a los estudiantes de maestro apropiarse de los recursos de la cultura y, de acuerdo con Rogoff (1993) este proceso se realiza gracias a la participación guiada. Desde el enfoque sociocultural, asumimos que el aprendizaje de los maestros en formación es un proceso fundamentalmente social, mediado por otro más experto que interviene en las Zonas de Desarrollo Proximal (ZPD) que se construyen en la interacción entre los maestros en formación y dichos expertos (Vygotsky, 1983).

Si bien la perspectiva socioconstructivista mayoritariamente se ha centrado en el estudio de procesos de aprendizaje en contextos escolares, en nuestra investigación se orienta al estudio de los procesos implicados en el aprendizaje en situaciones de formación inicial de maestros. A partir de esta perspectiva, entendemos que el aprendizaje es un proceso de construcción entre lo que el aprendiz, en nuestro caso el estudiante de maestro, aporta al acto de aprender, los elementos y componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla este acto (Coll, 2001a; 2010a); el aprendizaje necesita de una labor mediadora, mediante la cual es guiado y orientado por otro

más experto (Coll, 2001a; Edwards & Mercer, 1988). Asumimos la interpretación de la enseñanza como un proceso de influencia educativa, la cual debe entenderse en términos de ayudas prestadas a la actividad constructiva de los propios aprendices (Coll, 2010a).

La actuación del profesor se conceptualiza como la ayuda educativa que ofrece ajustándola, en diferentes momentos y a diferentes niveles, a las necesidades de aprendizaje del grupo de estudiantes y de cada estudiante (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Vygotsky, 1983; Wells, 2001). Seguidamente nos centramos en la ayuda que los profesores brindan a los estudiantes en la actividad conjunta que llevan a cabo, en la que propician la construcción de significados y la atribución de sentido. Explicamos los principios metodológicos implicados para el análisis de la actividad conjunta que otorgan los lineamientos básicos para analizar este tipo de actividad en contextos educativos diversos. Posteriormente, explicamos los estudios que han centrado la influencia educativa específicamente en contextos de formación inicial docente; remitiendo a los diversos tipos de ayudas otorgadas a los maestros en formación. Finalmente, cerramos el capítulo mencionando los modelos de reflexión que nos ayudan a comprender cómo los maestros en formación aprenden a reflexionar sobre la práctica educativa.

En el *segundo capítulo* realizamos una revisión teórica referida al prácticum de los maestros, considerado como uno de los componentes claves en la formación del profesorado, ya que pretende utilizar para el aprendizaje de los futuros profesores, entre otras cuestiones, su experiencia práctica realizada en el centro escolar (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Gelfuso & Denis, 2014; Korthagen, 2001; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Latorre & Blanco, 2011; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Schön, 2010; Zabalza, 2011). La propia naturaleza del prácticum comporta un escenario dual, presenta un sistema de actividad compartido entre la facultad y el centro escolar. El Prácticum es el escenario idóneo para el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de maestro, puesto que ofrece oportunidades de aprendizaje que se vinculan con el futuro lugar de trabajo, en el que se conjugan aspectos teóricos de las diferentes asignaturas del plan de formación con la inmersión en un escenario profesional real.

Asumiendo la perspectiva socio-cultural como base para el aprendizaje del estudiante de prácticum, nos centramos en explicar el aprendizaje que el estudiante de maestro desarrolla durante este proceso. En el ámbito de la formación inicial se afirma que el conocimiento que se genera durante el prácticum es útil para abordar y resolver problemas y dificultades surgidos en la práctica educativa (Coll, 2010a; Korthagen et al., 2006; Lave & Wenger, 1991; Schön, 2010). Es así que al concretar el aprendizaje que brinda este proceso de formación, en primer lugar abordamos el aprendizaje que está a la base de la relación teoría y práctica, luego explicamos cómo el estudiante aprende a desarrollar procesos de enseñanza con sus propios alumnos, aprende a participar e incorporarse en la comunidad docente; aprende también a desarrollar su rol profesional docente, y

finalmente explicamos el aprendizaje de la reflexión docente, argumentamos qué entendemos por el aprendizaje de la reflexión sobre la propia práctica del estudiante.

Posteriormente, explicamos los sustentos teóricos a partir de los cuales argumentamos que el prácticum de maestros es un sistema de actividad compartido (centro escolar–facultad), describiendo las diversas oportunidades de aprendizaje que éste presenta como un escenario dual. Seguidamente, nos centramos en describir diferentes actividades formativas que favorecen la reflexión de los estudiantes y, permiten establecer conexiones entre lo realizado en el centro escolar y lo aprendido en la facultad. Hacemos mención especial a las sesiones de tutorías en la que los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias realizadas en el aula (Martínez & Raposo, 2011; Ulvik & Smith, 2011; Zabalza & Cid, 1998). Finalmente, subrayamos la importancia de los diálogos de tutoría como espacios intersubjetivos de aprendizaje, donde el tutor universitario ayuda a los estudiantes de maestro a desarrollar mayor autonomía para reflexionar sobre su actuación pedagógica, identificando los diferentes aspectos implicados en la práctica educativa, y la relación que se establece entre ellos con la finalidad última de mejorar sus prácticas de enseñanza (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011). También, presentamos una breve revisión de la literatura en la que intentamos reivindicar el papel del tutor universitario en el aprendizaje de la reflexión del estudiante de maestro (Engin, 2013; Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos & Walker, 2011; Ulvik & Smith, 2011).

Culminamos el capítulo refiriéndonos a los artefactos mediadores que contribuyen a la reflexión conjunta de la práctica de la estudiante de prácticum. Conceptualizamos desde los postulados de Cole (1999) que los artefactos actúan como mediadores de las interacciones de las personas en el mundo y entre sí. En esta investigación los clips de vídeo y las rúbricas de evaluación son considerados como mediadores en la actividad conjunta para favorecer la reflexión sobre la propia práctica.

CAPÍTULO I: LA INFLUENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Este capítulo está organizado en cinco apartados que sustentan los planteamientos básicos de nuestra investigación; en el primero, presentamos diferentes concepciones de lo que significa aprender en la formación inicial docente, es decir, aprender sobre la práctica de la profesión docente, utilizando un marco conceptual coherente con nuestra perspectiva sociocultural vygostskiana. En el segundo, explicamos las ideas directrices básicas de la concepción constructivista, dentro de la cual se enmarca la interpretación que recogemos de enseñanza como el ejercicio de la influencia educativa, centrándonos más específicamente en dos aspectos esenciales: el análisis de la actividad conjunta y los dos mecanismos de influencia educativa que operan en dicha actividad. En el tercero, damos a conocer las implicaciones metodológicas que deben considerarse en el análisis de la interactividad en contextos educativos diversos. En el cuarto, exponemos algunas investigaciones recientes que han abordado el estudio de la influencia educativa en contextos de formación inicial docente, dando especial relevancia al discurso como mediador de la actividad conjunta y las ayudas educativas identificadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje durante la formación de los maestros. Finalmente, en el último apartado abordamos algunos planteamientos tradicionales referidos al proceso de reflexión sobre la práctica educativa en contextos de formación.

1.1. El aprendizaje de los maestros en formación inicial docente

Nuestra investigación se sitúa en una perspectiva socio constructivista, inspirada en una determinada visión del funcionamiento psicológico, que guía y orienta a los profesionales de la educación en su aproximación al estudio de los procesos educativos en sus esfuerzos por comprenderlos, revisarlos y mejorarlos (Coll, 2001a). En este apartado explicamos lo que implica aprender en la formación inicial docente, argumentamos nuestras ideas a partir de los planteamientos identificados en la literatura, que a nuestro juicio presentan una coherencia entre sí, puesto que comparten algunas ideas directrices que nos ayudan a comprender mejor cómo aprende un maestro durante su proceso de formación inicial.

Al asumir las peculiaridades de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos y, especialmente, en contextos educativos formales, y ubicarlos en el marco del constructivismo de orientación sociocultural, esta concepción adopta una visión de estos procesos que es, al tiempo, constructiva, comunicativa y cultural. De esta manera, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción de significados que es fruto de una intensa actividad mental constructiva del aprendiz, orientado al establecimiento de relaciones y conexiones entre los conocimientos y experiencias previas, y los contenidos del currículo. Aprender los contenidos escolares (en nuestro caso contenidos referidos a la formación inicial docente), equivale a construir significados relativos a estos contenidos que, al incorporarse a la red de significados que conforman la estructura cognoscitiva del aprendiz, impactan sobre ella modificándola y contribuyendo a su ampliación, enriquecimiento o diversificación (Coll, 2001a). La intensidad y el alcance de la modificación, así como sus implicaciones desde el punto de vista de la capacidad del estudiante para mejorar su comprensión sobre los aspectos contenidos en su formación como maestro y actuar en y sobre dicha formación de manera competente y eficaz, dependerán tanto de la relevancia de los contenidos aprendidos como de la amplitud, adecuación y riqueza de los significados construidos en torno a ellos.

Si bien la perspectiva socio constructivista del aprendizaje mayoritariamente se ha centrado en el estudio de procesos de aprendizajes en contextos escolares, nuestra investigación se orienta al estudio de los procesos implicados en el aprendizaje en situaciones de formación inicial docente. Nuestro interés es conocer cómo aprende el estudiante de maestro en determinadas situaciones a apropiarse de los contenidos que son objeto de aprendizaje, es decir, deseamos identificar qué contenidos son objeto de aprendizaje para los estudiantes de maestro y cómo gestionan estos aprendizajes cuando reflexionan conjuntamente con su tutor universitario, sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje realizado al interior del aula. Tradicionalmente, el enfoque socio-cultural en su amplio espectro, explicita que el **aprendizaje**

necesita de una labor mediadora, y se caracteriza por ser un proceso de construcción compartida, que necesariamente es guiado y orientado por otras personas (Coll, 2001a; Edwards & Mercer, 1988); y la enseñanza es concebida como una ayuda a los procesos de construcción que llevan a cabo los alumnos en un proceso de aprendizaje; así, el aprendizaje es visto como “un proceso constructivo de carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo” (Colomina & Onrubia, 2001. p. 415).

La idea de aprendizaje que fundamenta nuestra investigación, surge de la puesta en relación entre lo que el aprendiz aporta al acto de aprender, los elementos y componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla este acto. Las experiencias, conocimientos previos, habilidades, intereses, motivaciones y expectativas con los que el aprendiz se aproxima a una nueva situación o actividad de aprendizaje, conforman la matriz inicial que le permite construir una primera comprensión, es decir, un primer conjunto de significados relativos a esa situación o actividad y a sus elementos y componentes (Coll, 2001a). Este sería el primer paso de un complejo proceso, ya que la comprensión alcanzada tiene un impacto sobre la matriz inicial –es decir, sobre los conocimientos, habilidades, intereses, motivaciones y expectativas del aprendiz–, modificándola y estableciendo un nuevo punto de partida para otro ciclo de construcción y de aprendizaje (Coll, 2010a; Solé, 1993). El aprendizaje, desde el punto de vista psicológico, alude a un tipo de cambio producido en el individuo que es resultado de sus experiencias y de la participación y el involucramiento en ellas; razón por la cual se señala que, para que exista aprendizaje se necesita forzosamente una experiencia directa o indirectamente mediada por otros individuos, además de artefactos culturales o tecnológicos. Es así que los cambios en el aprendiz pueden afectar diferentes niveles o planos de la actividad y del comportamiento, es decir, puede modificar la conducta (o el comportamiento observable), las estructuras de información almacenadas en la memoria, las formas de interacción, los patrones de actividad, la capacidad de participar competentemente en prácticas socioculturales determinadas... o todos ellos al mismo tiempo (Coll, 2010a).

Es así como el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido. En cuanto a la construcción de significados, aprender supone modificar los esquemas de conocimiento, entendidos como el conjunto de representaciones que una persona tiene sobre una determinada parcela de la realidad, en un determinado momento de su vida. Dichos esquemas incluyen información, conocimientos, habilidades, estrategias, así como también capacidades emocionales y de equilibrio personal (Coll, 2001a; Miras, 2001). En cuanto a la atribución de sentido, ésta requiere de un esfuerzo por parte del aprendiz, su disposición favorable y la voluntad de aprender (Coll, 2010a). Cabe destacar que los significados compartidos actúan mediando la actividad mental constructiva del aprendiz con la cultura en que socialmente se organizan y se construyen estos significados. Es así que, desde esta perspectiva, comprender el

aprendizaje de los estudiantes de maestro incluye, entre otras cosas, que el estudiante construya significados específicos de su plan de formación, y atribuya un sentido a la situación de aprendizaje, relacionando lo que aprende con las metas, motivos e intereses personales. Considerar las características de las situaciones donde tiene lugar el aprendizaje es, pues, realmente necesario, puesto que de acuerdo al contexto y las situaciones que se diseñen surge la capacidad y disposición de aprender y se conjugan los procesos de socialización y enculturación que permiten a los estudiantes crecer y desarrollarse en su cultura docente. A su vez, el aprendizaje es mediado social y culturalmente por los saberes, instrumentos y prácticas propias de la cultura, así como también por las formas y niveles diferentes de ayuda educativa que recibe de otros más expertos.

Dentro de las aportaciones más importantes de Vygotsky (1979) para comprender el proceso de aprendizaje recogemos las nociones de internalización y de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP). El autor plantea que “*la internalización o interiorización es la reconstrucción interna de una operación externa*” (Vygotsky, 1979, p. 92). La internalización consiste en una serie de transformaciones, a saber, en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, donde una operación que inicialmente representa una actividad externa se vuelve a construir de forma interna; es aquí que toda función psicológica aparece dos veces, primero a nivel social en un plano –interpsicológico-, y luego en un nivel individual en un plano – intrapsicológico; y finalmente considera la transformación de ambos procesos. Por otra parte, sobre la ZDP, dedicaremos una explicación más detallada en el apartado de la actividad conjunta, puesto que ahí cobra mayor sentido para nuestra investigación. Otro aspecto importante que destacamos de los planteamientos de Vygotsky es que la actividad humana siempre está mediada por artefactos de diferentes índoles; como las herramientas psicológicas y los signos que pueden ser utilizados para realizar la propia actividad, donde el lenguaje es la herramienta del pensamiento cuya función es conducir la influencia humana en el objeto de la actividad (Vygotsky, 1979).

Por otra parte, de acuerdo a los principios del **paradigma de la cognición situada** vinculados al enfoque socio-cultural vygostskiano, el aprendizaje en la formación inicial docente es situado, es decir, el aprendizaje de los estudiantes de maestro forma parte y es producto de la actividad, el contexto y cultura en que se desarrolla y utiliza (Brown, Collins & Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2003). Esta visión situada del aprendizaje aboga por una enseñanza centrada en **prácticas educativas auténticas**, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “*simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura*” (Brown et al., 1989, p. 34). Aquí, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante en formación, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven. Al considerar el aprendizaje desde una visión situada los estudiantes de profesorado deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de

actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje situado tiene lugar en ambientes de la vida real e implica exigencias y desempeño real; por lo tanto, está expuesto a las influencias sociales que pueden surgir en cualquier momento (Chaiklin & Lave, 2001).

En este sentido, la perspectiva de la cognición situada conceptualiza que el **aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta**, como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002). Es así que subrayamos la propuesta de Lave & Wenger (1991) y Wenger (1998) sobre el aprendizaje, que consiste en participar en prácticas socioculturales compartidas por una comunidad de práctica y se define por procesos de participación periférica y central. El tránsito de un miembro de la comunidad de aprendizaje de posiciones periféricas a una posición central denota un aprendizaje social; tal como ocurre en los profesores noveles al llegar a un centro educativo, o los profesores expertos que cambian de posiciones periféricas a centrales, de acuerdo a como vayan adquiriendo los conocimientos y prácticas colectivas de esa propia comunidad. Esta perspectiva es similar a la de Rogoff (1995) en el sentido que asume que el estudiante en formación construye su aprendizaje a través de la oportunidad de participar en actividades sociales significativas con otros en el seno de una comunidad (Rogoff, 1995; Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje se produce en un espacio privilegiado que permite la participación en la práctica social, desarrollando tareas propias de la comunidad profesional, formando parte de las actividades que socialmente están estructuradas al interior de la comunidad, involucrándose con otros más expertos en diversas actuaciones, transformando su comprensión, rol y responsabilidades mientras participan y se preparan para su posterior participación en situaciones semejantes (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995). De este modo y siguiendo los postulados de Lave & Wenger (1991), asumimos que el aprendizaje que desarrolla el maestro en formación es fruto del proceso de participación en la práctica social, concretamente de la participación cotidiana que realiza en las comunidades de prácticas. Reconocemos que este proceso de aprendizaje puede también involucrar otros aspectos importantes, pero subrayamos el carácter social, puesto que emerge a partir de las propias acciones que realiza el aprendiz en relación con las acciones de los demás.

A su vez, Rogoff (1993) define el aprendizaje como la apropiación de los recursos de la cultura por medio de la participación en actividades propias de la comunidad. Plantea el concepto de *participación guiada* refiriéndose a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos que participan en actividades valiosas culturalmente y esenciales para el aprendiz. El término “*guía*” en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; y el término “*participación*” hace referencia tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad (Rogoff, 1995). Es

así como la guía puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar, ya que los aprendices o los guías son responsables del modo en que ésta se organiza. De esta manera, los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Si bien Rogoff se basa en la perspectiva vygostskiana, se centra más en el papel que desempeña el aprendiz en su propio desarrollo como participante activo. Es decir, este papel activo implica, para nosotros, conocer cómo los profesores en formación recién llegados a una comunidad de práctica progresan en sus destrezas y comprensión a través de la participación en actividades culturalmente organizadas a las que contribuyen.

Por otra parte, desde la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, (The Cultural-Historical Activity Theory – CHAT) recogemos algunas de sus principales aportaciones que han sido consideradas en las investigaciones de la formación docente. La teoría de la actividad es una perspectiva que defiende que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarcará en una actividad, en la cual el aprendiz no es solo el individuo sino el sistema de actividad. Los 5 principios básicos de la CHAT se comentan brevemente a continuación. El primero refiere a que la unidad primaria de análisis es un sistema de actividad -colectivo, mediado por artefactos y orientado hacia su objeto, que se reconoce y se reproduce en la generación de acciones y operaciones- en relación con, al menos, otro sistema de actividad. El segundo principio alude a que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses: la división de trabajo genera diferentes posiciones de participación, y esos participantes traen consigo sus propias historias. Asimismo, las reglas, artefactos y convenciones del sistema también tienen una historia arraigada en ellas. Es, por tanto, un sistema de múltiples voces. El tercer principio de esta teoría es la historicidad: los sistemas de actividad se conforman y son transformados en largos períodos de tiempo. Del mismo modo, sus problemas y potencialidades solo pueden ser comprendidos en su propia historia. El cuarto principio guarda relación con el rol central de la contradicción como fuente de cambio y desarrollo. Aquí debemos aclarar que contradicción no es lo mismo que problema o conflicto, es comprendida por Engeström como la tensión estructural históricamente acumulada, entre los propios elementos del sistema y entre distintos sistemas de actividad (Engeström, 2001). Más tarde, Engeström & Sannino (2009) afirmarán que la contradicción es el motor necesario, pero no suficiente, para el aprendizaje expansivo de un sistema de actividad; para que sea suficiente, es necesario que el nuevo objeto que emerge sea reconocido como tal, y se convierta en el motivo del sistema. Por su parte, el quinto y último principio alude a la posibilidad de una transformación expansiva del sistema de actividad. Se propone que un sistema de actividad se mueve a través de ciclos relativamente amplios de transformación cualitativa y que una transformación expansiva se completa cuando el objeto y el motivo de la actividad son re- conceptualizados y se adquieren nuevas posibilidades que antes no existían en dicho sistema (Engeström, 2001; Rasmussen & Ludvigsen, 2009).

Es así que, desde la *Teoría de la Actividad* entendemos las situaciones susceptibles de aprendizaje como sistemas de actividad en los cuales se lleva a cabo una acción intencional mediada entre sujeto y objeto. En este sistema de actividad identificamos una estructura jerárquica de niveles dinámicos que cambian y se alinean cuando dos sistemas de actividad se interrelacionan en la búsqueda de un objeto compartido, produciéndose de esta manera un aprendizaje expansivo. Para que una actividad promueva un aprendizaje con sentido para el alumno, es necesario que las metas de profesor y del alumno se alineen, sean cuales sean los motivos, sin perder la intencionalidad educativa (Engeström, 2001; Leontiev, 1979).

En síntesis, entendemos que el aprendizaje que desarrolla el estudiante de maestro a lo largo de su proceso de formación se caracteriza por ser un proceso personal, constructivo, que se lleva a cabo mediante la participación que a éste se le permite en contextos socioculturales, en este caso en contextos de práctica docente. Esta definición se fundamenta en primer lugar en los trabajos de Vygotsky sobre las funciones mentales superiores y la comprensión de éstas a través del estudio de las relaciones sociales en las que el individuo participa, poniendo el foco en las herramientas culturales que se sitúan en el marco de una actividad particular y en la interacción con otros (Vygotsky, 1983; Wertsch, 1993). En segundo lugar, los postulados de Lave & Wenger (1991) y Wenger (1998) que destacan el carácter social de la actividad, donde el aprendizaje es caracteriza de acuerdo a la participación que tiene el aprendiz en prácticas sociales y situadas que se concretan en las comunidades de práctica. En tercer y último lugar, nos basamos en la teoría de la actividad propuesta por Leontiev (1983), que establece que el individuo se apropia de los recursos culturales distribuidos en la comunidad mediante la participación a través de la acción en un sistema de actividad global; así como también, en los estudios inspirados en las propuestas de Engeström (2001) que sitúan el foco en la dimensión institucional del aprendizaje y a menudo se ocupan de fenómenos que tienen lugar en el dominio histórico-genético (procesos de aprendizaje y desarrollo institucional de larga duración).

La conceptualización de aprendizaje que presentamos se sostiene sobre diversas fuentes teóricas, que son coherentes con nuestra perspectiva inicial. En la revisión de la literatura centrada en el aprendizaje en la formación inicial docente, identificamos que ésta se ha limitado a aspectos relacionados con el impacto de los programas de formación que ayudan a los maestros a aprender un ámbito específico (matemáticas, ciencias, etc.); la transición de los estudiantes de maestro sobre el aprendizaje en el lugar de trabajo y la inducción al trabajo (Tynjälä & Heikkinen, 2011); la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente (Tejada & Ruiz, 2013). Por un lado, reconocemos el aporte que realizan estas investigaciones a la formación inicial docente y por otro lado cabe señalar la importancia de continuar aportando estudios empíricos para profundizar en cómo se aprende y cómo se enseña en la formación del profesorado (Chávez & Jaramillo, 2014).

En este sentido, nuestra investigación tiene como propósito proporcionar elementos teóricos y metodológicos asociados a los procesos de ayuda al aprendizaje sobre la reflexión de la propia práctica pedagógica. Para ello, creemos necesario complementar la investigación hasta ahora desarrollada, tomando como referencia marcos sobre el estudio de la práctica educativa y utilizarlos como estrategia teórica y metodológica para el estudio de los procesos de formación de docentes. En concreto, nuestra propuesta es partir de una perspectiva sociocultural del aprendizaje y la enseñanza y del estudio de la interacción educativa para identificar cómo el estudiante de maestro en formación aprende a reflexionar gracias a lo que hace conjuntamente con su tutor en la facultad. A esta perspectiva nos referiremos a continuación.

1.2. El estudio de la influencia educativa desde una perspectiva socio-constructivista

En este segundo apartado explicamos los principios básicos considerados en la enseñanza entendida como influencia educativa. Remitimos a los fundamentos de la perspectiva socio-constructivista dentro de la cual se enmarca la interpretación que recogemos de enseñanza como el ejercicio de la influencia educativa. Esta opción nos proporciona un enfoque que permite articular una serie de referentes teóricos para estudiar los cambios que se producen en las personas, como consecuencia de su participación en actividades dentro de contextos educativos formales y escolares (Coll, 2001a). Detallamos los referentes teóricos de dicha aproximación, centrándonos en un esquema de conjunto que presentamos como instrumento analítico y que nos lleva a comprender los aspectos centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los postulados del constructivismo social sustentan que aprender y enseñar son dos procesos indisolubles, que se apoyan y se condicionan mutuamente. Asumimos la interpretación de la enseñanza en términos de influencia educativa, la cual debe entenderse en términos de ayudas prestadas a la actividad constructiva del alumno (Coll, 2001a; 2010a). En otras palabras, la enseñanza entendida como influencia educativa se refiere a los procesos que usan los profesores para ayudar de forma intencional, sistemática y planificada los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que los estudiantes les otorgan a los contenidos objeto de aprendizaje.

Se trata de una ayuda en sentido estricto por dos motivos. El primero, porque son los alumnos quienes han de construir significados y atribuir sentido a los contenidos escolares, y ninguna acción ejercida desde fuera por el profesor, los compañeros u otros agentes educativos puede reemplazarlos en esta tarea. Segundo, es una ayuda necesaria, ya que sin ella es altamente improbable que los significados finalmente contruidos por los alumnos, en torno a los contenidos escolares, se aproximen y lleguen a ser compatibles con los significados culturalmente aceptados de esos mismos contenidos (Coll, 2010a). Este argumento se vincula con la idea planteada

anteriormente de que el aprendizaje necesita una labor mediadora, y en la escuela, es el profesor quien esencialmente la despliega a través de orientaciones y guías externas. En palabras de Edwards & Mercer (1988), la construcción del conocimiento del estudiante debe entenderse como un proceso que necesariamente es guiado y orientado por otras personas. La influencia educativa es la que posibilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tal como precisan Coll, Onrubia & Mauri (2008) las ayudas al proceso de construcción son:

Sólo ayuda, porque el proceso de construcción es, en sí mismo, individual e interno, y no puede ser sustituido o determinado completamente desde el exterior; pero ayuda necesaria, porque sin ella es poco probable que la construcción posibilite apropiarse óptimamente, desde el punto de vista tanto del significado, como del sentido, de los contenidos culturales que las situaciones educativas tienen como objeto (p. 35).

Siguiendo a Coll (2001a; 2010a), Colomina, Onrubia & Roquera (2001), Wells (2001) y Vygotsky (1979), argumentamos que el ajuste de la ayuda educativa es el principio explicativo básico de una enseñanza capaz de promover óptimamente el aprendizaje. Es decir, esta influencia educativa es eficaz cuando se ajusta a las vicisitudes del proceso de construcción del alumno, es decir, cuando se brinda el apoyo pertinente a lo que el aprendiz necesita y cuando éste lo necesita. Por tanto, en el transcurso del tiempo pueda o deba variar en cuanto a naturaleza, características, en tipo y grado *en función del momento en que se proporcione y a las necesidades que se observen* y el enseñante debe ir retirando las ayudas progresivamente con la finalidad de que el aprendiz vaya poco a poco desarrollando cierto grado de autonomía (Coll et al., 2008).

Antes de continuar con la descripción detallada de los aspectos definitorios de la influencia educativa identificados y analizados en la literatura, consideramos pertinente profundizar en los aspectos que orientan tanto en lo teórico como en lo metodológico, la noción de interactividad o actividad conjunta. Siguiendo los planteamientos de Coll et al. (1992), Colomina et al. (2001) y Coll (2001a), entendemos que la actividad conjunta se ubica como el núcleo en el que se manifiestan y se aborda el análisis empírico de los mecanismos de influencia educativa. La propuesta teórico-metodológica, así como las evidencias empíricas, confirman que el análisis de la actividad conjunta que el profesor y los estudiantes, o los estudiantes entre sí, ponen en marcha es un punto de partida fructífero y prometedor para el análisis y la comprensión de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el marco las prácticas educativas escolares. Estudiar dichas prácticas supone como exigencia teórica tener presente los siguientes rasgos y dimensiones que dan sustento a la noción de interactividad (Coll et al., 2008):

- El análisis de la **influencia educativa** debe **centrarse** en la actividad conjunta entre profesor y alumnos para identificar **la articulación e interrelación de las actuaciones, en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje**. Para comprender lo que hace y dice el profesor, se ha de tener en cuenta lo que han hecho o dicho, o lo que harán y dirán, los estudiantes, y viceversa. Sería imposible llegar a entender qué hace y cómo hace un profesor para lograr el aprendizaje de sus alumnos sin conocer las actuaciones de éstos en el marco de la actividad conjunta en los que dichos comportamientos se ubican. Esto es coherente con los principios socioculturales de reciprocidad, mutualidad y contingencia.
- La actividad conjunta pone el énfasis en **analizar las actuaciones interrelacionadas de profesor y estudiantes asociadas siempre a un contenido** específico o una determinada tarea de aprendizaje.
- La interactividad se concreta en **determinadas formas de organización de la actividad** conjunta entre los participantes. Dichas formas de organización se caracterizan de acuerdo a unas determinadas *reglas o estructuras de participación* (Erickson, 1982) *social y académica*, no necesariamente explícitas. Es así que la *estructura de participación social* está vinculada a los roles, derechos y obligaciones comunicativas de los participantes e incluye las actuaciones o intervenciones relacionadas de quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, sobre qué y dirigiéndose a quién... La *estructura de la tarea* está vinculada a las características y secuenciación del contenido de aprendizaje, pero también asociada con el interés de estudiar las actuaciones de los participantes que tienen que ver con la propia tarea o contenido académico objeto de enseñanza y aprendizaje (Stodolsky, 1991); agrupa las actuaciones o intervenciones relacionadas a la tarea, sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué instrumentos, qué características tiene lo que hay que hacer...Desde la perspectiva del análisis de la interactividad, el conocimiento de las reglas que regulan ambas estructuras es esencial para el funcionamiento y evolución de la actividad conjunta entre los participantes a lo largo del tiempo. Por otra parte, trabajos desarrollados desde la perspectiva sociocultural sobre la enseñanza como ayuda o influencia educativa en situaciones educativas que incorporan las tecnologías de la información y la comunicación (Coll, Bustos, & Engel, 2011; Coll et al., 2008) han propuesto tres dimensiones relevantes de análisis de la influencia educativa: *la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión de los significados*. La gestión de la participación alude a las normas que los participantes construyen en su interacción para definir quién puede hacer o decir qué, cómo, cuándo y a quién. La gestión de la tarea se refiere a cómo los participantes construyen el ‘sobre qué’ se centra su actividad conjunta, el abordaje de las características y los pasos de la tarea conjunta a desarrollar; y la gestión de los significados remite a los procesos de negociación entre los participantes sobre los

contenidos que son objeto de aprendizaje en la actividad conjunta.

- El análisis de la actividad conjunta considera la **dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje**. La temporalidad es un rasgo fundamental para comprender la influencia educativa como proceso, permite ubicar las actuaciones de los participantes en el transcurso de la actividad conjunta, ya que dimensiona por qué y cómo se está ajustando la ayuda educativa al aprendizaje de los alumnos en el contexto en que se producen de acuerdo a un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Actuaciones o compartimientos aparentemente idénticos pueden tener significaciones completamente diferentes desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa según el momento del proceso en el que aparecen.
- Los procesos de influencia educativa **actúan a través de los aspectos tanto discursivos como no discursivos de la actividad conjunta**. Ambos son indisolubles y el valor del discurso desde la perspectiva de la influencia educativa radica, precisamente, en su capacidad de integrarse en el flujo de la actividad general mediándola semióticamente. Lo que hacen y dicen el profesor y los estudiantes, tanto su actividad lingüística o discursiva como la no-discursiva, se considera un aspecto fundamental del análisis de los procesos de influencia educativa.
- La **interactividad no está predeterminada**. La actividad conjunta en torno a una tarea o contenido de aprendizaje se construye a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Esta dimensión nos remite a recuperar dos ideas fundamentales que ya veníamos desarrollando: la primera, relativa a la relevancia de considerar el carácter dinámico y evolutivo de las actuaciones interrelacionadas entre el profesor y los estudiantes; la segunda, relativa a la importancia de enfatizar que la **noción de interactividad remite a un doble proceso de construcción**: uno, la construcción del conocimiento que los alumnos llevan a cabo y, dos, la construcción de la propia actividad conjunta en el seno de la cual se produce la construcción del conocimiento.
- En el marco de la actividad conjunta entre los participantes, operan los procesos de influencia educativa. Dichos procesos o mecanismos para el ejercicio de la influencia educativa son: a) el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, y b) la construcción conjunta de los significados. Ambos serán explicados más adelante en este capítulo.

En definitiva, el análisis de la **influencia educativa** debe **centrarse en la actividad conjunta** entre profesor y alumnos, quienes desarrollan actuaciones interrelacionadas en torno a unos

determinados **contenidos o tareas de aprendizaje**. Es así que la **construcción del conocimiento** se produce debido a la integración entre tres elementos instruccionales: el alumno en cuanto aprendiz, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje y el profesor que colabora con la construcción de significados y en la atribución de sentido al contenido compartido. El alumno participa en el aprendizaje aportando una actividad mental constructiva que le permite apropiarse del contenido para lo cual elabora una versión personal del mismo y el enseñante, por medio de distintas formas de estructuración y guía, ajusta sus ayudas educativas a la actividad mental constructiva del aprendiz.

1.2.1. El análisis de la actividad conjunta en el marco de la perspectiva socio-constructivista

Considerando los postulados anteriores, el aprendizaje del estudiante forma parte de las interrelaciones que surgen en el marco del llamado triángulo interactivo. En el triángulo interactivo ocurre un proceso complejo de intercambios funcionales que se establece entre los tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y atribuir sentido a lo que aprende (Coll, 1996). En definitiva, el triángulo interactivo aparece en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, como el núcleo básico de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Es la unidad mínima significativa para el análisis de los procesos mencionados. De esta forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar en la práctica educativa a nivel de aula, deben ser abordados a partir del triángulo interactivo, y entendido como un proceso activo, constructivo y mediado.

Centrar el estudio en la influencia educativa involucra atender a los procesos interpsicológicos que subyacen a esta actividad conjunta, tomando como unidad mínima la interrelación entre enseñante y aprendiz alrededor del contenido y/o tarea objeto de aprendizaje. Este rasgo de la interactividad destaca el valor de reciprocidad, mutualidad y contingencia que se esperaría en las actuaciones de los participantes en una situación de interacción. Además, acorde a un análisis ecológico del aula, esta referencia invita a entender que los comportamientos de los participantes en un momento determinado deben ser considerados en el contexto y patrón de actividad conjunta donde dichas conductas se ubican (Colomina et al., 2001).

La presentación descriptiva de la interactividad lleva a reflexionar sobre la *intersubjetividad*, como su soporte constituyente y a partir del cual se determina la posibilidad de co-construir conocimiento. La intersubjetividad, en cuanto proceso y producto de la actividad conjunta que ocurre entre los actores educativos (profesor y alumno) en torno a contenidos objeto de aprendizaje, implica un encuentro inicial entre los significados de ambos actores y su progresiva evolución, de modo que permita conexión interpsicológica cada vez más rica y compleja, lo que en

suma, es un potencial creador de zonas de desarrollo próximo (ZDP). La intersubjetividad en la ZDP permite al alumno (o menos experto) utilizar el contenido conjuntamente con el maestro (o participante más experto), aunque el control del primero en este uso sea ínfimo. Este punto inicial es el origen de la interiorización del uso autónomo del contenido por parte del participante menos experto.

La ZDP constituye, en efecto, el espacio de interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de adultos o individuos más expertos en el manejo de los conocimientos y herramientas culturales pueden favorecer un aprendizaje un funcionamiento interpsicológicos que vaya más allá de su funcionamiento interpsicológico individual, y que pueda, a su vez ser internalizado para dar lugar a un avance en este funcionamiento intrapsicológico. (Coll et al., 2008, p.36).

Este alcance a la ZDP viene a destacar su atributo social, ya que la ZDP se crea en la interacción suscitada en la actividad conjunta, punto que es fundamental para originar la interiorización y apropiación de los contenidos escolares por parte del aprendiz, para una progresiva y mayor autonomía en el uso de estos contenidos. La interiorización implica variar la estructura y función de procesos psicológicos, una transformación del funcionamiento mental de manera consciente y voluntaria; dicha transformación es un fenómeno mediado por el habla como recurso semiótico, tanto para influir en los demás como en uno mismo. Por su parte, la apropiación da cuenta del paso en que un sujeto hace suyo e incluye en su actividad psicológica aquel objeto de la actividad social-colectiva. Por lo tanto, conviene mencionarlo como la reconstrucción de las herramientas psicológicas, de facultades y modos de comportamiento desarrollados históricamente que tiene lugar cuando un novato no tan solo utiliza las herramientas y toma parte en los motivos de la actividad, sino que también puede transformarlos (Cubero & Luque, 2001).

El lenguaje es por excelencia el instrumento que media la actividad conjunta y ajusta las ayudas en la construcción conjunta de los significados y la atribución de sentido, para compartir el contexto y acordar las actividades y las tareas escolares (Coll, 2001b). La naturaleza semiótica del lenguaje sirve para comunicar y representar significados de forma intencional, así como para consensuar sobre qué y cómo hacer el proceso de construcción de dichos significados. Estos procesos dan cuenta de que operar en la ZDP hace posible el desarrollo del individuo en cuanto participante de un grupo cultural. Por lo tanto, la ZDP es un escenario de actividad dinámica, privilegiado para el aprendizaje, siendo todos elementos fundamentales para la comprensión y análisis de la práctica educativa.

En coherencia con estos planteamientos y siguiendo a Wells (2001), el proceso de enseñanza aprendizaje supone una relación esencialmente dialógica. Sin embargo, no se trata de un diálogo entre iguales, entre pares. En virtud de su estatus como representante de la comunidad, el

enseñante debe desempeñar un papel distinto al de los estudiantes, debe actuar como líder, guía, puesto que es el responsable de garantizar que los estudiantes trabajen con el currículum asignado y que reciban ayudas para que se apropien de él de manera eficaz, para que los aprendices puedan convertirse en miembros productivos de la comunidad en la que crecen y de la cual forman parte (Wells, 2001). En la actividad conjunta que realizan, el enseñante debe hacer que los estudiantes realicen un aprendizaje semiótico de las acciones y del discurso, que constituyen las prácticas valoradas por la cultura de la comunidad.

1.2.2. Los mecanismos de influencia educativa que operan en la actividad conjunta de los participantes

Hablar de mecanismos de influencia educativa, en adelante MIE, supone concretar cómo se desarrollan los procesos de enseñanza. Dichos mecanismos corresponden a *“los procesos interpsicológicos subyacentes a las formas y dispositivos concretos mediante los cuales es posible, de maneras distintas en situaciones diversas, ajustar la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del alumno”* (Colomina et al., 2001, p. 444). En concreto, se proponen dos MIE: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más ricos y complejos entre profesor y alumno; y la cesión progresiva del control y la responsabilidad desde los profesores a los alumnos en el desarrollo y la ejecución de las actividades y tareas de aprendizaje. Antes de describir en detalle estos dos mecanismos, conviene realizar algunos comentarios sobre el concepto mismo de mecanismo de influencia educativa, puesto que nos permite valorar mejor su interés para el análisis y la mejora de la enseñanza en procesos de formación.

De acuerdo con Colomina et al. (2001) y Coll (2010a), ambos mecanismos de influencia educativa comparten cuatro características relevantes: En primer lugar, son mecanismos interpsicológicos que operan en la actividad conjunta entre profesor y estudiante, es decir, aparecen y se manifiestan en la actividad conjunta que profesores y alumnos despliegan en torno a los contenidos escolares, y se relacionan directamente con lo que unos y otros hacen y dicen, con las interacciones que establecen y con los intercambios comunicativos, verbales y no verbales, que mantienen. Esto significa que la identificación y análisis de los MIE requiere considerar las actuaciones de ambos. En segundo lugar, los MIE remiten a procesos no lineales y complejos, no remiten a actuaciones o comportamientos singulares del profesor y de los alumnos, sino más bien a patrones de actuaciones y comportamientos que pueden concretarse de formas muy distintas en función de la naturaleza de los contenidos y tareas, de las características del alumnado y de otros muchos factores como, por ejemplo, las condiciones de la situación de enseñanza y aprendizaje o la experiencia, la formación y las concepciones pedagógicas del profesorado. En tercer lugar, los MIE operan en la dimensión temporal, en torno a la cual se articulan los patrones de actuaciones o comportamientos de profesores y alumnos que los caracterizan. En otros términos, los mecanismos

de influencia educativa no solo se reflejan en patrones de actuaciones interrelacionadas de profesores y alumnos, sino que además, estos patrones muestran una evolución temporal definida en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En cuarto y último lugar, su aparición y presencia no es una cuestión de todo o nada, sino de grado, de manera que, ante una actividad concreta de enseñanza y aprendizaje, lo interesante es plantearse en la forma en que aparecen en cuanto al grado, momento y de qué manera se ha producido el traspaso de control y la responsabilidad o la construcción conjunta de significados y cuáles han sido sus efectos.

El primer mecanismo estudiado es la **construcción conjunta y progresiva de significados compartidos** entre profesor y estudiante en relación con el contenido objeto de aprendizaje. Este proceso de construcción remite a las formas en que el profesor y el estudiante presentan, representan, elaboran y re-elaboran las representaciones conjuntamente, y de manera progresiva, los significados que tienen sobre los contenidos y tareas de aprendizaje en el transcurso de la actividad conjunta (o interactividad). Esto implica una primera parcela de significados compartidos, que se espera que evolucione de manera progresiva para lograr significados compartidos y culturalmente aceptados. Dicho proceso se ve avalado por una negociación continua de significados, en la cual el alumno reconstruye sus representaciones iniciales de manera suficientemente comprensible para permitir la continuidad del proceso (Colomina et al., 2001).

El proceso de este MIE asienta en un primer plano de intersubjetividad, tras lo cual el profesor pretende mayores grados de intersubjetividad para la comprensión y representación compartida de parcelas cada vez más amplias de sistemas de significados. Es decir, para que el estudiante logre niveles más altos de intersubjetividad, requiere la renuncia estratégica y temporal del profesor sobre la totalidad y complejidad de los significados que desea ayudar a construir con el estudiante, con el fin de conectar con los significados que el estudiante posee. Una vez consolidadas estas primeras parcelas de significados o primer nivel de intersubjetividad, el profesor trata de “arrastrar” a los estudiantes hacia niveles más altos de intersubjetividad, es decir, hacia sistemas de representaciones o significados que sean cada vez más cercanos y compartidos. En dicho proceso, los apoyos y ayudas del profesor al aprendizaje del alumno van evolucionando y se modifican para elaborar y reelaborar versiones sucesivas, cada vez más ricas, complejas y válidas de las representaciones compartidas sobre los contenidos y tarea objeto de la actividad conjunta (Coll et al., 2008).

El segundo mecanismo, el **traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje**, da cuenta de un proceso por medio del cual el profesor entrega apoyos y ayudas que se ajustan al aprendizaje del estudiante. En este proceso, los apoyos y ayudas del profesor al aprendizaje del alumno van evolucionando y se modifican para promover y asegurar una actuación más autónoma y autorregulada del estudiante en la realización de las tareas y la gestión

de su propio aprendizaje (Coll et al., 2008).

Este MIE tiene sus orígenes en la metáfora del andamiaje de Wood, Bruner & Ross (1976). El concepto andamiaje se refiere a la forma de ayudar a un niño (o persona menos experta) por parte de un adulto (u otro más experto) a resolver un problema o realizar una tarea que no podría realizar por sí solo. Es así que el andamiaje se conceptualiza como un proceso de ayuda, que consiste en que el profesor (u otro más experto) proporcione apoyos que están inversamente relacionados al nivel de competencias del aprendiz; es decir, cuanta mayor dificultad presente el estudiante, más acciones necesitará de quien enseña para que éste pueda completar su tarea de manera exitosa. La idea es que, con el transcurso del tiempo, y gracias a la participación en la actividad conjunta con el profesor, el estudiante desarrolle la competencia para realizar la tarea de manera autónoma, sin la necesidad de la ayuda del profesor (Wood et al., 1976).

Ambos mecanismos han sido estudiados por diferentes autores (ver, por ejemplo, Mercer, 2000; Wells, 2001; Wertsch, 1993), en diferentes contextos (escuela, familia) y con diferentes participantes (madres e hijos, profesores y alumnos) y contenidos también diferentes (juegos, contenidos curriculares). Dichas investigaciones se han dirigido a estudiar cómo profesores y alumnos consiguen conectar sus representaciones, las confrontan y las hacen evolucionar en la dirección deseada. La clave se encuentra en la manera en cómo profesor y estudiante organizan la actividad conjunta, en lo que hacen y dicen mientras abordan los contenidos y tareas de aprendizaje. Nuestro interés es indagar en cómo actúan estos MIE en situaciones de formación inicial docente, concretamente, identificar cómo el tutor universitario y el estudiante de maestro trabajan, actúan y hablan conjuntamente de lo que el estudiante está haciendo, de cómo se está haciendo, de por qué y para qué se está haciendo. Estudiar este tipo de interacción nos ayuda a comprender cómo el tutor andamia los aprendizajes sobre los contenidos sobre su formación. Para ello es primordial identificar qué tipo de actividad conjunta construyen, qué tipo de actuación les demandan y cómo se ajustan a la pericia que van mostrando a lo largo del periodo formación estudiado.

Investigaciones empíricas situadas en la formación inicial docente dan cuenta cómo ocurre el proceso de traspaso del control en contextos de formación, como por ejemplo en las investigaciones presentadas por van de Pol, Volman & Beishuizen (2011; 2012). Estos autores expresan que, en el andamiaje, el experto adecúa las ayudas mediante la revisión del nivel de competencia del aprendiz, y lo responsabiliza de su actividad según su nivel de competencia; el experto retoma el control las veces que sea necesario, logrando variar de forma contingente los apoyos, realizando una retirada progresiva en función del grado de autonomía que va adquiriendo el alumno. Al mismo tiempo, expresa las siguientes características claves del andamiaje. En primer lugar, la *contingencia* refiere a la respuesta, a la medida, ajustada, al apoyo diferenciado, al ajuste del apoyo. Lo esencial es que el apoyo del profesor debe adaptarse al nivel real de los estudiantes.

Un profesor actúa de forma contingente cuando adapta el apoyo de una manera u otra a un estudiante o grupo de estudiantes. Una herramienta para la contingencia son las estrategias diagnósticas. En segundo lugar, *desvanecimiento del control*, es la retirada gradual del andamiaje. El profesor se retira cuando el nivel y / o el importe de la ayuda se reduce con el tiempo. Y en último lugar, la *transferencia de la responsabilidad*, vía de retirada contingente, es decir, la responsabilidad de la realización de la tarea se transfiere gradualmente al alumno.

Dichas características del andamiaje se recogen también en los postulados de Colomina et al. (2001), señalando que este proceso se caracteriza por tres rasgos principales. En primer lugar, permite al aprendiz participar en el marco global de la tarea a realizar desde el inicio de ésta, haciendo que asuma algún tipo de responsabilidad, aunque ésta sea muy reducida y parcial, puesto que el nivel de competencia del aprendiz en relación a la tarea, al inicio es bajo. En segundo lugar, el profesor ofrece un conjunto de ayudas y apoyos contingentes que se ajustan a la actuación del aprendiz; es decir, las ayudas se adecúan tanto en calidad como en cantidad, conforme se vaya incrementando o no, el nivel de competencia del aprendiz, lo que implica una evolución constante por parte del profesor de nivel de evolución del aprendiz, a partir de sus acciones a lo largo del proceso. En tercer lugar, el profesor retira las ayudas y apoyos ofrecidos al aprendiz de manera progresiva, a medida que el aprendiz va asumiendo mayor nivel de autonomía y control de su aprendizaje, hasta hacerlas desaparecer por completo con el fin de posibilitar una actuación independiente del aprendiz al final del proceso.

1.3. Implicaciones metodológicas para el análisis de la interactividad en contextos educativos diversos

Los rasgos distintivos y principios teóricos de la noción de interactividad que hemos expuesto en el apartado anterior plantean unas exigencias metodológicas importantes para el estudio empírico de la influencia educativa. Estas exigencias son recogidas en el **modelo de análisis de la interactividad** elaborado por Coll y sus colaboradores (Coll et al., 1992; 1995; Coll et al., 2008).

En primer lugar, el **modelo** refleja la importancia de la dimensión temporal concretando la secuencia didáctica como unidad básica de observación, registro, análisis e interpretación, es decir, como procesos completos de enseñanza y aprendizaje que, independientemente de su duración, incluyan todos los componentes propios de este tipo de procesos —objetivos, contenidos, tareas, actividades de evaluación—, con un inicio y un final claramente identificables, y en los que el motivo de la actividad conjunta está claramente definido: enseñar y aprender unos contenidos determinados al hilo de la resolución de un determinado problema o la ejecución de unas determinadas tareas.

En segundo lugar, el **modelo** se estructura en torno a dos niveles de análisis con objetivos específicos para cada uno de ellos, aunque interconectados entre sí, y para los que se definen unidades de análisis también específicas e interconectadas que forman un sistema de conjunto. El **primer nivel**, de naturaleza más molar, se centra en la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos, y se dirige a identificar segmentos de interactividad o formas particulares de organización de la actividad conjunta que se dan a lo largo de la secuencia. Los segmentos de interactividad se caracterizan por responder a una determinada estructura de participación que regula, como hemos señalado, los derechos y obligaciones de los participantes en la actividad conjunta. Desde el punto de vista metodológico, y consecuentemente con los dos tipos de estructuras que definen los segmentos de interactividad, dos son los criterios esenciales que permiten identificarlos y segmentar una secuencia didáctica: la unidad temática o de contenido — que corresponde a la estructura de tarea académica— y el patrón de actuaciones o comportamientos dominantes —que corresponde a la estructura de participación social. Este nivel de análisis exige categorizar las actuaciones de los participantes para identificar las estructuras y patrones de actuaciones típicas y dominantes que exhiben el profesor y los alumnos, así como su evolución a lo largo de la secuencia didáctica. Los resultados de este nivel de análisis forman el contexto y el marco de interpretación en el que se sitúa, en relación al conjunto de la secuencia didáctica, el segundo nivel de análisis, de carácter más micro.

Es así que el **segundo nivel**, de naturaleza más molecular y que encaja en el anterior, se centra en los significados que los participantes negocian y co-construyen en el marco de las formas de organización y patrones de actuación que desarrollan. En este segundo nivel, la unidad básica de análisis es el «mensaje», definido como la expresión mínima, enunciada por alguno de los participantes, con significado en el contexto. Este análisis permite comprender cómo mediante el lenguaje, profesor y alumnos negocian y co-construyen los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos escolares. La identificación de los dispositivos y mecanismos semióticos presentes en el discurso permite especificar y aportar nuevos elementos explicativos sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primer nivel. Las configuraciones de mensajes son conjuntos de mensajes asociados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos y pueden adoptar distintas formas de acuerdo con las situaciones y tipos de discurso.

1.4. El estudio de la influencia educativa en contextos de formación inicial docente

La visión constructivista de la enseñanza como ayuda intencional, sistemática y planificada a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos objeto de aprendizaje, lleva a centrar la atención en la naturaleza, variedad y características de las actuaciones del profesorado, del propio alumnado y de otros elementos presentes en el contexto de

aprendizaje que cumplen o pueden cumplir esa función (Coll, 2010a). Asimismo, conviene subrayar que la construcción del conocimiento es entendida como un proceso, con sus avances y retrocesos, y entonces la ayuda ha de contemplarse también como un proceso; es decir, no puede permanecer constante ni en cantidad ni en calidad, sino que ha de ir ajustándose progresivamente en función de los avances o retrocesos que vaya experimentando el alumno en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje.

Conviene especificar que la influencia educativa, los procesos de ayuda, han sido estudiados en distintas situaciones, tanto en procesos de enseñanza y aprendizaje formal e instruccional, como también en la formación inicial de maestros. Algunos estudios han sido realizados en los últimos años desde la perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje a la que nos hemos referido anteriormente, y han permitido identificar formas de organización de la actividad conjunta en las distintas situaciones de formación de profesorado que estudian, mostrando que algunas de estas formas aparecen de modo regular y cumplen funciones específicas para la reflexión sobre la práctica (p.e. Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia, Cubero, Martínez, Cubero & Usabiaga, 2015; Colomina & López, 2015; López & Colomina, 2014; Méndez & Colomina, 2015).

Por otra parte, Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia (2016), han identificado y caracterizado la ayuda ofrecida por los tutores de la universidad en situaciones de reflexión conjunta en el Prácticum, y han analizado su contribución al desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes sobre las situaciones de la práctica docente. Entre una de sus conclusiones expresan que los tutores mostraron una mayor competencia en ayudar a los alumnos a identificar los factores de las situaciones de la práctica y una mayor dificultad en asistirles en la interpretación de las situaciones analizadas mediante la identificación y el análisis de los dilemas que las caracterizan. En este mismo sentido, el trabajo de Mauri, Martínez, Aguirre, López, Colomina, Onrubia & Bascón (2016) tiene como objetivo contribuir a una mejor comprensión sobre los elementos que deberían sustentar la intervención docente para facilitar una reflexión compleja, basada en la relación dialéctica entre teoría y práctica. Entre sus conclusiones señalan que las ayudas identificadas revelan diferencias en los tres patrones en relación con el tipo, el grado, la distribución y andamiaje de la ayuda del tutor.

Por otro lado, Méndez (2016) ha estudiado los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica a profesores expertos. Con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión conjunta de significados y el traspaso progresivo del control entre formadores y profesores de educación infantil en situaciones de modelado en el aula sobre la práctica inclusiva. Entre otros aspectos, sus resultados destacan las ayudas a la gestión de la participación,

gestión de la tarea para la construcción de la actividad conjunta, y el de las ayudas a la gestión de los significados para su negociación sobre la práctica.

Asimismo, se han realizado estudios basados en los planteamientos de Lave & Wenger (1991) como el estudio sobre los equipos docentes entendidos como una comunidad que ofrece un conjunto de oportunidades no formalizadas de aprendizaje, como unidades estructuradas que sitúan a los distintos miembros en el continuo periferia-centro; y además, han explorado un modo que permita identificar las oportunidades de interiorización que los miembros declaran que tienen en los distintos puntos del continuo periferia-centro (Mauri, Clará, Ginesta & Colomina, 2013). Es el caso también del trabajo de Toledo & Mauri (2016) han identificado y analizado las oportunidades de aprendizaje de las que el estudiante de prácticum dispone por su participación en las prácticas particulares de una comunidad de aula. Las autoras proponen que las prácticas del aula son actividades colaborativas, construidas a partir de la interacción entre maestras/os y alumnos/as, por lo que solo pueden ser entendidas mediante un análisis que considere las aportaciones de todos los participantes involucrados a la actividad conjunta.

También en el prácticum de maestros el estudio de las ayudas se ha centrado en aspectos específicos como el propuesto por Engin (2013,2014), quien exploró las estrategias que utiliza el tutor para andamiar el desarrollo y el aprendizaje en las sesiones de retroalimentación de formación del profesorado. Entre sus resultados presenta una categorización de los diferentes tipos de preguntas que parecen ser utilizadas para provocar la reflexión y la construcción del conocimiento. Los tipos de preguntas son: hipotéticas, preguntas específicas en forma de instrucción, y preguntas de recuerdo. Las preguntas solo pueden ser exploradas con un conocimiento del contexto y su influencia en la conversación. La experiencia y el conocimiento son los pasos necesarios para la construcción del conocimiento de la enseñanza. El supuesto es que preguntas orientadoras que impulsan la reflexión aumentan la conciencia, lo que a su vez permite a los profesores reflexionar y cambiar su comportamiento. Por su parte, Martínez & Raposo (2011) también defienden que en el prácticum de maestro los tutores deben ajustar sus ayudas de acuerdo a las necesidades de los practicantes. Perry, Hutchinson & Thauberger (2008), han estudiado como el uso de ayudas del profesor experto desarrollan un aprendizaje autorregulado en los profesores menos expertos.

A su vez Warford (2011) plantea la idea de que, en la formación docente, la ayuda basada en el diálogo que se da entre tutor y estudiante (maestro en formación), se concreta en un modelo diseñado exclusivamente para la formación de los docentes, con la finalidad de educarlos sobre la enseñanza dentro de las “zones of proximal teacher development” (ZPTD). La ZPTD mide la distancia entre lo que un docente, en nuestro caso estudiante de maestro, es capaz de hacer en un nivel proximal y lo que podrían alcanzar con la guía de un experto, como, por ejemplo, el tutor. El modelo en primera instancia da cuenta de una visión socialmente situada del profesor. Por tanto,

en la primera fase de “autoayuda”, los formadores deben reconocer y validar las experiencias previas de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje para su desarrollo profesional. En la segunda fase de “asistencia”, el experto presenta vídeos con demostraciones de prácticas reales en el aula o plantea preguntas. En esta fase, la asistencia en la ZPTD se vuelve más intensa a partir de la discusión académica basada en conceptos, en sus propias experiencias de aprendizaje y de la realidad en el aula. En la tercera y cuarta fase, “internalización” y “recursividad”, el maestro experto utiliza la escritura como una herramienta importante en el aprendizaje de conceptos. En estas etapas, la promoción de la internalización y la integración profunda de aprendizaje en los profesores, requiere evaluaciones del formador sobre la ejecución de episodios de enseñanza a través de rúbricas, para centrarse en la distancia entre lo que es capaz de hacer y lo que puede lograr hacer. También, en esta fase, el diario es una herramienta útil para el desarrollo profesional. Finalmente, Warford señala que el prácticum, que invariablemente debe centrarse en la cuarta etapa (recurrencia) de la ZPTD, representa un punto crítico y vulnerable en el desarrollo docente.

El enfoque que hemos adoptado para comprender la ayuda en situaciones de formación inicial de profesorado, que de ningún modo es el único posible, está determinado por los objetivos y las motivaciones que nos guían, por el tipo de problemas y retos que nos planteamos como consecuencia, y también por los trabajos e investigaciones precedentes que comparten nuestro marco teórico. A los planteamientos sobre el aprendizaje, la enseñanza, los mecanismos de influencia educativa y la actividad conjunta que acabamos de revisar cabe añadir un último aspecto, relacionado con la especificidad de la actividad conjunta en las situaciones de formación sobre la práctica docente. Como han puesto de manifiesto algunos trabajos recientes realizados desde esta misma perspectiva teórica y metodológica (Méndez, 2016; Toledo & Mauri, 2016), el objeto de conocimiento sobre el que versa la actividad conjunta formativa sobre docencia -la que realizan el maestro en formación con su tutor o maestro más experto- es, precisamente, otra actividad conjunta: la que realiza el maestro con sus alumnos en el aula (ver Figura 1).

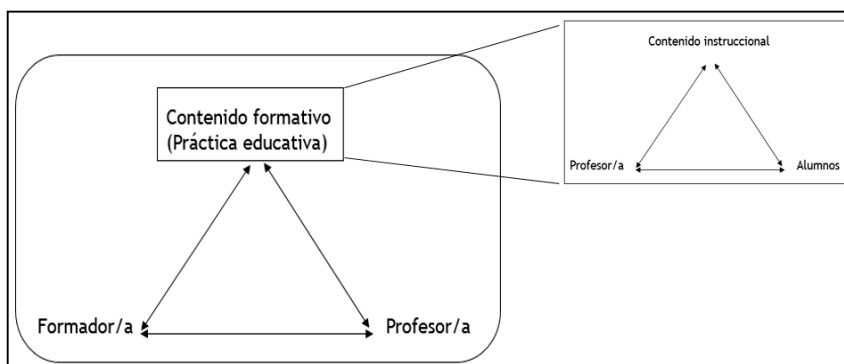


Figura 1. Actividad conjunta entre formador/a y profesor/a respecto a un contenido de formación de situaciones de práctica (Méndez, 2016).

Ello comporta algunas peculiaridades distintas a las que han sido estudiadas en la actividad conjunta en relación con un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre un contenido curricular concreto. Estas peculiaridades tienen que ver, entre otros aspectos, con el aprendizaje de la profesión, con el desarrollo profesional, e incluyen contenidos específicos que van a ser objeto de la actividad conjunta. Un poco más adelante en este mismo capítulo nos referiremos a la reflexión sobre la práctica como uno de estos contenidos, y en el capítulo 2 desarrollaremos otros contenidos al respecto.

Pero por otra parte esta actividad conjunta puede interpretarse en términos del sistema de actividad propuesto por Leontiev. En otras palabras, el triángulo interactivo en el que nos situamos en la relación entre formador/aprendiz de maestro/práctica educativa cuya actividad conjunta se desarrolla en el sistema formativo (p.e. en la facultad) está estrechamente relacionado con otros sistemas, como la escuela, en la que se desarrolla también el proceso de aprendizaje que el maestro en formación realiza en el aula; en este sistema participan maestro, los alumnos y los contenidos educativos. Por otra parte, este sistema aula está inserto en una serie de sistemas más amplios (la escuela y los diferentes niveles de organización y gestión del sistema educativo). Retomaremos también esta cuestión de relación entre sistemas en el capítulo 2.

1.4.1. El discurso como mediador de la actividad conjunta en los procesos de formación inicial docente

El discurso educacional se convierte en uno de los ejes fundamentales de análisis de los mecanismos de influencia educativa (Coll et al., 1992; Coll, 2001b). Al respecto, desde esta perspectiva el discurso educacional no es objeto de interés en sí mismo -aunque no ignoramos que pueda serlo desde una perspectiva estrictamente lingüística o incluso sociolingüística-, sino más bien es un parte esencial de la actividad conjunta. El discurso educacional es la herramienta mediadora de la actividad conjunta. Como dice Coll (2001b, p.412): “Es el instrumento por excelencia a través del cual se ejerce la influencia educativa y los participantes pueden ajustar las ayudas (...) que unos y otros necesitan para seguir avanzando en la construcción conjunta de significados compartidos”. Es más, el discurso de los participantes permite dar cuenta de los procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, es la clave para explicar, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el proceso de formación.

Vale la pena insistir que, desde nuestra perspectiva, el interés no está en el discurso del aula per se, sino en los rasgos del discurso y en los procesos discursivos que nos ayudan a entender cómo los tutores y los compañeros apoyan y orientan eficazmente los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los estudiantes de maestro mediante su

participación en las actividades que tienen lugar en la facultad. El reto, en el marco en el que nos situamos, consiste en encontrar una aproximación metodológica que posibilite un análisis y una interpretación integrada de la actividad, tanto discursiva como no discursiva, en el marco más amplio del flujo de la actividad conjunta. Este reto asume la propuesta de unidades y niveles de análisis que detallamos en el apartado referente a las implicaciones metodológicas para el análisis de la interactividad. Y es que, como señalan Edwards & Mercer (1988).

(...) nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo establecen esos entendimientos y se construyen a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos preocupa no solo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso (p.23).

Desde esta perspectiva, el análisis del discurso educacional no será solo la clave para comprender y explicar cómo tutores y estudiantes de maestro hacen públicas, contrastan, negocian y eventualmente modifican sus representaciones sobre los contenidos de formación; lo será también para comprender y explicar cómo se ponen de acuerdo respecto a qué hacer y cómo hacerlo con el fin de poder llevar a cabo este proceso de construcción de significados, compartidos y asegurar continuidad. Por otra parte, en las situaciones de formación sobre la práctica educativa aparecen en el discurso de los participantes, las referencias a otras “voces” implicadas (padres, maestros, estudiantes, ...). Para partir de las otras voces consideramos necesario incorporar los postulados de Bajtín a la actividad discursiva que realizan los participantes. Wertsch (1993) sostiene que la aproximación de Bajtín a los fenómenos semióticos enfatiza continuamente que los enunciados y el significado de los enunciados están inherentemente situados en un contexto sociocultural. La producción de todo enunciado implica la apropiación de por lo menos un lenguaje social y un género discursivo, y por qué esos tipos sociales de habla están situados socioculturalmente, asumiendo que el significado se encuentra inextricablemente ligado a los escenarios históricos, culturales e institucionales (Wertsch, 1993).

La noción de enunciado está inherentemente vinculada con la voz. La principal razón de este vínculo es que un enunciado solo puede existir si es producido por una voz: un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (voz), que para Bajtín es más un proceso que una localización. El enunciado es una actividad que establece diferencias en los valores. En un nivel elemental, las palabras pueden significar cosas diferentes según la entonación con que se emiten en un contexto específico. Wertsch (1993) explica que Bajtín acentuó la idea de que las voces existen siempre en un ambiente social; no existe una voz en total aislamiento de otras voces. Por ejemplo, además de la voz que produce el enunciado, resulta también fundamental el punto de vista o conciencia hablante a la que el enunciado se dirige. Su insistencia en tomar en cuenta

ambas voces refleja su interés por “la direccionalidad, entendida como cualidad de dirigirse a otro”, cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. En ausencia de direccionalidad, “el enunciado no existe ni puede existir”. Wertsch (1993) destaca que el interés de Bajtín por la direccionalidad está basado en su observación más general de que “*todo enunciado es un eslabón en la cadena de comunicación verbal*” (p.84). En la formulación de un enunciado, una voz responde de alguna manera a enunciados previos y anticipa las respuestas de otros enunciados que seguirán; cuando es comprendido, un enunciado entra en contacto con la “contrapalabra” de quien lo escucha. Es así que el interés de Bajtín por la direccionalidad en el enunciado involucra tanto el interés *por quién produce el discurso*- el hecho de que “el enunciado tenga... un autor” (Bajtín, 1986 citado por Wertsch, 1993, p.95)- como el interés por el destinatario *a quién se dirige*. Ya que todo enunciado implica la idea de direccionalidad, los enunciados están inherentemente asociados con dos voces por lo menos.

Otra idea importante que señala Wertsch (1993) sobre los postulados de Bajtín es la *dialogicidad y pluralidad de voces*. El hecho que la direccionalidad implique por lo menos dos voces refleja el interés de Bajtín por el constructo teórico más general y básico de su enfoque: la dialogicidad. Es el más básico porque precede analíticamente a otros constructos tales como los de enunciado y voz. Para Bajtín el “dialogismo primordial del discurso” debe ser hallado en las formas en que los enunciados concretos de un hablante se ponen en contacto con los enunciados de otro, o se “interaniman”. Una forma de “interanimación dialógica” es “la comunicación verbal directa, cara a cara, entre personas”. Esta es la forma de actividad comunicativa en la que se piensa típicamente cuando se habla de diálogo.

También le interesaban a Bajtín otras formas en que los enunciados de un hablante individual pueden asumir una orientación dialógica hacia los enunciados de los otros. Una forma de tal orientación dialógica es, por ejemplo, la parodia, un proceso en que una voz transmite lo que ha dicho otra voz, pero lo hace con un “cambio en el acento” (Bajtín, 1984, citado por Wertsch, 1993, p. 199). Uno de los intereses de Bajtín era entender cómo los lenguajes y sus usos se interrelacionan o entran en interanimación dialógica.

Para finalizar este apartado, y en coherencia con todos estos planteamientos sobre la influencia educativa, quisiéramos hacer referencia a una última cuestión sobre la ayuda educativa. Las investigaciones de Castellanos, 2016; Coll et al., 1992; Coll et al., 2008; Mauri, Colomina & De Gispert, 2009; Mauri, Colomina & De Gispert, 2014; Méndez, 2016; expresan que las ayudas se otorgan a dos niveles: distal y proximal. El primer nivel, las ayudas distales, coincide con el diseño de la propuesta docente por parte del profesorado: cuando el profesor diseña la propuesta, establece las condiciones de participación de los estudiantes y de actuación conjunta con éstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; define qué se podrá hacer, con quién o quienes, cuándo y cómo, y sobre qué. Se trata de un nivel importante ya que, según cuales sean dichas condiciones, la

propuesta puede contribuir más o menos a favorecer la creación posterior de Zonas de Desarrollo Próximo y, en consecuencia, a la creación de situaciones en que pueda darse la ayuda educativa. El segundo nivel, las ayudas proximales, es el correspondiente a la implementación de la propuesta docente diseñada, es en el que tienen lugar las ayudas reales a los estudiantes a lo largo de su actividad conjunta en el aula.

En síntesis, a partir de lo revisado hasta el momento y para los objetivos de este trabajo el análisis de la ayuda será producto de diferentes indicadores que confluyen en la actividad conjunta. En otras palabras, para poder identificar la ayuda educativa será necesario constatar que los apoyos de tutor van cambiando en función de las necesidades o demandas del estudiante que desarrolla una actividad constructiva en el proceso de aprender; es decir, el tutor acompaña y guía ese proceso de construcción implicándose mediante el ofrecimiento de apoyos y ayudas sostenidas respecto del contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje. A continuación, mencionamos aspectos que quisiéramos resaltar y que consideramos importantes para brindar una ayuda educativa a los estudiantes:

- En primer lugar, la actuación del profesor (de la tutora de prácticum en este trabajo) se conceptualiza como *el ajuste de la ayuda educativa que proporciona en diferentes momentos y a diferentes niveles, a las necesidades de aprendizaje del grupo de estudiantes y de cada estudiante* (Coll, et al., 1992; Mauri et al., 2014; Vygotsky, 1983; Wells, 2001).
- Uno de los aspectos relevantes para el ajuste de la ayuda es la *contingencia en el tiempo*, es decir, que la ayuda se proporcione en el momento en el que el estudiante la necesita, lo antes posible.
- Además, este ajuste debe realizarse también de modo contingente en función de la necesidad del estudiante: proporcionar la cantidad –no hacer por el alumno lo que él ya sabe hacer solo, ni lo contrario- y el tipo de ayuda.
- *El carácter discursivo de la ayuda* no se puede separar de la actuación de la tutora (lo que se dice y lo que se hace) para favorecer el aprendizaje de la reflexión de su práctica y la autonomía del estudiante.
- La ayuda tiene un *propósito formativo*, se otorga para favorecer la apropiación del estudiante sobre un contenido de formación. En este caso el contenido gira alrededor de la reflexión sobre la propia práctica.
- El *carácter situado* de la ayuda: la ayuda se ubica siempre en relación con la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje; su interpretación necesita referirse a lo que sucedió antes y después en relación con dicho proceso. Ello comporta la identificación de las unidades temporales relevantes para ubicar la ayuda específica (secuencia, sesión...).
- Nivel que otorga la ayuda: Podemos identificar dos niveles distintos y relacionados para la identificación de las ayudas educativas. En primer lugar, un conjunto de ayudas educativas

prestadas relacionadas con la estructura que tiene la actividad conjunta, que puede proporcionar indicadores sobre el mecanismo de influencia educativa del traspaso de control. El segundo nivel corresponde a ayudas específicas sobre dimensiones concretas vinculadas a la reflexión sobre la propia práctica docente, con la finalidad de identificar sobre qué aspectos se centran las ayudas.

Partiendo de esta manera de entender las ayudas, nuestra investigación se propone identificar y comprender cómo el tutor universitario ayuda a los estudiantes de maestro a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas realizadas en el aula infantil. Nuestro interés radica principalmente en comprender cómo el tutor va ajustando las ayudas educativas de acuerdo a las necesidades del estudiante.

1.5. La reflexión sobre la práctica educativa como objeto de enseñanza y aprendizaje en la actividad conjunta en la formación inicial docente

En este apartado nos referimos a la noción de reflexión cuya importancia en el campo de la educación y principalmente en la formación inicial de los docentes ha sido destacada en numerosos estudios (Clarà, 2015; Dewey; 1989; Gelfuso & Dennis, 2014; Korthagen, 2001; Mauri, Clarà et al, 2016; Schön, 2010). La práctica reflexiva precisamente por su naturaleza auto-evaluativa es considerada como un instrumento de desarrollo profesional. El concepto de enseñanza reflexiva surge del compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y a su vez, se responsabilicen de su propio desarrollo profesional. En este sentido, la enseñanza reflexiva tiene la finalidad de que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado, en y sobre la acción, acerca de su ejercicio docente, y acerca de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes (Zeichner, 1993).

A continuación, profundizamos sobre los planteamientos tradicionales de Dewey, Schön y Korthagen, quienes han sentado las bases teóricas para comprender y explicar cómo las personas aprenden a reflexionar, y por qué es importante aprender esta capacidad en la formación inicial de los docentes. Además, incorporamos algunos de los planteamientos de Clarà quien intenta clarificar algunas ambigüedades subrayando los planteamientos esenciales referidos a la reflexión a luz de los teóricos Dewey y Schön. Finalmente, explicitaremos como nos acercamos a la temática de la reflexión en esta investigación.

1.5.1. Los planteamientos de Dewey

En primer lugar, los planteamientos de Dewey (1989) hacen hincapié en la necesidad de una reflexión cuidadosa y estructurada, como base para el aprendizaje profundo. Dewey afirma que lo que *constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende* (p.25). De esta manera el pensamiento reflexivo incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una base firme de evidencia empírica y de racionalidad.

Para Dewey la reflexión no se confunde con el mero hecho de que una cosa indique o signifique otra cosa. La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías existen de que los datos señalen *realmente* la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos autores y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. La reflexión implica la creencia en la evidencia, es decir, implica que se cree, o no se cree, no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo o evidencia, esto es, el fundamento de la creencia. Reflexionar sería buscar hechos concomitantes que sirvan como signos, indicaciones o anuncios de lo que hemos de creer. Es así como Dewey define el pensamiento como *la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las mismas cosas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido*. Es conectar objetivamente entre las cosas reales y lo que hace que una cosa sea el fundamento la garantía, la evidencia, de la creencia en otra cosa.

Para Dewey (1989) las fases del pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, 2) un acto de búsqueda, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión.

El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión espontánea: algo debe provocarlo y evocararlo. Dada la dificultad inicial, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, la elaboración de un plan provisional o la consideración de alguna solución al problema. La solución no viene dada desde lo exterior, y los elementos externos solo pueden sugerirla. Lo que soluciona el problema es la experiencia anterior

y el fondo de conocimiento adecuado que el propio sujeto tenga a disposición; la vivencia en situaciones similares ofrecerá seguramente sugerencias más o menos idóneas o útiles y ayudarán a que la confusión se disipe.

Kenneth M. Zeichner (1993) subraya que hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva. Destaca en primer lugar, la *apertura intelectual*. Se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras creencias más firmes. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar, la actitud de *responsabilidad* supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién. Para Zeichner (1993) la actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre, al menos, tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente:

-Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los autoconceptos de los estudiantes.

-Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes.

-Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los estudiantes.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no solo responder en lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema. La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente pues la enseñanza, aún en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos. Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: «¿Me gustan los resultados?», y no solo: «¿Se han cumplido mis objetivos?».

La última actitud necesaria para la reflexión que propone Zeichner, según los postulados de Dewey, es la *sinceridad*.

Destacamos dentro de los planteamientos de Dewey el papel clave que juegan en la reflexión, los procesos de *análisis y síntesis*: el análisis implica centrar el pensamiento en uno de los

factores de la experiencia mientras que la síntesis consiste en situar los diversos factores en su contexto, en su relación con los demás factores de la experiencia. La experiencia se convierte en un todo articulado. La síntesis nos permite así comprender las relaciones internas de la situación experimentada y las tensiones entre sus factores que la hacen problemática.

En conclusión, de acuerdo a los planteamientos de Dewey no hay una vía predeterminada para realizar la tarea. El camino de la reflexión no es único y cerrado: los senderos se multiplican y la vara del éxito será la prudencia de los sujetos en las soluciones encontradas para disipar la duda, la perplejidad inicial. La condición de la reflexión es soportar el suspense y la búsqueda que el individuo ha movilizad. “*La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa*” (Dewey, 1989, p. 98). El proceso nace con la observación de datos y lleva al individuo al esclarecimiento de los mismos en la búsqueda de soluciones imaginarias y reales. El camino de la reflexión es arduo, para pasar de una situación pre-reflexiva a la post-reflexiva con cierta ganancia de satisfacción y goce. El deseo de saber, que como ya habíamos apuntado está en la base, se acrecienta, puesto que hay ganancia subjetiva en el proceso reflexivo. Sugerencia, intelectualización, elaboración de hipótesis, razonamiento, comprobación de hipótesis son momentos de experimentación en los que se distingue la voluntad del pensamiento que reflexiona y desea avanzar. La reflexión tiene productos: las certezas, que son establecidas como parte de un examen minucioso de los juicios, del establecimiento de nuevas relaciones y de búsqueda de comprensión.

1.5.2. Los planteamientos de Schön

En segundo lugar, aludimos a los planteamientos de Schön (2010). Presentamos los postulados básicos que nos ayuden a comprender mejor qué se entiende por reflexionar y cómo podemos abordar el problema de preparar a los estudiantes de maestro para que logren desempeñarse adecuadamente en la práctica.

Para Schön el centro de la cuestión no está en seguir preguntándose cómo es posible hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino que es necesario comenzar mirando cómo los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de su práctica. Tomando los aportes de Dewey, Schön (2010) entiende la *práctica profesional* como la competencia propia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. Los miembros de una profesión comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, entendido como el conjunto de valores, preferencias y normas con las que interpretarán las situaciones prácticas y formularán direcciones para su acción.

De este modo, la competencia profesional ya no se comprende como la aplicación de teorías y

técnicas derivadas de la investigación científica a la solución de los problemas de la práctica - propio de la racionalidad técnica-, sino que *se entiende en términos del rol central que ejerce la reflexión en la acción¹ en la competencia profesional*. En este escenario, el práctico plantea su conocimiento en la acción yendo más allá de las teorías, reglas y hechos disponibles; el práctico reacciona ante lo inesperado o extraño reestructurando sus teorías y estrategias de acción, e inventa nuevas maneras de abordar el problema de acuerdo a la nueva comprensión que logra (Schön, 2010). Detrás de esta concepción se reconoce una concepción constructivista de la realidad por parte de los prácticos: se comprende el práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, dejando atrás una concepción objetivista, en la que los hechos son los que son y las creencias se comprueban en referencia a los hechos (Schön, 2010).

Para Schön los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y son ayudados a hacerlo así por otros prácticos más veteranos que – volviendo a la terminología de los planteamientos de Dewey – les inician en las traducciones de la práctica: es decir, “las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una ‘tradición’, y... la iniciación en la tradición es el medio por el cual liberan y se dirigen los poderes de los aprendices” (p. 29). No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele.

Concretamente la propuesta de Schön (2010) sobre la epistemología de la práctica incluye tres procesos específicos: *el conocimiento en la acción, reflexión en la acción/ reflexión sobre la acción, y por último, sobre la reflexión en la acción*. El *conocimiento en la acción* hace alusión al tipo de conocimiento que revelamos de nuestras acciones inteligentes (observables al exterior), incluye ejecuciones físicas (como el acto de montar la bicicleta) u operaciones privadas (análisis instantáneo de un balance). En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Y lo revelamos a través de la acción espontánea y hábil; y paradójicamente, somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. La descripción que realicemos va a ser de distintas clases, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción que estén a nuestro alcance. Podemos hacer referencia a los indicios que conservamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias que constituyen nuestras “teorías de la acción”. Aun así, independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre *construcciones*, son intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. El conocimiento en la acción es

¹ “Reflexión en la acción” será explicado en los párrafos que siguen, pero, en síntesis, corresponde a la reflexión que se lleva a cabo en medio de la acción, sin interrumpirla, para reorganizar lo que se está haciendo mientras se hace (Schön, 2010).

dinámico y los hechos, los procedimientos, las reglas y las teorías con los que lo describimos son estáticos.

Por otra parte, *reflexionar en la acción* se refiere a retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo en medio de la acción, sería como “pararse a pensar”. En cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. Podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. Nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, es así que en casos como estos estamos *reflexionando en la acción*. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación in situ –, ya que, si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Si bien Schön describe una secuencia de momentos² para llevar a cabo el proceso de reflexión en la acción, reconoce que dicha secuencia está idealizada y que los pasos propuestos rara vez son tan distantes entre sí como él los propone. Es decir, la experiencia de la sorpresa puede presentarse de modo tal que parece que ya ha sido interpretada. La crítica y la reestructuración del conocimiento en la acción pueden fundirse en un solo proceso. Pero independiente de la diferencia de sus momentos o de la constancia de la secuencia de éstos, lo que distingue la *reflexión en la acción* de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción.

Finalmente, *sobre la reflexión en la acción*, corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Esta reflexión sobre la acción pasada puede modelar la acción futura. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación

² Ver con mayor detalle Schön (2010): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. p. 38

y su contexto. El hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos como similares.

Schön expresa que el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. No obstante, el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos; y los roles del conocer y el reflexionar en la acción en la práctica profesional competente son también diferentes. Entendemos que uno de los retos básicos de la formación de maestros consiste en ayudar a los estudiantes a reflexionar y tomar decisiones fundamentadas respecto de las intervenciones docentes. Ello resulta crucial si entendemos al maestro como un profesional reflexivo (Schön, 2010), un buen práctico que puede integrar la reflexión en la acción simultáneamente con una tranquila ejecución de una tarea en curso.

A partir de los postulados de Schön es posible evidenciar que muchos estudios referidos a la formación inicial docente dan cuenta de que los programas de formación del profesorado, deberían tener como eje fundamental la reflexión en y sobre la acción docente, puesto que solo es posible formar profesionales reflexivos mediante un proceso de reflexión y análisis en y sobre la propia actividad profesional (Schön, 2010). Durante el periodo de prácticum se espera que el estudiante debe aprender “la práctica del prácticum”, por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo, de sus interacciones con los tutores, con los otros compañeros, y de un proceso de “aprendizaje experiencial”. Desde este aprendizaje experiencial y la práctica reflexiva, Schön (2010) ha determinado que el diálogo entre el tutor y el estudiante del cual depende una reflexión en la acción recíproca que ocurre en un contexto natural y utiliza acciones y palabras, ayudan al practicante a verbalizar sus pensamientos. Sin embargo, y dada nuestra experiencia, vivenciamos que este proceso no resulta fácil. Por tanto, se deben ofrecer ayudas a los profesores para reflexionar en y sobre la acción docente.

1.5.3. Los planteamientos de Korthagen

Los planteamientos de Korthagen (2001) son más contemporáneos y su postura está fundamentada en diversos trabajos empíricos. Korthagen propone un cambio paradigmático vinculado a los programas tradicionales de formación docente; plasmando un modelo de formación que integra la teoría y la práctica. Korthagen destaca que John Dewey fue uno de los protagonistas en identificar una brecha entre la teoría y la práctica que se daba en la formación del maestro, y durante todo el siglo XX la relación entre la teoría y la práctica sigue siendo uno de los

problemas centrales en la Formación de los Profesores en todo el mundo (Korthagen, 2010a). Para ello plantea el enfoque realista de la formación del profesorado, orientado al desarrollo profesional basado en planteamientos del modelo de racionalidad técnica postulado por Schön (1983). El modelo del Enfoque Realista propuesto por Korthagen toma como referencia tanto los supuestos de Schön como también los planteamientos de Dewey.

El Enfoque Realista es un modelo desarrollado originalmente en la Universidad de Utrecht en los Países Bajos. Una de sus características es que distingue tres niveles principales de formación: el primero, nivel de la Gestalt, tiene sus raíces en experiencias prácticas, y a menudo es inconsciente y ciertamente no solo de naturaleza cognitiva. Luego, a través de la reflexión sobre el nivel de la Gestalt, un maestro puede desarrollar un segundo nivel denominado Esquema. En orden lógico dentro de este esquema, se encuentra la Teoría, que pasa a formar el tercer y último nivel (para ampliar y comprender acabadamente la propuesta del enfoque realista, revisar Korthagen & Kessels, 1999). Este nuevo paradigma del Enfoque Realista se caracteriza por enfatizar la enseñanza reflexiva, lo que implica concebir el desarrollo profesional como un proceso continuo de experimentación y reflexión sobre la práctica de enseñanza en situaciones de aprendizaje. Esta enseñanza reflexiva se lleva a cabo bajo el acompañamiento de un sujeto más experto, quien orienta el desarrollo de la enseñanza a través de la interacción, la reflexión personal y las nociones teóricas.

Según Korthagen (2001; 2010a) los 5 principios rectores del enfoque realista permiten conectar el modelo de tres niveles tanto con la psicología cognitiva como con la cognición situada del aprendizaje:

- (1) El enfoque comienza a partir de problemas prácticos concretos y las preocupaciones experimentadas por los estudiantes de pedagogía en contextos reales.
- (2) Su objetivo es promover la reflexión autónoma y sistemática de los estudiantes de pedagogía para que piensen, sientan y actúen en el rol de profesor dentro del contexto.
- (3) Está basado en la interacción entre el profesor que tiene el rol de educador, y los estudiantes de pedagogía, y también en la interacción entre los propios estudiantes de pedagogía.
- (4) Considera los tres niveles de aprendizaje profesional: gestalt, esquema y teoría.
- (5) Un programa realista tiene un carácter fuertemente integrado. La integración de la teoría y la práctica (Korthagen, 2001).

El enfoque realista basado en el aprendizaje situado de Lave & Wenger (1991) citado en Korthagen, 2010a), presenta dos dimensiones en las que se proponen cambios importantes en la formación del profesorado. La primera dimensión está relacionada con la cuestión de quién está a cargo del aprendizaje; y la segunda, se relaciona con conocer cómo actúa el individuo frente al

grupo. Ambas dimensiones han sido cruciales para subrayar la importancia de la educación tanto para los alumnos como para educadores, así como también para los buenos resultados que se han tenido gracias al aprendizaje cooperativo y la construcción del conocimiento que realizan los aprendices a la hora de trabajar juntos.

Por otra parte, enfatiza la existencia de prácticas socialmente significativas en los programas de formación. La idea central es la organización de experiencias suficientes, adecuadas y “realistas” que se adapten a las necesidades y preocupaciones de los nuevos profesores para trabajar. Al mismo tiempo, es un proceso de esquematización a través de oportunidades para la reflexión sobre esas experiencias (Korthagen, 2010a). En este enfoque, el formador debe brindar un tipo de apoyo ajustado al profesor respondiendo a los problemas específicos que está enfrentado en su experiencia, evitando planteamientos basados en la “aplicación de conocimiento” (Korthagen & Kessels, 1999). Es así que el enfoque considera la naturaleza distribuida del conocimiento en las personas y los entornos simbólicos y físicos (Korthagen, 2010b), propiciando un desarrollo profesional que prepara a los profesores para la colaboración y el intercambio continuo entre ellos, enfatiza la co-creación de significados pedagógicos en las comunidades profesionales (Korthagen, 2010a). Por otra parte, postula que el aprendizaje de la enseñanza es un proceso sociocultural que depende de los recursos discursivos, ya que la comprensión crítica de la enseñanza solo puede ser desarrollada por medio del diálogo activo en una comunidad (Korthagen, 2010a). El aprendizaje no es la experiencia en sí, sino la reflexión sobre esta, la cual se lleva a cabo con el apoyo de otros en la interacción. La reflexión puede ser conceptualizada como un proceso que implica la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada –tanto en el tiempo como en el espacio– buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras (Korthagen & Vasalos, 2005). Por lo tanto, la formación debe centrarse en la forma en que aprenden los profesores de la experiencia y en cómo construyen conocimiento profesional sobre la misma (Korthagen et al., 2006).

En síntesis, el enfoque realista tiene como objetivo estimular a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones (para una versión extensa, ver Korthagen, 2001). Este enfoque se caracteriza porque trabaja sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor; esta situación implica un proceso de reflexión en la interacción con el experto que realiza una intervención guiada. Considerando los postulados del enfoque realista, y gracias a las investigaciones empíricas que se han realizado, Korthagen presenta un modelo de reflexión, en adelante denominado modelo ALACT.

• El Modelo ALACT

El interés de Korthagen (2001, 2010b) y Korthagen & Kessels (1999) por vincular la teoría y la práctica en la formación de los maestros propone el Modelo ALACT³, que ha sido considerado como un soporte para las reflexiones de los futuros profesores, ya que remueve la reflexión sobre las experiencias de los estudiantes mediante un enfoque inductivo que es seguido de la construcción de las propias percepciones que tienen los estudiantes de su práctica. El modelo muestra una continua interrelación entre la acción y la reflexión; es decir, entre la teoría y la práctica. Korthagen (2001) distingue 5 fases en este proceso, y su nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés (1) Action, (2) Looking back on action, (3) Awareness of Essential aspects, (4) Creating alternative methods of action y (5) Trial. Principalmente este modelo se caracteriza por:

- Trabajar sobre la base de situaciones reales, surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor; lo que implica en él un proceso de reflexión en la interacción con el experto que le orienta (Korthagen, 2001; Korthagen, 2010b).
- Estimular el desarrollo de la conciencia respecto a aspectos implícitos, pues de esta forma se tiene un mayor impacto en el comportamiento de los profesores que a través de las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación inicial del profesorado (Korthagen, 2010b).
- Presentar una intervención guiada mediada por el experto, no Teoría, sino teoría (que se da en situaciones específicas y realistas) que surge a partir del contexto que se está analizando.

A continuación, presentamos una descripción sucinta del desarrollo de cada una de las fases propuestas en el modelo ALACT: “Acción, revisión de la acción, toma de conciencia sobre aspectos esenciales, Creación de métodos alternativos de acción y Ensayo” (ver Figura 2).

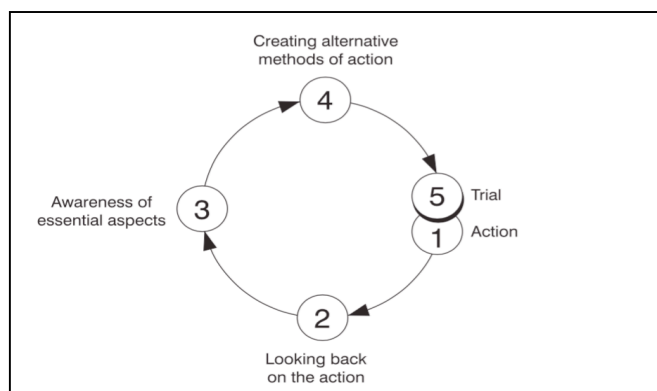


Figura 2. El modelo ALAC de reflexión (Korthagen, 2001).

³ ALACT, cuyo nombre procede de las primeras cinco fases en inglés: Action (1), Looking back on action (2), Aweness of Essential aspects (3), Creating alternative methods of actions (4) y Trial (5). El último paso de un ciclo es el primer paso del siguiente ciclo

- I. La fase **Acción** (Action) es la que abre el ciclo, pero no necesariamente es la primera, regularmente esta fase es la quinta y última de un ciclo anterior, y se justifica debido a que el aprendizaje es un proceso en espiral. El supervisor debe proporcionar ayuda para que el futuro profesor piense acerca de experiencias concretas de aprendizaje, que haya planificado para sus estudiantes con el objetivo de identificar una acción que lleve a la reflexión. Esta acción debe ser concreta, una experiencia que el futuro profesor haya vivido en la clase, una acción que tenga un sentido que haya sido suscitada por una de las cuatro dimensiones: por lo que quería, pensaba, sentía o cómo actuaba.

Las dos habilidades de supervisión que son importante para el experto en la fase I: por una parte, ayudar en la búsqueda de experiencias útiles y, por otra, determinar qué tipo de ayuda necesita el estudiante de profesorado tomando como referencia sus necesidades de aprendizaje, haciéndole sensible a nuevas metas de aprendizaje.

- II. La fase **Mirando hacia atrás o Revisión de la acción** (Looking back on action) la transición de la fase anterior a esta es fundamental porque marca el inicio del proceso de aprendizaje. En esta fase los futuros profesores reflexionan sobre su forma de actuar, pensar, querer y sentir o la de sus alumnos. El objetivo es ayudar a los futuros profesores a ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza. Es esto precisamente lo que a menudo resulta difícil para los profesores principiantes ya que mientras enseñan, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos. Es aquí que el profesor experto ayuda a sus estudiantes a pensar sobre ellos mismos, intenta estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos, ya que se cree que estos tienen un mayor impacto en el comportamiento de estos futuros profesores.

Las habilidades que el supervisor pone en juego son aquellas que ayudan a crear una atmósfera segura como la aceptación, la empatía, la autenticidad y la concreción.

- III. La fase **Concienciación de Aspectos Esenciales** (Awareness of Essential Aspects) como su nombre indica, su esencia no es tanto el aprendizaje de nuevos conceptos, sino el desarrollo de una percepción más detallada de lo que está ocurriendo en la situación sobre la cual se reflexiona. Es primordial que los futuros profesores sean conscientes de los problemas esenciales, y el supervisor ayude mediante preguntas donde lo medular es identificar el contexto, y pregunte por lo que se quería realizar, qué fue lo que se realizó, en qué se pensó y cómo se sintió...

Las habilidades requeridas por el supervisor en esta fase son: la confrontación, la generalización, el uso de experiencias en el aquí y ahora, y el ayudar hacer las cosas explícitas.

IV. La fase **Creando Métodos Alternativos de Acción** (Creating alternative methods of action) es el proceso continuo de la fase 3, y tiene que ver con la búsqueda de soluciones o de un camino de aprendizaje por parte del estudiante. Esta fase se visibiliza una vez que el problema o necesidad de aprendizaje ha quedado claro y explícito en la fase anterior. Los estudiantes pueden encontrar soluciones por ellos mismos una vez que vean el problema de forma clara. En este caso el supervisor debe tener la precaución de no continuar con la ayuda -de forma automática- para la solución de un problema una vez que el estudiante puede lograrlo con una mayor autonomía, siempre y cuando el problema haya quedado claro para él. Si esto aún no sucediera el supervisor puede introducir posibles ideas o asegurarse de que el profesor no escoja la primera solución posible, sino que considere las alternativas.

Las habilidades del supervisor que se ponen en juego en esta fase son todas las habilidades de supervisión que eran necesarias en las fases anteriores.

V. La fase **Ensayo (Trial)** es similar a la primera fase, pero en este caso hay un proceso de aprendizaje de antecedente. Esta fase explica el sentido cíclico del modelo ALACT, en el que ninguna fase se desarrolla en forma aislada, sino que debe estar relacionada con la anterior. El supervisor debe tener cuidado de que el estudiante no esté demasiado ocupado con las metas a corto plazo en su propio proceso de aprendizaje. Esta fase promueve que los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros vayan más allá de las propias experiencias que tuvieron de niños en la escuela. El supervisor (experto) enfatiza que el futuro profesor pueda ofrecer a sus alumnos situaciones adecuadas para aprender.

En síntesis, el objetivo del Modelo ALACT plantea que los estudiantes de profesorado aprendan a aplicarlo sin la ayuda del profesor, que ellos mismos sean capaces de hacer uso de la retroacción interna de su propia experiencia, ajustándola a su realidad. Los postulados de Korthagen manifiestan que la reflexión es un aspecto clave que se inicia con identificar la acción que tiene sentido para el estudiante. Posteriormente, se busca estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos que generalmente están causados por la discrepancia entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y su actuación (por ejemplo: la discrepancia que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento). En tercer lugar, la reflexión implica una toma de decisiones conscientes y racionales, se vuelve a mirar la realidad y se busca lo que se ha fallado, se conecta entre lo que realizó y lo que se pensaba realizar. En cuarto lugar, se busca un enfoque diferente para alcanzar la meta fijada, se toman decisiones, existe una transformación consciente de los aspectos implícitos en el comportamiento, y

finalmente, se construye el propio conocimiento y el ciclo se repite.

El modelo ALACT ha sido la base para el diseño de diferentes programas de formación, como por ejemplo el “Supervision Skills for Mentor teacher to Activate Reflection in Teacher - SMART” (Crasborn, Hennissein, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008). La particularidad de este programa es que está dirigido a estudiantes de magisterio para desarrollar su reflexión. En él se identificaron las habilidades que presenta el mentor para apoyar los procesos de reflexión de los profesores en situaciones de mentoría. En este trabajo las habilidades del mentor son interpretadas como ayudas en la interacción entre un profesor más experto (mentor) y los profesores en formación. Dichas habilidades se concretan en: mostrar un comportamiento atento, hacer preguntas abiertas, pedir concreciones, resumir sentimientos (mostrando empatía con el estudiante), resumir contenidos, ser genuino, completar las frases, usar preguntas aclaratorias, confrontar (otorgando retroalimentación) y generalizar (solicitando situaciones similares), ayudar a hacer más explícita alguna idea, colaborar con la búsqueda y selección de alternativas, pedir información nueva, dar información, opinar o evaluar, dar consejos o instrucciones.

Por otra parte, nos referiremos a los postulados de Clarà (2015) que nos permitirán comentar la ambigüedad de la noción de reflexión. El autor realiza una revisión de postulados de Dewey, Schön y Wertheimer que concluyen que la reflexión es una noción descriptiva -no prescriptiva- que se refiere al pensamiento espontáneo, común y real. La reflexión se define e identifica por su función, es decir, por dar coherencia a una situación inicialmente incoherente y poco clara. Clarà determina que se sabe poco sobre cómo funciona la reflexión, por lo que este tema está completamente abierto a la investigación. Sin embargo, basándose en las observaciones hechas por Dewey y Schön se puede asumir provisionalmente que:

A) La reflexión funciona como una interacción continua entre la inferencia y la observación;

B) La reflexión funciona como una conversación entre el sujeto y la situación a aclarar, en la que la situación habla al sujeto y reacciona a las modificaciones (reales o virtuales) que el sujeto introduce en dicha situación;

C) Al menos cinco aspectos de la interacción entre inferencia y observación pueden distinguirse analíticamente: la situación poco clara; el problema; la idea (inferencia); la observación de la coherencia entre la idea y los acontecimientos observados y conocimientos previos; y la reacción de la situación a la introducción de la idea;

D) Algunas reflexiones llegan a una conclusión -una situación clarificada- que tiene implicaciones directas para la acción (reflexión en acción), mientras que otros procesos de reflexión llegan a una conclusión -una situación clarificada- que no tiene implicaciones directas para la acción (reflexión sobre la acción).

Clarà da a conocer que por lo menos hay tres hipótesis generalizadas sobre la reflexión que no pueden darse por sentadas y necesitan más investigación, ya que sus supuestos fundamentos teóricos en Dewey o Schön no son claros, y que las observaciones empíricas no los garantizan de manera concluyente:

- no se puede suponer que la reflexión es un proceso de toma de decisiones;
- no se puede suponer que la reflexión consiste en vincular la teoría con la práctica, y;
- no se puede suponer que la reflexión consiste en una secuencia de pasos consecutivos.

A partir de los postulados anteriormente mencionados consideramos importante tener en cuenta la complejidad sobre la noción de reflexión y, por consiguiente, la importancia de investigar empíricamente cómo se lleva a cabo en los procesos de formación de los docentes, aunque ello excede los propósitos de este trabajo. En nuestro estudio, nos centraremos en situaciones formativas en las que los estudiantes de maestro realizan la reflexión sobre su propia práctica conjuntamente con el apoyo de sus tutores. Ya hemos visto anteriormente que no basta con poner a los futuros profesores en situación de reflexionar sobre su propia acción o experiencia docente; para que la reflexión sea realmente fructífera, los profesores necesitan disponer de guía y orientación. A este respecto, aunque cada vez se presta más atención a proporcionar a los futuros maestros experiencias de calidad que promuevan la reflexión muchos autores continúan preguntándose cómo podría ser mejor promovida (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Korthagen, 2001; Le Cornu & Ewing, 2008). Por otra parte, en cuanto al concepto de reflexión, y siguiendo los planteamientos de Dewey cabe recordar que la reflexión implica un doble proceso de análisis y síntesis (Dewey, 1989, Mauri, Clarà et al., 2016). Pero en nuestra investigación no nos centramos en el estudio de este proceso por él mismo, ni es nuestro propósito profundizar en el análisis y síntesis que comporta, sino el de comprender cómo los estudiantes reciben apoyo para comprender mejor y aprender sobre su propia práctica. En este trabajo las referencias a la reflexión sobre la propia práctica o al análisis de la propia práctica son consideradas indistintamente, como sinónimos, tratándolos como objeto/tarea de la actividad conjunta entre tutor y estudiantes. En este sentido la reflexión es considerada como la indagación que el estudiante hace conjuntamente con su tutor cuando comentan y abordan las actuaciones que realizó en el aula infantil centrandó la discusión en la identificación de diferentes elementos que están implicados, así como también, comprendiendo qué hace, porqué lo hace, cuál era la intención de lo que el estudiante realizaba en el aula infantil y cómo se puede mejorar para que éste aprenda a realizar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 2: EL PRÁCTICUM COMO FACTOR CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DE LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo nos referimos específicamente al prácticum y lo hemos organizado en cuatro apartados. En el primero, conceptualizamos al prácticum como factor clave en la formación inicial docente. En el segundo, abordamos de acuerdo al interés de nuestra investigación, cinco aspectos relevantes que los estudiantes de prácticum deberían desarrollar a lo largo de su proceso de formación. Nos referimos concretamente al aprendizaje de: el conocimiento práctico, desarrollar proceso de enseñanza con sus alumnos; insertarse en una comunidad de prácticas; desarrollar su rol profesional y reflexionar sobre su práctica. En el tercero, caracterizamos el prácticum como una experiencia situada para conectar dos sistemas de actividad (centro escolar y facultad), describimos los participantes implicados en el proceso de prácticum y los escenarios de la actividad; posteriormente, caracterizamos las situaciones de aprendizajes haciendo mención especial a las tutorías, y nos enfocamos en el discurso compartido como estrategia para la reflexión que ayuda a los estudiantes de maestro a favorecer su proceso de aprendizaje. Finalmente, en el cuarto apartado, presentamos algunos de los artefactos que pueden usarse como mediadores en procesos sobre la reflexión conjunta de la práctica de la estudiante de prácticum; en concreto, destacamos el potencial de los clips de vídeos de aula como mediador para apoyar el aprendizaje docente, y el de la rúbrica de evaluación como mediador para apoyar el seguimiento de estos aprendizajes.

2.1. El prácticum como factor clave en la formación inicial docente

Existe una amplia literatura que desde diferentes perspectivas aborda el estudio del prácticum, situándolo como objeto y sujeto de investigación. El prácticum posee disímiles conceptualizaciones, pero algunas de ellas coinciden en que éste presenta unos rasgos específicos relacionados con el tipo de aprendizaje y con el conocimiento que propicia al estudiante de maestro. De acuerdo con algunos autores (Crasborn et al., 2011; Gelfuso & Denis, 2014; Korthagen, 2001; Korthagen et al., 2006; Latorre & Blanco, 2011; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Schön, 2010; Zabalza, 2011), caracterizamos el prácticum como un factor clave en la formación del profesorado, ya que pretende utilizar para el aprendizaje de los futuros profesores, entre otras cuestiones su experiencia práctica de las intervenciones docentes realizadas en el centro escolar. Schön (2010) define el prácticum como:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica... los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real (...) se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad...con sus propias mezclas de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad (p. 45).

A su vez, el prácticum es considerado como un componente central de la formación del profesorado. Su significación se debe, entre otras cuestiones, a ser la única asignatura del plan de formación que vincula el aprendizaje a otros componentes más allá de los organizativos, y que tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional. Dadas sus características organizativas ofrece un abanico de oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2011). En este sentido, el prácticum es una asignatura relevante del proceso de formación de los estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros educativos» (Zabalza, 2006, p. 314). El papel clave del prácticum es brindar al estudiante una valiosa experiencia de aprendizaje profesional (Mattsson, Eilertsen & Rorrison, 2011); desde la que se puede y debe construir el conocimiento y las competencias profesionales que se necesitan para el ejercicio de la docencia (Latorre & Blanco, 2011). Los aprendizajes que los estudiantes desarrollan durante el proceso de prácticum deberían estar necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad (Zabalza, 2011).

Como explicamos anteriormente, el estudio del prácticum ha sido objeto de discusión entre los formadores a nivel nacional e internacional, quienes han centrado sus estudios en tres ejes principales y a partir de diferentes perspectivas; es así que para situar nuestra investigación nos resulta necesario explicar, o por lo menos diferenciar tres cuestiones importantes que conllevan las

investigaciones del prácticum.

En primer lugar, la existencia de una amplia gama de investigaciones que han centrado el estudio del prácticum desde su dimensión **más institucional y en relación con los agentes responsables**. Más en concreto han abordado: las relaciones que se establecen entre los centros formativos y la universidad en el desarrollo del prácticum (González, Fuentes, Porto & Raposo, 2001; Vaillant & Marcelo, 2001; Zeichner, 2010); la formación del profesor universitario para la supervisión de tareas prácticas (Fan Tang & Kwan Chow, 2007); y la cualificación de los maestros de los colegios para tutorizar a los estudiantes en prácticas (Cid & Ocampo, 2001). En el contexto de la educación chilena se han analizado las principales barreras para la participación de las escuelas en el prácticum y cómo los administradores manejan esas barreras en los centros escolares (Montecinos, Cortez & Walker, 2015). Por otro lado, considerando la teoría de Wenger sobre el aprendizaje interorganizacional, han analizado la distancia entre las escuelas y las universidades a partir de la participación de sus supervisores y la participación de los maestros practicantes en las actividades prácticas implementadas en la escuela (Montecinos, Walker & Maldonado, 2015).

En segundo lugar, citar un conjunto de estudios que se han interesado en **caracterizar el aprendizaje que el estudiante desarrolla a lo largo de este periodo**, destacando la complejidad de este aspecto. Por mencionar algunos de estos estudios, evidenciamos un creciente interés en el profesor de formación como profesional reflexivo (Crasborn et al., 2008; Gelfuso, & Dennis, 2014; Harford & MacRuairc, 2008; Zeichner, 1993); el proceso de adquisición de las competencias profesionales (Tejada & Ruiz, 2013); o estudios sobre cómo el practicante aprende gracias a la participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil (Toledo & Mauri, 2016).

En tercer lugar, otro núcleo de investigaciones han puesto de manifiesto **que el prácticum brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo**, aludiendo a los distintos momentos y situaciones de aprendizaje que se han ido consolidando como aspectos formativos clave (Zabalza, 2007) que permiten a los estudiantes una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente (González & Fuente, 2011); y que requiere una guía adecuada y feedback continuo del profesorado (Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Korthagen et al. (2006) analizaron buenas prácticas de formación docente a través del Prácticum, y resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación que respondan a las necesidades del sector, que estén vinculados a la investigación, que se realicen bajo formatos colaborativos, que impliquen la resolución creativa de problemas, etc. Conviene subrayar que el prácticum permite la implicación de los estudiantes en los centros escolares facilitándoles la “entrada” a la escuela y el contacto “con el trabajo diario” (Mtika, Robson & Fitzpatrick, 2014; Rosaen & Florio-Ruane, 2008).

Por otra parte, un buen número de trabajos ponen de relieve las dificultades que experimentan los estudiantes de maestro para vincular la teoría con la práctica escolar, hasta el punto de que la desconexión entre lo enseñado en las universidades y la experiencia de las prácticas ha sido considerada como el “talón de Aquiles” de la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2010; Zeichner, 2010). En nuestra investigación asumimos que el prácticum es:

El periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión, en los centros educativos, constituyendo, por tanto, un periodo de formación... donde los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales” (Zabalza, 2003, p. 45) y que “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo (Zabalza, 2006, p. 1).

El Prácticum no solo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo laboral, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales. Por otro lado, también es considerado como un espacio privilegiado que permite la participación del estudiante en la práctica social desarrollando tareas propias comunidad profesional (Lave & Wenger, 1991).

Destacamos dos estudios empíricos que caracterizan los elementos centrales que constituyen el desarrollo de un buen prácticum. Por un lado, la investigación de Moody (2009) con los estudiantes de prácticum en Irlanda; dentro de sus conclusiones propone cuatro elementos clave en el desarrollo de un prácticum positivo: *el apoyo emocional y profesional propuesto por el profesor supervisor, la libertad de los profesores en formación para desarrollar su propio estilo de enseñanza, el suministro de información concreta y constructiva, y conocer el enfoque de la evaluación con que se calificará el grado de competencias que ha adquirido a lo largo del proceso.* Por otro lado, Ulvik & Smith (2011) estudiaron un programa de formación de maestros en Noruega, en el cual atendieron y escucharon las voces de estudiantes de maestros, los mentores del centro escolar y supervisores universitarios, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de cómo las tres partes implicadas entendían el prácticum, es decir, constatar si compartían una visión común para describir una buena práctica, y si eran capaz de identificar los diferentes aspectos que son valorados por cada una de las tres partes implicadas. Entre sus conclusiones destacan que las partes involucradas coincidieron en varios puntos: la importancia de la calidad de la tutoría (en concreto de la retroalimentación), la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes de maestro en las diversas experiencias, sentirse incluido en el ambiente escolar, y tener una práctica estructurada. Sin embargo, surgieron elementos para identificar dos puntos de vista diferentes de la práctica por parte de los participantes en el estudio. Por un lado, el prácticum puede ser considerado como un campo de entrenamiento donde los estudiantes de maestro necesitan

sentirse seguros y apoyados, y pueden practicar lo que han aprendido. En este caso, la teoría viene antes de la práctica, y existe una interacción limitada entre ambos campos. Las creencias de los estudiantes no son cuestionadas y no se les anima a repensar y reflexionar en profundidad. Esta visión enfatiza la “techné” que correspondería a la sabiduría técnica. Por el contrario, el prácticum puede ser visto como parte de una educación donde los estudiantes de maestro desarrollan una identidad profesional y se les proporcionan herramientas para su desarrollo profesional continuo. En este caso, los tutores del centro son colaboradores y socios de discusión, y hay colaboración y una responsabilidad equilibrada entre todas las partes (centro y universidad). Los estudiantes de maestro son desafiados; aprenden a relacionarse y cooperar con el tutor del centro, y se fortalece el desarrollo de la “phronesis” que correspondería a la sabiduría práctica”.

En definitiva, asumimos que el prácticum es un fenómeno multidimensional y dinámico, que constituye uno de los componentes fundamentales de la formación de profesionales, puesto que permite que el estudiante de maestro lleve a cabo un doble proceso de socialización y de construcción de conocimiento profesional. El prácticum es visto como un núcleo para la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión de los futuros profesores (Korthagen, 2001; Schön, 2010; Zabalza, 2011), dado que permite que el estudiante de maestro lleve a cabo un aprendizaje auténtico, situado, útil para abordar y resolver problemas reales y dificultades surgidas en la práctica educativa. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años para incrementar la profesionalidad de los maestros desde la formación práctica universitaria, se continúan apreciando deficiencias que obstaculizan la explotación del gran potencial formativo que encierra este periodo (Putnam & Borko, 2000); por lo tanto, es interesante continuar abordándolo con la finalidad última de poder entender mejor las necesidades que en este periodo se presentan y el aprendizaje que aquí se propicia.

2.2. El aprendizaje del estudiante de prácticum en la formación inicial docente

En los últimos años investigaciones han manifestado su interés por comprender y caracterizar el aprendizaje que desarrollan los estudiantes de maestro durante en el proceso de prácticum (Ghung & van Es, 2014; González & Fuentes, 2011; Lambson, 2010; Mattsson et al., 2011; Mitka et al., 2014; Scherff & Singer, 2012). Hay un acuerdo en la literatura en considerarlo muy valorado por los estudiantes de maestro. Esto se debe, por una parte, porque el prácticum es la asignatura del periodo de formación que tiene como objetivo proporcionar una auténtica experiencia práctica en la enseñanza (Ulvik & Smith, 2011). Esta valiosa oportunidad de aprendizaje les sirve a los estudiantes para poner de manifiesto las competencias adquiridas en su plan de formación, que posteriormente lo habilitarán para el desempeño de su profesión (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Zabalza, 2003). Además, el prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza, reconociendo que el conocimiento de la

enseñanza proviene también de la actividad de los prácticos, de sus experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan (González & Fuentes, 2011). Por tanto, el prácticum se caracteriza por propiciar un conocimiento diferente al académico ya que conecta al estudiante en formación con situaciones reales de aprendizaje, se caracteriza como un aprendizaje auténtico, situado, útil para abordar y resolver problemas reales y dificultades surgidas en la práctica educativa que el estudiante realiza en el centro escolar (Kaasila & Lauriala, 2012; Korthagen et al., 2006; Mattsson et al., 2011; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Schön, 2010; Ulvik & Smith, 2011).

Entre los dilemas identificados en la formación de maestros Linda Darling-Hammond (2006), agrega que *"Prácticamente todos los estudiosos de la preparación profesional observan la dificultad de ayudar a las personas a aprender las formas de pensar y actuar requeridas por una profesión"*(p.34), identificando tres problemas fundamentales asociados con el aprendizaje de la enseñanza: primero, aprender a enseñar requiere que los nuevos maestros entiendan la enseñanza de formas muy diferentes de su propia experiencia como estudiantes; segundo, aprender a enseñar requiere que los nuevos maestros no solo aprendan a pensar como maestros, sino que también actúen como maestros; y finalmente, aprender a enseñar requiere que los nuevos maestros comprendan y respondan a la naturaleza densa y multifacética de las tareas que se deben llevar a cabo en el aula.

Asimismo, Chung & van Es (2014) señalan que no es posible que los profesores en formación puedan aprender todo lo que necesitan saber en la brevedad de un programa de formación docente, pero pueden recurrir a herramientas para estudiar y aprender de la práctica. Aunque la reflexión es una de las prioridades de la formación docente, a menudo no se ha vinculado a la práctica. Consideramos que esta conexión es esencial para comprender mejor la amplitud y la profundidad de los procesos de reflexión de los profesores antes de que ejerzan su profesión (Kaasila & Lauriala, 2012). De esta manera, considerando la complejidad y diversidad referida a lo que el estudiante debe aprender en el prácticum, en lo que sigue intentamos concretar algunos aspectos. Para ello, presentamos cinco aspectos esenciales que están a la base de dos perspectivas o miradas psicológicas, arraigadas en la tradición histórico-cultural. La opción de considerar estos aspectos y no otros, se apoya, por una parte, en la finalidad de nuestra investigación y en la relevancia identificada en otras investigaciones que presentan el mismo foco de interés en el prácticum. Los cinco aspectos que aquí proponemos presentan una relación que subyace al conocimiento que el estudiante debe desarrollar durante el prácticum, pero dada la relevancia que tienen en nuestro estudio presentamos cada uno de forma separada. En primer lugar, nos centramos en explicar que este periodo favorece el aprendizaje del conocimiento práctico. En segundo lugar, nos referimos a que el conocimiento práctico que el estudiante de maestro aprende supone saber desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos. En tercer lugar, abordamos el tema referido a las oportunidades que tiene el estudiante de maestro para poder

incorporarse y participar en comunidades de prácticas docentes. En cuarto lugar, señalamos que el estudiante de maestro durante este proceso inicia el desarrollo de su rol profesional. Finalmente ponemos de relieve que para que el estudiante aprenda los aspectos mencionados es necesario aprender a reflexionar sobre la práctica.

2.2.1. La construcción del conocimiento práctico

En la literatura hay un consenso en expresar que el conocimiento que desarrolla el estudiante de maestro durante el periodo de prácticum es complejo de conceptualizar y corresponde a un conocimiento particular, puesto que este periodo no solo sirve de puente entre la teoría y la práctica en el aprendizaje de la enseñanza, sino que es el contexto en el que los estudiantes de maestro desarrollan una competencia personal de enseñanza (Smith, 2010). Además, ha existido la convicción de que el conocimiento generado durante el prácticum es útil para abordar y resolver problemas surgidos en la práctica educativa (Korthagen et al., 2006; Lave & Wenger, 1991; Schön, 2010).

Diferentes autores han abordado la relación entre los elementos teóricos y prácticos, asumiendo diferentes posiciones teóricas. Para el trabajo que nos convoca centramos este apartado en la propuesta de Clarà & Mauri (2010a, 2010c) quienes plantean que el vínculo entre el conocimiento teórico y la práctica del maestro se concreta en el *conocimiento práctico*, que se entiende de manera genérica como el conocimiento que permite a los prácticos definir y construir las *situaciones* concretas de su práctica.

Parece relevante aclarar y definir qué entienden Clarà & Mauri por *conocimiento práctico* y por *práctica*, para luego poder adentrarnos en las relaciones que se hipotetizan entre ellos. Sin duda estos dos conceptos no son lo mismo, pese que están estrechamente relacionados entre sí. El *conocimiento práctico* se entiende como conocimiento sobre las *situaciones concretas* en las que el práctico actúa. La acción siempre tiene lugar en alguna situación concreta, pero la situación no es reducible a acciones. Desde una epistemología socioconstructivista, la situación se tiene que construir, definir. Para ello el práctico utiliza cierto tipo de conocimiento específico (Clarà & Mauri, 2010a). Es posible definir el *conocimiento práctico* de acuerdo a una serie de características: es un conocimiento de naturaleza tácita, no verbalizable; a priori tiene una naturaleza implícita (aunque se puede llegar a explicitar); no es controlable conscientemente (pero puede llegar a serlo por profesionales expertos); es un conocimiento de naturaleza situada, funciona indisolublemente ligado a una situación concreta de la práctica; cuenta con una naturaleza encarnada, con carga moral y emocional; funciona de forma holística, es decir, implica una aproximación directa a la situación concreta como un todo. Por último, el conocimiento práctico tiene determinado color teórico, ya que está teñido por la influencia que el conocimiento teórico ejerce sobre él. De esta

forma es posible comprender el conocimiento práctico como una representación de las situaciones concretas y determinadas de la práctica (Clarà & Mauri, 2010a).

Lo central en el conocimiento práctico, desde la propuesta de Clarà & Mauri (2010c), es que se refiere a situaciones concretas en las que la práctica tiene lugar. Definir qué entienden los autores por *práctica* ayudará a la comprensión de estos conceptos. La *práctica* es entendida por Clarà & Mauri (2010c) como el conjunto de acciones propias de un determinado sistema de actividad y, como toda acción, es mediada por artefactos. Del mismo modo, tomando los aportes de Leontiev, los autores afirman que estas acciones solo encuentran sentido en el sistema de actividad en que se desarrollan. Si entendemos que la práctica es el conjunto de acciones propias de un sistema de actividad, es necesario detenernos en la naturaleza de las acciones para ahondar en la comprensión de la práctica. Para los autores no es posible entender la naturaleza de la acción sin los artefactos que median dicha acción; y a su vez, la naturaleza de estos artefactos no puede entenderse sin la acción en la que median. La hipótesis de Clarà & Mauri (2010c) es que los *artefactos o conceptos prácticos* son los mediadores de la acción que refieren a la *situación* en la que esta acción tiene lugar. Los autores afirman que el conocimiento práctico se conceptualiza mediante los conceptos prácticos. Un *concepto práctico* es una representación situacional, la que hace referencia a una situación, a una relación de eventos; mientras que la representación proposicional es la representación de una acción específica de un evento, y es la representación propia del concepto científico.

Para Clarà & Mauri (2010a) es la *situación* como un todo, en sentido holístico, la que puede ser conocida por medio de los artefactos o conceptos prácticos. Así como los artefactos o conceptos espontáneos desarrollados por Vygotsky (1983) refieren directamente objetos determinados de la realidad, y los conceptos científicos se relacionan con la realidad de forma indirecta -ya que refieren al significado de un conjunto de objetos-, los conceptos prácticos se relacionan con la realidad de forma directa, pero hacen referencia a situaciones de la realidad, de forma holística, de una sola vez (no como la suma de objetos o de mini representaciones parciales). Ello permite concluir, a su vez, que, a diferencia de los conceptos espontáneos y científicos, los conceptos prácticos son *situados*, ya que siempre que se usan, hacen referencia a una situación concreta y determinada. Los conceptos prácticos son mediadores de la acción humana, de doble naturaleza, material e ideal. La primera, la naturaleza material, permite que el artefacto se pueda distribuir en la situación, mientras que su naturaleza ideal le permite actuar como mediador de la acción humana.

Para Clarà & Mauri (2010c) práctica, conocimiento práctico y conocimiento teórico se sitúan en planos diferentes, no en la lógica de una relación continua entre uno y otro. Ello no significa que se plantee una relación dicotómica entre ellos, sino una relación dialéctica, en la que estos tres

elementos -práctica, conocimiento práctico y conocimiento teórico- se influyen, interaccionan entre sí, se desarrollan en relación a los otros, pero no pueden llegar a transformarse el uno en el otro. Para los autores no existe una relación lineal, el conocimiento teórico no se puede aplicar directamente a la acción.

La propuesta de Clarà & Mauri (2010a, 2010c) es que la práctica puede ser mediada simultáneamente por artefactos prácticos –exponentes del conocimiento práctico– y por artefactos teóricos –exponentes del conocimiento teórico–. Este uso simultáneo permite a su vez dar sentido al conocimiento teórico o proposicional en situaciones concretas, por medio de la mediación de los artefactos prácticos; por otro lado, el conocimiento teórico influirá sobre el conocimiento práctico, dándole color teórico a éste último. Vale remarcar que lo recién expuesto solo sucederá en la medida en que ambos artefactos co-medien simultáneamente la práctica. La co-mediación de la práctica significa que, al relacionarse con ella, se usan a la vez representaciones situacionales y proposicionales que conjuntamente median la actividad.

En nuestra investigación intentamos aproximarnos a comprender como el aprendizaje que se desarrolla en el prácticum permite, de cierta manera el desarrollo de este conocimiento práctico mediante la reflexión que los estudiantes de maestro realizan sobre sus propias actuaciones de práctica. Aunque la caracterización del conocimiento práctico, conocimiento teórico y la práctica no es un elemento central de nuestra investigación, consideramos que nos ayuda a mostrar la complejidad de la construcción del conocimiento práctico como parte importante del aprendizaje en el prácticum (ver para una discusión detallada sobre la complejidad de este concepto el monográfico publicado por la revista *Infancia y Aprendizaje*: Castelló, 2010; Coll, 2010c; Clarà & Mauri, 2010a; 2010c).

2.2.2. Aprender a desarrollar procesos de enseñanzas y aprendizaje con sus alumnos

Muy vinculado al punto anterior, en la formación inicial de los profesores hay una preocupación por la especificación de las prácticas de enseñanza que deberán dominar en el aula (Chung & van Es, 2014; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Santagata & Guarino, 2011; Ulvik & Smith, 2011; Zeichner, 2012). Aquí la cuestión crucial es promover la autonomía profesional en los estudiantes de maestro durante su estadía en el centro escolar (Mattsson et al., 2011). Ello implica propiciar espacios de participación en el aula, lugar de la acción, con el fin de que los estudiantes desarrollen la capacidad de responder a las dinámicas que ocurren en un medio incierto, cambiante, imprevisto y fluido, y que estén dispuestos para actuar de manera informada. Esta es una característica principal del concepto de Korthagen (2001) de la formación de maestro "realista".

Durante el prácticum los estudiantes de maestro van adquiriendo el conocimiento de la

propia práctica profesional, que implica el “rendimiento” y la “acción” (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Mattsson et al., 2011). La acción incluye desarrollar procesos de enseñanza situados en un lugar y tiempo en particular, que están vinculados al contexto del centro escolar; la enseñanza es una actividad práctica y, por tanto, aprender a enseñar implica saber hacer. Como muy bien ha explicado Schön (2010), el saber hacer supone la posesión de un conocimiento en la acción que, aunque suele adquirirse de manera espontánea y tácita, puede hacerse explícito a través de un análisis sistemático. El estudiante de maestro aprende a planificar y llevar a cabo rutinas, las cuales someterá a juicio y analizará bajo diversas perspectivas. Este modo de hacer ayudará a los futuros profesores a tomar mayor conciencia de las dinámicas de las clases y a fundamentar el conocimiento en la acción que van a construir en sus experiencias de prácticas.

Estudios realizados en Alemania y en los países nórdicos insisten en que un buen maestro es alguien que domina ciertas habilidades técnicas. Un buen profesor es visto como un profesional que toma decisiones de manera autónoma basadas en un alto nivel de reflexión (Ulvik & Smith, 2011); además, sostienen que el objetivo principal del proceso de prácticum es proporcionar a los estudiantes de maestro una auténtica experiencia práctica en la enseñanza, con la finalidad de que el estudiante de maestro comience a recolectar experiencias para enriquecer su sabiduría profesional y ser capaz de tomar estas decisiones de manera informada. Para ello debe tener conocimientos específicos sobre los ámbitos que enseñará, un conocimiento disciplinar, que va más allá de su nivel personal, pero para ello debe ser necesariamente guiado por otro más experto (Ulvik & Smith, 2011). Es decir, en palabras de Vygotsky (1983) los estudiantes de maestro tienen que enfrentarse a retos para aprender algo nuevo y para ir más allá de su nivel actual de competencia. Cuando las personas practican lo que saben y dominan la situación tal y como es siguiendo la tradición, se sienten seguros y cómodos. Para romper con la tradición y afrontar los retos del futuro, donde la tradición no presenta respuestas claras, los estudiantes de maestro tienen que tomar lo que Schön (2010) llama un riesgo cognitivo y aprender de otros, como los mentores, los tutores, los compañeros y o bien de la literatura. Loughran (2006) afirma que los estudiantes de maestro necesitan desaprender para que puedan volver a aprender. Una buena práctica es, en consecuencia, un lugar en el que los estudiantes docentes son desafiados. Sin embargo, para enfrentar desafíos, los estudiantes también necesitan experimentar un dominio de la enseñanza y sentirse apoyados por otros más expertos (Ulvik & Smith, 2011).

Por otra parte, McDonald et al. (2013) en Estados Unidos realizan una investigación centrada en prácticas de enseñanza básica. Los autores defienden que, para pasar de la enseñanza a la práctica de la enseñanza, hay que re-imaginar no solo el currículo para aprender a enseñar, sino también la pedagogía de la formación del profesorado. Para ello, la preparación de los maestros debe involucrar a los estudiantes de maestro y sus educadores. Estos autores proponen un ciclo de aprendizaje para aprender a implementar prácticas de enseñanza; el ciclo se sustenta en una

perspectiva teórica que ve el aprendizaje como una actividad colectiva mediada por historias individuales e institucionales, así como herramientas conceptuales y materiales (Rogof, 1997; Wenger, 1998). Consideran que el aprendizaje es un proceso que ocurre a lo largo del tiempo en interacción con entornos particulares y con estudiantes cuyos profesores aprenden a enseñar. El ciclo tiene la intención de ofrecer asistencia guiada a los estudiantes de maestro para aprender prácticas específicas, preparándolos para implementar esas prácticas tal cual como se dan en la realidad, pidiéndoles que realicen prácticas con estudiantes reales en aulas reales, y luego que regresen a su puesta en acción mediante el análisis. El ciclo puede ser implementado para enseñar a los estudiantes de maestro a elicitar su pensamiento, centrándose en especificar aspectos de la práctica docente que son esenciales para el trabajo de la enseñanza y que los estudiantes de maestro deben aprender a ejecutar para que sus alumnos progresen en su aprendizaje. El estudiante de maestro debe aprender a llevar a cabo procesos de enseñanza (actividades instruccionales) con sus alumnos, centrarse en extraer las ideas de los alumnos, lo que favorecerá la construcción de auténticos contenidos, rigurosos y significativos que promuevan el aprendizaje de sus alumnos. La parte de análisis del ciclo se centra en apoyar a los estudiantes de maestro a aprender de su propia práctica, una habilidad que probablemente les ayudará a medida que continúen desarrollando su práctica. En esta y otras partes del ciclo, el trabajo reflexivo y analítico que los estudiantes hacen juntos es un aspecto clave para dar sentido a las prácticas que se están trabajando. Los estudiantes no solo identifican qué hacen los maestros, sino también los significados y principios que guían para llevar a cabo lo que realizan, cómo ven a los niños, las relaciones que construyen con ellos, cómo se basan en el conocimiento cultural de los niños y la postura que adoptan en el trabajo de la enseñanza (ver con más detalle, McDonald et al., 2013).

Por otra parte, para argumentar que el estudiante de maestro debe aprender a desarrollar procesos de enseñanza, nos apoyamos en el estudio de Chung & van Es (2014) en el cual expresan que la educación inicial de los docentes debe entregar herramientas para que los estudiantes de maestro desarrollen las habilidades para aprender de la enseñanza. Proponen un marco en que los estudiantes en formación aprenden a analizar la enseñanza. El marco es una herramienta que andamia a los profesores en formación para que aprendan a prestar atención a las dimensiones particulares de la enseñanza y el aprendizaje, y para analizar cómo su enseñanza influye en el aprendizaje de sus alumnos. Consiste en cuatro facetas que guían el análisis de un proceso de la enseñanza: (1) la especificación de objetivos para un episodio de enseñanza aprendizaje; (2) la realización de observaciones empíricas de aprendizaje; (3) la construcción de hipótesis sobre el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes; y (4) el uso de análisis para proponer mejoras en la enseñanza.

Al respecto, en la primera fase, expresan que un proceso de aprendizaje debe estar orientado a un objetivo de aprendizaje, claramente definido. Los objetivos proporcionan la orientación sobre

el aprendizaje que sus estudiantes desarrollarán en la lección. Los estudiantes de maestro deben identificar lo que los estudiantes necesitan saber para demostrar la comprensión. Por otra parte, los objetivos de aprendizaje deben ser específicos, responder a la disciplina que se enseña. Las autoras señalan que identificar el objetivo es un reto para los estudiantes de maestro puesto que necesitan una visión del plan de estudios, un profundo conocimiento del tema, y el conocimiento de sus alumnos como aprendices y cómo construir una comunidad de la clase para apoyar a todos los estudiantes que participan en las metas del contenido.

La segunda fase refiere a la realización de observaciones empíricas del pensamiento de los estudiantes y el aprendizaje con respecto a los objetivos de aprendizaje que se desarrolla en la lección. Uno de los retos para el cumplimiento de estos criterios es que los estudiantes de maestro miden el éxito de una lección usando varios indicadores, como los aspectos no cognitivos de situaciones en el aula o si la lección parece progresar. El desplazamiento de la atención de estas características para el pensamiento y el aprendizaje del estudiante requiere una perspectiva diferente sobre lo que es importante tener en cuenta. La investigación sobre los estudiantes de maestro considera que, a pesar de las dificultades relacionadas con el aprendizaje de esta habilidad, pueden cambiar el enfoque de sí mismos hacia los alumnos, aprender a observar, registrar, y reflexionar sobre el aprendizaje del alumno.

La tercera fase implica considerar cómo ha influenciado la enseñanza al aprendizaje del estudiante; las autoras también advierten que al igual que en las otras dimensiones los estudiantes de maestro no suelen analizar la práctica docente en estas formas específicas, matizadas, y de principios, pero que, con los andamios y las indicaciones, esta habilidad se puede aprender.

Finalmente, la cuarta fase consiste en proponer alternativas para la instrucción, en base a lo que se aprende en el análisis de las fases anteriores. Los estudiantes de maestro suelen considerar alternativas de cambio sin analizar cuidadosamente toda la gama de posibilidades de lo que está sucediendo en el aula. Las investigaciones han encontrado que el uso de la enseñanza de una manera interrelacionada proporciona una base más firme para hacer sugerencias para futuras decisiones pedagógicas. Por lo tanto, la propuesta de alternativas también sugiere vínculos con fuerte conocimiento del contenido, del conocimiento didáctico del contenido y de la comprensión de los estudiantes y el aprendizaje.

En síntesis, mediante estudios empíricos hemos puesto de relieve la importancia de que los estudiantes de maestro aprendan a desarrollar procesos de enseñanza con sus alumnos, la literatura ha propuesto diferentes modelos para ayudar al estudiante de maestro a organizar lo que debe aprender a identificar y luego a desarrollar en los contextos educativos. Los estudiantes de maestro permanecen la mayor parte de las horas y desarrollan la mayoría de las tareas contempladas en el plan de prácticum en un aula de clases (Mattsson et al., 2011; Zabalza, 2011) por

lo que es necesario que aprendan a desarrollar actividades instruccionales como episodios que tienen inicio, desarrollo y final. Dentro de esos episodios se espera que los maestros guíen claramente a sus alumnos cómo tienen que interactuar, el uso de los materiales y la organización del espacio del aula (McDonald et al., 2013). Así, el aprendizaje que desarrolla el estudiante de maestro a lo largo del prácticum se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por dar el protagonismo al proceso enseñanza-aprendizaje que realiza el propio estudiante. Cabe mencionar que solo proporcionar un marco no garantiza que los estudiantes lograrán llevar a cabo procesos de enseñanza de manera óptima, ya que no todos los maestros en formación se desarrollan de la misma manera en el tiempo y ocupan las ideas que han aprendido en su programa de educación de diferentes maneras (Grossman et al., 2009; Chung & van Es, 2014). La corresponsabilidad de los agentes implicados favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios de práctica educativa (Tejada & Ruiz, 2013).

2.2.3. Aprender a participar como miembro de una comunidad docente

En los últimos años el concepto de "participación periférica legítima en las comunidades de práctica" ha permeado las investigaciones centradas en la formación de docentes, indagando en diferentes aspectos, como por ejemplo; los de explorar la participación que el estudiante de maestro realiza al interior del aula de la comunidad escolar (Lambson, 2010; Toledo & Mauri, 2016), o comprender las perspectivas de los directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía (Montecinos, Walker et al., 2015). Aunque el foco de las investigaciones es diferente, ambas toman como referente los postulados de Lave & Wenger (1991) expresando que el aprendizaje en la formación inicial de profesorado emerge a partir de las propias acciones que realiza el maestro en formación, en relación con las acciones de los demás; es decir, que el aprendizaje que desarrolla el estudiante de prácticum es fruto del proceso de participación en la práctica social, especialmente de la práctica social que lleva a cabo al interior de los centros escolares. Siguiendo los postulados de Wenger (2001), aprender significa participar en una comunidad de práctica. Las *comunidades de práctica* pueden ser definidas como grupos de profesionales con intereses compartidos que colaboran regularmente para avanzar en sus conocimientos y prácticas y alcanzar sus metas individuales y colectivas (Wenger, 1998). Es en las comunidades de práctica universitarias y en las comunidades escolares donde los futuros maestros negocian y comparten sus maneras de comprender la profesión docente, construyen el sentido común requerido para conformar comunidad y ser reconocido como miembro de la profesión docente.

Por otra parte, para Lave & Wenger (1991) el aprendizaje es un "*aspecto integral e inseparable de la práctica social*" (p.31). Es "*una manera de estar en el mundo social, no un modo de llegar a conocerlo*"

(p.24). Lo que un alumno aprende a través de la participación con otros en una comunidad de práctica es a desarrollar formas de actuar y resolver problemas que pueden ser tomados de un contexto y utilizadas en otro. El aprendiz experto adquiere algo similar a la capacidad de desempeñar diversos roles en diversos campos de participación, incluyendo cosas como la capacidad de anticipar o un sentido de lo que podría ocurrir en un contexto específico. A través de esta perspectiva de aprendizaje, el alumno adquiere la habilidad para desempeñarse en la comunidad e involucrarse realmente en la práctica misma.

Los autores nos plantean tres dimensiones de la práctica como propiedades de una comunidad. El *compromiso mutuo* que se expresa en la necesidad de negociar significados, intercambiando información y opiniones. Dicha negociación exige interacción y proximidad física, se requiere estar incluido en aquello que tiene importancia para la comunidad. Las prácticas de la comunidad representan una *empresa conjunta*, creando sentimientos de pertenencia y de responsabilidad mutua, otorgando sentido de identidad personal. De ahí que sea fundamental un régimen común de responsabilidades. Esta empresa es un recurso de coordinación, de comprensión mutua. Por último, existe un *repertorio compartido*, un conjunto de recursos compartidos y producidos por la comunidad (rutinas, relatos, acciones, instrumentos, etc.) que expresan su identidad.

Desde este enfoque, el aprendizaje de las competencias profesionales en los profesores en formación requiere del establecimiento de formas modificadas de participación, estructuradas para abrir las prácticas a personas ajenas a la comunidad. Una de estas formas de aprendizaje es la *participación periférica legítima* (Lave & Wenger, 1991) y la describen como los medios a través de los cuales los recién llegados participan y por lo tanto aprenden a medida que se involucran en comunidades de práctica. A medida que los novatos participan en las prácticas sociales de una comunidad con los veteranos, gradualmente asumen las prácticas y se convierten en parte de esa comunidad. Bajo las condiciones atenuadas de la participación periférica legítima, los novatos coparticipan en las prácticas de una comunidad cuando tienen la oportunidad de participar en la "práctica real de un experto, pero solo en un grado limitado y con una responsabilidad limitada del producto final como un todo. A través de la *participación periférica legítima*, el dominio del conocimiento y la habilidad se desarrolla a medida que los novatos avanzan hacia la participación plena en las prácticas de la comunidad.

En este sentido, el aprendizaje, considerado como participación legítima periférica, no es simplemente una condición para la membrecía, sino que es en sí mismo una forma en desarrollo, de membrecía. La participación periférica legítima se refiere tanto al desarrollo de las identidades con destrezas conocibles en la práctica, como a la reproducción y transformación de las comunidades de práctica. La participación siempre se basa en la negociación situada y en la re-

negociación del significado en el mundo. Concebir el aprendizaje en términos de participación supone analizarlo desde una perspectiva relacional de las personas, sus acciones y el mundo, lo cual es característico de una teoría de la práctica social. Esto implicaría centrarse en la persona, pero como persona en el mundo, como miembro de una comunidad sociocultural, no solamente una relación con actividades específicas, sino una relación con comunidades sociales. Es decir, las actividades, tareas, funciones y la comprensión no existen aislados; son parte de sistemas más amplios de relaciones en los cuales adquieren sentido (Lave & Wenger, 1991).

Este proceso de inserción del maestro en formación a la comunidad de prácticas, inicialmente está en manos de los maestros tutores que, como profesionales más expertos, trabajan colaborativamente en la construcción de una participación más central, en la que pueda contribuir en la forma en que los estudiantes de maestro puedan comunicarse, actuar y relacionarse al interior del aula (Mattson et al., 2011). Se espera que sea el tutor quién preste las ayudas adecuadas al “aprendiz” en su lugar de trabajo.

Todo el equipo (tutores universitarios, tutores de centro y estudiantes) constituyen los elementos clave del prácticum, que, con sus funciones diferenciadas, siguen un camino convergente para el mismo fin, creando 'comunidades profesionales de aprendizaje' que, integrando solo personas de una misma 'familia profesional' buscan el crecimiento profesional (Tejada & Ruiz, 2013, p.102).

Por su parte, Ávalos (2009) explica que la inserción de los docentes en los centros educativos varía, dado que, si bien a todos los maestros en formación les dan la oportunidad de ingresar al aula y al centro escolar, la asignación de responsabilidades que asumen en la comunidad de práctica (centro educativo) no es igual. Autores como Mtika et al. (2014) plantean que la implicación de las escuelas en la formación docente de los futuros maestros se centra, en gran medida, en facilitarles la entrada a la institución y el contacto con el trabajo diario que se realiza en las aulas. Esta oferta se basa en el valor formativo que se atribuye a la posibilidad misma de estar presente en dicho trabajo. Sin embargo, Lambson (2010) en su estudio ilustra cómo, con el tiempo, los novicios pasaron de más periféricos a una participación más central, como se revela a través de cambios en su conversación y sentimientos acerca de la participación. El estudio pone de relieve la importancia de la legitimidad periférica proporcionada por los profesores con más experiencia e identifica las formas en que el facilitador andamia y media la participación y el aprendizaje de los novicios.

2.2.4. Aprender a desarrollar su rol o desarrollo profesional

A partir de una exhaustiva revisión de la literatura identificamos que el desarrollo profesional de los maestros es estudiado y conceptualizado de manera diferente, pero predomina la idea de que éste se relaciona con el aprendizaje que los maestros desarrollan sobre su propio conocimiento como maestro, que está vinculado con el perfil profesional y con el desarrollo de sus

prácticas para el beneficio del aprendizaje de sus alumnos. En los párrafos siguientes explicamos qué entendemos por desarrollo profesional, y cómo este proceso se fortalece en la formación inicial.

Ávalos (2007) nos señala que el desarrollo profesional es un proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora y cuyas características son apropiadamente descritas por Christopher Day de la siguiente forma:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (citado por Ávalos, 2007, p. 78)

Ávalos (2007) analiza el contenido de esta definición identificando dos factores críticos o polos de tensión. El primero es un elemento personal referido a los docentes, centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos, es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo es un elemento externo proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores. El contexto de trabajo donde se desarrolla profesionalmente cada profesor es un factor que reúne estos dos polos de tensión. Este reconocimiento deriva de los aportes del proceso de aprender y específicamente, en este caso, del carácter situado del aprendizaje docente (Borko, 2004). Desde el lado personal, el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y el modo como se inserta en su “comunidad de práctica” (Lave & Wenger, 1991).

Ávalos (2011) en su artículo *Desarrollo profesional en docencia y formación docente*, realiza una revisión de la literatura a lo largo de diez años (2000-2010). A partir de esta revisión, la autora señala el mismo argumento que hemos dado a conocer al inicio de este apartado, que el desarrollo profesional de los maestros es estudiado y presentado de muchas maneras diferentes. Expresa que el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros es un proceso complejo que reúne a una serie de elementos diferentes y está marcado por un conjunto de factores igualmente importante. Pero que, en el centro del proceso, los maestros continúan siendo los sujetos y objetos de aprendizaje y desarrollo. La forma particular en que los factores contextuales de fondo interactúan con las necesidades de aprendizaje varía dependiendo de las tradiciones, las costumbres culturales, los entornos de políticas y las condiciones escolares de un país en particular.

Los instrumentos utilizados para impulsar el desarrollo profesional dependen de los objetivos y necesidades de los profesores y de sus estudiantes. Por lo tanto, las estructuras formales tales como cursos y talleres pueden servir a algunos propósitos, mientras que la participación en la producción de planes de estudios, la discusión de los datos de evaluación o el intercambio de estrategias puede servir a otros propósitos. No todas las formas de desarrollo profesional, incluso aquellas con la mayor evidencia de impacto positivo, son por sí mismas relevantes para todos los profesores. Por lo tanto, existe una necesidad constante de estudiar, experimentar, discutir y reflexionar sobre el desarrollo profesional de los profesores sobre los vínculos e influencias interactivas de la historia y las tradiciones de los grupos de docentes, las necesidades educativas de sus poblaciones estudiantiles, las condiciones de trabajo de los profesores y las oportunidades de aprender que les están abiertas. Para Ulvik & Smith (2011) uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes de maestro es la calidad de las primeras experiencias docentes que experimentan los estudiantes en su práctica, puesto que a partir de estas experiencias iniciarán y crearán su visión de la profesión (Korthagen et al., 2006; Montecinos, Barrios & Tapia, 2011).

La investigación de Zwart, Korthagen & Attema-Noordewier (2015) destaca la importancia de monitorear el progreso del aprendizaje de los estudiantes en formación y reorientar la enseñanza cuando sea necesario como una condición clave en cualquier proceso de aprendizaje. Estos procedimientos permiten mejoras observadas en la enseñanza en las aulas de los participantes, se vuelven más eficaces y satisfactorios cuando se conecta con las cualidades y valores más profundos de la persona, especialmente si están en armonía con otros aspectos tales como el conocimiento y las creencias, pero también el ambiente de trabajo. Por ello proponen un enfoque para el desarrollo profesional, cuya esencia es hacer que los maestros tomen conciencia de sus cualidades e inspiración fundamentales, y apoyarlos en la promulgación de los mismos en la práctica, tratando de resolver los obstáculos que impiden hacerlo; dicho enfoque utiliza el "modelo de cebolla" propuesto por Korthagen (2010b).

Una situación que ayude al estudiante a desarrollarse profesionalmente dependerá de los objetivos de la formación docente que se le proponga. Los objetivos de formación son un aspecto cambiante que responde a la cultura donde se inserte; sin embargo, los diferentes planes de estudio coinciden siempre en que el maestro en formación adquiera herramientas para su desarrollo profesional continuo (Korthagen & Vasalos, 2005; Smith, 2010). Para que los maestros logren su desarrollo profesional es importante ofrecer oportunidades para que puedan actuar y reflexionar, es decir, que puedan participar en un repertorio de situaciones sistemáticas que en conjunto con otros les lleve a reflexionar sobre su acción, sobre sus habilidades prácticas. Los maestros quieren que les informen sobre lo que hacen bien y lo que deben mejorar (Ulvik & Smith, 2011). Sin embargo, ello exige una reflexión profunda y sistemática para entender por qué suceden las cosas, encontrar soluciones adecuadas a los problemas, hacer frente a lo inesperado de una manera

profesional y dar razones para sus acciones.

Otras investigaciones que se han interesado por presentar estrategias para el desarrollo profesional docente, han diseñado actividades que van desde la capacitación hasta la reflexión. Estas propuestas suponen necesidades y posibilidades distintas, pero no excluyentes, y generalmente tienen lugar en la implementación de programas específicos de desarrollo profesional, como por ejemplo Borko (2004) y Ross & Bruce (2007), tratan los elementos reflexivos subjetivos en el aprendizaje de maestro como facilitadores de un proceso estructurado de autoevaluación. Alemany & Perramon (2011) expresan que un prácticum que garantice la “calidad”, puede venir determinado por una cuidadosa selección de los centros en la que participan los estudiantes, pero especialmente por definir los criterios, las tareas y las competencias a desarrollar por los estudiantes de forma muy específica y detallada, y que aseguren un proceso de aprendizaje sobre la realidad profesional. Childs, Edwards & McNicholl (2014) se inspiran en el enfoque histórico cultural propuesto por Vygotsky y Leontiev para argumentar sobre el problema de la formación práctica y propone que el diseño curricular de los maestros en formación requiere pensar en el tipo de demandas que la inserción en los colegios le hace al profesor en formación; éstas deben ser las propias del trabajo docente, en contraste con demandas asociadas al desempeño de un estudiante de pedagogía. Por su parte, van de Pol et al. (2012), desarrollaron un Programa de Desarrollo Profesional (PDP) centrado en el andamiaje. El programa se basó en un modelo de enseñanza contingente que consistió en tres pasos: 1) estrategias diagnósticas, 2) la verificación del diagnóstico y 3) estrategias de intervención. Su objetivo fue explorar si los profesores usaban el andamiaje en la práctica del aula, las reflexiones sobre la práctica que realizan y cómo los profesores podían mejorar el andamiaje realizado en el aula a través de un modelo contingente con énfasis en las estrategias discursivas utilizadas.

Por otra parte, dentro del desarrollo profesional incluimos el desarrollo personal de los estudiantes de maestro, que incluye las cuestiones emocionales y afectivas que surgen en el prácticum. Durante este proceso se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace (González & Fuente, 2011). En este contexto se llegan a confundir las habilidades docentes con las cualidades personales y se refuerza la idea de la necesidad de una vocación o unas características especiales de personalidad para ser docente. De esta forma, el prácticum constituye una ocasión para «probarse a sí mismo» como profesor y esta decisión va a depender más de cómo uno se siente al frente de un aula y de la sensación de éxito o fracaso que dicha experiencia le suscita. En este sentido, el apoyo emocional y profesional propiciado por el tutor, la libertad de los aprendices para desarrollar sus propios estilos de enseñanza y la retroalimentación constructiva y específica son clave para desarrollar un buen prácticum, aspectos que ya se comentaron en un apartado anterior (Moody, 2009). Atender a estos aspectos emocionales durante el proceso ayuda a los estudiantes a bajar los

niveles de ansiedad en las situaciones en que se enfrentan a las evaluaciones sumativas, cuando son visitados en el aula por su tutor supervisor (McDonald et al., 2013). Los estudiantes de prácticum se pueden sentir atrapados entre querer ser capaces de hacer las cosas por su cuenta mientras necesitan y /o quieren ayuda de sus maestros mentores /maestros tutores; los estudiantes de maestro a menudo se sienten vulnerables en su nuevo rol que deben ejercer (Scherff & Singer, 2012). Un ejemplo concreto del apoyo emocional lo encontramos en el estudio realizado por Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen (2011) en los países bajos. Sus resultados muestran que los estudiantes de maestro buscan apoyo emocional y ayuda de sus mentores (tutores de centros) en las tareas complejas de la profesión, otorgando gran valor para su formación a los diálogos realizados con sus mentores. Concluyen que la falta de conversaciones pedagógicas con sus mentores u otro más experto y, que la falta de experiencia hace que los estudiantes carezcan de oportunidades para replantear y reflexionar sobre lo que experimentan en el aula.

Por otra parte, Zabalza (2011) señala también que uno de los puntos que hay que atender en el prácticum son los aspectos emocionales que surgen en el estudiante. De hecho, es uno de los escasos momentos en que la formación universitaria puede incidir en la dimensión personal de los sujetos. Verse metidos en una situación real de ejercicio profesional, tener que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase. Cuando el prácticum implica la relación con sujetos con características o necesidades especiales (niños, enfermos, grupos minoritarios, personas mayores) o actuar en situaciones de estrés (actuaciones en público, atención a clientes, elaboración de proyectos, etc.) las variables personales de los estudiantes emergen con una gran potencia. El prácticum constituye una oportunidad magnífica para hacerles enfrentarse consigo mismos y con sus fortalezas y debilidades personales. Por eso mismo desempeñan tan importante papel los diarios de prácticas, los grupos de discusión, los portafolios y cualquier otro sistema que permita a los estudiantes expresar cómo se sienten y cómo están viviendo su periodo de prácticas, primero, y, después, analizar cómo han ido evolucionando esos sentimientos y emociones a lo largo del periodo. Eso les permitirá reconocer, junto a otras aportaciones de las prácticas, en qué les ha afectado personalmente y en qué han cambiado como consecuencia del periodo de prácticas.

2.2.5. Aprender a reflexionar sobre la práctica desarrollada en el aula en la formación inicial docente

La amplia trayectoria en la investigación educativa y psicoeducativa, explica la necesidad e importancia de que los profesores aprendan a reflexionar sobre su propia práctica (Clarà, 2015; Dewey, 1989; Gelfuso & Denis, 2014; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2015; Mena, Sánchez & Tillema, 2015; Scherff & Singer, 2012; Schön, 1983; Zeichner, 1993). Nuestro interés se sitúa en

estudiar cómo se apoya al estudiante en su reflexión sobre su práctica, pero evidentemente, aproximarse al estudio de la práctica educativa en el aula –o en cualquier otro contexto situacional de práctica educativa– exige optar por uno u otro «esquema básico de análisis» (Coll, 1999), y ello a sabiendas de que esta opción comporta inevitablemente dejar fuera del foco de atención y análisis algunos o muchos aspectos de dichas prácticas. Es así que no estudiamos todos los elementos implicados en el análisis de la práctica, sino que nos centraremos en comprender con mayor profundidad algunos de ellos.

A partir de las investigaciones de Bain, Ballantyne, Mills & Lester (2002); Leijen, Valtna, Leijen & Pedaste (2012); Manouchehri (2002); Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt (2011); Sherin & van Es (2005; 2009); Sherin & Han (2004) y van Es & Sherin (2002,2008;2010), identificamos un conjunto de habilidades, competencias, destrezas o bien modelos de reflexión, relacionadas con lo que al estudiante de maestro se le pide hacer cuando analiza un proceso de enseñanza y aprendizaje. Éstas se concretan en: **describir, evaluar, interpretar y proponer distintos enfoques** o estrategias que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje que es objeto de análisis. En lo que sigue, explicamos brevemente cómo distintos autores refieren en sus investigaciones estos cuatro aspectos.

En la investigación realizada por Bain et al. (2002) propone un método sistemático ayudará a los estuديات de maestros impulsar un pensamiento profundo y decidido sobre lo que pasó en el aula. Este método es conocido como el "5Rs marco reflexivo" y contempla cinco pasos que ayudan a reflexionar: Reporting (Informar); Responding (Responder); Relating (Relacionar); Reasoning (Razonar) y Reconstructing (Reconstruir). Por su parte, los estudios de Leijen et al. (2012) le denominan a este método de reflexión "niveles de argumentación", pues permite distinguir entre calidad y reflexión. Se conforma por cuatro etapas que son: describir, justificar, evaluar y discutir. El estudio de Manouchehri (2002) también propone un modelo de reflexión compuesto por cinco niveles: describir, explicar, teorizar, enfrentamiento y la reestructuración. De modo diferente, Seidel et al. (2011) se han centrado en estudiar la calidad de la argumentación utilizada por los maestros en formación; su objetivo era encontrar momentos críticos de la clase y buscar su explicación, así podían identificar posibles consecuencias futuras y ofrecer alternativas de mejora. Por último, los planteamientos de Sherin & van Es (2004; 2005; 2009); van Es & Sherin (2002; 2008; 2010), concluyen que describir, evaluar e interpretar son habilidades que están relacionadas con la capacidad de observación que tiene el estudiante, porque las vinculan a una determinada postura de observación.

Profundizaremos un poco más los planteamientos de Sherin & van Es (2005; 2009); van Es & Sherin (2002; 2008; 2010), por dos motivos: el primero porque la naturaleza de sus postulados se complementa con nuestra perspectiva sociocultural, y el segundo, porque han sido un referente

importante en la investigación de numerosos autores sobre la formación inicial docente. Las autoras expresan que el análisis del clip de vídeos es un proceso impulsado por la cognición (van Es & Sherin, 2002, 2008). Han demostrado que la capacidad de los docentes de “darse cuenta-fijarse” (noticing), de lo que ocurre en el clip de vídeo incluye, por un lado, procesos de atención selectiva y, por otro lado, de razonamiento basado en el conocimiento. La **atención selectiva “darse cuenta- fijarse” (noticing)**, se refiere a la percepción espontánea y selectiva de un profesor, es decir, cómo el maestro decide dónde poner atención en un momento dado del clip. Mientras que el **conocimiento basado en el razonamiento** se refiere a la capacidad de reflexionar sobre lo que se interpreta o lo que se percibe; esto quiere decir, las razones que utilizan los maestros para referirse a lo que están identificando (noticing), y qué está sobre la base de su conocimiento y comprensión. Con el fin de examinar la naturaleza del razonamiento de los maestros basado en el conocimiento, las autoras proponen cada unidad en términos de enfoque general a lo que le llamaron la “postura de observación del maestro para discutir el vídeo” y que incluye: la descripción, evaluación o interpretación (se explican en los párrafos que se presentan a continuación). Las posturas de observación del maestro para discutir el vídeo, han sido utilizados en investigaciones como: Alsawaie & Alghazo (2010); Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman (2008); Borko, Koellner, Jacobs & Seago (2011); Kleinknecht & Gröschner (2016); Kleinknecht & Schneider (2013); McFadden, Ellis, Anwar & Roehring (2014); Müller, Calcagni, Grau, Preiss & Volante (2013); Santagata & Guarino (2011). Todas tienen como finalidad general explorar el uso de vídeo de aula como una herramienta para fomentar las discusiones entre los profesores sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Específicamente, explorar cómo los profesores, tanto en formación inicial como los profesores que están ejercicio, identifican los aspectos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de los trabajos de Sherin & van Es que enfatizan describir, evaluar e interpretar, encontramos otros referentes teóricos que refieren a un cuarto aspecto: la importancia de las propuestas de cambio en el análisis de la práctica por parte de los maestros. De esta manera identificamos un núcleo de investigación que pone de manifiesto que los estudiantes, una vez que ven el problema de forma clara, pueden encontrar por ellos mismo soluciones, expresando así propuestas de estrategias de cambio. Aquí se sitúan las investigaciones de: Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler (2010); Kleinknecht & Gröschner (2016); Kleinknecht & Schneider (2013); Korthagen & Kessels (1999); Korthagen (2001); Santagata & Guarino (2011); Seidel et al. (2011).

Lo dicho hasta ahora da cuenta de la complejidad de analizar la práctica educativa, y la necesidad de contar con marcos orientadores que permitan identificar qué aspectos se consideran importantes sobre cómo los estudiantes reflexionan sobre una experiencia de aprendizaje. A continuación, profundizamos en los postulados anteriores y explicamos cómo las diferentes investigaciones han considerado en sus trabajos la **descripción, evaluación, interpretación y**

propuestas de cambio. Explicamos que implica cada una de habilidades propuestas.

1) Describir: se ubica en el nivel más bajo de reflexión. El individuo menciona las acciones o presenta un recuento descriptivo de la experiencia observada, su intención es proporcionar información descriptiva acerca de un evento. El observador no está involucrado en el acto observado, sino que describe los acontecimientos del aula como entidades separadas (Manouchehri, 2002; Leijen et al., 2012). Por su parte Seidel et al. (2011) relacionan la descripción con los niveles de argumentación utilizados por el estudiante para explicar los eventos críticos, donde el estudiante no argumenta críticamente. Por otra parte, van Es & Sherin (2008) defienden que en la descripción el estudiante identifica y explica los eventos más importantes o significativos en una situación de enseñanza, "aprender a identificar lo que es digno de atención en una situación particular" (van Es & Sherin, 2002, p.573). Además, Müller et al. (2013) agregan que los alumnos deben realizar dos tipos de descripciones: una general, y otra detallada y relevante, donde la descripción detallada aparece como una modalidad deseable en tanto se considera la base para una posterior interpretación y evaluación. Por tanto, se espera que los estudiantes de prácticum tengan la capacidad para detectar aspectos relevantes de la interacción pedagógica puesto que ello resulta una condición básica para su labor.

Estudios confirman que los maestros principiantes observan y describen aspectos más anecdóticos. Esta situación inicial del prácticum hace referencia a que un profesor dando clase de matemáticas con alumnos, nos pone de manifiesto que los estudiantes de profesorado describen en sus observaciones aspectos sobre la gestión de cómo se presentan las actividades, cuestiones de pedagogía general, si se trabaja en grupo o individual, la dinámica del funcionamiento de la clase haciendo matemáticas, y en escasas ocasiones se centran en el pensamiento matemático de los alumnos cuando se producen las interacciones entre ellos y el profesor, de manera que no se muestran evaluaciones, ni interpretaciones del pensamiento matemático de los alumnos, aunque se nos explicite que hay interacciones.

2) Evaluar: correspondería al segundo nivel del proceso de la reflexión. Para Manouchehri (2002) esta idea se identifica como "explicar" y para Leijen et al. (2012) se conceptualiza como "justificar". Se refiere a la actuación de evaluar cuando los participantes realizan una evaluación inicial y expresan de acuerdo a sus perspectivas cómo están conectados diversos eventos; identifican y analizan los factores causales en el curso de una interacción; proporcionan una justificación para explicar una acción o punto de vista frente a un evento observado. Por ejemplo, identifican acciones específicas del maestro que lo llevaron a participar de una manera particular, o justifican por qué una situación no había terminado. Aunque el individuo reconoce la existencia de un problema, no complementa con una descripción de cómo se puede analizar el evento o estudiar más a fondo el problema identificado. Por otra parte, Seidel et al. (2011) agrega que la

argumentación utilizada por los estudiantes de maestro para explicar los eventos críticos observados, revela que son capaces de darse cuenta de elementos negativos y describirlos; o que se dan cuenta de elementos críticos y luego realizan una evaluación negativa. Van Es & Sherin (2002) agregan que los maestros "usan lo que saben sobre el contexto para razonar sobre esta situación" (van Es & Sherin, 2008, p.245) y así determinar qué funcionó, o qué podría haber sido o hecho de manera diferente. Van Es & Sherin (2002) señalan la importancia de proporcionar evidencia para apoyar las afirmaciones sobre la efectividad de un evento; los profesores tienden a juzgar la calidad de la situación observada en el clip, de forma positiva o negativa. Los postulados de Kleinknecht & Gröschner (2016) explicitan que el estudiante percibe eventos positivos o negativos sin ninguna otra explicación, o refleja las posibles consecuencias y alternativas que podrían haber ocurrido.

Incluimos los postulados de Engin (2013) quién, si bien no se focaliza en los niveles de observaciones a partir del clip de vídeo, en sus investigaciones expresa que los estudiantes de maestro son capaces de articular su conocimiento y reflexión a partir de las preguntas que realiza el tutor. Estas preguntas pueden ser preguntas de recuerdo e hipotéticas para algunos estudiantes, mientras que otros necesitan preguntas más orientadoras y específicas. Sugiere una jerarquía de tipos de preguntas que van desde la más pequeña guía técnica a la más directa. Sus postulados se sustentan en la teoría sociocultural del aprendizaje y reconoce que los estudiantes tienen diferentes niveles de habilidades y que, por lo tanto, necesitan diferente orientación y apoyo de un profesional más experto para progresar.

3) **Interpretar:** corresponde al tercer nivel de la reflexión. Para Manouchehri (2002) se denomina "teorización" y para Leijen et al. (2012) se identifica como "crítica". El participante argumenta refiriéndose a lo que sabe de la investigación, de la experiencia, o de cursos anteriores para justificar su explicación; tiene el sentido de explicar un aspecto específico que debe mejorar señalando un marco general de referencia; pregunta si hay otros puntos de vista, otros factores que deben tenerse en cuenta al revisar el problema, o la planificación de un método de solución. El estudiante apunta a algo más que una justificación de una situación explicando el porqué de esa situación. Ej: la estudiante después de su observación, evalúa que ella tiene que ser más clara, explica señalando qué aspectos están mal y por qué, argumenta en un marco más general. A su vez, Seidel et al. (2011) agrega que la argumentación utilizada para explicar los eventos críticos, se focaliza en fijarse-darse cuenta de elementos críticos y de la identificación de consecuencias. Por su parte, Sherin & van Es agregan que los estudiantes utilizan sus conocimientos en la materia, la pedagogía y el pensamiento del estudiante para interpretar lo que están observando(noticing). Es por ello que diferentes maestros podrían interpretar la misma situación de diferentes maneras. A fin de que el análisis de la enseñanza sea útil para los maestros deben comenzar a hacer inferencias y a trazar "conexiones entre eventos específicos y principios más amplios de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo su efecto sobre el aprendizaje del estudiante.

4) Proponer cambios: es el nivel más alto de la reflexión. Para Manouchehri (2002) se identifica como “reestructuración” y para Leijen et al. (2012) consiste en la “discusión”. El estudiante vuelve a visitar el evento y/o el problema en su totalidad e intenta ofrecer una estrategia para resolver la tensión identificada previamente, enfocando la atención en el rediseño de la experiencia para evitar el problema en el futuro. Los estudiantes en su intervención van más allá de la evaluación y de la explicación de lo que es, y de por qué piensan que es; señalan lo que podrían hacer para iniciar los cambios, y explican por qué es necesario hacer esos cambios. Con un sentido parecido Seidel et al. (2011) también consideran ésta como la última categoría, el nivel más alto de la argumentación en que se explican los eventos críticos: los estudiantes realizan una combinación de fijarse-darse cuenta de elementos críticos, identificar las consecuencias y proponer alternativas de acción. Por su parte, Kleinknecht & Gröschner (2016) expresan que las “sugerencias para mejorar” tienen una influencia positiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de maestro.

Otras investigaciones, como la de Korthagen (2001) también se refieren a la propuesta de cambios en la cuarta fase de su modelo ALACT. Una vez que los estudiantes vean el problema de forma clara estos podrán proporcionar métodos alternativos para la mejora de la práctica.⁴ Si este no es el caso, entonces el tutor puede introducir nuevas posibilidades de acción. Es posible que los estudiantes de profesorado tomen una decisión que no tenga mucho riesgo y posiblemente después que hayan ganado confianza en sí mismo consideren otras alternativas más riesgosas. A su vez, los postulados de Santagata & Guarino (2011) proponen en su marco de análisis, que generar alternativas de mejora es un elemento importante, ya que sirve como un enlace entre la reflexión sobre la práctica y la acción en la práctica. Explicitan que esta fase puede ser un reto para los maestros principiantes puesto que presentan un conocimiento limitado de las estrategias de enseñanza, y consideran que es importante que los estudiantes en formación desarrollen este hábito de proponer alternativas de mejora para su propio desempeño. Por su parte, el estudio de Kersting et al. (2010) concluye que los maestros más eficaces eran mejores en proponer estrategias alternativas a los diferentes eventos observados en los clips de vídeo, y que los maestros que no eran tan eficaces solo proponían cambios de estrategias de aprendizaje para los estudiantes.

Por otra parte, identificamos que diversos estudios confirman el supuesto teórico de que la capacidad de fijarse-darse cuenta y analizar situaciones de enseñanza y aprendizaje es un requisito previo para actuar con éxito en situaciones de clase y tienen un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante de maestro (por ejemplo, Kersting, Givvin, Thompson, Santagata, & Stigler, 2012; Kleinknecht & Gröschner, 2016). Los ámbitos identificados como pertinentes para el análisis de la práctica educativa configuran universos de enorme complejidad en los que aparecen multitud de factores y elementos, en los que acontecen procesos y fenómenos de naturaleza muy variada. La

⁴ Fase 4: Crear métodos alternativos de acción, explicado ya en el capítulo. 1 fases del modelo ALACT.

formación inicial docente es un punto de referencia para analizar la práctica educativa y reflexionar críticamente sobre ella con el fin de mejorarla. El aula es un entorno complejo, en el que muchas cosas suceden simultáneamente; y muchas veces los estudiantes de maestro no pueden prestar la misma atención a todos los acontecimientos del aula. En cambio, en la observación que realizan destacan ciertos eventos y los estudiantes de maestro van afinando su mirada sobre aquellas situaciones que son de especial importancia para ellos (Kaasila & Lauriala, 2012; Seidel et al., 2011). Hay que considerar que los estudiantes de maestro no adquieren la habilidad de experto en su formación inicial, pero es importante que sepan reconocer y aprender dichas habilidades para favorecer su aprendizaje a partir de la observación en la práctica (Santagata & Angelici, 2010). Los estudios de Santagata & Guarino (2011) concluyen que los estudiantes de maestro al finalizar su proceso hicieron comentarios más integrados y aprendieron a usar la evidencia del vídeo para apoyar la evaluación de su proceso de enseñanza, ya que el tipo de reflexión realizada por los participantes sobre la enseñanza les ayudó a considerar más estrategias alternativas de instrucción. Proporcionar a los estudiantes situaciones en las que puedan reflexionar les ayuda a que los estudiantes puedan integrar los conocimientos sobre la enseñanza y sus habilidades sobre el aprendizaje de la reflexión (Kaasila & Lauriala, 2012).

El interés de nuestro trabajo es comprender cómo los tutores universitarios ayudan a las estudiantes de maestro a reflexionar sobre un proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula infantil. En este sentido, consideramos esencial identificar qué hacen y qué dicen los estudiantes de maestro en conjunto con su tutor cuando abordan el proceso de enseñanza que es objeto de reflexión. Para este fin, tomamos como marco de referencia los postulados presentados en los párrafos anteriores donde tanto describir, evaluar, interpretar y proponer cambios juegan un rol central en el aprendizaje de la reflexión de la práctica, considerándolas como habilidades básicas en el proceso de aprendizaje del estudiante de maestro y que se espera que se desarrollen al término de su proceso de formación.

En nuestra investigación hemos denominado a este conjunto de habilidades *función epistémica del análisis*. Utilizamos la expresión “función epistémica” a partir de la referencia de investigaciones sobre la escritura, que identifican la función epistémica de la escritura, como la que permite a los aprendices crear nuevas ideas y aprendizajes que no se encontraban presentes al inicio del proceso (Wells, 1987; Solé, Castells, Gràcia & Espino, 2006). En efecto, estos trabajos identifican el nivel epistémico de la escritura como el nivel más alto del proceso, el que conduce a dialogar internamente con el propio pensamiento y con los textos de que se alimenta; este nivel epistémico de la escritura incorpora la revisión sistemática y la reflexión crítica sobre lo leído, lo escrito y lo pensado. A su vez, consideran que este nivel permite reflexionar y hacer posible la objetivación y la transformación del conocimiento (ver con mayor detalle: Solé et al., 2006).

De esta manera, apoyándonos en los postulados de ambos autores, en esta investigación entendemos la **función epistémica del análisis** como el proceso que realiza el estudiante de maestro para construir conocimiento sobre estas cuatro habilidades: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios; es decir, estas habilidades corresponden a acciones concretas que tienen una función específica en el aprendizaje de la reflexión del estudiante, que ocurren en una situación docente, y que el tutor universitario tiene la necesidad de ayudar a desarrollarlas. Consideramos que, para que el estudiante de maestro aprenda a reflexionar de manera eficaz, necesariamente debe saber utilizar estas habilidades en diferentes situaciones, como una forma de identificar para posteriormente responder a los problemas surgidos en el aula. En este trabajo el desarrollo de estas habilidades supone que los estudiantes se involucren en situaciones con su tutor en las que éste guíe la construcción de este conocimiento, colaboré en la construcción de significados compartidos sobre estos aspectos concretos, a partir de los cuales se identifican y clarifican diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica que está siendo objeto de reflexión.

Las investigaciones muestran que los maestros en formación, en el inicio de su proceso, no suelen analizar la práctica docente en estas formas específicas, matizadas, pero que con los andamios y las indicaciones de otro más experto esta habilidad se puede aprender (Alsawaie & Alghazo, 2009; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007). Por su parte, Santagata & Guarino (2011) explicitan que los estudiantes de maestro están haciendo progresos en algunos de estas sub-habilidades, cuando refieren a ellas de manera más específica y detallada, utilizan la referencia observada para sacar conclusiones sobre el aprendizaje de sus alumnos, y hacen conexiones entre cada movimiento del proceso de enseñanza observado y el impacto en el pensamiento del alumno.

En las habilidades propuestas en la función epistémica recogemos diferentes niveles de identificación e interpretación que los estudiantes realizan al momento de reflexionar sobre la práctica educativa. No asumimos que una es más importante que otra, tampoco suponemos que conforman un proceso cíclico, sino que planteamos que éstas deben estar presentes en el mismo nivel al término del proceso de formación; pues consideramos que llegar a ser profesor implica múltiples saberes, entre ellos se encuentra saber reflexionar sobre los fenómenos que ocurren en una situación docente. Para ello, es necesario que los estudiantes de maestros sepan entre otros aspectos, describir, evaluar, interpretar los acontecimientos que ocurren en el aula escolar, utilizando los conocimientos pedagógicos para presentar alternativas de acción que ayuden a mejorar el mismo proceso de enseñanza que es objeto de reflexión.

2.3. El prácticum de maestros, una experiencia situada para conectar dos sistemas de actividad

Desde la perspectiva histórica-cultural (CHAT), el prácticum es la asignatura del plan de formación que presenta un sistema de actividad compartido entre la facultad y los centros

educativos; permite que los estudiantes desarrollen un aprendizaje situado y auténtico,⁵ que se basa en la experiencia real, pero en muchas ocasiones no está suficientemente articulado. La literatura referida al prácticum como un sistema de actividad compartido demanda la necesidad de alinear los objetivos-motivos e instrumentos mediadores que se ponen en juego durante el proceso de formación. También se señala la necesidad de compartir una concepción sobre el aprendizaje y definir el rol que el estudiante de maestro debe desarrollar, con la finalidad de delimitar las actividades que los maestros llevan a cabo en cada comunidad y los apoyos que se les brindarán, no solo en los aspectos de interacción, sino también en el contexto social en que se desenvuelven.

En nuestra investigación, asumimos que la acción mediada en un contexto cultural es un elemento importante. Los orígenes de este concepto se sitúan en los trabajos de Leontiev (1983) y en las reelaboraciones realizadas por autores como Cole (1999) y Engeström (2001). La primera generación de la Teoría Histórica-Cultural de la Actividad –CHAT– tiene como centro la idea de mediación: en medio de la relación entre sujeto y objeto existiría un artefacto cultural mediador. A raíz de una limitación de estos postulados, donde el análisis se mantuvo solo en lo individual, surge una segunda generación en torno a las interpretaciones que Engeström hace de los postulados de Leontiev, explicando la crucial diferencia entre una acción individual y una actividad colectiva. Se abren así nuevos dominios de actividad para ser estudiados, incluido el trabajo. La idea de contradicción interna surge como la fuerza de cambio y de desarrollo de un sistema de actividad. La tercera generación de la teoría de la actividad busca el desarrollo de herramientas conceptuales para entender el diálogo y la interacción entre sistemas de actividad. De esta forma, el modelo básico de análisis se expande y se incluyen mínimamente dos sistemas de actividad en interacción. El objeto del sistema de actividad se considera ahora un objeto compartido entre estos sistemas en interacción.

Es así que surge el denominado aprendizaje expansivo, uno de los conceptos más influyentes para las actividades humanas de aprendizaje colaborativo, logrando ir más allá del aprendizaje tradicional individualista. Éste se entiende como el proceso que crea culturalmente nuevos patrones de actividad que todavía no existen, a través de las contradicciones dentro y entre los sistemas de actividad, que luego transformarán las prácticas del sistema. No toda transformación en un sistema es un aprendizaje expansivo. Éste necesariamente es un proceso más largo en el tiempo (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2009). Se puede afirmar que un ciclo expansivo se inicia cuando determinados patrones de actividad existentes son cuestionados, y finaliza cuando se han consolidado y establecido nuevos patrones de actividad (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2009).

Una primera perspectiva que da continuidad a los postulados de la CHAT y de Engeström

⁵ En el capítulo I hemos definido el aprendizaje situado

que se han desarrollado hasta ahora, plantea que este proceso de aprendizaje expansivo se desarrolla cuando dos sistemas de actividad en interacción generan conjuntamente un nuevo objeto parcialmente compartido -partially shared object- (Engeström & Sannino, 2009). De este modo, una idea central desde esta aproximación es que los sistemas de actividad se desarrollan principalmente como consecuencia de la interacción horizontal con otros sistemas de actividad, y ello es posible en la medida que los sistemas en interacción compartan el objeto de la actividad. Solo allí es posible la construcción de este objeto compartido, que funciona como *knot* o nudo que justamente permite esta interacción horizontal entre sistemas (Clarà & Mauri, 2009).

Si miramos la realidad actual del prácticum a la luz de estos postulados, nos damos cuenta de que el centro escolar y la universidad no siempre se sitúan como dos sistemas de actividad en interacción horizontal, pese a la necesidad que podemos defender de que lo hagan. Las investigaciones revisadas manifiestan el interés de que estos dos sistemas de actividad realicen conjuntamente procesos de transformación o de aprendizaje expansivo, con el objetivo de que ambos logren el desarrollo de un nuevo objeto compartido. En este sentido, pareciera necesario que tanto el centro escolar como la universidad se abran a ese diálogo, a la posibilidad de crear un nuevo objeto compartido por ambas entidades, que permita la construcción de nuevos significados, que utilicen de manera conjunta mediadores que favorezcan la construcción de este nuevo objeto de la actividad, que luego se traducirá en el cambio de patrones de la actividad, concretado en un cambio en las prácticas de ambos sistemas. Sin duda avanzar en esto sería un aporte para la formación de maestros.

Los postulados de Méndez (2012) nos ayudan a entender las relaciones entre la comunidad académica y profesional como un sistema de actividad compartido en el que, desde la psicología sociocultural, el aprendizaje se desarrolla dentro de sistemas de actividad entendidos como ‘espacios’ donde las personas adquieren patrones propios de la comunidad. Esta característica hace que dichos sistemas sean inseparables del concepto de cultura y que las actividades desarrolladas en ellos sean consideradas como una formación sistémica y colectiva, que posee una estructura de mediación compleja entre los sistemas de actividad. Por otro lado, la literatura nos alerta respecto a la complejidad del trabajo colaborativo entre entidades formadoras de docentes y centros de práctica. En la base de esta complejidad destacan las diferencias identificadas entre ambas entidades con respecto a sus culturas y propósitos, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y en expectativas diversas respecto a la formación del profesorado (Montecinos, Walker, Cortez & Maldonado, 2013).

En la Figura 3 presentamos la propuesta que realiza Méndez (2012) para analizar las situaciones de aprendizaje que se dan en el prácticum, y que supera una concepción ‘triangular’ donde solo se tiene en cuenta al estudiante, al profesional y a las acciones que ambos realizan.

Dicha propuesta es una adaptación de la de Engeström (2001), que señala un modelo para analizar el prácticum, y pone el foco en los tres participantes en el sistema: estudiantes, profesionales y tutores de universidad. En cada uno de estos colectivos hay unas creencias y valores que deben compartirse si se quieren alcanzar los objetivos formativos de esta materia. Para conseguirlo, cada uno de ellos tiene que conocer su papel en la consecución de las metas (que deben compartirse), y que en este caso son que los estudiantes desarrollen competencias profesionales. Visto así, las comunidades de práctica, la universidad y los centros laborales –partiendo de sus propias normas y reglas de comportamiento– deben trabajar por alcanzar la meta común. La actividad de mediación y el papel de los artefactos que ponen en común son muy importantes. Y han de conseguir que se compartan, por un lado, los conocimientos generados en la universidad a lo largo de la historia de las disciplinas y, por otro, los procedimientos e instrumentos utilizados en el ámbito laboral. Todo ello sin olvidar poner en común el lenguaje discursivo que se desarrolla en los dos entornos y que caracteriza la interacción entre el estudiante y su tutor. Además, en este sistema de actividad, la división de papeles entre el centro laboral y la universidad o la interacción entre las reglas y normas de ambos entornos son fundamentales para entender las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el prácticum.

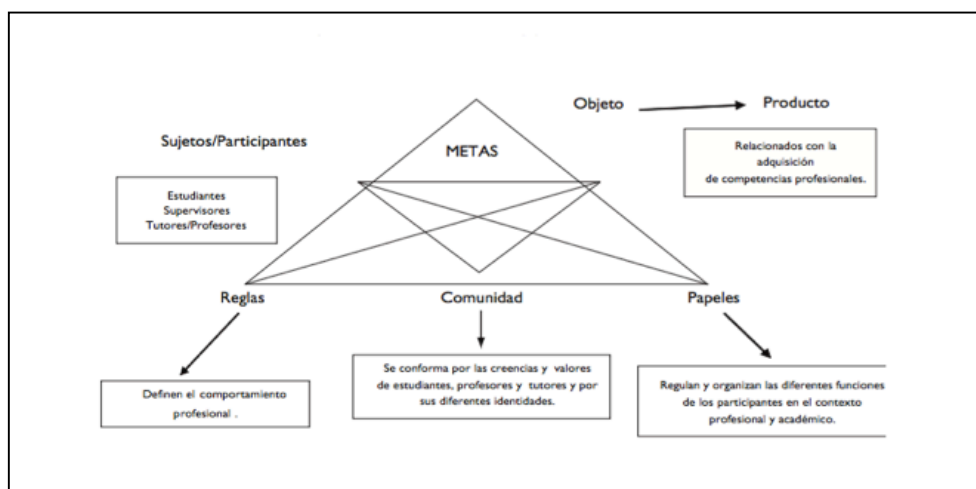


Figura 3. Estructura del sistema de actividad presente en el prácticum (Méndez, 2012).

2.3.1. Participantes implicados en el proceso de prácticum y los escenarios de la actividad

El hecho de que el prácticum se sitúe en un espacio compartido entre la facultad y el centro escolar implica la participación de diferentes agentes quienes cumplen una función específica en el proceso de formación (Mattsson et al., 2011). Desde la facultad destacamos la figura del tutor. La literatura lo denomina consultor, supervisor, o profesor guía. Para efectos de nuestra investigación, lo denominamos “tutor universitario” y será sinónimo de “El supervisor de prácticas”. Su función se entiende como un formador de formadores; como “formador tiene que ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de maestros sean cada vez más autónomos en su

quehacer en el aula escolar: no basta con el rol de controlar o supervisar, sino que ha de mediar en su proceso de formación de maestros” (Solís et al., 2011, p. 129). Dada la importancia que se le atribuye al rol del tutor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos referimos a él en el subapartado 2.3.3. de este capítulo.

Desde el centro escolar, destacamos el rol de “Educador guía” o “tutor del centro”, quien es el encargado de acompañar la inserción del estudiante practicante cotidianamente en el centro escolar (Solís et al., 2011). En ocasiones el tutor del centro también es denominado como “maestro mentor”, dado a que tiene la *expertise* en la práctica educativa. La literatura señala que el rol del tutor del centro varía dependiendo de las características del centro y de la responsabilidad con la que el tutor asume su labor de “mentor” o guía del proceso de aprendizaje del estudiante de prácticum; en ocasiones colaboran en todas las actividades que les solicita el estudiante como por ejemplo: la planificación y preparación de lecciones, los métodos y estrategias de enseñanza, interacciones del aula, evaluación de las lecciones, entre otras (Awuni, 2015).

El estudiante de prácticum es el alumno regular de la facultad que debe desarrollar las competencias establecidas en el plan curricular; familiarizarse con su rol docente, insertándose cotidianamente en una comunidad escolar, en la que tendrá que ir poco a poco asumiendo diferentes funciones que se explicitan en el plan de formación de la facultad y en el centro escolar. La participación del estudiante en determinadas actividades y tareas está condicionada a las oportunidades que les ofrece el entorno escolar donde realiza el prácticum. Cada centro conlleva un modo de participación determinado por la propia dinámica de trabajo y las directrices que el propio centro indica para los estudiantes en este proceso. Además, identificamos la presencia de otros participantes, los compañeros de prácticum, quienes también se encuentran en formación, y se les reconoce su función de apoyar el proceso de aprendizaje puesto que la literatura destaca que al trabajar con sus compañeros se encuentran mejor preparados para trabajar colaborativamente con equipos de trabajo en su futura inserción laboral docente (Korthagen et al., 2006).

Nuestra postura es que en el proceso de prácticum debería existir una articulación entre los roles que ejercen los tres participantes (tutor universitario, estudiante de prácticum y tutor del centro escolar); asumimos que una estructura cooperativa ayudará a enfrentar con éxito los objetivos que se persiguen alcanzar en este espacio compartido, además, permitirá al estudiante llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Una función central del proceso de acompañamiento que ofrecen los tutores de universidad y escuela es que los practicantes conviertan sus creencias iniciales en objeto de estudio, para posibilitar la reflexión y transformación de éstas. Cuando las interacciones son problematizadas en reflexiones dialógicas, junto con adecuada retroalimentación y apoyo para resolver problemas, es más probable que el estudiante de maestro se arriesgue a implementar prácticas que no domina del todo bien pero que le ayudarán a

progresar en su aprendizaje de ser maestro (Solís et al., 2011).

Por otro lado, los postulados de Méndez (2012) señalan que su modelo colaborativo (propuesto en el apartado anterior) pone el foco en los tres participantes del sistema: estudiantes en formación, profesores del centro escolar y tutores de universidad. En cada uno de estos colectivos hay unas creencias y valores que deben compartirse, si se quieren alcanzar los objetivos formativos propuestos. De esta manera, el tipo y cantidad de apoyo que entregue tanto el tutor universitario como el tutor del centro, ayudará a que el estudiante de prácticum realice diariamente su trabajo y logre desarrollar las competencias propuestas; a través de un proceso de acompañamiento y retroalimentación continua, se espera que los estudiantes de profesores aprendan a pensar, a hablar y actuar como profesores (Putnam & Borko, 2000).

Sin embargo, identificamos que el problema perenne de los programas de formación del profesorado en las universidades ha sido la falta de conexión entre la formación del profesorado ofrecida en la universidad y las experiencias de la práctica en los centros escolares (Zeichner, 2010). Investigaciones del contexto chileno muestra que la relación entre ambas instituciones es más bien de tipo burocrático, centrada en la ubicación de practicantes y el control administrativo (Montecinos, Walker et al., 2015). Es así que la relación entre las instituciones constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración en el prácticum. Si bien, en la literatura no existe claridad de los roles desempeñados por cada institución y sus respectivos actores, persiste la falta de objetivos compartidos y de políticas que articulen la participación de las escuelas en la educación inicial de los profesores (Montecinos, Cortes et al., 2015; Montecinos, Walker et al., 2015; Toledo & Mauri, 2016; Zeichner, 2010; 2012). Existen esfuerzos como las pasantías de los estudiantes, la organización de seminarios antes y durante el prácticum, pero no son suficientes (Awuni, 2015) ya que la universidad (a menudo representada por el tutor) tiene poca presencia en las escuelas. Pero, aquí la cuestión no es debatir la presencia que tiene el tutor en el centro escolar, sino indagar sobre cómo el tipo de situaciones que se planifican en el proceso de aprendizaje del estudiante de maestro ayudan a interconectar lo que sucede en el centro escolar con lo aprendido en la facultad.

Consideramos que la clave para alinear los objetivos y metas de ambos sistemas durante el proceso de prácticum y desarrollar un conocimiento común que traspase las fronteras es, por un lado, indagar en las prácticas que se realizan en las escuelas y como se conectan con los conocimientos promulgados en la universidad (Darling-Hammond, 2006; Edwards, 2011; McDonald et al., 2013; Wenger, 2001), y a partir de ahí construir un marco explicativo que dé visibilidad al progreso del aprendizaje que el estudiante de prácticum desarrolla durante su proceso. Esto no se restringe a los centros externos, ni a las relaciones que los estudiantes establecen con los profesionales, sino en cómo articular las exigencias que se presentan en cada

uno de los sistemas. Si los tutores de la universidad trabajaran estrechamente con los mentores de la escuela, ello ayudaría a evitar la segmentación y el aislamiento actual del proceso de supervisión; y la colaboración de ambos tutores (del centro y de la facultad) se centraría en sus discrepancias sobre lo que observan en la supervisión de los estudiantes de maestro (Awuni, 2015).

2.3.2. Situaciones de aprendizajes como espacios privilegiados para la reflexión conjunta

En nuestra investigación consideramos importante indagar en el tipo de situaciones que se planifican en el prácticum como espacios de aprendizaje. Para tal fin, describimos los diversos tipos de actividades que se realizan y los productos que se les solicitan a los estudiantes de maestro, tanto en la facultad como en el centro escolar. Posteriormente, nos centramos en describir las tutorías como un espacio de reflexión compartida; finalmente, presentamos las situaciones de evaluación planificadas en el desarrollo del prácticum.

A partir de los antecedentes que hemos ido articulando a lo largo del capítulo, el prácticum, así como las otras asignaturas de formación se planifica a nivel pedagógico de acuerdo a una determinada perspectiva teórica que asume la universidad, y se organiza a partir de un plan docente, en el que se plantean los objetivos de aprendizaje, las competencias y los perfiles de egreso que se esperan desarrollar en los estudiantes, las tareas que deben asumir tanto en el centro escolar como la facultad, se especifican los criterios y formas de evaluación. En cuanto al **tipo de actividades formativas que el prácticum propicia para el aprendizaje de los estudiantes en la facultad** son consideradas como ocasiones importantes para el aprendizaje de los estudiantes de maestro (Zeichner, 2010), y consolidadas como aspectos formativos claves en las que se lleva a cabo la reflexión sobre la experiencia realizada por el estudiante en un contexto real de enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2011).

Desde la facultad se organizan y llevan a cabo diversas situaciones de aprendizaje, tanto de manera individual como grupal. De forma individual se contemplan la retroalimentación que realiza el tutor sobre el desempeño pedagógico observado en el centro escolar, la planificación a partir de la cual organiza el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños que lleva a cabo en el aula, la bitácora o diarios de prácticas en la que los estudiantes plasman sus dificultades, fortalezas y reflexiones que den cuenta de su vivencia, el portafolio que dé cuenta del trabajo realizado en el aula, sus dificultades y aciertos. Por otro lado, se planifican situaciones grupales como discusiones, reflexiones grupales, talleres didácticos, o de otros temas de interés; además situaciones que permitan a los estudiantes expresar cómo se sienten y cómo están viviendo su periodo de prácticas, consultar sus inquietudes, valorar su proceso; analizar cómo han ido evolucionando en el centro escolar, narrar esos sentimientos y emociones vivenciadas a lo largo del periodo. Se espera que, a partir de este tipo de situaciones, junto a otras aportaciones de las prácticas, los estudiantes

desarrollen las competencias establecidas en el plan docente, aprendan a insertarse en la comunidad profesional del centro escolar y asuman el rol de ser maestro (Zabalza, 2011).

En relación a las situaciones de aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo en el **centro escolar**, se esperaría que este fuera el escenario en el cual el practicante tuviera la oportunidad de desempeñar y desarrollar el conjunto de competencias profesionales definidas en el perfil de egreso del plan curricular. Atendiendo a que el currículo requiere mayor tiempo de dedicación a la docencia, el estudiante de prácticum debe dedicar un tiempo considerable para preparar recursos y cooperar con la labor docente (Montecinos, Walker, Rittershausen, Nuñez, Contreras, & Solís, 2011). Sin embargo, la evidencia empírica expresa que hay centros escolares que no se constituyen como contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesores, debido a que no tienen los mismos propósitos que la institución formadora y, en consecuencia, los estudiantes no son tratados como profesionales y se les asignan tareas de menor relevancia o de ayudantía, no vinculadas a lo profesional propiamente e impidiendo la vivencia de la complejidad del rol de profesor y el desarrollo de la autonomía (Solís et al., 2011). Por otro lado, la literatura pone de manifiesto que las situaciones de aprendizaje que los estudiantes de prácticum deben realizar durante su estancia en el centro escolar deberían responder a un modelo reflexivo ampliamente utilizado en la formación del profesorado, donde se anime a los estudiantes a reflexionar sobre las experiencias realizadas, se les apoye en el proceso de hacerlo, aprendiendo a ser un practicante reflexivo (Schön, 2010). Desde este modelo, los estudiantes desde el principio del programa de formación llevan a cabo una práctica no amenazadora, y se guían cuidadosamente en su reflexión sobre experiencias prácticas que tienen por objeto desarrollar un conjunto de competencias necesarias para posteriormente desarrollar con éxito los procesos de enseñanzas en el aula (Korthagen et al., 2001).

Durante el proceso de formación, la potencialidad educativa de los procesos de reflexión conjunta en la formación de maestros depende, entre otros aspectos, de cómo los participantes interactúan entre ellos y de las ayudas que se ofrecen a los aprendices en estos procesos (Gelfuso, & Dennis, 2014; Harford & MacRuairé, 2008; Moore-Russo & Wilsen, 2014). El estudio de situaciones educativas de la práctica proporcionadas por los mismos estudiantes es una de las actividades relevantes, característica de las tutorías del prácticum en las universidades, en la que pueden promoverse ayudas al aprendizaje de la reflexión para una mejor comprensión de dichas situaciones. Se trata de lograr situaciones inicialmente indeterminadas, que desafían la comprensión de nuestros estudiantes, se conviertan en determinadas y comprensibles después de un proceso de indagación (Dewey, 1989). Este tipo de situaciones presentan una gran relevancia en la percepción de los estudiantes, puesto que maestros en formación atribuyen a las situaciones prácticas un gran valor para su formación docente (Smith & Lev-Ari, 2005). Una parte importante de la **tutoría y supervisión del prácticum** debe orientarse a reenfocar constantemente el sentido del prácticum: a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que

están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de la facultad y lo que están viendo y haciendo en el prácticum (Zabalza, 2011).

En coherencia con los planteamientos anteriores, la tutoría se caracteriza como una situación de aprendizaje que brinda oportunidad para que los maestros en formación clarifiquen el nexo entre la teoría con la práctica *in situ* del aula, conectar la realidad del centro escolar con la laboral; además, se reconoce que la tutoría ayuda a los estudiantes a resolver problemas y a tomar decisiones ante situaciones cotidianas que ocurren en el aula desarrollando la reflexión crítica y el auto-concepto sobre la propia acción educativa (Martínez & Raposo, 2011; Zabalza & Cid, 1998). Por otra parte, ofrecen la oportunidad para que los estudiantes en formación compartan y aprendan a partir de sus experiencias de campo, ya que miran hacia atrás y reconstruyen lo realizado; esta experiencia prepara al maestro en formación para que aprenda una reestructuración sistemática de su actuación (Ulvik & Smith, 2011). A partir de los diálogos con los compañeros, mentores y tutores, los estudiantes de magisterio aprenden a desenvolverse mejor en el aula, puesto que las tutorías les proporcionan herramientas para actuar profesionalmente en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Esta conceptualización de la tutoría tiene en cuenta los procesos cognoscitivos y psicosociales del estudiante. La tutoría es un escenario social que permite la identificación de logros académicos, las necesidades de los estudiantes, los intereses de formación y la participación dentro de un contexto social y cultural determinado.

Las sesiones de tutorías en la formación de profesores se conciben como un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje que posee una atención más personalizada, demanda en el estudiante un mayor esfuerzo personal y una posición más proactiva. Por otra parte, desde una mirada más socio-constructivista, el estudiante reelabora mentalmente lo que oye o lee en función de: lo que sabe con anterioridad, sus intereses sobre lo que está realizando, la manera cómo lo realiza, cómo lo presenta, pone en juego sus capacidades cognitivas básicas, lo que cree que aprenderá después y del sentido que le da, su motivación, su expectativas, su dominio de habilidades requeridas por la materia, entre otras muchos componentes (Barberà, 2006). Siguiendo a Mercer (2000), la tutoría sería una situación en la que se favorece una conversación exploratoria, en la que se crea conocimiento y se estimula el razonamiento. Zabalza (2011) explica que un buen desarrollo curricular del Prácticum debería incorporar, necesariamente, un sistema completo de tutoría y supervisión. La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes. Asimismo, Martínez & Raposo (2011) destacan que la acción tutorial debe adaptarse a cada estudiante con el fin de ayudarlo a que este se desarrolle plenamente en el aula, el estudiante debe utilizar los conocimientos aprendidos en la formación con el trabajado que realiza en el aula.

En relación con **las temáticas que se discuten** y llevan a cabo en las sesiones de tutorías son variadas (Castillo, Torres & González, 2009), y la elección de una u otra va a depender del objetivo del plan docente propuesto y de los aspectos que la misma facultad prioriza con sus estudiantes. En nuestra investigación el objeto de análisis son las sesiones de tutorías que tienen como objetivo reflexionar sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que el estudiante realizó en el centro escolar; si bien estas sesiones se planifican y llevan a cabo desde la facultad, el contenido que abordan tutor y estudiante es la desempeño de la práctica pedagógica que el estudiante realiza en el centro escolar; interpretamos que dadas las características de la situación estudiada confluyen ambos sistemas de actividad (facultad- centro educativo). En otras palabras, de todas las situaciones de aprendizajes propuestas en el plan curricular del prácticum estas sesiones de tutorías son el espacio “ideal” para conectar, construir y re-construir significados a partir de los aprendizajes que el estudiante vivencia en ambos sistemas de actividad. Las sesiones de tutorías propician interacciones entre el tutor y el estudiante que ofrecen información útil a los estudiantes respecto de cómo mejorar y promover los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula. Putnam & Borko (2000) plantean que una perspectiva situada del aprendizaje supone investigar las comunidades discursivas en las que se aprende a enseñar.

En correspondencia a nuestros planteamientos teóricos caracterizamos que las tutorías que son objeto de estudio en nuestra investigación pueden ser definidas como un aprendizaje expansivo que permite a los estudiantes una aproximación a la cultura profesional, donde participan ambos escenarios de actividad: en el centro educativo planifican y llevan a cabo situaciones de aprendizajes, y en la facultad analizan dichas situaciones. Para conseguirlo, la educadora guía del centro tiene que facilitar el acercamiento de los estudiantes a la comunidad y potenciar que, a lo largo de su estancia, conozcan y tengan contacto con todos los profesionales que trabajan, y los tutores deben mantener un contacto directo con lo que el estudiante realiza en el centro. Así, los tutores y educadores guías de uno y otro centro tienen una idea clara y compartida de lo que se pretende lograr, se implican efectivamente y cuentan con condiciones personales, laborales y profesionales adecuadas para llevar a cabo una función tutorial que ayude a desempeñar mejor la calidad del prácticum (Martínez & Raposo, 2011).

En relación con **las situaciones de evaluación** planificadas en el prácticum, por ser un proceso formativo e integrador, Zabalza (2006) sugiere que se debe buscar un proceso de evaluación que responda a estas características. Sin embargo, generalmente la evaluación del proceso de prácticum está diseñada por un solo sistema de actividad, propuesto en el plan docente que estipula la universidad. De esta manera, la participación del centro escolar se remite a lo que se le demanda desde la facultad, donde la función evaluativa recae sobre el tutor del centro, quien acompaña, observa y retroalimenta las actuaciones que el estudiante realiza en el aula, orienta el desarrollo de las competencias que debe ejercer, así como también las fortalezas y debilidades

identificadas; además, cumplimentará los documentos (pautas de evaluación) emitidos por la facultad. Frente a este escenario, afirmamos una vez más la necesidad de una planificación de un prácticum negociado, abierto a un proceso de intercambio de ideas con los agentes encargados, tutores del centro y los agentes directivos. Queda de manifiesto la necesidad de avanzar en la generación de compromisos mutuos, en entender y estructurar la práctica como una empresa conjunta (Montecinos, Walker et al., 2015). En los países con mejores resultados en educación, la política pública ha desarrollado diversos dispositivos que hacen posible alianzas universidad-colegios que perduran en el tiempo y contribuyen a mejorar la formación inicial de profesores simultáneamente con los resultados del sistema escolar (ver el caso de Inglaterra en Childs et al. 2014 y el de Australia en Le Cornu, 2012).

Por lo que respecta a las actividades de evaluación que se planifican en el prácticum, nos serviremos de los postulados de la perspectiva constructivista sociocultural y situada de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo las prácticas de evaluación como una unidad indisoluble del proceso de enseñanza y aprendizaje. Existen dos grandes culturas de la evaluación: una centrada en la función social, conocida como la cultura del test e interesada en las calificaciones finales, la acreditación y la rendición de cuentas a la sociedad de los resultados obtenidos por los estudiantes. La otra cultura, que tiene una función pedagógica, vincula la evaluación a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas (Coll, Mauri & Rochera, 2012; Mauri & Rochera, 2010). Es así que la evaluación es considerada como un proceso integrador profundamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje situados en el prácticum en cada centro universitario los equipos de profesores deben concretar la propuesta llevando a cabo, entre otras, las siguientes actuaciones: identificar y definir las competencias relevantes para el prácticum; identificando los contenidos relacionados con éstas y relevantes para la formación del profesorado en la sociedad en la que deben desarrollar su profesión; identificando las actividades y tareas que permitan la adquisición de los contenidos y su uso en contextos auténticos y de modo funcional y concretando el modo de llevar a cabo una evaluación continuada y sumativa con orientación reguladora.

De acuerdo con Jiménez & Mauri (2012) en relación con las prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el prácticum de maestros, las autoras señalan que el prácticum debería incorporar, además de situaciones de evaluación propiamente dicha durante y al final del proceso, situaciones de evaluación al inicio del mismo y dirigidas a la preparación para la evaluación. Las autoras describen que las prácticas de evaluación del prácticum características de la formación de profesores, utilizada por los tutores son la elaboración de la programación y su implementación; la elaboración y defensa de la memoria, donde la tutoría debería ser considerada como una situación de evaluación continuada y formativa clave. En la misma, el seguimiento continuado de la elaboración de la memoria por los alumnos debería resultar un elemento clave, que facilitara la

reflexión mientras se estuviera llevando a cabo. En su investigación abogan por la necesidad de incorporar actividades o situaciones de evaluación de carácter grupal, que permitan a los tutores valorar la adquisición de competencias clave para los maestros, como el trabajo en equipo, la comunicación con otros, y la capacidad de liderazgo. Por otra parte, los tutores de la universidad deberían poder intercambiar mucho más sus experiencias con los tutores de los centros escolares y usar los resultados de evaluación para mejorar el prácticum de forma coordinada.

Por otra parte, Moody (2009) señala que un prácticum de calidad debe presentar un enfoque evaluativo claro, es decir, un enfoque de la evaluación que contemple el grado de cumplimiento de las competencias que debe adquirir el maestro en formación, las que serán evaluadas por ambos miembros, tutor universitario y el tutor del centro educativo. El autor en sus conclusiones afirma la necesidad de una planificación negociada, es decir, que se exponga claramente la concepción de prácticas desde el ámbito universitario abriendo a continuación un proceso de intercambio de ideas con los encargados de llevarlas a efecto, los tutores de centro, para que, dado el caso, se incorporen nuevas ideas o matizaciones de las mismas.

Finalmente, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión (Solís et al., 2011). Continuidad entendida como continuum experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende. El principio de interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptual o metodológico. Reflexión porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace, por qué lo hace y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo, de esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas. En los apartados que se presentan más adelante detallamos el tipo de situación que es objeto de análisis en nuestra investigación, su riqueza radica en que consideramos situaciones auténticas, continuadas, que propician la reflexión del estudiante sobre lo que realiza en el centro escolar y que es comentado con su tutor en la facultad, este tipo de situaciones tiene una riqueza particular puesto que permite conectar ambos sistemas de actividad.

2.3.3. El discurso compartido como estrategia para la reflexión

Como hemos comentado anteriormente, nuestra investigación se centra en las sesiones de tutorías que tienen como objetivo ayudar al estudiante de prácticum a reflexionar sobre el desarrollo del proceso de enseñanza realizado en el aula del centro escolar. En este tipo de situaciones, tutor y estudiante indagan en las actuaciones que realiza el estudiante de maestro en el aula, centrando la discusión en la identificación de diferentes elementos y comprendiendo las

relaciones internas que permitan al estudiante avanzar en mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza en el aula, compartiendo tanto los conocimientos generados en la universidad, como también los procedimientos e instrumentos utilizados en el centro escolar.

Las investigaciones empíricas centradas en las tutorías y específicamente, en los diálogos que surgen en las sesiones de tutorías ponen de manifiesto múltiples beneficios para el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, los **diálogos de tutoría sobre las experiencias docentes** ayudan a los maestros en formación a desarrollar su conocimiento profesional, como también a transformar sus prácticas de enseñanza (Hennissen et al., 2011). El hecho de que los estudiantes de maestros puedan dialogar sobre su propia enseñanza como también sobre la enseñanza de sus compañeros les proporciona acceso a una diversidad de experiencias de aprendizajes que se desarrollan en contextos reales de enseñanza y aprendizaje (Ulvik & Smith, 2011). Por otra parte, en los diálogos de tutoría el tutor no atiende solo aspectos relacionados con el aprendizaje de ser maestro, sino que también los aspectos emocionales que los estudiantes de maestro ponen en juego a la hora de realizar su práctica. Es así como la experiencia práctica de los maestros no concierne solo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que también incide en la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos, constituyendo referentes interesantes para apreciar los efectos más íntimos de estas primeras experiencias docentes. De acuerdo a Ulvik & Smith (2011) en las tutorías los estudiantes hablan sobre lo que hacen en el centro escolar y el tutor puede compartir su experiencia más que mostrarla. Otros estudios, Mauri, Clarà et al. (2016) realizados en el mismo contexto del prácticum se han centrado especialmente en la consecución de una conversación multivocal y participativa, que pueda ayudar al análisis (identificación de los factores que intervienen) y síntesis (comprensión de las tensiones y dilemas) dentro de una dialógica reflexión conjunta.

En nuestra investigación interpretamos que la influencia educativa que se lleva a cabo en la tutoría es propiciada por el tutor universitario. Subrayamos que el rol que desarrolla o se le atribuye depende, entre otros aspectos, de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene la institución en la se ubica o también de la propia concepción del tutor sobre lo que es enseñar y aprender. En otras palabras, el papel del tutor depende en gran parte de la teoría de aprendizaje dominante en el marco institucional, en el diseño de los programas y en el mismo desarrollo de los cursos. Siguiendo a Moody (2009) uno de los cuatro elementos clave de una práctica positiva es el apoyo del maestro supervisor, el cual fue percibido por los estudiantes de maestro como un elemento central para el logro de una práctica positiva. Los estudiantes se sentían nerviosos ante el proceso de enseñanza y vieron el papel maestro supervisor como uno de apoyo clave que proporcionó tanto el apoyo emocional como la ayuda al desarrollo profesional. Por otro lado, Ulvitk & Simth (2011) señalan que hay más estudio y más toma de posición sobre el tutor/mentor de la escuela que el papel del tutor universitario, expresando que tiene poca

presencia en el centro escolar, y que ha sido poco estudiado. De aquí nuestro interés de comprender su función en el proceso de formación de los estudiantes de maestro.

En nuestra investigación, las habilidades que debe poseer el tutor universitario para acompañar y guiar a los futuros profesores durante el periodo de prácticum constituyen un aspecto importante a resaltar, porque tienen un gran potencial pedagógico para ayudar a los estudiantes de maestro durante su formación. Sin embargo, en ocasiones los mismos tutores se encuentran con ciertas limitaciones para ejercer su función (Edwards, 1998). En la literatura, el tutor universitario generalmente es el primero en ser consultado por el estudiante debido a su cercanía y proximidad, considerándolo como una fuente de información valiosa debido a su experiencia tanto en lo teórico como lo práctico (Zanting, 2001).

En coherencia con el marco socio-constructivista, el tutor deberá desarrollar un amplio repertorio de habilidades, en primer lugar, ser un facilitador de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, favorecer la autonomía en el desarrollo de su práctica educativa; para ello no basta con el rol de controlar o supervisar, sino que es necesario mediar en el proceso de formación (Solís et al., 2011), en segundo lugar, deberá saber responder de forma ajustada a las necesidades de los estudiantes (Korthagen et al., 2006); además, proporcionan una estructura para apoyar la resolución de problemas del estudiante (Engin, 2013). En contraste a los planteamientos del tutor universitario identificamos un amplio conjunto de investigaciones que destacan y explicitan el rol de los tutores/mentores que acompañan la práctica del estudiante de prácticum desde el centro educativo, a ellos se les atribuye: el énfasis en la adaptación situacional, el asesoramiento técnico y soporte emocional, así como el rol en animar al estudiante de profesorado para crecer profesionalmente y reflexionar acerca de su propia práctica (Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Crasborn et al., 2008; Orland-Barak, 2005). Además, se han diseñado modelos para favorecer a los tutores mentores, en los que se apoya en los diálogos de tutoría, ofreciéndole una base para desarrollar herramientas para la reflexión sobre la supervisión de los maestros mentores y los diálogos que se llevan a cabo durante la tutoría (MERID) (Crasborn et al., 2011). Por otra parte, estudios en el que se especifican las habilidades de mentoría antes y después de formación *Supervision Skills for Mentor teacher to Activate Reflection in Teacher -SMART⁶* (Crasborn et al., 2008). Finalmente, el cómo hacerlo es cuestión de estilos o modelos, pero, en cualquier caso, se trata de influenciar y comunicar su pericia a los practicantes, no solo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional (Martínez & Raposo, 2011).

En relación con la influencia educativa que se ejerce en el prácticum, se consideran

⁶ SMART es explicado con detalle en el capítulo 1 como uno de los modelos en que se concreta el Modelo ALACT.

interesantes los planteamientos que ayudan a justificar y comprender las orientaciones que otorga el tutor universitario para guiar el análisis de la práctica pedagógica. Engin (2013) ha identificado que los tipos de preguntas que realiza en las sesiones de retroalimentación (devolución de la práctica observada) actúan como andamiaje en el proceso de aprendizaje y desarrollo en la formación del profesorado. El autor realiza una propuesta para categorizar los diferentes tipos de preguntas que invitan a la reflexión y a la construcción del conocimiento de la práctica pedagógica destacan aquellas preguntas que permiten estimular la indagación de las acciones realizadas y aquellas preguntas que favorecen la creación de diferentes formas de trabajo. Por otra parte, Solís et al. (2011) analizaron las modalidades de apoyo para la formación práctica ofrecidas por las facultades que preparan profesores en Chile, en relación a la modalidad de acompañamiento utilizada por las universidades a los estudiantes de prácticas, el estudio de interacción entre los tutores universitarios y las orientaciones que entrega para apoyar su formación. Entre sus conclusiones señalan que para un mejor monitoreo del desarrollo y desempeño del profesor en formación se requiere acompañamiento tanto desde la universidad como en el centro de práctica, tratando de resguardar el desarrollo de la autonomía del estudiante durante su formación práctica. En relación al estilo de interacción entre el profesor en formación y el supervisor, predomina un estilo reflexivo en los aspectos de cómo abordar la identificación de fortalezas y debilidades, y el análisis de las acciones ejecutadas en la práctica y con propósito de retroalimentación. En cambio, predomina un estilo más directivo en el proceso de identificación de fortalezas y debilidades, ya que es el supervisor quien las identifica y señala lo que debe mejorar el estudiante. A su vez, Putnam & Borko (2000) señalan que a través de un proceso de acompañamiento se espera que los profesores en formación aprendan a pensar, a hablar y actuar como profesores. Dado que la experiencia en sí misma no es necesariamente educativa, la calidad de las interacciones del practicante con los profesores mentores y supervisores de los cursos de práctica es clave para la calidad del proceso de aprendizaje del futuro profesor. Finalmente, los planteamientos de Ulvik & Smith, (2011) ponen en evidencia que las habilidades de los tutores universitarios son importantes a la hora que el estudiante analiza su práctica.....En otras palabras, un buen maestro no es necesariamente un buen mentor. Con un mentor cualificado, se anima a los estudiantes a dominar las habilidades prácticas y, además, a asumir riesgos y pueden desarrollarse más allá del nivel de su mentor. Con un maestro, los aprendices aprenden a dominar la tradición. Se podría decir que los maestros animan a saber cómo, mientras que los mentores también fomentan el razonamiento.

Hay que mencionar también que es evidente que entre ambos tutores; del centro educativo y de la facultad, falta una cultura colaborativa, sobre el diseño del propio prácticum o del perfil profesional, que ayuden a enriquecer las prácticas del alumno/a (Martínez & Raposo, 2011), en el que se especifiquen mejor las funciones de uno y de otro, no de forma aislada sino como apoyos que se comprometen a guiar a los estudiantes durante el proceso (Latorre & Blanco, 2011). Sin embargo, los estudios de Awuni (2015) indagaron quién de los dos supervisores (profesor mentor y

tutor universitario) tienen una influencia significativa en la práctica de aprender a enseñar en el aula del estudiante maestro, sus resultados revelaron que las correlaciones entre las percepciones de los estudiantes de maestro sobre la planificación y preparación de lecciones, la relación cordial con el maestro estudiante, la retroalimentación recibida y los métodos de enseñanza y cómo éstos influyeron en su práctica de clase fueron todos estadísticamente significativas. Las diferencias identificadas entre las variables fueron la relación cordial con los maestros del centro y los estudiantes de profesores también percibieron que recibieron más retroalimentación de sus mentores de la escuela que de sus tutores de la universidad durante su pasantía. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes, como la necesidad creciente de repensar la enseñanza de los estudiantes y cómo vincular estrechamente la universidad con el sistema escolar para la formación efectiva y cualitativa de los profesores estudiantiles.

2.4. Los artefactos mediadores que contribuyen a la reflexión conjunta de la práctica de los estudiantes de prácticum

Las teorías socioculturales conciben el aprendizaje como un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal en el que la creación de conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en su contexto determinado (Vygotsky, 1979). Los intercambios sociales entre los individuos están mediados por artefactos culturales que funcionan como eslabones entre lo personal e individual y lo social y colectivo, además de ser esquemas mentales que influyen en el desarrollo de la mente (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1988). En el capítulo 1 de este trabajo nos referimos al lenguaje como un mediador universal que media las interacciones de los participantes, concretamente presentamos el discurso que los participantes utilizan para mediar los aprendizajes de los estudiantes en las sesiones de tutorías que son objeto de estudio.

Ampliando la definición de artefacto Cole (1999): Para que se considere el pensamiento culturalmente modificado mediado es necesario especificar no solo los artefactos a través de los cuales el comportamiento es mediado, sino también las circunstancias en las cuales el pensamiento ocurre. Estas consideraciones nos llevan a pensar que todo el comportamiento humano debe ser entendido “relacionalmente”, en relación a su entorno. Es así que describe artefactos como mediadores de las interacciones de las personas en el mundo y entre sí. Explica que a medida que los individuos adoptan artefactos culturales, que son al mismo tiempo, la adopción de los recursos simbólicos que incorporan. De acuerdo con Engeström (2001), un *artefacto* es un aspecto del mundo que fue incorporado a la acción humana dirigida a metas en un tiempo previo, para facilitar – o no - el logro de las metas personales en el tiempo y circunstancias del presente. Para Chung & van Es (2014), y siguiendo los postulados de Cole, conceptualizan que los artefactos son herramientas para estudiar la enseñanza y que representan el conocimiento particular acerca de cómo llegar a percibir y dar sentido a las interacciones de enseñanza y aprendizaje. Desde nuestro

punto de vista, las acciones de una práctica, como toda acción humana, son acciones mediadas por artefactos, en el sentido de Cole (1999). Los artefactos no pueden ser convertidos en acción; los artefactos son mediadores de la acción. Evidentemente, la naturaleza de la acción no puede entenderse sin los artefactos que la median, ni la naturaleza de estos artefactos puede entenderse sin la acción de la que son mediadores. Pero artefacto y acción no son reducibles el uno al otro (Clarà & Mauri, 2010c).

Nuestra investigación sigue las líneas generales de estos presupuestos teóricos. Proponemos que, determinados artefactos pueden ayudar a los estudiantes de maestros a aprender lo que deben atender de la práctica educativa y, también a darles sentido a los estudiantes, el aprendizaje y los métodos de enseñanza para que los maestros puedan continuar aprendiendo dentro y fuera de la práctica. Consideramos que los estudiantes de maestro y su tutor en el desarrollo de las sesiones de tutorías hablan sobre la práctica desarrollada por el estudiante en el aula, construyendo significados sobre las actuaciones que realiza el estudiante.

2.4.1. El potencial de los clips de vídeos de aula como mediador para apoyar el aprendizaje docente

En las últimas décadas, numerosas investigaciones han evidenciado el efecto positivo que tiene la incorporación del vídeo de clases como un recurso para el aprendizaje, tanto de los profesores en formación inicial, como también de los docentes en ejercicio (ver, por ejemplo, Borko et al., 2011; Harford & MacRuairc, 2008; Kleinknecht & Schneider, 2013; Müller et al., 2013; Tripp & Rich, 2012a; 2012b; van Es & Sherin, 2008). En este sub-apartado introduciremos algunas ideas en las que argumentamos el carácter práctico de la incorporación de los vídeos como artefactos mediadores para apoyar el aprendizaje de los docentes; en segundo lugar, abordamos los trabajos empíricos a partir de los cuales explicamos el uso y las oportunidad de aprendizaje que permite los vídeos en la formación de los docentes; finalmente, de manera sucinta realizamos una diferenciación entre los trabajos que se han centrado en los vídeos de los propios estudiantes o en los vídeos de otros docentes.

En cuanto al carácter práctico que presentan los clips de vídeo, la literatura señala que el interés por este tipo de herramientas *es multifactorial y va a depender* entre otras cosas de las necesidades, el contexto y la finalidad que se desee alcanzar (Tripp & Rich, 2011). *Su carácter tecnológico* favorece la masificación, su *fácil utilidad*, abaratamiento y *ubicuidad*. A su vez, los clips de vídeo permiten *un acceso veraz y directo a los sucesos del aula* (Schwartz & Hartman, 2007); puesto que *capturan la riqueza y la complejidad de lo que ocurre* de manera inmediata (McFadden et al., 2014); permitiendo captar las situaciones complejas que ocurren en el aula y que se pueden observar en trozos de tamaño manejable (Kleinknecht & Schneider, 2013) de manera auténtica y relevante como una forma de "empaquetar" las acciones del aula, para su posterior difusión y discusión

(Tripp & Rich, 2011). Sin embargo, a pesar de la valorada y dominante posición del clip de vídeo en la formación docente, se ha realizado relativamente poca investigación sistemática sobre la viabilidad y su eficacia en los procesos de formación (McFadden et al., 2014). Es así, como Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel (2013) instan a los investigadores a que "prueben sistemáticamente ventajas y desventajas del uso de vídeo en la formación de los estudiantes de profesorado" (p. 106).

En relación al uso de los vídeos de clase como artefacto que apoya el aprendizaje de los estudiantes maestro o de los maestros en ejercicio, diferentes investigaciones empíricas han destacado su beneficio. Expresan que los clips de vídeo ofrecen la oportunidad a los participantes de examinar las situaciones analizando la enseñanza de manera sistemática, es decir, permite que todos los participantes puedan acceder a los mismos acontecimientos brindándoles una base común para la posterior discusión (Müller et al., 2013); los observadores pueden pausar o reproducir las escenas las ocasiones que sean necesarias para reflexionar sobre la misma situación de manera sistemática o desde diferentes perspectivas, manteniendo una distancia sobre los hechos observados (Sherin & van Es, 2009; Kleinknecht & Schneider, 2013) además, permite a los profesores o estudiantes de maestro "ver" su práctica con mayor o menor eficacia, y a los profesores que participan de este proceso les permite no solo ver reflejada su práctica, sino que identificar con mayor efectividad la didáctica utilizada durante su enseñanza y la que podría utilizar en su enseñanza futura (Tripp & Rich, 2012b). Uno de los objetivos del análisis de vídeo es comprender y representar la práctica visionada, con la finalidad de llegar a una comprensión más profunda de los eventos visionados por el grupo, las actividades –tareas que se han diseñado para facilitar la reflexión a partir del vídeo se centran en: ayudar a los maestros a ver su enseñanza desde una perspectiva diferente, segmentar el clip en fragmentos específicos, utilizar listas de verificación o criterios de evaluación, reflexiones escritas (Tripp & Rich, 2012b). A pesar de que las tareas de reflexión parecen ser beneficiosas para ayudar a los profesores a reflexionar sobre su enseñanza, varios aspectos de estas tareas merecen una investigación más profunda, como por ejemplo conocer el contenido de lo que se observa.

Por otra parte, Masats & Dooly (2011) explicitan que la visualización de los clips de vídeo necesariamente requiere que sea un proceso planificado, que incluya como objetivo de aprendizaje las competencias que deben alcanzar los estudiantes de maestro. Se ha demostrado que el análisis de vídeos es una situación efectiva para su aprendizaje, motivadora y atractiva, permite a los observadores establecer múltiples conexiones con su propia práctica logrando un nivel profundo de compromiso e implicación con las acontecimientos observados (Pehmer, Groschner & Seidel, 2015); fomentan una visión analítica de las situaciones de enseñanza, que se basa en la construcción del conocimiento práctico, a través de la integración de la teoría y la práctica a partir de lo que observan (Kleinknecht & Schneider, 2013); pero para que se logre fomentar el conocimiento

práctico en este tipo de situaciones, los investigadores sugieren que es necesario contar con una metodología orientada a objetivos y focos claros, ya que esta orientación específica reporta ser de mayor efectividad y puede llegar a tener éxito en el aprendizaje en la formación inicial docente (Müller et al., 2013; Santagata & Angelici, 2010; Sherin & van Es, 2009).

En la formación de los estudiantes de profesores los clips de vídeo se han convertido en una herramienta viable y accesible para la reflexión, porque al visionar los acontecimientos los observadores no solo exploran el contenido (didáctica), sino que el efecto que tiene sobre la modificación que los profesores realizan de sus prácticas (Tripp & Rich, 2012a; van Es & Sherin, 2002); además, este tipo de herramienta permite centrar la atención de los maestros en aspectos específicos, como por ej: el pensamiento de los estudiantes (van Es & Sherin, 2008). La investigación de Müller et al. (2013) implementaron y evaluaron experiencias de práctica virtual, utilizando una plataforma de videoteca de prácticas docentes, con la finalidad de que los estudiantes comprendieran mejor la situación y fueran capaces de proponer mejoras donde fueran necesarias; utilizaron dos dimensiones: las habilidades de observación de los estudiantes (cómo se mira, refiere a la atención selectiva y razonamiento basado en conocimiento basada en Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008) y foco de observación (qué se mira, que tiene relación al triángulo instruccional de la enseñanza y el aprendizaje). Por otra parte, estudios centrados en mejorar el diálogo en el aula mediante el uso del vídeo como herramienta reflexiva como, por ejemplo, "Dialogic Video Cycle" (Gröschner, Seidel, Kiemer & Pehmer, 2014) plantean que para conocer como ha influido la reflexión facilitada por vídeo sobre la enseñanza de los profesores, entre otras cosas, se debería identificar los cambios a partir de combinaciones de estos métodos y procedimientos, como la autoevaluación de la capacidad de reflexión, las percepciones de efectividad, las puntuaciones que puedan realizarse mediante un pre y post – test. Por otra parte, el apoyo metodológico dirigido a guiar la auto-reflexión de futuros profesores, así como la retroalimentación de los compañeros, se puede abarcar mediante el análisis de tres pasos, en primer lugar describir, a continuación, evaluar y explicar las evaluaciones, y, por último, crear estrategias de enseñanza alternativas para la forma en que el profesor podría mejorar la enseñanza y mejorar futuros profesores de aprendizaje (Kleinknecht & Gröschner, 2016; Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel & Stürmer, 2015; Seidel et al., 2011).

En relación al contenido de aprendizaje que se encuentra en el análisis de los vídeos de aula, se centran sobre el aprendizaje de una didáctica específica, como matemáticas (Santagata & Guarino 2011); ciencias (McFadden et al., 2014; Seidel et al., 2011); introducir y modelar metodologías de enseñanza específicas (Borko et al., 2008; Zhang et al., 2011); procesos cognitivos, emocionales y motivacionales (Kleinknecht & Schneider, 2013). Además, en la formación de los docentes, se han diseñados programas para favorecer el **desarrollo profesional de los maestros**, por ejemplo: Pehmer et al. (2015) y Borko et al. (2011), facilitando conversaciones productivas

centradas en orientar a los profesores para identificar y examinar los aspectos centrales del aprendizaje y la enseñanza, como un medio para proporcionar una experiencia compartida y para servir como un punto focal para la exploración de colaboración.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el uso del vídeo en la formación de los maestros radica en la elección del material, es decir, elegir el tipo de material adecuado parece desempeñar un papel central en el aprendizaje (Blomberg et al., 2013). En relación con esto destacamos solo dos aspectos. El primero es destacar la importancia de que los profesores observen vídeos de sí mismos, por ejemplo, videoclubes (Sherin & van Es, 2009); o de las prácticas habituales del aula que surgen de los propios participantes (Borko et al., 2011); analizar los vídeos de los propios maestros en múltiples ocasiones permite diferentes beneficios que pueden ayudar para la exploración y colaboración de las actividades centrales de la enseñanza que realizan los propios profesores (Borko et al., 2011; Zhang et al., 2011). Por otra parte, Wiens, Hessberg, LoCasale-Crouch & DeCoster (2013) a partir de un programa de evaluación docente que se apoya en diferentes vídeos de los mismos participantes, solicitaron observar y puntuar mediante una pauta específica la efectividad de las interacciones en el aula entre alumnos y profesores, así evaluaron la capacidad de los futuros profesores para reconocer prácticas de enseñanzas efectivas (la efectividad de las interacciones en el aula la establecieron a partir de tres dominios principales propuesto en un programa estandarizado, que media: el apoyo emocional, la organización del aula, y los apoyos didácticos). En el mismo sentido, el propósito de Tripp & Rich (2012a) fue obtener una comprensión más profunda de cómo el vídeo influye en el proceso de cambio de la enseñanza de los maestros, seleccionaron maestros de tres diferentes entornos de enseñanza que participaban en grupos de reflexión, con el fin de identificar patrones comunes a partir de una variedad de contextos de enseñanza. Los maestros informaron que el vídeo los alentó el cambio porque les ayudó a: (a) centrar su análisis, (b) ver su enseñanza desde una nueva perspectiva, (c) confiar en la retroalimentación recibida, (d) sentirse responsables de cambiar su práctica, (e) recordar e implementar los cambios, y (f) ver su progreso. Por consiguiente, los autores destacan que la participación de los profesores en las reflexiones de vídeo aumentó el deseo de los maestros para cambiar su enseñanza, pero no solo eso, sino que los maestros informaron que entendieron más claramente cómo cambiar su enseñanza, porque la lluvia de ideas, así como las sugerencias del grupo de compañeros, eran en base a un contexto específico que era compartido con todos los participantes y eso hacía que este proceso fuera muy motivador. Los estudiantes reportaron ser capaces de literalmente "ver" su enseñanza previa mientras estaban en medio de las lecciones posteriores debido a sus anteriores reflexiones de vídeo. Kleinknecht & Gröschner (2016) indagaron sobre los efectos de la auto-reflexión a partir de vídeo que podían ayudar al aprendizaje de los futuros profesores, y entre sus conclusiones destacan que la visualización de los vídeos favoreció que los profesores reflejaran más profundamente acontecimientos positivos, y que las evaluaciones negativas se compensaran con valiosas explicaciones.

Por otra parte, en relación con los vídeos de los demás, Seidel et al. (2011) han investigado si existe alguna diferencia cuando los maestros observan su propia enseñanza o la de los demás, a partir de estas dimensiones: (1) el análisis de vídeo como una herramienta de aprendizaje significativo, (2) destacar los componentes relevantes de la enseñanza y aprendizaje, y (3) la articulación de incidentes críticos. Por otra parte, Kleinknecht & Schneider (2013) se han focalizado en estudiar lo que piensan y sienten los estudiantes de profesorado cuando analizan vídeos de sí mismos y de otros profesores efectuando sus prácticas educativas. Entre otras cuestiones, dichas investigaciones concluyen que los maestros que analizaron su propia enseñanza percibieron la herramienta de aprendizaje más significativa (en términos de componentes relevantes de la enseñanza) que los maestros que analizaron la enseñanza de otro maestro. Sin embargo, articularon significativamente menos incidentes críticos que los que analizaron la instrucción de otro maestro (Seidel et al., 2011). También han demostrado que analizar los vídeos de otros conducen a los participantes a una reflexión más profunda sobre los eventos percibidos negativamente (Seidel et al., 2011). A su vez, cuando los profesores observan vídeos de otros son reacios a opinar críticamente sobre la práctica de sus pares (Borko et al., 2008; van Es & Sherin, 2010; Zhang et al., 2011).

Por otro lado, en relación al tiempo de duración del clip que se utiliza para observar, diferentes estudios empíricos seleccionan fragmentos específicos de una lección en particular, por ejemplo, Santagata & Guarino (2011) experimentan como se lleva a cabo el aprendizaje de las fracciones, Tripp & Rich (2012a) eligieron clips específicos para compartir con su grupo de discusión, y centraron su observación en ítems específicos que eran propuestos por cada maestro.

En definitiva, en los trabajos empíricos en los cuales se realiza análisis de vídeo, es posible identificar diferentes focos de investigaciones; por una parte, algunos enfatizan los hallazgos relacionados al análisis de su propia práctica, y otros estudios se focalizan en los vídeos de otros (Seidel et al., 2011; Zhang et al., 2011). Es preciso señalar que cuando los maestros observan los vídeos de su propia enseñanza, es probable que activen sus conocimientos previos, e involucrarse emocionalmente en los eventos grabados en el vídeo (Borko et al., 2008; Sherin & Han, 2004). Además, el análisis de contenido realizado a los comentarios de los profesores que observaban su propio vídeo mostró que los maestros pudieron centrar selectivamente su atención en los aspectos más relevantes de aprendizaje (Seidel et al., 2011) en lugar de perderse en la complejidad del entorno del aula (Tripp & Rich, 2012a) y participar en un análisis enfocado también ayudó a los maestros a identificar cambios específicos que querían hacer a su enseñanza. Vídeos de otros profesores pueden permitir una reflexión más objetiva, ya que sus objetivos son específicos y orientados a la tarea, y proporcionan información más detallada sobre lo que ocurre (Borko et al., 2011). Los profesores comentaron que la retroalimentación que normalmente recibían sobre su enseñanza era demasiado general para hacer cambios específicos. También, Fortuny & Rodríguez

(2012) agregan que, en la formación inicial del profesorado, es necesario incorporar situaciones donde se puedan usar vídeos de otros profesionales y de ellos mismos en su periodo de prácticas, porque estos ayudan a mejorar su desarrollo profesional. Es más, Kleinknecht & Schneider (2013) defienden que los análisis de los vídeos presentan efectos diferenciales sobre la cognición, motivación y emoción de los participantes puesto que no siempre puede ser intuitivo o fácilmente observable en los ajustes individuales y de grupo al cual se observa. En consecuencia, el valor potencial de usar ambos tipos de material de vídeo depende de los objetivos de aprendizaje. Las investigaciones revelan que pocos estudios han comparado las experiencias de profesores que miran vídeos de ellos mismos con las experiencias de los profesores ven vídeos de otros.

2.4.2. La rúbrica de evaluación como mediador para apoyar el seguimiento del aprendizaje docente

Desde la perspectiva sociocultural las situaciones de enseñanza y aprendizaje deben *incorporar la evaluación formativa*. Las actividades de evaluación formativa permiten al profesorado obtener información sobre los conocimientos y concepciones previas del alumnado, discernir dónde se encuentran los alumnos en su proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, y tomar decisiones sobre las ayudas que necesitan para seguir progresando. Pero también los alumnos pueden beneficiarse directamente de las actividades de evaluación formativa, ya que éstas les proporcionan información sobre su propio proceso de aprendizaje, sus avances y dificultades, permitiéndoles asumir progresivamente el control del mismo. En resumen, la evaluación formativa es imprescindible para conseguir el ajuste progresivo de las ayudas al aprendizaje –tanto desde la perspectiva de quienes las ofrecen como de quienes las solicitan y las reciben– que caracteriza la enseñanza eficaz (Mauri & Rochera, 2010).

En este contexto, la evaluación es entendida como un proceso que promueve el aprendizaje con una finalidad formativa más que como un proceso de control dirigido a la constatación de resultados. Los autores Martínez, Tellado & Raposo (2013) y Smith (2010) señalan que la evaluación orientada al aprendizaje pone la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje continuo y el desarrollo de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los mismos a través de la evaluación sumativa.

En este sentido, la rúbrica es considerada como un instrumento de evaluación. Si bien existen múltiples definiciones de ‘rúbrica’, para el propósito de este estudio bastará con recordar que las rúbricas son instrumentos caracterizados por la explicitación de criterios de valoración sobre la actuación y los resultados obtenidos por los estudiantes en cada paso o aspecto que se considera relevante para la tarea (criterios evaluativos). Generalmente estos criterios se proponen según la definición y los estándares de calidad otorgados a dichas actuaciones o resultados (que se clasifican en distintos niveles desde ‘bajo’ a ‘excelente’) y a los que se adjudica con frecuencia, una

puntuación (Martínez et al., 2013; Reddy & Andrade, 2010). En este trabajo consideramos la rúbrica como un artefacto mediador de los aprendizajes de los estudiantes, porque contribuye a promover sus expectativas y a clarificar los objetivos y las exigencias de la tarea, permitiendo a los estudiantes auto regular su aprendizaje antes, durante y después de dar por terminado su proceso. El uso de este artefacto en la actividad conjunta que realiza el tutor y el estudiante ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias del trabajo que realiza el estudiante en el aula (Martínez & Raposo, 2011).

En esta investigación, consideramos las rúbricas como un artefacto mediador, puesto que presentan una doble función: (i) guiar el aprendizaje de los estudiantes de maestro sobre la reflexión de la práctica realizada en el aula infantil; (ii) proporcionar a los estudiantes de maestro indicadores de su aprendizaje, vinculados a un proceso de evaluación formativa y dirigidos a que logren la autorregulación de su aprendizaje y sobre los resultados de aprendizaje. En consecuencia, este trabajo se diferencia de otros que las usan centradas en los resultados y exclusivamente con afán de calificarles.

Por otro lado, diferentes autores coinciden en reconocer las posibilidades de la rúbrica para la evaluación (Cebrián, Serrano & Ruiz, 2014; Etxabe, Aranguren & Losada, 2011; Martínez & Raposo, 2011; Raposo & Martínez, 2014); estos autores insisten en que permite la orientación y evaluación en la práctica educativa. Particularmente, destacan su valor en la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes, ya que los guía, fomenta el aprendizaje cooperativo y constituye una herramienta ágil, útil y coherente que impulsa el aprendizaje. Asimismo, les permite a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias/ habilidades adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada mediante la utilización de indicadores que miden su progreso, creando una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios por valorar en términos específicos.

En cuanto al alumnado, el uso de la rúbrica permite tener a su disposición las pautas explícitas de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de valoración y del peso que tienen en la calificación global. El empleo de rúbricas no solo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que estas son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias y autoevaluación, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del proceso de aprendizaje del estudiante.

La importancia del uso de las rúbricas en la formación de los estudiantes de maestro radica principalmente en que tienen un componente valorativo de los niveles progresivos de dominio y son un referente de la gestión del aprendizaje (Mauri et al., 2014); también, se han integrado como una herramienta de apoyo para la evaluación, tanto por parte del docente como de los estudiantes,

puesto que permite realizar una autoevaluación del progreso de su aprendizaje, los estudiantes valoran mayoritariamente como positivo el hecho de utilizar rúbricas (Raposo & Martínez, 2014). El uso de la rúbrica permite indagar sobre cuándo se producen cambios en el aprendizaje del estudiante, cuánto cambian y cuándo son más importantes (Martínez et al., 2013). A su vez, han contribuido a que los estudiantes puedan tomar conciencia de la exigencia de llevar a cabo un proceso efectivo de negociación del significado durante la realización de la tarea y de disponer de habilidades necesarias (Mauri et al., 2014).

Panadero & Jonsson (2013) en la revisión efectuada de las investigaciones relativas a los tipos y condiciones del uso de las rúbricas que mejoran de las competencias de los estudiantes, sugieren que el uso de rúbricas puede mediar en un mejor desempeño a través de (a) transparencia en la evaluación, que a su vez puede (b) reducir la ansiedad del estudiante. El uso de rúbricas también puede (c) ayudar al proceso de feedback hacia los estudiantes, (d) mejorar el sentido de autoeficacia del estudiante y (e) apoyar la autorregulación del estudiante; todo lo cual puede indirectamente facilitar el mejor desempeño estudiantil. En consecuencia, existen varias maneras diferentes, pero no necesariamente inconexas, en las que el uso de rúbricas puede apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, los estudios de Raposo concluyen que la rúbrica es un recurso válido para innovar las prácticas pedagógicas evaluadoras orientadas a la mejora de la calidad de la educación. Su utilización permite la mejora de los aprendizajes y produce un cambio sostenible en la práctica educativa; a su vez se puede utilizar como una forma de evaluación formativa y centrar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. Bartolomé, Martínez & Tellado (2014) han constatado beneficios por el empleo de las rúbricas en sus evaluaciones, considerando que estamos ante un recurso válido, eficaz y pertinente para utilizar de manera complementaria otros recursos, por ejemplo, los blogs, el portafolios, etc., favoreciendo la adquisición de competencias. Por último, es importante señalar que la rúbrica ha estado y está en un proceso de revisión continua, teniendo en cuenta que su finalidad es la evaluación de competencias para mejorar los grados de aprendizaje, convirtiéndola, como indica Blanco (2008), en un instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible, además de un recurso ágil y coherente que, coincidiendo con Etxabe et al. (2011), impulsa el aprendizaje a través de la autoevaluación.

**SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL OBJETO
DE ESTUDIO**

La segunda parte de la investigación está integrada por un único capítulo en el que presentamos el abordaje empírico y los lineamientos metodológicos que la sustentan. Comenzamos presentando la finalidad de nuestro estudio que se enmarca en la formación inicial docente, concretamente en la asignatura del prácticum de maestros⁷, que persigue contribuir a la comprensión y caracterización de las ayudas ofrecidas por el tutor universitario en situaciones de reflexión conjunta. En el segundo apartado, exponemos los objetivos y preguntas que orientan la realización de nuestra investigación. Por una parte, deseamos conocer y caracterizar la organización de los tipos de tutorías, entre el tutor y el estudiante de prácticum en las que se reflexiona sobre la práctica de la propia estudiante; por otra parte, identificar sobre qué aspectos se orientan estas ayudas, si éstas evolucionan y cómo evolucionan a lo largo del proceso formativo. Finalmente, nos centramos en explorar algunos indicadores que nos permitan interpretar si al finalizar el proceso de formación el estudiante de prácticum evoluciona en el aprendizaje sobre la reflexión de su propia práctica pedagógica.

En el tercer apartado, explicamos el enfoque metodológico adoptado en esta investigación. Optamos por una metodología cualitativa de carácter exploratorio que se sitúa en el paradigma interpretativo (Erickson, 1989). El método utilizado para aproximarnos al objeto de estudio es el estudio de casos (Stake, 2010; Yin, 1994, 2006) concretamente estudio de casos múltiples. Seleccionamos seis casos de estudio, en los que participan dos tutores universitarios y seis estudiantes de maestros que cursan la asignatura de prácticum. Nuestra finalidad es analizar la actividad conjunta que los participantes desarrollan e identificar las ayudas educativas brindadas por el tutor para el aprendizaje de la reflexión de la práctica. Estudiamos la particularidad y complejidad de casos singulares, con el propósito de alcanzar un entendimiento profundo que nos permita comprender la actividad que realizan los participantes estudiados en la interacción que establecen en diferentes sesiones de tutorías que realizan durante el proceso de formación.

En el cuarto apartado, exponemos el diseño de la investigación, describimos el contexto de recogida de datos y características del prácticum estudiado; la selección de los casos de estudio, y posteriormente las situaciones objeto de observación y análisis. Estas corresponden a dos tipos de tutorías que tienen como objetivo común reflexionar conjuntamente (tutor y estudiante de prácticum) sobre la propia práctica que el estudiante realizó en el centro escolar.

En el quinto apartado presentamos los procedimientos de obtención y recogida de datos, configurado por fases, etapas y actividades, mostrando la especificidad del proceso de recogida de datos. Las técnicas de recogida de datos corresponden a registros en vídeo y observaciones directas en su actividad natural de todo el proceso formativo de las estudiantes en las dos tutorías que son

⁷ Al referirnos a los tutores o estudiantes de maestros en general, utilizamos el masculino convencional. Sin embargo, al referirnos a los datos del trabajo empírico utilizaremos el género femenino porque todas las participantes del estudio son mujeres.

objeto de análisis e interpretación; además, otros datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes en momentos diferenciados durante la investigación.

Finalmente, en el sexto apartado, explicamos los procedimientos seguidos para el análisis de los datos que fue concretado en dos niveles de análisis, que se basan en técnicas analíticas diferentes: análisis de la interactividad y análisis de contenido. Ambos análisis son complementarios. Además, detallamos el procedimiento seguido para el análisis de las entrevistas semi-estructuradas. Presentamos la elección del software utilizado para el análisis de los datos, y el procedimiento asociado a la codificación; y finalmente cerramos el capítulo con una síntesis del análisis de la actividad conjunta: niveles y unidades de análisis y de interpretación.

CAPÍTULO 3: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este tercer capítulo presenta las decisiones teóricas y metodológicas asumidas para el desarrollo de la investigación.

3.1. Finalidad de la Investigación

La formación inicial docente es uno de los temas centrales de discusión en las políticas y prácticas educativas. Como hemos explicado y argumentado en los capítulos anteriores, entre los retos y tensiones planteadas, se encuentran las dificultades del profesorado para reflexionar sobre su propia práctica y la necesidad de investigar sobre las ayudas necesarias para hacerlo. En nuestro estudio, asumimos que el periodo de prácticum es uno de los factores clave en la formación inicial del profesorado, ya que pretende utilizar para el aprendizaje de los futuros profesores, entre otras cuestiones, su experiencia práctica de las intervenciones docentes realizadas en el centro escolar (Gelfuso & Denis, 2014; Korthagen, 2001; Korthagen et al., 2006; Schön, 2010; Zabalza, 2011).

Es así que situándonos en una perspectiva socio-constructivista nos centramos en comprender cómo se ejerce la influencia educativa en un contexto de formación inicial docente. Situar el foco en esta temática en particular, surge principalmente desde el interés de identificar cómo el tutor organiza la actividad conjunta para ayudar a que sus estudiantes aprendan a analizar su práctica educativa. En este sentido, la finalidad de nuestra investigación es contribuir a una mejor comprensión de cómo el tutor universitario propicia una actividad conjunta en la que ayuda a los estudiantes de prácticum a desarrollar su autonomía para reflexionar sobre su práctica pedagógica, realizada en contextos reales de enseñanza y aprendizaje esenciales para su formación profesional. Esto nos lleva a indagar sobre qué contenidos o ámbitos pedagógicos refieren estas ayudas y, posteriormente, a explorar respecto al progreso que realizan los estudiantes de prácticum cuando reflexionan sobre un proceso de enseñanza y aprendizaje contrastando su actuación al inicio y al final del proceso formativo.

Para una mejor comprensión de nuestra investigación, consideramos necesario tener en cuenta tres precisiones fundamentales. En primer lugar, **el tutor es una persona influyente en el aprendizaje docente**. Esto se debe a la estrecha interacción que establece con los aprendices a lo largo de su proceso formativo (Korthagen, 2001; Crasborn et al., 2011;) y al rol de mediador del educador entre el educando y las prácticas sociales y culturales (Vygotsky, 1983; Coll, 2001^a). En este sentido, el tutor universitario generalmente es el primero en ser consultado por el estudiante debido a su cercanía y proximidad, considerándolo como una fuente de información valiosa debido a su experiencia tanto en lo teórico como lo práctico (Zanting, 2001). Asimismo, se espera que el tutor intervenga de manera eficiente en el aprendizaje de los estudiantes de prácticum al

momento de reflexionar sobre su propia práctica. Tal como mencionamos en el capítulo 2⁸, el tutor asume varios roles y lleva a cabo diferentes estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es así que el tutor tiene la responsabilidad de promover la construcción del conocimiento de sus estudiantes, así como también elevar el grado de reflexión sobre la preparación y desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje y con ello el posterior desarrollo profesional de los estudiantes de maestro.

La *segunda precisión* es que asumimos que el aprendizaje que desarrolla el estudiante de prácticum durante su proceso de formación no es exclusivo de las actividades programadas en la facultad, sino que es producto de la interacción y la participación que efectúa tanto en la facultad como también en diferentes nichos de aprendizaje (Barron,2006; Coll,2013). Por otra parte, el aprendizaje que desarrollan los estudiantes se enmarca en un conocimiento que robustece las interrelaciones de las dimensiones de reflexión (pensamiento, sentimiento, deseo y actuaciones) para resolver problemas y dificultades surgidos en la práctica educativa (Korthagen, 2001; Lave & Wenger, 1991; Coll, 2010a; Schön, 2010).

El tercer y último aspecto se refiere a como entendemos las ayudas educativas otorgadas por el tutor para el aprendizaje de la reflexión de la práctica que desarrolla el estudiante. Interpretamos las ayudas en dos niveles diferenciados: el primero refiere a como tutor y estudiantes estructuran su actividad conjunta en ambos tipos de tutorías; y el segundo nivel remite a identificar sobre qué aspectos se centran durante el proceso de reflexión conjunta.

3.2. Objetivos y preguntas directrices

En concordancia con las dimensiones teóricas que sustentan nuestra investigación concretamos el abordaje empírico de nuestro objeto de estudio en tres objetivos generales, que constituyen el punto de partida, y una serie de preguntas de investigación que concretan dichos objetivos generales.

O.I. Identificar, caracterizar y analizar cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta entre tutor y estudiante de prácticum, durante sesiones de tutorías individuales y grupales en las que reflexionan conjuntamente sobre la propia práctica del estudiante.

1. ¿Cómo se caracteriza la actividad conjunta que desarrolla el tutor con sus estudiantes de prácticum en los diferentes tipos de tutorías, individual y grupal, en las que reflexionan conjuntamente sobre la propia práctica del estudiante?

⁸ Ver capítulo 2. Sub-apartado 2.3.3

2. ¿Qué particularidades se identifican en la actividad conjunta construida entre el tutor y su grupo de estudiantes que ayuden a reflexionar sobre su propia práctica en cada tipo de tutoría y su evolución a lo largo del proceso de formación?
3. ¿Qué características se identifican en la actividad conjunta construida por los participantes en cada tipo de tutoría que pudieran relacionarse con el uso de los diferentes artefactos mediadores (el clip de vídeo/la rúbrica de evaluación)?
4. ¿Es posible identificar a partir de la estructura de la actividad conjunta de ambos tipos de tutorías, formas de organizar la actividad que contribuyan al andamiaje//traspaso del control en el proceso de reflexión de la práctica de la estudiante, a medida que avanza el proceso formativo?

O.2 Identificar y analizar sobre qué aspectos de la práctica de los estudiantes se centra la actividad conjunta y las ayudas educativas otorgadas por el tutor a los estudiantes para que reflexionen conjuntamente en sesiones de tutorías individuales y grupales.

1. ¿En qué aspectos de la reflexión de la práctica centran los tutores la actividad conjunta, a partir de la dimensión “función epistémica” en cada caso y en las distintas sesiones de tutoría (individual y grupal)? ¿Cómo evolucionan estos aspectos a lo largo del proceso formativo?
2. ¿En qué aspectos de la reflexión de la práctica centran los tutores la actividad conjunta, a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada caso y en la sesión de tutoría grupal? y ¿Cómo evolucionan a lo largo del proceso formativo?
3. ¿Hay coincidencias y diferencias, en cómo los tutores orientan la reflexión de la práctica, a partir de la dimensión función epistémica (describir, evaluar, interpretar y proponer cambios) en cada tipo de tutoría?
4. ¿Hay coincidencias y diferencias en cómo los tutores orientan la reflexión de la práctica, a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en la sesión de tutoría grupal?

O.3 Identificar y caracterizar cambios en el modo en que los estudiantes realizan la reflexión sobre una práctica pedagógica, así como su percepción sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas de análisis de vídeo.

1. ¿Hay diferencias en el discurso de los estudiantes cuando reflexionan sobre un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje al inicio y al final del prácticum? ¿Hay variaciones en la cantidad o en el tipo de información que las estudiantes aportan?
2. ¿Los estudiantes perciben las sesiones de análisis conjunto de vídeos como una ayuda para mejorar su aprendizaje sobre la reflexión su práctica?

3.3. Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación obedece a una aproximación de naturaleza cualitativa. Nuestro propósito es identificar, comprender y explicar los significados intersubjetivos, situados y construidos, que los participantes realizan en la actividad en su marco natural sin distorsionarlo (Ruiz Olabuénaga, 2007; Willig, 2013). Optamos por una metodología cualitativa de carácter exploratorio que se sitúa en el **paradigma interpretativo** (Erickson, 1989). Este paradigma abarca un conjunto de enfoques de la investigación observacional que centran el interés en la construcción de los significados y la vida social del ser humano reconociendo la necesidad de comprender de manera detallada las prácticas concretas que son el objeto de investigación. En este escenario, de acuerdo con Erickson (1989), una investigación realizada bajo el paradigma interpretativo implica por parte del investigador:

... a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo (field setting); b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos...; y c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas (p.199).

El paradigma interpretativo nos permite un trabajo de campo útil, y particularmente apropiado cuando necesitamos saber más acerca de la estructura de los hechos que ocurren en un contexto particular. Es más, considerando los objetivos y finalidad de nuestro estudio, concretada en comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular, nuestro propósito no es la búsqueda de *universales abstractos* alcanzado a través de inferencias estadísticas de muestras para poblaciones, sino que deseamos comprender *universales concretos* a los cuales se llega estudiando casos específicos, intentando descubrir lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares.

De acuerdo con Erickson la investigación interpretativa involucra tres tareas esenciales para el investigador: (i) intensa y larga participación en el contexto investigado, (ii) cuidadosos registros de lo que ocurre en dicho contexto juntamente con otras fuentes de evidencia (como trabajo de alumnos, materiales distribuidos por el profesor, grabaciones en audio o en vídeo) y (iii) análisis reflexivo de todos los registros y evidencias, así como descripción detallada utilizando la narrativa y transcripciones literales de los sujetos. En el marco del paradigma interpretativo nos aproximamos al objeto de estudio mediante el estudio de casos (Stake, 2010; Yin, 1994, 2006). El estudio de casos, tal como lo define Stake (2010), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias

concretas. Mediante el estudio de casos se pretende responder a ciertos tipos de interrogantes que ponen el énfasis en el qué, cómo y por qué, subrayando la finalidad descriptiva y explicativa del fenómeno de estudio. Esta exigencia de centrar el análisis en la identificación de procesos requiere una estrategia holística que permita estudiar las actuaciones tanto del tutor como el de sus estudiantes, en el contexto natural en que producen, teniendo en cuenta su carácter dinámico y cambiante. De acuerdo con los autores Stake (1995) y Yin (1994, 2006) el estudio de casos es apropiado para una investigación exhaustiva y en profundidad de los fenómenos, puesto que toma en consideración las condiciones del contexto en que aparecen y atiende a múltiples y complementarias fuentes de evidencia que permiten identificar, describir y comprender, mediante la triangulación, los fenómenos objeto de estudio.

Atendiendo a que a través de esta estrategia metodológica estudiaremos la particularidad y la complejidad de casos singulares, nuestro objetivo es alcanzar un entendimiento peculiar y profundo, llegando a comprender la actividad que realizan los participantes en la interacción que llevan a cabo en las sesiones de tutorías (individuales y grupales) por medio de observaciones directas en su actividad natural (Stake, 2010; Yin, 2006) a lo largo del proceso formativo. Concretamente, dado que nuestro interés se constituye a partir de una situación empírica, optamos por el “estudio de casos múltiples” (Yin, 1994) con estrategias de réplica, en que se estudian diferentes sesiones de tutorías orientadas al aprendizaje sobre la reflexión de la práctica de seis estudiantes de maestros en su periodo de prácticum. En esta investigación, se considera como un caso de estudio cada estudiante de prácticum y, es en el marco de su formación donde se analiza la interacción desarrollada con su tutor universitario y las ayudas brindadas para el aprendizaje de la reflexión de la práctica. De esta manera, pretendemos por un lado maximizar las posibilidades, las condiciones y las características que se presentan en el caso, identificando los distintos factores que puedan ejercer influencia en el fenómeno estudiado. Por otro lado, pretendemos conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio, y con ello obtener un conocimiento útil y orientado al marco de la formación inicial docente. Siguiendo a Yin (1994), un estudio formado por más de un caso permite aumentar la fuerza de la evidencia y la robustez de las conclusiones. Este aumento puede producirse si los distintos casos ofrecen resultados similares o si ofrecen resultados distintos por razones teóricas predecibles.

De acuerdo con Yin (1994, 2006), el objetivo del estudio de caso no es la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos para generalizar los resultados a una población – *generalización estadística* – sino la *generalización analítica* que trata de ver lo general en lo particular, es decir, en lugar de generalizar los resultados a una población, se intenta profundizar en la comprensión de esas situaciones: poder ir más allá de lo descriptivo, aportando elementos explicativos en relación a los casos seleccionados. En otras palabras, un estudio de casos múltiples diseñado para producir evidencia corroborada a partir de los distintos casos refuerza las

generalizaciones analíticas al tiempo que aumenta la robustez y confianza de las conclusiones. La relevancia del caso, su generalizabilidad no proviene, entonces del lado estadístico, sino del lado lógico: las características del estudio de caso se extienden a otros casos del razonamiento explicativo. De manera concreta nuestro propósito cimienta sus bases en alcanzar una comprensión profunda de las ayudas educativas que otorga el tutor para la reflexión de la propia práctica de la estudiante, durante las sesiones de tutorías realizadas a lo largo del prácticum. Para ello consideraremos esencial conocer en profundidad el contexto y las actividades que en él se desarrollan (Willig, 2013).

En los apartados siguientes presentamos el diseño de la investigación, donde describimos: los criterios considerados para seleccionar los casos objeto de estudio, las situaciones de observación, los instrumentos de obtención y recogida de datos y, finalmente, los procedimientos que orientan el análisis de los datos.

3.4. Diseño de la investigación

Según Stake (1995), la elección de los casos tiene un carácter teórico, no reside en que sean representativos estadísticamente, sino que sean pertinentes para abordar la temática en estudio. La selección teórica o deliberada de los casos- frente al muestreo probabilístico o aleatorio – supone elegir casos que se revelan óptimos para valorar una teoría ya existente o en desarrollo; como señala Stake, se trata de escoger aquellos casos que ofrezcan mayor oportunidad de aprendizaje.

En este sentido, nuestro interés sobre las ayudas otorgadas al estudiante para que reflexione su práctica en la formación inicial, nos ha llevado a indagar en el trabajo pedagógico de los tutores al interior de la facultad, específicamente, seleccionar situaciones de aprendizaje en que se propicie la reflexión de la propia práctica pedagógica que los estudiantes de maestro realizan en el aula del centro escolar. Esta exigencia remite a la necesidad de seleccionar casos en que aparezcan estas situaciones de aprendizaje, que formen parte del proceso de formación, se inserten en el desarrollo del proceso de prácticum y que, además, el prácticum seleccionado a priori nos refleje suficientes elementos de calidad. Siguiendo las recomendaciones de Stake, los casos han sido escogidos en función de los intereses propuestos en la investigación, responden a determinadas condiciones que los transforman en un fenómeno único de ser estudiado; además son fáciles de abordar, y se realizan en un ambiente en el cual nuestras indagaciones son bien acogidas. A continuación, presentamos la caracterización del contexto estudiado, argumentamos la selección de los casos objeto de estudio, los participantes de la investigación, los procedimientos éticos considerados y finalmente las situaciones objeto de observación y análisis.

3.4.1. Contexto de recogida de datos y características del prácticum estudiado

El contexto de investigación en el que se recogieron los datos de este estudio fue en el marco de un programa del prácticum de maestros. Para la comprensión de los datos recogidos presentamos la elección del programa estudiado, las características del contexto donde se sitúa y la organización que presenta; explicamos algunos aspectos esenciales del plan docente, como el tipo de situaciones de aprendizajes que realizan los estudiantes; definimos los marcos referenciales compartidos en el proceso de formación inicial; el sistema de evaluación planificado para los estudiantes; y finalmente otros aspectos que refieren a las características de los centros educativos en que las estudiantes desarrollan su proceso formativo.

- **Selección del programa de prácticum**

Dado el interés en nuestra temática y la heterogeneidad identificada en los planes curriculares de las instituciones orientadas a la formación inicial docente, en el desarrollo del trabajo empírico se puso especial atención en seleccionar un programa de formación de profesorado que en su plan docente presentara información explícita y detallada sobre su diseño del plan docente, en el cual se planificaran situaciones de enseñanza aprendizaje organizadas de forma sistemática por parte de la institución en los que se priorizaran espacios de reflexión de la propia práctica realizada por las estudiantes en el centro escolar. Estos requisitos se respetan en el Prácticum de Educación Parvularia⁹, que realiza la Universidad Concepción, Chile, donde se realizó la recogida de datos para la investigación. El prácticum seleccionado nos permite realizar un seguimiento de los dos tipos de tutoría, que diferenciadas en su finalidad se dirigen a la reflexión de la propia práctica que la estudiante realiza en el centro escolar. La elección del prácticum a priori nos permitió identificar un conjunto de rasgos que consideramos como potencialmente favorecedores del ajuste de las ayudas educativa; ofreciéndonos la posibilidad de aprender y comprender el caso particular.

El plan curricular del prácticum seleccionado explicita un conjunto de situaciones y actividades que las estudiantes en formación deben desarrollar en el transcurso de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas situaciones son planificadas para favorecer tanto su aprendizaje de maestra, como también el trabajo en conjunto con sus respectivos tutores, con la finalidad de asegurar que el estudiante participe activamente en ambos centros educativos, tanto en el centro escolar, como en la facultad. A la estudiante se le solicita asistir diariamente al centro escolar en la jornada de cinco horas diarias. Esta forma de planificar el prácticum nos aseguraba una continuidad en la docencia que las estudiantes realizan en el centro educativo cotidianamente, donde la estudiante poco a poco va asumiendo responsabilidades de maestra, planificando y

⁹ En el contexto nacional chileno se denomina Educación Parvularia a lo que en España corresponde a Educación Infantil. A lo largo de la investigación se hará alusión a los dos nombres como sinónimos, pero cuando se haga referencia específica al plan de formación denominaremos Educación Parvularia.

llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje todos los días de la semana (más adelante explicamos esta forma gradual en la que la estudiante se hace cargo del proceso de enseñanza del nivel educativo en conjunto con la maestra de apoyo).

- **Características contextuales donde se sitúa el prácticum**

En el contexto universitario chileno, el periodo de práctica profesional¹⁰ o práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso mediante el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que, del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula; aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial (Ávalos, 2003).

Institucionalmente, la carrera de Educación Parvularia en la Universidad de Concepción¹¹, pretende formar un Profesional de la Educación con una sólida preparación general en los cuatro primeros semestres, y una especialización en los tres años siguientes. El propósito fundamental es formar a un profesional que sea capaz de diseñar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje para el logro de objetivos pertinentes a realidades educativas diferentes, así como desarrollar contenidos y aplicar metodologías para el desarrollo integral de niños/as menores de seis años.

En el marco de su formación, obtiene el grado de Licenciado en Educación y el título de Educador de Párvulos, es un profesional preparado para atender a niños/as menores de seis años, e insertarse en diferentes contextos educativos, relacionando de manera pertinente las disciplinas de formación general y pedagógica, tanto en el plano teórico como en el práctico. Se espera que sea un profesional crítico y reflexivo, que comprenda y domine las bases teóricas que sustentan su quehacer pedagógico, y que permanentemente se actualice en las políticas nacionales que orientan el desarrollo educativo. La asignatura de práctica profesional se lleva a cabo al finalizar las

¹⁰ El periodo de práctica profesional en el contexto chileno es sinónimo de prácticum que realizan los estudiantes en el contexto español

¹¹ Objetivo de la carrera, descrito en el portal de la universidad. Mayor información en <http://educacion.udec.cl/educacion-parvularia/presentacion/>

asignaturas propuestas en el proceso formativo; caracterizado por ser un periodo sistemático en el que se concretan actividades que permiten establecer la vinculación teórica-práctica y debe ser realizado por todos los estudiantes de profesorado como requisito para completar su formación inicial.

Lo anterior se aprecia en la organización y planificación de su plan curricular de formación (ver Figura 4). Con el objetivo de comprender cómo se organiza el proceso de prácticum y situar en un marco más general las situaciones objeto de análisis, detallamos algunas de sus características, a saber: los objetivos, las actividades propuestas, el sistema de evaluación y el enfoque pedagógico utilizado en el prácticum estudiado.

EDUCACIÓN PARVULARIA (Campus Los Ángeles)

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN I	PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN II	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	PSICOMOTRICIDAD	PSICOLINGÜÍSTICA	METODOLOGÍA DE LA LECTORSCRITURA I	METODOLOGÍA DE LA LECTORSCRITURA II		SEMINARIO
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	Ciencias Naturales Integradas	Ciencias Sociales Integradas	LA LITERATURA COMO MEDIO CREATIVO DE EXPRESIÓN	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	METODOLOGÍA DE LOS ARTES PLÁSTICAS	MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN		PRÁCTICA EDUCACIÓN PARVULARIA
INFORMATICA EDUCATIVA	ASIGNATURA COMPLEMENTARIA	ANÁLISIS ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	DIDÁCTICA I	DIDÁCTICA II	DIDÁCTICA III	DIDÁCTICA IV		
DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS I	DESARROLLO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS II	IDIOMA EXTRANJERO I	IDIOMA EXTRANJERO II	METODOLOGÍA MATEMÁTICA I	METODOLOGÍA MATEMÁTICA II	INSTRUMENTOS MUSICALES			
TALLER ESTUDIOS INFANCIA I Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA II Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA III Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA IV Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA V Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA VI Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA VII Y CONFERENCIAS	TALLER ESTUDIOS INFANCIA VIII Y CONFERENCIAS		
PSICOLOGÍA GENERAL	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO I	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO II	PSICOLOGÍA EDUCATIVA	SALUD Y NUTRICIÓN	ENTRÉS CURRICULARES	PENSAMIENTO REFLEXIVO	MATERIAL DIDÁCTICO PRIMER Y SEGUNDO CICLO		
ASIGNATURA COMPLEMENTARIA									

Figura 4. Plan curricular de la carrera Educación Parvularia.

- **Plan docente del prácticum**

El programa de prácticum en estudio forma parte de un programa de prácticas¹² propio de la facultad y, al mismo tiempo, se vincula con un programa específico de la carrera de Educación Parvularia denominado “*programa de prácticas intensivas*”. En este programa, las prácticas están organizadas por etapas: prácticas iniciales, prácticas intermedias y prácticas finales, que deben desarrollar las estudiantes a lo largo de su formación (que se destaca con color rojo en el plan curricular), siendo las prácticas iniciales las que comprenden aquellas cuyas asignaturas de práctica se encuentran al inicio de la carrera y están asociadas al conocimiento de la realidad escolar; las prácticas intermedias están relacionadas con conocimientos didácticos; y las finales están vinculadas al desempeño en la práctica profesional. Por otra parte, el programa de prácticas intensivas está vinculado a la asignatura de Taller estudios de infancia y conferencia, que se presenta de forma gradual durante el proceso de formación. Es así que el programa de prácticas

¹² Se refieren a las actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza (Ávalos, 2003).

intensivas tiene por objetivo graduar las intervenciones educativas que los estudiantes realizan al interior de la comunidad educativa, y al mismo tiempo la frecuencia de las visitas presenciales que los estudiantes realizan en los centros escolares como parte del plan curricular; siendo el programa de práctica profesional la etapa que culmina el proceso de formación práctica.

El propósito principal del prácticum estudiado es posibilitar la integración y aplicación efectiva de los conocimientos teórico-prácticos y de las competencias profesionales adquiridas y desarrolladas a través de las diversas asignaturas contempladas en el plan curricular y de los talleres que conforman el Plan de Estudio de la carrera. Los objetivos generales propuestos para el desarrollo de la asignatura se concretan en cuatro y van orientados a que la estudiante: 1) conozca con determinada amplitud y profundidad las características de la realidad física, material y social que debe considerar en las diferentes instancias de su quehacer profesional. 2) desarrolle habilidades que permita enfrentar y resolver con éxito situaciones educativas problemáticas, mediante un proceso gradual de incorporación al quehacer educativo sistemático. 3) aplique científica y creativamente estrategias educativas previamente aprendidas, en situaciones educativas reales a través de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y/o adecuadas a la modalidad en que se desarrolla la práctica. 4) desarrolle una actitud ético-profesional y personal a través de la seguridad, iniciativa, responsabilidad y creatividad, para llevar a cabo las tareas profesionales.

Para el cumplimiento de los objetivos antes mencionados, la estudiante durante todo el periodo de prácticum es acompañada por el Profesor Guía¹³ y el Profesor Supervisor o tutor universitario¹⁴; ambos presentan responsabilidades y tareas específicas, para lo cual es primordial establecer una buena comunicación con la estudiante, con el fin de orientar, guiar, acompañar y apoyar de la mejor forma posible su aprendizaje en la última etapa de formación profesional.

Conviene subrayar que dentro de las funciones *exclusivas del tutor universitario* se establece la necesidad de mantener contacto directo, regular y frecuente con el profesor guía, con el objetivo de intercambiar información respecto al estudiante de prácticum; al mismo tiempo, asesorar y orientar a los practicantes en talleres con frecuencia semanales; como también mantener contacto semanal con la Coordinación de Práctica de la Especialidad, con el fin de informar el desempeño general del estudiante de prácticum. Finalmente, evaluar el desempeño en terreno del estudiante de prácticum durante las visitas al Centro de Práctica y posteriormente a la visita en el aula debe necesariamente realizar una devolución de la observación.

¹³ Educadora guía o tutora del centro es la Maestra que acompaña y guía al estudiante de prácticum diariamente en el aula infantil, durante su proceso de formación. Sus funciones se detallan en el Anexo AI.

¹⁴ El tutor es el docente universitario que tiene la responsabilidad de guiar, orientar, acompañar, reflexionar y analizar la práctica pedagógica realizada por un estudiante de maestro que curse la asignatura de prácticum.

- **Las actividades exclusivas de los estudiantes de prácticum**

En relación a las actividades que la estudiante debe desarrollar en el centro escolar durante el proceso de prácticum, éstas responden a una dimensión temporal y se organizan en tres grandes periodos: planeamiento, desarrollo, final. En cada uno de los periodos, la estudiante debe ejecutar de manera autónoma su práctica pedagógica, que tiene como duración un semestre académico (19 semanas). Durante este periodo, la estudiante debe llevar a cabo todas las funciones de maestra, planificar, organizar el quehacer educativo pedagógico del nivel, planificar y ejecutar experiencias de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje de los niños/as de su nivel.

Para el cumplimiento de estas actividades, las estudiantes tienen la responsabilidad de asistir al centro escolar de lunes a viernes obligatoriamente durante cinco horas diarias (una jornada escolar); además, de forma complementaria, un día de la semana deben asistir en horario continuo para realizar trabajo técnico pedagógico y organizativo en conjunto con el equipo técnico del aula¹⁵ o la comunidad docente. Entre las tareas que desarrolla la estudiante se encuentra: asistir a reuniones técnicas con el equipo del aula, realizar entrevistas con los padres y apoderados, o participar en reuniones técnicas con otras educadoras del centro educativo.

Por otro lado, de acuerdo al objeto de estudio, es preciso describir que, como parte de su formación profesional, el estudiante paralelamente al quehacer pedagógico que realiza cotidianamente en el centro escolar, debe asistir obligatoriamente a las reuniones de trabajo en la facultad, planificadas con su respectivo tutor en la facultad. Dichas reuniones se constituyen bajo diferentes modalidades, tales como:

- i) *Jornadas de reflexión y análisis del proceso de práctica profesional con sus respectivos tutores.* Conformadas por un número determinado de diversas sesiones de actividad conjunta que se organizan a lo largo del prácticum. Dentro de este proceso se encuentran específicamente los talleres que se orientan al análisis de la práctica de los estudiantes, denominado sesiones de tutoría grupal, que tienen por objetivo analizar conjuntamente con el tutor el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la estudiante en el centro escolar.
- ii) Talleres de formación técnica, desarrollados con sus respectivos tutores.
- iii) Actividades correspondientes a la Práctica profesional de la carrera organizadas según lo que establece en el calendario semestral institucional.

¹⁵ El equipo técnico del aula lo conforman los adultos que están presentes cotidianamente en el aula infantil, en este caso sería: la Educadora Guía, asistente en educación y la estudiante de prácticum.

- **Marcos referenciales compartidos en el proceso de formación inicial**

En el contexto nacional donde se sitúa la investigación, la formación del Educador de párvulos¹⁶ es muy heterogénea, y cada institución es responsable de definir las orientaciones curriculares y los contenidos sobre los que basarán su proyecto educativo (Pardo & Adlestein, 2015). Para comprender un poco más el contexto de estudio, describiremos sucintamente los referentes institucionales compartidos en la facultad donde se enmarca nuestra investigación.

Conviene subrayar que la facultad en la cual nos situamos, con la finalidad de garantizar la calidad en la formación inicial del profesorado, en su plan curricular contempla los saberes que las estudiantes de prácticum deben desarrollar tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario, con la intención de que las estudiantes conozcan, organicen, planifiquen y apliquen en su práctica docente los diferentes instrumentos y programas nacionales establecidos para su profesión. A continuación, describiremos de manera sucinta los referentes utilizados en la formación de la Educadora de Párvulos:

Marco para la buena enseñanza (MBE) (MINEDUC¹⁷,2003). En él se estipulan los criterios que caracterizan un buen desempeño docente a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico de los profesores del país. Describe los diferentes criterios que de una u otra manera detallan y explican los saberes que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar, con los cuales se evaluará y caracterizará su actuación identificando cuán bien realizan su desempeño docente al interior del aula y del centro escolar. Los cuatro dominios a los que hace referencia este marco siguen el ciclo del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (ver Figura 5).

¹⁶ En el plan curricular español correspondería a la formación de los Educadores Infantiles

¹⁷ Referente diseñado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) con la finalidad de entregar las bases para una mejor calidad en la educación en el país, rige la formación de todos los docentes tanto a nivel inicial como la formación continua. Ver mayor detalle en Ministerio de Educación de Chile. (2003). Marco para la buena enseñanza

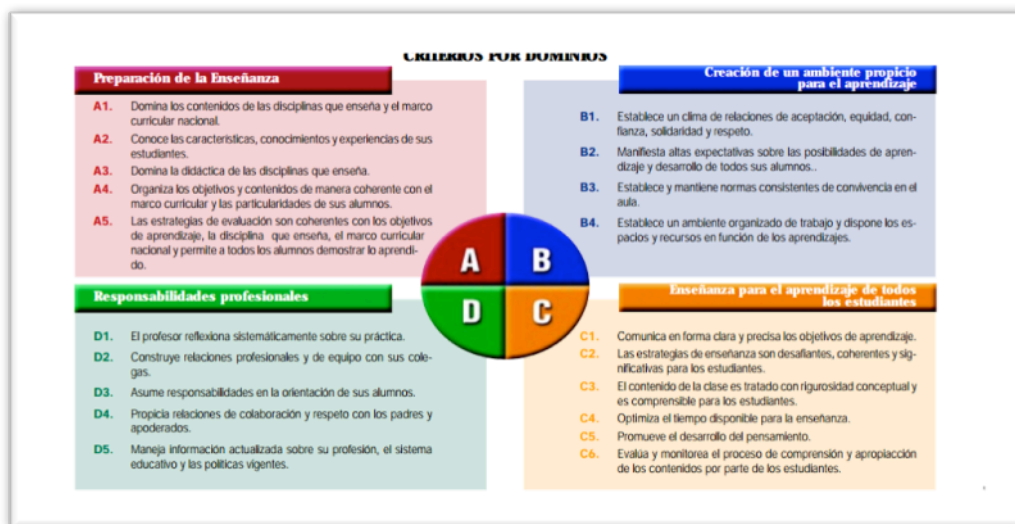


Figura 5. Dominios y criterios del Marco de la Buena Enseñanza (MBE, 2003).

- **Bases curriculares de la Educación Parvularia (BCEP)¹⁸ (MINEDUC, 2001).** Es un marco referencial amplio y flexible orientador para el nivel de Educación Parvularia que proporciona el Ministerio de Educación de Chile. En él se establecen los lineamientos curriculares fundamentales para el trabajo de las educadoras de párvulos; y proponen los aprendizajes esperados con sus respectivas orientaciones pedagógicas para trabajar con los niños/as os en edad preescolar (de 0 a 6 años), específicamente, se proponen tres grandes ámbitos del aprendizaje como ejes fundamentales de los cuales se desprenden diversas habilidades que las educadoras deben desarrollar y potenciar en los párvulos: ámbito de formación personal y social; de comunicación, y de relaciones con el medio natural y social. También detalla la importancia del rol de la familia, como núcleo central y básico que comparte a labor educativa; por otro lado, describe el rol del niño y la niña, sus derechos, la valoración de la diversidad, el respeto y la participación. Además, especifica el rol del educador como formadora, modelo de referencia, diseñadora, implementadora y evaluadora del currículo.

Paralelamente, a las Bases Curriculares de Educación Parvularia, la estudiante puede optimizar su labor pedagógica apoyándose en otros documento orientadores propuestos a nivel ministerial que fueron compartidos en su plan de formación: Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia¹⁹ (2006), Programas Pedagógicos para el Primer y el Segundo Nivel de Educación Parvularia²⁰ (2008) y para facilitar el proceso de evaluación de la práctica educativa, las

¹⁸ Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.

¹⁹ Ministerio de Educación (2006). *Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.

²⁰ Ministerio de Educación de Chile. (2008a). *Programa pedagógico primer nivel transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2008b). *Programa pedagógico segundo nivel transición*. Santiago de Chile: MINEDUC.

estudiantes de prácticum se pueden apoyar en la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2 (2008).

Finalmente hay que considerar que el aprendizaje de la estudiante de prácticum en este caso particular se apoya por una parte por los referentes institucionales antes mencionados, como también por el programa de la facultad, debido a que el proceso de aprendizaje de las maestras en formación es sin duda un proceso complejo que requiere no solo el involucramiento cognitivo, sino también emocional, tanto de modo individual como colectivo (Ávalos, 2011).

- **Evaluación del proceso de prácticum de los estudiantes**

El proceso de evaluación de los aprendizajes del estudiante a lo largo del prácticum se organiza y establece desde la facultad, así como también se estipulan los objetivos, las actividades a desarrollar en los centros formativos y las funciones del profesor guía y del tutor universitario descritos en los apartados anteriores.

En este sentido, *la Coordinación de Práctica Profesional* de la facultad es el departamento encargado de gestionar y planificar cómo se llevará a cabo el proceso evaluativo, por tanto, estipulan evaluaciones diferenciadas de acuerdo con las actividades que las estudiantes realizan a lo largo del periodo de formación, se sustentan en evaluaciones formativas y acreditativas. Si bien la evaluación de los aprendizajes de las estudiantes de prácticum es considerada como un proceso formativo mediante el cual se registran los progresos, avances, fortalezas y debilidades que las estudiantes vivencian en su quehacer cotidiano como maestras, al mismo tiempo, de acuerdo a las etapas propuestas en el plan del prácticum, se evalúa el desempeño de las estudiantes con el sentido de calificar el grado de competencia adquirido de acuerdo al programa establecido.

Puesto que la estudiante durante el periodo de formación transita entre dos centros educativos, facultad y centro escolar, el proceso de evaluación involucra la participación de ambos organismos responsables de formación de las estudiantes. La evaluación del proceso de prácticum se organiza desde la facultad, y contempla una responsabilidad compartida entre ambas instituciones y una coherencia en las habilidades profesionales que se espera que desarrolle la estudiante al final del proceso de formación; es allí que la evaluación se realiza a partir de los elementos propuestos en los marcos de referencia compartida. De esta manera, considerando los marcos de referencia compartidos, la facultad propone una rúbrica de evaluación²¹ que da cuenta del grado de desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinarias que ha alcanzado la estudiante a lo largo del periodo del proceso formativo (planificación, ejecución, evaluación).

²¹ Ver Anexo A2. Pautas de evaluación propuestas para el proceso de prácticum.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la Educadora guía es un agente activo en el aprendizaje de la estudiante encargada de supervisar/acompañar el trabajo pedagógico cotidiano que realiza la Maestra practicante en el aula escolar, también tiene la responsabilidad de valorar y calificar el desempeño de la estudiante. Así, deberá proporcionar tres evaluaciones parciales a la tutora de la universidad, cada una de las evaluaciones²² responden a diferentes productos que la estudiante debe cumplir en el centro escolar.

Respecto a la evaluación que corresponde a la tutora de la universidad, ésta se constituye a partir de las visitas que realiza la tutora in situ en el centro escolar, y su posterior devolución en la facultad. En la visita de la tutora en el centro escolar, observa la actuación de la estudiante tomando como referente la pauta de evaluación de las habilidades que se espera que desarrolle a lo largo del proceso. En el programa de prácticum se prevé un mínimo de tres visitas al centro educativo que responden a los diferentes periodos del proceso formativo (planificación, ejecución, evaluación).

Conviene subrayar que las pautas de evaluación que utilizan tanto la educadora guía como la tutora son muy similares. Ambas se diseñan a partir de los referentes compartidos en el plan de formación y responden a los criterios que se consideran esenciales en el aprendizaje de ser maestra, aquí otorgan especial relevancia los dos marcos de referencia compartidos (MBE y BCEP). En el diseño de ambas pautas de evaluación se consideran tanto los aspectos pedagógicos y aspectos personales. Cabe señalar que la pauta que utiliza la educadora guía para evaluar el progreso de la estudiante en el centro escolar es más extensa que la utilizada por la tutora de la universidad, pero, en los aspectos esenciales son muy similares; su diferencia fundamental radica en que la pauta de la educadora guía considera indicadores de evaluación más específicos a nivel de didáctica.

En definitiva, la calificación final que la estudiante obtiene del proceso de prácticum se asigna considerando: por una parte, la evaluación que realiza la educadora guía, correspondiente a un 60% de la calificación final (constituida por 30% calificación de las planificaciones y un 30% referido a los informes parciales del desempeño de la estudiante, pero que la tutora de la universidad asigna la calificación). Por otra parte, el 40% restante de la calificación final es exclusiva responsabilidad de la tutora de la universidad (ver mayor especificación de las pautas de evaluación del prácticum en el anexo A2).

²² Ver Anexo A2. Pautas de evaluación propuestas para el proceso de prácticum

- **Otros aspectos que refieren a las características de los centros educativos en que los estudiantes desarrollan su prácticum**

En el contexto que se desarrolla la investigación identificamos la presencia de algunos aspectos que caracterizan la organización pedagógica de los centros educativos donde las estudiantes desarrollan su práctica profesional. Mencionaremos dos de estos aspectos que para el objetivo de esta investigación nos parece relevante conocer, ya que nos ayudarán a una mejor comprensión de las ayudas educativas que otorga el tutor en las sesiones de tutoría. Nos referimos concretamente al nivel educativo en que se inserta la estudiante en el aula y a la modalidad curricular utilizada en el centro escolar en la Educación Parvularia.

En primer lugar, hay que tener presente que cada estudiante puede incorporarse a diferentes niveles educativos de la Educación Parvularia, y esto dependerá del centro que la acoja, del interés de la estudiante o de los convenios de la facultad con los diferentes centros educativos. Conviene especificar que la Educación Parvularia²³ en Chile, corresponde al primer nivel educativo de la educación formal el que atiende a todos los niños/as cuyo intervalo de edad fluctúa de 84 días a 6 años. Se divide en dos ciclos y comprende tres niveles educativos: **Sala-cuna** (atiende al grupo de edad de 84 días a 2 años); **Nivel medio** (grupo entre 2 y 4 años de edad,) y **Nivel transición** (comprende los niños de 4 a 6 años). Es así que las estudiantes se incorporan durante un semestre académico a realizar su periodo de prácticum en uno de estos tres niveles educativos.

En segundo lugar, la organización educativa de cada centro educativo se lleva a cabo con autonomía, pudiendo elegir una determinada modalidad curricular con la cual organiza y lleva a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza de sus estudiantes. Las modalidades curriculares en Educación Parvularia corresponden a las diferentes formas a través de las cuales se operacionaliza la teoría general del currículo en Educación Parvularia, y su existencia proviene de los primeros currículos: "froebeliano", "montessoriano", "agazziano", "decroliano", etc. En tal sentido, cada modalidad curricular permite organizar los diferentes factores y elementos que configuran un currículo preescolar, a través de diversas alternativas curriculares permiten al educador responder mejor a las diferentes realidades educacionales a las que se pudiera enfrentar. Este desarrollo cualitativo del currículo -tanto en el plano teórico como práctico- implica conocer los fundamentos, objetivos, sus conceptos básicos y principios pedagógicos, entre otros aspectos que describen su particularidad (ver una versión extendida en Peralta, 1995; 2014). Es así que las estudiantes de prácticum al insertarse al centro educativo tienen la oportunidad de conocer e implementar una determinada modalidad curricular.

²³ Ver mayor referencia <http://parvularia.mineduc.cl>

Consideramos que ambos aspectos mencionados se consideran solo como características propias del contexto del centro escolar, y se mantendrán al margen de la investigación, ya que el foco principal es identificar las ayudas educativas que entrega el tutor en el análisis conjunto que realiza con el estudiante de prácticum sobre su propia práctica pedagógica realizada en el centro escolar. De esta manera, el interés no está centrado en los contenidos específicos propio del nivel, o de la metodología curricular, sino que a los contenidos específicos sobre cómo el tutor ayuda a la estudiante a reflexionar sobre su propia práctica educativa a partir de los referentes que son compartidos y construidos a lo largo del proceso de formación.

En síntesis, el enfoque del prácticum se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo al término de la etapa de formación profesional. El tutor considera que durante todo el proceso de prácticum el futuro maestro debe integrar y vincular lo aprendido en el transcurso de su formación, lo que se evidenciará en sus actuaciones en la sala de clases. Asimismo, el enfoque del prácticum presenta un enfoque constructivista, y conviene especificar que este mismo enfoque es el que los tutores esperan que sea utilizado por los estudiantes de profesorado en sus aulas. Concretamente, esperan que se evidencien algunos de los planteamientos de Vygostky, como, por ejemplo, que en sus actuaciones docentes tengan presente el rol de la mediación, pero no solo la mediación entre el adulto- niño, sino que también una mediación entre pares, y de esta manera, sean conscientes de la importancia que tiene la mediación desde el punto de vista del Educador y también el generar espacios de mediación entre los mismos niños. El enfoque del prácticum adopta un modelo de reflexión dialógico, ya que se diseñan instancias de discusión entre el tutor y sus estudiantes de maestro, que tienen como finalidad que los estudiantes replanteen sus actuaciones pedagógicas, sean capaces de identificar sus errores, colaboren con sus pares, aprendan a valorar sus actuaciones tanto de forma positiva como negativa, que sean capaces de cuestionarse y lo más importante, que se construya conocimiento en conjunto entre los mismos estudiantes y la mediación de su tutor (estos argumentos que se extraen de las entrevistas iniciales realizadas a las tutoras).

3.4.2. La selección de los casos de estudio y sus participantes

En coherencia con el enfoque metodológico descrito anteriormente, optamos por un estudio de seis casos particulares que forman parte del mismo contexto. La elección de seis casos se apoya en dos razones; por un lado, desde el ámbito metodológico deseamos comprender la complejidad del contexto y su relación con la temática general, sin ánimo de contraste entre ellos; ya que nuestro propósito es obtener información complementaria que apoye, robustezca y enriquezca el objeto de estudio; para finalmente realizar una interpretación integrada que responda a los objetivos planteados en nuestra investigación y que presten un apoyo convincente a las proposiciones teóricas planteadas inicialmente (Yin, 2006; Willig, 2013).

Respecto al procedimiento que realizamos para seleccionar los casos, se estableció un muestreo intencional en función al diseño de nuestra investigación. El muestreo intencionado permite seleccionar los casos probablemente más ricos y relevantes para el acercamiento al objeto de investigación y para su estudio en profundidad. Seleccionamos los casos de acuerdo a los criterios previamente establecidos (Teddlie & Yu, 2007), lo que implicó una cuidadosa y controlada elección de los participantes con ciertas características, a saber, que manifestaran disposición para concedernos el acceso y registrar su actividad natural que realizan de manera cotidiana, demostrando con ello que nuestras indagaciones serían bien acogidas. Finalmente, cada caso está compuesto por una pareja tutor universitario y un estudiante. La organización de los participantes de cada caso se señala en la Tabla 1.

Tabla 1. *Identificación de los casos considerados en la investigación*

Casos	Participantes	
Caso E_1	Tutora A	Estudiante 1
Caso E_2	Tutora A	Estudiante 2
Caso E_3	Tutora A	Estudiante 3
Caso E_4	Tutora B	Estudiante 4
Caso E_5	Tutora B	Estudiante 5
Caso E_6	Tutora B	Estudiante 6

En nuestro objeto de estudio aseguramos la variedad y el acceso, pero no la representatividad de las participantes, por lo cual es difícil lograr una objetividad de los criterios de selección de la elección de los estudiantes. En coherencia con nuestro procedimiento metodológico las primeras participantes seleccionadas fueron las tutoras de la facultad, y su selección se debió a los siguientes criterios:

- Los años de experiencia siendo tutora de prácticum. Por los objetivos del estudio se priorizó que tuvieran alto grado de experiencia en el acompañamiento del proceso de prácticum. La tutora A tiene más de 12 años de experiencia en el proceso de prácticum y la tutora B tiene más de 15 años desempeñándose en este rol.
- El grado de formación sobre contenidos pedagógicos para analizar la práctica educativa de la carrera en estudio. Como en el caso del criterio anterior, por los objetivos del estudio se priorizó que tuvieran alto grado de conocimiento, en relación al desarrollo de la práctica pedagógica que se lleva a cabo en este nivel educativo. El grado de conocimiento se concreta en las responsabilidades que le son asignadas para el funcionamiento de la carrera. Ambas tutoras son docentes titulares de la facultad e imparten asignaturas tanto de formación general y de la especialidad. La Tutora A coordina el periodo de prácticas iniciales, intermedias y finales de los estudiantes en formación. La Tutora B coordina y gestiona los aspectos organizativos la carrera en la facultad de pedagogía.

- El grado de experiencia en el desarrollo del programa de prácticum en el que se inscriben las situaciones objetos de estudio. Ambas tutoras participaron activamente tanto en la creación como en el desarrollo del programa de prácticum durante los seis años que éste llevaba en marcha (hasta el año 2013).
- Finalmente, el grado de implicación e interés en la participación y la disposición para grabar las situaciones objeto de estudio. El grado de compromiso y la disposición en los procesos de investigación es un factor clave para desarrollar con éxito el estudio. A pesar de las dificultades de objetivar este criterio, según los datos recabados, las dos tutoras han mostrado compromiso y disposición para realizar registro audiovisual de su trabajo, además se destaca que ambas son candidatas a doctor por lo cual conocen este tipo de procedimiento.

Respecto a las estudiantes de maestro hemos seleccionado algunas de las estudiantes que pertenecen a su respectivo grupo de estudiantes destinado para cada uno de los tutores. Estas se concretaron en tres estudiantes para cada tutora. Las seis estudiantes seleccionadas corresponden a estudiantes de cuarto año de formación, tienen entre 20 y 23 años, han cursado todas las asignaturas de su plan de formación, han realizado todas las prácticas intermedias, manifestaron interés y disposición por la participación en el estudio y al mismo tiempo deseaban llevar con éxito su proceso de prácticum. Es así que cada caso objeto de estudio se conforma por un par: tutora-estudiante.

Respecto a las consideraciones éticas contempladas en esta investigación, en primer lugar, se mantuvo la confidencialidad de todos los participantes, tanto las tutoras como las estudiantes. En segundo lugar, se garantizó que todos los participantes en la investigación estuvieran plenamente informados sobre el procedimiento planificado en la investigación, por tanto, de manera individual se les solicitó que firmaran un consentimiento informado antes que se llevara a cabo el proceso de la recolección de datos (ver Anexo A3). En tercer lugar, se garantizó la libertad de todos los participantes, dándoles la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento. La ética de la investigación se basa en los principios de buena voluntad, el voluntarismo y la confidencialidad (Kvale, 2011).

3.4.3. Situaciones Objeto de observación y análisis

De acuerdo a nuestros objetivos y lineamientos metodológicos, las situaciones objeto de estudio son consideradas en su globalidad como un contexto interesante de ser estudiado, puesto que intervienen factores potencialmente relevantes desde el ejercicio de la influencia educativa orientados al contexto de formación inicial docente. El estudio se centra en dos tipos de actividades descritas en el plan curricular que tienen como objetivo común reflexionar y analizar

conjuntamente (tutor- estudiante) los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza la estudiante en el centro escolar; en cada situación se utiliza, además, un artefacto mediador diferente, dando cuenta de acciones diferentes que llevan a cabo ambos participantes.

i) Sesión de tutoría individual: Evaluación y análisis de la práctica pedagógica realizada por la estudiante en el centro escolar, con apoyo de rúbrica.

La sesión de tutoría individual corresponde a una situación de evaluación del proceso de formación inicial de la estudiante. La tutora que acompaña desde la universidad y la estudiante de prácticum llevan a cabo diversas tareas, que en su conjunto conforman la sesión de análisis conjunto de la práctica pedagógica realizada por la estudiante en el centro escolar. De acuerdo con el plan docente, la tutoría individual se realiza en relación con tres observaciones realizadas por la tutora a lo largo del periodo formativo, sobre el planeamiento, desarrollo y final. Las sesiones de devolución de la práctica de la estudiante ofrecen amplias oportunidades para la reflexión sobre las actuaciones pedagógicas que la estudiante realiza en el aula infantil.

La situación de tutoría individual está compuesta por dos momentos diferentes y complementarios entre sí: el primer momento tiene lugar en el centro escolar, éste se caracteriza por la visita - in situ- que realiza la tutora de la universidad al aula infantil, que le ha sido asignada a la estudiante de prácticum para que realice su proceso de práctica profesional. Dicha visita se caracteriza por que la tutora observa, valora y evalúa el desempeño pedagógico que el estudiante realiza al interior del aula. La tutora centra su observación en los indicadores propuestos en la rúbrica de evaluación²⁴, que han sido previamente compartidos con la estudiante al inicio del proceso de prácticum en la facultad (ver Anexo A2); además, registra notas sobre aspectos puntuales que considera relevante de comentar posteriormente con la propia estudiante.

El segundo momento tiene lugar en la facultad, se realiza posterior a la visita- in situ- de la tutora en el centro escolar. Al finalizar la visita en el aula, la tutora propone una reunión con la estudiante de prácticum, de acuerdo a la disposición de ambas participantes, la devolución de la observación puede efectuarse el mismo día, o durante la misma semana. El objetivo principal de este segundo momento es realizar una devolución y análisis conjunto del desempeño pedagógico de la estudiante de la práctica observada, para su posterior evaluación. La tutora realiza diferentes comentarios relacionados con la rúbrica de evaluación y las notas que registró; conjuntamente tutora y estudiante abordan, resuelven y analizan situaciones específicas de la práctica observada o se resuelven dudas e inquietudes presentadas por una de los participantes. La rúbrica de evaluación, que media la actividad conjunta construida entre la tutora y la estudiante de prácticum

²⁴ Los indicadores de la rúbrica de evaluación se extraen de los referentes compartidos en la formación MBE y BCEP.

incluye un conjunto de indicadores que conforman las habilidades/competencias necesarias para su futuro desarrollo profesional. Además, contempla los requerimientos pedagógicos y disciplinarios propuestos en los referentes curriculares que son compartidos en el plan de formación.

ii) Situación de tutoría grupal: Reflexión de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por las propias estudiantes a partir de un clip de vídeo

Corresponde a una situación de aprendizaje de carácter grupal. La finalidad de esta sesión es reflexionar conjuntamente (tutora, estudiantes de prácticum y compañeras de la sesión) sobre un proceso de enseñanza y aprendizaje que la estudiante realizó en el aula infantil y que se registró mediante un clip de vídeo. Es decir, en el desarrollo de la sesión observan el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que cada una de las estudiantes realiza en su nivel pedagógico. Para la organización de esta sesión, la tutora entrega una consigna a las estudiantes especificando las características que debe presentar el clip de vídeo²⁵. Respondiendo a la demanda de la tutora, las estudiantes traen a la sesión de tutoría grupal los clips de vídeos en los cuales es posible observar el desarrollo completo de una experiencia de aprendizaje, donde se lleva a cabo una intervención pedagógica planificada para el nivel educativo en el cual se encuentran.

En cada sesión los clips de vídeos que se analizan son diferentes, puesto que están orientados a un ámbito de aprendizaje específico de los propuestos en el plan curricular de Educación infantil. La periodicidad en la que se lleva a cabo esta situación es aproximadamente de forma quincenal y el número de vídeos analizados por sesión eventualmente alcanzan a dos. El propósito de esta sesión es analizar el desempeño pedagógico que la estudiante realiza en el proceso de enseñanza para sus alumnos, identifican los diferentes elementos presentes en el desarrollo de la práctica educativa, la concreción de los referentes curriculares que están a la base de lo que la estudiante realiza, valoran como se llevan a cabo la interacción entre la estudiante de prácticum, los niños y el objetivo de aprendizaje que pretende alcanzar. Principalmente lo que hacen las participantes es reflexionar sobre la complejidad de la práctica educativa y construir conocimiento conjunto sobre las propias intervenciones pedagógicas realizadas en el aula.

Nuestro interés en ambas sesiones de tutorías radica principalmente en conocer y caracterizar cómo se estructuran las diferentes sesiones que se realizan durante el prácticum y posteriormente analizar cómo va evolucionando la actividad conjunta entre los participantes, a lo largo de las diferentes sesiones realizadas durante el prácticum; qué hacen las participantes; de qué hablan y

²⁵Consigna entregada a las estudiantes para los registros vídeo gráficos de las prácticas profesionales: El registro en vídeo, debe contemplar una experiencia de aprendizaje con su inicio, desarrollo y cierre. Debe especificar nombre de la experiencia de aprendizaje, el ámbito, núcleo, eje de aprendizaje, el aprendizaje esperado, nombre del establecimiento, nivel y nombre de la alumna en prácticas.

cómo lo hablan. Específicamente, deseamos identificar los recursos discursivos utilizados por la tutora para analizar y evaluar la práctica de la estudiante, conocer qué aspectos apoya y cómo los orienta, para que la estudiante progrese en su aprendizaje, qué ayudas educativas surgen en la actividad conjunta, a partir del discurso que utiliza la tutora con sus estudiante, cómo andamia la tutora el aprendizaje de la estudiante para que progrese en identificación de elementos implicados en su práctica educativa, qué aspectos ponen de relieve cuando reflexionan sobre la práctica pedagógica realizada en el aula infantil.

En síntesis, en la Tabla 2 detallamos la organización curricular del prácticum estudiado, explicitamos su duración señalando los tres periodos: planeación, ejecución, evaluación. Posteriormente especificamos la organización en 19 semanas con la finalidad de señalar la dimensión temporal en las que se planifican las situaciones objeto de análisis y, finalmente, el instrumento pedagógico que la tutora utiliza en cada una de las sesiones.

Tabla 2. Organización de la asignatura de prácticum estudiado y las situaciones objeto de observación y análisis

<i>Periodos del prácticum</i>	<i>Total de Semanas</i>	<i>Tipo Situación objeto de observación y análisis</i>	<i>Instrumento de evaluación utilizados por el tutor</i>
	1 semana		
	2 semana		
Período de Planeación	3 semana	1º observación en el aula y sesión de tutoría individual.	-Uso de la rúbrica 1 -Notas de campo registradas por el tutor -Información proporcionada por la educadora guía del centro educativo
	4 semana		
	5 semana		
	6 semana	Sesión de tutoría grupal: Análisis de vídeo	- El vídeo presentado por los estudiantes - Uso de la pauta del tutor, con indicadores que evalúan el desarrollo de una experiencia educativa
	7 semana		
	8 semana		
Período de Ejecución	9 semana	2º observación en el aula y sesión de tutoría individual	- Uso de la rúbrica 2 - Notas de campo de la tutora
	10 semana		
	11 semana		
	12 semana	Sesión de tutoría grupal: Análisis de vídeo	- El vídeo presentado por los estudiantes - Uso de la pauta del tutor, con indicadores que evalúan el desarrollo de una experiencia educativa
	13 semana		
	14 semana		
	15 semana		
Período de	16 semana	3º observación en el	- Uso de la rúbrica 2

Evaluación	aula y sesión de tutoría individual	- Notas de campo de la tutora
17 semana		
18 semana		
19 semana	Sesión de tutoría grupal: Análisis de vídeo	- El vídeo presentado por los estudiantes - Uso de la pauta del tutor, con indicadores que evalúan el desarrollo de una experiencia educativa

3.5. Procedimiento e instrumentos de obtención y recogida de datos: fases de la investigación

A continuación, presentamos el procedimiento empleado para la obtención y recogida de los datos que permitieron recabar la información sobre el objeto de estudio en el contexto natural en que se producen. En primer lugar, mencionamos el rol que tuvo el investigador durante el proceso; en segundo lugar, exponemos las fases en las que se organizó la recogida de datos, explicitando las fuentes, el tipo de información recogida y los instrumentos empleados.

En correspondencia a la opción metodológica asumida en este estudio el rol del investigador fue observación de tipo natural y no participativa (Flick, 2007), es decir, la principal función fue observar la situación natural, con el objetivo de aprender acerca de las actividades que realizan las participantes en el escenario natural, sin realizar ninguna intervención en el contexto estudiado.

El procedimiento de recogida de datos se desarrolló de acuerdo a los postulados de Yin (1994) en torno a tres mecanismos dirigidos a garantizar la calidad de las distintas fuentes, lo que implica a su vez: a) el uso de distintas técnicas de recogida de datos, tales como la aplicación de entrevistas y el análisis de documentos; b) el mantenimiento de la cadena de evidencias, que permita a otros investigadores reconstruir el contexto en que fueron obtenidas las evidencias y los criterios y técnicas para recogerlas, y c) la creación de una base de datos del estudio de los casos que contenga el registro de las evidencias que se han recogido y que permita seguir el proceso empírico desde los datos brutos hasta la interpretación de los mismos. Por tanto, el proceso en sí mismo se organizó en tres etapas, fases y su correspondiente conjunto de actividades, que se detallan a continuación.

- i) La **primera etapa exploratoria documental** tuvo como objetivo principal realizar diferentes acciones relacionadas con la elección del caso, revisión documental, estado del arte del contexto a estudiar.
- ii) La **segunda etapa** engloba la **selección de los casos**, obtención del permiso institucional y el primer contacto con los participantes de la investigación; involucra también construir los instrumentos de recolección de datos, gestionar y recopilar registros audiovisuales que fueran propios del contexto, para luego diseñar una entrevista semiestructurada inicial y final que despertara el interés de las participantes. Específicamente, el diseño de los

instrumentos contempló las diferentes tareas que a continuación se detallan en la etapa de recolección de datos, específicamente el trabajo de campo.

- iii) La **tercera etapa, recolección de datos, cuenta con dos fases**: la primera tiene que ver con la formalización del proceso de investigación, para ello realizamos una reunión con las participantes donde se les informó el objetivo de la investigación y los procedimientos por medio de los cuales se pondría en marcha, se les solicitó firmar el consentimiento informado en el cual se explicitaba que el proceso de participación era voluntario. Finalmente, previo a la recogida de los datos en los centros escolares se gestionaron los respectivos permisos administrativos en las entidades correspondientes²⁶, con el fin de solicitar autorización para ingresar a registrar las intervenciones pedagógicas que realizaban las estudiantes de la facultad. En último lugar se realizó una sesión de prueba de cámara en los diferentes centros y en las distintas reuniones planificadas por las tutoras en la facultad.

Por otro lado, en el trabajo de campo propiamente tal se llevó a cabo cada uno de los instrumentos planificados en el estudio. Se elaboró un protocolo de sistematización, organización y almacenamiento de los datos (Ruiz Olabuénaga, 2007).

En efecto, en relación al periodo del proceso de recogida de datos se planificó para un semestre académico (Marzo – Julio, 2013). Sin embargo, durante el periodo planificado ocurrieron acontecimientos imprevisibles, propios de los estudios que se llevan a cabo en contextos naturales. Se produjo una huelga de los estudiantes de la facultad que interrumpió la recogida de datos, obstaculizando el registro de las sesiones de tutorías planificadas en la facultad. Frente a este acontecimiento, dicho proceso se extendió hasta finales de septiembre del mismo año. En otro orden de cosas y considerando el tipo de muestra seleccionada, el término del proceso de recogida de datos se llevó a cabo sin los datos de la estudiante del Caso E_3, que cesó su participación en la investigación por motivos personales.

En síntesis, el procedimiento de recolección de los datos de la investigación encuentra su sustento en el trabajo de campo distinguiendo dos momentos: la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, por un lado la con apoyo del vídeo realizada a las seis estudiantes que conforman los casos de estudio, por otro lado la referida a la valoración que las estudiantes realizan de las sesiones de análisis de vídeo y, finalmente los registros audiovisuales de las sesiones de tutorías tanto grupal como individual (ver Anexo A4. Organización del proceso de recogida de datos) desarrolladas durante el periodo de prácticum. A continuación, detallamos solo los instrumentos que fueron objeto de análisis para realizar esta investigación.

²⁶ Estos centros corresponden a la oficina provincial correspondiente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y al Departamento de Educación Municipal (DAEM)

3.5.1. Registro audiovisual de las sesiones objeto de análisis: objetivo y estructura

En ambas situaciones de tutoría, tanto individual como grupal, fue crucial recoger el registro en vídeo y también en audio²⁷ de las sesiones conjuntas, entre tutor universitario y estudiante de prácticum. Estos registros constituyen una herramienta que nos ayuda, por un lado, a visualizar del todo a las partes de la sesión permitiéndonos detenernos y focalizarnos en el proceso de interacción. Por otro lado, nos permite estudiar de manera integrada los significados que comparten las participantes a lo largo de la sesión (Erickson, 2006). Además, los registros audiovisuales son una técnica de recogida de datos utilizada en otras investigaciones que, vinculadas a la formación docente, han puesto de relieve la importancia de registrar las actuaciones de los participantes en diferentes tipos de sesiones de trabajo conjunto, ya sea sesiones de reflexión, discusión, planeamiento y trabajo conjunto, entre otras (Cartaut & Bertone, 2009; Mauri, Colomina, Clarà & Ginesta, 2011; Mauri, Clarà et al., 2016).

Consideramos que los registros audiovisuales permiten que el investigador sea consciente de que cada material empírico, de cada una de las sesiones, hace visible una práctica de una forma diferente. Esto lleva a hacer el intento de captar la «verdad» lo más auténtica posible, además, estos registros pueden ir acompañados con notas de campo que ayuden a buscar una verdad válida, consistente, aplicable y neutral (Lincoln & Guba, 1999). En este sentido, los registros audiovisuales fueron utilizados para captar la actividad conjunta entre el tutor universitario y las estudiantes de prácticum, en ambos tipos de tutoría. En la Tabla 3 detallamos el total de los registros recogidos en ambas situaciones de análisis, para cada uno de los casos a lo largo del proceso, con el tiempo de duración del total de las sesiones.

Tabla 3. Resumen datos recogidos por cada caso objeto de estudio en las sesiones de tutoría individual y grupal

Casos objeto de estudio	Tutoría individual		Tutoría grupal	
	Nº de sesiones registradas	Tiempo total de duración	Nº de sesiones registradas	Tiempo total de duración
Caso E_1	3 sesiones	1:22:50	2 sesiones	1:29:28
Caso E_2	3 sesiones	1:40:47	2 sesiones	1:07:21
Caso E_3	4 sesiones	1:50:16	3 sesiones	1:42:49
Caso E_4	3 sesiones	1:16:30	3 sesiones	1:48:18
Caso E_5	3 sesiones	1:21:41	2 sesiones	0:42:01
Caso E_6	2 sesiones	0:35:05	2 sesiones	1:06:28
Total casos	6	8:07:03	14 sesiones	8:02:25

²⁷ Los registros en audio solo se consideraron como una fuente de información de respaldo a los registros de vídeo y fueron utilizados de manera esporádica, cuando no era posible escuchar o entender el diálogo de las participantes en el vídeo

3.5.2. Entrevista semiestructurada: objetivo y estructura

La entrevista semiestructurada desde la metodología cualitativa constituye “*el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados*” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.15). Es así que optamos por realizar dos entrevistas semiestructuradas.

La primera entrevista semi estructurada se apoya en la visualización de un clip de vídeo, se diseñó con el objetivo de identificar qué ámbitos pedagógicos la estudiante menciona cuando reflexiona sobre un proceso de aprendizaje que es presentado mediante un clip de vídeo en momentos diferenciados del prácticum. Nuestro propósito fue reconstruir el objeto de investigación desde el punto de vista subjetivo de los participantes. Mediante la entrevista buscamos conocer a que ámbitos la estudiante alude cuando habla sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello realizamos un análisis exhaustivo en el que identificamos los ámbitos señalados por la estudiante al inicio del proceso “estado inicial” y a su vez, identificar cómo la estudiante se refería a estos mismos elementos al finalizar el prácticum, “estado final”. La entrevista se diseñó a partir de un clip de vídeo que forma parte del contexto en el que se sitúa la investigación. Para ello y con anterioridad se contactó con la facultad, para solicitar un clip de vídeo de estudiantes de prácticum de años anteriores, se seleccionó, uno de clip de los facilitados por la facultad. El clip de vídeo contenía el desarrollo de un proceso de aprendizaje que llevaba a cabo una estudiante de prácticum de años anteriores en el aula infantil. En ambos momentos del proceso formativo se les otorgó la misma consigna a todas las estudiantes: “*visualizarán el clip de vídeo y comentarán los elementos que interpretarían para analizar, es decir, tendrán la oportunidad de observar, comentar y evaluar los diferentes elementos visualizados que consideran importante para analizar, estos se relacionan con...*”²⁸. Tanto al inicio como al finalizar el prácticum la estudiante tenía amplia libertad para intervenir de manera espontánea a lo largo de la visualización del clip, en el momento que lo considerara oportuno.

En la Tabla 4 se presenta el tiempo de duración de las entrevistas semiestructuradas con apoyo audiovisual al inicio (entre 26-36 minutos por cada estudiante) y al final del proceso formativo (entre 25- 30 minutos por cada estudiante). Hay que mencionar que no se tiene registro de la estudiante del CASO_E_3 puesto que se retiró voluntariamente del proceso de investigación.

²⁸ Ver Anexo A5. Entrevista inicial y final con apoyo de registro audiovisual

Tabla 4. *Tiempo de duración entrevista semiestructurada con apoyo audiovisual al inicio y al final del prácticum*

	Entrevista con apoyo de vídeo a inicio del prácticum	Entrevista con apoyo de vídeo al final del prácticum
Caso E_1	00:34:35	00:35:00
Caso E_2	00:32:00	00:39:26
Caso E_3	00:35:26	
Caso E_4	00:26:30	00:39:25
Caso E_5	00:32:14	00:44:30
Caso E_6	00:36:27	00:52:00
Total	03:17:12	03:46:45

La segunda entrevista relativa al análisis con vídeo, se realizó a todas las estudiantes al finalizar el proceso de formación, con el objetivo de indagar en su percepción, valoración y significados que las estudiantes otorgan a la experiencia de trabajo con vídeo. Mediante una conversación se comentó con las estudiantes diferentes preguntas, abiertas y flexibles, organizadas a partir de las siguientes dimensiones: en primer lugar, los elementos que consideran esenciales para el análisis de la práctica; en segundo lugar, se les preguntó por los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo de la sesión grupal (donde se trabaja con los clip de vídeo); en tercer lugar, se les solicitó mencionar los referentes que han utilizado para analizar la práctica; en cuarto lugar, se les pidió identificar qué ayudas le que fueron otorgadas a lo largo del periodo de prácticum en este tipo de sesiones; y finalmente, se les preguntó por las dificultades vivenciadas en el proceso de análisis de la práctica. La información recopilada sirvió para respaldar las afirmaciones que las estudiantes realizaban sobre los aspectos que fueron mencionados a lo largo de la visualización del clip.

El promedio de tiempo de duración de la entrevista en que las estudiantes realizan una valoración de la experiencia de trabajo con vídeo fue entre 15 - 18 minutos por estudiante. Hay que mencionar que no se tiene registro de la estudiante del CASO_E_3 puesto que se retiró voluntariamente del proceso de investigación.

A modo de síntesis en la Tabla 5 detallamos el procedimiento realizado en la recogida de datos, en el cual incluimos solo los datos que fueron analizados e interpretados para el desarrollo de esta investigación.

Tabla 5. *El estudio de corte cualitativo, configurado por fases, etapas y actividades que presentan la especificidad del proceso de recogida de datos*

Etapa	Fase	Tarea
1.Exploratoria documental	- Revisión del estado del arte	Elaborar los criterios para seleccionar el caso de estudio. Definir criterios para la selección de los participantes de la investigación.
2.Diseño metodológico	- Selección y confirmación de los casos. - Diseño de los instrumentos de recolección de datos	Permiso institucional y primer contacto con los participantes. Seleccionar un vídeo que forme parte del contexto en el cual se sitúa la investigación, aportado por los tutores y registrado por estudiantes de cursos anteriores, para diseñar una entrevista semiestructurada inicial y final. Diseñar una entrevista semiestructurada final a partir de dimensiones específicas que nos permitan identificar la percepción de las estudiantes sobre el análisis de la práctica
3. Recolección de datos y trabajo de campo	- Formalización del proceso - Recolección de los datos	Firma del consentimiento informado por parte de las participantes. Permisos administrativos en los centros escolares correspondientes. Prueba de cámara Elaboración de un protocolo de sistematización, organización y almacenamiento de los datos. Aplicación de entrevista semiestructurada inicial con apoyo de vídeo. Registros audiovisuales de las sesiones de tutoría individual y grupal, en cada uno de los casos objeto de estudio. Aplicación de entrevista semiestructurada final con apoyo de vídeo.

3.6. Procedimiento para el análisis de los datos

En este apartado exponemos los componentes generales y las decisiones metodológicas que sostienen el procedimiento de análisis realizado en ambas sesiones de tutorías; luego, explicamos el procedimiento para el análisis de las entrevistas semiestructuradas; posteriormente presentamos la elección del software utilizado, el procedimiento asociado a la codificación, y finalmente presentamos una síntesis que detalla los niveles y unidades de análisis y de interpretación utilizadas en esta investigación.

En coherencia con los antecedentes teóricos y con el paradigma interpretativo al que se adscribe nuestra investigación, proponemos una aproximación metodológica al estudio de las ayudas educativas sobre el análisis de la propia práctica de las estudiantes, concretada en dos niveles de análisis que se basan en técnicas analíticas diferentes: análisis de la interactividad y

análisis de contenido. Ambos análisis son complementarios y para cada uno se definen unidades de análisis específicas, que son presentadas de manera gráfica en la Figura 6. La unidad más amplia y global es el conjunto de sesiones de tutorías dedicadas a la reflexión sobre la propia práctica de cada estudiante (CSR), que incluye cada una de las sesiones de tutoría individual (STI) y de tutoría grupal (STG) que tienen como denominador común que en ellas se discute una situación de práctica del mismo estudiante de prácticas; en cada una de estas sesiones, a su vez, se han identificado distintos segmentos de interactividad (SI), que es la unidad básica del primer nivel de análisis, el del análisis de la actividad conjunta (referido al primer objetivo de nuestra investigación); asimismo aparece una unidad secundaria que es la Configuración de Segmentos de Interactividad. En el segundo nivel de análisis, que profundiza en la función epistémica y los ámbitos pedagógicos que son objeto de la actividad conjunta, las unidades utilizadas según el análisis específico son: el fragmento de turno, el turno y el conjunto de turnos temáticamente relacionados. Posteriormente explicamos el procedimiento empleado en cada nivel.

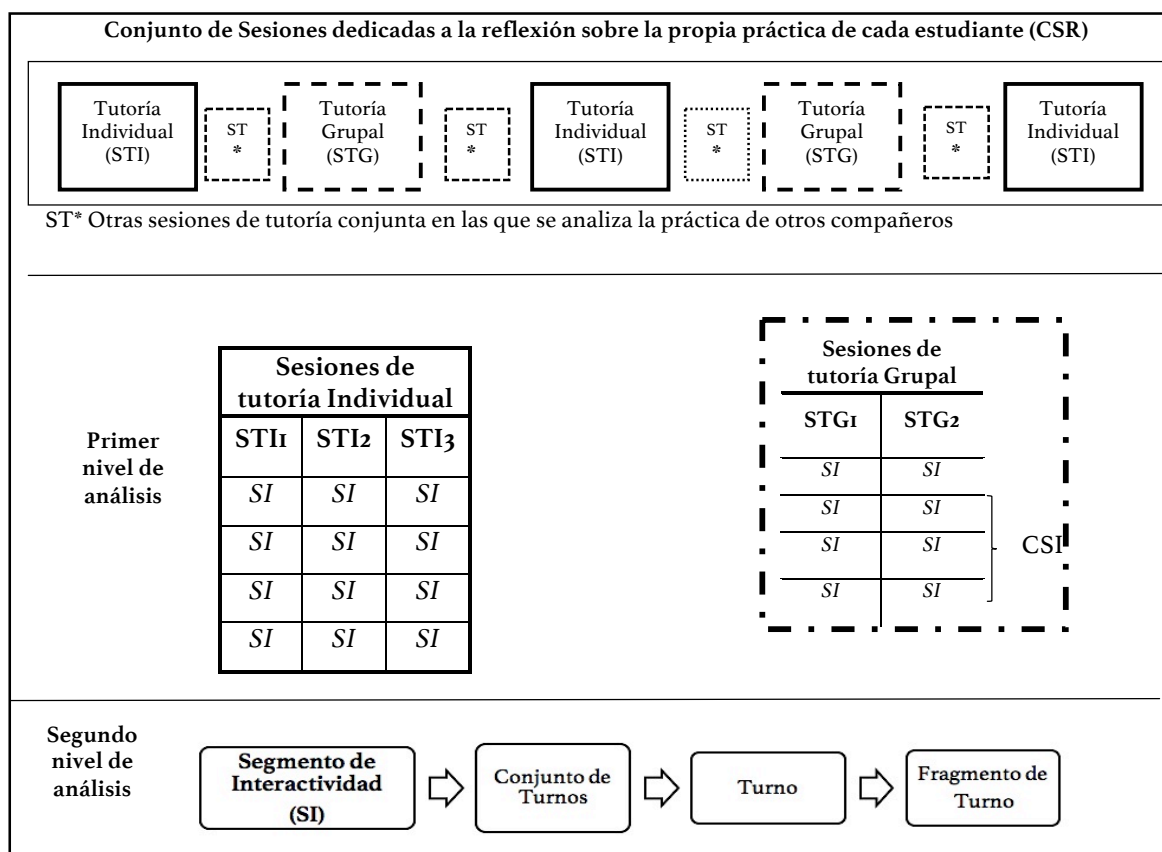


Figura 6. Sistema de unidades de análisis en la investigación.

3.6.1. El procedimiento asociado al primer nivel de análisis: análisis de la interactividad

Para el primer nivel de análisis nos basamos en el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll y colaboradores (Colomina, 1996; Coll et al., 1992; 1995; Coll et al., 2008). Seleccionamos este modelo con el propósito de identificar las formas de organización que toma la

actividad conjunta entre los participantes, en torno a las tareas desarrolladas en las situaciones objeto de análisis (tutorías individual y grupal) y su evolución a lo largo del proceso de formación. A continuación, presentamos las unidades de análisis utilizadas para cada uno de los casos estudiados. Se presentan ordenadas partiendo de la unidad más global.

- **La unidad más amplia y global, es el Conjunto de Sesiones dedicadas a la reflexión sobre la propia práctica de cada estudiante (CSR)** desarrolladas a lo largo del proceso de prácticum. Es una unidad coherente con la opción metodológica de estudiar procesos de enseñanza y aprendizaje en toda su dimensión temporal.
- En concreto ello incluye dos tipos de tutoría dirigidas al análisis conjunto sobre la práctica de un estudiante: **Sesiones de tutoría individual (STI)**, una tutoría de naturaleza diádica en la que participan la tutora y la estudiante, y **Sesiones de tutoría grupal (STG)**, en las que participan la tutora, la estudiante que analiza su propia práctica y las otras estudiantes de prácticum tutorizada por la misma tutora.
- Cabe especificar que el **conjunto de sesiones** de cada uno de estos tipos de tutorías constituye asimismo otra unidad de análisis e interpretación de los datos de cada caso.
- Así pues, contamos con tres unidades que responden a como está organizada la tutorización sobre la reflexión en relación a la propia práctica en las situaciones naturales que se estudian: conjunto de sesiones de tutorización de análisis de la propia práctica para cada estudiante (CSR); conjunto de sesiones de tutoría individual (STI) y conjunto de sesiones de tutoría grupal (STG) de análisis de la propia práctica para cada estudiante, y por último, cada sesión en particular que conforma las anteriores (S). La interpretación de los datos se remitirá en primer lugar a cada una de las sesiones, y posteriormente al tipo de tutoría, o al conjunto de sesiones según el caso.
- **La unidad básica del primer nivel de análisis corresponde a los segmentos de interactividad (SI)**. Esta unidad se aplica a cada sesión. Esta unidad a diferencia de las anteriores, es una unidad construida para el análisis de la actividad conjunta en el modelo de la interactividad. El SI es un fragmento de una sesión de trabajo conjunto entre la tutora y la estudiante, que responde a una determinada estructura de participación (Erickson, 1982; Erickson & Schulz, 1997) y a un contenido formativo, que regulan la situación de actividad conjunta (ver capítulo I. Implicaciones metodológicas para el análisis de la Interactividad). Desde una aproximación diádica la noción de estructura de participación es entendida como una *“configuración de roles interaccionales, derechos y responsabilidades”* que determinan las convenciones sobre *“quien puede decir qué, cuándo, cómo y a quién”*. Es decir, los SI se caracterizan por *“lo que los participantes están haciendo juntos”*, por el conjunto de actuaciones típicas y dominantes (estructura de participación social y estructura de la tarea académica) que exhiben los participantes (tutor y estudiante) en las sesiones en las que

reflexionan conjuntamente sobre el desempeño pedagógico que la estudiante realizó en el aula infantil.

La concreción del primer nivel de análisis se lleva a cabo mediante cuatro tareas estrechamente vinculadas:

- a) **Identificación de los Segmento de interactividad** - en adelante **SI**- que corresponden a formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizados por determinados patrones de actuación articulados entre tutor y estudiante, en un momento dado de la actividad dominados por una estructura de participación social y tarea/contenido académico (Coll et al., 1992). Para la identificación de cada SI se situó el foco en la estructura de la actividad de la tutoría, específicamente, en las tareas que las tutoras llevan a cabo con las estudiantes cuando analizan su desempeño pedagógico realizado en el aula. Los SI representan una unidad analítica básica, inferida a partir del análisis de los datos, que otorga una visión global de la estructura de la interactividad, su distribución, articulación y evolución a lo largo de las sesiones objeto de análisis.
- b) **Identificación de actuaciones típicas y dominantes en cada SI**: corresponden a acciones interactivas verbales, realizadas por los participantes con un significado determinado, que caracterizan el segmento de interactividad en el que aparecen. Dan cuenta del tipo de implicación de cada participante en la actividad y de la interrelación entre éstos/as.
- c) **Elaboración de mapas de interactividad**- en adelante **MI**:- Los MI corresponden a representaciones gráficas de la estructura que toma la AC, concretamente de la organización del SI identificados en cada sesión. Un MI muestra la evolución de cada tipo de SI y su evolución en el transcurso del tiempo (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008). El interés de los MI es acceder a una panorámica inicial sobre la actividad conjunta que los participantes realizan, su organización y evolución, a lo largo de las diferentes sesiones que la configuran.
- d) **Identificación de configuraciones de Segmentos de Interactividad**- en adelante **CSI**:- surgen de la combinación o articulación de dos o más SI, son agrupaciones de SI que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden en las diferentes sesiones a lo largo del periodo de prácticum.
- e) Identificar la ayuda para reflexionar sobre la práctica que se dan en la interacción que ocurre con la estudiante. En este nivel de análisis la ayuda se refiere al mecanismo de traspaso del control. Estas ayudas se presentan a un nivel macro, es decir a nivel de organización de la sesión y se relaciona con la intención que tiene la tutora de apoyar el aprendizaje de la estudiante a partir de la forma en que gestiona y organiza la actividad. De esta manera la ayuda

educativa se identifica en la actuación del tutor, pero sin desvincularla de la actuación del aprendiz (Coll et al., 1992) y se interpreta considerando los criterios definidos en el primer capítulo del marco teórico.

En síntesis, el primer nivel de análisis permite caracterizar y comprender la estructura de la interactividad en cada caso objeto de estudio, con el propósito de identificar las formas de organización de la actividad conjunta (AC) desarrolladas por los participantes a lo largo de la secuencia estudiada que incluye las tutorías individuales (STI) y las tutorías grupales (STG) en las que los participantes reflexionan sobre la práctica desarrollada por el estudiante en el centro escolar. Además, describir los patrones de actuación que definen lo que los participantes hacen juntos en la interacción y la evolución de unas y otros, nos permite identificar regularidades que se dan a lo largo del proceso y; obtener una representación gráfica mediante los mapas de interactividad (MI). A partir de los MI identificamos la evolución de los distintos SI, y las CSI reflejados en la dimensión temporal.

3.6.2. El procedimiento asociado al segundo nivel de análisis: análisis de contenido

El segundo nivel de análisis persigue el objetivo central de captar en detalle sobre qué aspectos se orienta la actividad conjunta cuando se reflexiona sobre la práctica docente del estudiante de maestro. Para ello, nos hemos centrado en el interior de los segmentos de interactividad y en las CSI de SI orientadas al análisis de la práctica, con el objetivo de obtener una mayor comprensión sobre el contenido o tarea de la actividad conjunta. En otras palabras, tomando como referencia el triángulo interactivo, la relación entre lo que hace el profesor en función de lo que hace el alumno sobre un contenido/tarea, correspondería a profundizar en el vértice referido al contenido/tarea.

Este segundo nivel de análisis es más micro que el anterior y profundiza, por tanto, en el primer nivel del modelo de la interactividad. Para ello, hemos optado por realizar un análisis de contenido, que es una técnica que permite la codificación fiable de grandes cantidades de datos cualitativos, de modo que los datos se simplifican en cierto sentido y pueden ser fáciles de procesar y gestionar (Krippendorff, 1980, Clarà & Mauri, 2010b). Utilizamos esta técnica para elaborar una propuesta que incluye dimensiones y categorías diseñadas de manera inductiva a partir de los datos y fundamentada teóricamente.

En concreto, las dos dimensiones propuestas para analizar más en detalle son de naturaleza distinta: la primera dimensión, que hemos denominado **Función epistémica del análisis**, comprende cuatro habilidades: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios, que la estudiante de maestro debe desarrollar para reflexionar de manera detallada sobre su práctica. La

segunda dimensión denominada **Ámbitos Pedagógicos** se centra en identificar los contenidos específicos de la práctica pedagógica que la tutora menciona para ayudar a la alumna a construir significados sobre ellos y comprender cómo se integran en su práctica pedagógica, ya sea que debe mejorar o que debe incluir. A continuación, justificamos teóricamente la propuesta de ambas dimensiones; posteriormente, detallamos las unidades de análisis utilizadas y, finalmente explicamos cada una de las dimensiones con sus respectivas categorías y sub-categorías.

La primera dimensión, **función epistémica del análisis** sienta sus bases teóricas en los planteamientos de diversos autores (explicados en el apartado 2.2.5 del segundo capítulo referido a aprender a reflexionar sobre la práctica desarrollada en el aula en la formación inicial docente); a partir de sus planteamientos realizamos una adaptación de sus postulados en el que consideramos el corpus de nuestros datos. Concretamente nos apoyamos en la propuesta de las habilidades de observación *Describir, Evaluar, Interpretar* que se vinculan a una forma específica de identificar los acontecimientos del aula señaladas por Sherin & van Es (2005; 2009); Sherin & Han (2004); van Es & Sherin (2008;2010). Además, en los planteamientos de Kersting et al. (2010); Kleinknecht & Gröschner (2016); Kleinknecht & Schneider (2013); Korthagen (1999); Santagata & Guarino (2011); Seidel et al. (2011) ponen de manifiesto que los estudiantes una vez que ven el problema de forma clara pueden encontrar por ellos mismos soluciones, expresando *Propuestas de Estrategias de Cambio*. Por consiguiente, la adaptación consistió en modificar la propuesta de Sherin & van Es, realizando un análisis inductivo a partir de los mismos datos en la que integramos la perspectiva socioconstructivista asumida en esta investigación, considerando, por una parte, la importancia de la interactividad como elemento clave del estudio y, por otro lado, que los procesos de reflexión necesitan de una guía adecuada y de ayuda continuada de los tutores. Dicha adaptación consistió básicamente en: 1) interpretar la propuesta de categorías como ámbitos objeto de la actividad conjunta, de modo que se identificarán los fragmentos en los que tutora y estudiante hablan de estas categorías -no solo cuando lo hacen los estudiantes-, 2) incluir la categoría de propuesta de cambios, y 3) establecer sub- categorías.

El objetivo de estudiar la **función epistémica del análisis** es identificar en la actividad conjunta como los tutores guían a sus estudiantes para construir conocimiento sobre estas cuatro habilidades: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios; que tienen una función específica en el aprendizaje de la reflexión. De hecho, estas habilidades se demandan a los estudiantes de maestro habitualmente en un proceso de reflexión de una práctica docente y, por ello, el tutor universitario tiene la necesidad de ayudar a desarrollarlas.

La segunda dimensión, **Ámbitos pedagógicos**, sienta sus bases teóricas en el conocimiento compartido que las participantes tienen de los marcos de referencia tratados en el plan de formación Marco para la Buena Enseñanza (MPBE) y Bases Curriculares de la Educación

Parvularia (BCEP) (ambos explicados en el apartado 3.4.1 Contexto del prácticum estudiado). Los ámbitos pedagógicos ponen de relieve principalmente el conocimiento que las estudiantes de maestros deben saber sobre el curriculum de Educación infantil, necesario para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos, (su justificación teórica se explicita en el apartado 2.2.2). Dichos ámbitos pedagógicos comprenden conocimientos de diferente índole, como conocer los procesos psicológicos de los niños, hasta las diferentes formas de enseñar y evaluar. El objetivo de la dimensión es identificar qué ámbito pedagógico pone de relieve la tutora, cuando analiza conjuntamente la práctica pedagógica que las estudiantes realizan en el centro escolar. En este sentido, la formulación de categorías y sub-categorías fueron diseñadas a partir de un análisis inductivo de los mismos datos, un procedimiento de ida y vuelta entre la teoría (los marcos referenciales) y los datos.

Para el sistema de dimensiones y categorías propuesto la unidad de análisis es el fragmento de turno conversacional seleccionado con el propósito de identificar el contenido de la interacción-intervención de las participantes en el momento en que intervienen. El fragmento de turno presenta una longitud variable supeditada al contenido que las participantes están tratando; por tanto, consideramos como unidad mínima del discurso los fragmentos de turno (Coll et al., 2011; Méndez, 2016); el turno completo (De Groot, Endedijk, Jaarsma, Beukelen & Simons, 2013; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia et al., 2015), o el conjunto de turnos temáticamente cohesionado (van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen, 2015). Estas tres unidades de análisis son codificadas como una parte del segmento de interactividad y serán utilizadas en los distintos análisis que se describirán más adelante.

La diferencia de las unidades de análisis se sustenta en que el fragmento de turno lo consideramos como una unidad básica, que remite al turno (o una parte) de conversación de una de las participantes. Operacionalmente el turno puede coincidir con la totalidad del turno de intervención del participante, especialmente en el caso de turnos muy breves.

- **Dimensión Función epistémica**

EL objetivo de la dimensión se centra en identificar más en detalle el ámbito objeto de la actividad. Es decir, cómo las participantes se acercan a comprender los diferentes hechos que ocurren en la práctica pedagógica, construyendo conocimiento a partir de lo que describen, valoran, interpretan y plantean sugerencias de mejoras frente a una actuación pedagógica o episodios específicos de la práctica objeto de reflexión. Utilizamos esta dimensión en las dos situaciones objeto de estudio, porque nuestra finalidad es identificar cómo las participantes construyen significados sobre la reflexión tanto en la sesión de tutoría individual como en la

grupal²⁹. De este modo y mediante un proceso de análisis de carácter iterativo, de ida y vuelta entre teoría y los datos, planteamos diferentes sub-categorías que fueron refinadas hasta el punto en que pudieran ser aplicadas a todo el corpus de los datos.

Para el análisis de cada una de las situaciones utilizamos diferentes unidades de análisis, con el objetivo de identificar cómo la tutora favorece el uso epistémico de las cuatro habilidades comprendidas en la dimensión, es decir, si describen, evalúan, interpretan o proponen cambios al momento de reflexionar conjuntamente sobre la práctica de la estudiante. Concretamente identificamos, por un lado, la categoría a la que refiere y, por otro lado, cómo se gestiona la estructura de la participación en la interacción entre la tutora y estudiante. Las ayudas se interpretan desde el discurso de la tutora en el que ofrece a la estudiante la posibilidad de construir significados sobre una de las cuatro habilidades propuestas en la función epistémica, que son esenciales para su aprendizaje como maestra, además, por la forma de gestionar la participación en la interacción. En este sentido, hemos identificado quién es la participante que inicia la intervención, a quién se refiere; y si interviene a iniciativa propia o como respuesta de un requerimiento. Mediante la codificación de la función epistémica hemos identificado cómo los participantes construyen significados sobre las cuatro habilidades que son esenciales para la reflexión del maestro, identificando **¿Quién habla?, ¿A qué categoría refiere? Y ¿A quién se dirige?** A continuación, explicamos cada categoría y las sub-categorías implicadas en esta dimensión y posteriormente la concreción de cada una de estas.

1) Describir: comprende los comentarios que realiza tanto la tutora como la estudiante, en la que identifican y **explican** características de la actuación pedagógica, **expresan con detalle** el abordaje y/o de producto de la experiencia de aprendizaje observada o de la actuación pedagógica de la estudiante. En su explicación las participantes incorporan sucintamente los marcos de referencia compartidos (BCEP o MPBE), dando una idea general o detallada de cómo se llevaron a cabo las actuaciones o acciones realizadas al interior del aula.

Se operacionaliza en:

- a) **Descripción general:** la tutora o la estudiante verbaliza una o más características de los aspectos curriculares de la experiencia de aprendizaje, o aspectos contextuales de la actuación pedagógica observada; aportando información referida al contexto en que se desarrolla dicha actuación pedagógica.
- b) **Descripción detallada:** la tutora o la estudiante citan y detallan distintas características de la experiencia observada, explican el abordaje y/o producto de lo realizado; mencionan uno o más aspectos de los marcos referenciales implicados (por ej. las características

²⁹ Ver Anexo A6. Protocolo de análisis segundo nivel. Datos a que se aplicó la función epistémica

curriculares de la experiencia); eventualmente, expresan las emociones que su práctica pedagógica les sugiere.

2) **Evaluar:** incluye los juicios de valor mediante los cuales la tutora o la estudiante dan cuenta del desempeño de las actuaciones pedagógicas, o bien, valoran las características de la experiencia. En su discurso utilizan matices argumentativos con que evalúan el grado de eficacia y eficiencia en que han sido empleados los elementos curriculares para el logro de los objetivos propuestos; clarifican episodios o actuaciones pedagógicas específicas que están poco claras; valoran la calidad de las interacciones; las discrepancias entre el abordaje y el resultado de la actividad; además, aluden a los aspectos emocionales o sentimientos generado por lo observado. Los juicios de valor y las evaluaciones se fundamentan en las actuaciones esperadas descritas en los referentes compartidos en el plan de formación y el cumplimiento de los objetivos propuestos en ambas comunidades de prácticas, tanto en el centro escolar como en la facultad.

Se operacionaliza en:

- a) **Evaluación global:** la tutora emite un juicio de valor acerca del desempeño en la práctica pedagógica observada; valora el abordaje, la calidad de las interacciones u otros elementos pedagógicos, pero sin profundizar en un aspecto en particular. Se identifican: (a) *Valoraciones positivas:* aspectos de la práctica que fueron satisfactorios y actuaciones pedagógicas favorables; (b) *Valoraciones negativas:* aspectos de la práctica que son inadecuados en el desempeño de la estudiante o desfavorables para el proceso de enseñanza de los niños de su nivel.
- b) **Evaluación guiada:** la tutora solicita a las estudiantes emitir un juicio de valor o explicaciones con carácter evaluativo sobre el desempeño de la práctica pedagógica; o revisan conjuntamente un episodio específico con la finalidad de identificar los aspectos comprendidos valorando el abordaje y/o resultado de la experiencia. Las estudiantes responden diferentes preguntas como de síntesis y de recuerdo, orientadas a la actuación en cuestión o el abordaje y/o resultado de la experiencia, pero de manera general, además realizan referencias anafóricas sobre el marco curricular.
- c) **Evaluación con explicación:** la tutora o la estudiante emite un juicio de valor explícito en que el que da cuenta de la actuación pedagógica; clarifica actuaciones o episodios que están poco claros, aportando información explícita; por otra parte, valoran las acciones realizadas en episodios específicos de la experiencia objeto de reflexión, discuten y ejemplifican la correcta implementación de los marcos de referencia compartidos; la tutora reorienta el análisis poniendo de manifiesto las contradicciones observadas que necesitan ser explicadas, pregunta por las discrepancias entre el abordaje y el resultado de la actividad (discrepancias orientadas a identificar el error); circunstancialmente, las participantes aluden a las emociones o sentimientos que les genera la actuación pedagógica observada.

- d) **Evaluación a partir de las valoraciones de Educadora guía:** la tutora valora el desarrollo de la experiencia y de la actuación pedagógica observada, incorporando en su discurso información que fue otorgada por la maestra del centro (esta sub-categoría solo refiere a la sesión de tutoría grupal).

3) Interpretar: integra la actividad discursiva de la tutora o de la estudiante centrada en comprender por qué se actuó de una determinada manera, yendo más allá de lo observado; relacionan o justifican las actuaciones en un plano más bien teórico, vinculado a lo que debe saber hacer una maestra en el sentido pedagógico de su actuación. Por otra parte, profundizan tanto en el abordaje como el producto de la experiencia, explicitando las relaciones entre los elementos de la práctica observada, los aspectos motivacionales/ emocionales y los marcos de referencia. Las participantes discuten, explican y argumentan temáticas específicas que le ayudan a la estudiante a entender mejor qué hizo y qué se espera que haga, estableciendo una relación entre la práctica valorada y los elementos teóricos del marco de referencia compartido.

4. Propuestas de cambio: comprende las actuaciones discursivas de la tutora o de la estudiante orientadas a recapitular de manera casi elíptica actuaciones o episodios comentados en el desarrollo de la sesión, retoman los errores identificados, de manera abreviada revisan el abordaje de la su actuación pedagógica y el resultado de la experiencia. Se orienta a la toma de decisiones en la práctica cotidiana, para lo cual se proponen nuevas alternativas de acción que ayuden a replantear su gestión pedagógica para alcanzar los objetivos educativos propuestos para los niños de su nivel. Las propuestas de cambio consideran de manera específica aspectos motivacionales-emocionales; mejoras en el abordaje de los aspectos pedagógicos, el rediseño de la experiencia, y la implementación adecuada de los marcos de referencia.

Se operacionaliza en:

- a. **Propuestas de cambio específica sobre la práctica observada:** incluye la participación de la tutora, estudiante y otras compañeras de la sesión (en el caso de la tutoría grupal) orientadas a verbalizar errores de manera abreviada o casi elíptica, tanto en la experiencia observada, como en la actuación de la estudiante; para lo cual plantean sugerencias de cambios frente a los errores identificados; rediseñan el abordaje de la experiencia y/o la actuación que la estudiante realizó, de acuerdo a lo esperado. Las propuestas se basan en la implementación adecuada de los marcos de referentes compartidos.
- b. **Propuestas de cambio sobre la actuación pedagógica en general:** comprende las intervenciones de la tutora orientadas a proponer nuevas alternativas de acción en la gestión de la actuación pedagógica compartida; ejemplifica nuevos cursos de acción basados en la correcta implementación de los marcos de referencia; las mejoras se orientan hacia la implementación de los aspectos pedagógicos en futuras intervenciones; aspectos motivacionales – emocionales- actitudinales; y las expectativas en las futuras

actuaciones pedagógicas; rediseña la experiencia observada a partir de los significados compartidos durante la sesión.

A continuación en la Tabla 6 presentamos la concreción de las categorías y sub-categorías comprendidas en la dimensión función epistémica del análisis. La tabla muestra en la primera columna la sub-categoría; la segunda presenta una concreción de la definición, que responde tanto a la sesión individual como grupal; la tercera señala la gestión de la participación en la sesión de tutoría individual y en la sesión de tutoría grupal; en la cuarta columna mencionamos el tipo de tutoría; en la quinta mencionamos un ejemplo ilustrativo del discurso de quien dirige la actuación y finalmente en la sexta columna describimos el código utilizado.

Tabla 6. Síntesis de las categorías y sub-categorías incluidas en la dimensión Función Epistémica del análisis

Categoría Describir					
Sub categoría	Definición	Gestión de la participación	Tipo de tutoría	Ejemplo	Código
Descripción General	T: Describe en términos generales una o más características	Tutor inicia una descripción general	Individual	“Me gustó tu sala, ya no encontré el desorden que vi la vez pasada” S2_EB2	T_Des_gen
	ER: Describe en términos generales.	Estudiante inicia una descripción general	Individual	“No, lo que pasa, es que la Ed. Guía pone arriba plan tentativo, pero esas son actividades para reforzar el plan que ya hice”. S1_AE5	ER_Des_gen
	T: Requiere a la estudiante verbalice una descripción en términos generales	Tutor requiere una descripción general al estudiante y el estudiante responde	Individual	“Dame el ámbito, núcleo y aprendizaje esperado de la experiencia...” S1_AE1	T_Des_gen_ER
	T: Requiere a la estudiante (ER) verbalice una descripción en términos generales	Tutor requiere una descripción general	Grupal	“Cuál era el ámbito, núcleo, el aprendizaje esperado y el indicador de evaluación” S3_AE1	T_Des_gen_ER
	ER: Realiza en términos generales una descripción	Estudiante inicia una descripción general	Grupal	“Un día en la experiencia que realicé de mimo, yo pensé que se iban asustar, iban a llorar, pero ellos estaban muy asombrados, uy fascinados...” S2_AE1	ER_Des_gen

Descripción Detallada	T: Describe en forma detallada una actuación o episodio específico	Tutor inicia una descripción detallada	Grupal e Individual	“De hecho yo no vi lo que tú me comentas, yo ví otra cosa... mira en relación a tú actuación...”. S2_EB1	T_Des_det
	ER: Describe en forma detallada una actuación o episodio específico.	Estudiante inicia una descripción detallada	Grupal e Individual	“No, pasé yo primero por el circuito, después yo le dije a uno de los niños si entendieron, entonces le dije primero a Matías que pasara ...” S1_AE3	ER_Des_det
	T: Requiere a la estudiante que verbalice una descripción detallada de una actuación o episodio específico, o que comparta sus cómo se siente en el interior del aula infantil.	Tutor requiere una descripción detallada al estudiante y el estudiante responde	Individual	T: ¿cuéntame cómo te sentiste en el desarrollo de la experiencia? ¿qué consulta tienes, hay algo que te sientes más débil? S1_AE1	T_Des_det_ER
	T: Requiere a la estudiante (ER- OE) que verbalice una descripción detallada de una actuación o episodio específico, o que comparta sus cómo se siente en el interior del aula infantil.	Tutor requiere una descripción detallada a ER o EO y esta responde	Grupal	“¿Estás trabajando el método Reggio Emilia? ¿trabajas con oportunidades de aprendizajes en diferentes grupos?” S2_AE3 “Yo no escuché la explicación tampoco las instrucciones ustedes las vieron” S1_AE3	T_Des_det_ER T_Des_det_OE
Categoría Evaluar					
Evaluación global	T: Valora (+/-) las características de la actuación pedagógica, la calidad de las interacciones u otros elementos pedagógicos, pero sin profundizar.	Tutor realiza una evaluación global	Grupal e Individual	“La experiencia la encuentro muy buena, fuiste bastante lúdica, lograste varias cosas positivas que te voy a mencionar....” S3_AE3 “hay algunas cosas que me gustaría expresar...” EA2_S2	T_Evl_glob

<p>Evaluación guiada</p>	<p>T: Demanda a la estudiante (ER-OE) precisar características emitiendo un juicio de valor sobre el abordaje, la calidad de las interacciones, y/o resultado de la experiencia observada.</p>	<p>Tutor requiere una evaluación guiada al estudiante y Estudiante responde</p>	<p>Grupal e Individual</p>	<p><i>Cuéntanos ¿Qué te pareció? ¿Qué fortalezas-debilidades observaste en la experiencia? Me gustaría que me comentaras ¿qué fue lo positivo y lo negativo en la experiencia observada? S2_AE2</i></p> <p><i>OE: Me gustaría escuchar la opinión de las compañeras y luego yo continuaré opinando, que les pareció, como estuvo el desarrollo de la experiencia S1_AE2</i></p>	<p>T_Evl_gui_ER T_Evl_gui_OE</p>
<p>Evaluación con explicación</p>	<p>T: Valora características de la actuación pedagógica, estableciendo matices explicativos o argumentativos sobre las discrepancias en su actuación el abordaje y el producto de la experiencia. Utilizando ejemplos y contra ejemplos para que la estudiante comprenda cual sería la actuación correcta.</p>	<p>Tutor realiza una evaluación con explicación</p>	<p>Grupal e Individual</p>	<p><i>“Otra cosa que quiero rescatar de tu experiencia, es que siempre hablamos de actividad integrada, en tu experiencia está muy bien marcado que es una actividad integrada, esto es por diferentes elementos que te voy a mencionar.....” S3_BE1</i></p>	<p>T_Evl_expl</p>
	<p>ER: Valora características de la experiencia estableciendo matices sobre sus actuaciones, las exigencias, su abordaje, producto.</p>	<p>Estudiante responsable inicia una evaluación con explicación</p>	<p>Grupal</p>	<p><i>“Tengo 4 niños que recién esta semana se están quedando sin sus papas en el aula, es que ellos no paran, el apego es muy difícil trabajarlo, no cesa el llanto” S1_AE1</i></p>	<p>ER_Evl_expl</p>
	<p>T: Demanda a la estudiante (ER-OE) valorar (+/-) su</p>	<p>Tutor requiere una evaluación con explicación</p>	<p>Grupal e</p>	<p>ER. <i>“Qué piensas de esta experiencia si tuvieras que evaluar,</i></p>	<p>T_Evl_expl_ER T_Evl_expl_OE</p>

	actuación en la experiencia a partir de la estructura de la tarea, su abordaje y el producto observado-realizado; además de las emociones o sentimientos que le genera.	al estudiante y estudiante responde	Individual	<p><i>inicio, desarrollo, termino ¿qué harías de distinto, ¿qué harías igual?"</i></p> <p><i>S2_AE4</i></p> <p><i>OE: La idea es que mejoremos esto, hay varias cosas muy buenas, y otras que hay que mejorar, entonces ¿Qué opinan ustedes?, ¿que piensan sobre el aprendizaje esperado? S1_AE2</i></p>	
Evaluación con explicación a partir de la valoración de la educadora guía	T: Valora características de la actuación pedagógica, argumentado sus comentarios a partir de la información otorgada por la educadora del centro	Tutor realiza una evaluación con explicación considerando los comentarios de la Educadora guía	Individual	<p><i>"Yo te digo algo, ella me informo que a veces, por tanto, debe haber sido más de una vez, te sentidas un "poquito" desesperada. Creo que algo tiene que ver eso con lo que vi..." S1_AE2</i></p>	<i>T_Evl_exp_Ed</i>
Categoría Interpretar					
Interpretar	T: Entender la práctica, intentando comprender más la actuación, estableciendo relaciones vinculadas entre las actuaciones pedagógicas y los referentes compartidos, explicando los motivos o el porqué de la experiencia observada, su abordaje y resultado.	Tutor realiza una interpretación	Grupal e Individual	<p><i>¿Donde está el método Reggio Emilia? Fíjate tú que ya estamos a un mes y medio de terminar tu práctica y me dices que estas tratando de entender el método.... yo creo Que....</i></p> <p><i>S1_AE2</i></p>	<i>T_Interp</i>

	T: Demanda formular precisiones estableciendo relaciones a partir de sus actuaciones pedagógicas o a las características de la experiencia observada, su abordaje y resultado.	Tutora demanda a estudiante responsable o las compañeras de la sesión	Grupal	ER: “¿qué significa para tí preparar la enseñanza?, ¿qué aspectos consideras?, ¿cómo lo haces?” S2_AE6 OE: “Mi pregunta es, ¿esta preparación de la enseñanza cómo la organizas tú?, ¿que te ha llevado a realizar esta reflexión?, ¿cómo lo has hecho?, ¿como han organizado esta parte pedagógica ahora que acaban el proceso...?” S5_BE1	T_Interp_ER T_Interp_OE
Categoría Proponer Cambios					
Propuestas de cambio específicas sobre la práctica observada	T: Identifica error y realiza propuesta o reformula cambios sobre la actuación pedagógica o características o estructura de la experiencia, su abordaje y su resultado	Tutora realiza una propuesta de cambio específica	Individual y Grupal	“Esta experiencia educativa no es para evaluar el indicador que te habías propuesto sí tú hubieras evaluado...” S1_AE3	T_Prp_esp
	ER: Propone alternativas de acción concretas para: el abordaje, la estructura de la experiencia y la mejora de los resultados de aprendizaje.	Estudiante responsable proponen una propuesta de cambio	Individual	“lo puedo solucionar cambiando el material que se utiliza en el desarrollo de la actividad”. S1_EB2	ER_Prp_esp
	T: Requiere a la estudiante revisar actuaciones específicas o el abordaje de su experiencia con el fin de reformularlas para su mejora.	Tutor requiere a la estudiante una propuesta de cambio específica y estudiante responde	Individual	ER: “En el momento que los niños se comenzaron a parar ¿que estrategia crees tú que pudieras haber utilizado?” S2_AE3	T_Prp_esp_ER
	T: Requiere a las otras estudiantes revisar actuaciones específicas o el abordaje de su experiencia con el	Requiere a las otras estudiantes una propuesta de cambio	Grupal	OE: “¿Qué cambios harían en la evaluación? ¿Cómo lo realizarían?” S2_AE2	T_prp_esp_OE

	fin de reformularlas para su mejora.				
	OE: Propone alternativas de acción concretas para: el abordaje, la estructura de la experiencia y la mejora de los resultados de aprendizaje.	Compañeras proponen una propuesta de cambio	Grupal	<i>“bueno, creo que debería hacer otra motivación y algo más corto” S2_EB1</i>	OE_Prpr_esp
Propuestas de cambio sobre la actuación pedagógica en general	T: Reformula el abordaje de la experiencia y su actuación pedagógica en ocasiones considera los aspectos actitudinales – motivacionales o estrategias pedagógicas utilizadas.	Tutor propone una propuesta de cambio general	Grupal e Individual	<i>“Creo que tienes que hacer un cambio radical si quieres continuar y terminar tu práctica, te queda un mes y medio para terminar, tú tienes que convencerte que serás educadora, que tienes que estar presente, si has decidido terminar, tienes que jugártela al 100%, necesito verte comprometida con el trabajo pedagógico” S1_AE2</i>	T_Prpr_gen

- **Dimensión Ámbitos pedagógicos**

A partir del primer nivel de análisis, nos planteamos identificar más en detalle los contenidos formativos que la tutora pone de relieve al analizar la práctica de la estudiante, nuestro interés es comprender como los estudiantes de maestros aprender a desarrollar procesos de enseñanzas y aprendizaje con sus alumnos, para lo cual hemos propuesto, los ámbitos pedagógicos que la tutora refiere cuando interviene en la interacción. Realizamos un procedimiento de carácter iterativo, de ida y vuelta entre los marcos de referencia compartidos para educación infantil (BCEP y MPBE) y los datos. Las categorías y sub-categorías fueron refinadas hasta el punto en que pudieran ser aplicadas a todo el corpus de los datos. Nuestro propósito fue avanzar en mayores niveles de concreción curricular que la tutora pone de relieve en su discurso y que espera que aporten a una mayor comprensión para el aprendizaje de las estudiantes. A continuación, explicamos a qué refieren las categorías y sub-categorías propuestas y qué aspectos implican para el aprendizaje de la estudiante.

1. Gestionar la estructura de la Experiencia aprendizaje: Refiriere a la implementación de la experiencia de aprendizaje que es objeto de análisis. Ésta se caracteriza por tener una

intencionalidad pedagógica clara y definida; e involucrar a los niños/as desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz, cultural y valórica. No se trata de una acción puntual, sino de sucesivas acciones que llevan a los niños/as a indagar, descubrir, preguntar, hacer conjeturas, en definitiva, a alcanzar el aprendizaje esperado propuesto. La creación de experiencias de aprendizaje involucra considerar aspectos didácticos de la enseñanza, la explicitación de lo que se hará, cómo se hará y para qué se hará. Comprende tres sub-categorías:

- **Inicio de la experiencia**, anticipar a los niños/as sobre lo que se va a trabajar e incentivar su participación; se trata de un momento corto, dirigido a poner el foco en lo que vendrá, se implementa con el apoyo de una motivación, otorgar instrucciones claras y precisas, expresar el objetivo de la actividad, detectar los conocimientos de los niños, realizar una lluvia de ideas, realizar preguntas, formular hipótesis.
 - **Desarrollo de la experiencia**, prever que todos los participantes adultos- niños/as se involucren en la propuesta de trabajo central. Se trata del paso principal, de mayor duración, en el que todos los participantes del aula interactúan en torno a una tarea que plantea diversos y determinados desafíos; es el momento en el que se «juega» el aprendizaje esperado y se dan los procesos de aprendizajes más exigentes, se debe mantener la motivación de los niños/as.
 - **Cierre de la experiencia**, propiciar un momento para que todos los participantes del aula, niños/as y adultos, compartan lo realizado y reconstruyan el proceso de aprendizaje. Es mediante este último paso que los niños/as pueden auto-explorar su propia forma de aprender: los pasos que siguieron, los descubrimientos realizados, los errores y dificultades que tuvieron, el camino recorrido en el proceso de aprender (metacognición). Es imprescindible que, en este momento se realice la evaluación de la experiencia, evaluar el logro del objetivo propuesto. El cierre -evaluación también debe estar planificado, se debe anticipar señalando el instrumento que se utilizará y los indicadores de evaluación.
2. **Planificación de la experiencia de aprendizaje:** constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, y la tutora explica los aspectos que debe considerar y resalta la incorporación de los procesos evaluativos que se deben considerar. La planificación comprende las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, ritmos de aprendizaje, y experiencias de los párvulos, y debe responder al contexto situado. La estudiante de maestro planifica experiencias de aprendizaje y secuencias de actividades, dando a las niños/as el tiempo, el espacio y los recursos necesarios para aprender. La planificación incluye los objetivos y contenidos propuestos en el marco curricular considerando las particularidades de sus alumnos. La tutora acentúa la toma de decisiones y la preparación de la enseñanza que involucra la selección, jerarquización, secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, propuestos para los niños de su nivel, además

de la organización de los diversos elementos curriculares que intervienen: espacio, tiempo y los recursos pedagógicos. La tutora recuerda los criterios generales de la planificación que la estudiante debe considerar, estos se concretan en criterios de: contextualización y diversificación; selección y graduación de los aprendizajes; sistematización y flexibilidad; integralidad y participación.

3. ***El objetivo propuesto en la experiencia de aprendizaje:*** proporciona el principal insumo para la planificación educativa y está estrechamente vinculado a los procesos de evaluación de los niños/as. La tutora asegura una comprensión general del objetivo de la experiencia de aprendizaje, esto se concreta en que demanda explicar cuál es la intencionalidad pedagógica con los niños/as, describir el aprendizaje esperado y de acuerdo a como este formulado, da cuenta de una mirada integradora y contextualizada de la enseñanza. El objetivo de aprendizaje propuesto debe comunicarse en forma clara y precisa en la experiencia desarrollada, así como también evidenciar claridad en la intención pedagógica, coherente con las actuaciones que lleva a cabo en el desarrollo de la experiencia y responder a lo que se desea evaluar.
4. ***Rol de la estudiante en el desarrollo de la experiencia:*** Refiere al desempeño pedagógico que debe llevar a cabo en el aula como futura educadora, remite a diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niños/as, diseñadora, implementadora, evaluadora y mediadora de los aprendizajes de los niños/as de su nivel. Comprende tres sub-categorías:
 - **Rol de mediadora:** La tutora pone de relieve y recuerda que el rol de la estudiante se basa en promover una enseñanza mediada, donde debe sostener a lo largo de la experiencia la intencionalidad pedagógica, atendiendo las necesidades, intereses de los niños/as promoviendo su desarrollo integral, resguardando retomar o re direccionar las acciones hacia el aprendizaje esperado propuesto.
 - **Rol uso de estrategias pedagógicas:** involucra la selección y uso de diferentes estrategias pedagógicas que se organizan en torno a los requerimientos, necesidades e intereses del aprendizaje de los párvulos, constituyendo esto una parte fundamental de su quehacer profesional.
 - **Rol trabajo en equipo:** implica llevar a cabo el proceso de enseñanza en conjunto con el equipo de aula (formado por la educadora del centro y la/s asistente/s), como una condición clave para enriquecer las interacciones y el clima del aula. Es decir, las relaciones de colaboración, la sana convivencia, la reflexión técnica, el espacio para la creatividad y la contribución de cada uno de sus miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños son aspectos necesarios de considerar en las relaciones que

establecen los adultos que conforman los equipos técnicos educativos.

5. **Participación de los niños/as:** Alude a las interacciones que la estudiante debe propiciar en el aula, para el óptimo aprendizaje de los niños/as de su nivel, atendiendo a los aprendizajes de todos los niños/as. Comprende dos sub-categorías:
 - **Organización de los niños/as del nivel:** se relaciona con la organización social de los niños/as para llevar a cabo el trabajo pedagógico, es decir, con las diferentes maneras de agrupar a los niños/as para llevar a cabo el trabajo pedagógico: puede ser de forma individual, en parejas, subgrupos o el grupo curso completo. Estas distintas formas de organización, varían de acuerdo a la funcionalidad o mayor adecuación al tipo de experiencias a realizar. Dicha organización tiene un impacto importante en la dinámica grupal, en el tipo de interacciones que se pueden dar entre los niños/as y los adultos de la sala. Por consiguiente, es muy importante tener un conocimiento del grupo para determinar el tipo de organización que pueda ser más apropiado.
 - **Rol activo de los niños para fomentar su aprendizaje:** se relaciona con el protagonismo de los niños en su aprendizaje, y significa, por una parte, que los niños/as se involucren integralmente en los procesos que conforman la experiencia de aprendizaje, desde sus formas de pensamiento, afecto y motricidad. Asegurar que lo que aprenden sea significativo, una experiencia que tenga sentido y que responda a las necesidades e intereses, que perdure en el tiempo. El protagonismo de los niños/as está estrechamente ligado al «aprender a aprender», es decir, a las oportunidades que tienen para darse cuenta, descubrir e integrar los mecanismos que los llevan a la resolución de problemas y al conocimiento de la realidad.

6. **Contextos para el aprendizaje:** refiere a las características del aula como promotora del aprendizaje. La tutora alude a la organización de los contextos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que la estudiante de maestro debe realizar una adecuada selección y organización de los diferentes componentes involucrados en el ambiente educativo, pudiendo de esta forma, apoyar el logro de los aprendizajes esperados propuestos. Comprende tres sub- categorías:
 - **Recursos pedagógicos:** Refiere a la selección y uso de los materiales o distintos elementos que la estudiante utiliza en el desarrollo de la experiencia, variación de los recursos pedagógicos tangibles e intangibles a partir de diferentes criterios, como forma de promover la motivación en los niños, ofreciéndoles además la posibilidad de elegir. Se deben seleccionar recursos pedagógicos que sean contextualizados y con sentido para los niños, que permitan que ellos descubran o comprendan el porqué de las situaciones de enseñanza que se les ofrecen.

- **Distribución del espacio.** Refiere al escenario donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje; deben reunir condiciones funcionales y de contexto que favorezcan aprendizajes de los niños/as. La organización del lugar de trabajo, la distribución de mesas y sillas, la disposición de los materiales, la ubicación de focos de atención (papelógrafos, láminas, objetos), ambientación adecuada que requiere la experiencia, deben ser cuidadosamente considerados. El espacio debe estar al servicio de lo que se quiere enseñar, como un recurso más para favorecer el aprendizaje y las acciones que contempla la experiencia, de las necesidades de desplazamiento de los niños/as. El espacio educativo trasciende la sala de actividades, existiendo múltiples alternativas de lugares para aprender: la calle, un parque, un museo, la casa de un niño, un almacén, una estación de trenes.
 - **Organización del tiempo:** tiene relación con la definición de los diferentes períodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales. La organización del tiempo debe ser un adecuado equilibrio y ordenamiento de secuencias, cabe considerar como criterio básico la alternancia de actividades y el desarrollo de las experiencias. Contempla el tiempo de la experiencia en relación a las tres etapas esenciales (inicio- desarrollo- cierre).
7. **Contenidos compartidos en la formación:** refiere a algunos de los contenidos específicos compartidos en el plan de formación. Nos referimos solo a aquellos aspectos que se presentaron con constancia en el discurso de la tutora. Comprende dos sub-categorías:
- **Desarrollo evolutivo de los niños:** refiere a los conocimientos que la estudiante debe conocer sobre las características específicas de los niños en términos de desarrollo evolutivo. Es decir, saber identificar las características cognitivas, biológicas, sociales, afectivas y morales que pueden intervenir en el aprendizaje de los niños/as de su nivel. Al mismo tiempo, la tutora hace hincapié en que las estudiantes de prácticum deben emplear estos conocimientos para las múltiples decisiones que deben enfrentar en el aula, particularmente en el diseño de experiencias pedagógicas y el uso de las estrategias de enseñanza.
 - **Modalidad Curricular:** refiere a las diferentes formas en que se asume el currículo en el centro escolar, se explica la finalidad de cada una de las modalidades curriculares y cómo se concretan en las prácticas que se llevan a cabo en el aula del jardín infantil. Se retoman los conocimientos compartidos en la formación con el fin de asegurar que la estudiante de prácticum logre organizar los diferentes factores y elementos que configuran el currículo preescolar que lleva a cabo en la comunidad del aula, conozca las nociones fundamentales de ese currículo en específico, y que tome decisiones en el aula que le permitan responder a las diferentes realidades educacionales a las que se enfrenta en el aula.

Tabla 7. Síntesis de las categorías y sub-categoría referidas a la dimensión Ámbitos Pedagógicos

Ámbitos Pedagógicos	Sub-categoría	Definición	Ejemplo	Códigos
Gestionar la estructura de la experiencia de aprendizaje	Inicio de la experiencia de aprendizaje	Primera parte de la estructura de la E-A, los aspectos básicos: dar a conocer el objetivo de la E-A, motivación, dar instrucciones claras y precisas, lluvia de ideas con los niños/as, identificar conocimientos previos, realizar hipótesis.	<i>“hay muchas más cosas que decir de una experiencia educativa, ustedes están señalando solo un aspecto del inicio, la parte motivacional, pero qué más...”</i> S1_AE_1	Estrc_Inc
	Desarrollo de la experiencia de aprendizaje	Segunda parte de la estructura de la E-A, en la cual la estudiante procura mantener la motivación de los niños/as en el desarrollo de la experiencia, realizar constante retroalimentación.	<i>“sí estabas trabajando la secuencia, no era ese el momento apropiado en que tú pudieras haber realizado”</i> S1_AE_2	Estrc_Des
	Cierre de experiencia de aprendizaje	Última parte de la E_A el termino de lo que ha desarrollado, la estudiante debe evaluar el logro-cumplimiento del indicador propuesto en la E-A a partir del objetivo propuesto.	<i>Es importante que al finalizar la experiencia educativa tú realices el cierre con una evaluación, aquí solo tú hiciste.... Pero me faltó la evaluación... tú tendrías que haber hecho por ejemplo...”</i> S1_AE3	Estrc_Cierr
	Estructura completa de la en la experiencia de aprendizaje	Estructura básica de una E-A, presenta una lógica para abordar, desarrollar y culminar la experiencia comprende el inicio-desarrollo y cierre de la E-A	<i>“Sí tuvieras que realizar esta experiencia de aprendizaje de nuevo, qué harías distinto”</i> S3_AE_3	Estruc_Inc_Des_Cierr
Planificación de la experiencia de aprendizaje	Planificación	Principales pasos metodológicos diseñados para la implementación de la E-A. Implica la coherencia con el aprendizaje seleccionado, la jerarquización, ordenamiento en secuencias y gradualidad de los aprendizajes esperados, como así mismo, la definición y	<i>“Primero se elige el ámbito, núcleo, el aprendizaje esperado, y el indicador que vas a evaluar. Pero aquí tu experiencia creo que la planificaste mal...”</i> S2_EA2	Plan_Exp

		organización de los diversos factores que intervienen.		
El objetivo de la experiencia de aprendizaje	Objetivo	Dar a conocer el objetivo y el logro de este en el desarrollo de la experiencia, si se evaluó o no.	<i>“Yo necesito saber cuál es el objetivo que te has propuesto en esta experiencia educativa, lo que dijiste al inicio son muchos indicadores...” S1_AE1</i>	Obj_Exp
Rol de la estudiante en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje	Rol de mediadora de los aprendizajes	Sostener a lo largo de la experiencia la intencionalidad pedagógica, atendiendo las necesidades e intereses emergentes de los niños/as	<i>“Recuerden que el concepto de Medicación es el rol que cumple la educadora, un rol mediador entre los niños quienes reciben y usted que han preparado el proceso para que desarrolle sus habilidades...” S3_BE_5</i>	Rol_Med
	El rol y las estrategias pedagógicas	Diseñar estrategias en torno a los requerimientos, necesidades e intereses de los aprendizajes de los párvulos.	<i>“Usted va a tener que buscar nuevas estrategias para que todos los niños participen y que logren el objetivo...S1_EB_4</i>	Rol_Estrg
	Rol pedagógico y su relación con el equipo de aula	Propiciar un trabajo en equipo con los adultos del aula: la educadora del centro y la asistente	<i>“Qué rol cumple la tía asistente en lo que estamos observando...usted debe incorporarla en las actividades” S1_EB4</i>	Rol_Trab_E qui
Participación de los niños en la experiencia de aprendizaje	Organización de los niños	Prever la adecuada distribución de los niños priorizando su participación en el desarrollo de la experiencia	<i>“me gustó, está muy bien, la organización de los niños, están entretenidos y participan, eso hace pensar que usted previó muy bien la organización” S2_EB5</i>	Org_Niños/as
	Rol activo de niños para fomentar su aprendizaje	Priorizar el protagonismo de los niños en las diversas experiencias	<i>“Usted tiene que estar atenta a que todos los niños estén participando... yo vi que”S2_EB_5</i>	Apr_Niños/as

Gestión de los recursos en la experiencia de aprendizaje	Recursos Materiales	Seleccionar y utilizar los materiales pedagógicos como favorecedores para el aprendizaje de los niños	<i>“la pizarra es un medio que a usted le permite apoyar lo que desea trabajar...”</i> S1_EB_5	Recur_Mat
	Distribución del tiempo en la estructura de la E-A	Organizar el tiempo invertido en cada una de las partes de la E-A	<i>“ya está decayendo la actividad, el interés de los niños baja... Llevan mucho tiempo haciendo lo mismo... el desarrollo se alargó...”</i> S2_EB_5	Tiem_Estrc
	Espacio educativo	Organizar el lugar de trabajo y el espacio debe estar al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje	<i>“Dónde está el error en lo que estamos observando...qué está pasando con la distribución del espacio... si tenías tanto espacio porque no lo utilizó”</i> S3_EB_6	Espa_Educ
Contenidos compartidos en la formación	Modalidad curricular	Cada vez que la tutora pone en común aspectos específicos en los que enfatiza la modalidad curricular que se lleva a cabo en el aula escolar	<i>“Tenemos que pensar que estamos trabajando una metodología diferente, el método Reggio Emilia explicita que...”</i> S1_AE_I	Asp_Mod_Curr
	Desarrollo evolutivo de los niños	Intervenciones de la tutora referida al desarrollo evolutivo de los niños del nivel	<i>“A los niños de un año o año y medio, cómo se les podría plantear una evaluación... ¿se les podría hacer preguntas?”</i> S1_AE_I	Asp_Des_Evol

3.6.3. El análisis de las entrevistas semi estructuradas

A cada estudiante participante del proceso de investigación le realizamos dos entrevistas semi estructuradas. La primera se apoyó mediante un clip de vídeo y otorgamos una consigna global, y se realizó al inicio y al final del periodo de prácticum. En la segunda, se propusieron dimensiones específicas para indagar en la percepción de las estudiantes sobre su aprendizaje alcanzado al final el proceso de prácticum. A continuación, explicamos el procedimiento de análisis seguido en cada una de las entrevistas.

- a) **Entrevista semi estructurada a partir del clip de vídeo:** tenía como objetivo principal identificar cambios a la hora de analizar el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje de una excompañera de la facultad registrado en un clip de vídeo. No se

trata de un “pre y post test” puesto que nuestro diseño metodológico no es un estudio experimental, pero sí interpretable en términos de “estado inicial” y “estado final” para identificar la evolución en cómo la estudiante refería al proceso de enseñanza visionado en ambos momentos. El corpus de datos analizado es el discurso que la estudiante refiere al inicio y al término del proceso, cuando visualiza el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante un clip de vídeo. A cada estudiante se le otorgó la misma consigna en ambos momentos y tenían amplia libertad para intervenir de manera espontánea en el momento que lo considerara pertinente.

A las intervenciones espontáneas realizadas por la estudiante a lo largo del visionado de la práctica, en el momento que visualizaba el clip de vídeo aplicamos dos tipos de análisis. El primero, corresponde a un análisis de contenido (Flick, 2007) apoyado en la dimensión ámbitos pedagógicos. En este análisis identificamos la presencia o ausencia en que las estudiantes refieren a las categorías y sub-categorías propuestas en esta dimensión cuando analizan un proceso de enseñanza y aprendizaje, en ambos momentos, estábamos atentas a si aparecían otros ámbitos para realizar una modificación de las categorías. La unidad de análisis y codificación fue el fragmento de turno conversacional de la estudiante (Méndez, 2016) en el que hacía referencia a una de las sub-categorías propuestas. Cada intervención de la estudiante fue codificada en el momento que visualizaba el clip, identificando a la sub-categoría referida, cuando la estudiante refería a más de una sub-categoría, se codificaba de manera independiente. En cada caso, una vez obtenido el total de las intervenciones de las estudiantes aplicamos una estadística descriptiva básica concretada en frecuencias relativas y absolutas, con el propósito de conocer qué aspectos aparece con mayor frecuencia en el discurso de cada estudiante y en qué momento de la visualización, al inicio o al término del prácticum.

Nuestro interés no era comparar la frecuencia de las intervenciones, sino comprender los cambios en el modo en que la estudiante analiza la práctica visionada, en ambos momentos realizamos un segundo análisis, que tenía como objetivo identificar cambios en cómo la estudiante hablaba de la práctica que observada al principio y al final del proceso. Con este fin, realizamos una categorización inductiva considerando todas las intervenciones realizadas por las estudiantes referidas a las sub-categorías propuestas. Posteriormente, sistematizamos nuestra categorización presentando cuatro dimensiones que en su conjunto responden a cómo se refiere la estudiante a la práctica que está observando, las dimensiones se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Dimensiones para identificar cambios en el discurso de la estudiante

Dimensiones	
Número de ámbitos pedagógicos referidos	Identifica un ámbito pedagógico Identifica más de un ámbito pedagógico
Cómo se refiere a los ámbitos pedagógicos	Describe lo que sucede Argumenta lo que sucede
Referencia al error en la actuación de los participantes (maestra- niños)	Identifica el error Justifica o explica el error identificado
Momento en el que hace referencia a los ámbitos pedagógicos	En el momento específico que visualiza Con posterioridad a la actuación observada; al transcurrir unos minutos

Definición de las dimensiones y categorías implicadas en cada una de ellas.

- **Número de ámbitos pedagógicos referidos**, comprende identificar a cuántos ámbitos pedagógicos refiere la estudiante de maestro cuando interviene durante la visualización. Se concreta en:
 - Identificar una sub-categoría del ámbito pedagógico en su intervención.
 - Nombrar más de una sub-categoría en la intervención que realiza.
- **Cómo se refiere a los ámbitos pedagógicos**: implica identificar la característica de su intervención, la estudiante puede:
 - Describir: refiere a que la estudiante nombra los acontecimientos que está observando, dando una idea general de las partes o características de la experiencia observada.

Ejemplos de la categoría: *“los materiales son poco atractivos”, “los niños se están aburriendo”, “el inicio es muy largo”*.

- Argumenta: la estudiante aporta información profundizando en lo que identificó, justificando lo que está ocurriendo, o estableciendo relación sobre una sub-categoría

Ejemplos de la categoría: *“los materiales son pocos, deberían haber incluido más elementos, para que los niños participarán”, “la experiencia es muy larga, debería comenzar a realizar el cierre”*

- **Actuación del participante**: comprende identificar a quién refiere la estudiante en su intervención, la maestra o los niños, la estudiante puede:
 - Identificar el error en la actuación de los participantes (maestra – niños): esta categoría incluye comentarios de naturaleza muy diferentes los errores identificados, los problemas o dificultades observadas.

Ejemplos de la categoría: *“Principalmente, ella lo está siendo todo”, “creo que fue un error ubicar a los niños así”*

- Explicar o Justificar el error identificado en la actuación de los participantes (maestra- niños): esto supone que el error se identifica, pero además se aportan argumentos para explicar porque la actuación de uno de los participantes es un error; en ocasiones además de argumentar por qué es un error a veces estos se acompañan de acciones concretas que permitirán subsanar los problemas que supone.

Ejemplos de la categoría: *“Le está diciendo a los niños lo que deben decir, debería darle mayor oportunidad a los niños a que participen, que digan lo que a ellos les gustaría expresar”*; *“Hay niños que estan desordenados, porque se estan aburriendo, llevan mucho tiempo en lo mismo”*

- **Momento en que interviene la estudiante:** implica identificar cuándo la estudiante interviene, es decir la estudiante puede intervenir,
 - En el momento específico que visualiza comenta de manera inmediata sobre lo que se considera un error porque está mirando actuaciones discretas.
 - Al transcurrir unos minutos la estudiante espera tener más información de todo lo que pasa, para interpretar. Espera tener más indicadores para comentar e intervenir.

b) **La entrevista semiestructurada relativa al análisis con vídeo aplicada al finalizar el prácticum:** tenía como propósito principal conocer las percepciones, valoraciones y significados que las estudiantes atribuían a sus aprendizajes desarrollados a largo del proceso de formación en las sesiones de tutoría grupal. Para el análisis de la entrevista utilizamos como unidad de análisis el turno completo de la estudiante (De Groot et al., 2013; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia et al., 2015), y realizamos un análisis temático a partir de las respuestas otorgadas en cada una de las preguntas abiertas realizadas. En la codificación realizamos una segmentación global de las partes de la entrevista en cada dimensión (Seidel et al., 2011). Transcribimos las respuestas de las estudiantes y diseñamos una categorización apoyada en los diferentes aspectos que las alumnas explicitan al final del proceso de aprendizaje, con el fin de identificar patrones y explicaciones plausibles en los datos y, vincularlos con lo establecido entre los temas identificados (Allen, 2011).

3.6.4. Elección del software y preparación de los datos para el análisis

Para el tratamiento de los datos se utilizó el software Atlas ti. versión 7.0, porque permitió gestionar mejor el gran volumen de datos y facilitar así la segmentación y codificación de los fragmentos significativos de análisis (Justicia, 2003).

El ATLAS.ti tiene su origen en la Universidad Tecnológica de Berlín. Nace bajo el alero del proyecto ATLAS que fue desarrollado entre los años 1989 y 1992 y se basa en los supuestos de la *Grounded Theory*. Una de las ventajas de ATLAS.ti es que es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas ayuda a organizar, reagrupar y gestionar los registros audiovisuales de manera sistemática. ATLAS.ti permitió mantenernos centrados en el propio material de investigación, además, visualizar los datos de diferente manera. Utilizamos el programa para realizar los dos niveles de análisis, aunque los énfasis y objetivos fueron diferentes. En ambos procedimientos su utilización facilitó el establecimiento de relaciones y categorías más amplias entre los fragmentos de turnos y los segmentos de interactividad. De esta manera fue posible interrelacionar los niveles de análisis, con las diferentes dimensiones presentadas en el segundo nivel.

La preparación de los datos para el análisis se concretó en que todos los registros audiovisuales/vídeo-gráficos objeto de análisis e interpretación fueron formateados en archivo *mp4 o *avi para poder exportarlos a Atlas ti. Posteriormente se utilizaron como documentos primarios y se generaron unidades hermenéuticas en el software Atlas ti. v7. Se cambiaron los nombres de los participantes y se cuidó la confidencialidad en el registro audiovisual.

3.6.5. El procedimiento asociado a la codificación

Nuestra investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual nos permite comprender lo que ocurre en situaciones naturales, en el contexto en que estas se desarrollan; estudiamos casos específicos e intentamos descubrir lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares. La codificación de los datos se llevó a cabo mediante “códigos en uso” puesto que no se tenía ninguna codificación previa. Los códigos se obtuvieron directamente a partir del visionado reiterado de los datos, donde se estaba sensible al contexto y las acciones que realizaban los participantes.

Para cada uno de los niveles de análisis se diseñó un protocolo de codificación (ver Anexo A6) donde se explica en detalle la descripción general de los datos analizados, la descripción de los dos niveles de análisis con sus respectivas unidades y dimensiones de análisis, los criterios teóricos, metodológicos, y operacionales y la descripción completa del procedimiento de codificación. De manera global, presentamos una breve explicación del procedimiento empleado en el primer y segundo nivel de análisis.

- El proceso de codificación del **primer nivel de análisis** se realizó en cada **Sesión de tutoría Individual (STI) y Sesión de tutoría Grupal (STG)** siguiendo los siguientes pasos:
 - El **tipo de análisis realizado corresponde** a un Análisis transversal, sesión por sesión, además de un análisis longitudinal con la finalidad de identificar cambios en las actuaciones típicas de las participantes y con ello determinar el progreso a lo largo del proceso de prácticum.
 - La unidad de análisis empleada para todos los datos es el Segmentos de Interactividad.
 - En un primer momento se procedió al visionado atento y paulatino de cada uno de los registros, proceso que fue acompañado de comentarios asociados a fragmentos específicos de intervención. Aquí la primera tarea consistió en delimitar las actividades discursivas desarrolladas por los participantes durante la interacción de manera tal que se empezara a perfilar una primera aproximación respecto a los diferentes momentos o fragmentos de la sesión de tutoría y que nos permitiera identificar las unidades significativas, tanto en función de las actuaciones predominantes de los participantes, del contenido y de la finalidad formativa que pretenden.
 - En efecto, para lograr este proceso de ajuste progresivo entre planteamientos teóricos metodológicos y datos empíricos, fue necesario elaborar sucesivos formatos para la identificación de segmentos hasta que logramos conseguir un sistema que nos permitiera tener las informaciones necesarias y organizadas para poder interpretar los datos empíricos según las exigencias del propio modelo teórico y metodológico, quedando finalmente cuatro criterios definidos: contar con la conducta verbal y su articulación en la interacción; segmentar la conducta verbal; segmentar la actividad discursiva en diferentes formas de organización de la actividad de los participantes, y dar cuenta de la dimensión temporal.
 - Para efectos de codificación cada uno de los nombres de los segmentos de interactividad son abreviados tomando el carácter de código y, por tanto, corresponden a códigos inferenciales, que se asignaron una vez que se tenía claridad de las actuaciones típicas que lo referían. Este proceso de codificación de los SI implicó el visionado reiterado de una parte de la sesión y al mismo tiempo una recodificación de trozos de vídeos codificados en fases previas del análisis de datos.
 - Para cada segmento se describieron en detalle las actuaciones identificadas en la interacción, registrando lo que hace la tutora y en función a esa misma actuación, identificar como responde la estudiante. De esta manera cada uno de los segmentos se caracterizó por determinadas actuaciones predominantes articuladas que reflejan como se ha llevado a cabo el proceso de interacción.
 - El control de la fiabilidad del primer nivel de análisis se realizó mediante un procedimiento de acuerdo interjueces basado en la concordancia consensuada

(Anguera, 1990). Se codificaron el 100% de los datos de los seis casos estudiados, por parte de dos investigadoras en paralelo (investigadora y directora de tesis). Cuando se presentaron discrepancias en la codificación de los SI entre las investigadoras, éstas se resolvieron entre las dos juezes, discutiendo los resultados hasta alcanzar un acuerdo, y refinando con ello el protocolo de análisis.

- El proceso de codificación del **segundo nivel**, incluyó las **dimensiones función epistémica y ámbitos pedagógicos**, y comprendió el siguiente proceso:
 - Las categorías implicadas, tanto en la dimensión función epistémica como en la dimensión los ámbitos pedagógicos, se elaboraron a partir de referentes teóricos y posteriormente se adaptaron a partir de los mismos datos. Se realizó un proceso de ida y vuelta hasta agotar las sub- categorías propuestas.
 - Para cada dimensión se realizó un análisis de contenido de los SI identificados en el primer nivel de análisis.
 - En las sesiones de Tutoría Individual, dada las características de la propia situación, realizamos una reducción de los datos seleccionando solo las CSI orientadas al análisis de la práctica, donde aplicamos únicamente la dimensión función epistémica del análisis y consideramos como unidad de análisis el turno completo de cada participante.
 - En las sesiones de Tutoría Grupal, por la naturaleza de la sesión, aplicamos las dos dimensiones de análisis. Para la codificación de la dimensión función epistémica del análisis, nuestra unidad mínima de análisis es el fragmento de turno, en ocasiones el turno completo, o el conjunto de turnos temáticamente cohesionado, la longitud de la unidad de análisis considera como característica primordial, la interacción de las participantes que está sostenida temáticamente en la tarea que éstas realizan en la interacción. Por su parte, la codificación de la dimensión referida a los ámbitos pedagógicos, implicó una reducción de los datos. Seleccionamos las CSI referidas específicamente al análisis de la práctica y consideramos como unidad de análisis el turno completo de la intervención de la tutora.
 - Para cada categoría presentamos una definición operacional, con el objetivo de que cualquier codificador pueda comprender las definiciones.
 - En las sub- categorías identificamos los fragmentos de turnos, turnos completos o conjuntos de turnos de interacción que respondan a cada definición. Para cada sub- categoría se presenta una definición operacional que fue mejorada y precisada a medida que el análisis de los datos avanzaba. Las sub- categorías están acordes a la estructura conceptual subyacente.

- Los códigos fueron asignados a cada sub-categoría, con el objetivo que puedan ser aplicados de manera consistente por un solo investigador a través del tiempo o para que múltiples investigadores piensen acerca del mismo fenómeno a medida que codifican.
- El tipo de código utilizado corresponde a códigos inferenciales y explicativos, se refieren a las sub-categorías propuestas en cada dimensión. El uso de este tipo de código implicó una relectura y recodificación de fragmentos de turnos, turnos completos o conjuntos de turnos codificados en fases previas al análisis final de los datos.
- **Criterios operacionales**, se establecieron criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos de texto real para cada sub-categoría codificada. En el momento que un fragmento era particularmente abstracto, se propone un ejemplo de los límites del tema, incluso algunos casos que estén estrechamente relacionados, pero *no* incluidos en ese tema. También se establecieron criterios operacionales para el cambio de turno de intervención de las participantes a lo largo de cada sesión.
- El control de la fiabilidad se llevó a cabo mediante un procedimiento de acuerdo interjueces basado en la concordancia consensuada (Anguera, 1990). Para todas las dimensiones se encontró una tasa de acuerdo del 90% en la codificación del 30% de los datos por parte de ambos jueces (investigadora y directora de tesis). Cuando se presentaron discrepancias en la codificación de una de las dimensiones entre las investigadoras, estas se resolvieron entre los jueces, discutiendo los resultados hasta alcanzar un acuerdo y con ello se fue refinando la categorización para el análisis.

3.6.6. Síntesis del procedimiento realizado para el análisis de los datos: fases y unidades de análisis y de interpretación

Tabla 9. *Síntesis del procedimiento realizado para el análisis de los datos*

Fases	Actividades
Preparación y organización de los datos para su análisis	<p>Tarea 1: Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2007), completar el protocolo de recogida de datos y diseñar un sistema de organización, para su posterior análisis.</p> <p>Actividad 2: Organizar y almacenar cada uno de los registros audiovisuales de la situación objeto de estudio en software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos) ATLAS.ti versión 7.06.</p> <p>Tarea 3: Crear categorías y protocolo de análisis de los datos recopilados.</p>
Análisis del primer nivel	<p>Tarea 1: Identificar las formas de organización de la actividad conjunta desarrollada por los participantes a lo largo de las situaciones seleccionadas.</p> <p>Tarea 2: Identificar y describir la evolución de los segmentos de interactividad según cambios en la estructura de participación.</p> <p>Tarea 3: Elaborar los mapas de interactividad, para visualizar la estructura que toma la actividad conjunta a lo largo de la dimensión temporal.</p> <p>Tarea 4: Identificar CSI a lo largo del proceso analizado.</p>

	<p>Tarea 5: Identificar e interpretar las ayudas a nivel organización de la sesión, referidas al traspaso del control y el desarrollo de la autonomía para la reflexión de la práctica.</p>
<p>Análisis del segundo nivel</p>	<p>Análisis de contenido mediante la propuesta de dimensiones y categorías referidas al sobre qué.</p> <p>Tarea 1: Adaptar los postulados de Sherin & van Es y de los otros autores mencionados para el diseño y concreción de la Dimensión Función Epistémica con sus respectivas categorías y sub-categorías.</p> <p>Tarea 2: Diseñar y concretar la Dimensión Ámbitos Pedagógicos con sus respectivas categorías y sub-categorías.</p> <p>Tarea 3: Seleccionar datos a los que se aplicará las dimensiones.</p> <p>Tarea 4: Seleccionar unidad de análisis. Fragmento de turno como unidad básica.</p> <p>Tarea 5: Crear protocolo de codificación.</p>
<p>Análisis de las entrevistas semiestructuradas con apoyo de vídeo al inicio y al final del prácticum</p>	<p>Análisis de contenido apoyado en la Dimensión Ámbitos Pedagógicos.</p> <p>Tarea 1: Unidad de análisis turno de la estudiante.</p> <p>Tarea 2: Transcribir las respuestas de las estudiantes.</p> <p>Tarea 2: Identificar la presencia o ausencia de las categorías referidas a la dimensión.</p> <p>Tarea 3: Estadística descriptiva básica, identificar frecuencias relativas y absolutas de las intervenciones de las estudiantes en ambos momentos de la visualización del clip.</p>
<p>Entrevista semiestructurada aplicada al finalizar el prácticum</p>	<p>Unidad de análisis el turno de la estudiante.</p> <p>Tarea 1: Transcribir las respuestas de las estudiantes.</p> <p>Tarea 2: Realizar un análisis temático a partir del conjunto de respuestas obtenidas.</p> <p>Tarea 3: Realizar categorías con el fin de identificar patrones y explicaciones a las diferentes dimensiones propuestas.</p>

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la tercera parte de esta investigación presentamos los resultados del trabajo de tesis doctoral.

En el **Capítulo 4** presentamos los resultados del primer nivel de análisis; a partir del análisis de seis casos describimos y explicamos cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta en situaciones de tutorías, individual y grupal; en las que tutoras y estudiantes de maestro reflexionan sobre el desarrollo de la práctica educativa llevada a cabo por las propias estudiantes en el aula infantil, durante su periodo de prácticum.

En el **Capítulo 5** exponemos los resultados del segundo nivel de análisis, centrados en conocer sobre qué aspectos del análisis de la práctica las participantes dirigen la actividad conjunta. Nos situamos al interior de los SI identificados en el primer nivel de análisis, particularmente en aquellos SI cuya finalidad formativa se dirige al análisis de la práctica. Nuestro interés es comprender sobre qué aspectos se centra la actividad en el proceso de formación de la estudiante, cómo estos aspectos evolucionan a lo largo del proceso y cómo la tutora ayuda a la estudiante en el aprendizaje del análisis de su práctica.

En el **Capítulo 6** nos centramos en identificar y caracterizar cambios en el modo en que las estudiantes reflexionan sobre la práctica, así como su percepción sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas de análisis de vídeo. Para ello presentamos tres núcleos de resultados; el primero, tiene por finalidad dar a conocer en cada caso de estudio, cambios en el modo en que las estudiantes analizan una práctica docente de una maestra con sus alumnos de educación infantil (registrada en un clip de vídeo) al principio y al final de la realización del prácticum. El segundo, tiene como objetivo indagar en la valoración que las estudiantes de maestro realizan en el aprendizaje sobre la reflexión de la práctica a partir de las sesiones de vídeos. En tercer y último lugar, exploramos cambios en los aprendizajes de la cada una de las estudiantes referidas al análisis de la práctica considerando diferentes indicadores que forman parte del conjunto de datos analizados.

CAPÍTULO 4: ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA EN SESIONES DE TUTORÍA INDIVIDUAL Y GRUPAL, Y SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL PRÁCTIUM. RESULTADOS DEL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

Este capítulo tiene como objetivo describir y analizar cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta en situaciones de tutorías, individual y grupal, en las que se reflexiona sobre el desarrollo de la práctica educativa llevada a cabo por las estudiantes de maestro en el aula infantil, durante su periodo de prácticum. La presentación de las sesiones de tutorías obedece a la planificación curricular propuesta en el prácticum estudiado. En consecuencia, abordamos en primera instancia las sesiones de tutoría individual y seguidamente nos centramos en la tutoría grupal.

Los resultados que presentamos dan a conocer cómo se estructuran y evolucionan las sesiones de tutorías individuales y grupales en las que se reflexiona sobre el desarrollo de la propia práctica educativa que las estudiantes de maestro realizan en el aula del centro escolar a lo largo del prácticum; específicamente qué temas y aspectos abordan conjuntamente con la tutora y su implicación con los contenidos formativos compartidos en el proceso de formación de la estudiante. Para ello, de entrada, organizamos el capítulo de la siguiente manera:

- En un primer apartado presentamos los resultados de la sesión de **tutoría individual**, estructurado en tres sub-apartados; iniciamos presentando los resultados globales vinculados a los tipos de Segmentos de Interactividad (SI) identificados en el análisis de los 6 casos de estudio. Posteriormente el total de SI identificados son reorganizados con la finalidad de situarlos en el marco más general de la formación inicial docente, permitiéndonos caracterizar la sesión de tutoría individual. En el segundo sub-apartado, damos cuenta de resultados más específicos, concretamente de la actividad conjunta realizada en cada uno de los casos objeto de estudio. Nos centramos en describir las particularidades de la actividad conjunta y su evolución en cada uno de los casos. En el tercer y último sub-apartado, exponemos un núcleo de resultados que tiene por objetivo caracterizar el trabajo pedagógico realizado por cada una de las tutoras a lo largo del proceso formativo con sus estudiantes. Presentamos los tipos de SI a partir de los cuales cada tutora organiza y gestiona las sesiones de análisis conjunto, centrándonos específicamente en aquellos aspectos imprescindibles que puedan ser interpretados como particularidades de las prácticas pedagógicas de cada una de las tutoras.

- En un segundo apartado presentamos los resultados de la sesión de **tutoría grupal**, organizado en tres sub-apartados que, como se verá, son análogos a los de la presentación de los resultados de la tutoría individual. El primero da cuenta de los resultados globales vinculados a los tipos de Segmentos de Interactividad (SI) identificados en el análisis de los 6 casos de estudio. Posteriormente el total de SI identificados son reorganizados con la finalidad de situarlos en el marco más general de la formación inicial docente, permitiéndonos caracterizar la sesión de tutoría grupal. En el segundo sub-apartado, damos cuenta de resultados más específicos, concretamente de la actividad conjunta realizada en cada uno de los casos objeto de estudio y nos centramos en describir las particularidades del trabajo realizado en cada uno de los casos. En el tercer y último sub-apartado, exponemos un núcleo de resultados que tiene por objetivo caracterizar el trabajo pedagógico realizado por cada una de las tutoras a lo largo del proceso formativo con sus estudiantes. Presentamos los tipos de SI a partir de los cuales cada tutora organiza y gestiona las sesiones de análisis conjunto en las tutorías grupales, centrándonos específicamente en aquellos aspectos imprescindibles que puedan ser interpretados, como particularidades de las prácticas pedagógicas de cada una de las tutoras.
- Finalmente, dedicamos un último apartado a caracterizar por un lado la actividad conjunta construida por ambas tutoras y su grupo de estudiantes, y por otro lado la especificidad de las situaciones estudiadas y su relación con el proceso de formación. Para ello hemos organizado esta sección en dos sub-apartados. En el primero, caracterizamos la actividad conjunta construida entre la tutora y su grupo de estudiantes en cada tipo de sesión de tutoría, refiriéndonos de manera específica a las ayudas otorgadas en el traspaso del control y el andamiaje. En el segundo, caracterizamos cada una de las sesiones de tutoría, individual y grupal, con la finalidad de describir la función pedagógica implícita en cada una de las sesiones planificadas a lo largo del prácticum. Explicamos el tipo de SI que caracteriza el trabajo de ambas tutoras a lo largo de la dimensión temporal del periodo estudiado y que puedan ser interpretados como aspectos esenciales en la formación inicial de las estudiantes.

4.1. Resultados de la sesión de tutoría individual

4.1.1. Resultados vinculados a la estructura y organización de la actividad conjunta en la sesión de tutoría individual: Segmentos de Interactividad

En el primer núcleo de resultados damos cuenta de las formas de organización de la actividad conjunta desplegada por las participantes tutora- estudiante en sesiones diádicas; que tenía como objetivo que la tutora otorgara una devolución- feedback a la estudiante sobre las observaciones que realizó in-situ en el centro escolar, en relación con el desempeño pedagógico realizado por la estudiante al interior del aula. En dicha sesión, la tutora analiza y evalúa la actuación pedagógica realizada por la estudiante; el instrumento que media la actividad conjunta es una rúbrica de evaluación que es cumplimentada por la tutora con el sentido de calificar el grado en que han sido alcanzadas las competencias docentes de la estudiante, tanto en los aspectos organizativos como pedagógicos.

El primer resultado obtenido del análisis de los seis casos de estudio es la identificación de un total de diecinueve tipos de SI, que exponemos a continuación en la Tabla 10 y que posteriormente detallamos a lo largo del desarrollo del capítulo. La identificación de cada SI se sustenta en los criterios congruentes a nuestro modelo de análisis presentado en el capítulo de metodología y las etiquetas utilizadas para denominar cada uno de los segmentos tienen relación con la actividad principal que muestran los participantes. La descripción y caracterización de ellos responde a la finalidad formativa que cumplen en el transcurso de la sesión de tutoría, así como a las actuaciones típicas realizadas por los participantes.

Tabla 10. *Tipos de Segmentos de Interactividad identificados en las sesiones de tutoría individual*

Nº	Nombre del Segmento de interactividad
1	Presentación de la sesión de devolución
2	Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada
3	Comentarios globales del contexto de la práctica observada
4	Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante
5	Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora
6	Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora
7	Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora
8	Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada
9	Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación
10	Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral

11	Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía
12	Inserción de la estudiante en el centro escolar
13	Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum
14	Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos
15	Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica
16	Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de la rúbrica
17	Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica
18	Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica
19	Acuerdos sobre la gestión del prácticum

A continuación, y de manera consecutiva presentaremos los 19 tipos de SI identificados; realizaremos una descripción de la actividad conjunta primordial que exhiben los participantes tutora-estudiante; precisaremos la finalidad formativa implícita en la actividad; , presentaremos el contenido formativo que sostiene la actividad discursiva de las participantes; y finalmente , describiremos las actuaciones predominantes imprescindibles para caracterizar dicho segmento, indicando quién puede decir qué, cuándo y cómo durante el desarrollo de la actividad.

1) El segmento de interactividad, *Presentación de la sesión de devolución*, despliega una actividad conjunta que se concreta en dar inicio a la sesión de devolución de la práctica observada en el centro escolar. Presenta una doble finalidad formativa: por un lado, dar a conocer la consigna, explicitando el sentido en el que se configuran ésta y otras sesiones planificadas durante el periodo de prácticum y, por otro lado, cumplimentar aspectos formales del contexto en el cual se observa la práctica pedagógica de la estudiante en el centro escolar.

El contenido formativo alude al cumplimiento del plan curricular con el fin de asegurar la participación de la estudiante durante el periodo formativo, tanto en ésta como en otras sesiones de tutorías en las que se analiza la propia práctica de la estudiante.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento principalmente son: la tutora explicita la consigna (compartir objetivo) de ésta y futuras sesiones // la estudiante atiende y/o aporta información; la tutora cumplimenta datos formales del contexto de la práctica observada //la estudiante responde// la tutora toma nota; la tutora comunica expectativa del trabajo pedagógico durante el proceso y al término del prácticum// la estudiante atiende; la tutora comparte la rúbrica (indicadores de evaluación) que será cumplimentada conjuntamente // la estudiante atiende.

2) El segmento de interactividad, *Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada*, despliega una actividad conjunta orientada a compartir la práctica pedagógica observada con la prioridad básica de centrar la atención en aquellos elementos concretos que llaman la atención de la tutora.

La finalidad formativa se centra en abordar aquellos aspectos prioritarios que la tutora considera tratar en el desarrollo de la sesión, incidiendo de manera específica en aquellas actuaciones que presentan mayor necesidad de apoyo y que al mismo tiempo orientan al provecho educativo; el objetivo último de la tutora es precisar la mejora de las actuaciones pedagógicas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de prácticum.

El contenido formativo varía dependiendo del foco de análisis de la práctica pedagógica observada. Sin embargo, para la tutora es esencial indagar sobre aquellos aspectos generales de la práctica y de la propia actuación pedagógica que no fueron observados fácilmente el día de la visita en el centro escolar, pero que directa o indirectamente interfieren en el óptimo desarrollo de las actuaciones pedagógicas de la estudiante durante el proceso de prácticum.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento se concretan en que: la tutora pide a la estudiante explicar aspectos esenciales de la actuación pedagógica realizada en el aula // la estudiante responde aportando información; la tutora solicita compartir el aprendizaje esperado propuesto para el proceso de enseñanza y aprendizaje // la estudiante responde aportando información; la tutora retoma puntos claves evaluados en la sesión de devolución anterior // la estudiante atiende; la tutora demanda conocer cómo se sintió la estudiante (factores y elementos que influyen en su actuación) // la estudiante responde aportando información.

3) El segmento de interactividad, *Comentarios globales del contexto de la práctica observada*, despliega una actividad conjunta que está orientada a que la tutora primeramente comente aspectos positivos del contexto general en el que se desarrolla la práctica de la estudiante, y posteriormente la tutora da cuenta de indicadores de progreso sobre su actuación pedagógica.

La finalidad formativa es proporcionar a la estudiante información específica que favorezca el periodo de prácticum, identificando aspectos contextuales positivos, tanto del centro escolar como del aula, que beneficien su actuación como futura maestra.

El contenido formativo es identificar aspectos contextuales propios del entorno donde la estudiante realiza su práctica pedagógica, que influye y optimiza tanto su actuación de maestra de prácticum y su inserción en el centro escolar; destacando aquellas características generales de su actuación que inciden de manera positiva en el proceso de formación.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento son principalmente: la tutora describe características positivas (que benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje de la estudiante) del contexto donde se desarrolla la actuación pedagógica de la estudiante// estudiante atiende; la tutora expresa indicadores concretos que denotan progreso de la actuación pedagógica entre la 1ª y 2ª // la estudiante atiende/ aporta información; la tutora expresa características personales de la educadora-guía o comentarios realizados por ella que benefician la inserción de la estudiante de prácticum en el centro escolar// la estudiante acepta y comparte.

4) El segmento de interactividad, **Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante**, presenta una actividad conjunta dirigida a que la estudiante valore su práctica pedagógica y comparta con la tutora los significados iniciales sobre su desempeño observado por la tutora en el centro escolar.

La finalidad formativa es que la estudiante autoevalúe su actuación tomando en consideración la implementación de los contenidos curriculares aprendidos en el transcurso de su formación inicial docente y la planificación sobre su gestión pedagógica al interior del aula.

El contenido formativo es vincular los contenidos curriculares que formaron parte del proceso de formación inicial, con la acción educativa realizada en el aula infantil, tomando como referencia los objetivos propuestos en el marco curricular del nivel educativo y su efectiva implementación en el aula.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento son principalmente: la tutora realiza preguntas continuas en forma de preguntas sobre su desempeño en la sala de clases: ¿Qué hiciste? ¿Cómo estuvo tu trabajo? ¿Cómo te desenvolviste? ¿Cómo crees tú que resultó la actividad? ¿Cómo crees tú que se dio? ¿Cuál es el aprendizaje esperado? // La estudiante responde aportando información; la tutora pide autoevaluar aspectos generales- específicos³⁰ de su actuación (preguntas situadas en el contexto observado, planificación, intención pedagógica)// la estudiante responde aportando información; la tutora toma nota de los comentarios de la estudiante // la estudiante aporta mayor información; la tutora retoma comentarios y reitera pregunta (¿en qué crees que te manejaste bien, concretamente qué hiciste, estructura interna de la experiencia educativa, en qué te equivocaste, qué errores cometiste?)// la estudiante responde aportando nueva información; la tutora manifiesta su punto de vista de acuerdo a la valoración de la práctica que realiza la estudiante// la estudiante atiende.

5) El segmento de interactividad, **Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora**, la actividad conjunta que despliegan los participantes se orienta a valorar aspectos tanto globales como específicos de la representación inicial de la práctica de la estudiante; tomando en consideración las exigencias planteadas en el proceso de prácticum.

La finalidad formativa es proporcionar a la estudiante información específica sobre puntos fuertes y puntos débiles de las actuaciones pedagógicas observadas en el centro escolar; la tutora se apoya en las notas que registró en la pauta de evaluación el día en que la visitó en el centro escolar. El fin último es que la estudiante conozca lo que realiza de manera eficaz y tome decisiones sobre los aspectos que debe mejorar.

³⁰ **Aspectos generales:** organización del espacio- tiempo; **aspectos específicos:** intencionalidad pedagógica, coherencia en la estructura interna de la experiencia de aprendizaje (inicio- desarrollo- cierre), aspectos motivacionales y emocionales.

El contenido formativo es valorar la práctica pedagógica de la estudiante por medio de un proceso de reflexión auto-dirigida, con la finalidad de clarificar y concretar actuaciones pedagógicas que involucren un óptimo desarrollo y crecimiento en el proceso de ser maestra.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento son principalmente: la tutora organiza sus comentarios (acuerda lo que van a realizar)// la estudiante atiende; la tutora identifica y comparte valoraciones de la práctica a nivel global³¹// la estudiante acepta; la tutora identifica y comparte aspectos globales- específicos³² (valoraciones negativa, debilidades) a mejorar en la actuación de la práctica observada// la estudiante aporta información, justifica su actuación// la tutora toma nota cumplimentando pauta de evaluación; la tutora identifica y comparte valoraciones (positivas - fortalezas) específicas a la actuación de la estudiante en la práctica observada//la estudiante atiende, acepta// la tutora toma nota cumplimentando pauta de evaluación; la tutora resitúa los comentarios de las estudiante y parafrasea de una forma más aceptable // la estudiante atiende.

6) El segmento de interactividad, *Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora*, la actividad conjunta se orienta a sistematizar procedimientos concretos para la mejora de las acciones pedagógicas observadas en la actuación de la estudiante en el aula escolar.

La finalidad formativa la tutora otorga indicaciones específicas y tareas que deben ser abordadas durante el proceso (qué y cómo lo debe hacer), concretamente concede estrategias pedagógicas que respondan al referente institucional compartido que guían la acción de la estudiante en el centro escolar. En otras palabras, la tutora realiza propuestas de acciones para resolver las necesidades identificadas por la estudiante de prácticum.

El contenido formativo consiste en plantear sugerencias específicas para optimizar la práctica pedagógica de la estudiante y con ello introducir mejoras específicas en el desarrollo de su rol profesional.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento son principalmente: la tutora pregunta, cuestiona o problematiza las razones de la actuación// la estudiante responde; la tutora mira la acción- da sugerencias de cambios// estudiante justifica su actuación; tutora proyecta mejoras en el trabajo pedagógico// la estudiante atiende y acepta; la tutora demanda tareas específicas para mejoras en futuras visitas al centro escolar //La estudiante atiende.

7) El segmento de interactividad, *Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*, la actividad conjunta se dirige a mirar detenidamente una actuación

³¹ Aspectos globales: organización del espacio educativo, organización del tiempo, planificación curricular, comportamiento del grupo de niños, la voz de la maestra.

³² Aspectos específicos: desarrollo de la experiencia educativa e integración de sus etapas (inicio- desarrollo-cierre) con los diferentes elementos; participación de su rol como maestra en el aula de clases.

pedagógica realizada por la estudiante de prácticum, que involucre a los niños y el contenido planificado. Con el fin de comprender conjuntamente lo que sucedió identificando lo que no funcionó y por qué, con el propósito último de realizar una propuesta de actuación pedagógica más adecuada que responda al objetivo planeado para el nivel educativo observado.

La finalidad formativa es identificar, revisar e intentar comprender aquellas actuaciones pedagógicas específicas que no dieron un resultado según lo esperado; con la finalidad de realizar una propuesta de mejora que permita incluir aquellos episodios específicos. Básicamente hacen estas tres cosas y normalmente lo hacen a la vez, abordando conjuntamente las interrogantes de la estudiante sobre la preparación de ser Maestro.

El contenido formativo está constituido por acciones de la práctica educativa que presentan necesidad de comprensión y mejora, aquellas acciones se concretan en situaciones específicas en las que se identifican diferentes elementos curriculares que no dieron un buen resultado en la práctica observada.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan: la tutora organiza sus comentarios para abordar conjuntamente los principales aspectos a tratar // la estudiante atiende; la tutora valora positivamente aspectos específicos de la experiencia educativa y de la práctica pedagógica³³ // la estudiante acepta y manifiesta estar de acuerdo; la tutora centra el análisis de la práctica en aspectos específicos (positivos y negativos) // la estudiante acepta y aporta información; la tutora sugiere nuevas alternativas específicas de acción para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje // la estudiante acepta y aporta información; la tutora demanda cumplimiento del aprendizaje esperado y orienta el logro de éste// la estudiante atiende y da explicaciones; la tutora coteja lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente resultó // la estudiante atiende y responde a lo que la tutora intenta explicar; la tutora reformula la importancia de atender a la diversidad y las necesidades de los niños según la edad // la estudiante aporta información.

8) El segmento de interactividad, **Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada**, la *actividad conjunta* que despliegan los participantes se orienta a valorar aspectos tanto globales como específicos de la representación inicial de la práctica de la estudiante; tomando en consideración las exigencias planteadas durante el proceso de prácticum.

La *finalidad* formativa está dirigida a informar a la estudiante sobre los puntos débiles de su práctica pedagógica observada, apoyándose en las notas registradas en la pauta de evaluación el día de la visita en el centro escolar. Con el fin último de que el estudiante primero identifique su

³³ **Aspectos específicos de la experiencia:** Valoración positiva del material, la participación, autonomía, independencia de los niños@s.

Práctica pedagógica: actuación específica de la estudiante, sus estrategias pedagógicas, la coherencia interna de la estructura de la actividad (inicio- desarrollo- cierre)

Centrar el análisis: Criticar episodios específicos, Remitir a errores, realizar recapitulaciones, aclarar lo que necesitan trabajar, sintetizar episodios de la práctica observada.

error y posteriormente sea consciente de las actuaciones pedagógicas que debe mejorar, para lo cual la tutora plantea sugerencias concretas.

El *contenido formativo* remite a valorar la práctica pedagógica de la estudiante por medio de un proceso de reflexión auto-dirigida, con la finalidad de clarificar las incoherencias pedagógicas entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente sucedió, observando las actuaciones pedagógicas desde los dos puntos de vista.

Las actuaciones predominantes son: La tutora manifiesta desacuerdo en relación con los comentarios realizados por la estudiante // la estudiante atiende; La tutora retroalimenta episodios puntuales en la actuación pedagógica // la estudiante atiende; la tutora explicita las formas de acción esperadas en la práctica observada// la estudiante atiende; La tutora verbaliza errores y al mismo tiempo las acciones pedagógicas esperadas en el desarrollo de la práctica // la estudiante interrumpe manifestando desacuerdo.

9) El segmento de interactividad, *Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación*, la actividad conjunta se dirige a compartir significados hacia la mejora de su desempeño en las actuaciones de práctica educativa estableciendo expectativas sobre el proceso de formación.

La finalidad formativa es orientar a la estudiante en la progresión y mejora de sus competencias docentes, tanto pedagógicas como emocionales- motivacionales, y con ello su participación en el desempeño pedagógico al interior de una comunidad de prácticas docente.

El contenido formativo varía en función de las necesidades de las estudiantes, prevaleciendo el sentido último de incrementar las competencias de participación del rol docente en el desempeño pedagógico de las estudiantes durante su proceso de formación.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: Verbalizar características de la actuación de la estudiante que son punto de inicio para progresar en su actuación// la estudiante atiende; la tutora propone ejemplos de acciones futuras para la mejora del proceso de enseñanza// la estudiante atiende y aporta información; la tutora guía- dirige la actuación pedagógica sugiriendo cambios específicos (pedagógicos y apoyos motivaciones/emocionales) // la estudiante aporta información (elementos que considerará para el cambio); la tutora demanda mayor participación y autonomía en la actuación pedagógica aludiendo al rol pedagógico en la sala de clase // la estudiante atiende manifiesta su opinión; la tutora verbaliza sus expectativa frente al desarrollo de su competencia docente durante el proceso de prácticum (pedagógicos y motivacionales)// la estudiante atiende.

10) El segmento de interactividad, *Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral*, la actividad conjunta se centra en compartir significados sobre lo que cada una de las estudiantes necesita fortalecer una vez que haya culminado la asignatura de prácticum y con ello su proceso de formación inicial docente.

La finalidad formativa es orientar a la estudiante para continuar participando de manera activa en las comunidades educativas, desempeñando sus competencias de maestra y con ello fortalecer su crecimiento profesional en su inserción al ámbito laboral.

El contenido formativo son las competencias pedagógicas y el cumplimiento del rol docente en la futura inserción laboral.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora verbaliza competencias pedagógicas alcanzadas durante el desarrollo del prácticum // la estudiante atiende; La tutora propone ejemplos de acciones futuras para el desarrollo de las competencias profesionales en el ámbito laboral // la estudiante atiende y aporta información; la tutora sugiere cambios específicos (pedagógicos y apoyos motivaciones/emocionales) para su futura inserción laboral // la estudiante aporta información; la tutora alude a un marco referencial compartido sobre el rol pedagógico en una comunidad de práctica docente// la estudiante atiende y manifiesta su opinión.

11) El segmento de interactividad, *Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía*, la actividad conjunta se dirige a que la tutora informa formalmente a la estudiante los comentarios sobre su práctica pedagógica expresados por la educadora guía³⁴ el día de la observación en el centro escolar.

La finalidad formativa es orientar la actuación pedagógica favoreciendo el desarrollo profesional tomando como referencia las necesidades y expectativas de ambos sistemas educativos (centro escolar- Universidad). Aquí, la estudiante entrelaza sus conocimientos y habilidades prácticas para un óptimo desarrollo en su proceso de formación.

El contenido educativo está constituido por las notificaciones formales que realiza la tutora a la estudiante sobre los comentarios realizados por la educadora guía, con el fin de acentuar su inserción en el aula pedagógica como una fuente esencial en el conocimiento de su rol de maestra.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento se concretan principalmente en: la tutora retroalimenta valoraciones realizadas por la educadora guía frente a la actuación pedagógica realizada por la estudiante // la estudiante acepta y aporta información; la tutora otorga sugerencias a partir de los comentarios de la educadora guía//la estudiante acepta y/o aporta información; la tutora realiza preguntas específicas sobre responsabilidades y participación en el contexto del aula //la estudiante responde y aporta información a partir de la situación concreta del aula.

12) El segmento de interactividad, *Inserción de la estudiante en el centro escolar*, la actividad conjunta se orienta a conocer cómo se relacionan y confluyen los sistemas educativos,

³⁴ Educadora guía, refiere a la tutora que acompaña cotidianamente la práctica de la estudiante en el aula.

considerando las necesidades que presenta la estudiante al insertarse en una comunidad de práctica profesional.

La finalidad formativa se centra en integrar las exigencias planteadas en los centros formativos, tanto las de la comunidad de práctica del centro educativo como de la universidad.

El contenido formativo provee al estudiante de estrategias concretas requeridas para desenvolverse en el ámbito profesional, fortaleciendo la conexión con lo que aprende en la universidad, situándolo dentro del contexto de la escuela y específicamente en el aula, interconectando los centros formativos.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: La estudiante verbaliza la situación que interfiere en su desarrollo profesional en el interior del centro educativo // la tutora atiende situación problemática de la estudiante; La tutora realiza sugerencias y modela acciones concretas que respondan a las necesidades de la estudiante// La estudiante atiende y acepta sugerencia; la tutora establece lineamientos pedagógicos que ayuden en la inserción de la estudiante sugiriendo acciones para enfrentar futuras actuaciones pedagógicas // la estudiante acepta la sugerencia.

13) El segmento de interactividad, *Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum*, la actividad conjunta se dirige a especificar los cambios experimentados en la actuación pedagógica de la estudiante incorporados en el proceso formativo.

La finalidad formativa consiste en valorar las actuaciones de la estudiante que denotan evolución y al mismo tiempo una transición (qué “cosas” ha mantenido durante el periodo de práctica que le hayan ayudado a su formación) en la actuación pedagógica tomando como referencia los diferentes contextos curriculares, así como también las estrategias pedagógicas que han resultado clave para el progreso de su práctica.

El contenido formativo se centra en identificar las estrategias y decisiones pedagógicas que han ayudado a la implementación efectiva de los contextos curriculares, reconociendo aquellos aspectos que influyeron de manera positiva en las decisiones pedagógicas empleadas.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora describe el contexto y organiza-describe la tarea que realizarán durante el desarrollo de la sesión// la estudiante atiende; la tutora solicita autoevaluar el proceso de prácticum (desde el punto de vista pedagógico), identificar episodios críticos en su actuación pedagógica// la estudiante responde aportando información; La tutora plantea interrogantes sobre los criterios considerados para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en el aula//la estudiante aporta información; la tutora resitúa los comentarios de la estudiante dando directrices para el desarrollo profesional // la estudiante atiende y acepta, en ocasiones ejemplifica su acción; la tutora demanda identificar actuaciones pedagógicas que han favorecido su desarrollo profesional (en relación con motivación, materiales, organización del tiempo y del espacio, evaluación) // la estudiante aporta

información; la tutora demanda describir los procedimientos realizados para conectar lo aprendido en la universidad y su concreción en el contexto de la escuela y el aula// la estudiante realiza comentarios para ejemplificar las futuras actuaciones pedagógicas.

14) El segmento de interactividad, *Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, la actividad conjunta se orienta a que la estudiante evalúe los apoyos recibidos a partir de los centros formativos institucionales (centro escolar y universidad).

La finalidad formativa pretende identificar los progresos alcanzados en su rol docente, tanto en el ámbito pedagógico, como en el crecimiento profesional, a partir de los apoyos entregados por los centros formativos³⁵ durante el proceso de prácticum.

El contenido formativo aporta elementos para identificar actuaciones pedagógicas asociadas a un progreso en el ámbito profesional que sea fruto de los apoyos de los centros formativos y al mismo tiempo favorezca su futura inserción laboral.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora demanda referirse al crecimiento profesional desde el ámbito personal (puntualidad, presentación profesional, cómo se visualiza como profesional)// la estudiante responde aportando información; la tutora demanda valorar la interacción con los agentes educativos al interior del centro escolar// la estudiante responde aportando información; la tutora demanda identificar y valorar apoyos otorgados por la facultad durante el proceso (herramientas y apoyos que favorecieron el proceso de la práctica profesional, apoyos específicos de la universidad (tutora) // la estudiante aporta nueva información (comenta episodios específicos que han brindado apoyo y comenta aspectos que le intrigan o preocupan en el futuro laboral); la tutora demanda describir aspectos del centro educativo que favorecen el proceso de práctica // la estudiante responde aportando información.

15) El segmento de interactividad, *Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica*, la actividad conjunta se orienta a revisar y cumplimentar los indicadores de la pauta de evaluación³⁶, a partir de las actuaciones pedagógicas de la estudiante observadas por la tutora el día en que la visitó in-situ en el aula infantil y que han sido comentadas a lo largo de la sesión.

La finalidad formativa se centra en garantizar el rendimiento de la práctica pedagógica de la estudiante en el aula infantil, calificando su desempeño y aprendizaje, revelando un nivel de competencia, *tanto en lo que se refiere al ámbito pedagógico como al personal*, a partir del cual se fijarán acuerdos para futuras evaluaciones.

³⁵ **Centros formativos:** el centro de prácticas y la facultad, tanto desde el punto de vista de ser estudiante de la facultad como de ser estudiante de prácticum.

³⁶ Ver Anexo A2: **Pauta de evaluación n°2:** Primera parte: Pautas de Supervisión con indicadores que se extraen del marco para la buena enseñanza institucionalizado por el Ministerio de Educación, en el cual se marcan los criterios que caracterizan el buen desempeño docente a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. donde se evalúa tanto el Ámbito Pedagógico, como indicadores referidos al Ámbito personal.

Los contenidos se basan en los indicadores para calificar el aprendizaje de la estudiante. Se sitúan tanto a nivel pedagógico como en el ámbito personal, ambos son extraídos del marco curricular docente que rige el desempeño pedagógico a nivel nacional, además establece acuerdos en relación a cambios concretos a implementar en el futuro desarrollo profesional.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora lee y pregunta en voz alta indicadores de la pauta de observación // la estudiante atiende y realiza comentarios aportando información; la tutora plantea preguntas estableciendo una “comprensión mutua” del indicador evaluado// la estudiante aporta información; la tutora cumplimenta pauta describiendo el desempeño de la estudiante // la estudiante atiende; la tutora fija acuerdos para evaluaciones futuras// la estudiante atiende.

16) El segmento de interactividad, *Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica*, la actividad conjunta se orienta a que la tutora pone en común los conocimientos de la práctica pedagógica observada en el centro escolar y registra el desempeño pedagógico de la estudiante como futura maestra, demanda que la estudiante informe que aspectos de su práctica pedagógica realiza de manera adecuada y lo que debe mejorar en actuaciones futuras; aquí la profesora identifica los puntos más relevantes.

La finalidad formativa consiste en guiar a la estudiante para que realice juicios coherentes, en el que evalúe su desempeño, registrando el trabajo pedagógico que la estudiante realiza en el aula infantil con el fin de indagar en la coherencia interna entre la preparación de la enseñanza que realiza la estudiante y el proceso de aprendizaje llevado a cabo con de los niños de su nivel.

El contenido comprende analizar actuaciones pedagógicas concretas y específicas que lleven a la estudiante a mejorar su propia manera de enseñar, vinculando los contenidos curriculares tratados en el proceso de formación con la acción pedagógica realizada en el aula infantil; tomando como referencia los objetivos propuestos tanto en el marco curricular del nivel educativo donde se desempeña como en el marco docente.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: La tutora formula preguntas sucesivas a la estudiante sobre el desarrollo de su práctica docente (pauta de evaluación³⁷) // la estudiante responde aportando nueva información; La estudiante hace comentarios espontáneos sobre el desarrollo de su práctica docente// la tutora atiende; La tutora realiza valoración y amplía los comentarios espontáneos de la estudiante situándolos en un marco más general// la estudiante atiende; la estudiante explicita estrategias concretas que han ayudado a mejorar su proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo //la tutora acepta y toma nota cumplimentando la pauta de

³⁷ Ver Anexo A2: Pauta de Evaluación n°2

evaluación; la estudiante aporta nuevas estrategias que considerará para la mejora de su práctica// la tutora resitúa los comentarios de la estudiante y orienta la práctica educativa.

17) El segmento de interactividad, **Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica**, la actividad conjunta está definida principalmente por el acto de la tutora de registrar en la pauta de evaluación³⁸ las fortalezas y debilidades comentadas a lo largo de la sesión a partir de la práctica observada.

La finalidad formativa es compartir significados entre tutora y estudiante sobre la valoración de las actuaciones pedagógicas de la práctica observada, enfatizando aquellos puntos fuertes e identificando aquellos que deben ser mejorados en actuaciones futuras.

El contenido remite a especificar y precisar los puntos fuertes y débiles del desempeño pedagógico de la estudiante en la práctica observada; registrando en la pauta de evaluación³⁹ las fortalezas y debilidades que deben ser mejoradas para futuras intervenciones.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora identifica, comenta fortalezas observadas // la estudiante atiende; la tutora identifica, comenta debilidades observadas // la estudiante aporta información; la tutora registra en la pauta de evaluación las fortalezas y debilidades comentadas a partir de la práctica observada// la estudiante atiende y realiza comentario (estar de acuerdo o aportar nueva información); la tutora recapitula o sintetiza aspectos fuertes y débiles observados en la práctica pedagógica // la estudiante atiende y aporta información; la tutora ofrece la palabra a la estudiante para conocer su punto de vista frente a la evaluación – valoración realizada // la estudiante hace comentarios sobre su propia práctica.

18) El segmento de interactividad, **Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica**, la actividad conjunta se orienta a realizar una síntesis y recapitulación centrada en las actuaciones pedagógicas observadas en la práctica del centro escolar, enfatizando aquellos aspectos que fueron compartidos a lo largo de la sesión y que se deben mejorar en su desempeño del centro escolar.

La finalidad formativa recae en mantener la dirección hacia la mejora de las prácticas educativas tomando como referencia el marco curricular específico para el nivel educativo en el cual se inserta la estudiante, la tutora a partir de lo observado en el centro escolar realiza sugerencias para optimizar la actuación pedagógica de la estudiante.

El contenido formativo varía dependiendo de los aspectos que la estudiante debe mejorar (por ej: estructura interna de la experiencia educativa y los contextos curriculares).

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora sintetiza- resume cambios específicos sobre *aspectos comentados durante la sesión* // la estudiante atiende y justifica su actuación; la tutora

³⁸ ver Anexo A2: Pauta de Evaluación n°2

³⁹ ver Anexo A2: Pauta de Evaluación n°1

antepone cambios específicos y concretos en su futura actuación // la estudiante atiende y acepta; la tutora registra aquellos aspectos pendientes para próximas visitas en el aula// la estudiante atiende; la tutora ofrece la palabra a la estudiante, demanda consulta o desacuerdo de lo que se comenta // la estudiante atiende y responde; la tutora se despide y formaliza el cierre de la sesión (Firman la pauta de evaluación) // la estudiante firma y se despide.

19) El segmento de interactividad, **Acuerdos sobre la gestión del prácticum**, la actividad conjunta que despliegan los participantes se orienta a que la tutora concluye la sesión de devolución de la práctica dando a conocer aspectos organizativos y de gestión pedagógica propios del proceso de prácticum.

La finalidad formativa es informar a la estudiante de los lineamientos sobre los aspectos de gestión pedagógica y/o académica propia de la facultad y del trabajo en el centro escolar en el cual realiza el prácticum, para asegurar el cumplimiento del plan de acciones pedagógicas establecido en el inicio del proceso formativo. El contenido formativo remite a atender otras tareas de gestión pedagógicas y/o académicas propias del proceso de formativo.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora gestiona futuras sesiones de tutoría // la estudiante atiende; la tutora informa acciones que se llevarán a cabo tanto en el centro educativo como la universidad// la estudiante atiende y acepta; la tutora informa tareas próximas a desarrollar// la estudiante atiende y toma nota; la tutora se despide y ocasionalmente firma la evaluación // la estudiante se despide y ocasionalmente firma la evaluación.

4.I.I.I. Caracterización de la tutoría individual en la que se analiza y evalúa la propia práctica de la estudiante: Tipos de Segmentos de Interactividad

Los diecinueve tipos de SI presentados en el apartado anterior nos permiten contar con una caracterización empírica de la actividad conjunta entre tutora y estudiante en sesiones diádicas, que tienen como objetivo reflexionar y evaluar las actuaciones pedagógicas realizadas por las estudiantes en el centro escolar. Además, esta situación utiliza como mediador de la actividad conjunta una rúbrica de evaluación que posibilita un tipo de participación y de reflexión a la hora de calificar la práctica de la estudiante. En este sentido, la caracterización de los SI nos permite identificar en los seis casos analizados, diferentes maneras de organizar la actividad en la que las participantes conjuntamente reflexionan y evalúan la práctica de la estudiante. En otras palabras, cada SI responde a la articulación de la participación de las tutoras y estudiantes durante la sesión, a un determinado contenido/ tarea y a una finalidad formativa específica relacionada con el análisis de la práctica que se desarrolla en el marco de la sesión.

Nos pareció particularmente relevante y pertinente a la hora de interpretar nuestros resultados reagrupar los distintos tipos de SI identificados en los seis casos analizados, tomando como único criterio la finalidad formativa de la actividad, puesto que responde a la tarea de la reflexión de la práctica que la tutora pone de relieve en el desarrollo de las diferentes sesiones de tutoría realizadas a lo largo del proceso. Además, dicho interés recae principalmente en la toma de decisiones a nivel metodológico, dado que nos dará pistas para orientar el análisis de los datos a un segundo nivel de análisis, más específico. A continuación, presentamos la reorganización de los diferentes tipos de SI de acuerdo a su finalidad formativa (ver Tabla II).

Tabla II. Agrupación de los tipos de SI identificados en las sesiones de tutoría individual

	<i>Organización de los SI de acuerdo a su finalidad formativa.</i>	<i>Tipos de SI</i>				
1.	Dar comienzo de la sesión	Presentación de la sesión de devolución Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada Comentarios globales del contexto de la práctica observada				
2.	Análisis de la práctica de la estudiante	<table border="1"> <tr> <td><u>Valorar la práctica pedagógica</u></td> <td> Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía </td> </tr> <tr> <td><u>Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora</u></td> <td> Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora </td> </tr> </table>	<u>Valorar la práctica pedagógica</u>	Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía	<u>Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora</u>	Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora
<u>Valorar la práctica pedagógica</u>	Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía					
<u>Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora</u>	Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora					
3.	Rol docente y crecimiento profesional	Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum				
4.	Incorporación en una comunidad de prácticas	Inserción de la estudiante en el centro escolar Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos				
5.	Cumplimentar la rúbrica de evaluación	Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica				
6.	Finalización de la sesión	Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica Acuerdos sobre la gestión del prácticum				

El primer conjunto de SI, **Dar comienzo de la sesión**, reúne los SI que están orientados a iniciar la actividad conjunta entre la tutora- estudiante, y con ello asegurar el cumplimiento del plan docente planificado para el proceso de prácticum, incluye los SI de: *Presentación de la sesión de devolución; Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada; Comentarios globales del contexto de la práctica observada.*

Un segundo conjunto de SI dirigidos específicamente al **Análisis de la práctica de la estudiante**, reúne dos funciones formativas específicas: en primer lugar, valorar la práctica pedagógica, contempla los SI que tienen como finalidad proporcionar a la estudiante información específica sobre su actuación pedagógica observada en el aula, o bien, es la propia estudiante quien autoevalúa su actuación, con el sentido de identificar sus puntos fuertes y sus debilidades con la finalidad de desarrollar un óptimo proceso de formación. A partir del diálogo entre la tutora y la estudiante en dichos SI las participantes establecen un primer grado de negociación de los significados, asegurando la implementación adecuada de los contenidos curriculares aprendidos por la estudiante durante su formación inicial. La estudiante relata, y al mismo tiempo que toma conocimiento de lo que la tutora considera que está haciendo bien y toma decisiones frente a los aspectos que debe mejorar. Este conjunto de SI se concreta en: *SI Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante; Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora; SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía.* En segundo lugar, identificamos los SI que tienen como finalidad centrar el análisis y plantear propuestas de mejora, lo cual se traduce en revisar detalladamente las actuaciones pedagógicas de la estudiante y reelaborar los significados compartidos en relación con la práctica observada, asegurando una comprensión global de las actuaciones pedagógicas realizadas en el centro escolar con el fin de optimizar las actuaciones futuras. La tutora es explícita en plantear propuestas concretas de mejora que la estudiante debe incluir en su proceso de formación. Incluye los SI de: *Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada; Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora y, por último, Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora.*

El tercer conjunto de segmentos se centra en el **Rol Docente y Crecimiento Profesional**. Su propósito se concreta cuando la tutora orienta a la estudiante para que describa una representación de la evolución de sus competencias de maestra, es decir, que la estudiante identifique entre sus actuaciones aquellas que caractericen su propia manera de enseñar, y establezca una relación frente a las actuaciones realizadas al inicio con las actuaciones realizadas durante el proceso formativo; la estudiante menciona detalladamente los aspectos mejorados durante el proceso de formación, o lo que espera desarrollar en su futuro desempeño profesional en el mundo laboral. Se concretan en los SI: *Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de*

formación; Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral; Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum.

El cuarto conjunto de segmentos **incorporación en una comunidad de prácticas**, se orienta a guiar a la estudiante para la óptima inserción en el centro escolar, y que sea capaz de integrar las exigencias planteadas en ambos centros formativos (escuela y facultad) y en los diferentes niveles de concreción de la práctica: aula, centro escolar y ministerial, a partir del cual confluye y se sostiene el aprendizaje del maestro en prácticum; se concretan los SI de: *Inserción de la estudiante en el centro escolar e Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos.*

El quinto conjunto de segmentos tiene el propósito de **Cumplimentar la rúbrica de evaluación**, y reúne las diferentes partes de la pauta de evaluación que garantizan el rendimiento de la estudiante. A partir de la rúbrica se valora, evalúa y califica el nivel de desempeño adquirido por la estudiante de maestro durante el periodo observado; asimismo se realiza un seguimiento y registro de las fortalezas y debilidades observadas por la tutora. Hemos decidido presentar la rúbrica de manera separada para entender un poco más el trabajo conjunto que se está realizando en cada caso con el fin de no perder información sobre el uso de la rúbrica. En este grupo de SI encontramos: *calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica; formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica; síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica.*

Finalmente, hemos identificado un conjunto de segmentos dirigidos a la **finalización de la sesión**, que contempla las diferentes formas en que las tutoras dan término a una sesión y con ello aseguran el cumplimiento del plan docente establecido al inicio del proceso. Aquí la prioridad es centrarse en las actuaciones orientadas tanto a los fines pedagógicos como a las de gestión académica del proceso formativo. Éstas se concretan en los SI: *Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica; Acuerdos sobre la gestión del prácticum.*

En síntesis, hasta este momento y tomando como referencia las finalidades formativas específicas de los SI, los resultados permiten interpretar seis agrupaciones de tipos de SI que caracterizan una sesión de tutoría diádica, cuyo objetivo principal es evaluar el desempeño pedagógico de la estudiante en el aula infantil. Además, cada una de las agrupaciones aporta información relevante en el marco general de la formación inicial docente, puesto que revelan los contenidos que han sido tratados durante el proceso de formación de las estudiantes; se presentan temas dirigidos a: dar comienzo a la sesión, analizar la práctica de la estudiante, orientar al Rol docente y crecimiento profesional, guiar la participación de las estudiantes en una comunidad de prácticas, cumplimentar los criterios de evaluación, y finalmente formalizar la finalización de la sesión.

4.1.2. Resultados vinculados a la organización y evolución de la actividad conjunta, en la tutoría individual en cada caso objeto de estudio

En este sub-apartado damos cuenta del segundo núcleo de resultados obtenido del análisis de la actividad conjunta en las situaciones diádicas de tutorías, orientadas al análisis y evaluación de la propia práctica de la estudiante realizada en el aula. Específicamente nos centramos en explicar las particularidades que toma la actividad conjunta en cada uno de los casos y en las diferentes sesiones desarrolladas a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Casos y número de sesiones de tutoría individual realizadas*

Casos	Número de sesiones
<i>Caso E_1 (Estudiante 1 y Tutora A)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_2 (Estudiante 2 y Tutora A)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_3 (Estudiante 3 y Tutora A)</i>	<i>4 sesiones</i>
<i>Caso E_4 (Estudiante 4 y Tutora B)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_5 (Estudiante 5 y Tutora B)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_6 (Estudiante 6 y Tutora B)</i>	<i>2 sesiones</i>

En los párrafos siguientes explicamos en cada uno de los seis casos objeto de estudio, cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta desplegada por los participantes. Para ello nos apoyamos en los resultados del primer apartado de este capítulo 4.1, en el que caracterizamos cada uno de los tipos de SI, además, presentar un análisis descriptivo e interpretativo, el cual responde a tres propósitos:

- En primer lugar, en cada caso señalamos el conjunto de sesiones que conforman el proceso formativo de la estudiante, presentando una descripción general que da cuenta de la presencia de los SI identificados.
- En segundo lugar, presentamos el mapa de interactividad (MI) que refleja el porcentaje del tiempo dedicado por las participantes en cada SI en el desarrollo de las diferentes sesiones realizadas durante el prácticum. Realizamos una interpretación dinámica desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, que da cuenta de la evolución de los SI en relación con: a) orden y momento en que aparecen los diferentes SI; b) regularidades a partir de la estabilidad que presentan los SI a lo largo del trabajo conjunto y con ello la presencia, si existe, de Configuraciones de Segmentos de Interactividad- en adelante- CSI- que surgen de la articulación de SI; y c) la evolución y progresión de los SI a partir del tiempo invertido a lo largo del proceso.
- Finalmente, nos centramos en explicar aquellos indicadores que nos permitan interpretar cómo la tutora ajusta la ayuda educativa a lo largo del proceso de cada

estudiante; concretamente en el andamiaje o el traspaso del control para el análisis de la propia práctica de la estudiante.

Para el análisis de cada uno de los casos, presentamos los tipos de SI identificados (ver Tabla 13), con sus respectivos códigos y colores, puesto que serán mencionados en los resultados que se presentan en cada caso objeto de estudio.

Tabla 13. Tipos de Segmentos de Interactividad identificados en las sesiones de tutoría individual

Nº	Segmento de interactividad identificados en el total de las sesiones analizadas	Código	Color
1	Presentación de la sesión de devolución	S_Pte_ses	
2	Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada	S_Idn_apri	
3	Comentarios globales del contexto de la práctica observada	S_Com_glo	
4	Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante	S_Auto_est	
5	Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora	S_Idn_afd	
6	Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora	S_Prp_mej	
7	Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora	S_Anal_conj	
8	Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada	S_Anal_tut	
9	Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación	S_Ori_dpp	
10	Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral	S_Ori_aml	
11	Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía	S_Val_edg	
12	Inserción de la estudiante en el centro escolar	S_Ins_cent	
13	Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum	S_Idn_avprt	
14	Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos	S_Idn_avcent	
15	Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica	S_Cal_apr	
16	Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica	S_For_anal	
21 7	Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica	S_Sint_fode	
18	Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica	S_Acd_asmej	
19	Acuerdos sobre la gestión del prácticum	S_Acd_gest	

CASO E_1

El proceso formativo de la estudiante E_1 se concreta en el desarrollo de tres sesiones conjuntas con la Tutora A. Hemos identificado la presencia de 11 tipos de segmentos de interactividad⁴⁰ que enunciaremos a continuación: SI presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada (S_Idn_apri); SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_est); SI Análisis conjunto de la práctica pedagógica con estrategias de mejora (S_Anal_conj); SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación (S_Ori_dpp); SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía (S_Val_edg); SI calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica (S_Cal_apr); SI formalización del análisis realizado durante la sesión (S_For_anal); SI síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles (S_Sint_fode); SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral (S_Ori_aml); y finalmente, SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum (S_Acd_gest).

A continuación, presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de la estudiante. En el eje horizontal detallamos el número de sesión con su respectivo tiempo de duración. Posteriormente, cada segmento está representado por una barra (de color diferente) donde figura el porcentaje de tiempo que se le dedicó. A partir del mapa de interactividad y haciendo una lectura de izquierda a derecha y de abajo hacia arriba, describimos e interpretamos el trabajo conjunto realizado a lo largo del periodo formativo (la forma de interpretar los mapas de interactividad será la misma para todos los casos). En la Figura 7 presentamos el mapa de la interactividad de la estudiante E_1.

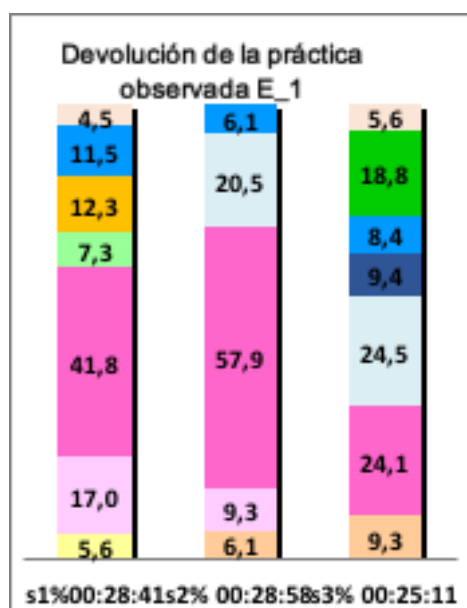


Figura 7. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_1.

⁴⁰Ver Anexo B: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_1, en las sesiones de tutoría individual.

En primer lugar, respecto a *la organización del trabajo conjunto a lo largo del proceso y considerando la presencia de los SI a nivel de intra-sesión* estas se organizan de manera diferente. En S1 y S3 identificamos 7 tipos distintos de SI, en cambio S2 presenta una disminución reflejada en 5 tipos de SI. Por otra parte, en la estructura interna de cada sesión identificamos algunas regularidades y pequeñas variaciones, que se explican a continuación:

Respecto al orden y el momento en que aparecen los diferentes SI, hemos identificado las siguientes regularidades y características particulares. En el inicio de las sesiones, el *SI presentación de la sesión* se identifica de forma puntual en S1 y luego desaparece, en cambio en S2 y S3 presentan una regularidad, puesto que ambas sesiones inician centrándose en el *SI identificación de los aspectos prioritarios de la práctica observada*. Continúa el *desarrollo de la sesión* en S1 con el *SI de autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, el cual se mantiene estable en S2 y ausente en S3, puesto que la tutora prioriza otros aspectos en esta sesión. Le sigue el *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora*, manteniéndose estable en las tres sesiones; interpretamos que tanto para la tutora como para la estudiante es esencial identificar los aspectos de la práctica observada que no funcionan bien, deteniéndose en comprender el porqué de lo ocurrido, para lo cual la tutora aborda las incoherencias entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente sucedió, con el fin último de realizar una propuesta de mejora que responda al objetivo planteado. Posteriormente, continúa el *SI orientado al rol docente durante el proceso de prácticum*, presentándose de manera puntual en S1, y ausentándose en S2. Sin embargo, reaparece en S3, progresando en el *SI orientado al rol docente en el ámbito laboral*. Esta variación con relación al momento del proceso formativo en el que se identifica se debe a que la tutora enfatiza en S1 habilidades que la estudiante debe desarrollar a lo largo del proceso formativo y en S3 se centra en las habilidades que la estudiante debe presentar para su posterior ejercicio docente en el ámbito laboral. La sesión continua con el *SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*, presentándose de manera puntual en S1, la relevancia de este SI radica principalmente en que la tutora robustece sus argumentos informando a la estudiante del grado de sintonía entre sus observaciones realizadas y lo informado por la educadora guía que acompaña cotidianamente la práctica del aula. Previo a la finalización de la sesión, identificamos el *SI síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica*; este SI se mantiene estable a lo largo todo el periodo, puesto que, independientemente al momento de la sesión (ver mapa), para la tutora es primordial realizar un registro de los avances identificados en la actuación de la estudiante y también compartir las debilidades que deben ser mejoradas en las actuaciones futuras. Finalmente, respecto a la **culminación de las sesiones**, observamos una regularidad en S1 y S3 puesto que ambas finalizan con el *SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum*, la tutora informa a la estudiante sobre los aspectos de organización y gestión pedagógica que deben llevar a cabo tanto en el centro escolar como en la facultad.

Por otra parte, identificamos en el desarrollo de S2 y S3 otra regularidad concretada en la presencia estable del *SI calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica*, la tutora evalúa/califica conjuntamente con la estudiante el grado de competencia alcanzado durante el proceso de formación, y lo hace considerando el ámbito pedagógico y el personal. A partir de los resultados fijan acuerdos que ayuden a la estudiante a progresar en sus actuaciones pedagógicas. Finalmente, identificamos un SI que se presenta de manera puntual en S3, correspondiente al *SI formalización del análisis conjunto realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica*, en el cual la tutora registra los aspectos más relevantes del desempeño pedagógico de la estudiante a lo largo del proceso formativo.

Tomando en consideración la **regularidad en relación con el orden y momento** en que se presentan los SI a lo largo de las sesiones, observamos **Configuraciones de Segmentos de Interactividad (en adelante CSI)** que se repiten con frecuencia y sistematicidad a largo del proceso formativo. En este sentido, identificamos en el desarrollo de S1 y S2 una CSI dirigida al *análisis de la práctica*, que incluye el *SI autoevaluación de la práctica por parte del estudiante*, seguido del *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*.

Centrándonos en la *evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación con el tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra-sesión de aquellos SI que se observan estables*: identificamos una progresión en relación con el momento de iniciar la sesión, las participantes aumentan el tiempo invertido en el inicio de la sesión, desde un 5,6 % en S1, a un 6,1% en S2 y finalmente un 9,3% en S3. Otro indicador que da cuenta de la progresión del trabajo conjunto es el *SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, en S1 la tutora dedica 17% para que la estudiante valore los diferentes aspectos de su actuación pedagógica, en cambio, en S2 alcanza solo un 9,3%, como ya han compartido significados frente a las actuaciones desarrolladas por la estudiante, esto supone su disminución, llegando a desaparecer este tipo de SI en la última sesión de trabajo conjunto. Cabe destacar que el SI que se mantiene estable en las tres sesiones es el *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora*, alcanzado en S1 un 41,8%, pero su mayor presencia se visualiza en S2 con un 57,9% y su menor presencia en S3 con un 24,1%. Dicha variación la interpretamos a partir de los cambios incorporados por la estudiante en su actuación pedagógica tanto en la preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo de este, interpretamos que la estudiante incluye de manera efectiva los contenidos curriculares establecidos para el nivel y las sugerencias otorgadas por la tutora en las sesiones anteriores, lo que nos lleva a suponer una negociación de significados compartidos a lo largo del proceso. Continuando con la evolución de los SI, identificamos que en S1 el *SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de prácticum* ocupa un 7,3% es en este momento del proceso formativo donde la tutora recuerda las expectativas del proceso de prácticum. Cosa distinta observamos en S3 con el *SI orientaciones sobre el rol docente en el*

ámbito laboral. Éste reaparece con mayor fuerza alcanzando un 18,8%, la tutora guía a la estudiante a continuar participando de manera activa en las comunidades educativas y con ello fortalece su crecimiento profesional y preparándola para su futura inserción laboral. Por otra parte, el *SI de síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica*, en S1 alcanza un 11,5 % obteniendo su mayor presencia en relación a las otras sesiones: S2 un 6,1 % y S3 un 8,4%. De acuerdo a las características de la actividad es previsible su disminución en los SI posteriores, debido a la ampliación de los aspectos evaluados en la rúbrica de evaluación. De esta manera explicamos que el *SI calificación de los aprendizajes, con apoyo de rúbrica* esté presente en S2 alcanzando un 20,5% y aumente una vez finalizado el proceso en S3 a un 24,5%. Dicha variación se interpreta debido que al término del proceso se debe evaluar detalladamente el nivel de competencia alcanzado por la estudiante durante el proceso formativo. Este argumento también nos ayuda a entender la existencia puntual en S3 del *SI formalización del análisis, con apoyo de rúbrica*. Finalmente, la culminación de las sesiones también presenta una evolución: Aumenta el *SI acuerdos sobre la gestión del prácticum*, en S1 un 4,5% orientado a gestionar los aspectos propios del proceso que se inicia, alcanzando un porcentaje más elevado en S3 un 5,6% puesto que en esta sesión se establecen los procedimientos que la estudiante debe seguir para el término del proceso formativo y especificando las actuaciones que se deben continuar para finalizar el proceso en ambos centros formativos.

En relación con el *ajuste de la ayuda por parte de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, identificamos que a nivel global la tutora inicia S1 con SI diferente a S2 y S3, es decir, en S1 establece los lineamientos que guían el desarrollo tanto de la primera sesión como también de sesiones futuras estableciendo explícitamente las expectativas del proceso formativo. Por otro lado, en S2 y S3 la tutora toma como punto de inicio las actuaciones de la estudiante que presentan mayor necesidad de apoyo. Este cambio en la forma de dar comienzo a la sesión lo interpretamos como una ayuda por parte de la tutora a las necesidades que presenta la estudiante.

Por otro lado, interpretamos como una ayuda orientada a la autonomía de la estudiante, los cambios que se identifican en el desarrollo de S1 y S3, donde hay una progresión de las actuaciones de la tutora orientada al rol docente; en S1 enfatiza en las competencias que la estudiante debe alcanzar durante el proceso de formación, y en S3 sus comentarios se dirigen hacia el rol en el ámbito laboral. Al mismo tiempo, este último presenta un aumento de tiempo que cobra sentido en el momento puntual en el que se sitúa en la actividad conjunta. Es así que la tutora dedica mayor tiempo a orientar a la estudiante sobre las posibilidades de su inserción laboral una vez terminado el prácticum, sus sugerencias las realiza considerando las características personales y profesionales observadas durante el proceso de formación. Por otro lado, identificamos la presencia de la voz de la maestra del aula (educadora guía), puesto que la tutora informa a la estudiante la valoración que ésta realizó sobre el desarrollo de la práctica pedagógica; la incorporación de este SI cobra una

importancia vital para que la estudiante conozca explícitamente las expectativas de su labor docente al interior del aula. A partir de estos argumentos damos cuenta que la tutora pone de relieve dos aspectos: primero, deja en evidencia la necesidad de establecer vínculos entre la formación docente previa al servicio y el desarrollo profesional, y segundo, la importancia de revisar su trabajo pedagógico de manera que éste sea coherente y acorde a los lineamientos pedagógicos esperados en el plan de formación.

A lo anterior agregamos que la CSI dirigida al análisis de la práctica de la estudiante, presenta una diferencia en el porcentaje de tiempo dedicado a cada SI. Este cambio lo interpretamos como un indicador del ajuste de la ayuda, donde la tutora adecúa su intervención para que la estudiante sea más autónoma al momento de valorar su propia actuación pedagógica. La tutora traspasa el control con el fin de que la estudiante identifique los aspectos esenciales de su práctica pedagógica que debe mejorar e identifique su propia forma de enseñar.

Finalmente, las variaciones específicas observadas en la organización de la actividad son interpretables como un ajuste de la ayuda que realiza la tutora para el progreso de la estudiante; concretamente en el momento de la finalización de las diferentes sesiones, en las sesiones S1 y S3 se da término al trabajo conjunto acordando aspectos de gestión pedagógica y otros aspectos del prácticum en general; la tutora informa a la estudiante las tareas académicas que debe realizar durante el proceso de formación y posteriormente informa sobre el procedimiento que debe realizar en ambos centros formativos una vez terminado el proceso. A lo anterior incluimos que la presencia del SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles marca el término de la S2 y orienta el inicio de la S3.

Cabe destacar que, a nivel particular, la S3 es la única sesión que presenta todos los SI que tienen como finalidad formativa cumplimentar la rúbrica de evaluación. A partir de esto interpretamos que la prioridad de la tutora radica principalmente en: formalizar el nivel de competencia alcanzado por la estudiante en el trascurso de su proceso formativo; evaluar las actuaciones pedagógicas de la estudiante y cumplimentar la rúbrica de evaluación explicitando los aspectos fuertes y débiles observados en el desarrollo del proceso. La forma singular en que se organizan los tres SI dan cuenta de un ajuste de la ayuda, centrado en los aspectos citados anteriormente, para finalizar el proceso de formación de la estudiante.

CASO E_2

El proceso formativo de la estudiante E_2 se concreta en el desarrollo de tres sesiones conjuntas con la Tutora A. Hemos identificado la presencia de 12 tipos de segmentos de interactividad⁴⁴ que aparecen en este orden: SI presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI identificación de los aspectos prioritarios de la práctica observada (S_Idn_apri); SI autoevaluación de la práctica pedagógica por parte de la estudiante (S_Auto_est); SI formalización del análisis con apoyo de rúbrica (S_For_anal); SI análisis de la práctica por parte de la tutora (S_Anal_tut); SI Análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora (S_Ana_conj); SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación (S_Ori_dpp); SI valoración de la práctica por parte de la educadora guía (S_Val_edg); SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral (S_Ori_dpp); SI síntesis de los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica (S_Sint_fode); SI acuerdos sobre la gestión del prácticum (S_Acd_gest); y el SI acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica (S_Acd_asmej). A continuación, en la Figura 8 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_2.

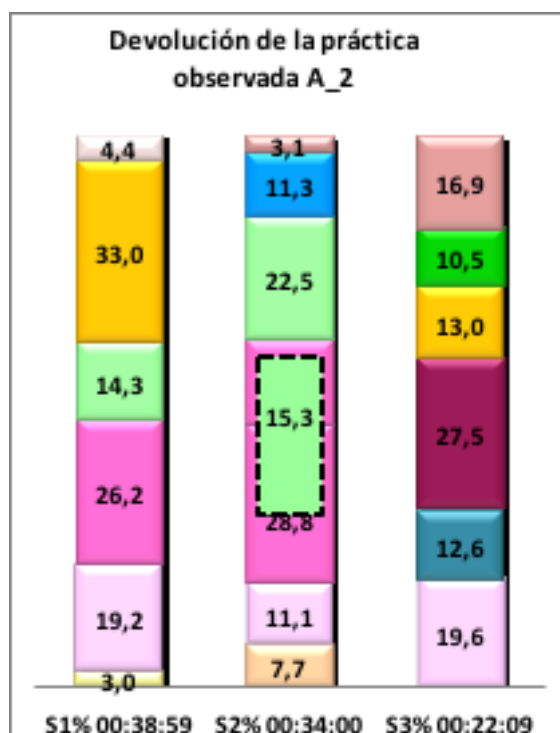


Figura 8. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_2.

En primer lugar, respecto a *la organización del trabajo conjunto a lo largo del proceso y considerando la presencia de los SI a nivel de intra-sesión* las tres sesiones se organizan a partir de 6

⁴⁴Ver Anexo BI: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_2, en las sesiones de tutoría individual.

tipos de SI. En cada sesión identificamos algunas regularidades y pequeñas variaciones, que se explican a continuación.

Respecto al **orden y el momento en que aparecen los diferentes SI** hemos identificado las siguientes regularidades y características particulares: En relación con el inicio de las sesiones identificamos que S1 comienza con el *SI presentación de la sesión*; por su parte, S2 con el *SI identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada*, ambos SI se identifican de forma puntual solo en el comienzo de las sesiones y luego desaparecen, al centrarse la tutora en aspectos diferentes y al mismo tiempo prioritarios introduciendo el posterior desarrollo de la sesión. De esta manera, identificamos que en el **desarrollo de las sesiones** habitualmente (S1 y S2) se inician con el *SI autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante*, el cual se mantiene estable a lo largo del proceso formativo, aun cuando en S3 el mismo SI cumpla una función diferente que es dar comienzo a la sesión. Posteriormente, identificamos que el *SI de análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora* se mantiene de manera regular tanto en S1 como en S2, sin embargo, en S3 se presenta el *SI de análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada*, entendemos que la aparición puntual de este SI tiene su riqueza en el momento que se presenta, puesto que han transcurrido dos sesiones en que las participantes conjuntamente habían tratado entre otros puntos, las discrepancias y los errores observados. Por tanto, al término del proceso la tutora interrumpe con la finalidad de clarificar aquellos aspectos esenciales que la estudiante debe considerar en sus futuras actuaciones. Continúa el desarrollo de la sesión con el *SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación*, el cual se mantiene estable en S1 y S2, y en S3 progresa presentándose el *SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral*. Interpretamos que la estabilidad de SI a lo largo del proceso formativo nos ayuda a comprender la necesidad de la estudiante a la hora de llevar a cabo su quehacer docente al interior del aula, dicha interpretación se apoya en que el SI se encaja (representado en el gráfico con líneas discontinuas) como en el momento que las participantes realizan el análisis conjunto, aludiendo a los aspectos motivacionales y emocionales que interfieren en el óptimo desarrollo de su proceso. Seguidamente se presenta el *SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*, el cual aparece en S1, desaparece en S2 y reaparece en S3. Finalmente, el **término de las sesiones**, identificamos el *SI acuerdos sobre la gestión del prácticum*, el cual se presenta de manera puntual solo en S1. Por el contrario, en S2 y S3 identificamos de manera estable el *SI acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica*. Dicha variación es predecible de acuerdo al proceso formativo, puesto que para la tutora es importante culminar la primera sesión realizando un recordatorio de los aspectos pedagógicos y organizativos propios del proceso; en cambio en las sesiones futuras sintetiza y recapitula las actuaciones observadas enfatizando aquellos aspectos que la estudiante debe mejorar en su práctica cotidiana del aula.

Además, es preciso señalar que en el desarrollo de S2 y S3 identificamos de manera puntual dos SI dirigidos al uso que hace la tutora de la rúbrica de evaluación; en S2 identificamos el *SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica*, la tutora realiza un registro formal de los aspectos fuertes y débiles observados y comentados durante el desarrollo de la sesión, y lo hace con la finalidad de asegurar los cambios que será necesario incorporar en actuaciones futuras; en S3, identificamos la presencia del *SI formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de la rúbrica*, dicho SI aparece con el sentido de vincular y optimizar el trabajo conjunto con el SI que le antecede y precede.

Tomando en consideración la **regularidad de los SI en relación con el orden y momento en que se presentan**, observamos la existencia de una CSI identificada en dos de las tres sesiones, S1 y S2. Dicha CSI **se orienta al análisis de la práctica** y comprende los SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante, seguido por el SI análisis conjunto sobre la práctica proponiendo estrategias de mejora y culmina con el SI de orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación.

Atendiendo a la *evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra sesión de aquellos SI que se observan estables*: identificamos una progresión en relación con el momento de iniciar la sesión, en S1 realizan una presentación de la sesión otorgándole un 3 %, en S2 comentan los aspectos prioritarios para el análisis dedicándole un 7,7% y finalmente en S3 la tutora inicia con el *SI autoevaluación de la práctica de la estudiante* otorgándole un 19,6%, a lo largo del proceso la sesión inicia con un SI diferente; además, el último SI se identifica de manera estable en las tres sesiones analizadas, presentando una variación a lo largo del proceso en S1 ocupa un 19,2%, posteriormente en S2 disminuye a un 11,1% y finalmente en S3 ocupa un 19,6%. Dicha variación la interpretamos por la importancia que tiene el sentido de ese SI en el momento en que se sitúa, ya que la tutora comienza el desarrollo de la sesión ofreciendo la oportunidad a las estudiantes para tomar sus propias decisiones durante el proceso, al mismo tiempo otorga apoyos para que la estudiante comprenda la complejidad de la práctica, y con ello logre llevar a cabo el proceso de enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, otro SI que también se mantiene estable en dos de las tres sesiones es el *SI Análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora*: en S1 dedica un 26,2% y en S2 se visualiza un pequeño aumento concretado en 28,8%. Con un porcentaje similar identificamos en S3 el SI análisis de la práctica por parte de la tutora. Si bien ambos SI no tienen la misma función formativa, en ambos subyace el interés de detenerse y comentar de manera detallada sobre aquellos aspectos de la práctica pedagógica realizada que no dan el resultado esperado, interpretamos que la estabilidad del primer SI tiene la finalidad de comprender el quehacer pedagógico que la estudiante realiza en el aula y con ello orientar y ofrecer nuevas alternativas de acción que ayuden a la estudiante a alcanzar las metas establecidas y

puedan preparar de mejor manera su proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el último segmento que se mantiene constante es el *SI orientaciones sobre el rol profesional*. En S1 ocupa un 14,3 %, en que la tutora establece las expectativas del trabajo pedagógico, tanto a nivel de implementación de contenidos curriculares como también en lo relacionado a los aspectos motivacionales y emocionales; presentando su máxima presencia en S2 con un 37,8%, del cual un 15,3% se presenta de manera encajada en el SI anterior, situación que se origina por la necesidad de la tutora de atender a la desmotivación de la estudiante, observada en el desarrollo de su proceso formativo. Hay que resaltar que en S3 dicho SI progresa alcanzando un 10,5% orientado a dirigir las actuaciones futuras que realizará la estudiante una vez terminado el proceso formativo. Por otra parte, la presencia estable del *SI valoración de la práctica por parte de la educadora guía* en S1 y en S3 presenta una disminución que va desde un 33% en S1 en comparación con S3 que solo alcanza un 13%. Esto se debe a la progresión de la actuación pedagógica de la estudiante en la cual al final del proceso lleva a cabo un trabajo más autónomo y que al mismo tiempo responde a las expectativas de ambas instituciones formativas (el centro educativo y la facultad). Finalmente, el término de las sesiones presenta una evolución de acuerdo con los significados que son compartidos en el desarrollo de las sesiones, S1 dedica un 4,4% al *SI acuerdos sobre la gestión del prácticum* enfocados a atender las necesidades demandadas por la estudiante al inicio del prácticum. Por el contrario, S2 con un 3,1% y S3 con un 16,9% finalizan con el *SI acuerdos sobre los aspectos de mejora*. El aumento significativo de dicho SI lo interpretamos a partir de las actuaciones de la tutora, quién establece los procedimientos a seguir para el término del proceso formativo y con ello las actuaciones que se deben realizar en ambos centros formativos.

En relación con el *ajuste de la ayuda que realiza la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, identificamos que, a partir de las descripciones anteriores, la forma de comenzar la sesión a lo largo del periodo formativo es cambiante. En S1 la tutora establece los lineamientos generales y en S2 se centra en los aspectos prioritarios que desea abordar durante la sesión, por otra parte, en S3 inicia cediéndole el tiempo a la estudiante para que autoevalúe su actuación pedagógica realizada en el aula infantil; además, a medida que progresa la actividad conjunta existe un aumento en el porcentaje de tiempo dedicado al comienzo de la sesión. De acuerdo a nuestro marco de referencia, dichos cambios dan cuenta de que la tutora realiza un ajuste de la ayuda con el fin de que la estudiante progrese en el análisis de su propia práctica, puesto que dedica tiempo para que la estudiante comparta y valore su propia actuación.

En el desarrollo de las sesiones identificamos una CSI dirigida al análisis de la práctica, que da cuenta de una progresión en los aspectos que consideramos esenciales para el análisis de la práctica, y pone el acento en el desarrollo e implementación del marco curricular que la estudiante debe aplicar de manera eficiente como maestra participante de una comunidad escolar. Esta forma particular de organizar la actividad nos da pistas para entender las ayudas que realiza la tutora,

especialmente porque prioriza cómo la estudiante lleva a cabo la planificación y la concreción de los aspectos pedagógicos, así como también los aspectos motivacionales y emocionales que afectan, o interfieren, en las actuaciones pedagógicas realizadas en el aula. La variación del porcentaje de tiempo concedido a los SI que forman la CSI orientada al análisis de la práctica son interpretables como la asunción del control por parte de la estudiante, puesto que a medida que transcurre el proceso de formación la estudiante presenta mayor participación en la que realiza una autoevaluación de diferentes aspectos que forman parte de su práctica pedagógica. Además, es posible interpretar que esta mayor autonomía en la autoevaluación a partir del traspaso del control por parte de la tutora puede ser un indicador de que ésta considera que se está progresando en el proceso de construcción de significados compartidos respecto de los elementos implicados en el análisis de la propia práctica.

Es preciso señalar que, a lo largo del periodo formativo, identificamos que el SI análisis conjunto de la práctica se mantiene estable en S1 y S2 y que en S3 presenta una progresión que se concreta en el SI análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada. Puesto que dichos SI presentan a lo largo de todo el proceso formativo un porcentaje de tiempo similar interpretamos que este hecho puntual como una ayuda, ya que la tutora es sistemática en identificar aquellos aspectos esenciales que deben ser mejorados en sus futuras actuaciones en el aula; además, al finalizar el proceso solo la tutora es quién prioriza qué aspectos deben ser mejorados, de manera que la estudiante clarifica lo que debe mejorar de su actuación pedagógica y con ello fortalece su aprendizaje de maestra. Por otra parte, identificamos que los momentos de culminación los SI son conducidos a finalidades formativas diferenciadas; este hecho lo interpretamos como una ayuda por parte de la tutora puesto que responde a las particulares y necesidades observadas en la actuación de la estudiante.

Finalmente, y desde un foco más específico, identificamos que S2 presenta un SI encajado, orientado hacia el rol docente durante el proceso de prácticum, el cual se intercala en el momento que la tutora analiza los aspectos de la práctica y se detiene para conocer los aspectos emocionales – motivacionales que interfieren en su actuación pedagógica. La tutora ayuda a la estudiante deteniéndose en conocer los motivos de su desmotivación en su quehacer educativo, donde sugiere actuar con profesionalismo y a enfrentar las dificultades personales ajenas a la formación.

CASOE_3

El proceso formativo de la estudiante E_3 se concreta en el desarrollo de cuatro sesiones conjuntas Tutora A. Hemos identificamos la presencia de 12 tipos de Segmentos de interactividad⁴² que enunciamos a continuación: SI presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada (S_Idn_apri);SI autoevaluación por parte de la estudiante (S_Auto_est); SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con estrategia de mejora (S_Anal_conj); SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación (S_Ori_dpp); SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral (S_Ori_aml); SI valoración de la práctica por parte de la educadora guía (S_Ori_aml); SI formalización del análisis realizado durante la sesión (S_For_anal); SI síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles de la práctica pedagógica observada (S_Sint_fode); SI acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica (S_Acd_asmej); y por último el SI los acuerdos sobre la gestión del prácticum (S_Acd_gest). A continuación, en la Figura 9 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_3.

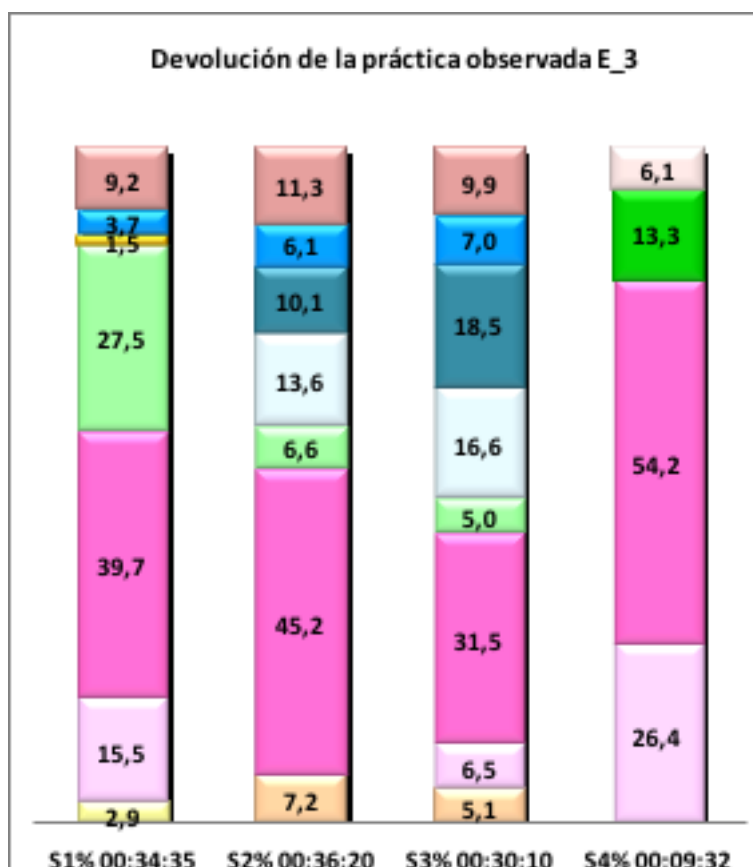


Figura 9. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_3.

⁴²Ver Anexo BI: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_3, en las sesiones de tutoría individual.

Respecto a *la organización del trabajo conjunto considerando la presencia/ausencia de los SI a nivel de intra sesión*, observamos que el proceso formativo se organiza de manera diferente; por una parte, se llevó a cabo una sesión más de lo planificado en el plan curricular y, por otra parte, identificamos que a lo largo del proceso formativo S1, S2 y S3 se estructuran a partir de 7 tipos de SI, en cambio en S4, presenta una disminución reflejada en tipos 4 de SI. En la estructura interna de cada sesión identificamos algunas regularidades y pequeñas variaciones, que se explican a continuación:

Respecto al *orden y el momento en que aparecen los diferentes SI hemos identificado las siguientes regularidades y algunas características particulares*: en primer lugar, se realiza una sesión más de las planificadas en el programa curricular, el cual contempla tres visitas al aula y posterior devolución. Por otra parte, al *iniciar las sesiones* observamos una evolución del trabajo conjunto concretado en las formas de organización, S1 es la única sesión que dirige el trabajo conjunto a la presentación de la sesión, S2 y S3 empiezan por compartir los comentarios sobre aquellos aspectos prioritarios para el análisis, y en S4 comienza con el SI de autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante, este último SI se visualiza de manera regular en tres de las cuatro sesiones.

Posteriormente, en el *desarrollo de la sesión* continua la presencia regular en todas las sesiones del *SI autoevaluación por parte de la estudiante*. Para la tutora es primordial que la estudiante autoevalúe su actuación pedagógica con el fin de conocer los aspectos que ella destaca y la valoración que tiene de estos. Continúan con el *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*, se observa de manera constante y sistemática en todas las sesiones debido a la importancia que le otorga la tutora a compartir conjuntamente significados sobre la actuación pedagógica realizada por la estudiante, y al mismo tiempo establecer estrategias concretas que ayuden a mejorar actuaciones futuras. El *SI orientación sobre el rol docente a lo largo del prácticum* también se presenta de manera persistente en las tres primeras sesiones, donde la tutora orienta a la estudiante hacia la autonomía y mejora de sus competencias docentes, tanto pedagógicas como emocionales y motivacionales, en S4 este SI evoluciona identificando el *SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral*, puesto que en la última sesión la tutora orienta a la estudiante en aquellas competencias necesarias para enfrentar con éxito su posterior desempeño profesional. Por consiguiente, en S1 visualizamos de manera esporádica la presencia del *SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*, en el cual la tutora informa a la estudiante la valoración que tiene la maestra del aula sobre su trabajo pedagógico. Prosigue el *SI síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles de la práctica pedagógica observada*, el cual se mantiene de manera regular en las tres primeras sesiones desapareciendo en la última sesión, la tutora enfatiza sobre aquellos aspectos que deben ser mejorados en actuaciones futuras, los apunta en la rúbrica de evaluación explicitando los avances alcanzados y los desafíos pendientes. Por último, la *finalización de las sesiones* presenta una estabilidad que se interpreta de acuerdo al trabajo

conjunto desarrollado, puesto que en las tres primeras sesiones el cierre se orienta a los aspectos pedagógicos observados en la práctica y en S4 se dirige hacia los *aspectos de gestión del prácticum*. La tutora culmina las sesiones conjuntas adecuando sus intervenciones. En las primeras mantiene la dirección hacia la mejora de las prácticas educativas tomando como referencia la planificación curricular vigente y en la última recuerda los procedimientos organizativos y pedagógicos que la estudiante debe realizar al finalizar el proceso en ambos centros formativos.

Por otra parte, identificamos en el desarrollo de las sesiones S2 y S3 la presencia regular de los SI Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de la rúbrica y SI Calificación de los aprendizajes, con apoyo de rúbrica. Ambos se presentan de manera constante puesto que la tutora registra el desempeño de la estudiante, así como también comparte los puntos más relevantes que deben ser mejorados y con ello califica el nivel de desempeño adquirido durante el proceso.

Tomando en consideración la **regularidad de los SI en relación con el orden y momento en que se presentan, observamos la presencia de dos tipos de CSI que se repiten con frecuencia y sistematicidad a lo largo del periodo estudiado.** La primera CSI involucra las sesiones S1, S2, S3, se orienta al **análisis de la práctica**, y comprende tres segmentos que se presentan de manera consecutiva: SI autoevaluación por parte de la estudiante, le sigue el SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora, y finaliza con el SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación. Este último SI evoluciona en S3 apareciendo el SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral. La segunda CSI se visualiza en S2 y S3 dirigida a **Cumplimentar la rúbrica de evaluación**, e incluye los SI calificación- evaluación que realiza la tutora de la práctica de la estudiante, continúa el SI formalización del análisis realizado durante la sesión registrando las actuaciones sobre su desempeño pedagógico y culmina con el registro formal de los aspectos fuertes y débiles observados durante el proceso.

Centrándonos en la **evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra sesión de aquellos SI que se observan estables:** identificamos una progresión, primeramente, en el *SI identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada* en S2 ocupa un 7,2% y posteriormente en S3 disminuye a un 5,1%, y finalmente en S4 éste desaparece. Posteriormente, el *SI autoevaluación de la práctica de la estudiante* en S1 ocupa un 15,5% y luego en S3 disminuye a 6,5% donde la estudiante se detiene para comentar algunos aspectos específicos de su actuación, finalmente en S4 este mismo SI aumenta a un 26,4%, ya que la estudiante realiza una autoevaluación más completa en la que involucra aspectos referidos a su actuación pedagógica como también del proceso formativo realizado. El SI de análisis de la práctica también se presenta de forma regular y con un alto porcentaje en las cuatro sesiones. Otro SI que se mantiene constante a lo largo de la sesión es el *SI*

orientación sobre el rol docente a lo largo del prácticum. Es interesante visualizar cómo a lo largo de las sesiones SI con 27,5%, S2 con 6,6%, S3 con 5%, el porcentaje de tiempo de este SI disminuye gracias a que la tutora explicita las expectativas que debe lograr la estudiante durante el proceso de prácticum, al mismo tiempo identificamos que la orientación del SI en S4 se dirige al *SI rol docente pero en el ámbito laboral*, por lo cual se justifica su aumento a 13,3% ya que la tutora sugiere las diferentes acciones que debe llevar a cabo una vez terminado el proceso formativo. En relación con los SI orientados al cumplimiento de la rúbrica de evaluación, visualizamos que en S2 un 13,6 % y S3 un 16,6% presentan un aumento en el SI de calificación- evaluación de la práctica de la estudiante, continúa la misma lógica en el SI de formalización del análisis realizado durante la sesión registrando los significados compraditos sobre su desempeño pedagógico S2 un 10,1% luego un aumento en S3 con un 18,5 %, finalmente el *SI registro formal de los aspectos fuertes y débiles observados durante el proceso* se identifica un incremento puesto que en SI se identifica un 3,7%, luego en S2 un 6,1%, y con el porcentaje mayor presente en S3 con 7%. Por último, la culminación de las sesiones se mantiene estable presentando en SI un 9,2%, en S2 alcanza su máximo porcentaje con 11,3 % y finalmente disminuye en S3 con un 9,9%. En S4 la finalización se orienta hacia otra finalidad formativa.

En relación con *el ajuste de la ayuda que realiza la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, en primer lugar, identificamos un aumento en el número de las sesiones de desarrollo que conforman el proceso formativo de la estudiante, la mayor diferenciación con S2 es el intervalo de tiempo dedicado a cada SI y la articulación de los diferentes aspectos que se comentan en el interior de éstos. El aumento de una sesión se justifica porque la tutora decidió en la sesión anterior extender el proceso de prácticas de la estudiante, contemplando una sesión más para finalizar el proceso.

El comienzo de las sesiones se lleva a cabo de acuerdo a lo que la tutora considera más relevante a desarrollar en cada una de las sesiones, tal como mencionamos anteriormente, la tutora en SI pone en común los objetivos a desarrollar en todo el proceso de prácticum; por el contrario en S2 y S3 comienza la sesión dirigiéndolas a los aspectos prioritarios observados el día de la visita en el aula, sin embargo la última sesión, S4, comienza con la autoevaluación que la estudiante realiza de sus actuaciones pedagógicas realizadas en el aula. Estos cambios particulares en la forma de iniciar la sesión son interpretados como un ajuste de la ayuda por parte de la tutora para el análisis de la práctica de la propia estudiante, ya que en ellos la tutora atiende de manera explícita a las necesidades particulares presentadas por la estudiante.

Hemos identificado dos tipos de CSI. La primera se dirige específicamente al análisis de la práctica y la segunda hace referencia a la cumplimentación de la rúbrica de evaluación. Ambas configuraciones revelan cómo la tutora organiza el desarrollo de la actividad y con ello ajusta sus

ayudas para responder a las necesidades específicas que presenta la estudiante. Por otro lado, agregamos que la presencia estable de dichos SI en las cuatro sesiones desarrolladas nos lleva a interpretar un trabajo sistemático, organizado y plausible que tiene como propósito esencial analizar conjuntamente la práctica de la estudiante y con el fin de mejorar para actuaciones futuras. Por otra parte, identificamos que los SI orientados a finalizar las sesiones denotan coherencia con las actuaciones de la estudiante, puesto que en las tres primeras sesiones se orientan a los acuerdos sobre los aspectos educativos tratados en el desarrollo de las sesiones, y la última sesión, como su propósito es finalizar el proceso formativo, la culminación de la sesión se caracteriza por acordar los aspectos de gestión pedagógica del proceso en ambos centros formativos.

Finalmente, desde un foco más específico, identificamos que S4 es la sesión que tiene como objetivo principal dar término al proceso de formativo, por lo cual la tutora estructura la actividad dando prioridad a los SI de análisis de la práctica y a otorgar las orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral, concede especial atención a proponer diferentes opciones pedagógicas que la estudiante puede considerar una vez terminado el proceso formativo.

CASO E_4

El proceso formativo de la estudiante E_4 se concreta en tres sesiones conjuntas Tutora B. Hemos identificado la presencia de 12 tipos de Segmentos de Interactividad⁴³ que mencionamos a continuación: SI Presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI Comentarios globales del contexto de la práctica observada (S_Com_glo); SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum (S_Idn_avprt); SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora (S_Idn_afd); SI Propuesta de estrategias de mejora por parte de la tutora (S_Prp_mej); Formalización del análisis realizado durante la sesión (S_For_anal); SI Análisis conjunto de la práctica pedagógica con propuestas de mejora (S_Anal_conj); SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica (S_Sint_fode); SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos (S_Idn_avcent); SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum (S_Acd_gest); SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica (S_Acd_asmej); finalmente el SI Inserción de la estudiante en el centro escolar (S_Ins_cent). A continuación, en la Figura 10 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_4.

⁴³Ver Anexo B1: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora B con E_4, en las sesiones de tutoría individual.

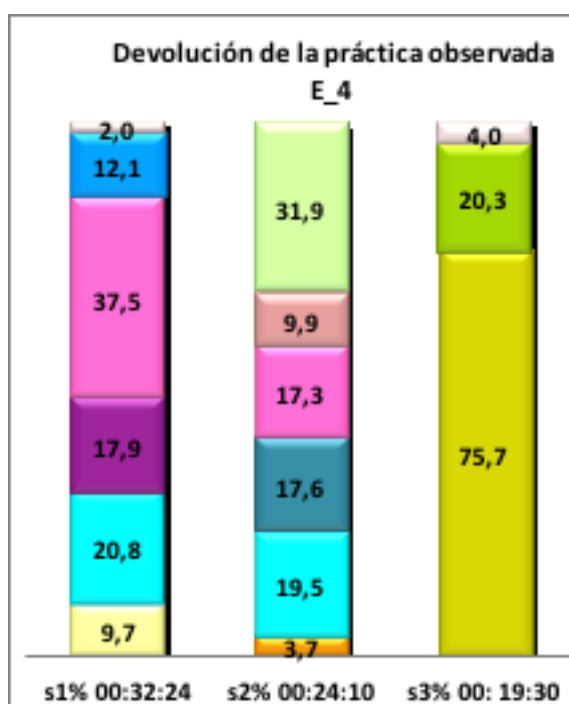


Figura 10. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_4.

La organización del *trabajo conjunto a lo largo del proceso tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra sesión*. Observamos que las tres sesiones se configuran de manera diferente en S1 y S2 se estructuran en 6 tipos de SI, en cambio S3 disminuye presentando solo 3 SI. Por otra parte, en la estructura interna de cada sesión identificamos algunas regularidades y pequeñas variaciones, que se explican a continuación.

Respecto al **orden y el momento en que aparecen los diferentes SI hemos identificado las siguientes regularidades y características particulares**: En el inicio del conjunto de sesiones, identificamos la presencia puntual en S1 del SI *presentación de la sesión*, puesto que S2 comienza con el SI *comentarios globales del contexto de la práctica observada*. A su vez S3 presenta el SI *identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum*. Dicha variación en la forma de dar comienzo a la sesión de análisis conjunto la interpretamos de acuerdo a las necesidades que la tutora observa en el proceso de la estudiante. Respecto al **desarrollo** de la sesión, se evidencia que el SI *identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* se mantiene estable en S1 y S2, ausentándose en S3. Se observa que en el desarrollo de S1 el SI *propuesta de mejora por parte de la tutora*, y el SI *síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica*, presentan una aparición puntual donde la tutora explicita a la estudiante los cambios que espera en el desarrollo del proceso y al mismo tiempo, registra en la pauta de evaluación los progresos alcanzados por la estudiante. No obstante, el SI *análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuesta de estrategias de mejora* su presencia se mantiene estable en S1 y S2, seguidamente éste desaparece en S3. Interpretamos que la desaparición de este SI se debe a que la tutora considera que, si en las

sesiones previas se revisó detenidamente las actuaciones que necesitan mejoras, y conjuntamente comprendieron el cómo y por qué de lo sucedido, en la última sesión es necesario explorar sobre otros aspectos que son esenciales en el proceso de prácticum. En la **finalización** de la sesión identificamos la presencia del *SI acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica* cuya presencia se mantiene estable tanto en S1 como en S3, puesto que S2 la tutora previo a la finalización dedica un momento para el *SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum* y posteriormente culmina con el *SI inserción de la estudiante en el centro escolar*, donde atiende las necesidades y demandas específicas que presenta la estudiante para insertarse de manera adecuada a la comunidad de práctica del centro escolar.

Por otra parte, en el desarrollo de la sesión S2 identificamos la aparición puntual de los siguientes SI: en primer lugar, aparece el *SI orientado a la formalización del análisis, a partir de la rúbrica de evaluación*, la tutora negocia con la estudiante los diferentes aspectos de la práctica pedagógica observados y con ello registra las actuaciones sobre su desempeño pedagógico. Posteriormente en el *SI propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora*, la tutora realiza una recapitulación y síntesis de los aspectos que deben ser mejorados en las futuras intervenciones en el centro escolar. A su vez, en el desarrollo de S3 identificamos la aparición puntual y esporádica del *SI identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, que tienen la particularidad de centrarse en el desempeño y crecimiento profesional de la estudiante a partir de los apoyos otorgados en ambos centros formativos.

Respecto a la *evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra sesión de aquellos SI que se observan estables*: El *SI identificación de fortalezas y debilidades* presenta una pequeña disminución alcanzando en S1 un 20,8% y en S2 un 19,5%. Interpretamos que para la tutora es primordial informar a la estudiante sobre sus fortalezas y debilidades, puesto que marcan un estado inicial de su desempeño en el aula, y al mismo tiempo ayuda a dirigir los progresos que se esperan en las actuaciones futuras; otra disminución se concreta en el *SI análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora*, S1 presenta un 37,5% y por el contrario S2 un 17,5 %, registrando el porcentaje menor en S2. Esta variabilidad se explica desde el punto de vista de los significados que son compartidos por las participantes puesto que a medida que la estudiante progresa en el ejercicio de su actuación pedagógica presenta, por un lado, mayor autonomía, pero al mismo tiempo presenta nuevas necesidades de ayuda.

En relación con el ajuste de la ayuda que realiza la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica, y tomando como referencia las descripciones anteriores, interpretamos como un ajuste de la ayuda las variaciones en las formas específicas de comenzar las sesiones puesto que la tutora prioriza en cada un aspecto diferente con la finalidad de atender las necesidades que

presenta la estudiante. De esta manera cobra especial sentido que en S1 la tutora inicie la sesión dando a conocer el objetivo de ésta y de otras sesiones, en S2 realiza comentarios globales del contexto de la práctica observada, y finalmente en S3 solicita a la estudiante explicitar los avances obtenidos a lo largo del proceso formativo. Por otra parte, la disminución progresiva entre S1 y S2 sobre el SI Análisis conjunto sobre la práctica con propuesta de mejora se atribuye al progreso que realiza la estudiante en el análisis de sus actuaciones pedagógicas, interpretamos que a medida que transcurre el proceso de práctica la estudiante va compartiendo con su tutora los significados sobre los aspectos esenciales que debe incluir en la mejora de sus actuaciones pedagógicas.

Además, interpretamos que la diferencia observada a lo largo del proceso, sobre el cierre de cada una de las sesiones da cuenta de un ajuste de la ayuda, puesto que la tutora tanto en S1 como en S3 finaliza la sesión acordando los aspectos de mejora de la práctica pedagógica. Sin embargo, en S2 la tutora prioriza culminar la sesión trayendo a la sesión de análisis aspectos más de gestión propios del prácticum. Es así como la tutora se ajusta a las necesidades observadas por la estudiante durante el proceso. También, identificamos que la tutora en S2, una vez finalizado el análisis conjunto de la práctica observada en el centro escolar, dedica un momento para atender a las necesidades que la estudiante ha sido manifestando durante el desarrollo de sesión. Esta forma de gestionar la actividad conjunta directamente a partir de las demandas de la estudiante también son interpretadas como una ayuda que otorga la tutora en el momento que la estudiante la necesita.

Finalmente, en S3 identificamos que la tutora formaliza el proceso de prácticum a partir de la descripción que realiza la propia estudiante sobre sus actuaciones pedagógicas, en el que detalla cómo se ha ido insertando en el centro escolar. Estos cambios singulares dan pistas para interpretar el ajuste de la ayuda que realiza la tutora al momento de culminar el proceso de análisis, puesto que otorga un momento específico para que la estudiante realice una valoración de las transiciones vivenciadas que le han permitido desarrollar sus habilidades y competencias como maestra para insertarse en la comunidad de práctica docente. La tutora solicita a la estudiante identificar aquellos aspectos que favorecieron su propia manera de enseñar con el objetivo de corroborar sus apreciaciones frente a la práctica observada.

CASO E_5

El proceso formativo de la estudiante E_5 se concreta en tres sesiones conjuntas Tutora B. Hemos identificado la presencia 9 tipos de Segmentos de Interactividad⁴⁴ que mencionamos a continuación: SI Presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI comentarios globales del contexto de la práctica observada (S_Com_glo); SI identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum (S_Idn_avprt); SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora (S_Idn_afd); SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj); SI Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica (S_For_anal); SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos otorgados por los centros formativos (S_Idn_avcent); SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica observada (S_Acd_asmej); y el SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum (S_Acd_gest). A continuación, en la Figura II presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_5.

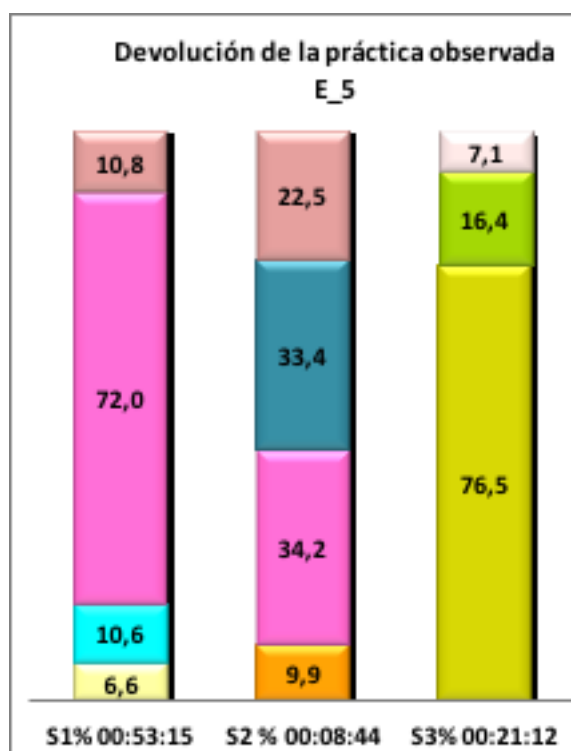


Figura II. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_5.

Referente a la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra sesión*, observamos que estas mantienen un grado de estabilidad

⁴⁴Ver Anexo B: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora B con E_5, en las sesiones de tutoría individual.

puesto que en S1 y S2 se estructuran en 4 tipos diferentes de SI y, S3 se concreta solo en tres SI. A continuación, explicamos algunas regularidades y particularidades.

En lo que concierne al *orden y el momento en que aparecen los diferentes SI hemos identificado las siguientes regularidades y características particulares*: En el inicio de las sesiones identificamos que el SI presentación de la sesión se manifiesta de manera puntual en S1, puesto que S2 comienza con el SI comentarios globales del contexto de la práctica observada el cual también desaparece en las sesiones sucesivas y en S3 se inicia con el SI identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum. Dichos cambios son interpretables desde el punto de vista de influencia educativa, puesto que en cada sesión la tutora pone de relieve aquellos aspectos que son prioritarios para el posterior desarrollo, introduce a la estudiante en aquellos significados que serán discutidos y tratados. Por otra parte, en el desarrollo de la sesión observamos que el SI identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora aparece de manera puntual en S1 y luego desaparece; lo contrario identificamos en el SI análisis conjunto sobre la práctica con propuesta de mejora, ya que se mantiene estable en S1 y S2, desapareciendo en S3. La estabilidad del SI se debe a que es el único momento en el cual ambas participantes comentan las actuaciones pedagógicas observadas incluyendo el comportamiento de los niños y el contenido planificado; intentan comprender lo que no sucedió y lo que no funcionó, con el fin de realizar una propuesta más adecuada que permita favorecer el proceso de aprendizaje de los niños del nivel. Finalmente, en la finalización de la sesión identificamos el *SI acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica*, manteniéndose estable en S1 y S2, puesto que en S3 la finalización es orientada al *SI acuerdos sobre la gestión del prácticum*. Dicha variación responde a la finalidad de cada una de las sesiones. En las primeras sesiones la tutora sintetiza a la estudiante aquellos elementos que son esenciales para mejorar en actuaciones futuras, y al mismo tiempo recapitula las propuestas de cambio negociadas durante el desarrollo de la sesión; por el contrario, en S3 la tutora acuerda específicamente aspectos organizativos que se deben llevar a cabo en ambos centros formativos una vez culminado el proceso de formación.

Eventualmente observamos en el desarrollo de S2 la presencia puntual y esporádica del SI formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica, en el cual la tutora registra el desempeño pedagógico de las actuaciones de la estudiante. Así como también identificamos en el desarrollo de S3 la presencia puntual del *SI identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, en que la tutora realiza requerimientos a la estudiante con la finalidad de identificar los progresos alcanzados en su rol docente y desarrollo profesional.

Continuando con la *evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra sesión*

de aquellos SI que se observan estables. En primer lugar, el SI de análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuesta de estrategias de mejora, se mantiene estable en dos de las tres sesiones. En S1 presenta un 72% y en S2 se observa una disminución significativa alcanzando un 34%. Interpretamos que esta variación es evidente a partir de los significados que han sido compartidos con la estudiante, puesto que en el inicio la tutora era más específica y detallada, y en la segunda sesión la estudiante ha incorporado algunos de los aspectos comentados en la sesión anterior. En segundo lugar, identificamos la presencia estable del SI Acuerdo sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica, ya que en S1 solo alcanza un 10%; por el contrario, en S2 presenta un aumento que alcanza un 22,5%. La tutora es enfática en resaltar aquellos aspectos que la estudiante debe incorporar en sus actuaciones futuras, ya que de acuerdo con el desarrollo de la sesión anterior estos acuerdos se trabajaron de manera específica en un SI anterior.

En relación con *el ajuste de la ayuda que realiza la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, y tomando como referencia las descripciones anteriores, interpretamos como un ajuste de la ayuda que realiza la tutora al trabajo conjunto con la estudiante las diferentes formas de dar inicio a cada una de las sesiones ya que marcan la especificidad de cada sesión, y con ello la tutora actúa y atiende a las particularidades de la estudiante que fueron observadas en el centro escolar; la tutora pone en común y aborda los principales aspectos de la práctica observada.

Por otra parte, aludiendo a la estabilidad que presenta el SI Análisis de la práctica con propuesta de mejora, identificamos en S1 su mayor presencia y posteriormente disminuye en S2, dicha diferencia la interpretamos como una evolución en las actuaciones pedagógicas observadas por la tutora en el centro escolar y al mismo tiempo como una progresión de los significados que son compartidos a lo largo del proceso. La tutora observa mejoras que se concretan en la autonomía con que la estudiante se desenvuelve en el centro educativo, así como también la libertad de acción con que participa y aborda el análisis de la práctica.

A su vez, interpretamos como otro indicador de ajuste de la ayuda que otorga la tutora a las necesidades de la estudiante la variación de los SI dirigidos a la finalización de la sesión, donde por un lado en S1 y S2 la tutora recapitula y sintetiza de manera explícita los diferentes aspectos de la actuación pedagógica que la estudiante debe mejorar en el desarrollo de su práctica, y por otro lado, en S3 la tutora acuerda los aspectos organizativos y pedagógicos propios del proceso formativo, es decir, en la primera y en la última sesión realiza un cierre más orientado a resumir y sintetizar aspectos propios de la práctica observada y en la segunda refiere a aspectos específicos del proceso de formación.

Desde un núcleo más específico, identificamos a nivel de sesión, la aparición puntual y esporádica en S2 del único segmento que da cuenta del uso de la rúbrica de evaluación, en el cual

se registran formalmente aspectos referidos al desempeño pedagógico de la estudiante, con el fin de mantener la dirección hacia la mejora de la práctica de la estudiante, guiándola para que identifique y fortalezca su propia manera de enseñar, incluyendo información específica y constructiva que oriente las futuras actuaciones pedagógicas.

Finalmente, identificamos que S₃ es la sesión que culmina el proceso formativo, y su organización particular da pista para comprender los elementos que son primordiales para finalizar el proceso de formación. De hecho, interpretamos que la tutora ajusta la ayuda a la formación de la estudiante puesto que la cumplimentación de la rúbrica se lleva a cabo por un proceso de evaluación en el que otorga a la estudiante mayor grado de libertad para aprender a analizar su propia práctica. La tutora en su discurso acentúa en los aspectos personales y en la disposición de la estudiante hacia el aprendizaje de ser maestra; prioriza revisar y valorar el desempeño docente a través del proceso, así como también identificar los apoyos otorgados en los centros formativos para el crecimiento y desarrollo profesional.

CASO E_6

El proceso formativo de la estudiante E_6 se concreta en dos sesiones conjuntas con la Tutora B. Hemos identificado un total de 8 tipos de Segmentos de Interactividad⁴⁵, que aparecen en este orden: SI Comentarios globales del contexto de la práctica observada (S_Com_glo); SI Presentación de la sesión (S_Pte_ses); SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj); SI Inserción de la estudiante en el centro escolar (S_Ins_cent); SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum (S_Idn_avprt); SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos (S_Idn_avcent); SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica (S_Acd_asmej) y el SI Acuerdos sobre los aspectos de gestión del proceso de prácticum (S_Acd_gest). A continuación, en la Figura 12 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_6.

⁴⁵Ver Anexo Bi: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de las Tutora B con E_6, en las sesiones de tutoría individual.

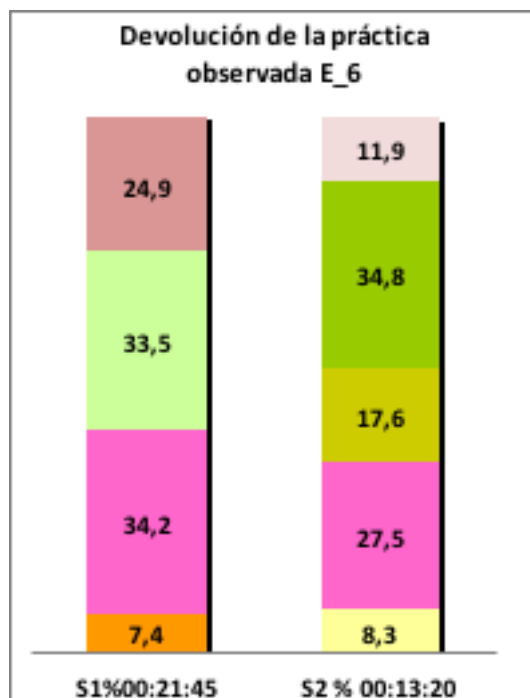


Figura 12. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría individual Caso E_6.

Centrándonos en la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso y tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra-sesión*, observamos que el proceso formativo se organiza de manera diferente; por una parte, se llevó a cabo una sesión menos de lo planificado en el plan curricular⁴⁶ y, por otra parte, los SI identificados presentan cierto grado de estabilidad, en S1 se presentan 4 tipos diferentes de SI y en S2 se agrega solo un SI más. A continuación, detallamos algunas regularidades y variaciones identificadas.

En lo que concierne al *orden y el momento de la secuencia en que aparecen los diferentes SI* hemos identificado las siguientes regularidades: En el inicio de la sesión identificamos algunas variaciones en S1 presenta el SI comentarios globales referidos al contexto de la práctica, y S2 el SI Inicio de la sesión. Dicha variación la argumentamos a partir de los aspectos que la tutora desea introducir el análisis de la práctica. Es así que continúa el desarrollo de la sesión con el SI Análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora, manteniéndose de forma regular a lo largo del proceso. Para ambas participantes es crucial detenerse y comentar aquellos aspectos de la actuación pedagógica que necesitan mejorar, acordando conjuntamente diferentes estrategias que ayuden a alcanzar los objetivos propuestos. Luego en S1 identificamos la aparición puntual y esporádica del SI Inserción en el centro escolar, y en S2 el SI Identificación de los avances de la estudiante durante el prácticum, avances realizados a partir de los apoyos de los centros formativos, dichos SI tienen relación con el SI que le antecede y con el que le precede, así como también responde a las necesidades identificadas por la tutora en la actuación pedagógica de la estudiante. Por último, la finalización de la sesión, en S1 se dirige al SI Acuerdos sobre los aspectos

⁴⁶ La tutora realiza las tres visitas al aula, pero no concreta la devolución de la práctica de la segunda visita en el centro escolar

de mejora de la práctica pedagógica, y en S2 al SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum. Dicha variación de SI al culminar el proceso es pertinente al desarrollo de los aprendizajes de la estudiante, puesto que en S1 es prioritario avanzar en los aspectos que debe mejorar, en la segunda sesión se hace evidente un cierre en que se acuerden los aspectos pedagógicos que se deben considerar al término del proceso.

Centrándonos en la *evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación con el tiempo invertido por las participantes en cada SI, damos cuenta del aumento/ disminución a nivel de intra-sesión de aquellos SI que se observan estables*: en este caso identificamos que el único SI que se mantiene de manera estable es el SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuesta de mejora. En S1 presenta un 34,2% ocupando el mayor porcentaje de la sesión. Por el contrario, en S2 se observa una disminución alcanzando solo un 22,5%. Esta variación la interpretamos a partir del tiempo transcurrido en la práctica pedagógica de la estudiante que ha posibilitado compartir los significados entre la tutora y la estudiante, y como resultado de esta construcción compartida identificamos que la estudiante incorpora en su discurso elementos- aspectos pedagógicos esenciales para analizar adecuadamente su práctica: informa, responde y relaciona aquellos elementos curriculares que permiten identificar su progreso.

En lo que respecta *al ajuste de la ayuda por parte de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, identificamos que, si bien el número prototípico de las sesiones que conforman el proceso son tres, el trabajo conjunto realizado con esta estudiante presenta la ausencia de una sesión de desarrollo; la tutora en S3 incorporó algunos comentarios generales sobre el desempeño observado en la segunda visita, pero principalmente se centró en la culminación del proceso formativo. Esta particularidad en la organización del trabajo conjunto se presenta porque la tutora en S1 ha observado un desempeño favorable en las actuaciones pedagógicas de la estudiante al interior del aula, concretada en la autonomía de su quehacer pedagógico, que se ve beneficiado gracias al apoyo constante recibido por la Educadora Guía. De esta manera, la tutora, a pesar que realizó la segunda visita en el centro escolar, no estimó primordial realizar la sesión de devolución ya que la estudiante manifestaba seguridad en las decisiones pedagógicas y en las estrategias de enseñanzas empleadas con los niños de su nivel. Este hecho particular lo interpretamos como un ajuste de la ayuda, ya que en S2 el proceso de análisis de la práctica lo realiza satisfactoriamente.

Por otro lado, identificamos que las diferencias observadas en el inicio de las sesiones responden a los aspectos más relevantes de la práctica observada, la tutora varía sus estrategias con el fin de responder al tipo de orientación que necesita la estudiante para que progrese en su aprendizaje de ser maestra. Esto se observa cuando en S1 inicia refiriéndose a los comentarios del contexto que favorece la actuación pedagógica de la estudiante y posteriormente en S2 explicita el objetivo de la sesión aludiendo a la culminación del proceso formativo. Estas formas de iniciar

dejan entrever la importancia de que todas las partes implicadas en el proceso de evaluación tengan una interpretación clara y compartida sobre el proceso y su propósito.

Puesto que el SI análisis conjunto sobre la práctica con propuestas de mejora presenta una estabilidad en ambas sesiones, interpretamos que la tutora prioriza la mejora de las actuaciones pedagógicas que la estudiante realiza en el interior del aula, ofreciendo apoyos para su formación concretados en estrategias pedagógicas, así como también en sugerencias y consejos que orienten el progreso de su actuación pedagógica tanto en los aspectos de gestión propios de la inserción en la comunidad docente, y aspectos pedagógicos que se relacionan más bien con la gestión del aula. A su vez, identificamos que la tutora finaliza las sesiones de manera diferente, lo cual es coherente con la manera en cómo fue organizando el trabajo conjunto. La diferencia de ambas sesiones radica en que la tutora ajusta sus estrategias para orientar las actuaciones pedagógicas de la estudiante.

Desde un núcleo más específico, identificamos que a nivel de sesión, en S1 la aparición puntual del SI Inserción en el centro escolar, tiene el sentido de atender a las necesidades y demandas de la estudiante, se vincula con las exigencias de los tres niveles de la práctica, por un lado las demandas a nivel ministerial, luego las demandas del propio centro educativo y finalmente lo que solicita en la universidad, aquí la estudiante solicita a la tutora recomendaciones concretas para insertarse de manera adecuada en la comunidad de práctica docente, y al mismo tiempo solicita especificar los aspectos esenciales que integre los conocimientos adquiridos en la universidad. Finalmente, en el transcurso del desarrollo de S2 identificamos que esta sesión responde al doble objetivo del proceso. La presencia de los SI orientados a la identificación de los avances de la estudiante, tanto a lo largo del proceso de prácticum como a los avances otorgados por los apoyos del centro escolar, son particularmente formas de evaluar el proceso de prácticas llevadas a cabo a lo largo del periodo formativo.

4.1.3. Resultados vinculados a las particularidades de la organización de la actividad conjunta dirigida por cada tutora con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría individual

En este sub-apartado presentamos el tercer núcleo de resultados cuyo objetivo es caracterizar el trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes a lo largo del proceso formativo. Nos preguntamos ¿qué tipo de SI prevalece en el trabajo pedagógico de cada tutora con su grupo de estudiantes? Y ¿Cómo se caracteriza la organización del trabajo pedagógico de cada tutora? Para responder a dichas interrogantes realizamos un seguimiento de la organización del trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de sus estudiantes, identificando las tendencias que sean interpretables posteriormente a nivel teórico y que recojan

de cierta manera las acciones específicas que realizan en el momento que analizan y evalúan la práctica observada en el centro escolar.

Para ello mencionamos los SI que caracterizan el trabajo de cada tutora; señalamos el porcentaje de tiempo otorgado para cada SI durante el proceso formativo; y remitiendo a las descripciones e interpretaciones mencionadas en el análisis de cada uno de los casos (apartado 4.2), señalamos las peculiaridades que caracterizan el trabajo pedagógico realizado por cada una de las tutoras, centrándonos específicamente en aquellos aspectos que puedan ser interpretados como tendencias de las prácticas pedagógicas de cada una de las tutoras.

4.1.3.1. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora A en tutorías individuales

Los SI que caracterizan el trabajo pedagógico de la Tutora A se explican, a partir de los resultados descritos en el primer apartado de este capítulo (4.1), en el que presentamos el conjunto de SI identificados en los seis casos objeto de estudio. Nos remitimos solo a los SI que caracterizan la actividad conjunta construida entre la Tutora A con su grupo de estudiantes: casos E_1, E_2 y E_3.

De esta manera el trabajo conjunto de la Tutora A con sus respectivos estudiantes se organiza a partir de 13 SI: *SI Presentación de la sesión de devolución* (S_Pte_ses); *SI Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada* (S_Idn_apri); *SI Autoevaluación de su práctica pedagógica por parte de la estudiante* (S_Auto_est); *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_Anal_conj); *SI Análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada* (S_Anal_tut); *SI Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación* (S_Ori_dpp); *SI Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral* (S_Ori_aml); *SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía* (S_Val_edg); *SI Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica* (S_Cal_apr); *SI Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica* (S_For_anal); *SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica* (S_Sint_fode); *SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica* (S_Acd_asmej); *SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum* (S_Acd_gest).

En la Figura 13 presentamos los 13 tipos de SI identificados en las diez sesiones realizadas conjuntamente a lo largo del proceso entre la Tutora A y su grupo de estudiantes (E_1, E_2 y E_3).

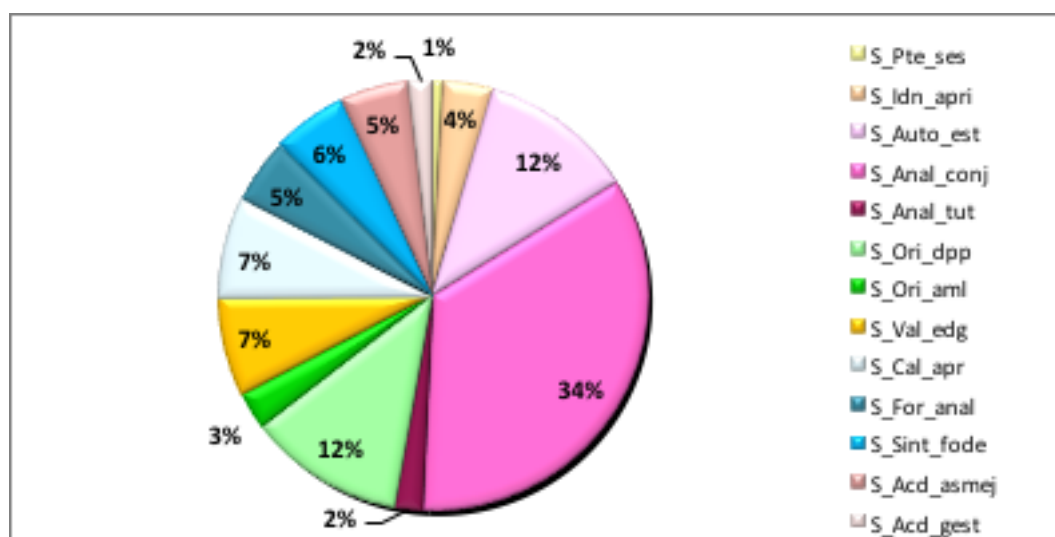


Figura 13. Porcentaje del tiempo que la Tutora A otorgó a cada SI en el conjunto de sesiones analizadas con su grupo de estudiantes.

A continuación, nos centramos en describir aquellos SI que ocupan los mayores porcentajes de tiempo en las diferentes sesiones que la tutora ha desarrollado con su grupo de estudiantes, con la finalidad de conocer qué aspectos prioriza en análisis de la práctica a lo largo del proceso. En primer lugar, observamos que el mayor porcentaje (34%) corresponde al *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora*, en este SI la tutora en conjunto con la estudiante revisa detenidamente las actuaciones pedagógicas realizadas, con la finalidad de comprender lo que sucedió, identificando la coherencia entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que efectivamente sucedió en su actuación en el aula. Conjuntamente buscan soluciones que sean adecuadas para responder al objetivo planteado y que conlleven una mejor actuación pedagógica. Interpretamos que la tendencia de la tutora es articular los tres aspectos del triángulo interactivo, puesto que en las actuaciones que caracterizan éste SI involucran el contenido de aprendizaje, la actuación de los niños y de la maestra. Por otra parte, en el análisis realizado en cada caso observamos que dicho SI se presenta de forma sistemática en el proceso de las estudiantes siendo parte de la CSI identificada en los Casos E_1, E_2 y E_3.

El porcentaje que aparece en segundo lugar corresponde a un 12% presentado en el *SI rol docente durante el proceso de formación*. Este tipo de SI que es característico de la práctica pedagógica de la Tutora A, de ahí su riqueza y particularidad. Su finalidad es orientar a la estudiante en el progreso y mejora de sus competencias docentes, tanto pedagógicas como emocionales-motivacionales, y con ello su desempeño pedagógico al interior del aula. Interpretamos que para la tutora es primordial guiar a la estudiante en las competencias docentes que debe lograr al término del proceso de formación, por lo que subraya la importancia de su participación autónoma. La tutora acompaña a todas sus estudiantes en el progreso de su aprendizaje como maestra, ayudándolas en su autonomía y seguridad para que desarrollen con

éxito el proceso de enseñanza de sus estudiantes e identifiquen su propia manera de enseñar. A partir del análisis realizado en cada caso observamos que dicho SI se presenta de forma sistemática en el proceso de las estudiantes siendo parte de la CSI identificada en los Casos E_2 y E_3.

Por otra parte, identificamos que el *SI autoevaluación de la práctica pedagógica por parte de la estudiante* presenta el mismo porcentaje (12%). Este tipo de SI, al igual que el anterior es característico de la práctica pedagógica de la Tutora A. Interpretamos que para la tutora es esencial que la estudiante autoevalúe su actuación pedagógica considerando la implementación de los contenidos curriculares aprendidos en el transcurso de su formación inicial y la planificación sobre su gestión pedagógica en el interior del aula. Dicha finalidad da cuenta que la tendencia de la tutora es otorgar a la estudiante espacios de participación, en los que andamia la autoevaluación que la estudiante realiza de su propia actuación pedagógica, y lo hace de manera metódica; esta interpretación se sostiene a partir de los resultados presentados al interior de los casos E_1, E_2 y E_3, donde éste SI se presenta de forma sistemática y constante en las diferentes sesiones formando parte de la CSI orientada al análisis de la práctica.

Por otro lado, el porcentaje que aparece en tercer lugar es un 7% y corresponde al *SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía*. Hay que destacar que este tipo de SI es característico de la práctica pedagógica de la Tutora A. Su finalidad formativa es orientar la actuación pedagógica de la estudiante favoreciendo el desarrollo profesional, tomando como referencia las necesidades y expectativas de ambas instituciones (centro escolar- Universidad). Este tipo de SI es el único que intersecta de manera concreta lo que se espera de la estudiante tanto en el centro escolar como en la facultad, puesto que la tutora informa formalmente a la estudiante sobre los comentarios realizados por la educadora guía, que acompaña el quehacer educativo cotidiano en el aula. La tutora acentúa su inserción en el aula pedagógica como una fuente de aprendizaje de su rol de maestra.

Es más, identificamos que el mismo porcentaje (7%) es presentado en *el SI Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica*, su presencia de cierta forma era predecible, por dos motivos. En primer lugar, por las características peculiares de la actividad analizada y, por otro lado, el uso del artefacto mediador. Recordamos que la finalidad de este SI se centra en garantizar el rendimiento de la práctica pedagógica de la estudiante en el aula infantil, calificando su desempeño, revelando el nivel de competencia adquirido tanto en el ámbito pedagógico como personal. Puesto que la tutora, previo a calificar la práctica de la estudiante, prioriza el análisis conjunto de las actuaciones observadas, interpretamos desde nuestro marco de referencia que la tutora es sistemática y regular en compartir los significados sobre la calificación de los aprendizajes de la estudiante, dado que este SI forma parte de una de las CSI identificadas en el caso de la estudiante E_3.

4.1.3.2. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora B en tutorías individuales

Los segmentos de interactividad que caracterizan el trabajo pedagógico de la Tutora B, también se apoyan en los resultados globales descritos en el primer apartado de este capítulo 4.I. Mencionamos aquellos SI identificados en la actividad conjunta construida entre la Tutora B y su grupo de estudiantes, los casos E_4, E_5 y E_6.

Concretamente el trabajo conjunto de la Tutora B con sus respectivas estudiantes se organiza a partir de 12 SI: *SI Presentación de la sesión de devolución* (S_Pte_ses); *SI Comentarios globales del contexto de la práctica observada* (S_Com_glo); *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* (S_Idn_afd); *SI Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora* (S_Prp_mej); *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_Anal_conj); *SI Inserción de la estudiante en el centro escolar* (S_Ins_cent); *SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum* (S_Idn_avprt); *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos* (S_Idn_avcent); *SI Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica* (S_For_anal); *SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica* (S_Sint_fodeb); *SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica* (S_Acd_asmej); *SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum* (S_Acd_gest).

En la Figura 14 presentamos los 12 tipos de SI identificados en las nueve sesiones realizadas conjuntamente a lo largo del proceso entre la Tutora B y su grupo de estudiantes (E_4, E_5 y E_6).

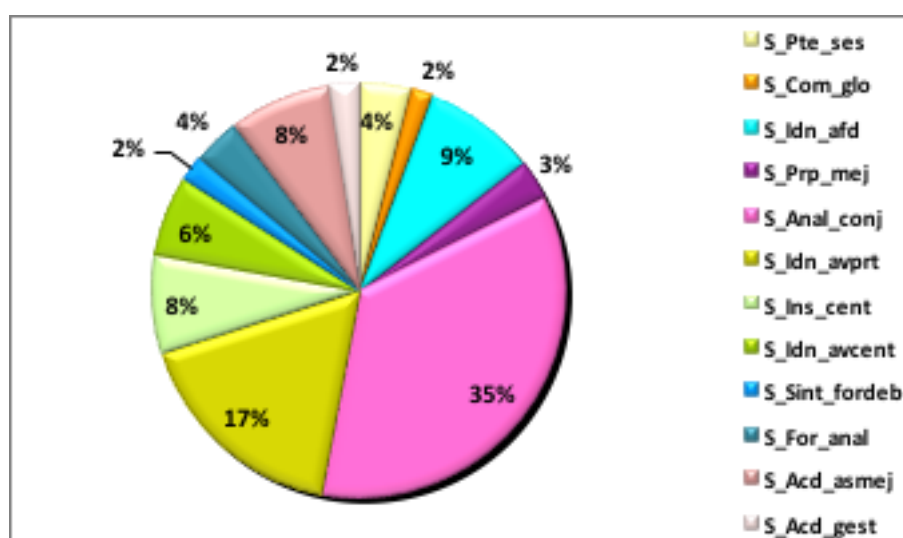


Figura 14. Porcentaje del tiempo que la Tutora B otorgó a cada SI en el conjunto de sesiones analizadas con su grupo de estudiantes.

A continuación, nos centramos en describir aquellos SI que parecieron ocupar los mayores porcentajes de tiempo de interacción, en las diferentes sesiones que la tutora ha desarrollado con

su grupo de estudiantes, con la finalidad de interpretar qué aspectos prioriza en análisis de la práctica a lo largo del proceso. En primer lugar, el mayor porcentaje 35% corresponde al *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*. Dicho SI se caracteriza por que las participantes conjuntamente valoran la actuación pedagógica realizada, centrándose en aspectos específicos que no dieron un buen resultado según lo esperado. La tutora en conjunto con la estudiante coteja lo que deseaba realizar y lo que realmente resultó, la tutora guía a la estudiante para que proponga estrategias pedagógicas que le ayuden a mejorar la práctica pedagógica realizada, o bien la misma tutora es quien, de manera explícita sugiere nuevos cursos de acción que deberá incorporar en sus actuaciones futuras al interior del aula. Interpretamos que la tendencia del trabajo pedagógico de la tutora radica principalmente en guiar a la estudiante en la articulación de los tres elementos claves del triángulo interactivo, en el que considera el contenido u objetivo de aprendizaje, la actuación de los niños y de la maestra. El hecho que la tutora explicita los aspectos centrales para el proceso de enseñanza -aprendizaje ayuda a que las estudiantes sean conscientes de los elementos que deben considerar a la hora de preparar y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula infantil. Identificamos que este tipo de SI se presenta de manera estable y regular en los casos de E_4, E_5 y E_6, alcanzado un alto porcentaje en cada una de las sesiones realizadas.

El porcentaje que aparece en segundo lugar corresponde a un 17% orientado al *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*. Destacamos que este tipo de SI es característico del trabajo conjunto que realiza la Tutora B con sus estudiantes. La tutora considera importante conceder la participación a la estudiante para que informe y notifique los cambios experimentados en su actuación pedagógica durante el proceso formativo. El contenido formativo de este SI remite a identificar actuaciones pedagógicas asociadas a un progreso en el ámbito profesional el cual sea fruto de los apoyos de los centros implicados en la formación escuela y universidad. Interpretamos que la tendencia de la tutora es otorgar espacios de participación en el cual la estudiante comparta episodios que fueron vivenciados a lo largo del proceso y al mismo tiempo hayan favorecido su inserción y posterior desarrollo profesional, es decir, cómo fue cambiando su proceso de incorporación desde una participación periférica a una participación legítima, al mismo tiempo que identifique los aspectos que le ayudaron a realizar este proceso; además, argumentamos esta idea dado que este SI se identifica de manera regular en las últimas sesiones conjuntas que la tutora realiza con cada una de las estudiantes E_4, E_5 y E_6.

El porcentaje que aparece en tercer lugar, corresponde a 9% dirigido a *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora*. Este tipo de SI, al igual que el SI anterior es característico de la práctica pedagógica de la Tutora B. El contenido formativo que subyace a este tipo de SI es la valoración de la práctica por parte de la estudiante por medio de un proceso auto dirigido, con el propósito de concretar las actuaciones pedagógicas que presentan un óptimo

desarrollo al interior del aula. Las actuaciones dominantes que caracterizan este SI es que la tutora comparte con la estudiante valoraciones de la práctica a nivel global y específico. Interpretamos que esta forma puntual de informar a la estudiante de los signos concretos de crecimiento profesional, ayudan a la estudiante a conocer sus progresos y al mismo tiempo ser consciente de los aspectos que aún faltan por desarrollar, o mejorar.

Dada las características de la tutoría estudiada, consideramos necesario subrayar que, en el trabajo pedagógico de la Tutora B, identificamos un bajo porcentaje dedicado a los *SI dirigidos a cumplimentar la rúbrica de evaluación*. La tutora destina solo un 4% al *SI Formalizar el análisis*, a partir de este SI y de las explicaciones anteriores, interpretamos que la tendencia de la tutora es centrarse en otros aspectos de la formación, y solo considera esencial manifestar de manera verbal las actuaciones que la estudiante debe mejorar, no siendo prioritario realizar un registro en la rúbrica de evaluación sobre el desempeño la estudiante como futura maestra. Por otra parte, identificamos que solo dedica un 2% al *SI Síntesis y cumplimentación de la rúbrica de evaluación*. Si bien la tutora explicita y comparte con la estudiante las fortalezas y debilidades observadas en su práctica en el momento que la visitó, no es sistemática a la hora de registrar esas fortalezas y debilidades en la rúbrica, ni tampoco en realizar una síntesis de los aspectos que son comentados a lo largo de la sesión y que marcan de cierta manera el punto de partida para las futuras sesiones conjuntas.

4.2. Resultados de la sesión de tutoría grupal

4.2.1. Resultados vinculados a la estructura y organización de la actividad conjunta en la sesión de tutoría grupal: Segmentos de Interactividad

El segundo apartado se refiere a las formas de organización de la actividad conjunta en una tutoría grupal, en la que participa la tutora de la universidad, la estudiante responsable y las compañeras de la sesión. Recordamos brevemente que la tutoría grupal corresponde a una situación de enseñanza y aprendizaje que se planifica durante el proceso de prácticum; y cuyo objetivo es reflexionar conjuntamente sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por las propias estudiantes en el aula infantil. El instrumento que media la actividad conjunta corresponde a un clip de vídeo en el que las estudiantes registran el desarrollo su experiencia de aprendizaje realizada en el aula infantil.

El primer resultado obtenido del análisis de los seis casos de estudio es la identificación de un total de doce tipos de SI, que exponemos a continuación en la Tabla 14 y que posteriormente describimos consecutivamente a lo largo del desarrollo del capítulo. Al igual que en la tutoría individual, la identificación de cada SI se sustenta en nuestro modelo de análisis presentado en el capítulo de metodología. Las etiquetas utilizadas para denominar cada uno de los SI se relaciona con la actividad dominante exhibida por los participantes. La descripción y la caracterización de ellos responden a la finalidad formativa que lo sustenta.

Tabla 14. *Segmentos de Interactividad identificados en la tutoría grupal*

Nº	<i>Segmentos de interactividad identificados en el total de las sesiones analizadas</i>
1	Preparación y organización de la sesión
2	Contextualización de la práctica objeto de análisis
3	Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis
4	Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis
5	Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis
6	Inscrito de la otra sesión
7	Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante
8	Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras
9	Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora
10	Proyección al ámbito laboral
11	Finalización de la sesión orientado al contenido educativo
12	Finalización de la sesión orientada a aspectos pedagógicos y organizativos

A continuación, y de manera consecutiva, caracterizamos los tipos de SI identificados, presentamos una descripción de la actividad conjunta primordial que exhiben los participantes tutora-estudiante- otras compañeras de la sesión; mencionamos la finalidad formativa implícita en

la actividad; presentamos el contenido formativo que sostiene la actividad discursiva de las participantes; y finalmente, describimos las actuaciones predominantes imprescindibles para caracterizar dicho segmento, presentando quién puede decir qué, cuándo y cómo durante el desarrollo de la actividad.

1) El segmento de interactividad, **Preparación y organización de la sesión**, despliega una actividad conjunta concretada en dar inicio a la sesión; la tutora gestiona la tarea explicitando a las participantes qué hacer, cuándo y cómo. En este segmento se identifican dos finalidades imprescindibles para dar comienzo a la sesión. Por un lado, las estudiantes preparan el montaje técnico de los equipos audiovisuales, mientras que la tutora hace un repaso de las tareas y responsabilidades académicas. Por otro lado, la tutora da a conocer el objetivo- consigna de ésta y de otras sesiones de tutoría, mientras que las estudiantes atienden.

El contenido que sustenta la preparación y organización de la sesión es el montaje técnico de los equipos que se realiza con el propósito de visualizar la tarea demandada con antelación y que será objeto de trabajo de la sesión. La consigna de la tarea entregada a las estudiantes fue: realizar un registro audiovisual del desarrollo de un proceso de aprendizaje, en la que se visualice una experiencia de aprendizaje con su respectiva estructura interna (inicio- desarrollo- cierre).

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento son: la tutora explicita el objetivo y al mismo tiempo regula el orden en el desarrollo de la sesión// las estudiantes responsables y compañeras de la sesión atienden. Por otro lado, identificamos que las estudiantes preparan el montaje técnico de los equipos que se utilizarán durante la sesión//la tutora realiza algún comentario puntual y/o atiende consultas de las compañeras de la sesión. Finalmente se identifica una actuación que hace referencia a la gestión de otras sesiones de tutorías y a contenidos ajenos al análisis pero que está directamente relacionado con el contexto de estudio. Esta actuación se concreta en las responsabilidades académicas que las estudiantes deben alcanzar en el transcurso de su formación.

2) El segmento de interactividad, **Contextualización curricular de la práctica objeto de análisis**, desarrolla una actividad conjunta orientada al momento en que la tutora solicita a la estudiante responsable de la sesión una breve contextualización detallando las especificaciones curriculares de la tarea solicitada. La finalidad principal del segmento es formalizar la tarea académica, lo que se concreta en que la estudiante responsable debe comunicar y compartir la planificación curricular propuesta en el desarrollo del proceso de aprendizaje que posteriormente será visualizado y analizado conjuntamente durante la sesión.

El contenido recae en la contextualización curricular que engloba: la planificación de la experiencia de aprendizaje realizada por la estudiante en el aula infantil: nombre, ámbito, núcleo y eje de aprendizaje, aprendizaje esperado (resultados de aprendizajes previstos para el desarrollo de la experiencia); nombre del establecimiento, nivel educativo y nombre de la estudiante en práctica.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento son: la tutora demanda las características curriculares y los resultados de aprendizajes propuestos para la experiencia de aprendizaje// la estudiante responsable responde a lo solicitado // las compañeras de la sesión atienden. La tutora visualiza las características curriculares y los resultados de aprendizajes propuestos//la estudiante responsable presenta la visualización de lo solicitado // las compañeras observan conjuntamente. Por último, la actuación que acompaña y que se desprende de lo anterior se concreta en el momento en que la estudiante responsable verbaliza su tarea, o presenta la visualización del contexto curricular de la práctica objeto de análisis // la tutora toma nota de la descripción// las otras compañeras atienden y/o esporádicamente registran la descripción.

3) El segmento de interactividad, *Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, es el segmento que emplaza el análisis de la propia práctica. *La actividad conjunta* está definida por el momento en el cual todas las participantes de la sesión visualizan la actuación pedagógica realizada en el aula infantil. La *finalidad formativa* se concreta en visualizar conjuntamente, tutora y compañeras presentes en la sesión, el clip que responde a la tarea solicitada, la que posteriormente será analizada por los mismos participantes.

El *contenido* pedagógico está definido por el proceso de aprendizaje realizado por la estudiante responsable en el aula infantil, el clip responde a la consigna otorgada por la tutora con antelación a la sesión de visualización.

En el transcurso de las sesiones las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento principalmente están definidas por: la estudiante responsable presenta su actuación pedagógica registrada en vídeo// la tutora y estudiantes presentes en la sesión inician el visionado del proceso de aprendizaje presentado. Dicha visualización es acompañada por la actuación en que la tutora realiza intervenciones puntuales⁴⁷ con la finalidad de esclarecer actuaciones específicas o explicaciones al margen de la práctica visualizada// la estudiante responsable responde aportando información // las compañeras de la sesión atienden y continúan en la visualización del clip. Además, la tutora toma nota de la contextualización de la práctica objeto de análisis// la estudiante responsable observa el vídeo// las compañeras ocasionalmente toman nota.

Dicha estructura de participación implica algo más que un patrón de intercambios comunicativos, en la medida que encarnan diferentes relaciones de poder y concepciones sobre lo que es el análisis de la práctica, sobre los contenidos y significados que buscan reorientar la práctica objeto de análisis. Este segmento es considerado como un análisis de la práctica de segundo nivel, en el cual se crean espacios intersubjetivos y se negocian significados propios de la práctica analizada.

⁴⁷ * **Intervenciones puntuales dirigidas a:** valorar, solicitar información complementaria, preguntas sobre datos específicos, realizar sugerencia puntual, reanudar un fragmento del vídeo.

4) El segmento de interactividad, *Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis*, la actividad conjunta está definida por el momento en que las participantes de la sesión visualizan la práctica docente realizada, al mismo tiempo que la tutora realiza reiteradas intervenciones puntuales procurando clarificar la contextualización curricular de la práctica objeto de análisis. Tal y como se desarrolla la actividad conjunta, este segmento presenta una doble finalidad formativa; por un lado, visualizar conjuntamente el clip de la práctica objeto de análisis, y por otro, indagar sobre episodios específicos asegurando entre los participantes el grado de comprensión de la práctica docente.

El contenido que guía la actividad conjunta es el desarrollo del proceso de aprendizaje realizado por la estudiante responsable en el aula infantil, así como también la implementación adecuada del referente curricular de educación infantil. Adquiere especial relevancia la coherencia interna de la estructura de la actividad (inicio- desarrollo- cierre), así como también las estrategias pedagógicas utilizadas en el desarrollo de la actividad y el uso adecuado de los diferentes contextos curriculares como la organización del tiempo, del espacio y de los recursos pedagógicos utilizados.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento principalmente son: tutora visiona el clip del proceso de aprendizaje y simultáneamente realiza diversas intervenciones puntuales (identifica errores, comentarios referidos a la actuación de la estudiante o de los niños) // la estudiante responsable atiende y/o aporta nueva información// las otras compañeras de la sesión atienden o reproducen los comentarios espontáneos realizados por la tutora //la tutora realiza preguntas encadenadas sobre las características curriculares de la experiencia//la estudiante responsable responde // las compañeras de la sesión atienden.

5) El segmento de interactividad, *Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, despliega una actividad conjunta que se orienta específicamente a comprender la práctica en general, y en particular la coherencia interna en el desarrollo de la experiencia educativa. Su *finalidad formativa* se concreta en compartir significados en relación con la práctica objeto de análisis asegurando entre todos los participantes el grado de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas. La tutora interviene remitiendo a la coherencia interna en el desarrollo de la experiencia educativa con el fin de establecer entre las participantes el primer grado de intersubjetividad.

El contenido sobre el que se dirige la actividad conjunta es la práctica visualizada y la coherencia interna en relación con la estructura de la actividad (inicio- desarrollo- cierre), así como también la incorporación de los elementos del marco curricular de educación infantil, especialmente la planificación y el uso adecuado de los diferentes contextos curriculares.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento principalmente se concretan en: la tutora gestiona los turnos de participación⁴⁸ de las estudiantes// la estudiante responsable y compañeras de la sesión atienden; la tutora centra la discusión en aspectos relevantes⁴⁹ formulando preguntas u ofreciendo explicaciones sobre episodios específicos o aspectos que no fueron claramente visualizado en el clip// la estudiante responsable argumenta justificando su actuación// las compañeras de la sesión atienden y ocasionalmente realizan preguntas o comentarios espontáneos sobre episodios específicos. La tutora resitúa los comentarios realizados por la estudiante responsable o compañeras de la sesión ampliando los elementos en que para centrar el análisis// la estudiante responsable atiende// la compañera de la sesión aludida responde. Mediante la identificación de las actuaciones de las participantes comprendemos que la lógica interna del segmento es establecer un cierto grado de significados compartidos y con ello construir nuevos conocimientos a partir de la actuación pedagógica visualizada.

En ocasiones (en el trabajo de la Tutora B) en este SI se identifica una actuación del SI de preparación y organización de la sesión: la tutora expresa el objetivo de la sesión para reanudar el análisis de la práctica// la estudiante responsable y compañeras de la sesión atienden. Y al mismo tiempo la tutora toma nota.

6) El segmento de interactividad, *Inscrito de la otra sesión*, la actividad conjunta se orienta específicamente a comprender la práctica visualizada trayendo a la sesión de análisis conjunto otro episodio de práctica pedagógica, el cual fue observado directamente en el centro escolar. Su finalidad formativa es comprender y compartir significados con respecto a la actuación pedagógica de la estudiante situándola en un contexto más general.

El contenido es analizar la práctica visualizada a partir de información complementaria que se extrae desde el contexto (escuela) en el cual se sitúa el proceso de práctica de la estudiante. En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el SI, principalmente se concretan en: la tutora realiza repetidas demandas estableciendo cierto grado de coherencia entre la actuación pedagógica visualizada y lo observado en la experiencia complementaria// la estudiante responsable responde aportando información // las compañeras de la sesión atienden. La estudiante responsable hace preguntas a la tutora con el fin de buscar nuevos cursos de acción para mejorar su actuación // la tutora responde otorgando información del plan curricular // las compañeras de la sesión atienden a los intercambios comunicativos surgidos entre la tutora y la estudiante responsable.

⁴⁸ **Los turnos de participación serían:** ofrecer la palabra o el turno de participación, a las estudiantes participantes; o de dirigir intencionalmente la participación a una estudiante de forma puntual.

⁴⁹ **Centra el análisis: (cómo)** la tutora coteja lo previsto con lo que sucedió; formula diversas preguntas sobre episodios específicos de la actuación; ejemplifica con la práctica analizada de otra compañera de la sesión; realiza valoraciones tanto positivas como negativas sobre la actuación pedagógica de la estudiante y los elementos curriculares; **sobre qué- contenido-** contexto de la experiencia; la evaluación docente; aspectos que faltaron en la visualización (estructura interna de la actividad).

7) El segmento de interactividad, *Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*, comporta una actividad conjunta orientada al momento de la sesión en la cual la tutora procura comprender con mayor detalle la práctica docente realizada por la estudiante responsable. La finalidad formativa es dilucidar el objetivo propuesto en el proceso de enseñanza visualizado, con el fin de asegurar lo que se realizó, cotejando el equilibrio/coherencia entre lo previsto por la estudiante y lo que realmente sucedió.

El contenido que dirige la actividad conjunta que desarrollan los participantes se centra en compartir la referencia y establecer los primeros significados sobre los diferentes aspectos de la práctica docente visualizada. Se resalta el aquí - y ahora de la actuación pedagógica aumentando las posibilidades de ofrecer ideas para encontrar soluciones de mejora.

La estructura interna de este segmento se caracteriza principalmente porque las participantes realizan un proceso de representación altamente organizado procurando comprender con mayor detalle la práctica docente realizada por la estudiante responsable de la sesión. Las actuaciones que conducen la actividad conjunta se llevan a cabo de forma encadenada compartiendo re- construyendo los significados a medida que repasan diferentes aspectos de la práctica docente visualizada. En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento principalmente son: La estudiante responsable de la sesión adopta un rol principal aportando información complementaria// la tutora realiza demandas consecutivas: autoevaluar, identificar fortalezas y debilidades, conocer el nivel de satisfacción de su actuación// las compañeras de la sesión atienden; la tutora solicita mirar hacia atrás la práctica presentada cotejando el logro del aprendizaje propuesto y cotejar lo previsto con lo que realmente sucedió// la estudiante responsable de la sesión responde/justifica su actuación aportando información//compañeras de la sesión atienden. Finalmente, la tutora resignifica lo que la estudiante dice o hace, resituándolo de manera adecuada de acuerdo con lo que se había propuesto// la estudiante responsable y las compañeras de la sesión atienden.

8) El segmento de interactividad, *Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras*, despliega una actividad conjunta definida por el momento en que las compañeras presentes en la sesión valoran y proponen cambios frente a la práctica pedagógica objeto de análisis, mientras que la tutora realiza comentarios frente a las respuestas de la estudiante. Las peculiaridades de este segmento se concretan en una doble finalidad formativa. Por un lado, las compañeras valoran- revisan el proceso de aprendizaje visionado y, por otro lado, expresan sus propuestas de cambio sobre la actuación pedagógica visualizada con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos planteados.

El contenido que dirige la actividad conjunta son los elementos que se consideran esenciales para la mejora de la Experiencia de Aprendizaje, específicamente aquellos propuestos en el marco curricular de educación infantil.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y caracterizan el segmento principalmente se concretan en: la tutora realiza demandas continuas en forma de preguntas (tanto específicas- como generales) o comentarios puntuales dirigidos a las estudiantes participantes en la sesión// las estudiantes participantes de la sesión aportan información // la estudiante responsable atiende; posteriormente la tutora pide de manera explícita a las compañeras proponer nuevos cursos de acción para el logro de los objetivos educativos// las compañeras presentes en la sesión responden a los requerimientos de manera voluntaria o a solitud de la tutora aportando información// la estudiante responsable de la sesión atiende a los comentarios de las otras participantes o en ocasiones justifica su actuación.

9) El segmento de interactividad, *Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora*, promueve una actividad conjunta que se dirige al momento de la sesión en que la tutora y compañeras presentes en la sesión revisan detalladamente el proceso de enseñanza aprendizaje objeto de análisis, identificando los aspectos que se deben mejorar para el logro de los objetivos planteados. De esta manera y atendiendo a cómo se despliega la actividad conjunta, este segmento presenta una doble finalidad formativa: en primer lugar, revisar conjunta y detalladamente la práctica permitiendo a la estudiante re-pensar su actuación, consciente de lo que realizó, identificando errores y aspectos que deben ser mejorados. En segundo lugar, proponer nuevas alternativas de acción que ayuden a la estudiante a replantear su práctica u orientar su actuación pedagógica para alcanzar sus objetivos educativos.

El contenido que está a la base de este SI es el proceso de enseñanza visionado y con ello el cumplimiento del marco curricular de educación infantil. Se le atribuye especial relevancia a la coherencia interna de los elementos curriculares que forman parte de la experiencia pedagógica.

Las actuaciones predominantes que caracterizan este segmento están definidas principalmente por: la tutora enfoca el análisis y ordena sus comentarios// la estudiante responsable y las compañeras de la sesión atienden; la tutora realiza comentarios puntuales valorando de la práctica pedagógica observada⁵⁰ comentando diferentes aspectos // la estudiante responsable atiende y en ocasiones justifica su actuación // las compañeras de la sesión atienden. La tutora retoma actuaciones pedagógicas y las remodela parafraseándolas de manera más aceptable y acorde al plan curricular// la estudiante responsable atiende y ocasionalmente aporta información// la compañera de la sesión atiende. La tutora sugiere a la estudiante responsable buscar nuevas alternativas de acción// la estudiante responsable responde comentando nuevas alternativas// las compañeras de la sesión atienden. La tutora propone cambios específicos sobre

⁵⁰ **Valoración de la práctica observada se concreta en:** aspectos que se consideran favorables en el desarrollo de la práctica: reconocimiento positivo a la práctica general (actividad integrada); reconocimiento positivo a una actuación específica de la estudiante; valora cumplimiento del objetivo propuesto- indicador de evaluación; valora la presencia y desarrollo de la estructura interna de la actividad; reconoce que la actividad cumple estándares de calidad; formaliza identificación de errores o aspectos que faltaron: verbaliza actuaciones/elementos a mejorar, identifica errores puntuales.

situaciones puntuales observadas // la estudiante responsable atiende, acepta sugerencias, realiza repetición creando una continuidad de los significados compartidos//las compañeras de la sesión atienden y en ocasiones aportan su punto de vista.

10) El segmento de interactividad, *Proyección al ámbito laboral*, la actividad conjunta está dirigida principalmente al momento de la sesión en el cual la tutora valora el progreso de las actuaciones pedagógicas de la estudiante y sus futuros beneficios para el desempeño docente. La finalidad formativa principal recae en destacar las actuaciones pedagógicas que validan la inserción laboral y su proyección al mundo laboral. El contenido que dirige la actividad conjunta son las habilidades que favorecen el desarrollo profesional que exige el ámbito laboral.

La estructura interna de este segmento está definida por los intercambios comunicativos establecidos entre los participantes: la tutora valora positivamente el progreso de la estudiante en sus intervenciones docentes//la estudiante responsable y compañeras de la sesión atienden. La tutora pide a la estudiante responsable que exprese aspectos concretos que denoten su crecimiento y desarrollo profesional// la estudiante responsable responde aportando información// las compañeras de la sesión atienden.

11) El segmento de interactividad, *Finalización de la sesión orientada al contenido educativo*, comporta una actividad conjunta dirigida principalmente al momento de la sesión en la cual la tutora culmina el análisis del proceso de aprendizaje visionado. Su finalidad formativa apunta a recapitular aquellos elementos curriculares esenciales que fueron compartidos y reconstruidos durante el desarrollo de la sesión. El contenido que dirige esta actividad no está preestablecido con antelación a la sesión, sino que se vincula a uno de los elementos esenciales tratados a lo largo de la sesión.

En el transcurso de las sesiones, las actuaciones predominantes que estructuran y definen el segmento son: La tutora dirige la actividad efectuando propuestas de cambio frente a los aspectos esenciales que vertebran la sesión, o a su vez re-conceptualiza en términos de una actividad de feedback, reformulando y/o sintetizando la práctica objeto de análisis⁵¹ // la estudiante responsable responde aportando nueva información// las compañeras presentes en la sesión atienden a los intercambios comunicativos y/o en ocasiones aportan información. En ocasiones también la tutora solicita a las estudiantes presentes en la sesión nuevos cursos de acción-recomendaciones para encontrar nuevas soluciones al aspecto concreto que se desea mejorar// la estudiante responsable atiende a las sugerencias y/o verbaliza su opinión// las compañeras de la sesión atienden. Finalmente, la tutora culmina la sesión realizando un cierre formal de ésta// la estudiante responsable y compañeras de la sesión atienden, se despiden y se retiran.

⁵¹ *Las recapitulaciones o síntesis se orientan hacia los aspectos esenciales abordados en la sesión, aspectos motivacionales y emocionales en el desarrollo de su actuación.

12) El segmento de interactividad, *Finalización de la sesión orientada a los aspectos pedagógicos y organizativos*, se despliega una actividad conjunta que está definida principalmente por el momento en el cual la tutora da término a la sesión. La finalidad formativa principal se concreta en resolver tareas administrativas propias del proceso de prácticum, y al mismo tiempo atender y resolver incomprensiones o dudas pedagógicas. El contenido que dirige la actividad son los aspectos pedagógicos y organizativos propios del proceso de prácticum.

La estructura interna de este segmento está definida principalmente por los intercambios comunicativos por medio de los cuales la tutora resuelve tareas académicas, atiende y responde consultas específicas de las estudiantes sugiriendo soluciones// la estudiante responsable y compañeras de la sesión verbalizan inquietudes; La tutora resuelve – aclara aspectos pedagógicos y administrativos// la estudiante responsable y compañeras de sesión atienden; finalmente, la tutora cesa la sesión en curso// la estudiante responsable y compañeras de la sesión se despiden.

4.2.1.1. Caracterización de la tutoría grupal en la que se analiza la propia práctica de la estudiante: Tipos de Segmentos de Interactividad

Los doce tipos de SI presentados en el apartado anterior nos permiten contar con una caracterización empírica de sesiones de tutorías grupales en las que se utiliza como mediador de la actividad un clip de vídeo, en los que se presenta el desarrollo completo de una experiencia de aprendizaje desarrollada por la estudiante en el aula infantil. Además, la caracterización de los SI identificados en los seis casos de estudio, favorece diferentes maneras de organizar la actividad para el análisis de la práctica, que se concreta en una determinada forma de participación, un contenido/tarea y una finalidad formativa específica que las tutoras ponen de relieve en este último periodo de formación.

Dado que nos pareció particularmente relevante y pertinente para nuestra investigación, al igual que en la tutoría individual, reagrupamos los distintos tipos de SI tomando como único criterio la finalidad formativa implícita en la actividad, puesto que ésta alude al contenido/tarea que es objeto de aprendizaje y que la tutora pone de relieve en el desarrollo de la tutoría. Nuestro interés en seleccionar la finalidad formativa es porque nos proporciona información que puede ser interpretada en el marco teórico más general orientado a la formación inicial docente. Por otra parte, dicho interés recae principalmente en la toma de decisiones a nivel metodológico, ya que nos entregará información relevante para orientar el análisis de los datos en el segundo nivel de análisis. A continuación, presentamos la reorganización de los diferentes tipos de SI de acuerdo a su finalidad formativa (ver Tabla 15).

Tabla 15. Agrupación de los tipos de SI identificados en la sesión de tutoría grupal

	<i>Organización de los SI de acuerdo a su finalidad formativa</i>	<i>Tipos de SI</i>	
1.	<i>Gestión de la sesión</i>	<i>Preparación y organización de la sesión</i>	
2.	<i>Análisis de la propia práctica</i>	<i>Compartir la referencia</i>	<i>Contextualización de la práctica objeto de análisis</i>
			<i>Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis</i>
			<i>Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis</i>
	<i>Centrar el análisis</i>	<i>Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis</i>	
		<i>Inscrito de la otra sesión</i>	
		<i>Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante</i>	
<i>Revisar y reformular la práctica observada</i>	<i>Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras</i>		
	<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora</i>		
3.	<i>Desarrollo profesional</i>	<i>Proyección al ámbito laboral.</i>	
4.	<i>Finalización de la sesión</i>	<i>Finalización de la sesión orientado al contenido educativo</i>	
		<i>Finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos</i>	

El primer conjunto de SI, *Gestión de la sesión*, cuya finalidad última es formalizar y conducir el inicio de la sesión; se concreta únicamente en el SI de *preparación y organización de la sesión*.

Un segundo conjunto de SI dirigidos específicamente al *análisis de la propia práctica*, reúne tres funciones formativas específicas de la misma: en primer lugar, segmentos orientados a *compartir la práctica objeto de análisis*, tienen como finalidad última asegurar los puntos claves del clip, describiendo características del contexto en el cual se realizó la actividad, de modo que las participantes a partir del clip visionado se representen la actuación pedagógica realizada; se concreta en el SI de contextualización, visualización conjunta y visualización y análisis de la práctica. En segundo lugar, los segmentos que apuntan a *centrar el análisis*, tienen el objetivo último de compartir significados en relación con la práctica pedagógica visionada, estableciendo entre todos los participantes un primer nivel de intersubjetividad, asegurando un conocimiento común y comprensión general de la misma, yendo más allá de las actuaciones observadas; aquí se encuentran los SI: *describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, *segmento de interactividad inscrito de la otra sesión*, y *revisión de la práctica por parte de la estudiante*. En último lugar, los segmentos orientados a *Revisar y reformular la práctica observada* presentan la oportunidad de ver con mayor atención y cuidado la práctica pedagógica de la estudiante, analizando el proceso de

enseñanza y aprendizaje de manera sistemática y detallada, construyendo una interpretación de la práctica realizada e identificando elementos para su mejora; se concretan en el *SI de revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis por parte de las compañeras y por parte de la tutora*.

En el tercer conjunto de SI dirigidos a la *proyección laboral*, la tutora orienta a la estudiante para que ésta proyecte su actuación pedagógica en su futuro desempeño profesional, en el mundo laboral, la tutora anima a la estudiante a proponerse objetivos profesionales, lo anterior se concreta en el *SI Proyección al ámbito laboral*.

Finalmente, el cuarto y último conjunto de segmentos se dirigen a la **finalización de la sesión**, incluye las diferentes formas en que las participantes dan término a una sesión de trabajo conjunto, se concretan en los *SI contenido educativo y al SI aspectos pedagógicos y organizativos*.

En síntesis, hasta este momento y tomando como referencia las finalidades formativas de cada uno de los SI, los resultados permiten interpretar cuatro agrupaciones de tipos de SI que caracterizan una sesión de tutoría grupal, que tiene como objetivo reflexionar sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en el aula por las propias estudiantes. A partir de esta caracterización es posible identificar el rol que cumple el artefacto mediador, del clip de vídeo, y con ello interpretar el uso que tiene para el desarrollo del aprendizaje de las estudiantes. Además, la agrupación de los SI nos aporta información sobre los contenidos tratados en el marco de su formación inicial, donde aparecen por un lado el análisis de la práctica y el desarrollo profesional. En nuestra investigación cobra mayor sentido la pluralidad de SI centrados únicamente en el análisis de la práctica, que incluye el compartir la referencia, centrar el análisis, identificar errores y planear propuestas de mejoras. Estas tres finalidades formativas específicas despiertan mayor interés por lo que posteriormente serán consideradas para profundizar en ellas, en el segundo nivel de análisis.

4.2.2. Resultados vinculados a la organización y evolución de la actividad conjunta, en la tutoría grupal en cada caso objeto de estudio

En este sub-apartado damos cuenta del segundo núcleo de resultado obtenido del análisis de la actividad conjunta construida en sesiones de tutorías grupal, las cuales, centradas en el análisis de la práctica de la estudiante utilizan como artefacto mediador de la actividad un clip de vídeo, en el que se visualiza el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la propia estudiante de prácticum en el aula infantil. Específicamente explicamos las particularidades que toma la actividad conjunta en cada uno de los casos y en las diferentes sesiones desarrolladas a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 16).

Tabla 16. Casos y número de sesiones de tutoría grupal realizadas



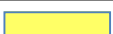


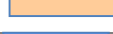

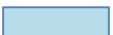


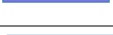

CASO	Número de sesiones
<i>Caso E_1 (Estudiante 1 y Tutora A)</i>	<i>2 sesiones</i>
<i>Caso E_2 (Estudiante 2 y Tutora A)</i>	<i>2 sesiones</i>
<i>Caso E_3 (Estudiante 3 y Tutora A)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_4 (Estudiante 4 y Tutora B)</i>	<i>3 sesiones</i>
<i>Caso E_5 (Estudiante 5 y Tutora B)</i>	<i>2 sesiones</i>
<i>Caso E_6 (Estudiante 6 y Tutora B)</i>	<i>2 sesiones</i>

A continuación, explicamos cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta en cada uno de los casos objeto de estudio. Para ello nos apoyamos en el apartado 4.2. en el que caracterizamos cada uno de los tipos de SI, con el fin de presentar un análisis descriptivo e interpretativo, el cual responde a tres propósitos:

- En primer lugar, en cada caso señalamos el conjunto de sesiones que conforman el proceso formativo presentando una descripción general que da cuenta de la presencia de los SI identificados.
- En segundo lugar, presentamos el mapa de interactividad que refleja el porcentaje del tiempo invertido por las participantes en cada SI en el desarrollo de las diferentes sesiones realizadas durante el prácticum. Realizamos una interpretación dinámica desde el punto de vista del ejercicio de la influencia educativa, que da cuenta de la evolución de los SI en relación con: a) orden y momento en que aparecen los diferentes SI, b) regularidades a partir de la estabilidad que presentan los SI a lo largo del trabajo conjunto y con ello la presencia, si existe, de Configuraciones de Segmentos de Interactividad- en adelante- CSI- que surgen de la articulación de SI; y c) la evolución y progresión de los SI a partir del tiempo invertido a lo largo del proceso.
- Finalmente, nos centramos en explicar aquellos indicadores que nos permitan interpretar cómo la tutora ajusta la ayuda educativa a lo largo del proceso de la estudiante; concretamente en el andamiaje o el traspaso del control para el análisis de la propia práctica de la estudiante

Para el análisis de cada uno de los casos, presentamos los tipos de SI identificados (ver Tabla 17), con sus respectivos códigos y colores, puesto que serán mencionados en los resultados que se presentan en cada caso objeto de estudio.

Tabla 17. Segmentos de Interactividad identificados en las sesiones de tutoría grupal

Nº	Segmento de interactividad identificados en el total de las sesiones analizadas	Código	Color
1	Preparación y organización de la sesión	S_Prog_ses	
2	Contextualización de la práctica objeto de análisis	S_Cotx_pract	
3	Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis	S_Visu_conj	
4	Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis	S_Visu_anl	
5	Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis	S_Desp_aspec	
6	Inscrito de la otra sesión	S_Ins_ose	
7	Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante	S_Rev_est	
8	Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras	S_Rerf_comp	
9	Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora	S_Rerf_tut	
10	Proyección al ámbito laboral.	S_Proj_prof	
11	Finalización de la sesión orientado al contenido educativo	S_Cier_cont	
12	Finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos	S_Cier_corg	

CASO E_I

El proceso formativo de la estudiante E_I se concreta en dos sesiones conjuntas con la Tutora A. Hemos identificado la presencia de 9 tipos de Segmentos de Interactividad⁵², que aparecen en este orden: SI preparación y organización (S_Prog_ses); SI contextualización de la práctica objeto de análisis (S_Cotx_pract); SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj); SI describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis (S_Desp_aspec); SI revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante (S_Rev_est); SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras (S_Rerf_com); SI revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); finalmente, el SI finalización de la sesión orientado al contenido educativo desarrollado a lo largo de la misma (S_Cier_cont).

A continuación, presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de la estudiante. En el eje horizontal detallamos el número de sesión con su respectivo tiempo de duración. Posteriormente, cada segmento está representado por una barra (de color diferente) donde figura el porcentaje de tiempo que se le dedicó. A partir del mapa de interactividad y haciendo una lectura de izquierda a derecha y de abajo hacia arriba, describimos e interpretamos el trabajo conjunto realizado a lo largo del periodo

⁵² Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_I, en las sesiones de tutoría grupal.

formativo (la forma de interpretar los mapas de interactividad será la misma para todos los casos). En la Figura 15 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E₁.



Figura 15. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E₁.

Centrándonos en la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso y tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra-sesión*, observamos que estos presentan cierto grado de estabilidad ya que S₁ se organiza en 8 tipos diferentes de SI y en S₂ disminuye presentando 7 tipos diferentes de SI. Las regularidades y variaciones las explicamos a continuación:

Respecto al *orden y momento, la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes, en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión*: identificamos una estabilidad en relación al inicio de la sesión, ambas sesiones inician con el *SI preparación y organización de la sesión*; sin embargo en S₂ este SI aumenta de un 4,3 % a un 11%; dicho aumento se debe a que la tutora toma mayor tiempo en gestionar la sesión y recordando las responsabilidades académicas, qué hay que hacer, qué se debe decir e invita a pensar en el desarrollo de la sesión. Posteriormente, se observa una estabilidad en la presencia del *SI contextualización de la práctica*. Sin embargo, en S₁ presenta un 7% y luego en S₂ disminuye a un 3,3%; esto se debe a que la estudiante ya conoce los aspectos de la práctica que debe informar y compartir con la tutora y las compañeras de la sesión, puesto que lo ha realizado en las sesiones anteriores. Prosigue una regularidad en ambas sesiones, concretada en el orden que ocupa el tercer *SI visualización conjunta de la práctica*, que en S₁ alcanza su máximo porcentaje dentro de la sesión

con 28,3 % y posteriormente disminuye en S2 a un 22%, esta disminución se justifica debido a que la práctica visionada en S2 presentaba menor tiempo de duración. En el cuarto *SI descripción de aspectos esenciales de la práctica*, identificamos una inestabilidad tanto en la variación del momento en que se presenta, como también en el porcentaje de tiempo invertido, en S1 se le otorga un 14,3 % por el contrario S2 presenta una disminución alcanzando solo un 8,5 %. Dicha disminución se debe a los diferentes significados que han sido compartidos en sesiones anteriores por los participantes; lo mismo sucede con el quinto *SI revisión de la práctica por parte de la estudiante*, el que sufre una inversión y disminución en la segunda sesión, en S1 se le dedica un 11%; por consiguiente en S2 se visualiza una disminución, alcanzando un 4,1 %; esta variación del porcentaje refleja que la estudiante con el transcurso del tiempo ha ido compartiendo significados esenciales para el análisis de su práctica, por lo que es capaz de autoevaluar de manera autónoma su quehacer educativo, incluyendo los aspectos que son imprevisibles para el análisis de su práctica. El sexto *SI revisión y reformulación por parte de las compañeras de la sesión*, se mantiene inestable desapareciendo en S2. Sus actuaciones características son identificadas en el SI de descripción de aspectos esenciales donde las compañeras de la sesión toman un rol central en relación con la valoración que realizan de la práctica visionada. Por el contrario, el séptimo *SI revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora* se mantiene estable en ambas sesiones incrementando de manera considerable: en S1 presenta un 22,1% y en S2 alcanza su mayor porcentaje 43,3%; aquí la tutora se centra en los aspectos del análisis que no fueron considerados por la estudiante responsable, ni tampoco por las compañeras de la sesión, proporcionando información específica vinculada a la integración de los elementos curriculares y a la estructura interna de la experiencia, realizando una valoración detallada de los elementos esenciales observados en el desarrollo del proceso de aprendizaje visualizado; al mismo tiempo propone cambios específicos en la práctica objeto de análisis.

Por último, las finalizaciones de ambas sesiones presentan una estabilidad, ambas culminan con el *SI contenidos educativos desarrollados a lo largo de la sesión*, en S1 dedica un 4,7 % en contraste con S2 presenta un aumento alcanzando 7,7%. Esto se debe a que la tutora por un lado realiza la culminación de la sesión y lo hace sintetizando los aspectos desarrollados, por otro lado, otorga la palabra a las compañeras para que propongan nuevas alternativas de acción. La tutora se detiene y establece con sus estudiantes los elementos esenciales para una buena práctica pedagógica, como también la estructura interna de una experiencia de aprendizaje y la interacción de los diferentes elementos curriculares de educación infantil y del marco que rige las buenas prácticas de enseñanza.

En síntesis, considerando la regularidad en relación con el orden y momento en que se presentan los SI a nivel intra sesión, observamos dos **configuraciones de segmentos (CSI)** que se repiten con frecuencia y sistematicidad en ambas sesiones: la primera **CSI está orientada a**

compartir la referencia incluye el *SI contextualización de la práctica* y el *SI visualización de la práctica objeto de análisis*; la segunda CSI se dirige a **revisar y reformular la práctica observada**. Comprende el *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora* y el *SI orientado al cierre de la sesión*, dirigido al contenido educativo desarrollado a lo largo de las mismas.

En relación con el *ajuste de la ayuda por parte de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, identificamos que a nivel intra sesión en S1 posterior a la visualización conjunta del clip de vídeo, la tutora dedica una parte de la sesión para que todas las compañeras describan aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis, y posteriormente otorga el turno de participación a la estudiante responsable para que revise su actuación pedagógica, y comparta sus comentarios sobre el proceso de aprendizaje que desarrolló. Es así como estas mismas actuaciones se intercambian en S2, presentándose de manera inversa; este cambio de SI es interpretado como una ayuda al aprendizaje de la estudiante, ya que la tutora en la primera sesión ofrece mayor oportunidad de participación a las compañeras de la sesión para que identifiquen aspectos de análisis de la práctica observada. Por el contrario, en S2 la tutora traspasa el control otorgándole a la estudiante responsable mayor autonomía en su análisis; en efecto, la tutora propicia espacios para que la propia estudiante identifique y valore aquellos aspectos que debe mejorar.

Por otra parte, interpretamos como otra ayuda la presencia puntual en S1 del *SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras*. Este segmento posteriormente desaparece en S2, interpretamos que esto puede deberse a que la tutora, en la segunda sesión, dedica más tiempo a su intervención direccionando el análisis, con el fin de asegurar que las estudiantes comprendan los cambios que se deben realizar para mejorar el proceso de enseñanza visionado.

Finalmente, interpretamos que la presencia estable de la *CSI orientada a revisar y reformular la práctica observada* como una ayuda al proceso de aprendizaje de la estudiante, puesto que para la tutora es esencial reflexionar detenidamente sobre aquellos episodios que no están muy claros en el visionado, mencionando concretamente los aspectos que se deben mejorar, posteriormente la tutora al finalizar la sesión retoma algunos de los contenidos compartidos en el plan de formación, para clarificar la situación y lo hace con la finalidad de asegurar entre las estudiantes un lenguaje común que evidencie una mayor apropiación del marco de referencia, como también para que tomen en cuenta las sugerencias otorgadas en las futuras actuaciones pedagógicas que lleven a cabo en el aula infantil.

CASO E_2

El proceso formativo de la estudiante E_2 se concreta en dos sesiones conjuntas con la Tutora A. Hemos identificado 6 tipos de Segmentos de Interactividad⁵³, que se presentan en el siguiente orden: SI Contextualización de la práctica objeto de análisis (S_Cotx_pract); SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj); SI orientado a la revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante (S_Rev_est); SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras (S_Rerf_com); SI revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); finalmente el SI finalización de la sesión orientada al contenido educativo (S_Cier_cont). En la Figura 16 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_2.

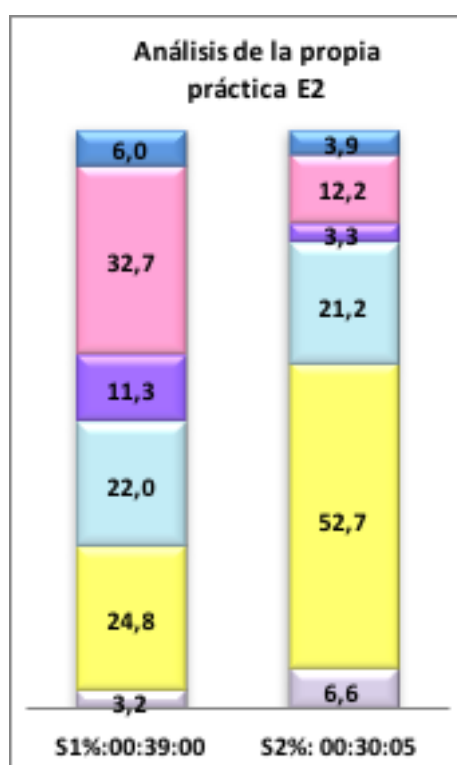


Figura 16. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E_2.

Centrándonos en la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra sesión*, observamos que se organizan en 6 tipos de SI, pareciera ser que son sesiones idénticas, que se replican en el transcurso del tiempo. Sin embargo, su estructura interna presenta regularidades y variaciones que se explican a continuación.

⁵³ Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_2, en las sesiones de tutoría grupal.

Respecto al *orden y el momento; la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión*: ambas sesiones presentan una estructura similar; sin embargo, su diferencia radica, por un lado, en el porcentaje de tiempo invertido en cada SI y por otro lado, en los contenidos de la práctica que se comentan a partir de los referentes utilizados. Es así que observamos en S1 el *SI contextualización de la práctica* alcanza un 3,2% y posteriormente en S2 aumenta a un 6,6%. Este aumento se explica en función del tiempo invertido por la estudiante en la descripción curricular de la experiencia que será visualizada y las reiteradas solicitudes de la tutora para perfeccionar los equipos técnicos que permitan una óptima visualización de la práctica. Luego, el *SI visualización de la práctica* en S2 aumenta al doble de tiempo; esto se debe a dos aspectos concretos, por una parte, el clip visualizado se presenta en el tiempo real en el cual fue desarrollada la experiencia (sin edición), por otro lado, la tutora al final de la sesión solicita retomar algunos episodios para calificar datos específicos de la experiencia visionada. Posteriormente visualizamos que el *SI revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*, presenta un porcentaje similar, en S1 un 22% y en S2 un 21,2%. La tutora procura que la estudiante se focalice en describir aquellos aspectos que no están claros en el vídeo y con ello establezca los primeros significados sobre la práctica docente visualizada autoevaluando su quehacer; al mismo tiempo la tutora prioriza en ambas sesiones que la estudiante se detenga e identifique la coherencia entre lo que deseaba realizar y lo que realmente resultó, y con ello revise la preparación de su enseñanza.

Luego identificamos que en S1 el *SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis*, por parte de las compañeras, alcanza un 11,3 % y posteriormente en S2 éste disminuye a un 3,3%. Esta diferencia se interpreta por la progresión del discurso de las estudiantes, ya que a medida que evoluciona la actividad conjunta, utilizan elementos discursivos que benefician el análisis de la práctica, dando lugar a compartir significados a lo largo del proceso. Inmediatamente identificamos que el *SI revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora*, también presenta una disminución, en S1 presenta un 32,7 % y en S2 solo alcanza a un 12,2%. Dicha disminución se sostiene en el desarrollo de los SI anteriores, ya que la tutora recoge los comentarios tanto de la estudiante como los de las compañeras de la sesión y a medida que progresa la actividad conjunta, traspasa el control a la estudiante para que ésta sea más autónoma en los elementos esenciales para el análisis de su quehacer educativo. En último lugar, identificamos el *SI finalización de la sesión orientada al contenido educativo*, al igual que los anteriores disminuyen, de un 6% en S1 a un 3,9% identificado en S2, lo cual se explica gracias a que la tutora es más explícita y categórica al remitirse a los elementos esenciales considerados en el análisis de la práctica. En la primera sesión la tutora es quien determina los diferentes elementos, mientras que, en la segunda sesión la tutora solicita a las estudiantes que enumeren los elementos prioritarios para la mejora y ella finaliza con una pequeña intervención a modo de conclusión.

En síntesis, dada la presencia **regular del orden y momento en que se presentan los SI a nivel intra sesión**, observamos que las dos sesiones presentan una misma estructura. Sin embargo, no se puede hablar de una configuración específica, pero sí de dos sesiones que presentan una estructura global idéntica. Es así que, teniendo en cuenta la información que hemos presentado anteriormente referida a la agrupación de los SI identificamos en ambas sesiones la presencia de los SI dirigidos a *compartir la referencia y a revisar y reformular la práctica observada*.

En relación con el *ajuste de la ayuda por parte de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, por una parte, identificamos que la tutora ayuda a que la estudiante responsable progrese en el análisis de la práctica, puesto que en ambas sesiones otorga espacios de participación autónoma, tanto a la estudiante responsable como también a las compañeras de la sesión, todas ellas participan de manera voluntaria y esporádica en el curso de la sesión; de acuerdo a nuestro marco de referencia interpretamos que con esta acción la tutora traspasa el control a la estudiante responsable sobre su aprendizaje en el análisis de su práctica.

Por otra parte, interpretamos que el aumento de tiempo en el *SI visualización de la práctica* en S2, en el cual la tutora solicita reanudar algunos episodios para clarificar la referencia, responde a una ayuda por parte de la tutora mediante su actuación, debido a su interés por clarificar entre todas las participantes aquellos elementos que son esenciales para el análisis de la práctica. En esta misma línea, y como lo mencionamos en el párrafo anterior interpretamos que el porcentaje similar que presenta el *SI revisión de la práctica por parte de la estudiante*, en ambas sesiones, es otra ayuda de la tutora en la que evidencia la importancia atribuida a que la propia estudiante revise, comente y valore aquellos aspectos que debe mejorar, y con ello desarrolle mayor autonomía en el análisis de su práctica.

Finalmente, observamos que los dos segmentos siguientes, *SI de revisión y reformación de la práctica por parte de las compañeras y por parte de la tutora*, y *SI finalización de la sesión orientado al contenido educativo*, presentan una disminución en el porcentaje de tiempo presentado en S2; desde el ejercicio de la influencia educativa interpretamos que a medida que la tutora progresa en la actividad conjunta, traspasa el control a la estudiante para que ésta sea más autónoma en el análisis de su quehacer educativo, así como también se evidencia los progresos que la estudiante realiza en el aula, ya que los comentarios se realizan de manera más explícita. Lo que se evidencia en *el cierre de la sesión*, la disminución en la segunda sesión se debe a que los aspectos de contenidos a mejorar han sido compartidos previamente, por lo cual solo se realiza una síntesis puntual en la que se enumeran los aspectos prioritarios a mejorar y posteriormente se realiza el cierre formal de la sesión.

CASO E_3

El proceso formativo de la estudiante E_3 se concreta en tres sesiones conjuntas con la Tutora A. hemos identificado 7 tipos de Segmentos de Interactividad⁵⁴ que aparecen en este orden: SI Contextualización de la práctica objeto de análisis (S_Cotx_pract); SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj); SI Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras (S_Rerf_com); SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante (S_Rev_est); SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); SI finalización de la sesión orientado al contenido educativo (S_Cier_cont); y el SI finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos (S_Cier_aporg). En la Figura 17 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_3.

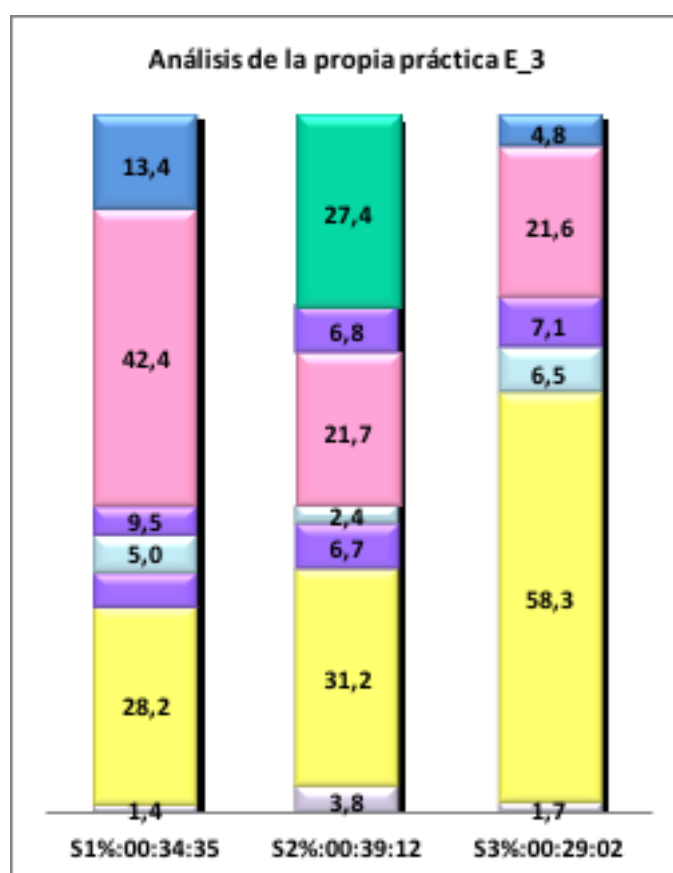


Figura 17. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E_3.

Centrándonos en la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso y tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra-sesión*, observamos su estructura interna presenta

⁵⁴ Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora A con E_3, en las sesiones de tutoría grupal.

cierto grado de estabilidad ya que las tres sesiones se organizan en 6 tipos diferentes de SI, cuya variación interna se explican a continuación.

Respecto al *orden y momento, la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión*: identificamos una estabilidad en relación con el inicio de las tres sesiones, todas comienzan con el *SI contextualización de la práctica*, sin embargo en S2 este SI se observa con mayor porcentaje en relación a los otros alcanzando en un 3,8 % y en S1 un 1,4 %, porcentaje similar al S3 que presenta un 1,7%; dicho aumento se debe a que la tutora toma mayor tiempo para registrar los aspectos curriculares de la experiencia pedagógica que se visualizará. Posteriormente se observa una estabilidad en la presencia del *SI visualización de la práctica*. Sin embargo, su porcentaje es desigual en las diferentes sesiones, en S1 presenta un 28,2%, luego aumenta en S2 a un 31,2%, y continúa aumentando en S3 alcanzando el máximo de porcentaje de 58,3%. Esta variación es producto de la extensión de la práctica visualizada a que la estudiante presenta la experiencia en minutos reales, además en ocasiones la tutora solicita pausar el clip para indagar sobre episodios específicos. Continúa el desarrollo de la sesión enfocando el análisis de la experiencia visionada; se presenta cierta diferencia, ya que en S1 y S2 se prosigue con *SI revisión y reformulación de la práctica por parte de las compañeras de la sesión*, alcanzando en S1 su mayor porcentaje de tiempo 9,5%, en S2 disminuye a un 6,7% y en S3 este SI se presenta consecutivo del *SI revisión de la práctica por parte de la estudiante*. Este mismo SI en S1 se encuentra encajado con el SI antes mencionado y alcanza un 5%, luego en S2 se mantiene estable obteniendo un 2,4%; finalmente su mayor porcentaje se identifica en S3 con un 7,1%. Aquí es preciso comprender que la tutora considera esencial que tanto las *compañeras de la sesión como la estudiante responsable clarifique el objetivo propuesto para el desarrollo de su experiencia*, con el fin de asegurar lo que se realizó, cotejando el equilibrio/coherencia entre lo que consideraba previsto y lo que realmente sucedió, además de que las compañeras valoren lo visionado y compartan sus propios significados, explicitando los cambios específicos que observan para la mejora tanto de la actuación pedagógica como la implementación de los elementos curriculares, sin olvidar que por sobre todo importa el desarrollo de los aprendizajes de los niños del nivel. Prosigue el *SI revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, que se mantiene estable en las tres sesiones presentando su máximo porcentaje en S1 con un 42,4%. En las sesiones sucesivas se presenta estable alcanzando en S2 un 21,7% y en S3 un 21,6 %. Dicha diferencia se interpreta a la luz de la especificidad de los comentarios de la tutora en la primera sesión y luego, a medida que progresa el trabajo conjunto y negocian los significados se logra un nivel común sobre el cual es posible mejorar los diferentes aspectos de la práctica visualizada. Finalmente, en todas las sesiones se presenta un SI dedicado a dar término al trabajo conjunto: se evidencia el *SI dirigido a finalizar la sesión*, orientado al contenido educativo. En este SI alcanza un 13,4% ya que la tutora, aparte de sintetizar aspectos imprescindibles para mejorar el trabajo pedagógico observado, dedica el momento de la sesión para que la estudiante también se autoevalúe y comparta los aspectos

motivaciones y emocionales que surgen a partir de la observación de su trabajo pedagógico. Por el contrario, en S3 evidencia un 4,8%, y aquí la tutora solo sintetiza aquellas orientaciones pedagógicas tratadas en los SI anteriores. La diferencia con S2 se debe a que la culminación de dicha sesión se orienta a trabajar los aspectos pedagógicos y organizativos, la tutora atiende las dudas de las estudiantes sobre aspectos curriculares y ejemplifica formas concretas de abordarlos en las diferentes sesiones de trabajo con los niños y los diferentes niveles educativos. Este SI incluye temáticas que son imprescindibles para que las estudiantes logren optimizar su aprendizaje docente.

En cuanto al **orden y momento en que se presentan los SI a lo largo de las sesiones**, observamos dos **configuraciones de segmentos (CSI) que se repiten con frecuencia y sistematicidad en el desarrollo de las tres sesiones**. La primera CSI se presenta al inicio de las sesiones, se dirige a **compartir la referencia**, y remite a los SI contextualización de la práctica y el SI visualización conjunta de la práctica; posteriormente en el transcurso de las sesiones identificamos la segunda CSI orientada a **revisar y reformular la práctica objeto de análisis**, incluye los SI *revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, el SI *revisión y reformulación de la práctica por parte de las compañeras de sesión*, y también el SI *Revisión de la práctica objeto de análisis por parte de la estudiante* que se mantiene estable en las tres sesiones. Que, si bien corresponde al conjunto de SI dirigidos a centrar el análisis, en este caso puntual (SI se presenta como un SI encajado), es considerado como parte de la CSI, dado a que refiere a que la tutora mientras comenta y verifica las actuaciones observadas, solicita a la estudiante responsable describir aspectos puntuales sobre sus actuaciones. Posteriormente, la tutora continúa con su valoración.

En relación con el **ajuste de la ayuda de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica**, identificamos que la tutora ayuda al proceso de aprendizaje de la estudiante incluyendo una sesión más (S3) de las planificadas en el plan docente, con el objetivo de ofrecer mayor oportunidad para que la estudiante afiance el proceso de análisis de su práctica.

Asimismo, en el desarrollo de las tres sesiones es posible identificar que con posterioridad al *SI visualización conjunta*, la tutora en S1 y S2 otorga la participación a las compañeras de la sesión y luego a la estudiante responsable para que valore el resultado de actuación pedagógica; contrariamente, en S3, sucede lo inverso: la tutora ajusta la ayuda educativa otorgándole en primera instancia la participación a la estudiante responsable con el fin de que valore su práctica y asegure la comprensión de lo que realizó, cotejando el equilibrio/coherencia entre lo que tenía previsto y lo que realmente sucedió, negociando significados de la experiencia presentada con todas las participantes, y posteriormente ofrece el turno de participación a las compañera presentes en la sesión, con el fin de que las estudiantes manifiesten su acuerdo o desacuerdo con lo

expresado por la responsable de la sesión. Estos cambios específicos de los SI lo interpretamos como un ajuste de la ayuda por parte de la tutora.

Por otra parte, identificamos como otra ayuda al aprendizaje de la estudiante, la diferencia de tiempo presentada en el *SI revisión y reformulación de la práctica*, en comparación con el desarrollo de las otras sesiones, ya que la tutora en SI es más rigurosa en verbalizar los diferentes aspectos que son objeto de reflexión y análisis, así como también del marco curricular que debe incluir en la experiencia de aprendizaje presentada, específicamente el marco de educación infantil. Interpretamos que para la tutora es esencial tratar de manera rigurosa algunos de los contenidos del marco curricular ya que favorecerán el aprendizaje de las estudiantes como maestras, al incluir con mayor eficacia dichos referentes en el análisis que realicen de su propia práctica.

Finalmente, identificamos que la finalización de S2 presenta un SI diferente al de S1 y S3, en el cual la tutora no solo sintetiza y recapitula los aspectos tratados en la sesión, sino que además incorpora los elementos pedagógicos y organizativos propios del proceso de formación, dedicando parte de la sesión a resolver las dudas pedagógicas manifestadas por las estudiantes en la incorporación de aquellos elementos curriculares que aún presentan dificultad. Esta forma particular de finalizar la sesión ayuda a las estudiantes a repensar su trabajo y además a tener mayores estrategias pedagógicas que podrían incluir en su desempeño en el aula infantil. Nuestras interpretaciones cobran mayor sentido al momento de comprender que aquellos SI nombrados anteriormente forman parte de la CSI orientada a *revisar y reformular la práctica objeto de análisis* y que se presenta de forma regular y sistemática a lo largo del proceso de formación.

CASO E_4

El proceso formativo de la estudiante E_4 se concreta en tres sesiones conjuntas con la Tutora B. Hemos identificado un total de 5 Segmentos de Interactividad⁵⁵ que aparecen en el siguiente orden: SI preparación y organización de la sesión (S_Prog_ses); SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj); SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis (S_Desp_aspec); SI Inscrito de la otra sesión (S_Ins_ose); SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut). En la Figura 18 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_4.

⁵⁵ Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora B con E_4, en las sesiones de tutoría grupal.

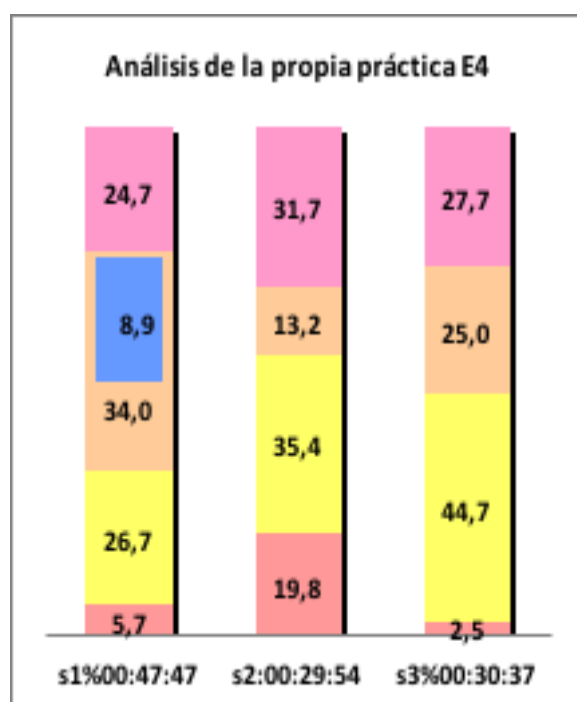


Figura 18. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E_4.

Centrándonos en la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso y tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra-sesión*, observamos que su organización presenta cierto grado de estabilidad, S1 se organiza en 5 tipos diferentes de SI, y en S2 y S3, éstos disminuyen presentando 4 tipos diferentes de SI. A continuación, explicamos las regularidades y variaciones identificadas a nivel intra-sesión.

Respecto al *orden y momento, la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión a nivel global* se evidencia en S1 un SI encajado, lo que da por resultado que esta sesión contemple un segmento más que S2 y S3; esta pequeña diferencia la interpretamos como un ayuda desde el punto de vista de la influencia educativa, puesto que su aparición puntual tiene un carácter particular que explicamos a continuación. Tomando como referencia el porcentaje de tiempo y su evolución en las tres sesiones analizadas, observamos que S2 presenta mayor porcentaje en el *SI Preparación y organización de la sesión*. Identificamos la presencia de todas las actuaciones que caracterizan el segmento, de acuerdo a la evolución temporal del trabajo conjunto realizado por la tutora, en las sesiones restantes este segmento presenta menor porcentaje de tiempo, ya que solo se identifican aquellas actuaciones que son imprescindibles a la sesión. El *SI visualización conjunta* se presenta de manera inestable. Observamos que a medida que progresa el trabajo conjunto se evidencia un aumento en el porcentaje de tiempo S1 26,7%, S2 35,4% y S3 44,7%, lo que es interpretable a partir del cambio de las actuaciones predominantes, las participantes visualizan conjuntamente el desarrollo de la práctica objeto de análisis y posteriormente la estudiante responsable comparte en el mismo clip las características curriculares de la práctica

objeto de análisis. Por lo tanto, el tiempo dedicado a la visualización aumenta. Seguidamente en el *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, en S1 aumenta, ya que en esta sesión la tutora da inicio al trabajo conjunto, gestionando los turnos de participación y centrando el análisis. Para ello revisa los aspectos relevantes, formulando preguntas o proporcionando explicaciones sobre aspectos específicos. A medida que transcurre el tiempo, el SI en S2 disminuye, ya que hay ciertos significados que son compartidos entre los participantes; sin embargo, en S3 incrementa, pero con porcentaje inferior a S1. Esta variación es interpretada a partir de la actuación pedagógica que es característica del segmento de preparación, la tutora en S3 expresa el objetivo de la sesión para reanudar el análisis, considera los conocimientos compartidos para avanzar en el análisis de la práctica. Por otra parte, este SI en S1 presenta un segmento encajado en el cual la tutora trae a la sesión de análisis otra experiencia práctica visualizada en el centro escolar. Finalmente, el *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora* aumenta en S2 y disminuye en S3, este hecho lo interpretamos como una ayuda a la práctica de la estudiante porque de manera estable orienta la práctica de la estudiante otorgando sugerencias concretas que ayuden a lograr el objetivo de aprendizaje propuesto para los niños de su nivel.

Tomando en consideración la **regularidad en relación con el orden y momento en que se presentan los SI a lo largo de las sesiones**, observamos que las tres sesiones parecieran ser que se estructuran a lo largo del proceso de análisis de manera muy similar, por tanto no identificamos CSI, sino que en este caso particular aludimos a la agrupación de los SI mencionando aquellos que se presentan estable a lo largo del proceso de formación, SI orientados a la **Gestión de la sesión**, así como también SI dirigidos a **compartir la referencia, centrar el análisis, y revisar y reformular la práctica observada**.

En relación con el **ajuste de la ayuda de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica**, interpretamos como una ayuda al aprendizaje de la reflexión de la práctica el desarrollo de una sesión más de las previstas en plan docente del prácticum. Por otro lado, la presencia del SI encajado que se presenta en S1 es una ayuda por parte de la tutora, ya que trae a la sesión de análisis conjunto aspectos de la práctica de la estudiante que fueron observados en otra situación de formación. Con estos argumentos la tutora robustece sus comentarios y orienta a la estudiante responsable a identificar los aspectos que son esenciales en la mejora de su trabajo pedagógico.

Además, la variación del tiempo invertido en el *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, la interpretamos como una ayuda de la tutora orientada al aprendizaje de las estudiantes puesto que en S1 la tutora sitúa el proceso de aprendizaje visionado en un maco más general, que forma parte de un proyecto institucional propio del centro educativo. De esta manera vincula los objetivos que la estudiante debe cumplir en el aula con los objetivos propuestos en la

institución, entrelazando sus actuaciones pedagógicas que deben responder a las demandas del centro, la facultad y los requerimientos ministeriales. De acuerdo a nuestro marco de referencia la tutora vincula los tres niveles de concreción curricular, con la finalidad de que la estudiante sea consciente de los aspectos que realiza bien y lo que debe mejorar. Por otra parte, en S2 este SI disminuye puesto a que la estudiante ha incorporado en sus actuaciones pedagógicas las exigencias planteadas en la sesión anterior, sin embargo, en S3 aumenta, ya que la tutora de manera sistemática busca comprender por qué la estudiante actuó de determinada manera.

Finalmente, identificamos que el porcentaje tiempo invertido en el *SI revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora* varía a lo largo del proceso; dicha variación, la interpretamos como un ajuste de la ayuda por parte de la tutora, ya que nos evidencia un grado de autonomía en el aprendizaje de la estudiante. La tutora va traspasando el control y mantiene menor grado de dirección hacia el logro del objetivo que la estudiante se propuso en el desarrollo de su experiencia de aprendizaje.

CASO E_5

El proceso formativo de la estudiante E_5 se concreta en dos sesiones con la Tutora B. Hemos identificado un total de 6 Segmentos de Interactividad⁵⁶ que aparecen en este orden: SI preparación y organización de la sesión (S_Prog_ses); SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj), SI Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis (S_Visu_anl); SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); SI finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos (S_Cier_aporg) y finalmente el SI de finalización de la sesión orientado al contenido educativo (S_Cier_cont). En la Figura 19 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_5.

⁵⁶ Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora B con E_5, en las sesiones de tutoría grupal.

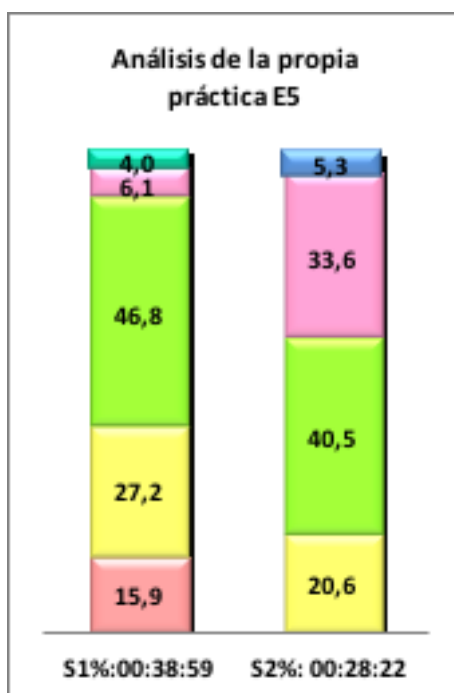


Figura 19. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E_5.

Referente a la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra sesión*, observamos que se estructuran de manera diferente S1 presenta 5 tipos diferentes de SI y S2 presenta una leve disminución concretada en 4 tipos de SI diferentes. A continuación, explicamos las regularidades y variaciones.

Respecto al *orden y momento, la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación con el tiempo invertido por las participantes en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión*: identificamos una diferencia en la forma que la tutora comienza ambas sesiones, observamos que en S1 dedica un 15,9% al *SI Preparación y organización de la sesión* el cual posteriormente desaparece en el S2. Sin embargo, a partir del segundo segmento identificado *SI Visualización de la práctica* S1 se regulariza con S2, presentando en S1 un 27,2%, en cambio en S2 un 20,6%, la diferencia de tiempo se debe a que la práctica visualizada en S1 presenta mayor extensión. Posteriormente, continúa el *SI Visualización y análisis conjunto de la práctica*, en S1 alcanza un 46,8 %, y en S2 obteniendo un 40,5%, la variación se explica porque las intervenciones de la tutora las realiza de manera paulatina y de forma más reiterada. Continúa el trabajo conjunto con el *SI revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis por parte de la tutora*, visualizamos una diferencia en relación al porcentaje de tiempo en el cual la tutora enfatiza en aspectos esenciales, esta diferencia se interpreta porque en S1 alcanza solo un 6,1% , la tutora está por finalizar la sesión por lo cual realiza diferentes comentarios pero de manera sucinta, realiza conceptualizaciones abstractas comunica cierto modelo o estrategia pedagógica que ayudará a la estudiante en la reformulación de su práctica. En cambio, en S2 alcanza un 33,6% la tutora realiza sus comentarios de manera más reflexiva, facilita ejercicios prácticos y da espacio para que la estudiante que

presenta se involucre de manera más activa, con la finalidad de lograr los cambios pedagógicos y alcanzar los objetivos propuestos por sus estudiantes. Finalmente, la tutora da término a ambas sesiones de manera diferente: en S1 destina un 4% al *SI de finalización orientado a los aspectos pedagógicos y organizativos*, en cambio en S2 ocupa un 5,3% al *SI contenidos educativos*, subrayando los mismos contenidos que fueron trabajados durante la sesión.

Tomando en cuenta la **regularidad de los SI relacionadas con el orden y momento en que se presentan a lo largo de las sesiones**, identificamos una **configuración de segmentos (CSI) que se repite sistemáticamente en el inicio de ambas sesiones**, dicha CSI está orientada a **compartir la referencia**. Incluye los *SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, seguidamente del *SI Visualización y análisis de la práctica*. En este último tipo de SI la tutora realiza tareas paralelas puesto que continua con el SI anterior y luego comienza pedir explicaciones y preguntas sobre aspectos específicos de entre los observados en el clip. También, se mantiene estable el *SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora*, el cual lo consideramos como parte de la misma CSI, puesto que en su marco más general correspondería a los SI de análisis de la práctica.

En relación con el *ajuste de la ayuda de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, identificamos a nivel de intra sesión que el SI de inicio en ambas sesiones varía. Esta variación la interpretamos como ayuda por parte de la tutora, puesto que en S1 es necesario acordar con las estudiantes ciertos lineamientos y orientaciones que forman parte del proceso, pero a medida que van transcurriendo las sesiones, el tiempo destinado a la organización de la tarea va desapareciendo. Por otra parte, la diferencia del tiempo en que la tutora interviene en el *SI visualización y análisis* se puede interpretar a partir del argumento anterior, ya que en S1 la tutora realiza diversas intervenciones puntuales en el momento que visiona conjuntamente la práctica. Sin embargo, estas intervenciones disminuyen en S2 y aumenta el *SI revisión y reformulación de la práctica*. Interpretamos que la tutora asegura aquellos aspectos esenciales que no presentan de forma clara, por tanto, es cuidadosa en explicar momento a momento las actuaciones que la estudiante debe mejorar. Además, ambos SI forman parte de la CSI identificada en el desarrollo del proceso, que se presenta con sistematicidad a lo largo del proceso.

Finalmente, las diferentes formas en que la tutora finaliza la sesión son interpretadas como una ayuda al aprendizaje de la estudiante, ya que en S1 la tutora culmina atendiendo aspectos pedagógicos y organizativos que son parte del proceso de prácticum, y en S2 retoma y sintetiza aquellos contenidos pedagógicos que fueron comentados durante el desarrollo de la sesión para ayudar a que la estudiante los tenga presente en sus actuaciones futuras en el aula infantil.

CASO E_6

El proceso formativo de la estudiante E_6 se concreta en dos sesiones conjuntas con la Tutora B. Hemos identificado un total de 6 Segmentos de Interactividad⁵⁷ que enunciamos a continuación: SI preparación y organización de la sesión (S_Prog_ses); SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis (S_Visu_conj); SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis (S_Desp_aspec); SI proyección al ámbito laboral (S_Proj_prof); SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); SI *finalización de la sesión orientada a los aspectos pedagógicos y organizativos* (S_Cier_aporg). En la Figura 20 presentamos el mapa de interactividad en el que se visualiza la organización y evolución del proceso formativo de E_6.

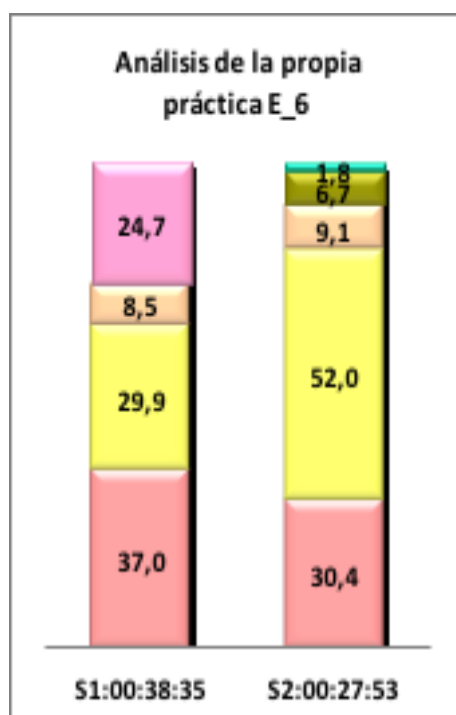


Figura 20. Mapa de interactividad de las sesiones de tutoría grupal CASO E_6.

Referente a la *evolución del trabajo conjunto a lo largo del proceso tomando en consideración la presencia de los SI a nivel de intra sesión*. Observamos que se organizan de manera similar, puesto que SI se estructura a partir de 4 tipos de SI y solo aumentan un SI en S2. Los cambios internos de la actividad conjunta los explicamos a continuación:

Respecto al *orden y momento, la evolución de los SI a lo largo del proceso formativo, en relación al tiempo invertido por las participantes en cada SI damos cuenta del aumento/ disminución a nivel intra sesión*: identificamos una estabilidad en el inicio de ambas sesiones, que se concreta con el SI *preparación y organización de la sesión*, en S1 alcanza un 37 % en cambio en S2 disminuye a un 30,4%,

⁵⁷ Ver Anexo B2: Organización de los SI, tiempo y promedio de duración del trabajo conjunto de la Tutora B con E_6, en las sesiones de tutoría grupal.

esta disminución se debe a que a lo largo del proceso hay significados que están siendo compartidos entre las participantes, por tanto en S2 es más expedito en el inicio, y las preguntas que formulan las estudiantes ya presentan otro interés para su formación. Es así que procede el *SI visualización de la práctica*, que en S1 presenta un 29,9%. En cambio, en S2 alcanza el doble 52%. Esta diferencia solo se explica si consideramos que la estudiante presenta la experiencia de aprendizaje en tiempo real, y al mismo tiempo realiza comentarios en el que explica algún episodio puntual. Posteriormente en ambas sesiones y con un porcentaje similar, identificamos el *SI descripción de aspectos esenciales* en S1 obtiene un 8,5% y S2 alcanza un 9,1%. En ambas sesiones es imprescindible que tanto las compañeras presentes como la estudiante responsable valoren la práctica visionada y comenten aquellos aspectos esenciales para comprender por un lado lo que se deseaba realizar y lo que finalmente resultó. Los segmentos de finalización tienen diferentes orientaciones. Por un lado, en S1 la tutora da término a la sesión con el *SI revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis*; en cambio en S2 la tutora continúa el trabajo conjunto con el *SI orientando a la estudiante al ámbito laboral* y consecutivamente da término a la sesión realizando un cierre que apunta hacia los aspectos de gestión académica.

Tomando en consideración la **regularidad en relación con el orden y momento en que se presentan los SI a lo largo de las sesiones**, observamos configuraciones de segmentos que se repiten con cierta frecuencia y sistematicidad en ambas sesiones. Es así que identificamos la presencia de una CSI que en el marco más general está **orientada al análisis de la práctica**, incluye los SI de Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis y Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis.

En relación con el *ajuste de la ayuda de la tutora al análisis de la estudiante sobre su actuación pedagógica*, en primer lugar interpretamos que la presencia de la CSI orientada al análisis de la práctica es una ayuda para el aprendizaje de la estudiante, puesto que una vez compartida la referencia para la tutora es esencial centrarse en aquellos aspectos que no se presentan de forma clara; es así que se detiene a clarificar aquellas actuaciones pedagógicas realizadas en el aula, con el fin de responder a las exigencias planteadas en el proceso de formación, destacando la importancia de que la estudiante conozca lo que está haciendo bien y los aspectos que debe mejorar.

Por otro lado interpretamos como una ayuda al proceso de aprendizaje de la estudiante las diferencias identificadas en la finalización de cada sesión, puesto que la tutora ajusta sus intervenciones de acuerdo a las necesidades que presenta la estudiante, en S1 la tutora culmina el trabajo conjunto con el *SI revisión y reformulación de la práctica* a partir de sus propios comentarios, en el que intenta asegurar con la estudiante aquellos aspectos de su práctica que están bien, pero al mismo tiempo subraya y comparte la mejora que debe realizar en actuaciones futuras. Es así que en S2 este SI desaparece y se identifica el *SI proyección del ámbito profesional*. Dado que es la última

sesión de trabajo conjunto la tutora no solo señala los elementos que debe considerar en su práctica habitual del aula, sino que en su discurso proyecta esta actuación pedagógica a una futura inserción laboral; por tanto, este cambio de SI lo interpretamos como un ajuste de ayuda por parte de la tutora al trabajo pedagógico de la estudiante, en el cual andamia y asegura las actuaciones clave para la mejora de su práctica pedagógica.

4.2.3. Resultados vinculados a las particularidades de la organización de la actividad conjunta dirigida por cada tutora con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría grupal

En este sub-apartado presentamos el tercer núcleo de resultados, que tiene por objetivo caracterizar el trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes a lo largo del prácticum; nos preguntamos ¿qué tipo de SI prevalece en el trabajo pedagógico de cada tutora con su grupo de estudiantes? y ¿cómo se caracteriza la organización del trabajo pedagógico de cada tutora? Para responder a dichos interrogantes realizamos un seguimiento de la organización del trabajo realizado por cada tutora con su respectivo grupo de estudiantes, identificando las tendencias que sean interpretables a nivel teórico y que recojan de cierta manera las acciones específicas que realizan en el momento que analizan el proceso de aprendizaje presentado en el clip de vídeo.

A continuación, mencionamos los SI que caracterizan el trabajo pedagógico de cada tutora; presentamos gráficamente el porcentaje de tiempo otorgado a cada segmento en el total de las sesiones analizadas durante el proceso formativo, finalmente, y remitiendo a las descripciones e interpretaciones realizadas en el análisis de cada uno de los casos (4.2.2), presentamos las tendencias y características peculiares que caracterizan el trabajo realizado por cada una de las tutoras.

4.2.3.1. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora A en tutorías grupales

Los SI que caracterizan el trabajo pedagógico de la Tutora A se explican a partir de los resultados descritos en el apartado 4.2.1, en el que presentamos el conjunto de SI identificados a lo largo del proceso analizado. Nos remitimos a aquellos SI que caracterizan de forma peculiar la actividad conjunta construida entre la Tutora A con el grupo de estudiantes Casos E_1, E_2 y E_3.

En efecto, el trabajo conjunto de la Tutora A con sus estudiantes se organiza a partir de nueve Segmentos de interactividad, concretamente: *SI Preparación y organización de la sesión* (S_Prog_ses); *SI Contextualización de la práctica objeto de análisis* (S_Cotx_pract); *SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis* (S_Visu_conj); *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto*

de análisis (S_Desp_aspec); SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante (S_Rev_est); SI Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras (S_Rerf_comp); SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora (S_Rerf_tut); SI Finalización de la sesión orientada al contenido educativo (S_Cier_cont); SI Finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos (S_Cier_corg).

En la Figura 21 graficamos los nueve tipos de SI identificados en las siete sesiones de trabajo conjunto de la Tutora A con su grupo de estudiantes (E_1, E_2 y E_3) desarrolladas a lo largo del proceso.

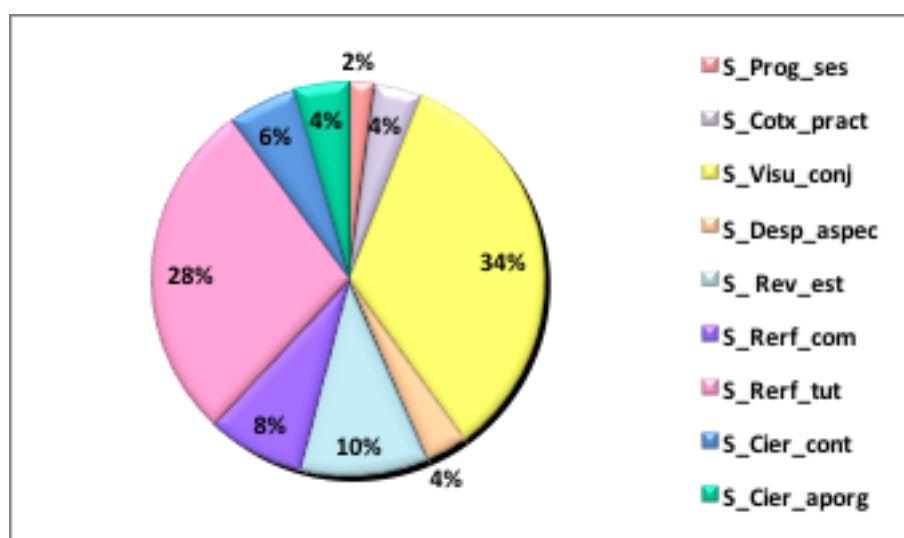


Figura 21. Porcentaje del tiempo que la Tutora A otorgó a cada SI en el conjunto de sesiones analizadas con su grupo de estudiantes.

A continuación, describimos aquellos SI que ocupan los mayores porcentajes de tiempo y también explicamos algún otro SI que nos proporciona información relevante para interpretar qué aspectos prioriza la tutora en las diferentes sesiones de análisis realizadas con su grupo de estudiantes. En primer lugar, observamos que el mayor porcentaje corresponde al *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis* con un 34%. Dicho resultado era de esperar dadas las características de la tutoría objeto de estudio. Recordamos que la finalidad de este SI es visualizar conjuntamente, tutora y compañeras de la sesión, el clip de vídeo en el que se presenta el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la estudiante en el aula infantil, además de las actuaciones que definen el propio segmento; en el trabajo pedagógico de la Tutora A se identifica una actuación en que la tutora solicita a la estudiante responsable reanudar fragmentos específicos del proceso de enseñanza desarrollado, pausando y reproduciendo las escenas específicas las veces que sea necesario. Interpretamos que desde el punto de vista cuantitativo el SI presenta un alto porcentaje (34%), y desde el punto de vista cualitativo para la tutora es esencial compartir la referencia que será objeto de análisis; además identificamos una

estabilidad a lo largo del proceso de los casos E_1, E_2 y E_3, concretada en las CSI orientadas a compartir la referencia.

El porcentaje que aparece en segundo lugar es un 28% que se presenta el *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, caracterizado por las reiteradas demandas que efectúa la tutora hacia la estudiante, sus intercambios comunicativos se concretan en preguntas referidas a diferentes aspectos, tales como: la organización general del trabajo pedagógico, la organización de los niños, y el uso de las estrategias pedagógicas, de esta manera la tutora guía a la estudiante para que identifique sus errores y re-piense su actuación pedagógica. Conjuntamente tutora y estudiante buscan y plantean estrategias pedagógicas que ayuden a mejorar la actuación de la estudiante en prácticas pedagógicas futuras. Este SI se mantiene constante y regular en las CSI dirigida a revisar y reformular la práctica observada, evidenciada en el desarrollo de los casos E_1, E_2 y E_3.

El porcentaje que aparece en tercer lugar corresponde a un 10% del tiempo total dirigido al *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*. Este tipo de SI es característico de la actuación de esta tutora, su finalidad es clarificar una actuación o un episodio, por ejemplo, el objetivo propuesto en el proceso de enseñanza visualizado, que no esté claro en el clip de vídeo visionado; la tutora intenta asegurar la coherencia entre lo que la estudiante realizó y lo que deseaba realizar. Para la tutora primordial conocer que aspectos la estudiante refiere para así realizar un seguimiento de su proceso de maestra, detectando sus fortalezas y dificultades, otorgando apoyos oportunos y asesoramiento constante.

En cuarto lugar, consideramos importante, destacar el *SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras* que representa un 8% del tiempo total. Este tipo de SI al igual que el anterior es característico del trabajo pedagógico de esta tutora. Su finalidad es demandar explícitamente la participación de las compañeras y lo hace de manera intencionada o voluntaria; la tutora les solicita su valoración frente a lo observado y seguidamente pide una propuesta de mejora. Es así que adquiere especial relevancia la participación de las compañeras que ayudan a partir de sus sugerencias a integrar mejor los elementos curriculares propuestos en educación infantil.

Finalmente, y apoyadas en las explicaciones e interpretaciones anteriores sustentadas en el trabajo pedagógico que la Tutora A realiza con su grupo de estudiantes, interpretamos que la tutora parece otorgar mayor importancia a los SI referidos a la revisión y reformulación de la práctica observada y de modo especial otorga la posibilidad de participación tanto a la propia estudiante y también a las otras compañeras presentes en la sesión. Su interés es dar coherencia a los episodios visualizados que en un principio parecen poco claros, por eso revisa, de manera

detenida y cautelosa, la coherencia entre lo que la estudiante manifestó y lo que realmente sucedió. Identifican diferentes aspectos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje que posteriormente discuten, clarifican y proponen alternativas. De acuerdo a como la tutora gestiona el trabajo con el grupo de estudiantes interpretamos que en sus prácticas posee una actitud dialógica, que le ayuda a facilitar la integración y participación de todas las estudiantes de la sesión.

4.2.3.2. Particularidades de la actividad conjunta dirigida por la Tutora B en tutorías grupales

A partir de los tipos de SI descritos en el apartado 4.2.1 nos centramos en presentar solo aquellos que dan cuenta de manera específica de las diferentes formas de organización de la actividad conjunta resultante de las acciones que realiza la Tutora B con su grupo de estudiantes, concretamente en los casos E_4, E_5 y E_6.

El trabajo conjunto de la Tutora B con su grupo de estudiantes se organiza a partir de nueve Segmentos de Interactividad, estos son: *SI Preparación y organización de la sesión* (S_Prog_ses); *SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis* (S_Visu_conj); *SI Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis* (S_Visu_anl); *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis* (S_Desp_aspec); *SI Inscrito de la otra sesión* (S_Ins_ose); *SI Proyección al ámbito laboral* (S_Proj_prof); *SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora* (S_Rerf_tut); *SI Finalización de la sesión orientado al contenido educativo* (S_Cier_cont); *SI Finalización de la sesión orientada aspectos pedagógicos y organizativos* (S_Cier_corg).

En la Figura 22 graficamos los nueve tipos de SI identificados en las siete sesiones realizadas conjuntamente a lo largo del proceso entre la Tutora B y su grupo de estudiantes (E_4, E_5 y E_6).

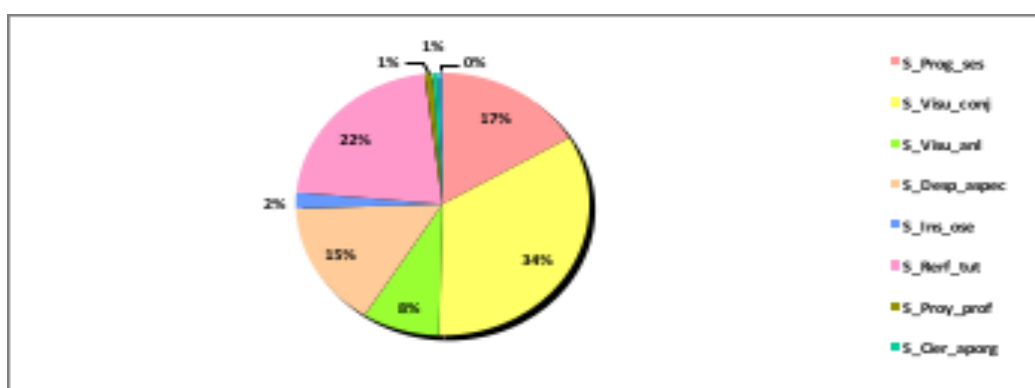


Figura 22. Porcentaje de tiempo que la Tutora B otorgó a cada SI en el conjunto de sesiones analizadas con su grupo de estudiantes.

A continuación, describimos aquellos SI que ocupan los mayores porcentajes de tiempo y también explicamos algún otro SI que nos aporta información para interpretar qué aspectos

prioriza la tutora en las diferentes sesiones de análisis realizadas con su grupo de estudiantes. En primer lugar, observamos que el mayor porcentaje de tiempo 34% la tutora lo dedica al *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, resultado que era de esperar dada las características propias de la situación. Sin embargo, es preciso agregar que además de las actuaciones que definen el propio segmento en este caso agregamos la actuación en que la tutora solicita a la estudiante responsable que dé a conocer las características del contexto de la experiencia realizada. La estudiante en ocasiones detiene el clip para reproducir las algunas escenas del proceso de aprendizaje desarrollado que han sido poco claras para las participantes de la sesión. Interpretamos que para la tutora es esencial que previo al análisis de la práctica las participantes logren compartir de manera adecuada la referencia que será analizada por lo que es cautelosa en asegurar un primer nivel de intersubjetividad, en que los episodios visionados sean claramente comprendidos por el grupo de compañeras presentes en la sesión. Esta idea se apoya en los resultados anteriores donde identificamos una CSI que está **orientada a compartir la referencia** y se mantiene estable en los casos E_4, E_5 y E_6.

El porcentaje que aparece en segundo lugar corresponde a un 22% orientado al *SI Revisión y reformulación de la práctica, por parte de la tutora*. Su finalidad formativa se dirige a revisar conjunta y detalladamente el proceso de enseñanza visionado permitiendo a la estudiante re-pensar su actuación pedagógica siendo consciente de lo que realizó. La tutora guía a la alumna para que identifique sus errores y los aspectos que deben ser mejorados en actuaciones futuras. Este SI se caracteriza principalmente por el protagonismo y participación de la tutora, es ella quien establece los intercambios comunicativos y gestiona los requerimientos a las otras estudiantes presentes en la sesión, la tutora reformula la actuación de la estudiante responsable y propone nuevas alternativas que le ayudarán a mejorar su práctica pedagógica. Dichas actuaciones se presentan de manera estable en el desarrollo de las sesiones de los casos E_4, E_5 y E_6 evidenciada en la CSI orientada al análisis de la práctica.

El porcentaje que aparece en tercer lugar es el *SI preparación y organización de la sesión, al que* la tutora otorga un 17% del tiempo total. Si bien este SI tiene como finalidad formativa dar comienzo a la sesión, identificamos una actuación de la tutora en la cual atiende a las necesidades de las estudiantes, es decir, la tutora hace referencia a los contenidos ajenos a la sesión de análisis conjunto pero que de una u otra manera están relacionados con el proceso formativo del prácticum, así como también emplea este momento de la sesión para organizar y acordar otros aspectos propios del proceso. Interpretamos que para la tutora el inicio de la sesión es un espacio formativo que tiene unas características privilegiadas, en el cual se tratan los aspectos organizativos y de gestión que guían el proceso formativo de la estudiante en el desarrollo del prácticum.

Con un porcentaje similar 15% se presenta el *SI describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis conjunto*, cuya finalidad formativa es compartir los significados en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje visualizado, asegurando entre todas las participantes el grado de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas en el clip de vídeo. Además de las propias actuaciones que definen este SI, la tutora en ocasiones realiza una actuación propia del SI preparación y organización de la sesión, en el cual vuelve a expresar el objetivo de la sesión para dar el inicio al análisis. Este SI se mantiene estable en el proceso de formación de las estudiantes E_4 y E_6, formando parte de una CSI orientada al análisis de la práctica.

Por otra parte, destacamos el *SI visualización y análisis de la práctica*, que alcanza un 8% del tiempo total. Este SI es característico de la práctica de esta tutora, pero además tiene el interés de ser el único Segmento de interactividad en el que la tutora realiza tareas paralelas. Por un lado, la tutora y el conjunto de estudiantes visualizan el proceso de enseñanza mediante el clip de la práctica objeto de análisis, pero al mismo tiempo la tutora interrumpe verbalmente realizando una intervención en la que analiza episodios específicos que están siendo objeto de análisis.

A partir de lo descrito anteriormente, identificamos que la Tutora B en el desarrollo de las diferentes sesiones realizadas con su grupo de estudiante, concede mayor importancia a los SI cuya finalidad formativa se dirige a compartir la referencia (dedicando 34% SI visualización y 8% SI visualización y análisis); posteriormente dedica un alto porcentaje al SI revisión y reformulación, y finalmente destina un porcentaje similar a los aspectos de gestión, propios del prácticum; y a describir aspectos esenciales. Otro aspecto a destacar es que la tutora en sus comentarios alude a otras sesiones observadas en el centro escolar, cuyas observaciones son utilizadas como argumento para analizar la práctica de la estudiante desde un marco más general. Podríamos decir que esta tutora es más directiva a la hora de gestionar la reflexión de la práctica; puesto que no identificamos espacios en que las compañeras y la propia estudiante responsable de manera autónoma se refieran al clip, sino que su participación es guiada de manera intencional y directa por la misma tutora.

4.2. Resultados vinculados a las particularidades de la influencia educativa otorgada por las tutoras en el proceso de reflexión de la práctica de la propia estudiante en sesiones de tutoría individual y grupal

El tercer apartado de resultados tiene como objetivo caracterizar las particularidades de la influencia educativa que se lleva a cabo en ambos tipos de tutorías en las que se reflexiona sobre la práctica de la estudiante, a dos niveles. Por un lado, a nivel inter casos nos centramos en aquellas actuaciones de la tutora que sean interpretadas como un ajuste de la ayuda al proceso de análisis de la práctica de la estudiante. Por otro lado, a nivel de sesión señalamos la finalidad educativa de

cada sesión, conformando así lo que ha sido el proceso formativo de las estudiantes, explicitando las ayudas otorgadas por las tutoras tanto en las sesiones de tutoría individual como en las sesiones de tutoría grupal.

4.3.I. Caracterización de la actividad conjunta construida por ambas tutoras y su grupo de estudiantes, en las sesiones de tutoría individual

A continuación, presentamos los mapas de interactividad, que dan cuenta de la dimensión temporal del trabajo conjunto realizado a largo del prácticum de la tutora A con su grupo de estudiantes (ver Figura 23). Posteriormente, realizamos una síntesis del proceso formativo destacando aquellas regularidades y características particulares interpretadas como indicadores de ajuste de la ayuda, específicamente, nos centramos en el mecanismo de influencia educativa orientado hacia el traspaso del control, mencionando aquellas actuaciones que realiza la tutora para fomentar la autonomía de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica.

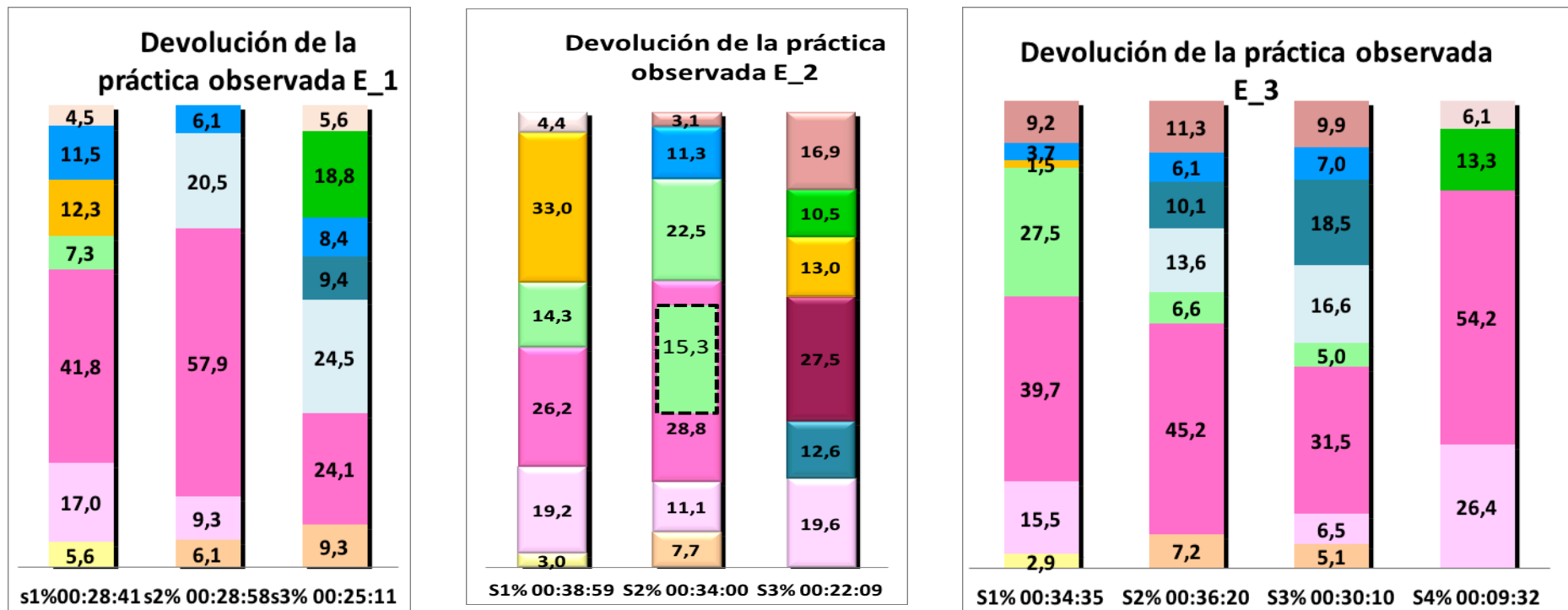


Figura 23. Tutoría individual: Mapa de Interactividad del trabajo de la Tutora A con las estudiantes del caso E_1, E_2 y E_3.

El trabajo conjunto de la *Tutora A con la estudiante E_1* (ver Figura 23), se organiza de manera diferente, la cantidad de SI identificados en cada sesión fluctúa entre 5 (S2) y 7 (S1 y S3). Las variaciones de los SI en cada sesión son interpretadas como una ayuda educativa, a saber, la disminución del *SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante* (presente en S1 y desaparece en S3) es una ayuda desde el punto de vista del traspaso progresivo de control, puesto que la estudiante comenzó a tener mayor autonomía en el análisis de sus actuaciones pedagógicas. Además, a medida que transcurre el proceso formativo la estudiante va disminuyendo el tiempo en que el realiza una valoración de su actuación; también, la tutora disminuye el porcentaje de tiempo dedicado al *SI análisis conjunto de la práctica*, interpretamos que esto se debe a que la participación que la estudiante realiza en el aula va mejorando, poco a poco, es decir, su inserción en el aula la realiza con mayor implicancia y autonomía. Interpretamos que dichas actuaciones de mejoras se deben entre otras cosas a: la participación cotidiana que realiza en el aula, a las sesiones de devolución, y otras sesiones, que realiza con la tutora en la facultad; puesto que en las diferentes sesiones tratan aspectos que ayudan a que la estudiante vaya comprendiendo los diversos elementos implicados en la práctica educativa, además, clarifica aspectos del marco curricular vigente para la educación infantil. La tutora ayuda de manera explícita verbalizando lo que la estudiante necesita mejorar, establece las expectativas sobre su rol profesional centrándose tanto en el desarrollo del proceso como también en su posterior inserción laboral. La tutora evalúa el grado de competencia alcanzado por la estudiante a lo largo del proceso, es cautelosa en fijar acuerdos de mejora. Finalmente, los tipos de SI que robustecen el trabajo conjunto con esta estudiante se centran en los SI dirigidos *al Análisis de la práctica* y los SI orientados a la *cumplimentación de la rúbrica de evaluación*. De acuerdo a cómo se organizaron las sesiones, interpretamos que la tutora apoyó y atendió las diferentes necesidades demandadas por la estudiante, realizando un trabajo sistemático y organizado procurando guiar el aprendizaje de la estudiante sobre el análisis de su práctica.

El trabajo conjunto de la *Tutora A con la estudiante E_2* (ver figura 23), se estructura de manera similar, en todas las sesiones la presencia regular de 6 SI, sin embargo, su organización interna es diferente. La tutora durante las diferentes sesiones prioriza los *SI orientados al análisis de la práctica*, manteniéndose constante el *SI autoevaluación de la práctica*, a la estudiante le era difícil identificar la coherencia entre lo que deseaba realizar y lo que realmente sucedió. La tutora guía el proceso de análisis de la práctica puesto que el *SI de análisis conjunto* se mantiene estable en las dos primeras sesiones, desapareciendo en S3 donde evoluciona al *SI análisis por parte de la tutora*. Este hecho puntual lo interpretamos como un ajuste de la ayuda pedagógica, puesto que la tutora adecúa sus intervenciones ajustándose a lo que la estudiante necesita más apoyo y lo hace en un momento oportuno. Otro aspecto a resaltar se dirige al *SI rol docente y crecimiento profesional*, presentado de manera regular durante todo el proceso, pero destacándose en S2. La tutora

comenta aspectos pedagógicos y emocionales- motivacionales que interfieren en la actuación de la alumna en el aula infantil. Además, los vincula con el *SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*. Interpretamos que la tutora ayuda al proceso de formación de la estudiante, puesto que en su discurso vincula las exigencias y expectativas de ambos centros, escolar- facultad, y con ello el cumplimiento del currículum de educación infantil. Este episodio es una ayuda orientada a los niveles de concreción del currículo escolar; la tutora prioriza que la estudiante comprenda que su actuación pedagógica debe responder al cumplimiento del currículum y las exigencias del centro y de la facultad, se anticipa a lo que la estudiante debe mejorar, y construye sobre esos aspectos. En el transcurso de las sesiones, los aspectos que aborda la tutora se relacionan con el proceso de análisis de la práctica y con los aspectos motivacionales. Las sesiones conjuntas carecen de una presencia sistemática del SI dirigido a cumplimentar la rúbrica de evaluación. Para la tutora es primordial que la estudiante aprenda a describir y valorar su práctica pedagógica con la finalidad última de que estas sean mejoradas en el aula.

En el trabajo conjunto de la *Tutora A con la estudiante E_3* (ver Figura 23), aumento de una sesión que apoya el desarrollo del trabajo conjunto organizado a lo largo del proceso formativo. Este hecho puntual lo interpretamos desde el punto de vista de la ayuda que otorga la tutora, puesto que se adecúa a las necesidades de la estudiante. Por otra parte, el conjunto de sesiones se configura de manera diferente, la cantidad de SI presentes en cada sesión fluctúa (7 SI en S1 y S2, 8 SI en S3 y 4 SI en S4). Sin embargo, la tutora durante todo el proceso prioriza los SI dirigidos al análisis de la práctica de la estudiante, en mayor medida se centra en el *SI análisis conjunto con propuesta de mejora*, otorgando especial atención a compartir significados sobre actuaciones pedagógicas específicas, que se relacionan con los elementos del triángulo interactivo, el contenido objeto de aprendizaje, los niños y la maestra. La tutora pone de relieve y enfatiza aquellos aspectos que son esenciales para el futuro crecimiento profesional. Los *SI orientados al rol docente y crecimiento profesional* se mantienen de forma regular a lo largo de todo el proceso. En las tres primeras sesiones la tutora orienta a la estudiante sobre el rol que desarrolla durante el proceso de prácticum y en la última sesión sobre el *rol en el ámbito laboral*. Dada la estabilidad de dichos SI y que el % de tiempo disminuyen, podríamos interpretar que la estudiante realiza el desarrollo de su práctica pedagógica con amor autonomía, asumiendo de manera progresiva su rol de maestra, además, podríamos interpretar que esta actuación de la estudiante se podría deber a la construcción de significados que han sido compartido en el desarrollo de las sesiones y que puedan ayudar a la estudiante a progresar en el aprendizaje de ser maestra. La tutora es sistemática en calificar la práctica de la estudiante puesto que los *SI cumplimentación de la rúbrica de evaluación*, se presentan con regularidad, la tutora registra constante de los aspectos que la estudiante ha desarrollado. Los apoyos que la tutora otorga a lo largo del proceso permiten que la estudiante vaya desarrollando su autonomía en su actuación pedagógica cotidianamente al interior del aula.

A continuación, presentamos los mapas de interactividad que corresponden al trabajo conjunto de la Tutora B con su grupo de estudiantes (Ver Figura 24) Posteriormente, realizamos una síntesis del proceso formativo destacando aquellas regularidades y características particulares interpretadas como indicadores de ajuste de la ayuda, específicamente, nos centramos en el mecanismo de influencia educativa orientado hacia el traspaso del control, mencionando aquellas actuaciones que realiza la tutora para fomentar la autonomía de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica.

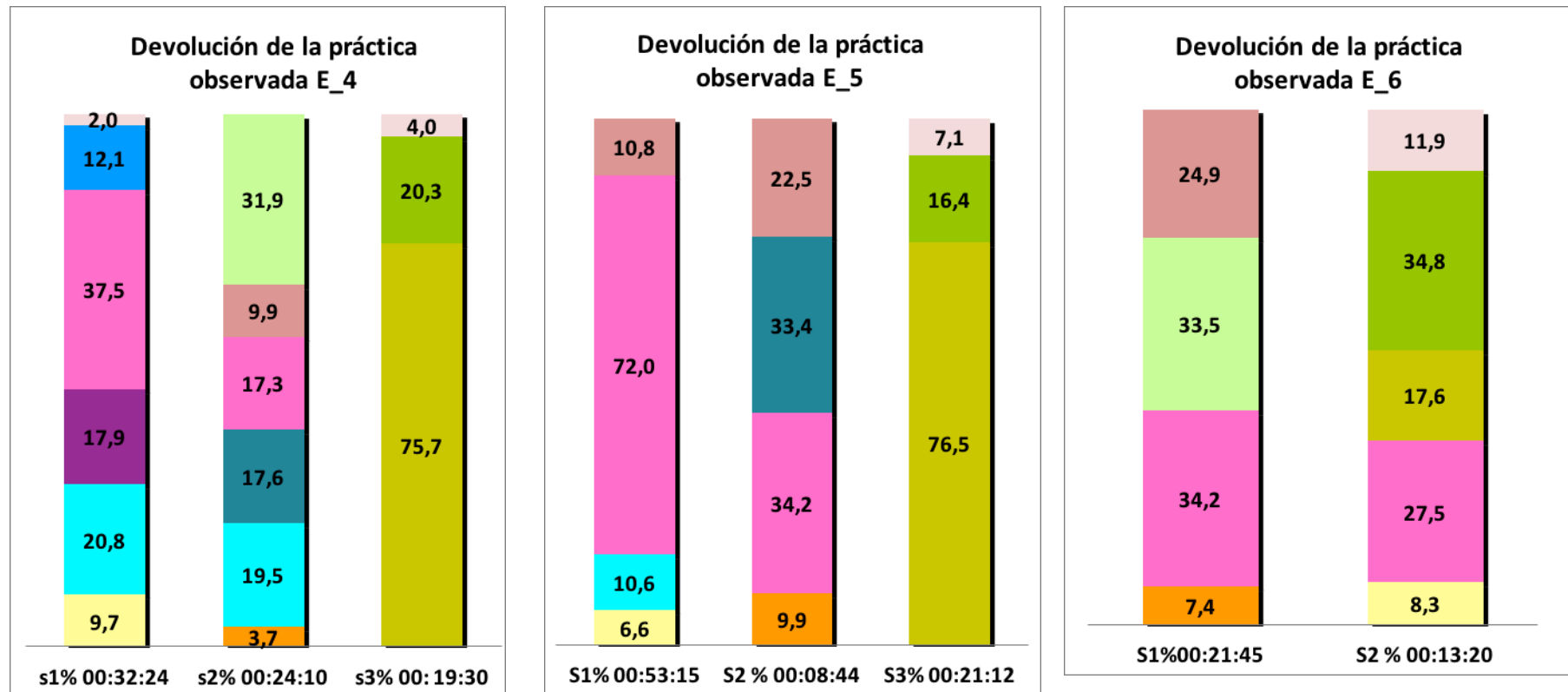


Figura 24. Tutoría individual: Mapa de Interactividad del trabajo de la Tutora B con las estudiantes del caso E_4, E_4 y E_6.

El trabajo conjunto de la **Tutora B con la estudiante E_4** (ver Figura 24), se estructura de manera diferente en las diferentes sesiones (S1 y S2 con 6 SI y S3 con 3 SI). En relación con el traspaso del control, la tutora asume la responsabilidad de orientar el análisis de la práctica. Esto se evidencia en que luego de iniciar la sesión seguidamente se presenta el *SI identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora*. Es la tutora quien de manera explícita propone estrategias de mejora (S1), o formaliza el análisis *cumplimentando la rúbrica de evaluación* (S2). En ambos SI la tutora se centra en actuaciones puntuales que necesitan ser mejoradas en la práctica pedagógica que la estudiante realiza en el aula. Posteriormente el *SI análisis conjunto de la práctica*, la tutora otorga espacio de participación a la estudiante para que comente episodios específicos, o actuaciones que no comprendió el día que la visitó en el aula, para lo cual pregunta por esos aspectos, observamos que este tipo de SI se mantiene estable en las dos primeras sesiones, presentándose con menor fuerza en S2. En la última sesión, S3, la tutora la dedica a revisar otros aspectos que son específicos de la formación inicial como lo es el *SI orientado al rol docente en el ámbito laboral* y al *SI identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*. Interpretamos que el trabajo conjunto de S1 y S2 cumplen una función dirigida específicamente al análisis de la práctica, entendiendo que para la tutora la prioridad básica es clarificar aspectos esenciales a partir de los que se debe mejorar, por consiguiente, en S3 las actuaciones de las participantes se relacionan más con el crecimiento y desarrollo de ser maestra. Por otra parte, la tutora atiende a las demandas específicas de la estudiante, otorgándole sugerencias concretas para que desarrolle mayor autonomía en su práctica pedagógica y se incorpore de manera más efectiva en la comunidad de prácticas, lo que se refleja en la culminación de S2 donde aparece de manera puntual el *SI inserción de la estudiante en el centro escolar*. Finalmente, la tutora utiliza la rúbrica de evaluación como un referente que acompaña el análisis de manera puntual en S2, donde formaliza los comentarios realizados de la práctica observada.

El trabajo conjunto de la **Tutora B con la estudiante E_5** (ver Figura 24), se organiza de manera estable, dado que los SI identificados mantienen una regularidad a lo largo del proceso (en S1 y S2 se presentan 4 SI y en S3 3 SI). La mayor cantidad de tiempo de S1 y S2 la tutora lo destina al *SI Analizar conjuntamente la práctica*, donde prevalece la construcción conjunta de significados sobre los aspectos que deben ser mejorados, la tutora otorga mayor atención en la implementación de los tres aspectos del triángulo interactivo, como una forma de ayudar a la estudiante en la coherencia entre el contenido de aprendizaje, las actuaciones de los niños y la acción que ella realiza en el aula. La tutora vela por el logro de los objetivos planteados en el marco curricular de educación infantil explicitando los cambios que debe incorporar en las prácticas futuras. La presencia puntual en S2 del *SI formalización del análisis realizado durante la sesión*, la tutora registra en la rúbrica de evaluación el desempeño de la estudiante como maestra. En S3 el tipo de SI identificado cumple otra finalidad formativa que va más allá del análisis conjunto. La tutora otorga sugerencias relativas al rol docente en el ámbito laboral y también sobre su incorporación en la

comunidad de práctica. Interpretamos que la tutora desarrolla de manera metódica la sesión con el fin de vincular otros aspectos que conforman el proceso formativo de la estudiante que forman parte del prácticum, y utiliza la rúbrica de evaluación solo como un referente que guía y acompaña el análisis de la práctica.

El trabajo conjunto de la **Tutora B con la estudiante E_6** (ver Figura 24), se organiza de manera diferente; por una parte, se llevó a cabo una sesión menos de lo planificado en el plan curricular y, por otra parte, el tipo de SI identificado en ambas sesiones varía. Dicha variación no interfiere en el análisis de la práctica de la estudiante, puesto que la tutora mantuvo de manera estable y sistemática el *SI análisis conjunto de la práctica*, en el cual comenta los aspectos que están poco claros, las incoherencias observadas entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente resultó, la tutora ayuda a la estudiante a integrar los tres elementos del triángulo interactivo el objetivo propuesto, la actuación de los niños y la actuación de la tutora, de esta manera construye significado clarificando los diferentes elementos con la finalidad de que la estudiante mejore del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en actuaciones futuras. Por otra parte, la tutora prioriza en ambas sesiones el rol docente y crecimiento profesional, en S1 se ajusta al rol que debe cumplir la estudiante a lo largo del proceso de prácticum. En cambio, en S2 orienta a la estudiante en la implementación de su rol, pero en el ámbito laboral. La tutora, de acuerdo a lo que observa en la práctica pedagógica de la estudiante, solicita que informe los avances en su aprendizaje a partir de los apoyos de los centros formativos. Interpretamos que la intención de la tutora es que la estudiante sea capaz de identificar que oportunidades de aprendizaje vivenció en su proceso de prácticum, concretamente conocer qué hizo en el centro escolar, en qué actividades del centro educativo participó, qué responsabilidades asumió, la estudiante comenta que realizó reuniones de padres y apoderados, participó en reuniones técnicas con el cuerpo docente del centro escolar y otras reuniones propias de la comunidad educativa.

4.3.1.1. Caracterización de la sesión de tutoría individual y la influencia educativa otorgada por las tutoras

Esta sección tiene un doble objetivo, que se apoya en el análisis de los seis casos objeto de estudio. Por un lado, damos a conocer la finalidad educativa que tiene cada sesión que constituye el proceso formativo de la estudiante (inicio- S1, desarrollo-S2 y finalización-S3); en el que mencionamos los tipos de SI que la caracterizan y las regularidades identificadas en el trabajo conjunto realizado por ambas tutoras con sus respectivos grupos de estudiantes. Por otro lado, caracterizamos la influencia educativa que ejerce cada tutora en las diferentes sesiones diádicas. Específicamente, dirigimos nuestro interés a caracterizar cómo realizan el proceso de traspaso del control a lo largo de la dimensión temporal del prácticum, y también mencionamos algunos indicadores sobre la construcción de los significados compartido, a partir del contenido formativo que la tutora pone de relieve en cada una de las sesiones, señalando aquellos que se mantengan estables en la temporalidad del periodo estudiado.

En cuanto a la caracterización de las sesiones desarrolladas a lo largo del proceso y considerando los resultados descritos a lo largo de este capítulo, podemos decir que:

- 1) **Las primeras sesiones descritas como S1**, tienen como finalidad dar comienzo al trabajo conjunto, la tutora presenta el objetivo de la sesión en el marco del proceso de formación; recuerda a las estudiantes las exigencias planteadas durante el periodo de prácticum. Explicita las expectativas pedagógicas a desarrollar, recordando los indicadores que serán objeto de evaluación en las distintas visitas que realizará en el aula, a partir de las cuales calificará el desempeño pedagógico y el grado de competencia docente adquirida durante el proceso. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y que seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

Tabla 18. Cuadro resumen SI característicos de las primeras sesiones (S1) de tutoría individual

Cuadro resumen de la sesión Inicio-S1			
<i>Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa</i>		<i>Predominancia de SI</i>	<i>Casos Identificados</i>
Dar comienzo de la sesión		<i>Presentación de la sesión</i>	E_1, E_2, E_3, E_4 y E_5
		<i>Comentarios globales del contexto de la práctica observada</i>	E_6
Análisis de la práctica de la estudiante	<i>Valorar la práctica pedagógica</i>	<i>Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante</i>	E_1, E_2 y E_3
		<i>Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora</i>	E_4 y E_5

	Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora	<i>Valoración de la práctica por parte de la educadora guía</i>	E_1, E_2 y E_3
		<i>Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora</i>	E_1, E_2, E_3, E_4, E_5 y E_6
		<i>Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora</i>	E_4
Rol Docente y Crecimiento Profesional		<i>Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación</i>	E_1, E_2, E_3
Incorporación en una comunidad de práctica		<i>Inserción de la estudiante en el centro escolar</i>	E_6
Cumplimentar la rúbrica de evaluación		<i>Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica</i>	E_1, E_3 y E_4
Finalización de la sesión		<i>Acuerdos sobre la gestión del prácticum</i>	E_1, E_2 y E_4
		<i>Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica</i>	E_3, E_5 y E_6

A partir la Tabla 18 identificamos que en las primeras sesiones desarrolladas los tipos de SI que prevalecen en el trabajo conjunto que las tutoras desarrollan con su respectivo grupo de estudiantes se dirigen a los a **dar comienzo de la sesión**. También, destacan los SI orientados al **análisis de la práctica**, centrándose tanto, en los SI dirigidos a **Valorar la práctica**, como también a **Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora**. Finalmente, los dirigidos a **la culminar la sesión** presentándose los orientados a los *Acuerdos sobre la gestión del prácticum* y el *SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica*.

- 2) **Las sesiones etiquetadas como desarrollo (S2 y en una ocasión S3)⁵⁸**: tienen como objetivo comentar el proceso de inserción de la estudiante en la comunidad de prácticas, las tutoras analizan conjunta y detalladamente los episodios específicos de la actuación pedagógica o del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en el aula. Al mismo tiempo es el momento ideal para calificar el nivel de competencia adquirido por la estudiante durante el proceso. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y que seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

⁵⁸ Describimos las sesiones de desarrollo tomando como referencia los SI presentado en 5 de los 6 casos, no consideramos el caso E_6 puesto que su trabajo conjunto se realiza solo con dos sesiones, y S2 es analizada en la sesión de finalización.

Tabla 19. Cuadro resumen SI característicos de las segundas sesiones (S2) de tutoría individual

Cuadro resumen de la sesión Desarrollo-S2			
Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa		Predominancia de SI	Casos
Dar comienzo de la sesión		Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada	E_1, E_2 y E_3
		Comentarios globales del contexto de la práctica observada.	E_4 y E_5
Análisis de la práctica	valorar la práctica	Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante	E_1 y E_2
		Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora.	E_4
	Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora	Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora	E_1, E_2, E_3, E_4, E_5
Rol Docente y Crecimiento Profesional		Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación	E_2, E_3
Incorporación en una comunidad de prácticas		Inserción de la estudiante en el centro escolar	E_4
Cumplimentar la rúbrica de evaluación		Calificación de los aprendizajes con apoyo de rúbrica	E_1 y E_3
		Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica	E_3, E_4 y E_5
		Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica	E_1, E_2 y E_3
Finalización de la sesión		Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica	E_2, E_3 y E_5,

En la Tabla 19 visualizamos que en las segundas sesiones desarrolladas los tipos de SI que prevalecen en el trabajo conjunto de ambas tutoras con su respectivo grupo de estudiantes se orientan principalmente a los tipos de SI dirigidos al análisis de la práctica, más concretamente a centrar el análisis y plantear propuestas de mejora. Y además a los SI cuya finalidad formativa es dirige a cumplimentar la rúbrica de evaluación.

- 3) Las sesiones que culminan el proceso (S3 y en una ocasión S2 y S4), Su objetivo es finalizar el trabajo conjunto realizado a lo largo de todo el proceso formativo. En este tipo de sesión las participantes remiten con mayor frecuencia a los cambios y transiciones vivenciadas a lo largo del periodo estudiado, así como también a los apoyos otorgados en los centros formativos. Identificamos que se prioriza la preparación para el ámbito laboral, pero continúan estando presentes los aspectos de mejora de la práctica pedagógica. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y que seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

Tabla 20. Cuadro resumen SI característicos de las terceras sesiones (S3) de tutoría individual

Cuadro resumen de la sesión finalización S3			
Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa		Predominancia de SI	Casos
Dar comienzo de la sesión		Presentación de la sesión	E_6
		Identificación de los aspectos prioritarios	E_1
Análisis de la práctica	Valorar la práctica	Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante	E_2 y E_3
		Valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía	E_3
	Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora	Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora	E_1, E_3 y E_6
Rol Docente y Crecimiento Profesional		Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral	E_1, E_2 y E_3
		Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum	E_4, E_5 y E_6
Incorporación en una comunidad de prácticas		Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos	E_4, E_5 y E_6
Cumplimentar la rúbrica de evaluación		Calificación de los aprendizajes con apoyo de rúbrica	E_1
		Formalización del análisis realizado durante la sesión, con apoyo de rúbrica	E_1 y E_2
		Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica	E_1, E_2 y E_3
Finalización de la sesión		Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica.	E_2
		Acuerdos sobre la gestión del prácticum	E_1, E_3, E_4, E_5 y E_6

En la Tabla 20 observamos los tipos de SI que caracterizan las sesiones finalización del trabajo conjunto entre las tutoras con sus respectivos estudiantes. Ambas tutoras priorizan, los SI dirigidos al rol docente y crecimiento profesional, así como cumplimentar prevalece el cumplimiento de la rúbrica de evaluación. A su vez, las tutoras en todos los casos, otorgan un momento de la sesión para finalizar la sesión, dedicándolo principalmente a acordar aspectos *sobre la gestión del prácticum*, otorgándoles a las estudiantes los lineamientos que deben realizar para dar termino a su proceso de prácticum.

- La influencia educativa otorgada que ejercen las tutoras sobre sus estudiantes: *traspaso de control*

Puesto que este primer nivel de análisis nos da información sobre cómo las tutoras organizan las diferentes sesiones diádicas planificadas a lo largo del proceso, podemos interpretar cómo las tutoras ejercen la influencia educativa sobre sus estudiantes. En este sentido, a la luz de los resultados explicamos cómo se presentan los dos mecanismos de influencia educativa, es decir, qué aspectos se identifican e interpretan desde el traspaso del control, y posteriormente subrayamos algunos tipos de SI que por su naturaleza dan información sobre la construcción de significados compartidos. Es así que, **en relación al traspaso del control** en este tipo de sesión, podemos identificar que:

- En los casos de la **Tutora A** identificamos en S1 la presencia estable del SI *autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, en los casos E_1, E_2 y E_3. A medida que transcurren las sesiones conjuntas este SI varía tanto en su presencia, como en el tiempo de duración. Se identifica en la segunda sesión (S2) en los casos E_1 y E_2. Posteriormente, en S3 en los casos E_2 y E_3. Esta variación la interpretamos desde el mecanismo del traspaso del control, donde la tutora en las primeras sesiones otorga espacios de participación a todas las estudiantes para que autoevalúen su actuación pedagógica de manera autónoma. Posteriormente, a lo largo del proceso la tutora andamia la autoevaluación que las estudiantes realizan de su propia práctica pedagógica. En algunas ocasiones solo es necesario preguntar a la estudiante cómo evaluaría su trabajo pedagógico, para que la estudiante informe y señale su valoración; en cambio, en otros momentos la tutora realiza preguntas de manera sistemática y pone de relieve otros aspectos que la estudiante no ha mencionado con anterioridad.

En cambio, en los casos de la **Tutora B** la tutora informa a la estudiante sobre lo que está realizando bien y lo que debe mejorar, de acuerdo a lo esperado en su proceso de formación con el SI *identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora*. En S1 se presenta en los casos E_4 y E_5. En S2 solo en el caso E_4. A medida que transcurren las sesiones conjuntas, la tutora se centra más el análisis de la práctica, poniendo de relieve otros aspectos que permitan una mayor autonomía de la estudiante, la tutora se va ajustando a las necesidades de la estudiante.

- Por otra parte, identificamos que en los tipos de SI orientados al Rol docente y crecimiento profesional, en los casos de la **Tutora A**, éste se concreta con el SI *orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación*, presentado en S1 en los casos E_1, E_2, E_3 y E_6. En S2 en los casos E_2 y E_3. Y en S3 este SI evoluciona puesto que la tutora no solo aborda lo que la estudiante debe realizar durante el proceso de prácticum, sino que también guía y orienta *sobre el rol docente en el ámbito laboral*. Esto se evidencia en los casos E_1, E_2 y E_3. Interpretamos que la tutora andamia el proceso de aprendizaje de la estudiante, sugiriendo nuevas formas de acciones, para que

desarrolle su autonomía en las actuaciones pedagógicas que debe realizar en el aula. La tutora ajusta sus comentarios otorgando sugerencias que sean acordes al proceso pedagógico de la estudiante, toma también como referencia las características personales y académicas de cada una.

En los casos de la **Tutora B**, se concreta con el *SI identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum* presentes en S3 en los casos E_4, E_5 y E_6. Consideramos que tipo de SI ayuda al traspaso del control puesto que su presencia en todos los casos en S3 cumple la finalidad de valorar qué actuaciones realizadas a lo largo del proceso denotan autonomía en su actuación como maestras. Las estudiantes deben identificar qué progresos han alcanzado durante el periodo de prácticum. Interpretamos que esta forma en que la tutora traspasa el control para que sean las propias estudiantes las que valoren el logro de su aprendizaje incentiva a que reconozcan qué elementos han influenciado de manera positiva en las decisiones pedagógicas empleadas en su desempeño en el aula.

En este tipo de situación, dada la naturaleza de los diferentes SI identificados interpretamos que, algunos SI que su contenido objeto de la actividad conjunta es la práctica de la estudiante, en la cual se discute y se debate, inferimos que las participantes pueden estar construyendo significados compartidos, estos tipos de SI se identifican en:

- La **Tutora A** trae a la sesión de análisis conjunto los argumentos otorgados por la educadora guía, se presenta con sistematicidad el *SI valoración de la práctica por parte de la educadora guía*, en S1 en los casos E_1, E_2 y E_3. También en S3 en el caso E_3. Interpretamos que el sentido en que aparece este SI viene dado luego que la tutora expresa las orientaciones que la estudiante debe seguir en el proceso de prácticum y toma como argumento los comentarios otorgados por la educadora guía.
- Por otra parte, en todos los casos de estudio se presenta de manera estable en los SI dirigidos a **Centrar el análisis y plantear propuestas de mejora** concretado en el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*. Presentándose sistemáticamente en S1, S2 y algunos casos en S3. Interpretamos que para las tutoras es crucial comentar cada aspecto de la práctica y asegurar lo que la estudiante ha realizado bien y explicitar lo que aún debe mejorar, diseñan conjuntamente estrategias de acción que den cuenta de mejoras concretas sobre su propia práctica educativa. Además, la Tutora Busca conectar a la estudiante con aquellos episodios que están poco claros y conjuntamente buscan soluciones para mejorarlas. También, la Tutora A ajusta sus intervenciones de acuerdo al progreso o necesidades de la estudiante, como en el caso E_2 en la sesión S3 este SI evoluciona presentándose el *SI análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada*. Y en la Tutora B en el caso E_4 en S1 la tutora antes de comenzar el análisis conjunto de la práctica presenta el *SI propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora*.

En lo que concierne a la **estabilidad de los SI a lo largo del proceso** identificamos la **existencia de tres tipos de CSI** que se repiten con cierta frecuencia y regularidad, estas CSI comprenden diferentes tipos de SI y presentan una sistematicidad en el orden en que aparecen en las diversas sesiones de todos los casos analizados a lo largo del periodo de prácticum, se concretan en:

- 1) En primer lugar, identificamos una CSI dirigida específicamente al **análisis de la práctica de la estudiante**, presentada en los casos E_1, E_2 y E_3, tiene una unidad básica y estable a lo largo del todo el proceso, esta unidad básica involucra: el *SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, seguido del *SI Análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora* y el *SI orientado sobre el rol docente a lo largo del proceso*. Este último SI en la estudiante E_3 evoluciona en la tercera sesión presentándose el *SI orientaciones sobre el rol el docente en el ámbito laboral*.
- 2) La segunda CSI se relaciona con el uso **de la rúbrica de evaluación**; presentada en los Casos E_1 y E_3 inicia con el *SI calificación de los aprendizajes*, le sigue el *SI Formalización del análisis conjunto con apoyo de rúbrica* y finaliza con el *SI Síntesis de los aspectos fuertes y débiles con apoyo de rúbrica* que fueron observados y comentados a lo largo de la sesión.
- 3) La tercera CSI reúne un SI orientado al **rol docente y crecimiento profesional** y otro SI dirigido a la **Incorporación de en una comunidad de prácticas**. Dicha CSI se presenta en los casos E_4, E_5 y E_6, inicia con el *SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum* y culmina con el *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*.

Finalmente, el sentido que tiene la sesión diádica en el marco general de la formación inicial, versa por las características que esta presenta siendo potencialmente una experiencia de aprendizaje situada para la estudiante, puesto que reflexionan conjuntamente con su tutora sobre lo que realiza en el aula, sobre su desempeño, sus errores, fortalezas, el rol que asume en el aula, las incoherencias entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente realizó, la tutora y estudiante discuten los diferentes elementos implicados en la práctica educativa y posteriormente, la tutora califica el desempeño de la estudiante. Los resultados muestran que ambas tutoras organizan la sesión para acompañar- guiar el proceso de formación, favoreciendo en mayor o menor medida la autonomía de la estudiante para referirse sobre su desempeño pedagógico, así como también para que identifique los diferentes elementos implicados en su actuación. Las tutoras atienden las dificultades, abordan temáticas específicas, como el rol que deben ejercer en el prácticum y también en su futura inserción laboral, en la discusión crean espacios intersubjetivos en el que comparten y construyen significados que ayuden a progresar en las actuaciones futuras. Informan a la estudiante el logro de sus habilidades y el desempeño alcanzado y lo registran en la rúbrica de evaluación, la rúbrica se utiliza de modo distinto por parte de cada tutora, en ocasión puntualmente de manera más directiva, o integrándola como herramienta para apoyar el aprendizaje.

4.3.2. **Caracterización de la actividad conjunta construida por ambas tutoras y su grupo de estudiantes, en las sesiones de tutoría grupal**
 A continuación, presentamos los mapas de interactividad, que dan cuenta de la dimensión temporal del trabajo conjunto realizado a largo del prácticum de la Tutora A con su grupo de estudiantes (ver Figura 25). Posteriormente, realizamos una síntesis del proceso formativo destacando aquellas regularidades y características particulares interpretadas como indicadores de ajuste de la ayuda, específicamente, nos centramos en el mecanismo de influencia educativa orientado hacia el traspaso del control, mencionando aquellas actuaciones que realiza la tutora para fomentar la autonomía de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica.

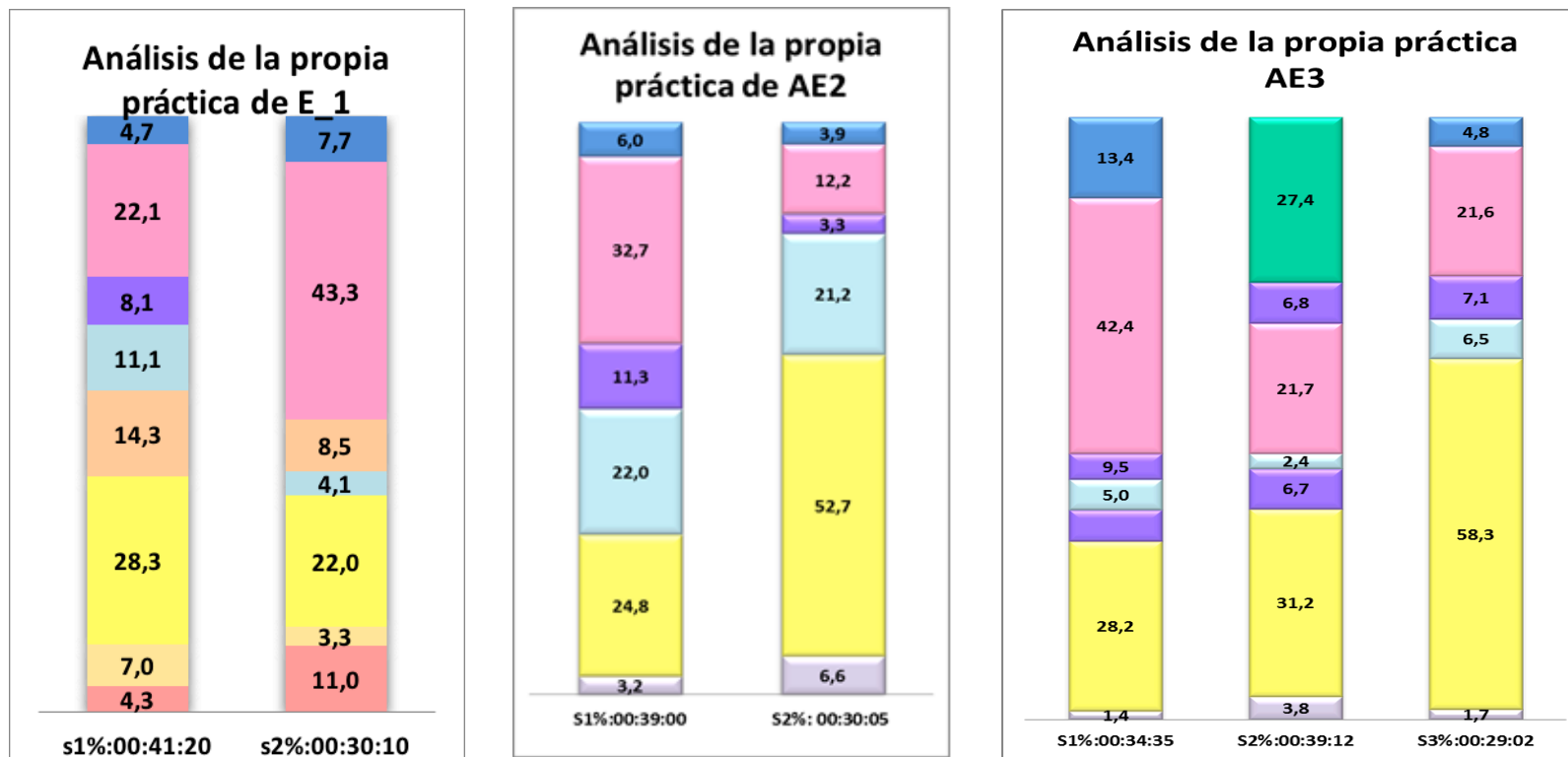


Figura 25. Tutoría Grupal: Mapa de Interactividad del trabajo de la Tutora A con las estudiantes del caso E_1, E_2 y E_3.

El trabajo conjunto de la **Tutora A con la estudiante E_1** (ver Figura 25), se organiza de manera estable solo disminuye un SI en S2. Luego de visualizar el proceso de enseñanza compartido en el clip, la tutora describe aquellos aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis, todas las participantes intentan establecer un lenguaje común a partir de lo visionado en el clip. Posteriormente, la tutora otorga la participación tanto a las compañeras como a la estudiante responsable, con la finalidad de explicar aquellos aspectos que no se observaron con claridad, entre lo que la alumna había verbalizado y lo que realmente se observaba en el clip; la tutora motiva a las otras compañeras a compartir sus valoraciones frente al proceso observado. Interpretamos que estas actuaciones juegan un rol esencial en el proceso del traspaso progresivo del control, debido a que las estudiantes de manera autónoma valoran diferentes aspectos del desarrollo del proceso de enseñanza compartido. Por otra parte, el SI revisión y reformulación de la práctica por parte de las compañeras de la sesión no desaparece en S2, sino que se reduce a una actuación característica que predomina en el SI Cierre con contenido educativo; en el cual la tutora solicita a las compañeras de la sesión proponer cambios en la práctica analizada. Es así que interpretamos que la tutora construye y reconstruye los significados con las estudiantes manteniendo una estabilidad en ambas sesiones, la tutora centra el análisis en aspectos específicos, pero conjuntamente buscan y proponen nuevas alternativas que le ayuden a la estudiante responsable a mejorar su propia forma de enseñar.

El trabajo conjunto de la **Tutora A con la estudiante E_2** (ver Figura 25), se mantiene estable a lo largo del proceso formativo dado la presencia regular de 6 SI a nivel de intra sesión. Más aún, ambas sesiones presentan en el mismo orden a lo largo del proceso. Su principal diferencia radica en el porcentaje de tiempo invertido en cada SI. En primer lugar, interpretamos que la tutora ayuda a la estudiante a desarrollar un mayor grado de autonomía puesto que en ambas sesiones otorga espacios de participación para que explique algunos episodios puntuales que no se presentan de manera clara en el clip, y que ayudarán a las compañeras presentes a clarificar determinadas actuaciones que se llevaron a cabo a lo largo de la experiencia de aprendizaje presentada; además, traspasa el control a la estudiante para que sea ella quién valore su propia práctica pedagógica. Por otra parte, las compañeras también tienen un protagonismo importante, la tutora otorga el turno de participación para que comenten y valoren los episodios visionados; la tutora ajusta la ayuda, puesto que a medida que transcurre el tiempo de formación las compañeras realizan comentarios más asertivos y que, por ende, estos toman menor tiempo en el desarrollo de la sesión. Finalmente, otra actuación de la tutora en el que ocurre el traspaso del control, lo interpretamos a partir de la disminución en S2 del SI análisis de la práctica con propuesta de mejora. Consideramos que su disminución se debe a que la estudiante ha incorporado en su actuación las sugerencias otorgadas en la sesión anterior, y solo es necesario otorgar orientaciones puntuales proporcionando nuevos cursos de acción que fortalezcan su actuación pedagógica en el aula infantil. La finalización de la sesión también disminuye en S2,

puesto que la tutora no explica detenidamente los cambios que deben realizar, sino que enumera los aspectos prioritarios de la práctica educativa que la estudiante debe considerar para la mejora de su quehacer educativo.

El trabajo conjunto de la Tutora A con la estudiante E_3 (ver Figura 25), presenta una estructura interna estable, concretada con la presencia de 6 SI a nivel de intra sesión. En primer lugar, interpretamos como una ayuda al aprendizaje de la estudiante la incorporación de una sesión más de las planificadas, la alumna necesitaba más apoyo en su práctica pedagógica. En las diferentes sesiones, luego de visionar el clip, la tutora traspasa el control hacia las compañeras de la sesión, y a la propia estudiante, con el objetivo de que sean ellas quien valoren la práctica visionada, estos dos SI se invierten o encajan entre una sesión a otra, pero se presentan de manera constante, en este sentido interpretamos que la tutora organiza la participación de las estudiantes de manera simétrica, otorgando la misma posibilidad tanto a la estudiante responsable, como a las compañeras de la sesión, de contribuir activamente en el proceso de análisis. Por otra parte, el SI Revisión y reformulación conjunta se mantiene estable a lo largo del proceso, pero disminuye progresivamente a medida que transcurre el proceso de práctica. Interpretamos que la estudiante ha incorporado los cambios sugeridos en las sesiones previas y que además ha construido significados sobre aquellos aspectos curriculares que debería mejorar, por tanto, la tutora a medida que progresa el tiempo es más concreta en plantear sus comentarios, la estudiante es más asertiva en identificar qué es lo que debe mejorar. La tutora andamia el proceso de análisis y reflexión de la práctica, puesto que establecen un lenguaje común negociando y reconstruyendo los significados que han sido previamente compartidos, además, la propia estudiante en algunas ocasiones plantea posibles acciones a seguir que ayuden a mejorar su proceso de práctica. Finalmente, interpretamos como una ayuda la variación de S2 en la forma de finalizar la sesión. La tutora no solo sintetiza y recapitula los aspectos tratados en la sesión, sino que además dedica tiempo para hablar sobre los elementos pedagógicos y organizativos propios del proceso de formación. Su interés es atender y resolver aquellos aspectos que para las estudiantes son un tanto dilemáticos, que evidencian la complejidad de la práctica pedagógica.

A continuación, presentamos los mapas de interactividad que corresponden al trabajo conjunto de la Tutora B con su grupo de estudiantes (Ver Figura 26) Posteriormente, realizamos una síntesis del proceso formativo destacando aquellas regularidades y características particulares interpretadas como indicadores de ajuste de la ayuda, específicamente, nos centramos en el mecanismo de influencia educativa orientado hacia el traspaso del control, mencionando aquellas actuaciones que realiza la tutora para fomentar la autonomía de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica.

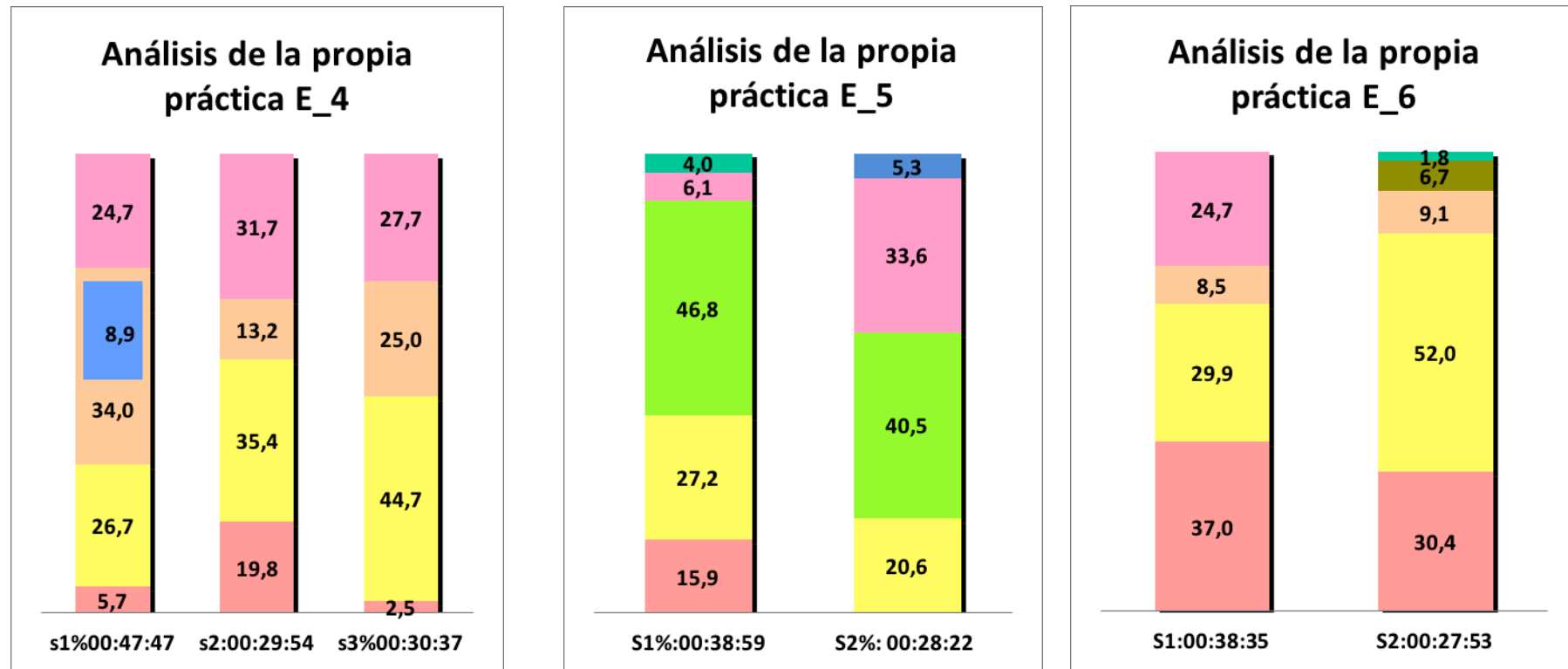


Figura 26. Tutoría Grupal: Mapa de Interactividad del trabajo de la Tutora B con las estudiantes del caso E_4, E_4 y E_6.

El trabajo conjunto de la *Tutora B con la estudiante E_4* (ver figura 26), se organiza de manera regular (5 SI en S1 y 4 SI en S2 y S3). En primer lugar, interpretamos como una ayuda al aprendizaje de la reflexión de la práctica el desarrollo de una sesión más de las planificadas en el plan docente. Así como también el SI encajado de SI, puesto que la tutora trae a la sesión de análisis observaciones de la práctica de la estudiante realizada en otro tipo de situación de formación. Por otro lado, luego de visualizar el proceso de enseñanza compartido en el clip, la tutora describe aquellos aspectos esenciales observados en el clip, dirigiendo y centrando la atención de las estudiantes sobre determinados aspectos, ya sea porque presentaban error, no estaban muy claros, o eran dilemáticos, y por tanto necesitaban ser tratados conjuntamente. Interpretamos que es la tutora quien guía el análisis a lo largo de las tres sesiones, puesto que este tipo de SI disminuye al transcurrir el proceso de formación, pero prevalecen aquellos intercambios comunicativos que son iniciados y requeridos por la propia tutora, donde pregunta o comenta algún aspecto. También, identificamos como una ayuda para el aprendizaje de la estudiante sobre la reflexión, la presencia regular del *SI análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora*, la tutora mantiene la dirección sobre diferentes aspectos visualizados en el clip, así como también solicita a la propia estudiante su valoración frente a su actuación, enfatiza tener en cuenta la coherencia entre lo que deseaba realizar y lo que realmente sucedió, además, requiere que la estudiante proponga soluciones o nuevas estrategias que podría utilizar en acciones futuras para mejorar su práctica en el aula.

El trabajo conjunto de la *Tutora B con la estudiante E_5* (ver figura 26), se organiza de manera estable, únicamente disminuye un SI en S2. Luego de visualizar conjuntamente el proceso de enseñanza compartido en el clip, se mantiene estable el SI donde la tutora realiza tareas paralelas, es decir a medida que visualiza la práctica se detiene para comentar, preguntar, identificar un error sobre un episodio puntual, y lo hace en el mismo momento que lo identifica, manteniendo el control de la situación. La estudiante solo participa respondiendo a los requerimientos que le son solicitados, interpretamos que este tipo de dinámica ayuda a las participantes a construir significados sobre la práctica foco de análisis, y a progresar sobre aquellos aspectos curriculares que deben estar presentes en la práctica visionada, este tipo de actuaciones se presenta de manera más sistemática en S1 que en S2. Posteriormente, en S2 el aumento de tiempo del *SI Revisión y reformulación de la práctica*, lo interpretamos como una ayuda al traspaso del control, puesto que solicita a la propia estudiante que proponga acciones educativas que le pueden ayudar a mejorar su actuación, incluye aquí la participación de las compañeras donde también solicita repensar lo observado para mejorarlo. Esta interpretación también se apoya en la forma de finalizar la sesión, ambas sesiones presentan finalidades diferenciadas y en S2 la tutora recuerda y recapitula los contenidos educativos tratados en la sesión, ejemplificando como deben ser incorporados en las prácticas del aula.

El trabajo conjunto de la *Tutora B con la estudiante E_6* (ver figura 26), se estructura de manera similar, solo se presenta un aumento de un SI en S2. Después de la visualización del proceso de enseñanza compartido en el clip, observamos que en ambas sesiones la tutora otorga un momento para que, tanto las compañeras como también la propia estudiante describan aquellos aspectos que identifican como relevantes en la práctica visionada, al mismo tiempo la tutora pregunta, cuestiona, resitúa algunas actuaciones observadas, yendo más allá de lo observado en el clip. Interpretamos este hecho como una manera de andamiar la reflexión de la práctica en la que la Tutora Busca establecer un nivel de intersubjetividad entre todas las participantes a partir de lo observado. Por otra parte, la presencia puntual del SI revisión y reformulación de la práctica, en S1, la interpretamos como ayuda en la que la tutora otorga a la propia estudiante espacios de participación en los que propone nuevos cursos de acción que ayudarán a mejorar su actuación en el aula infantil; mientras tanto, en S2 la tutora ayuda a la estudiante para que avance en su aprendizaje, valorando el progreso de sus actuaciones pedagógicas, y el desarrollo de sus habilidades que posteriormente beneficiarán su futuro desempeño docente en el ámbito laboral.

.4.3.2.1. Caracterización de la sesión de tutoría grupal y la influencia educativa de las tutoras

Este sub-apartado tiene un doble objetivo que se sustenta en los resultados del análisis de los seis casos objeto de estudio. Por un lado, dar a conocer la finalidad educativa de cada sesión planificada para la tutoría grupal, que forma parte del proceso formativo de la estudiante (inicio-S1, desarrollo-S2 y finalización-S3), donde mencionamos los tipos de SI que la caracterizan y las regularidades identificadas en el trabajo conjunto realizado por ambas tutoras con sus respectivas estudiantes. Por otro lado, caracterizamos la influencia educativa que ejercen las tutoras en las diferentes sesiones, específicamente, nos enfocamos en el proceso de traspaso del control a lo largo de la dimensión temporal del prácticum, y también mencionamos algunos indicadores sobre la construcción de los significados compartido, a partir del contenido formativo que la tutora pone de relieve en cada una de las sesiones indagando en aquellos SI que se presentan estables en la temporalidad del periodo estudiado.

En cuanto a la caracterización de las sesiones desarrolladas a lo largo del proceso y considerando los resultados descritos a lo largo de este capítulo en relación con la tutoría grupal, podemos decir que:

- 1) **Las primeras sesiones descritas como SI**, presentes en los 6 casos de estudio, tienen como finalidad dar comienzo al trabajo conjunto, las tutoras comparten el objetivo de la sesión y explicitan el desarrollo de ésta, también las otras sesiones que se realizarán. Recuerdan la consigna y definen responsabilidades. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y que seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

Tabla 21. Cuadro resumen SI característicos de las primeras sesiones (S1) de tutoría grupal

Cuadro resumen de la sesión Inicio (S1)			
<i>Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa</i>	<i>Predominancia de SI</i>	<i>Casos</i>	
Gestión de la sesión	<i>Presentación de la sesión</i>	E_1, E_4, E_5 y E_6	
Análisis de la propia práctica	Compartir la referencia	<i>Contextualización de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_2, E_3
		<i>Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_2, E_3, E_4, E_5 y E_6
		<i>Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis</i>	E_5
	Centrar el análisis	<i>Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_4 y E_6
		<i>Inscrito de la otra sesión</i>	E_4
		<i>Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante</i>	E_1, E_2 y E_3
	Revisar y reformular la práctica observada	<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de las compañeras</i>	E_1, E_2 y E_3
<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora</i>		E_1, E_2, E_3, E_4, E_5 y E_6	
Finalización de la sesión	<i>Orientado al contenido educativo</i>	E_1, E_2 y E_3	
	<i>Orientada aspectos pedagógicos y organizativos</i>	E_5	

En la Tabla 21 identificamos que el tipo de SI que prevalece en el trabajo conjunto desarrollado por ambas tutoras con sus respectivos estudiantes, se orienta a gestionar la sesión, así como también, a los SI dirigidos al análisis de la práctica, en sus tres concreciones, pero destacando los orientados a centrar el análisis y revisar y reformular la práctica observada; y en último lugar, se identifica de manera regular aquellos que conducen a la finalización de la sesión, con mayor predominio el orientado al contenido educativo.

- 2) **En las sesiones que se etiquetan como desarrollo S2:** está presente solo en los casos E_3 y E_4, tienen como objetivo centrar el análisis de la práctica sobre aspectos que sean esenciales para el aprendizaje de las estudiantes, explicitar y resolver los errores, clarificar actuaciones pedagógicas o aspectos que se presentan confusos o poco claros, atendiendo a las necesidades que las estudiantes presentan. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

Tabla 22. Cuadro resumen SI característicos de las segundas sesiones (S2) de tutoría grupal

Cuadro resumen de la sesión desarrollo (S2)			
<i>Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa</i>		<i>Predominancia de SI</i>	<i>Casos</i>
Gestión de la sesión		<i>Presentación de la sesión</i>	E_4
Análisis de la propia práctica	<i>Compartir la referencia</i>	<i>Contextualización de la práctica objeto de análisis</i>	E_3
		<i>Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis</i>	E_3 y E_4
	<i>Centrar el análisis</i>	<i>Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis</i>	E_4
		<i>Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante</i>	E_3
	<i>Revisar y reformular la práctica observada</i>	<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de las compañeras</i>	E_3
		<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora</i>	E_3 y E_4
Finalización de la sesión		<i>Orientada aspectos pedagógicos y organizativos</i>	E_3

En la Tabla 22 presentamos los SI característicos de aquellos casos que presentan una sesión de desarrollo en el trabajo conjunto con su tutora, únicamente se identifica como una regularidad aquellos tipos de SI que se identifican en ambos casos objeto de estudio. Concretamente el SI visualización conjunto de la práctica y el *SI de revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis por parte de la tutora*.

- 1) **Finalmente, las sesiones etiquetadas como finalización S2 (Casos E_1, E_2, E_5, y E_6) y eventualmente S3 (E_3 y E_4):** Tienen el objetivo de culminar el proceso de análisis conjunto; en este tipo de sesión prevale la atención de las participantes a centrar el proceso de reflexión, también, se constata la presencia de otros contenidos de formación, que están vinculados al término del proceso de prácticum. A continuación, presentamos un cuadro resumen explicativo de la información encontrada y que seguidamente explicamos los aspectos más relevantes.

Tabla 23. Cuadro resumen SI característicos de las terceras sesiones (S3) de la tutoría grupal

Cuadro resumen de la sesión finalización(S3)			
<i>Tipos de Segmentos de Interactividad según su finalidad formativa</i>	<i>Predominancia de SI</i>	<i>Casos</i>	
Gestión de la sesión	<i>Presentación de la sesión</i>	E_1, E_4, E_6.	
Análisis de la propia práctica	Compartir la referencia	<i>Contextualización de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_2, E_3
		<i>Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_2, E_3, E_4, E_5 y E_6
		<i>Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis</i>	E_5
	Centrar el análisis	<i>Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis</i>	E_1, E_4 y E_6
		<i>Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante</i>	E_1, E_2 y E_3
	Revisar y reformular la práctica observada	<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de las compañeras</i>	E_2 y E_3
<i>Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora</i>		E_1, E_2, E_3, E_4 y E_5	
Rol Docente y Crecimiento Profesional	<i>Proyección al ámbito laboral</i>	E_6	
Finalización de la sesión	<i>Orientado al contenido educativo</i>	E_1, E_2, E_3 y E_5	
	<i>Orientada aspectos pedagógicos y organizativos</i>	E_6	

A partir de la Tabla 23 observamos que ambas tutoras priorizan en la última sesión, los tipos de SI dirigidos al análisis de la práctica, destacando aquellos que su finalidad formativa se orienta a compartir la referencia, además, centrar el análisis y la revisión y reformulación de la práctica observada. De manera excepcional en esta sesión se presenta el SI orientado a la proyección al ámbito laboral.

- **La influencia educativa otorgada que ejercen las tutoras sobre sus estudiantes: *traspaso de control***

Puesto que este primer nivel de análisis nos da información sobre cómo las tutoras organizan las diferentes sesiones de tutoría grupal en la que se reflexiona sobre el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por las estudiantes en el aula infantil, podemos interpretar cómo las tutoras ejercen la influencia educativa sobre sus estudiantes. En este sentido, a la luz de los resultados explicamos cómo se presentan los dos mecanismos de influencia educativa, es decir, qué aspectos se identifican e interpretan desde el traspaso del control, y posteriormente

subrayamos algunos tipos de SI que por su naturaleza dan información sobre la construcción de significados compartidos. Es así que, **en relación al traspaso del control** en este tipo de sesión, podemos identificar que:

- En los casos de la **Tutora A** los resultados muestran que a medida que transcurre el proceso de formación el SI contextualización de la práctica objeto de análisis, disminuye de manera progresiva a lo largo del proceso (S2 y S3 de los casos E_1, y E_3) este hecho lo interpretamos desde el andamiaje que la tutora realiza en las primeras sesiones, puesto que orienta de manera sistemática qué aspectos debe proporcionar para que todas las participantes puedan situar la visualización del clip. De esta manera las estudiantes de manera autónoma informan los aspectos que son esenciales para situar la visualización.
- Por otra parte, en los casos de la **Tutora A** identificamos la presencia sistemática del *SI Revisión de la práctica docente, por parte de la estudiante*. En S1 en los Casos E_1, E_2 y E_3; en S2 en el caso E_3 y en S3 en los Casos E_1, E_2 y E_3. De acuerdo a nuestro marco de referencia, interpretamos que la tutora traspasa la responsabilidad a la estudiante para que informe detalles de la práctica que es objeto de análisis; de acuerdo a lo que la estudiante menciona la tutora interviene con el fin de asegurar por un lado la referencia que está siendo compartida y por otro lado, cotejar el equilibrio y la coherencia entre lo que la estudiante tenía previsto y lo que realmente sucedió.
- Y el *SI revisión y reformulación de la práctica, por parte de las compañeras*, presente en S1 en los casos E_1, E_2 y E_3; en S2 en el caso E_3; y en S3 en los casos E_2 y E_3. De acuerdo a nuestro marco de referencia, interpretamos que la tutora considera importante la participación simétrica de todas estudiantes, potenciando la implicación de las compañeras en el proceso de aprendizaje, otorga el espacio de participación y la autonomía para que valoren la práctica compartida, interpretamos puesto que la tutora en su docencia valora la influencia educativa que los otros miembros de la sesión pueden aportar a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje visionado en el clip.
- A su vez, en los casos de la **Tutora B** concretamente en E_4 y E_6 a lo largo del proceso formativo identificamos que posterior a la visualización del proceso de enseñanza compartido en el clip, la tutora otorga un momento para que, tanto las compañeras como también la propia estudiante describan aquellos aspectos que identifican como relevantes en la práctica visionada, al mismo tiempo la tutora pregunta, cuestiona, resitúa algunas actuaciones observadas, yendo más allá de lo observado en el clip. Interpretamos este hecho como una manera de andamiar la reflexión de la práctica en la que la tutora intenta guiar a la estudiante con la finalidad de establecer un nivel de intersubjetividad entre todas las participantes a partir de lo observado.

- Por otra parte, la **Tutora B** en los casos E_4 y E_5 en S2 aumenta el tiempo dedicado al *SI Revisión y reformulación de la práctica*, lo interpretamos como una ayuda al traspaso del control, puesto que solicita a la propia estudiante que proponga acciones educativas que le pueden ayudar a mejorar su actuación, incluye aquí la participación de las compañeras donde también solicita propuestas de alternativas de mejora.

En este tipo de tutorías la naturaleza de los diferentes SI identificados nos permiten interpretar que algunos pudieran tener un rol central para la construcción de significados compartidos, porque su finalidad formativa se orienta a la discusión, su naturaleza es debatir sobre episodios o actuaciones esenciales en la práctica educativa. De esta manera, **identificamos que la construcción de los significados compartidos, se lleva a cabo, mediante:**

- En el trabajo pedagógico de la Tutora B En primer lugar, para las tutoras es esencial **centrar el análisis de la práctica**, lo observamos en la presencia del *SI describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, en S1 en los casos E_1, E_4 y E_6. En S2 en el caso E_4. En S3 en los casos E_1, E_4 y E_6. De acuerdo a nuestro marco de referencia interpretamos que la tutora prioriza en sus prácticas pedagógicas estructurar la actividad objeto de análisis con sus estudiantes, discutiendo y centrando la atención sobre aspectos específicos del marco curricular, concretamente en aquellos que presentan error, o una actuación realizada por la estudiante que necesita ser mejorada, de esta manera establece con las estudiantes un espacio intersubjetivo de aprendizaje construyendo un lenguaje común.
- *SI visualización y análisis de la práctica objeto de análisis* en el caso E_5. Interpretamos que la tutora, con esta actuación puntual, tiene la intención de clarificar lo que está observando, y centrarse sobre aspectos específicos, realizando una primera valoración que le ayude a la estudiante a comprender la coherencia entre lo que deseaba realizar y el producto desarrollado, la finalidad de la tutora es que la estudiante implemente adecuada y responsablemente el marco curricular para la educación infantil y con ello logre alcanzar en el grupo de niños los aprendizajes propuestos.
- Identificamos que las tutoras se centran en aspectos específicos con el objetivo de **Revisar y reformular la práctica observada**. Esto se concreta en todos los casos objeto de estudio en S1 Y S2 mediante la presencia del *SI de revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, y en S3, en los casos E_1, E_2, E_3, E_4 y E_5. De acuerdo a nuestro marco de referencia, interpretamos que las tutoras orientan a las estudiantes en el cumplimiento del marco de referencia de educación infantil, utilizando un lenguaje común reconstruyendo conjuntamente la actuación de la estudiante con el objetivo de que mejore, y así pueda alcanzar los objetivos propuestos. Además, interpretamos que la tendencia de la tutora es centrar el proceso de

reflexión en los tres elementos del triángulo interactivo: los contenidos objeto de aprendizaje, la actuación de los niños y de la estudiante en formación.

Otro resultado que concierne a la estabilidad de los SI a lo largo del proceso compete a la existencia de dos tipos de CSI que se repiten con cierta frecuencia y regularidad, que consideran diferentes tipos de SI y presentan una sistematicidad en el orden en que aparecen en las diversas sesiones de todos los casos analizados a lo largo del periodo de prácticum, se concretan en:

- En primer lugar, identificamos una CSI orientada a compartir la referencia presente en los Casos E_1, E_2 y E_3, incluye los *SI contextualización de la práctica objeto de análisis* y posteriormente el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*. Mientras en los Casos E_4, E_5 y E_6, dicha configuración incluye los *SI preparación y organización de la sesión* y el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*.
- La segunda CSI se dirige específicamente al **análisis de la práctica de la estudiante**, la cual varía de acuerdo a las particularidades del caso que es objeto de estudio, es decir, en los casos E_1, E_2 y E_3. Dicha configuración incluye una estructura básica contemplando los *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante; Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras* y *Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*. Solo en el Caso E_1 consideramos como parte de dicha CSI el SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis, puesto que la tutora se detiene para asegurar entre los participantes un nivel mínimo de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas, estableciendo un primer grado de intersubjetividad.

Sin embargo, en los casos E_4, E_5 y E_6 la CSI orientada al análisis contempla los *SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis* y el *de Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*. Particularmente en el Caso E_5 dicha CSI incorpora también el *SI Visualización y análisis de la práctica foco de análisis*.

Finalmente, el sentido que tiene la tutoría grupal para la formación docente, radica principalmente, por un lado, en favorecer la reflexión conjunta entre la tutora y estudiantes de maestro, utilizando como artefacto mediador de la actividad conjunta un clip de vídeo que tiene el interés por dos motivos concretos, permite que todas las participantes compartan el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la estudiante en su aula, y segundo, porque responde a una situación de aprendizaje situada en un contexto familiar, donde las estudiantes realizan cotidianamente su práctica educativa. Los resultados muestran que ambas tutoras dedican los mayores porcentajes a compartir su referencia, permitiendo establecer un

conocimiento común de lo realizado en el aula, y un lenguaje compartido sobre lo que se realizó, porqué se realizó, dónde se realizó y con qué objetivo. Posteriormente, ambas tutoras utilizan diferentes estrategias para revisar aspectos episodios o actuaciones pedagógicas puntuales, pero con la intención de centrar la reflexión en los errores cometidos, explicitar las incoherencias, esclarecer situaciones específicas. Ambas tutoras buscan ir más allá de las actuaciones realizadas en el aula, comprendiendo cómo y porqué se realizó, las tutoras desean conocer como las estudiantes gestionan el desarrollo del proceso de la práctica y que aspectos ponen de relieve en su actuación (cómo lo planifican, qué aspectos incorporan). La Tutora B incluye comentarios referidos al rol profesional y ambas tutoras permiten plantear estrategias de mejora, repensando la actuación, es así que apoyan de manera diferente la práctica de la estudiante, realizando reformulaciones para orientar qué es lo que debe mejorar.

4.4. Síntesis de los resultados

A continuación, presentamos una síntesis de los principales resultados del primer nivel de análisis realizado en los seis casos de estudio hemos identificado cómo se organiza y evoluciona la actividad conjunta construida en dos tipos de tutorías, individual y grupal, en las que conjuntamente tutora y estudiantes reflexionan sobre el desarrollo de la propia práctica educativa realizada por las estudiantes de maestro en el aula infantil a lo largo del prácticum.

I. En relación con la tutoría individual

- El primer núcleo de resultados muestra que a partir del análisis de seis casos de estudio identificamos diecinueve tipos de Segmentos de Interactividad. Ello nos otorga información que puede interpretarse para caracterizar la organización de una tutoría diádica, que tiene como objetivo analizar y evaluar la práctica de la estudiante realizada en el aula infantil. En este tipo de tutorías las tutoras utilizan como mediador de la actividad conjunta una rúbrica de evaluación. El resultado del análisis de los seis casos de estudio muestra diferentes tipos de SI, cuya caracterización remite a la articulación de la participación de la tutora y las estudiantes durante la sesión, definiendo quién puede hacer/decir qué en un momento dado de la actividad. Además, cada SI está definido por una finalidad formativa específica que responde a un determinado contenido/tarea que se desarrolla en el marco de la sesión.

Los diecinueve tipos de SI identificados en el análisis de los seis casos, fueron reagrupados tomando como único criterio la finalidad formativa a la que las participantes dirigían su actividad, y posteriormente fueron reorganizados en seis conjuntos de SI a saber: en primer lugar, aquellos orientados a *dar comienzo a la sesión*; en segundo lugar, los dirigidos al *Análisis de la práctica* propiamente tal, aquí evidenciamos dos funciones formativas específicas, por un lado, los SI

orientados a valorar la práctica pedagógica, y por otro lado, aquellos dirigidos a centrar el análisis planteando propuestas de mejora. En tercer lugar, aquellos SI centrados en el *Rol Docente y Crecimiento Profesional*; en cuarto lugar, los orientados a la *Incorporación en una comunidad de práctica*; en quinto lugar, los dirigidos a *Cumplimentar la rúbrica de evaluación*; y finalmente, en sexto lugar se identifican aquellos que tienen la función de *Finalizar la sesión*. Dicha reagrupación nos aporta información relevante en el marco general de formación inicial docente, puesto que nos proporciona indicios sobre los diferentes contenidos formativos tratados durante el proceso de prácticum de las estudiantes esenciales para su formación como maestra.

- El segundo núcleo de resultados, da cuenta de las particularidades y especificidad que toma la actividad conjunta en las tutorías diádicas, desarrolladas en cada uno de los casos objeto de estudio y su evolución en las diferentes sesiones a lo largo del proceso formativo. Los resultados muestran que la interacción que establecen las participantes (tutora y estudiante) en cada caso y en las diferentes sesiones analizadas, indican que las tutoras se adaptan a las necesidades de las estudiantes, dado que priorizan diferentes aspectos o contenidos que deben ser mejorados en actuaciones futuras, ayudan a la propia estudiante a mejorar la comprensión de su propia actuación realizada y a comprender la complejidad de la práctica educativa desarrollada en el aula infantil.
- El tercer núcleo de resultados nos permite interpretar particularidades del trabajo conjunto dirigido por cada tutora con su respectivo grupo de estudiantes.

El análisis del trabajo conjunto de la Tutora A con su respectivo grupo de estudiantes (E_1; E_2 y E_3) muestra que este se organiza a partir de 13 SI; en cambio el análisis del trabajo conjunto de la Tutora B con su grupo de estudiantes (E_4, E_5 y E_6) se organiza a partir de 12 SI. En relación con la singularidad del trabajo de cada tutora, cada tutora ajusta su trabajo pedagógico a las necesidades que presentan sus estudiantes o las demandas que las propias estudiantes realizan en el curso de su formación. Parece ser que para ambas tutoras es imprescindible el *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora*, puesto que le dedican un porcentaje similar (34% Tutora A y 35% Tutora B) en el desarrollo de todas las sesiones analizadas. Las particularidades identificadas en el trabajo pedagógico de cada una de las tutoras en la forma en que lleva a cabo la reflexión y la evaluación de la práctica de la estudiante se presentan a continuación.

El trabajo **pedagógico de la Tutora A** realizado con los casos E_1, E_2 y E_3, se caracteriza por la presencia de los SI dirigidos a: *SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación*, y *SI autoevaluación de la práctica pedagógica por parte de la estudiante*, ambos ocupan un

12% y representan el segundo lugar dentro de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo del conjunto de sesiones. Por otra parte, el *SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*, y el *SI calificación de los aprendizajes, con apoyo de rúbrica*, ambos ocupan un 7% y representan el tercer lugar dentro de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo del conjunto de sesiones. Otro SI característico en la organización de la actividad corresponde al *SI identificación de los aspectos prioritarios de la práctica observada*. Además, en el trabajo pedagógico de esta tutora hay dos SI que evolucionan, que se presentan en diferentes casos y en momentos diferenciados del proceso de formación. En primer lugar, en el caso de la estudiante E_2 en el desarrollo de sus sesiones el *SI análisis conjunto de la práctica* evoluciona en la última sesión (S3) presentándose de manera puntual el *SI análisis por parte de la tutora de la práctica pedagógica*. En segundo lugar, de manera regular en los casos E_1, E_2 y E_3, los resultados señalan que la tutora dedica un *SI orientado al rol docente durante el proceso de formación* y se presenta en las primeras sesiones, pero en el proceso formativo de las tres estudiantes en el desarrollo de la última sesión éste evoluciona concretándose en *el SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral*.

Por otra parte, la singularidad del **trabajo pedagógico de la Tutora B** realizado con los casos, E_4, E_5 y E_6; muestra mayor presencia de los *SI identificación de los avances realizados por la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, que con un 17% ocupa el segundo lugar dentro de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo del total de las sesiones. Además, el *SI identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora*, que con 9% ocupa el tercer lugar de los mayores porcentajes. Otro SI característico del trabajo pedagógico de esta tutora, es el *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, que se presenta de manera regular al finalizar el proceso formativo de cada estudiante. Por otra parte, identificamos unos SI que se presentan de manera puntual, concretamente, el *SI comentarios globales del contexto de la práctica observada*, *SI propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora* y el *SI Inserción de la estudiante en el centro escolar*.

II. En relación con la tutoría grupal

- El primer núcleo de resultados muestra que a partir del análisis de seis casos de estudio identificamos 12 tipos de Segmentos de Interactividad, permitiéndonos contar con una caracterización empírica de las sesiones de tutorías grupales en las que participan la tutora de la facultad, la estudiante responsable y las compañeras de prácticum. En esta investigación, la tutoría grupal tiene el objetivo de que las participantes reflexionen conjuntamente sobre el desarrollo de un proceso de aprendizaje realizado por las propias estudiantes en el centro escolar, utilizando como mediador de la actividad conjunta clips de vídeos que posibilitan un tipo de participación y de reflexión sobre la práctica pedagógica que está siendo visualizada. Cada segmento de

interactividad se caracteriza por determinados patrones de actuaciones articulados entre lo que dice y hace la tutora, la estudiante responsable de presentar su experiencia, y las compañeras de la sesión.

Los 12 tipos de SI identificados en los seis casos de estudio fueron reagrupados considerando como único criterio la finalidad formativa implícita en la actividad, puesto que esta alude al contenido/tarea que es objeto de aprendizaje y que la tutora pone de relieve en el desarrollo de la sesión. La reagrupación de los SI se concreto en 4 tipos de SI: en primer lugar, aquellos orientados a la gestión de la sesión; en segundo lugar, los dirigidos al análisis de la propia práctica; que incluye tres funciones formativas específicas concretadas en: que las participantes dedican un momento de la sesión a compartir la referencia; luego centran el análisis, y finalizan con revisar y reformular la práctica observada. En tercer lugar, aquellos dirigidos al desarrollo profesional y finalmente, en quinto lugar, los que apuntan a finalizar la sesión. Dicha reagrupación de SI nos proporciona información que puede ser interpretada en el marco teórico más general orientado a la formación inicial docente, por una parte, aparecen diferentes contenidos formativos relevantes para la formación inicial de las estudiantes, aparecen, por un lado, el análisis de la práctica y el desarrollo profesional. Y, por otra parte, nos informa sobre el uso que tiene el mediador de la actividad, es decir el clip de vídeo, en el desarrollo de la sesión.

- El segundo grupo de resultados subraya las particularidades que toma la actividad conjunta en la tutoría grupal en el conjunto de sesiones desarrolladas en los seis casos objeto de estudio y su evolución a lo largo del proceso formativo. Los resultados muestran que la variabilidad y manera esporádica en la que aparecen algunos SI se interpretan de acuerdo al sentido que estos tienen en el transcurso de la sesión y su relación con el momento singular de la secuencia en la que aparecen, es decir, por estar situado en una determinada posición en el mapa de interactividad presentado en cada uno de los casos. Es así, que un SI puede cumplir, por un lado, la función de continuidad asegurando algunos elementos claves en el proceso de análisis y reflexión conjunta que se realiza, además de presentar una relación tanto con el SI anterior o el posterior. Los resultados de los seis casos parecen señalar que el tipo de relación existente en cada uno de los casos no está predeterminado a priori sino que emerge de acuerdo a las necesidades y demandas de la estudiante en el desarrollo de la sesión.
- El tercer grupo de resultados muestra las particularidades del trabajo conjunto que realiza cada tutora con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría grupal desarrolladas a lo largo del prácticum.

El análisis de las sesiones dirigidas tanto por, la **Tutora A** con su grupo de estudiantes (E_1, E_2 y E_3), como las sesiones dirigidas por la Tutora B con las estudiantes (E_4, E_5 y E_6), indican que ambas tutoras organizan su trabajo pedagógico a partir de 9 SI. Otra particularidad del trabajo pedagógico de ambas tutoras se presenta en la importancia que le otorgan al *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, ambas dedican un 34% del total de las sesiones a compartir la referencia; siendo también primordial el *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, dedicándole alrededor del 25% del tiempo total de las sesiones. Además, identificamos la presencia de algunos SI característicos del trabajo pedagógico que realiza cada tutora, lo que puede interpretarse en términos de ajuste en sus prácticas pedagógicas puesto que estos SI atienden y responden a las singularidades del proceso de formación de cada una de sus estudiantes.

El trabajo pedagógico de la **Tutora A** con sus estudiantes (E_1, E_2 y E_3) indica que el *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*, se encuentra entre los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo de las sesiones, ocupando con 10% el tercer lugar; y el *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras de la sesión*, que con 8% ocupa el cuarto lugar de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo de las sesiones. La presencia estable de ambos SI a lo largo del proceso nos permite interpretar que el proceso de análisis no es exclusiva responsabilidad de la tutora, puesto que dedica un SI a que las otras compañeras de la sesión participen del proceso de reflexión conjunta. Por otra parte, otro SI característico de su trabajo pedagógico es el *SI contextualización de la práctica objeto de análisis* y *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*. Por su parte, el trabajo pedagógico de la **Tutora B** con su grupo de estudiantes (E_4, E_5 y E_6) se caracteriza principalmente por la presencia del *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, que con 15% ocupa el tercer lugar de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo de las sesiones; y el *SI visualización y análisis de la práctica objeto de análisis*, que con 8% ocupa el cuarto lugar de los mayores porcentajes que aparecen en el desarrollo de las sesiones donde la tutora realiza tareas paralelas, observa el clip y de manera simultánea realiza comentarios frente a la actuación que está siendo observada. También identificamos la presencia puntual de algunos SI, concretamente el *SI Inscrito de la otra sesión* y el *SI proyección al ámbito laboral*.

III. Caracterización de las sesiones de tutorías individual y grupal, y particularidades de la influencia educativa otorgada por las tutoras en el proceso de reflexión de la práctica

- **La tutoría individual** es una situación de aprendizaje situada y contextualizada en el marco de la formación, que permite a la estudiante la reflexión conjunta con su tutora, sobre el rol y desempeño que realiza en el aula, así como también valorar sus fortalezas, sus errores y las incoherencias entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente realizó. En esta tutoría, las participantes discuten sobre los diferentes elementos implicados en la práctica

educativa con la finalidad última de calificar el desempeño de la estudiante. Los resultados de los seis casos analizados muestran que ambas tutoras organizan las diferentes sesiones de tutoría individual para acompañar- guiar el proceso de formación, favoreciendo en mayor o menor medida la autonomía de la estudiante para referirse a su desempeño pedagógico y para que identifique los diferentes elementos de la práctica educativa implicados en su actuación. Las tutoras atienden las dificultades presentadas en cada uno de los casos, abordan temáticas específicas, como: el rol que la estudiante de maestro debe ejercer en el aula y su posterior inserción laboral, en la discusión crean espacios intersubjetivos en el que comparten y construyen significados que ayuden a progresar en las actuaciones futuras. Ambas tutoras informan a sus estudiantes sobre el desarrollo de sus habilidades y el desempeño alcanzado, pero, ocasionalmente registran en la rúbrica de evaluación los aspectos comentados. Lo anterior, nos parece señalar que las tutoras utilizan la rúbrica de modo distinto, en un caso puntualmente y de manera más directiva, y en el otro integrándola como herramienta para apoyar el aprendizaje.

- Por otro lado, en la **tutoría individual** identificamos la presencia de la voz de la Educadora guía, quien tiene un papel importante en el aprendizaje que desarrolla la estudiante de maestro sobre su rol. Las estudiantes de la Tutora A (casos E_1, E_2 y E_3) muestran la presencia estable del *SI orientado a la valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía*, este se presenta de manera regular en las primeras sesiones de todas las estudiantes y excepcionalmente con la estudiante E_3, también se identifica en la última sesión. La tutora trae a la sesión de análisis conjunto, las aportaciones realizadas por la maestra del centro notificando formalmente a la estudiante sobre los comentarios realizados de su actuación en el aula. Con la finalidad de orientar la práctica pedagógica de la estudiante tomando como referencia las necesidades y expectativas de ambos sistemas educativos (centro escolar y facultad), permitiendo a la estudiante entrelazar sus conocimientos y habilidades prácticas para alcanzar un óptimo desarrollo de su proceso de formación.

- En cuanto a las **características de la actividad en la tutoría individual y el uso del artefacto mediador, rúbrica de evaluación, podemos decir que: en primer lugar, en cada sesión aparecen formas específicas de organización (diferentes tipos de SI). En segundo lugar, el uso de la rúbrica de evaluación no está predefinido, sino que ambas tutoras utilizan la rúbrica de forma diferente. La rúbrica se caracteriza por explicitar los criterios a evaluar sobre la actuación y el nivel de competencia obtenido por la estudiante en cada paso o aspecto considerado relevante para el desempeño pedagógico de su práctica.**

La Tutora A con sus estudiantes (E_1, E_2 y E_3) utiliza la rúbrica para vertebrar sistemáticamente una parte de la sesión y cumple finalidades complementarias: (i) Profundizar en

el aprendizaje de análisis de la práctica, focalizarse en la preparación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe realizar la estudiante como futura maestra. (ii) Compartir con claridad el grado de consecución de los aprendizajes esperados por la estudiante desarrollando una función tanto formativa como acreditativa de la evaluación. La tutora considera la rúbrica como un instrumento que ayuda a representarse la tarea y a la negociación en la actividad conjunta, así como de seguimiento, valoración y mejora de la práctica pedagógica de la estudiante en formación. En cambio, la **Tutora B** con las estudiantes E_4, E_5 y E_6 utiliza la rúbrica puntualmente, de manera más directiva es la tutora quien fórmula las preguntas y al mismo tiempo es ella quien resuelve los puntos discordantes presentados en el desarrollo de la sesión. Prevalece una función formativa de evaluación: la tutora realiza un seguimiento de la actuación, pero no una calificación. Se formaliza el análisis registrando fortalezas y debilidades y otorgando sugerencias de mejora.

- Particularmente los resultados de la sesión de **tutoría individual** muestran la presencia de tres **configuraciones de segmentos de interactividad (CSI)** que consideran diferentes tipos de SI y presentan una regularidad en el orden en que aparecen en las diversas sesiones de todos los casos analizados a lo largo del periodo de prácticum. A saber:

La **primera CSI** se dirige específicamente al **análisis de la práctica de la estudiante**, involucra tipos de SI cuya finalidad formativa es valorar la práctica pedagógica y posteriormente, centrar el análisis y plantear propuestas de mejora. Es decir, a lo largo del proceso identificamos de manera sistemática la presencia de SI orientados a la: *autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, seguido del *SI Análisis conjunto de la práctica con propuesta de mejora* y el *SI orientado sobre el rol docente a lo largo del proceso*. Este último SI, en ocasiones, puede evolucionar presentándose el *SI orientaciones sobre el rol el docente en el ámbito laboral* (en la tercera sesión del caso E_3). Concretamente estos tipos SI se identifican de forma regular en el transcurso del prácticum y en diferentes sesiones analizadas (en las primeras, en las segundas y/o en las terceras) y, se presentan de manera diferenciada en los casos E_1, E_2 y E_3.

La **segunda CSI** se relaciona con el uso de la **rúbrica de evaluación**; identificada en únicamente en los Casos E_1 y E_3. La CSI inicia con el *SI calificación de los aprendizajes*, le sigue el *SI Formalización del análisis conjunto con apoyo de rúbrica* y, finaliza con el *SI Síntesis de los aspectos fuertes y débiles con apoyo de rúbrica* que fueron observados y comentados a lo largo de la sesión. Hay que señalar que dicha CSI se presenta en momentos diferenciados de acuerdo a la temporalidad del prácticum, tanto en las segundas como en las terceras sesiones (mayor predominio en las terceras sesiones) desarrolladas durante el proceso.

La **tercera CSI** reúne SI orientados a diferentes finalidades formativas, uno orientado al **rol docente y crecimiento profesional** y otro dirigido a la **Incorporación de en una comunidad de**

prácticas. Dicha CSI se presenta en los casos E_4, E_5 y E_6, e inicia con el *SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum* y culmina con el *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*. Por otra parte, dicha CSI se presenta excepcionalmente y de forma regular en las terceras sesiones de cada una de los casos estudiados.

- **La característica peculiar de las sesiones de Tutoría Grupal** radica principalmente en que favorece la reflexión conjunta entre la tutora y estudiantes de maestro, mediante la visualización de un clip de vídeo que tiene el interés por tres motivos concretos: permite que todas las participantes compartan el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la estudiante en el aula; segundo, porque responde a una situación de aprendizaje situada en el contexto donde las estudiantes realizan cotidianamente su práctica educativa; favorece a las estudiantes de maestros "ver" su práctica con mayor eficacia; y al mismo tiempo a las compañeras que participan de la sesión les permite no solo reflejar su práctica sino que en ella identificar con mayor efectividad la didáctica utilizada durante su enseñanza y la que podría utilizar en su enseñanza futura.
- **Por otra parte, la actividad conjunta construida por los participantes, se ve influenciada por el uso que realizan del artefacto mediador, el clip de vídeo.** El uso que los participantes otorgan al clip de vídeo permite organizar la actividad conjunta de diferentes maneras; así como también facilita a que todas las participantes compartan la misma referencia, puesto que todas observan la misma actuación que da en su hábitat natural. Por otra parte, en cuanto al uso que las tutoras realizan del clip de vídeo en las diferentes sesiones analizadas, los resultados muestran que ambas tutoras dedican sus mayores porcentajes a compartir la referencia, permitiendo establecer un conocimiento común de lo realizado en el aula, y un lenguaje compartido sobre lo que se realizó, por qué se realizó, dónde se realizó y con qué objetivo. Posteriormente, ambas tutoras utilizan diferentes estrategias para revisar aspectos episodios o actuaciones pedagógicas puntuales, pero con la intención de centrar la reflexión en los errores cometidos, explicitar las incoherencias, esclarecer situaciones específicas. Ambas tutoras buscan ir más allá de las actuaciones realizadas en el aula, comprendiendo cómo y por qué se realizó, las tutoras desean conocer cómo las estudiantes gestionan el desarrollo del proceso de la práctica y qué aspectos ponen de relieve en su actuación (cómo lo planifican, qué aspectos incorporan). Ambas tutoras permiten plantear estrategias de mejora, repesando la actuación. Es así que apoyan de manera diferente la práctica de la estudiante, realizando reformulaciones para orientar qué es lo que debe mejorar. Además, la Tutora B realiza tareas paralelas puesto que a medida que transcurre el vídeo va realizando comentarios sobre lo que observa, incluyendo aspectos referidos al rol profesional.

- Particularmente los resultados de la sesión de **tutoría grupal** muestran la presencia de dos **configuraciones de segmentos de interactividad (CSI)** que consideran diferentes tipos de SI y presentan una regularidad en el orden en que aparecen en las diversas sesiones de todos los casos analizados a lo largo del periodo de prácticum. A saber:

En primer lugar, identificamos una **CSI orientada a compartir la referencia**, que en los Casos E_1, E_2 y E_3, incluye los *SI contextualización de la práctica objeto de análisis* y posteriormente el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*. Mientras en los Casos E_4, E_5 y E_6, dicha configuración incluye los *SI preparación y organización de la sesión* y el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*. Dicha CSI se identifica en diferentes momentos del periodo analizado, es así que, dependiendo del caso objeto de estudio, ésta se identifica en las primeras, segundas o terceras sesiones analizadas.

La **segunda CSI** se dirige específicamente al **análisis de la práctica de la estudiante**, la cual varía de acuerdo a las particularidades del caso objeto de estudio, es decir, en los casos E_1, E_2 y E_3. Dicha configuración incluye una estructura básica contemplando los *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante; Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras y Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*. Solo en el Caso E_1 consideramos como parte de dicha CSI el *SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis*, puesto que la tutora se detiene para asegurar entre los participantes un nivel mínimo de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas, estableciendo un primer grado de intersubjetividad. Sin embargo, en los casos E_4, E_5 y E_6 la CSI orientada al análisis contempla los *SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis y el de Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*. Particularmente en el Caso E_5; dicha CSI incorpora también el *SI Visualización y análisis de la práctica foco de análisis*. Ambas CSI se presentan de manera irregular en la temporalidad del proceso estudiado, es así que puede ser identificada en las primeras, segundas o terceras sesiones analizadas.

IV. Particularidades de la influencia educativa otorgada por las tutoras en el proceso de reflexión de la práctica

El **primer nivel de análisis** nos da información específica sobre la influencia educativa que ejercen las tutoras en el análisis de la práctica de sus estudiantes, concretamente en cómo ocurre el proceso del traspaso del control, pero, por las características que presentan los tipos de SI identificados en las diferentes sesiones podemos interpretar que estos probablemente ayudan también a la construcción de significados compartidos.

- En relación al traspaso del control, las tutoras en su trabajo pedagógico con las diferentes estudiantes, utilizan diversas estrategias pedagógicas para favorecer la autonomía de las estudiantes a la hora de reflexionar sobre su práctica pedagógica, los resultados expuestos muestran como las tutoras acompañan, guían y orientan el proceso formativo. En las primeras sesiones (S1) las tutoras otorgan mayor tiempo a dirigir el análisis, concretamente, mediante diferentes preguntas tales como: qué hiciste, cómo lo hiciste, qué deseabas desarrollar; las tutoras contextualizan y sitúan los aspectos que desean reflexionar; posteriormente, traspasan el control para que sean las propias estudiantes quienes participen e informen una autoevaluación de su trabajo pedagógico. Esta forma de guiar la reflexión nos aporta información para interpretar que ambas tutoras favorecen la autonomía de sus estudiantes en el aprendizaje de la reflexión de la práctica; dado a que dedican tiempo para identificar: qué aspectos son los esenciales en el marco de la actividad; y también, permiten que las propias estudiantes participen y puedan identificar su manera de enseñar, y puedan implementar mejoras en el proceso de enseñanza realizado con sus alumnos.
- Los resultados sugieren que las tutoras andamian el proceso de reflexión de forma contingente, dado que en los diferentes casos analizados intervienen de manera oportuna en el proceso de reflexión, asegurando que sus estudiantes de maestro, paulatinamente, vayan desenvolviéndose de manera autónoma en el aula infantil, por lo que enfatizan en el rol que debe asumir a lo largo del proceso formativo (ver presencia y estabilidad de los SI Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación y Orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral)
- Identificamos que la Tutora A con sus estudiantes (E_1, E_2 y E_3) en la tutoría grupal, cede el control del análisis a las participantes de la sesión, presentando estructuras simétricas de participación en las que la estudiante responsable y las otras compañeras de la sesión contribuyen activamente en el proceso realizando una valoración de lo observado, o proporcionando nuevos cursos de acción.
- Los resultados señalados en cada uno de los casos analizados, permiten identificar que ambas tutoras adaptan sus intervenciones a lo largo del proceso formativo de sus estudiantes; p.e en la sesión de tutoría grupal las tutoras otorgan un momento para que, tanto las otras compañeras como también la propia estudiante describan aquellos aspectos que identifican como relevantes en la práctica visionada, al mismo tiempo preguntan, cuestionan, resitúan algunas actuaciones observadas, yendo más allá de lo observado en el clip. Interpretamos este hecho como una manera de andamiar la reflexión de la práctica en la que las tutoras parecen guiar a sus estudiantes con la finalidad de establecer un nivel de intersubjetividad entre todas las participantes a partir de lo observado.

- La regularidad y la variación del tiempo en que se presentan los SI orientados al análisis de la práctica. Se presentan de forma diferente en cada uno de los casos objeto de análisis y en las diferentes sesiones desarrolladas durante el prácticum; pareciendo ayudar a que las estudiantes tengan mayor autonomía en el proceso de reflexión de su práctica, concretamente, las tutoras les solicitan proponer acciones educativas que le pueden ayudar a mejorar su actuación futura. En ocasiones, las tutoras incluyen aquí la participación de las compañeras donde también solicita propuestas de alternativas de mejora (la Tutora A se presenta un tipo específico de SI y la Tutora B en actuaciones puntuales).
- Las tutoras adaptan sus ayudas de acuerdo al nivel de competencia de las estudiantes, puesto que realizan cambios a la cantidad de sesiones planificadas durante el proceso de prácticum, es decir, realizan un ajuste de la ayuda ya que adecuan la cantidad de sesiones realizadas considerando el desempeño de la estudiante durante el proceso, en ocasiones realizan una sesión más o una menos (de las planificadas).
- En otro orden de cosas, la naturaleza de los diferentes SI identificados nos permiten interpretar que algunos SI en los que su contenido formativo es la propia práctica de la estudiante, podemos inferir que estos tipos de SI probablemente tendrían un rol central en la construcción de significados compartidos, porque su finalidad formativa se orienta a la discusión, su naturaleza es debatir episodios o actuaciones esenciales de la práctica educativa realizada por la propia estudiante. En la tutoría individual estos tipos corresponden al SI: *Valoración de la práctica por parte de la educadora guía, SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora, SI propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora*. Mientras que, en la tutoría grupal, estos corresponden a: *SI describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis, SI visualización y análisis de la práctica objeto de análisis y SI de revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*.

CAPÍTULO 5: CONTENIDOS DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA EN EL ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA DE LA ESTUDIANTE: FUNCION EPISTÉMICA Y ÁMBITOS PEDAGÓGICOS. RESULTADOS DEL SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

El objetivo de este capítulo se concreta en describir, comprender y analizar sobre qué aspectos del análisis de la práctica se centra la actividad conjunta, que tutoras y estudiantes llevan a cabo mediante sesiones de tutoría individual y grupal⁵⁹.

Los resultados que aquí se presentan corresponden a un análisis realizado en el interior de los Segmentos de Interactividad (SI). A partir de una propuesta de dos dimensiones hemos profundizado en identificar sobre qué aspectos se orienta la actividad conjunta, comprendiendo cuál es el objeto de la actividad. Las dos dimensiones de análisis son: la **función epistémica del análisis** y los **ámbitos pedagógicos**. Cada dimensión incluye diferentes categorías y sub-categorías que en su conjunto responden al aprendizaje que la estudiante de prácticum debería desarrollar durante su proceso de formación inicial docente. En este sentido, nos preguntamos ¿En qué aspectos del análisis de la práctica centran los tutores la actividad conjunta, a partir de las dimensiones propuestas en cada caso y en las distintas sesiones de tutoría (individual y grupal)?; ¿Cómo evolucionan estos aspectos a lo largo del proceso formativo? y ¿Hay coincidencias y diferencias en cómo los tutores orientan el análisis de la práctica, a partir de las dimensiones propuestas, en cada tipo de sesión?

Para ello, de entrada, hemos organizando el capítulo de la siguiente manera:

- En un primer apartado presentamos los resultados de la sesión de **tutoría individual**, organizado en dos sub-apartados. En el primero, damos a conocer la particularidad de los resultados obtenidos en cada caso de estudio, considerando la dimensión **función epistémica** y sus respectivas categorías y sub-categorías. Explicamos, por un lado, cómo se relacionan con cada uno de los SI, a fin de comprender sobre qué aspectos del análisis de la práctica la tutora centra la actividad. Por otro lado, interpretamos las categorías de la función epistémica en términos de ayuda para el aprendizaje de la estudiante. En el segundo sub-apartado, señalamos las similitudes y diferencias del trabajo conjunto realizado por cada tutora con su grupo de estudiantes a lo largo del proceso formativo, presentando los cambios y las relaciones que se puedan establecer o interpretar a partir de las ayudas que fueron otorgadas.

⁵⁹ Ver capítulo de metodología, Procedimiento asociado al segundo nivel de análisis (pág.129).

- En un segundo apartado presentamos los resultados de la sesión de **tutoría grupal**, estructurado en dos sub- apartados que, como se puede apreciar, son muy similares a la presentación de los resultados de la tutoría individual. En primer lugar, damos cuenta de los resultados obtenidos en cada uno de los casos de estudio, a partir de ambas dimensiones, **función epistémica del análisis** y los **ámbitos pedagógicos**, con sus respectivas categorías y sub-categorías implicadas, a fin de comprender sobre qué aspectos del análisis de la práctica la tutora centra la actividad. En segundo lugar, presentamos las similitudes y diferencias de la organización del trabajo conjunto realizado por cada tutora con su grupo de estudiantes, a partir de ambas dimensiones a lo largo del proceso formativo; por otra parte, explicitamos los cambios y las relaciones que se puedan establecer o interpretar de acuerdo a las ayudas de la tutora en el análisis de la práctica de cada una de las estudiantes.

5.1. Resultados de la sesión de tutoría individual

5.1.1. Resultados vinculados a dimensión función epistémica y las ayudas educativas identificadas en la sesión de tutoría individual en cada caso objeto de estudio

En este apartado presentamos sobre qué aspectos se centra la actividad conjunta construida en cada caso analizado, es decir, a partir de la dimensión función epistémica nos interesa comprender mejor qué es lo que las participantes discuten y ponen de relieve, en una sesión de tutoría individual que tiene como objetivo realizar una devolución- feedback por parte de la tutora a la estudiante, sobre las observaciones que realizó in-situ en el centro escolar, en relación con el desempeño pedagógico realizado por la estudiante al interior del aula.

Previo al análisis del segundo nivel realizamos una reducción de los datos fundamentada en los resultados obtenidos en el primer nivel de análisis⁶⁰. Seleccionamos los tipos de SI cuya finalidad formativa se dirige al análisis de la práctica. En concreto en las tutorías individuales ello supone seleccionar, aquellos SI cuya finalidad se dirige a valorar la práctica: *SI autoevaluación de la práctica pedagógica de la estudiante; SI identificación de los aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora; SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la educadora guía*. Y también, aquellos SI cuya finalidad formativa se centra en el análisis y en plantear propuestas de mejora: *SI análisis por parte de la tutora sobre la práctica pedagógica observada; propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora; SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategia de mejora*.

En cada caso objeto de estudio realizamos un análisis de contenido centrado en los tipos de SI dirigidos al análisis de la práctica; por una parte, identificamos la presencia de las⁶¹ categorías comprendidas en la dimensión función epistémica: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios, por otra parte, identificamos la estructura de participación que se lleva a cabo en la interacción, quién puede hacer o decir qué, cuándo y dirigiéndose a quién. En nuestros datos esto se concreta en ¿quién habla?, ¿a quién se dirige? y ¿qué hace en relación con las categorías referidas a la dimensión función epistémica? Los códigos de las categorías y subcategorías utilizados en esta dimensión son presentados en la Tabla 24.

⁶⁰ Ver capítulo de resultados Caracterización de la tutoría individual en la que se analiza y evalúa la propia práctica de la estudiante: Tipos de Segmentos de Interactividad. Pág.173

⁶¹ Ver capítulo de metodología procedimiento del segundo nivel de análisis. Pág. 129

Tabla 24. *Categorías y sub-categorías referidas a la gestión de la función epistémica del análisis, aplicadas en la sesión de tutoría individual*

Función epistémica		Iniciativa/requerimiento en la participación	
Categoría	Sub categoría		Código
Descripción	General	Tutor realiza una descripción general	<i>T_Des_gen</i>
		Estudiante realiza una descripción general	<i>ER_Des_gen</i>
		Tutor requiere una descripción general al estudiante y el estudiante responde	<i>T_Des_gen_ER</i>
	Detallada	Tutor realiza una descripción detallada	<i>T_Des_det</i>
		Estudiante realiza una descripción detallada	<i>ER_Des_det</i>
		Tutor realiza una descripción detallada al estudiante y el estudiante responde	<i>T_Des_det_ER</i>
Evaluación	Global	Tutor realiza una evaluación global	<i>T_Evl_glob</i>
	Guiada	Tutor requiere una evaluación guiada al estudiante y el estudiante responde	<i>T_Evl_gui_ER</i>
	Explicación	Tutor realiza una evaluación con explicación	<i>T_Evl_expl</i>
		Tutor requiere una evaluación con explicación al estudiante y estudiante responde	<i>T_Evl_expl_ER</i>
		Tutor realiza una evaluación con explicación considerando los comentarios de la Educadora guía	<i>T_Evl_exp_Ed</i>
Interpretar	Tutor realiza una interpretación	<i>T_Interp</i>	
Propuestas de cambio	Específica	Tutor realiza una propuesta de cambio específica	<i>T_Prp_esp</i>
		Tutor requiere al estudiante una propuesta de cambio específica y el estudiante responde	<i>T_Prp_esp_ER</i>
		Estudiante realiza una propuesta de cambio	<i>ER_Prp_esp</i>
	General	Tutor propone una propuesta de cambio general	<i>T_Prp_gen</i>

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el análisis de cada caso objeto de estudio. Iniciamos mencionando la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica en las diferentes sesiones⁶². Luego exponemos el primer núcleo de resultados, referido a la presencia de las categorías implicadas en la dimensión función epistémica identificada en el marco de los SI; explicamos su evolución señalando la frecuencia en que aparecen y el porcentaje de tiempo que se le otorgó; además, describimos su progresión a partir de las sub-categorías que son identificadas. Dado que nuestro interés es comprender e interpretar cómo la tutora apoya a las estudiantes en el análisis de su práctica considerando las categorías implicadas en la función epistémica, presentamos el segundo núcleo de resultados, centrado en explicar las actuaciones de las participantes que pueden ser interpretadas como una ayuda al análisis de la práctica de la estudiante.

⁶² Retomamos los resultados presentados en la sesión de tutoría individual presentada en cada caso en el primer nivel de análisis.

CASO E_I

En este apartado damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_I en relación a la función epistémica. Recordamos⁶³ que la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica, que aparecen en este caso son: *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_auto_est)*; *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)*; y finalmente, el *SI valoración por parte de la educadora guía (S_Val_edg)*. La presencia de estos SI varía a lo largo del proceso formativo, y solo se mantiene estable el *SI dirigido al análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)*.

El primer resultado muestra la presencia de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica**: Describir, Evaluar, Interpretar y Proponer cambios, en el conjunto de las sesiones (ver Figura 27). Sin embargo, únicamente **describir** y **evaluar** se presentan de manera regular en todos los SI y en todas las sesiones. **Interpretar** aparece únicamente en la primera sesión y **proponer cambios** en la primera y segunda sesión. Ambas categorías se muestran en el *SI análisis conjunto sobre la práctica (S_Anal_conj)*. A continuación, explicamos a qué se debe esta variación⁶⁴ y posteriormente nuestra interpretación.

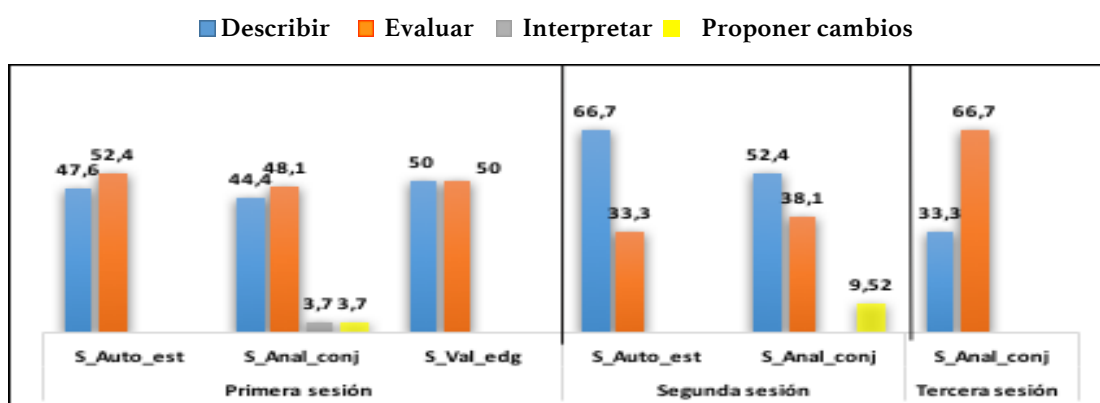


Figura 27. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_I.

En relación con el *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_est)* identificado en la primera y segunda sesión, identificamos la presencia de las categorías describir y evaluar. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S2 (66,7%), se destaca la participación de tutora y estudiante, pero predomina la actuación de la *estudiante*, dirigida a informa a la tutora de manera detallada aspectos de su actuación; y de manera general da cuenta de particularidades del contexto específico del aula infantil; mientras que la actuación de la tutora se concreta solo en

⁶³ Ver resultado del primer nivel de análisis, apartado tutoría individual, Caso E_I. Pág. 179.

⁶⁴ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron las participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica

informar a la estudiante mediante descripciones detalladas referidas a aspectos específicos de los observados el día en que la visitó. Por otra parte, la categoría **evaluar** presenta su mayor porcentaje en S1 (52,4%). La actuación de las participantes que más destaca es la evaluación guiada que realiza la tutora a la estudiante, en la que pide explicación frente a hechos o acciones puntuales.

Por otra parte, el SI *Análisis conjunto de la práctica (S_Anal_conj)*, es el único SI que se mantiene estable a lo largo de todo el proceso. Respecto a la presencia de las categorías referidas a la función epistémica, identificamos en S1 la presencia de las cuatro categorías; en S2 desaparece la interpretación; y en S3, desaparece también la propuesta de cambio, manteniéndose únicamente estables la descripción y la evaluación. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S2 (52,4%), incluye la participación de tutora- estudiante, aunque predominan las intervenciones de la estudiante dirigidas a otorgar una descripción detallada de su actuación el día en que fue visitada por la tutora. La estudiante interviene tanto a iniciativa propia como en respuesta a un requerimiento de la tutora. Además, la estudiante complementa sus intervenciones dando a conocer las características del contexto o circunstancias que interfieren o afectan en su práctica pedagógica cotidiana en el aula infantil. Las intervenciones de la tutora se reducen solo a la descripción general de la práctica observada. Por su parte, la categoría **evaluar** presenta su mayor porcentaje en S3 (66,7%), predominando la actuación de la tutora, en la que realiza una evaluación con explicación frente a las acciones observadas; para la tutora es primordial aportar información explícita, para lo cual comenta cada una de las contradicciones identificadas en la actuación pedagógica de la estudiante. En cuanto a la **propuesta de cambio** presenta en este tipo de SI su única aparición a lo largo del proceso, manteniéndose estable en las dos primeras sesiones, pero con mayor presencia en S2 (9,52%). La participación es exclusiva de la tutora, quien dirige sus intervenciones a proponer cambios específicos que conlleven una mejora de su práctica en situaciones similares. Finalmente, y de forma excepcional identificamos la categoría **interpretar**, que presenta una aparición puntual en la S1 (3,7%). Se caracteriza únicamente por la actuación de la tutora que intenta comprender por qué la estudiante actuó de una determinada manera. La tutora justifica las actuaciones en un plano teórico, vinculado a lo que debe saber hacer una maestra en el sentido pedagógico y curricular de su actuación.

Respecto SI *valoración por parte de la educadora guía (S_Val_edg)* solo se presenta en S1⁶⁵; la presencia de las categorías orientadas al análisis presenta el mismo interés. Tanto la descripción como la evaluación ocupan el 50% de las intervenciones de las participantes. La categoría **describir** se caracteriza por la actuación de la estudiante, que informa a la tutora sobre aspectos generales circunscritos en el contexto educativo donde lleva a cabo su práctica pedagógica; también detalla

⁶⁵ La explicación que versa sobre la aparición de este SI se encuentra en la descripción del primer nivel de resultados.

aspectos específicos dando a conocer lo que estaba realizando en el momento en que la tutora la visitó. Por otra parte, la categoría **evaluar** se caracteriza por la actuación de la tutora, quién refiere a los comentarios realizados por la educadora guía; la tutora utiliza la valoración compartida por la educadora del centro como argumento que robustece sus valoraciones realizadas sobre la actuación de la estudiante.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de las cuatro categorías referidas a la función epistémica da opción a que los estudiantes puedan aprender sobre los cuatro aspectos implicados en el análisis de la práctica; sin embargo, prevalecen la descripción y la evaluación. En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora favorece que sea la estudiante quién más información aporte y que realice descripciones tanto generales como detalladas sobre su propia actuación pedagógica, ayudándole mediante sus requerimientos.

En cuanto a la **evaluación**, la tutora se centra al inicio del proceso en apoyar y guiar a la alumna para que emita sus juicios de valor sobre su propia actuación (haciéndole preguntas sobre las interacciones propiciadas en el aula y sobre el resultado de su experiencia, entre otras); la tutora realiza una evaluación con explicación frente a aspectos que presentan discrepancias en relación con lo señalado por la estudiante. Así la tutora hace participar a la estudiante para que reflexione sobre su actuación y posteriormente complementa sus intervenciones con su valoración. Además, trae a la sesión de análisis conjunto los comentarios referidos por la educadora guía, con la finalidad de argumentar y triangular sus observaciones. Este hecho lo podríamos considerar como una ayuda, en el sentido de que la tutora proporciona a la estudiante información sobre los progresos y aspectos a mejorar durante su proceso de formación, como una actuación de evaluación formativa. En este mismo sentido se puede interpretar que la tutora ayuda a la alumna a identificar aspectos de su actuación en el aula que no fueron adecuados; es así que pone de manifiesto contradicciones, se clarifican episodios, y se establece un conocimiento común frente a los elementos de discrepancia.

En lo concerniente a la **interpretación y propuestas de cambio**, únicamente aludir a su aparición puntual y esporádica en S1 y S2 en un tipo específico de SI (S_Anal_conj). Ello implica que estas categorías tienen poco peso específico en esta actividad conjunta si bien en el momento en el que aparecen la tutora aporta informaciones sobre estos aspectos que puedan resultar de ayuda a la comprensión de la estudiante sobre su propia práctica. En cuanto a la evolución experimentada, como máximo podríamos interpretar que la desaparición en S3 de la categoría

referida a las propuestas de cambio, es un indicador de que la estudiante ha incorporado en su práctica pedagógica los cambios sugeridos anteriormente por la tutora, y en esta última sesión no ha identificado nada para proponer, de modo que la estudiante está logrando obtener un buen desempeño en el aula.

CASO E_2

En esta sección damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_2 en relación a la función epistémica. Recordamos⁶⁶ la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica, que aparecen en este caso son: *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_auto_est)*; *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)* y finalmente, el *SI Valoración por parte de la educadora guía (S_Val_edg)*. La presencia de los SI se mantiene más o menos estable a lo largo del proceso formativo, solo el *SI orientado a las valoraciones de la educadora guía* desaparece en la segunda sesión.

El primer resultado señala la presencia de tres de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica** puesto que no aparece la categoría interpretar, en el conjunto de sesiones (ver Figura 28). Sin embargo, únicamente describir y evaluar se presentan de manera regular en todos los SI y en todas las sesiones. Proponer cambios aparece en dos ocasiones (primera y segunda sesión) y se muestra en diferentes tipos de SI. En los párrafos que presentamos a continuación explicamos a qué se debe esta variación⁶⁷ y posteriormente nuestra interpretación.

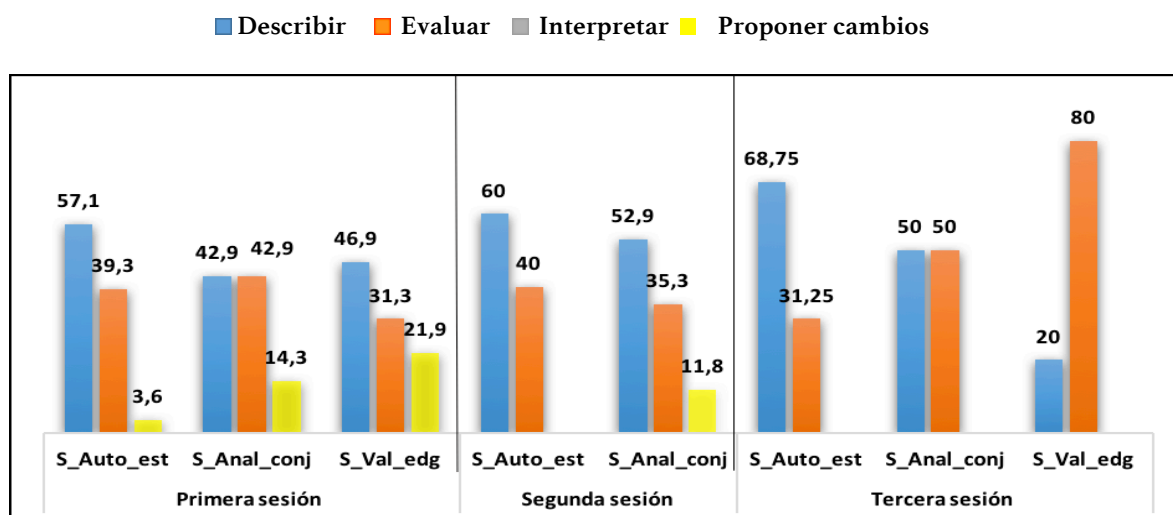


Figura 28. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_2.

⁶⁶ Ver resultado del primer nivel de análisis, apartado tutoría individual, Caso E_2. Pág. 184

⁶⁷ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron las participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica.

En relación con el *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_est)* que aparece en las tres sesiones de análisis conjunto, identificamos en S1 la presencia de las tres categorías; en S2 y S3 desaparece la propuesta de cambio, maniéndose únicamente la descripción y la evaluación. La categoría **describir** presenta su mayor presencia en S3 (68,8%), recoge la participación de tutora y estudiante, pero predominan los turnos de intervención de la estudiante. La estudiante participa tanto a iniciativa propia como respuesta a las demandas realizadas por la tutora, otorga descripciones detalladas sobre su actuación el día en que fue visitada en el centro escolar, y descripciones generales informando sobre el contexto del aula. La intervención de la tutora se caracteriza por proporcionar a la estudiante descripciones detalladas sobre aspectos específicos de su actuación. Por otra parte, la categoría **evaluar** presenta un porcentaje muy similar en S1 (39,3%) y S2 (40%); en ambas predomina la participación de la tutora, pero lo hace de manera diferente. En S1 la tutora realiza una evaluación guiada, centrándose en aquellos aspectos específicos que desea analizar; además, solicita explicaciones con el sentido de clarificar episodios puntuales; por el contrario, en S2 la tutora realiza una evaluación global sobre las actuaciones observadas y demanda a la estudiante una explicación sobre episodios puntuales que desea comentar.

Por otra parte, el *SI Análisis conjunto de la práctica (S_Anal_conj)* se mantiene estable a lo largo de todo el proceso. Respecto a la presencia de las categorías referidas a la función epistémica, identificamos en S1 y S2 la presencia de las tres categorías, en S3, desaparece la propuesta de cambio, manteniéndose estable la descripción y la evaluación. La categoría **describir** presenta su mayor presencia en S2 (52,9%), incluye la actuación de ambas participantes, pero predominan las intervenciones de la estudiante dirigidas a otorgar una descripción detallada referida a su actuación pedagógica; además, realiza descripciones generales referidas a aspectos contextuales, y lo hace a iniciativa propia, como también en respuesta a los requerimientos de la tutora; mientras que la tutora realiza una intervención puntual en que describe el momento en que inició el proceso de observación en el aula. Por su parte, la categoría **evaluar** presenta su mayor presencia en S3 (50%), se caracteriza únicamente por la actuación de la tutora en la que realiza evaluaciones con explicación, donde valora y da cuenta de sus observaciones informando a la estudiante de los errores identificados, entregando información explícita para clarificar sus actuaciones al interior del aula. En este SI en particular, identificamos la presencia de la **propuesta de cambios**, tiene su mayor presencia en S1 (14,1%), la actuación que lo caracteriza son las sugerencias de cambios, propuestas por la tutora, que se relacionan específicamente con lo que la alumna realizó en el aula, en el curso de su visita.

Por lo que se refiere al *SI Valoración por parte de la educadora guía (SI S_Val_edg)* que se presenta en la primera y tercera sesión, identificamos en S1 la presencia de las tres categorías y en S3, desaparece la propuesta de cambio, manteniéndose únicamente estable la descripción y la

evaluación. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S1 (46,9%), recoge la participación de tutora y estudiante, pero predominan las intervenciones de la estudiante, orientadas a descripciones detalladas refiriéndose a cómo ella actúa en el aula; la participación de la tutora remite exclusivamente a realizar requerimientos en que la estudiante explique de manera detallada un episodio en particular. En relación con la categoría **evaluar**, tiene su mayor presencia en S3 (80%), la participación es exclusiva de la tutora, quien informa a la estudiante las valoraciones que fueron comentadas por la educadora guía sobre el desempeño pedagógico realizado en el aula. Finalmente, la categoría de **propuesta de cambios** alcanza un 21,9% en S1, se identifica únicamente la participación de la tutora, en las que otorga a la estudiante sugerencias de cambios específicas orientadas a su desempeño en la sala de clases; y también propuestas generales enfatizando los aspectos actitudinales y motivacionales que la estudiante pone de manifiesto en su quehacer educativo.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. Por una parte, consideramos que la presencia de las tres categorías referidas a la función epistémica permite que la estudiante aprenda sobre estos aspectos implicados en el análisis de su práctica, pero hay que considerar que solo prevalecen a lo largo del proceso la descripción y la evaluación.

Por otra parte, centrándonos específicamente en las categorías de la función epistémica destacamos los aspectos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas para el análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora favorece la participación de la estudiante para que sea ella quien aporte mayor información, mediante explicaciones generales y detalladas de lo que realizó el día que la visitó en el aula infantil. La tutora ayuda a la estudiante mediante sus requerimientos, con el fin de establecer un conocimiento de lo que realizaba en el aula.

En relación con la **evaluación** se destacan los turnos de intervención de la tutora, quien en el inicio del proceso se centra más en guiar a la estudiante para que sea ella quien emita un juicio de valor sobre su propia actuación; posteriormente, la tutora valora la actuación de la estudiante en términos generales, verbalizando las fortalezas y debilidades. En el transcurso de las sesiones la tutora realiza una evaluación con explicación frente a los errores identificados en actuaciones específicas, o en aspectos que presentan discrepancia en relación a lo señalado por la estudiante. Así la tutora primeramente hace participar a la estudiante para que reflexione sobre su actuación, posteriormente expresa sus valoraciones de manera general, y luego complementar sus intervenciones refiriéndose a aspectos específicos (pedagógicos- motivacionales). Además, trae a la sesión de análisis conjunto los comentarios referidos por la educadora guía, con la finalidad de argumentar sus observaciones. Este hecho lo podríamos considerar como una ayuda, en el sentido

de que la tutora utiliza diferentes maneras para valorar la práctica de la estudiante, además proporciona a la estudiante información sobre sus fortalezas y debilidades, lo que ha alcanzado y lo que debe mejorar durante su proceso de formación. En este mismo sentido podemos interpretar que la tutora ayuda a la estudiante a ser consciente de la coherencia de sus actuaciones entre lo que ella deseaba realizar y lo que realmente realizó, a clarificar episodios o actuaciones puntuales y a poner de relieve aspectos que la estudiante no había mencionado como importantes en el desarrollo del proceso educativo.

Finalmente, en cuanto a la **propuesta de cambios** su aparición puntual y esporádica en las dos primeras sesiones y en diferentes tipos de SI podría ser interpretado como una ayuda, puesto que la tutora otorga a la estudiante sugerencias de cambios tanto generales como también específicas (especialmente en relación con aspectos motivacionales-actitudinales), con el fin último de mejorar su actuación pedagógica realizada en el aula. Consideramos que la desaparición de estas propuestas en la última sesión puede interpretarse como que han sido incluidas en el buen desempeño de la estudiante en su rol de maestra.

CASO E_3

En este apartado damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_3 en relación a la función epistémica. Recordamos⁶⁸ que la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica, que aparecen en este caso son: *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante* (S_Auto_est); *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_AnI_conj) y finalmente, el *SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía* (S_Val_edg). La presencia de los SI varía a lo largo del proceso formativo, a excepción del S_AnI_conj que se mantiene estable en todo el proceso. Es preciso recordar que la tutora en este caso particular agrega una sesión más (cuarta sesión) a las planificadas en el programa de formación.

El primer resultado muestra la presencia de tres de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica** (no aparece la interpretación) en el conjunto de las sesiones (ver Figura 29). Sin embargo, únicamente describir y evaluar se presentan de manera regular en todos los SI y en todas las sesiones. Proponer cambios aparece en cuatro ocasiones y siempre se muestra en el *SI análisis conjunto sobre la práctica* (S_Anal_conj). En los párrafos que presentamos a continuación explicamos a qué se debe esta variación⁶⁹ y posteriormente nuestra interpretación.

⁶⁸ Ver resultado del primer nivel de análisis, apartado tutoría individual, Caso E_3. Pág. 189.

⁶⁹ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron las participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica

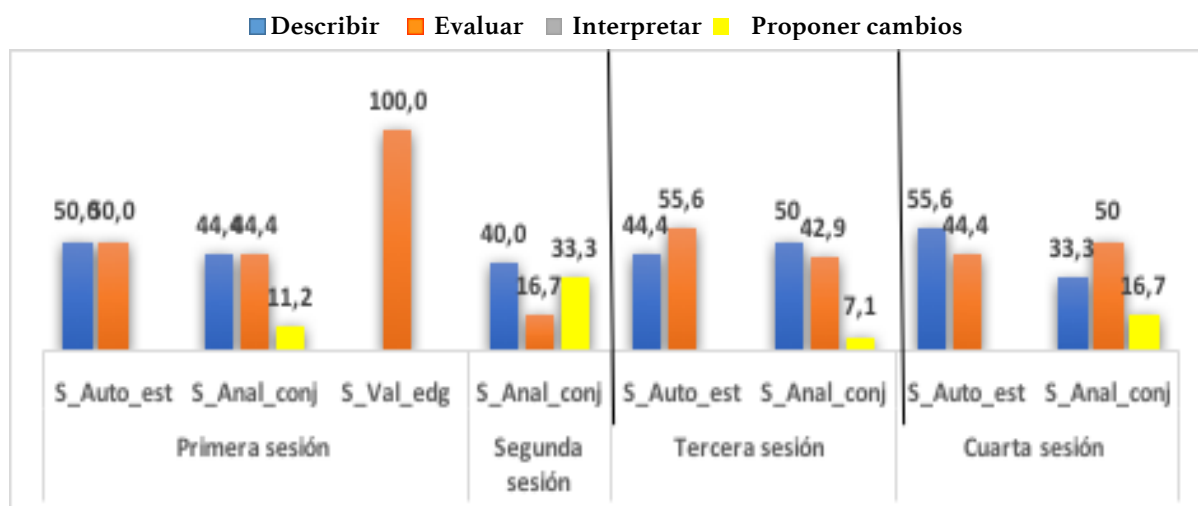


Figura 29. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_3.

Referente al SI *Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_est)*, se presenta estable en dos sesiones (S1 y S3) y no aparece en S2. Identificamos la presencia de las categorías describir y evaluar. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S4 (55,6%), incluye la participación de tutora y estudiante; sin embargo, predominan las intervenciones de la estudiante dirigidas a otorgar una descripción detallada informando a la tutora sobre diferentes aspectos que cree que ella no identificó el día en que la visitó; por otra parte, la participación de la tutora se centra en recordar a la estudiante episodios puntuales observados el día de la visita. Por otra parte, la categoría **evaluar** tiene su mayor porcentaje en S3 (55,6%), incluye la participación de ambas participantes, pero predomina la intervención de la tutora, quien realiza una evaluación con explicación frente a las acciones observadas; también realiza preguntas a la estudiante con el objetivo de cuestionar, demandar explicación, o conocer el punto de vista de la estudiante frente a ciertas actuaciones observadas; la tutora dedica un momento para revisar conjuntamente los errores y las discrepancias observadas entre lo que la estudiante había planificado y lo que realmente resultó, y juntas buscan comprender por qué realmente no resultó.

Por otra parte, el SI *Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica (S_Anal_conj)* se mantiene estable a lo largo del proceso formativo, e incluye la presencia de las tres categorías de la función epistémica identificadas en este caso particular. La categoría **describir** muestra su mayor presencia en S3 (50%), recoge la participación de la tutora y la estudiante, pero destaca la participación de la estudiante quién otorga información referida al contexto en el cual realizó su actuación pedagógica. Además, la tutora solicita a la estudiante profundizar en las características curriculares de la práctica realizada, y características propias del contexto, con el sentido último de establecer un conocimiento común sobre los objetivos planteados y del contexto en que se sitúa. Por otra parte, la categoría **evaluar** tiene su mayor presencia en S4 (50%), se caracteriza únicamente por la

participación de la tutora quien realiza una evaluación con explicación frente a las acciones observadas, valora aspectos específicos de la actuación de la estudiante, e informa sobre los errores identificados; para la tutora es importante aportar información explícita y comentar las contradicciones identificadas en la actuación pedagógica de la estudiante al interior del aula. Finalmente, la categoría **propuesta de cambios** tiene su mayor presencia en S2 (33,3%), incluye la participación de tutora y estudiante, no obstante, predominan las intervenciones de la tutora quien sugiere nuevas alternativas de acción frente a los aspectos generales, como también a las actuaciones específicas observadas; además, demanda a la estudiante repensar su actuación pedagógica con la finalidad de que ella proponga cambios específicos que sean posible implementar en actuaciones futuras que lleve a cabo en el aula.

En lo que concierne al *SI Valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía (S_Val_edg)*, identificamos su presencia puntual solo en S1, evidenciando únicamente la categoría **evaluar**. Todas las intervenciones son efectuadas por la tutora y orientadas a valorar la práctica de la estudiante, refiriéndose a los comentarios otorgados por la Educadora guía del centro escolar, la tutora utiliza la información comentada para argumentar sus valoraciones y así sostener una coherencia entre lo que ella observó y también lo que observa la educadora que acompaña cotidianamente la actuación de la estudiante.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. Por una parte, la presencia de las tres categorías referidas a la función epistémica que aparecen de manera regular en el *SI Anal_conj*, permite que la estudiante aprenda sobre estos aspectos implicados en el análisis de su práctica; sin embargo, hay que considerar que solo prevalecen a lo largo del proceso la descripción y la evaluación. Hay que recordar también que, en este caso, la tutora añadió una sesión más de tutoría individual (y por lo tanto, una más de observación en el centro) de las realizadas con las otras estudiantes, con lo cual valoró que era necesario apoyar más el aprendizaje de la estudiante.

En relación con la **evaluación**, la tutora presenta una cierta sistematicidad en sus comentarios. En el inicio prioriza dar a conocer aspectos globales, como por ejemplo los errores identificados, las fortalezas que observó, y nombra diversas acciones que forman parte de la actuación. Posteriormente, se centra en aspectos específicos y guía a la estudiante para que sea ella quien valore dichos aspectos o episodios, a veces con el sentido de autoevaluación; luego la tutora directamente realiza evaluaciones con explicaciones. De esta manera la tutora hace participar a la estudiante para que reflexione sobre su actuación y posteriormente complementa sus intervenciones con su valoración. Este hecho lo podemos considerar como una ayuda, en el sentido de que la tutora suscita clarificar aspectos contradictorios o que observa poco claros, modela la

acción correcta, valora matizando diferentes aspectos, como la actuación de la estudiante, de los niños y el objetivo que deseaba alcanzar. Además, trae a la sesión de análisis conjunto los comentarios referidos por la educadora guía, con la finalidad de utilizarlos como argumento de sus valoraciones, y también como coherencia entre los dos puntos de vistas (centro-escuela). En este sentido se puede interpretar que la tutora ayuda a la estudiante a guiar y orientar un mejor desempeño en el aula, que responda a las exigencias del centro y de la facultad.

Finalmente, la categoría **propuesta de cambios** la tutora potencia que la estudiante participe y sea ella quien proponga cambios concretos que pudiera incluir en actuaciones similares, considerándose como una ayuda los requerimientos puntuales que realiza la tutora. Por otra parte, la tutora sugiere a la estudiante cambios a diferentes niveles, ya sea específicos relacionados con actuación pedagógica; también, propuestas generales referidas al planteamiento del objetivo, organización de los niños o aspectos del contexto. Interpretamos como una ayuda las sugerencias otorgadas por la tutora puesto que permiten que la estudiante se represente nuevamente su actuación e identifique los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica, ya que las propuestas otorgadas por la tutora son concretas y se orientan a un aspecto que presenta error y que interfiere en el desempeño esperado de la estudiante.

CASO E_4

En esta sección damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_4 en relación a la función epistémica. Recordamos que los SI orientados al análisis de la práctica que aparecen en este caso son: *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* (S_Idn_afd); *SI Propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora* (S_Prpr_mej) y finalmente, el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_An1_conj). Dichos SI se mantienen estables en las dos sesiones analizadas, a excepción de S_Pro_mej que desaparece en S2. Es preciso mencionar que el proceso formativo de la estudiante contempla el desarrollo de tres sesiones, pero en la última sesión de análisis conjunto la tutora pone de relevancia otros aspectos orientados a cuestiones específicas del prácticum⁷⁰, presentando una finalidad formativa diferente al análisis de la práctica

El primer resultado muestra la presencia de tres de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica** (no aparece interpretar). En el conjunto de las sesiones las categorías describir, evaluar y proponer cambios se presentan de manera regular en todos los SI (ver Figura 30). A continuación, explicamos su variación⁷¹ y posteriormente nuestra interpretación.

⁷⁰ Revisar capítulo del primer nivel de análisis, descripción del CASO E_4 pág. 193.

⁷¹ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron los participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica

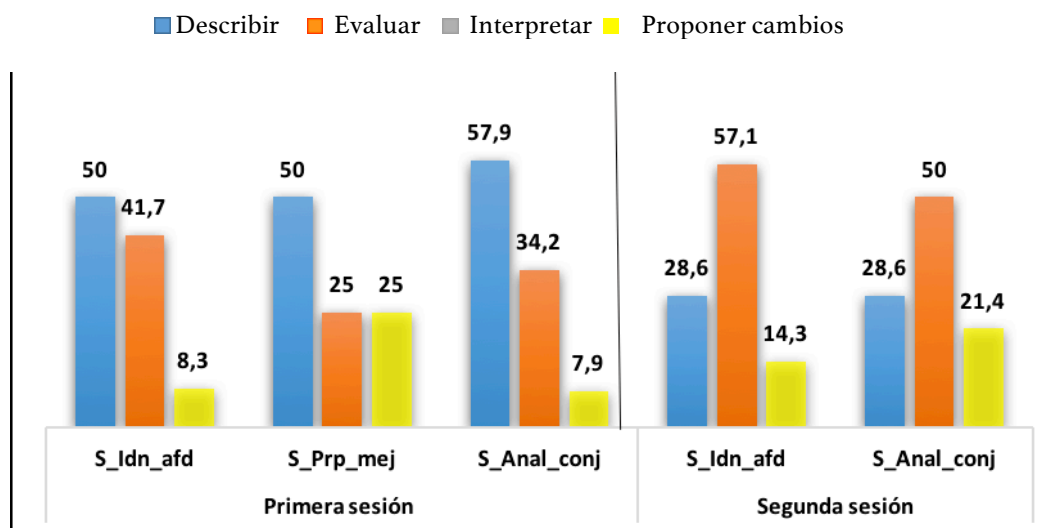


Figura 30. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_4.

Respecto al *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles (S_Idn_afd)*, su presencia es estable a lo largo del proceso formativo, al igual que las tres categorías referidas a la función epistémica. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S1 (50,0%), incluye la participación de ambas participantes, pero predominan las intervenciones de la estudiante en las que realiza descripciones generales. La estudiante interviene tanto a iniciativa propia y en respuesta a las demandas realizadas por la tutora. La tutora interviene aportando información detallada explicándole a la estudiante lo que observó de su actuación el día en que la visitó. Por su parte, la categoría **evaluar** tiene su mayor presencia en S2 (57,1%), presenta la participación exclusiva de la tutora. La tutora sintetiza las características específicas de la actividad y realiza una valoración general de las actuaciones observadas informando a la estudiante de sus fortalezas y debilidades. Acompaña sus intervenciones de una evaluación con explicación en la que explicita diferentes aspectos que están poco claros en el desempeño de la estudiante, refiriéndose a las incoherencias identificadas entre lo que la estudiante tenía planificado (para el día de la visita) y lo que realizó en el aula en el momento que la tutora la visitó. La última categoría identificada es la **propuesta de cambios** tiene su mayor presencia en S2 (14,3%), la participación es únicamente de la tutora, se caracteriza por las diferentes sugerencias otorgadas a la estudiante sobre su desempeño, propone cambios concretos con el compromiso que en las actuaciones futuras la estudiante las considere e incorpore en su práctica diaria en el aula.

Por otra parte, el *SI Propuestas de estrategias de mejora (S_Prp_mej)*, presenta su aparición puntual en S1, incluye las tres categorías identificadas en la función epistémica. La categoría que tiene mayor presencia es **describir** (50%), incluye la participación de tutora y estudiante, pero predominan las intervenciones de la estudiante, otorgando a la tutora descripciones generales en las que explica aspectos referidos al contexto, o aspectos específicos de su actuación. La tutora interviene de manera puntual acotando alguna información sobre su actuación. Por otra parte, la

categoría **evaluar** presenta un 25% del SI, se caracteriza por la participación exclusiva de la tutora, destacando las evaluaciones con explicaciones en las que verbaliza los errores identificados, luego realiza diferentes preguntas para que la estudiante informe de aspectos que están poco claros en su desempeño en el aula, y posteriormente la tutora explicita las contradicciones observadas, pidiendo a la estudiante explicar estas contradicciones y calificar episodios puntuales. Finalmente, identificamos la categoría **propuesta de cambios**, presenta un 25% del SI. La participación es únicamente de la tutora, plantea diversas sugerencias orientadas a la actuación general de la estudiante, incluyendo tanto aspectos organizativos como de gestión pedagógica, con la finalidad de mejorar en las actuaciones futuras.

En cuanto al *SI Análisis conjunto sobre la práctica (S_AnI_conj)*, se mantiene estable en ambas sesiones. Observamos la presencia de las tres categorías de la función epistémica identificadas en este caso. La categoría **descripción** tiene su mayor presencia en S1 (57.9%), incluye la participación de tutora y estudiante, aunque predominan las intervenciones de la estudiante dirigidas a otorgar una descripción detallada de su actuación el día en que fue visitada por la tutora, además complementa sus intervenciones dando a conocer características del contexto donde desarrolla su actuación pedagógica. Por otra parte, la categoría **evaluar** tiene su mayor presencia en S2 (50%), se destaca la participación de la tutora, en la que realiza una evaluación con explicación frente a las acciones observadas. Para la tutora es primordial aportar información explícita para lo cual comenta cada una de las contradicciones identificadas en la actuación de la estudiante. En cuanto a la categoría **propuesta de cambios**, muestra su mayor presencia en S1 (21,4%); presenta la participación exclusiva de la tutora, sugiere cambios concretos en el desempeño de la estudiante tanto a nivel general como específico, con el sentido de ayudarle a mejorar su trabajo pedagógico.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. Por una parte, consideramos que la presencia de las tres categorías referidas a la función epistémica permite que la estudiante aprenda sobre estos aspectos implicados en el análisis de su práctica. Sin embargo, hay que considerar que solo prevalecen a lo largo del proceso la descripción y la evaluación. La propuesta de cambio está vinculada a un tipo de SI en particular (*S_AnI_conj*).

Por otra parte, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción** la tutora potencia que sea la estudiante quién más información aporte y que realice descripciones tanto generales como detalladas sobre su propia actuación pedagógica. Interpretamos como una ayuda los requerimientos y la oportunidad que brinda la tutora para que la propia estudiante proporcione información complementaria a lo observado el día en que la visitó en al aula infantil.

Por otra parte, en cuanto a la **evaluación** la tutora al inicio del proceso valora globalmente las actuaciones de las estudiante que se presentan de manera adecuada y las que debe mejorar; luego se centra en aspectos específicos de la actuación de la estudiante y solicita explicación frente a episodios puntuales, pregunta por qué realizó una determinada actuación, o indaga por el procedimiento realizado, en un intento por atender a las incoherencias identificadas entre lo que la estudiante tenía planificado (para el día de la visita) y lo que realizaba en el aula el día que la visitó. Esta manera sistemática de evaluar la práctica de la estudiante puede ser interpretada como una ayuda, puesto que la tutora identifica aspectos de su actuación en el aula que no fueron adecuados; clarificar ciertas actuaciones que la estudiante necesita mejorar, además informa a la estudiante los aspectos fuertes y débiles, sobre los que deberá mejorar.

Finalmente, en relación con **propuestas de cambio**, la tutora otorga sugerencias de cambios a lo largo de todo el proceso. Estas se dirigen a diferentes niveles tanto en la preparación de la enseñanza como en el desempeño como maestra, a medida que transcurre el proceso de formación la tutora acompaña el repensar de la actuación a la estudiante poniendo de manifiesto la importancia de la reflexión sobre la actuación pedagógica realizada. En este sentido se podría interpretar como una ayuda la orientación sistemática que otorga la tutora, en los que refiere a los diferentes niveles de concreción de la práctica educativa y los diversos elementos implicados en un buen desempeño pedagógico.

CASO E_5

En esta sección damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_5 en relación a la función epistémica. Recordamos que la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica, que aparecen en este caso son: *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* (S_Idn_afd), y el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_AnI_conj). El SI de S_Idn_afd desaparece en S2 y solo se mantiene estable el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_AnI_conj). Hay que mencionar que el proceso formativo de la estudiante contempla el desarrollo de tres sesiones, pero no presentamos resultados alusivos a ésta, puesto que la tutora pone de relevancia otros aspectos orientados a cuestiones específicas del prácticum.⁷²

El primer resultado muestra la presencia de tres de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica** (no aparece interpretar) en el conjunto de las sesiones (ver Figura 31). Sin embargo, en las dos sesiones únicamente describir y evaluar se presentan de manera regular en

⁷² Revisar capítulo del primer nivel de análisis, descripción del CASO E_5 pág. 197.

todos los SI, proponer cambios aparece de manera puntual en el *SI análisis conjunto sobre la práctica* (S_Anal_conj). A continuación, explicamos a qué se debe esta variación⁷³ y posteriormente nuestra interpretación.

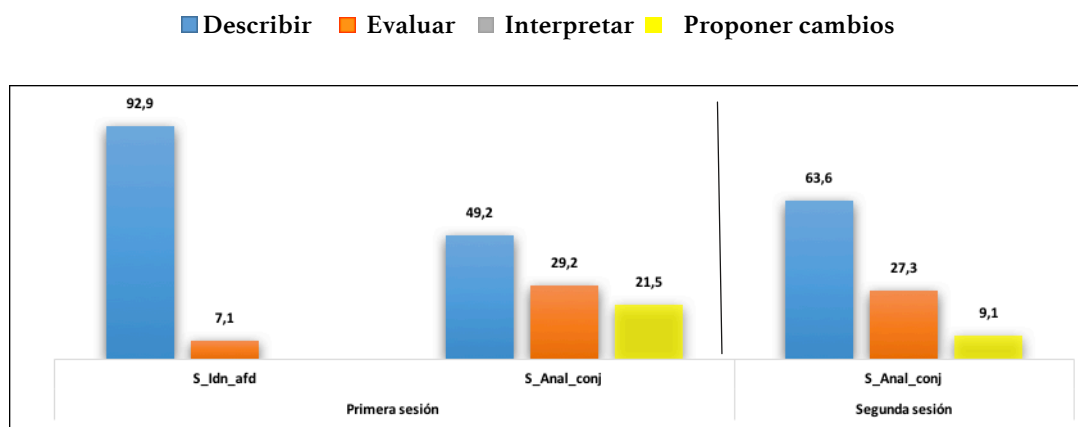


Figura 31. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_5.

En relación con el *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles* (S_Idn_afd), presenta su única aparición en SI e incluye las categorías de describir y evaluar. Destaca la categoría **describir** (92,9%), recoge la participación de tutora y estudiante, aunque predominan las intervenciones de la tutora dirigidas a otorgar un recuento descriptivo sobre la actuación que la estudiante realizó en el aula el día en que la visitó; además, solicita a la estudiante descripciones detalladas de su actuación. La estudiante participa a iniciativa propia complementando las descripciones que realiza la tutora o respondiendo sus requerimientos. Por consiguiente, la categoría **evaluar** (7,1%) incluye exclusivamente la participación de la tutora, informa a la estudiante realizando una valoración general de lo observado en su actuación, sin profundizar en ningún aspecto en particular.

A su vez el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica* (SI S_Anal_conj), se mantiene estable en ambas sesiones, presenta las tres categorías referidas a la función epistémica identificadas en este caso. La categoría **describir** tiene su mayor presencia en S2 (63,6%), comprende la participación de tutora y estudiante, pero predominan las intervenciones de la estudiante en las que realiza una descripción general referidas a las particularidades del contexto, como también a aspectos específicos de su actuación. La estudiante interviene tanto a iniciativa propia, como en respuesta a los requerimientos de la tutora. La tutora solo participa demandando a la estudiante los requerimientos. Por otra parte, la categoría **evaluar**, el mayor porcentaje es en S1 (29,2%). La

⁷³ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron las participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica.

participación es exclusiva de la tutora, informa a la estudiante sobre los errores observados, posteriormente mediante preguntas solicita a la estudiante una valoración sobre aspectos específicos, la tutora posteriormente realiza una evaluación con explicación frente a las actuaciones observadas, comenta cada una de las contradicciones identificadas (centrándose mayoritariamente en la actuación de la estudiante, la actuación de los niños y/o del objetivo planteado) y demanda a la estudiante mayor explicación. Finalmente, la categoría **proponer cambios** se identifica con mayor presencia en SI (21,5%), incluye la participación de ambas, pero destaca las intervenciones de la tutora, en las que sugiere cambios concretos en la actuación observada, como también en mejoras en aspectos más organizativos, alude también a aspectos motivacionales – actitudinales que la estudiante debe propiciar en su desempeño en el aula infantil.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las tres categorías referidas a la función epistémica da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica en los diferentes tipos de SI y a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la participación que realiza la tutora como la estudiante es similar. Por un lado, la tutora explica lo que ella observó y la estudiante complementa dichas afirmaciones aportando mayor información y detalle de lo que realizó. Podría interpretarse como una ayuda el recuento descriptivo realizado por la tutora, y el interés de la estudiante para complementar dicha información asegurando la referencia compartida, además la dedicación de la tutora para conocer aspectos motivacionales de la estudiante.

En cuanto a la categoría **evaluar**, la tutora informa a la estudiante de las fortalezas y las debilidades observadas en su práctica pedagógica, luego guía a la estudiante mediante diferentes tipos de preguntas para que valore los diferentes aspectos implicados en su práctica pedagógica. En este sentido interpretamos como una ayuda el feedback oportuno que la tutora otorga a la estudiante sobre su actuación, a partir de las diferentes preguntas guía la atención de la estudiante para que revise su actuación sobre diferentes aspectos, que por sí misma no identifica como importantes. La tutora ayuda a la alumna a identificar los diferentes aspectos a considerar en el desarrollo de la práctica de aula, tratando episodios puntuales, actuaciones dilemáticas o clarificando diferentes puntos de vista, con el sentido último de mejorar las actuaciones pedagógicas que la estudiante debe desarrollar en el aula. Finalmente, en la categoría **propuesta de cambio** la tutora otorga estrategias concretas para apoyar a la estudiante a mejorar su

actuación, brinda alternativas de acción que puede incorporar tanto en prácticas similares o en su actuación pedagógica general.

Caso E_6

En esta sección damos a conocer el proceso de cómo se llevó a cabo el análisis de la práctica de la estudiante E_6 en relación a la función epistémica. Recordamos que, la presencia de los SI orientados al análisis de la práctica que aparecen en este caso es: únicamente el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_Anal_conj), el cual se mantiene estable a lo largo del proceso formativo⁷⁴.

El primer resultado muestra la presencia de tres de las cuatro categorías implicadas en la **función epistémica** (no aparece interpretar) (ver Figura 32). En las dos sesiones se presentan de manera estable las categorías describir, evaluar y proponer cambios y se muestran en el único *SI análisis conjunto sobre la práctica* (S_Anal_conj). A continuación, explicamos su variación⁷⁵ y posteriormente nuestra interpretación.

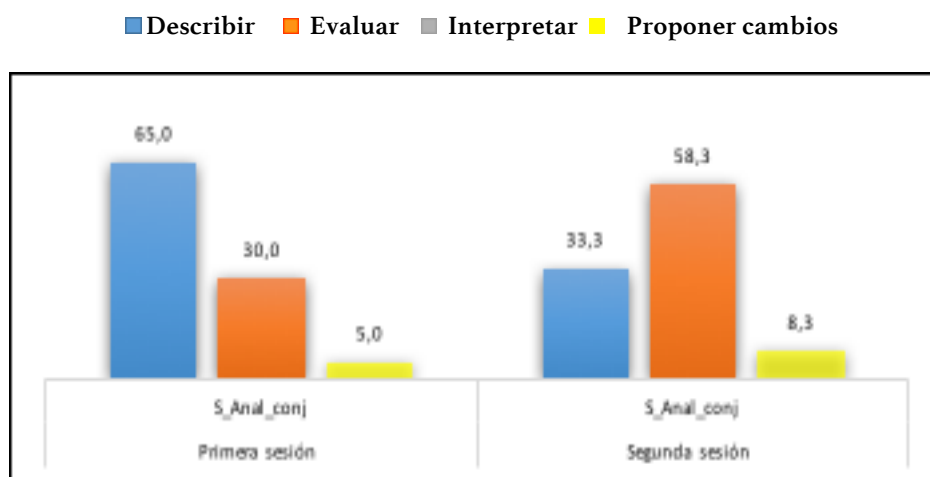


Figura 32. Valor porcentual (%) de la presencia de la función epistémica en los SI orientados al análisis de la práctica en cada sesión, a lo largo del proceso formativo de E_6.

Por lo que se refiere a la categoría **describir**, tiene su mayor presencia en SI (65%), comprende la participación de tutora- estudiante, pero predominan las intervenciones de la estudiante en las que explica detalles sobre su actuación pedagógica, también refiere a las características del contexto en el que se sitúa. La estudiante interviene a iniciativa propia y también en respuesta a las demandas realizadas por la tutora. La participación de la tutora se concreta en

⁷⁴ Conviene recordar que el trabajo conjunto de la estudiante se llevó a cabo solo en dos sesiones. Revisar capítulo del primer nivel de análisis, descripción del CASO E_6 pág. 200.

⁷⁵ Ver Anexo B3: Porcentaje de intervenciones que realizaron las participantes en cada SI Orientado al análisis de la práctica.

las demandas que formula a la estudiante para que informe sobre su actuación. Por otra parte, la categoría **evaluar**, tiene mayor presencia en S2 (58,3%). La participación es exclusiva de la tutora. Mediante una valoración global la tutora informa a la estudiante sobre el desempeño observado de su trabajo pedagógico; posteriormente, realiza preguntas para que la estudiante valore aspectos específicos de su actuación, ya sea el comportamiento de los niños o el objetivo de la experiencia; finalmente, la tutora realiza una evaluación con explicación, deteniéndose en las actuaciones de la alumna que están erradas, o que son contradictorias a lo que ella observó, demandando a la estudiante mayor explicación, con el objetivo de clarificar dichas contradicciones. Finalmente, se presenta la categoría **propuesta de cambios**, alcanza un mayor porcentaje en S2 (8,3%), se destaca únicamente la participación de la estudiante, ella plantea a la tutora las mejoras que puede incluir en su propia práctica pedagógica y comenta el abordaje que realizará en sus actuaciones futuras.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. Por una parte, consideramos que la presencia estable de las tres categorías referidas a la función epistémica identificadas en el SI Anal_conj permite que la estudiante aprenda de manera sistemática sobre estos aspectos implicados en el análisis de su práctica.

Por otra parte, centrándonos específicamente en las categorías de la función epistémica destacamos los aspectos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas para el análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora favorece que sea la estudiante quien proporcione más información y aporte descripciones tanto generales como detalladas sobre su propia práctica pedagógica, ayudándole mediante los requerimientos que realiza. En cuanto a la categoría **evaluar**, la tutora valora la práctica en términos generales y luego pide explicaciones sobre hechos puntuales, manifiesta aquellas actuaciones que presentan necesidad de apoyo y atiende para que estas sean clarificadas. En este sentido podría interpretarse como una ayuda el hecho que la tutora realice un feedback sobre el desempeño de la alumna manifestando lo que debe mejorar en actuaciones futuras; posteriormente la tutora se centra en los tres elementos del triángulo interactivo, los niños – la actuación de la estudiante – objetivo de aprendizaje, y explica a la estudiante su relación. La tutora atiende las contradicciones identificadas en el desempeño de la estudiante. Finalmente, en cuanto a la categoría **propuestas de cambio**, la tutora propicia que sea la estudiante quien proponga los cambios que puede realizar, probablemente con el sentido de que los cambios propuestos estén dentro de sus posibilidades, y los pueda concretar de manera efectiva; podríamos interpretar como una ayuda la orientación entregada por la tutora en el desarrollo de la sesión puesto que ha permitido a la alumna identificar los aspectos a mejorar en sus actuaciones futuras.

5.1.2. Resultados vinculados a las particularidades referidas a cómo las tutoras gestionan la función epistémica con su grupo de estudiantes en las sesiones de tutoría individual

En este sub-apartado nos centramos en explicar las similitudes y diferencias identificadas en el trabajo pedagógico realizado por cada tutora con su grupo de estudiantes, en el marco de las cuatro categorías propuestas en la función epistémica: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios. Recordamos que el procedimiento de análisis utilizado en todos los casos contempla la identificación de las dimensiones de iniciativa/a requerimiento en la actuación de tutora y estudiante, es decir, identificar quién inicia el intercambio comunicativo, a qué sub-categoría se refiere y si lo hace a iniciativa propia o si es consecuencia del requerimiento del otro.

Con el objetivo de identificar cómo las tutoras gestionan el análisis de la práctica con su grupo de estudiantes, en primer lugar, a nivel global señalamos el porcentaje de tiempo que cada tutora dedicó a las categorías: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios. En segundo lugar, en un nivel más específico, señalamos cada una de las categorías y sub- categorías identificadas en la interacción tutora- estudiante, detallando el porcentaje de tiempo de las intervenciones realizadas a lo largo del proceso. Finalmente, explicamos las actuaciones de la tutora que puedan ser interpretadas como una ayuda al aprendizaje del análisis de la práctica de la estudiante o como una particularidad de su trabajo pedagógico realizado.

5.1.2.1. Coincidencias y diferencias en cómo cada tutora gestiona la dimensión función epistémica en las sesiones de tutoría individual

A continuación, presentamos las coincidencias y diferencias identificadas a nivel global y a nivel específico en el trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes, en una tutoría diádica en la que versa el análisis de la práctica. En primer lugar, presentaremos los resultados a nivel global apoyándonos en los resultados del apartado 5.1.1, en el que explicamos en cada caso la presencia de las categorías referidas a la función epistémica vinculadas con los SI orientados al análisis de la práctica presente en el proceso formativo de cada estudiante. Posteriormente, en un nivel más específico, explicamos cómo las tutoras gestionan la participación con su grupo de estudiantes en cada una de las categorías y sub-categoría propuestas en la función epistémica.

Centrándonos en cómo las tutoras gestionan con su grupo de estudiantes las categorías comprendidas en la función epistémica, en primer lugar, identificamos que, a nivel global, describir, evaluar, interpretar y proponer cambios, se presentan de manera similar en el trabajo pedagógico de ambas tutoras (ver Figuras 33 y 34). Sin embargo, con más detalle presentan algunas coincidencias y diferencias que explicamos a continuación.

Figura 33. Valor porcentual de las intervenciones de las participantes dedicada a la dimensión *Función Epistémica* en el grupo de estudiantes de la Tutora A (E_1, E_2, E_3)

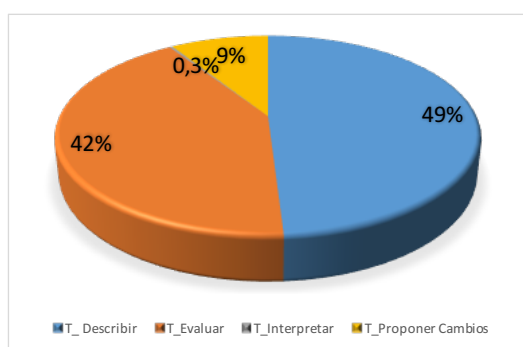
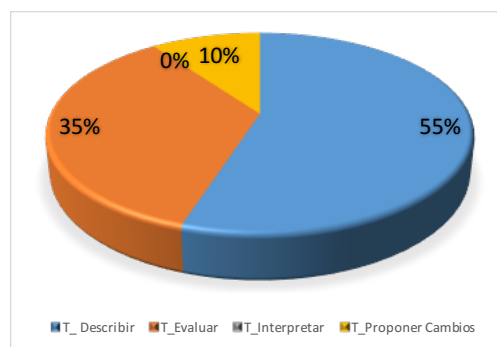


Figura 34. Valor porcentual de las intervenciones de las participantes dedicada a la dimensión *Función Epistémica* en el grupo de estudiantes de la Tutora B (E_4, E_5 y E_6)



En cuanto a las **coincidencias** identificamos que en el trabajo pedagógico de ambas tutoras la categoría **describir** y **proponer cambios** se presenta de manera similar. Ambas tutoras dedican alrededor de 50% o más de sus intervenciones a **describir** la práctica pedagógica foco de análisis, la Tutora A dedica un 49% y la Tutora B un 55%. A su vez dedican alrededor del 10% a la categoría **proponer cambios**, la Tutora A un 9% y Tutora B un 10%.

En relación a las **diferencias** observamos que en el caso de la Tutora A dedica casi el mismo porcentaje de tiempo a las intervenciones orientadas a **describir** y **evaluar**, presentando una diferencia de 7%. Mientras que la Tutora B con su grupo de estudiantes le da más importancia a la **descripción** y menos a la evaluación, con una diferencia de un 20 %. Otra diferencia se presenta en la categoría **interpretar**, en el trabajo pedagógico de la Tutora B no aparece la interpretación, en cambio, en el trabajo de la Tutora A se identifica esta categoría con una aparición muy puntual y mínima.

Por otra parte, al vincular las categorías de la función epistémica con los SI orientados al análisis de la práctica presentes en el trabajo conjunto de las tutoras con su grupo de estudiantes. En primer lugar, identificamos que ambas tutoras ocupan más de la mitad de la actividad conjunta en la categoría **describir**. Pero la Tutora A prioriza esta categoría en el *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_eval)*, presentando siempre sus mayores porcentajes (ver casos E_1, E_2 y E_3); mientras que, en el trabajo de la Tutora B esta categoría se presenta en dos

tipos de SI: *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora (S_Idn_afd)* y *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)*. En segundo lugar, en cuanto a la categoría **evaluar**, en el trabajo pedagógico de la Tutora A predomina en dos tipos de SI *S_Anal_conj* y en el *SI Valoración por parte de la educadora guía (S_Val_edg)* (ver casos E_1, E_2 y E_3). A su vez, en el trabajo pedagógico de la Tutora B la categoría evaluación muestra una presencia predominante en el *SI S_Anal_conj* (ver Casos E_4, E_5 y E_6). En tercer lugar, en la categoría **propuesta de cambio** identificamos que en el trabajo pedagógico de ambas tutoras esta categoría predomina en el *SI S_Anal_conj*, la Tutora A (ver casos E_1 y E_3) y Tutora B (ver casos E_4, E_5 y E_6). Finalmente, la categoría **interpretar** solo se identifica en el trabajo pedagógico de la Tutora A, únicamente en el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)* identificado de manera puntual en la primera sesión del Caso E_1.

En segundo lugar, nos centramos en un nivel más específico para identificar cómo las tutoras gestionan la participación con su grupo de estudiantes en cada una de las categorías y sub-categoría propuestas en la función epistémica. Presentamos en cada categoría una tabla en la que detallamos el porcentaje de tiempo de las intervenciones realizadas por las participantes (tutora-estudiante) a lo largo del proceso. Concretamente identificamos quién inicia el intercambio comunicativo, a qué sub-categoría se refiere y si lo hace por iniciativa propia o si es consecuencia de un requerimiento. Nuestro interés es comprender particularidades del trabajo pedagógico de cada tutora que puedan ayudar a identificar alguna tendencia en el proceso de reflexión conjunta; también, identificar algunas actuaciones de las tutoras que puedan ser interpretadas como una ayuda para el aprendizaje del análisis de la práctica.

En lo que respecta a la categoría **describir** a nivel global mencionábamos que el trabajo conjunto de ambas tutoras se organiza de manera similar. Sin embargo, a nivel específico presentan diferencias en la forma de gestionar la participación para describir la práctica (ver Tabla 25).

Tabla 25. *Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Describir en la tutoría individual*

Sub-categoría	Describir	Tutora A	Tutora B
General	T_Des_gen	10,3	0
	T_Des_gen_ER	6,9	1,3
	ER_Des_gen	36,0	24,7
Detallada	T_Des_det	2,9	11,7
	T_Des_det_ER	2,3	13,0
	ER_Des_det	41,7	49,4

En la categoría **describir** identificamos la participación de tutoras y estudiantes. Sin embargo, predominan las intervenciones de las estudiantes. En el trabajo pedagógico de la Tutora

A predominan las características de la explicación general mientras que en el de la Tutora B predominan las categorías de la explicación detallada. En el caso de la Tutora A las estudiantes participan tanto por iniciativa propia como también en respuesta de un requerimiento de la tutora. Destacan las descripciones detalladas (41,7%) proporcionadas por las estudiantes en las que informan sobre aspectos específicos de su actuación; en menor medida se presentan las descripciones generales (36%) dirigidas a explicar a la tutora aspectos referidos al contexto en el que se sitúan. El análisis del trabajo pedagógico de la Tutora B muestra que también propicia en sus estudiantes ambos tipos de descripciones, predominando las descripciones detalladas (49,4%), las estudiantes otorgan información sobre sus actuaciones realizadas en el aula infantil el día en que la visitó su tutora.

En relación a la participación de las tutoras, identificamos que, si bien los comentarios de la Tutora A se dirigen a nivel general y específico, ella tiende a realizar un recuento descriptivo a nivel general refiriéndose al contexto de la práctica observada. En cambio, la Tutora B solo interviene en las descripciones detalladas, lo que podríamos interpretar como una tendencia de su trabajo pedagógico, puesto que lo hace informando a la estudiante de lo que observó en su actuación el día en que la visitó y, además, realiza requerimientos para que la estudiante complemente información sobre su actuación.

Si interpretamos el resultado anterior sobre la categoría describir en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, ambas tutoras favorecen la participación de las estudiantes para que sean ellas quienes aporten mayor información. La Tutora A favorece en sus estudiantes descripciones tanto generales como detalladas; mientras que la Tutora B se centra en actuaciones detalladas referidas a lo realizado el día que visitó el aula infantil. Las tutoras ayudan a las estudiantes mediante sus requerimientos estableciendo un conocimiento común de lo realizado en el aula. Para la Tutora A es esencial situar el análisis de la práctica en un contexto específico y luego centrarse en las actuaciones de la estudiante; en cambio la Tutora B espera que la estudiante otorgue información del contexto, y posteriormente ella interviene refiriendo específicamente las actuaciones de la estudiante.

Con respecto a la categoría evaluar a nivel global el trabajo conjunto de ambas tutoras se organiza de manera diferente. A nivel específico explicamos cómo se presentan estas diferencias en la forma de gestionar la participación para evaluar la práctica pedagógica (ver Tabla 26).

Tabla 26. Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Evaluar en la tutoría individual

Sub-Categoría	Evaluar	Tutora A	Tutora B
Global	T_Evl_glob	5,4	16,3

Guiada	T_Evl_gui_ER	26,8	14,3
Explicación	T_Evl_expl	38,3	38,8
	T_Evl_expl_ER	20,8	30,6
	T_Evl_exp_Ed	8,7	0,0

En cuanto a la categoría **evaluar** presenta únicamente la participación de ambas tutoras. Podríamos interpretar como una tendencia de su trabajo pedagógico el alto porcentaje dedicado a la evaluación con explicación (Tutora A 38,3% y Tutora B 38,8%), las tutoras explicitan a las estudiantes las acciones o episodios de su actuación que no se presentan con claridad, y en sus discursos están presentes los elementos de discrepancia, de contradicción, de identificar y clarificar los errores cometidos. Además, otro aspecto característico del trabajo de ambas tutoras son las valoraciones globales que realizan sobre el desempeño de la práctica pedagógica observada, sin profundizar en ningún aspecto en particular, sino con el sentido de informar a la estudiante de sus fortalezas y debilidades. Aunque se presenta en el trabajo de ambas tutoras esta categoría predomina en las intervenciones de la Tutora B alcanzando un 16,3%.

Por otro lado, ambas tutoras mediante sus requerimientos involucran la participación de las estudiantes solicitando una evaluación guiada y una evaluación con explicación. Sin embargo, en el trabajo pedagógico de la Tutora A predomina la evaluación guiada con 26,8% en la que realiza diversos tipos de preguntas para conducir el análisis de la práctica, subraya los aspectos que la estudiante debe considerar para realizar su valoración. Por su parte, en el trabajo pedagógico de la Tutora B predominan las evaluaciones con explicaciones (30,6%) donde ella solicita a las estudiantes explicar las contradicciones identificadas en un episodio concreto o una actuación específica.

Consideramos como una particularidad del trabajo pedagógico de la Tutora A la categoría de evaluar la práctica a partir de los comentarios realizados por la Educadora guía, dedicándole un 8,7% porcentaje menor en comparación con las otras categorías referidas a la evaluación, pero la consideramos como una particularidad de su trabajo pedagógico puesto que en el trabajo pedagógico de Tutora B no presenta esta categoría.

Si interpretamos los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, identificamos que ambas tutoras se involucran de manera activa en el proceso de reflexión de la práctica, la presencia de las diferentes categorías nos demuestra que ellas son las responsables posteriormente de calificar el desempeño pedagógico de la estudiante. Por otra parte, el alto porcentaje presentado en las evaluaciones con explicación ayudan a las estudiantes a centrar su atención sobre aspectos específicos, aspectos que las estudiantes no habían sido capaces de visualizar, explican las contradictorias observadas, poniendo de relieve la

complejidad de la práctica educativa y de los diferentes aspectos que la conforman. Además, el hecho de que aparezcan todas las sub-categorías referidas a la evaluación se puede considerar como que la Tutora A “andamia” más el proceso de las estudiantes, otorgando más variedad en las ayudas y realizando más evaluaciones guiadas para que las estudiantes centren la reflexión en aspectos puntuales. Por su parte, la Tutora B traspasa más el control a las estudiantes para que ellas realicen una explicación de su actuación.

Con respecto a la categoría referida a **interpretar** a nivel global mencionábamos que el trabajo conjunto de ambas tutoras mostraba una pequeña diferencia. A nivel específico explicamos a qué se debe y dónde se presenta (ver Tabla 27).

Tabla 27. Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Interpretar en la tutoría individual

Sub-Categoría	Tutora A	Tutora B
Interpretar		
T_Interp	100	0

La categoría de **interpretar** es exclusiva de la Tutora A y aparece solo una única vez en el Caso E.1. La interpretación es puntual y mínima si la comparamos con las otras categorías. Por tanto, es posible interpretar que esta categoría no tiene lugar en este tipo de situaciones diádicas en las que la finalidad última es calificar el desempeño de la estudiante. Sin embargo, consideramos una excepción la actuación de la tutora puesto que ayuda a la estudiante a recordar aspectos tratados en la formación.

Finalmente, en la categoría **proponer cambios** a nivel global el trabajo conjunto de ambas tutoras se organiza de manera similar. Sin embargo, a nivel específico presentan diferencias en la forma de gestionar la participación para proponer cambios (ver Tabla 28).

Tabla 28. Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Proponer Cambios en la tutoría individual

Sub-Categoría	Proponer Cambios	Tutora A	Tutora B
Propuestas específicas	T_Prp_esp	62,5	28,6
	T_Prp_esp_ER	6,25	0,0
	ER_Prp_esp	6,25	21,4
Propuestas general	T_Prp_gen	25	50,0

En cuanto a la categoría **proponer cambios**, identificamos la participación de las tutoras y estudiantes, aunque predominan las intervenciones de las tutoras. En el trabajo pedagógico de la Tutora A destacan las intervenciones dirigidas a realizar cambios en aspectos específicos (62,5%) de

la práctica foco de análisis y en menor medida sugiere cambios en aspectos generales (25%). Mientras que, en el trabajo pedagógico de la Tutora B, sucede lo contrario; destacan las intervenciones orientadas a propuestas generales sobre la práctica pedagógica observada (50,0%) y en menor grado la tutora se centra en aspectos específicos (28,6).

Por otra parte, la participación de las estudiantes se concreta exclusivamente en las propuestas de cambio específicos. Las estudiantes que más intervienen son las estudiantes de la Tutora B quienes a iniciativa propia dedican un 21,4% a proponer cambios específicos en su actuación. Mientras que las estudiantes de la Tutora A, aunque participan de manera puntual, lo hacen de manera diferente, es decir intervienen a iniciativa propia (6,25%) y también en respuesta a un requerimiento de su tutora (6,25%).

Si interpretamos el resultado anterior en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, las tutoras son las que más propuestas de cambio sugieren, en las propuestas específicas verbalizan los errores de manera abreviada o casi elíptica, tanto en la experiencia observada, como en la actuación que la estudiante realizó en el momento que fue observa en el aula. Esta actuación ayuda a la estudiante a conocer qué aspectos debe mejorar y que cambios concretos puede incluir en su desempeño futuro. Las tutoras proponen nuevas alternativas de acción en la gestión de la práctica pedagógica en general; ejemplifican nuevos cursos de acción basados en la correcta implementación de los marcos de referente; las mejoras se orientan más allá de la actuación observada, en la implementación de los elementos curriculares en futuras intervenciones; a los aspectos motivacionales – emocionales- actitudinales observados en la práctica de la estudiante que interfieren en su labor. Aquí destacan los turnos de intervención de la Tutora B (50%) y en menor medida los turnos de la Tutora A (25%). Por otra parte, en relación con la participación de las estudiantes ambas tutoras favorecen su participación para que sean ellas quienes propongan los cambios específicos que podrían realizar en sus situaciones similares, donde se puede observar una mayor autonomía de las estudiantes de la Tutora B. Interpretamos que las tutoras ayudan a ampliar las expectativas de las estudiantes, a arriesgarse a tomar nuevas decisiones que le llevan a un rediseño de sus estrategias y abordar sus actuaciones en el aula con mayor profesionalismo.

5.2. Resultados de la sesión de tutoría grupal

5.2.1. Resultados vinculados a la dimensión Función epistémica, dimensión Ámbitos pedagógicos y las ayudas educativas identificadas en la sesión de tutoría grupal en cada caso objeto de estudio

Este apartado tiene la finalidad de presentar sobre qué aspectos se centra la actividad conjunta realizada en una sesión de tutoría grupal; recordemos brevemente que la finalidad de esta sesión corresponde a una situación de enseñanza y aprendizaje que se planifica a lo largo del proceso de prácticum, y cuyo objetivo es reflexionar conjuntamente mediante un clip de vídeo en el que se presenta el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por las propias estudiantes de prácticum en el aula. Las participantes de esta sesión son la tutora de la universidad, la estudiante responsable (quién presenta el desarrollo de la práctica objeto de reflexión) y las compañeras de la sesión. Para tal fin realizamos un análisis contenido al interior de los SI⁷⁶ donde aplicamos las dos dimensiones, función epistémica y la dimensión ámbitos pedagógicos.

La primera dimensión **función epistémica**, se vincula específicamente a identificar sobre qué aspectos las participantes centran la actividad (describir, evaluar, interpretar y proponer cambios). La dimensión se aplicó a todo el corpus de datos, como lo presentado en el apartado anterior referido al análisis de la tutoría individual. Los códigos de las categorías y subcategorías utilizados en esta dimensión son presentamos en la Tabla 29.

Tabla 29. *Categorías y sub-categorías referidas a la función epistémica aplicadas en la sesión de tutoría grupal*

Función epistémica		Iniciativa/requerimiento en la participación		Código
Categoría	Sub_categ	Quién inicia	A quién se dirige	
Descripción	General	Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Des_gen_ER</i>
		Estudiante responsable	Todas las participantes	<i>ER_Des_gen</i>
	Detallada	Estudiante responsable	Todas las participantes	<i>ER_Des_det</i>
		Tutora	Todas las participantes	<i>T_Des_det</i>
		Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Des_det_ER</i>
		Tutora	Otras Estudiante	<i>T_Des_det_OE</i>
Evaluación	Global	Tutora	Todas las participantes	<i>T_Evl_glob</i>
	Guiada	Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Evl_gui_ER</i>
		Tutora	Otras Estudiante	<i>T_Evl_gui_OE</i>
	Explicación	Tutora	Todas las participantes	<i>T_Evl_expl</i>

⁷⁶ Ver capítulo de metodología procedimiento del segundo nivel de análisis. Pág. 129.

		Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Evl_expl_ER</i>
		Tutora	Otras Estudiante	<i>T_Evl_expl_OE</i>
		Estudiante responsable	Todas las participantes	<i>ER_Evl_expl</i>
Interpretar	Interpretar	Tutora	Todas las participantes	<i>T_Interp</i>
		Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Interp_ER</i>
		Tutora	Otras Estudiante	<i>T_Interp_OE</i>
Propuestas de cambio	Específicas	Tutora	Estudiante responsable	<i>T_Prp_esp</i>
		Tutora	Otras Estudiante	<i>T_Prp_esp_OE</i>
		Otras Estudiante	Todas las participantes	<i>OE_Prp_esp</i>
	Generales	Tutora	Todas las participantes	<i>T_Prp_gen</i>

La segunda dimensión ámbitos pedagógicos, solo se aplicó a las intervenciones realizadas por la tutora, con el objetivo de a identificar los contenidos específicos de la práctica pedagógica a los que la tutora alude en la interacción con las estudiantes, a partir de los cuales poder construir significados en relación con la tarea del análisis de la práctica de la estudiante.

Para analizar esta dimensión se procedió a una reducción de los datos, centrada en las configuraciones de Segmentos de Interactividad- CSI- identificadas en los resultados del primer nivel de análisis de las sesiones de tutoría grupal⁷⁷. Seleccionamos específicamente las CSI orientadas al análisis de la práctica, que incluyen los SI de: *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante; Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras; Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora; Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis* y el *SI Visualización y análisis de la práctica foco de análisis*.

Tabla 30. Categorías y sub-categorías referidas a Ámbitos pedagógicos aplicadas en la sesión de tutoría grupal

Categorías	Sub- Categorías	Código
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Inicio de la experiencia	<i>Estrc_Inic</i>
	Desarrollo de la experiencia	<i>Estrc_Des</i>
	Cierre de la experiencia	<i>Estrc_Cierr</i>
	Estructura de la experiencia completa	<i>Estrc_Inc_Des_Cierr</i>
Objetivo	Objetivo	<i>Obj_Exp</i>
Planificación	Planificación	<i>Plan_Exp</i>
Rol de la futura maestra	Rol mediadora	<i>Rol_Med</i>
	Rol estrategias pedagógicas	<i>Rol_Estrg</i>
	Rol trabajo en equipo	<i>Rol_Trab_equi</i>
Participación de los niños	Organización de los niños	<i>Org_niñ@</i>
	Rol activo de los niños	<i>Apr_niñ@</i>
Gestión de los recursos	Materiales pedagógicos	<i>Recur_Mat</i>
	Espacio Educativo	<i>Espa_Educ</i>

⁷⁷ Ver con más detalle el capítulo de metodología, procedimiento de análisis de los datos. Pág. 129.

	Organización del tiempo	<i>Tiem_Estrc</i>
Contenidos compartidos en la formación	Desarrollo evolutivo de los niños	<i>Asp_Des_Evol</i>
	Modalidad curricular	<i>Asp_Mod_Curr</i>

A continuación, presentamos en cada caso los resultados obtenidos a partir de cada una de las dimensiones analizadas, comenzamos por la **dimensión función epistémica** y posteriormente la **dimensión ámbitos pedagógicos**.

Los resultados de la **dimensión función epistémica** refieren en cada caso, a la presencia de las categorías y el porcentaje de tiempo invertido por las participantes en cada sub-categoría a lo largo del proceso formativo; posteriormente a partir de la categoría que se le dedicó mayor porcentaje detallamos lo que sucede en la interacción tutora-estudiante explicando su evolución en las diferentes sesiones analizadas. Finalmente, recogemos aquellas actuaciones que puedan ser interpretadas como una ayuda al análisis de la práctica en el proceso de formación de la estudiante.

En segundo lugar, los resultados de la **dimensión ámbitos pedagógicos** muestran en todos los casos analizados la presencia de las sub-categorías referidas únicamente por la tutora en el proceso de análisis de la práctica y el porcentaje de la frecuencia de su intervención; a partir de la sub-categorías que predominan en cada sesión nos centramos en explicar cómo éstas evolucionan a lo largo del proceso formativo. Finalmente, señalamos aquellas actuaciones de la tutora que son interpretadas como una ayuda al análisis de la práctica de la estudiante.

CASO E_I

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_I a partir de la dimensión **función epistémica** y **dimensión ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia estable de tres de las cuatro categorías, no aparece la interpretación en el conjunto de las sesiones. Observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías referidas a **describir**, **evaluar** y **proponer cambios** varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 31). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 31. Valor porcentual (%) del tiempo que las participantes dedican a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica en cada sesión de la estudiante E_I

Categoría	Sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
<i>Describir</i>	T_Des_gen_ER	8,9	3,7
	ER_Des_gen	3,3	6,0
	ER_Des_det	0,0	6,2
		12,2	15,9
<i>Evaluar</i>	T_Evl_glob	5,1	6,9
	T_Evl_gui_ER	0,0	5,7
	T_Evl_gui_OE	20,1	9,3
	T_Evl_expl	20,9	35,6
	T_Evl_expl_ER	12,5	0,0
	T_Evl_expl_OE	4,4	0,0
	ER_Evl_expl	1,1	0,0
		64,2	57,5
<i>Proponer cambios</i>	T_Prp_esp	11,4	9,3
	T_Prp_esp_OE	7,6	0,0
	OE_Prp_esp	4,6	0,0
	T_Prp_gen	0,0	17,3
	23,6	26,6	

En cuanto a la categoría **evaluar**, ocupa el mayor porcentaje en ambas sesiones (64,4% en S1, y 57,5% en S2). Se presentan todas las sub-categorías, pero estas varían dependiendo de la sesión. Lo que más destaca de las intervenciones dirigidas por la tutora son evaluación con explicación y la evaluación global, ambas evolucionan en S2. La participación de la estudiante responsable es estable en ambas sesiones; sin embargo, predominan los requerimientos realizados por la tutora, en S1 estos se concretan en solicitar a la estudiante una evaluación con explicación, y en S2 la tutora se centra en preguntar sobre diferentes aspectos de la práctica visionada para lo

cual realiza una evaluación guiada. La participación de las compañeras también se lleva a cabo mediante los requerimientos de la tutora, predominando en ambas las diferentes preguntas que realiza para guiar la evaluación de las otras compañeras, la tutora se centra en aspectos específicos sobre los cuales desea dirigir la evaluación.

En segundo lugar, la categoría **propuesta de cambio** alcanza en S1 un 23,6% y en S2 un 26,6%, se presentan todas sus sub-categorías, aunque varían dependiendo de la sesión. Identificamos la participación de la tutora y de las otras compañeras. Sin embargo, predominan las intervenciones de la tutora dirigidas a las propuestas específicas de cambio, que se mantiene estable en ambas sesiones, disminuyendo en S2. En S2 predominan las propuestas de cambio generales realizadas por la tutora. Observamos que solo en S1 la participación de las otras estudiantes, dirigidas a proponer cambios específicos a la práctica observada, las otras compañeras intervienen tanto a requerimiento de la tutora como también a iniciativa propia.

La categoría **describir** presenta menor porcentaje de tiempo (12,2 % en S1 y un 15,9% en S2). Las sub-categorías apuntan tanto a la descripción general como a la descripción detallada. Identificamos la participación de la tutora y la estudiante responsable. Es así que en S1 predomina las intervenciones de la tutora en las que demanda a la estudiante responsable descripciones generales sobre la práctica visionada, las que posteriormente disminuye en S2. A su vez, en S2 aparece y destacan las descripciones detalladas realizadas por propia estudiante sobre su actuación o un episodio específico.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las tres categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo. En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, en S1 las participantes se centran en describir aspectos generales de la práctica visionada, la tutora mantiene el control, mediante sus requerimientos. Y en S2 el protagonismo es de la estudiante responsable. Destacan las intervenciones que realiza a iniciativa propia en las que describe aspectos generales referidos a las características curriculares de la práctica compartida y también informa sobre actuaciones específicas. Este cambio en la forma de gestionar la participación lo interpretamos como una ayuda, la tutora realiza menos requerimientos dando a opción a que la propia estudiante otorgue información que sea necesaria para compartir la referencia con las compañeras de la sesión.

En cuanto a la categoría **evaluar**, la tutora mantiene el control en ambas sesiones. En S1 destacan los requerimientos en que guía las intervenciones de las otras compañeras centradas en valorar las fortalezas y debilidades observadas en la práctica visionada y posteriormente solicita a la estudiante responsable que valore su trabajo pedagógico y explique con mayor detalle como abordó la experiencia. Seguidamente la tutora realiza una valoración global de la práctica visionada, y luego se centra en las discrepancias identificadas entre lo observado y lo que la estudiante manifestó, comparte su apreciación frente a las actuaciones pedagógicas observadas en el clip de vídeo. Interpretamos como una ayuda la valoración global realizada por la tutora que se mantiene estable en ambas sesiones, la estudiante conoce lo que realiza bien y lo que debe mejorar en intervenciones futuras. También los requerimientos mediante los que pregunta y centra al estudiante a valorar un aspecto específico, puesto que entendemos que las alumnas no han identificado esa actuación o episodio como importante, por eso la tutora enfatiza y refiere a ellos, promoviendo con las estudiantes la elaboración de los significados compartidos y mantenimiento de la dirección hacia el objetivo propuesto. La tutora explicita las contradicciones identificadas, las atiende y clarifica, con el sentido de establecer un conocimiento común de lo que deben realizar las estudiantes al momento de llevar a cabo una experiencia de aprendizaje.

En relación a las **propuestas de cambio** la tutora en S1 solo se centra en otorgar sugerencias de cambios dirigidas hacia las mejoras en un nivel específico de la práctica visualizada, además demanda a las otras estudiantes su participación en otorgar propuestas que ayuden a mejorar la práctica visionada. Interpretamos como una ayuda en el desarrollo de las sesiones puesto que en S2 las propuestas de cambio disminuyen y no solo se centran a nivel específico, sino que la tutora amplía las sugerencias evocando aquellos aspectos que beneficiarán sus prácticas futuras expresando cambios concretos y mejoras que debe incluir en sus actuaciones al interior del aula.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado da cuenta que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción del: *rol orientado al trabajo en equipo*, y la *organización del tiempo en la estructura de la experiencia de aprendizaje*. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías de *estructura de inicio*, *de desarrollo de la experiencia* y *rol mediador* se presentan puntualmente en S1 y desaparecen en las intervenciones de la tutora en la segunda sesión. Además, observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora varía a lo largo del proceso (ver Tabla 32). A continuación, explicamos esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 32. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógico en cada sesión de la estudiante E_1

Categorías	Sub- Categorías	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Inic	14,3	0,0
	Estrc_Des	14,3	0,0
	Estrc_Cierr	19,0	24,1
	Estrc_Inc_Des_Cierr	9,5	13,8
Objetivo	Obj_Exp	9,5	10,3
Planificación	Plan_Exp	0,0	6,9
Rol de la futura maestra	Rol_Med	2,4	0,0
	Rol_Estrg	4,8	13,8
Participación de los niños	Org_niñ@	2,4	3,4
	Apr_niñ@	9,5	6,9
Gestión de los recursos	Recur_Mat	9,5	3,4
	Espa_Educ	0,0	10,3
Contenidos compartidos en la formación	Asp_Des_Evol	2,4	3,4
	Asp_Mod_Curr	2,4	3,4

En S1 las sub-categorías que ocupan los mayores porcentajes se concretan en: un 19% dirigido a la *estructura de cierre de la experiencia de aprendizaje*. Le sigue con un 14,3% aquellas intervenciones orientadas a la *estructura de inicio* y al *desarrollo de la experiencia de aprendizaje*. Por otro lado, en S2 nuevamente los porcentajes más altos se enfocan a la *estructura de cierre de la experiencia* ocupando un 24,1%; le sigue un 13,8% dirigido a las *tres partes de la estructura de la experiencia de aprendizaje*, y el mismo porcentaje al *rol orientado a las estrategias pedagógicas*; finalmente, un 10,3% la tutora orienta su discurso al *objetivo de la experiencia de aprendizaje*, y a la *organización del espacio educativo*.

En relación con la evolución de las categorías y sub-categorías identificamos que: en primer lugar, la categoría orientada a la estructura de la experiencia de aprendizaje, evoluciona a lo largo del proceso tomando mayor relevancia la sub-categoría que incluye los *tres aspectos de la estructura de la experiencia de aprendizaje*. Cabe señalar que la sub-categoría referida a la *estructura del cierre de la experiencia* se mantiene estable en ambas sesiones, pero incrementa su frecuencia de manera representativa en S2. Por otra parte, la categoría referida a la *planificación de la experiencia pedagógica*, y la sub-categoría referida al *uso del espacio educativo* también evolucionan puesto que éstas aparecen en S2. En tercer lugar, identificamos que las sub-categorías referidas al *rol orientado a las estrategias*, y a los *materiales pedagógicos*, permanecen estableces en el discurso de la tutora. Sin

embargo, los porcentajes de ambas varían en S2, evolucionando notablemente la primera categoría y disminuyendo la segunda.

El segundo grupo de resultados refiere a cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las categorías referidas por la tutora en ambas sesiones da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la dimensión pedagógica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En relación con la *estructura de la experiencia de aprendizaje* destacamos la regularidad en que la tutora alude a sus sub-categorías, observamos que en S1 estas aparecen de manera sistemática; mientras que en S2 solo aparecen con un alto porcentaje la sub-categoría referida a la estructura de cierre y la que incluye las tres partes de la experiencia. Este cambio lo interpretamos como una ayuda a la construcción de significados compartidos, puesto que para la tutora no ha sido necesario detenerse en los aspectos comprendidos en el inicio y desarrollo de la experiencia, porque la estudiante se ha referido a ellas en su discurso, es así que en sus intervenciones solo alude aquellas sub-categorías donde la estudiante necesita más apoyo.

Por otro lado, en relación con la categoría *objetivo de la experiencia*, la tutora se refiere a ella de manera sistemática en ambas sesiones, aumentando levemente sus intervenciones en S2. En este sentido interpretamos como una ayuda la insistencia de la tutora en que explicita a la estudiante que el objetivo es un elemento esencial a considerar en el proceso de preparación de la enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al *rol de la futura maestra*, la tutora en S1 aborda el rol mediador que debe ejercer en el aula, y posteriormente en S2 aumenta sus intervenciones dirigidas a *las estrategias de aprendizaje*, manteniendo la dirección en explicar a la estudiante cómo debe llevar a cabo su rol de maestra en el aula, orientando cambios de estrategias a partir de la práctica compartida, andamia con ejemplos concretos las estrategias de aprendizajes que podría utilizar en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños de su nivel.

En cuanto a la *planificación* la tutora se refiere a ella solo en S2, otorgando a la estudiante ayudas directas al diseño de procesos de aprendizaje. Igualmente, en la categoría *Gestión de los recursos* aparece en S2 la sub-categoría referida al espacio educativo, la tutora atiende a las necesidades de las estudiantes brindándole diversas posibilidades de utilizar los espacios

educativos, resaltando que el espacio es imprescindible para favorecer el aprendizaje de los niños, y que deben caracterizarse por ser atractivos, acogedores y estimulantes para los niños.

Finalmente, en relación con las categorías *Participación de los niños y Contenidos compartidos en la formación*, la tutora se refiere a ellas con regularidad en ambas sesiones, probablemente porque la estudiante realiza su proceso de prácticum con niños menores de un año, la tutora ayuda proporcionándole ejemplos concretos con el fin de que la estudiante adecue sus experiencias de aprendizaje de acuerdo a las posibilidades que los niños tienen para aprender, también, recuerda las características evolutivas para que la estudiante las contemple a la hora de diseñar sus experiencias de aprendizajes. Además, cuando el centro infantil trabaja con una modalidad curricular diferente a la habitual, la tutora atiende a las necesidades de la estudiante y procura ofrecerle diferentes posibilidades para que logre desarrollar las habilidades pedagógicas que esta modalidad propone.

Caso E_2

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_2 a partir de la dimensión **función epistémica** y dimensión **ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia de las cuatro categorías: **describir**, **evaluar**, **interpretar** y **proponer cambios** en el conjunto de sesiones. Sin embargo, únicamente evaluar e interpretar se presentan de manera regular en ambas sesiones. Describir aparece únicamente en S1 y proponer cambios aparece exclusivamente en S2. Además, observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 33). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 33. Valor porcentual (%) del tiempo que las participantes dedican a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica en cada sesión de la estudiante E_2

Categoría	Sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Describir	ER_Des_gen	1,2	0,0
		1,2	0
Evaluar	T_Evl_glob	5,3	0,0
	T_Evl_gui_ER	12,5	0,0
	T_Evl_gui_OE	3,5	0,0
	T_Evl_expl	21,6	27,7
	T_Evl_expl_ER	15,7	23,7

	T_Evl_expl_OE	7,7	11,9
		66,2	63,3
<i>Interpretar</i>	T_Interp	32,6	19,1
		32,6	19,1
<i>Proponer Cambios</i>	T_Prp_esp	0,0	12,3
	T_Prp_esp_OE	0,0	5,3
		0,0	17,5

La categoría que ocupa mayor porcentaje de tiempo es **evaluar** alcanzando un 66,2% en S1 y un 63,3% en S2; identificamos la presencia de todas sus sub-categorías. La tutora es quién gestiona los turnos de participación, la actividad sobre evaluación que predomina son las evaluaciones con explicación realizadas por la tutora, presentado su mayor porcentaje en S2. En S1 la tutora demanda diferentes requerimientos tanto a la estudiante responsable como a las otras compañeras de la sesión; sin embargo, destaca la evaluación con explicación solicitada a la estudiante responsable y le sigue los requerimientos realizados a las compañeras de la sesión, además, ambas categorías evolucionan en S2.

En cuanto a la categoría **interpretar** presenta un 32,6% en S1 y un 19,1% en S2. Se concreta únicamente en la participación de la tutora quien interviene realizando una interpretación sobre la práctica visualizada, su presencia se mantiene estable en ambas sesiones, pero disminuye en S2. La categoría **propuesta de cambios** únicamente se presenta en S2 y comprende un 17,5% del desarrollo de la sesión. La participación es exclusiva de la tutora quien propone cambios específicos a la actuación de la estudiante. Y en menor medida solicita a las otras compañeras sugerencias específicas para que la estudiante responsable mejore su actuación en intervenciones futuras. En último lugar, se presenta la categoría **describir** identificada únicamente en S1 y alcanza un 1,2%. Se concreta en la participación de la estudiante responsable que, a iniciativa propia, interviene realizando una descripción general de la práctica foco de análisis.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de las cuatro categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora permite que la estudiante intervenga para dar información, hecho que consideramos como una ayuda puesto que sitúa la práctica en el contexto en que esta se realiza.

En cuanto a la categoría **evaluar**, la tutora prioriza en el primer encuentro con la estudiante realizar pregunta sobre la valoración de la práctica tanto a la estudiante responsable como a las otras compañeras de la sesión, y luego ella interviene preguntando, realizando una valoración general de lo observado. Interpretamos esta actuación de la tutora como una ayuda puesto que permite una negociación de significados sobre los aspectos que las estudiantes han puesto de relieve, además dichas actuaciones desaparecen en S2. Posteriormente, en S2 siguen siendo necesarias la evaluación con explicación que demanda la tutora a las compañeras como también a la estudiante responsable, la tutora enfatiza aspectos específicos que necesitan ser clarificados, acentúa en los errores identificados y las contradicciones observadas. Interpretamos como una ayuda las intervenciones de la tutora puesto que intenta asegurar con todas las participantes una comprensión sobre cómo deben articular los diferentes elementos de presentes en la práctica pedagógica, utiliza contra ejemplos para explicar a las estudiantes la acción esperada en un episodio particular, por tanto, discursivamente las participantes utilizan matices explicativos y argumentativos para analizar la práctica visionada en el clip.

En cuanto a la categoría **interpretar**, la tutora interviene centrando la atención de las estudiantes en aquellos aspectos que van más allá de lo compartido en el clip, la tutora ayuda explicando a nivel teórico, así como también atribuyendo mayor significado a las actuaciones realizadas por la estudiante, relacionándola con los referentes teóricos que son compartidos en el programa de formación.

Finalmente, en la categoría **propuestas de cambio**, la tutora se centra en proponer cambios específicos en la práctica visualizada, para lo cual solicita a las otras compañeras de la sesión que sugieran cambios concretos que ayuden a la estudiante a mejorar el proceso de aprendizaje realizado con los niños de su nivel. Interpretamos como una ayuda que estas intervenciones aparezcan en la última sesión puesto que refieren a ejemplos concretos vinculados a la práctica específica que es objeto de análisis; tienen la finalidad de mejorar la actuación pedagógica y con ello enriquecer con diferentes estrategias pedagógicas el proceso de preparación de la enseñanza de los niños y niñas del nivel.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado muestra que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción de: *la organización de los niños, espacio educativo, tiempo de la experiencia de aprendizaje y los aspectos de contenidos orientados al desarrollo evolutivo de los niños*. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías referidas al *rol mediador de la estudiante, rol de trabajo en equipo, y la modalidad curricular* que se trabaja en el centro escolar aparecen únicamente en S1 y desaparecen en las intervenciones de la tutora en la segunda sesión. Observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora varía a lo largo del proceso (ver Tabla 34). A continuación, explicamos

esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 34. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada sesión de la estudiante E_2

Categorías	Sub-Categoría	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Inic	15,8	4,5
	Estrc_Des	7,9	9,1
	Estrc_Cierr	10,5	9,1
	Estrc_Inc_Des_Cierr	10,5	9,1
Objetivo	Obj_Exp	26,3	13,6
Planificación	Plan_Exp	0,0	4,5
Rol de la futura maestra	Rol_Med	5,3	0,0
	Rol_Estrg	0,0	27,3
	Rol_Trab_equi	7,9	0,0
Participación de los niños	Apr_niñ@	2,6	13,6
Gestión de los recursos	Recur_Mat	0,0	9,1
Contenidos compartidos en la formación	Asp_Mod_Curr	13,2	0,0

Observamos que en S1 las sub-categorías que ocupan los mayores porcentajes de intervención de la tutora se concretan en: un 26,3% orientado al *objetivo pedagógico*, le sigue un 15,8% dirigido a la *estructura de inicio de la experiencia de aprendizaje*, y finalmente un 13,2% dedicado a la *modalidad curricular* específica del centro educativo. Por otra parte, observamos que en S2 las sub-categorías que presentan el mayor porcentaje de intervención de la tutora refieren a: un 27,3% dirigidos a *las estrategias pedagógicas* que utiliza la estudiante en el desarrollo de la experiencia; le sigue un 13,6% dirigido al *objetivo de la experiencia de aprendizaje y rol activo de los niños en su aprendizaje*; en último lugar, un 9,1% dedicado a la *estructura de desarrollo, cierre de la experiencia, a la estructura completa*, y también, los *materiales pedagógicos*.

Al referirnos a la evolución de las sub-categorías, en primer lugar, identificamos que en S2 las categorías que aparecen en las intervenciones de la tutora se orientan a la *planificación*, los *materiales pedagógicos* y finalmente, la categoría *estrategias pedagógicas*. Esta última presenta mayor relevancia en dicha sesión. En segundo lugar, observamos que hay categorías que se mantienen más o menos estables en ambas sesiones con una leve disminución en S2, como es el caso de la *estructura de inicio* o el *objetivo de la experiencia*. En tercer lugar, identificamos sub-categorías cuya

frecuencia de aparición en el discurso de la tutora aumenta en S2, concretamente la categoría relativa al *aprendizaje de los niños*, en el cual se busca favorecer el rol activo de los niños y protagonismo como parte esencial de su propio aprendizaje.

El segundo grupo de resultados tiene relación con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las categorías referidas por la tutora en ambas sesiones favorece que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con las categorías de la dimensión ámbitos pedagógicos destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En relación con la *estructura de la experiencia de aprendizaje* la tutora con sistematicidad refiere a sub- categorías en ambas sesiones, destacamos como una ayuda su rigurosidad en compartir y negociar con la estudiante cada uno de los aspectos que forman la experiencia de aprendizaje, abordando con detalle, tanto el inicio, el desarrollo, el cierre y la estructura completa de la experiencia.

Por otra parte, en cuanto a las categorías orientadas al *objetivo y planificación* de la experiencia de aprendizaje la tutora persiste en S1 en el objetivo de la experiencia, destacando su relevancia en la preparación y desarrollo del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en el aula; es más, observamos que permanece estable en ambas sesiones, pero disminuyendo en S2. Mientras que, la categoría de planificación aparece únicamente en S2, esta aparición puntal la interpretamos como una ayuda puesto que la tutora tiene el sentido de subrayar el proceso de toma de decisiones al momento de planificar.

En lo que respecta al *rol de la futura maestra*, la tutora en ambas sesiones interviene aludiendo a los diferentes roles que la estudiante debe asumir en aula durante su proceso de prácticum. En la primera sesión se refiere al rol de mediadora en el aprendizaje de los niños y además, a la importancia de la organizar el proceso de enseñanza conjuntamente con el equipo del aula. En S2 se centra mayoritariamente en las estrategias pedagógicas utilizadas en la práctica compartida. En este sentido podríamos interpretar como una ayuda las orientaciones que de manera rigurosa la tutora ejemplifica y modela a la estudiante con el fin de que ésta la incorpore en sus intervenciones futuras, además destaca la importancia entre la coherencia de sus actuaciones pedagógicas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de su nivel.

Consideramos que la forma de intervenir de la tutora se ajusta a las vicisitudes que la estudiante enfrenta en las acciones cotidianas del aula, por ejemplo, subraya como parte

importante del proceso de enseñanza y aprendizaje los aspectos referidos a la selección y uso que se le da al material pedagógico con la finalidad de que este apoye y favorezca el proceso de aprendizaje de los niños del nivel, además es enfatiza el rol activo que los niños deben tener en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Caso E_3

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_3 a partir de la dimensión **función epistémica** y **dimensión ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia estable de tres de las cuatro categorías (no aparece la interpretación) en el conjunto de las sesiones. Observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías referidas a **describir, evaluar y proponer cambios** varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 35). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 35. Valor porcentual (%) del tiempo que las participantes dedican a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica en cada sesión de la estudiante E_3

Categoría	Sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión		
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)	Sesión 3 (S3)
<i>Describir</i>	ER_Des_gen	2,3	0,0	0,0
	ER_Des_det	2,9	0,0	2,8
	T_Des_det_ER	0,0	7,6	0,0
	T_Des_det_OE	2,5	0,0	0,0
		7,7	7,6	2,8
<i>Evaluar</i>	T_Evl_glob	9,2	12,9	10,4
	T_Evl_gui_ER	0,0	8,0	0,0
	T_Evl_expl	0,0	0,0	27,1
	T_Evl_expl_ER	37,4	6,9	25,7
	T_Evl_expl_OE	22,5	27,1	17,4
	69,2	54,9	80,6	
<i>Proponer cambios</i>	T_Prp_esp	23,1	9,8	0,0
	T_Prp_gen	0,0	27,7	16,7
		23,1	37,5	16,7

La categoría que ocupa el mayor porcentaje de tiempo es **evaluar** con un 69,2% en S1, 54,9% en S2 y 80,6% en S3; identificamos la presencia de todas sus sub-categorías a excepción de la

evaluación guiada requerida por la tutora a las otras estudiantes de la sesión. Lo que más se destaca de las actividades de las participantes referidas a la evaluación se relaciona, por una parte, con la evaluación global que realiza la tutora de forma sistemática durante todo el proceso. Por otra parte, identificamos una estabilidad en los requerimientos que realiza la tutora, dirigidos tanto a la estudiante responsable, como a las compañeras de sesión, en los que solicita una evaluación con explicación a partir de la actuación pedagógica visualizada; ambos tipos de requerimientos presentan un porcentaje de tiempo variable entre las diferentes sesiones, por tanto, no es posible argumentar una evolución de estas sub-categorías. Destacamos el alto porcentaje de las intervenciones de la tutora en S3 en las que realiza una evaluación con explicación en las que explicita los errores identificados, los episodios que no están claros, ponen de relieve las discrepancias observadas en la práctica visualizada y los comentarios realizados por la estudiante responsable.

Le sigue la categoría **propuestas de cambio** alcanzando un 23,1% en S1, 37,5% en S2 y 16,7% en S3. La participación es exclusiva de la tutora y se dirige, a otorgar propuestas tanto específicas a la mejora de la práctica visionada, como también propuestas generales de la práctica de la estudiante. Ambas sub-categorías evolucionan a lo largo de las sesiones, las propuestas específicas disminuyen en S2 y posteriormente desaparecen en S3; mientras que las propuestas generales no aparecen en S1, surgen con fuerza en S2 y disminuyen en S3.

Posteriormente, y en último lugar, se presenta la categoría **describir** alcanzando un 7,7% en S1, 7,6% en S2 y 2,8% en S3. Observamos la presencia de todas las categorías y la participación de la tutora, la estudiante responsable y las compañeras de la sesión. Aunque predominan los requerimientos que la tutora realiza a la estudiante responsable solicitando una descripción detallada de su actuación en S2. Por otra parte, observamos que la descripción general solo aparece en S1, cuya intervención corresponde a la estudiante responsable. Mientras que descripciones detalladas se presentan de forma estable durante todo el proceso formativo, solo varía quién toma la iniciativa en el turno de intervención, ya sea la tutora, estudiante responsable o las otras compañeras de la sesión y si lo hace a requerimiento propio o como respuesta a una demanda de la tutora.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de tres de las cuatro categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora permite que la estudiante responsable otorgue información referida al contexto en el que se sitúa la práctica visionada como también complementa la información visionada a partir de detalles específicos de su actuación, hecho que consideramos como una ayuda puesto que la tutora da la posibilidad de ampliar la información aportando detalles a partir de los episodios observados.

En relación a la **evaluación**, la tutora a lo largo del proceso realiza una evaluación global. Interpretamos como una ayuda que la tutora informe a la alumna sobre a lo que realiza de manera efectiva, y al mismo tiempo explicita qué aspectos son los que necesita mejorar en sus intervenciones futuras. Por otra parte, la evaluación con explicación requerida por la tutora, se mantiene estable y es dirigida tanto a la estudiante responsable como también a las compañeras de la sesión, tiene el sentido de conocer cómo las estudiantes valoran y evalúan la actuación pedagógica compartida en el clip; de esta manera la tutora comprende qué aspectos las estudiantes priorizan y qué elementos consideran importante valorar en la práctica foco de análisis. En la misma línea, la tutora interviene al finalizar el proceso formativo, realizando una evaluación con explicación, donde orienta las actuaciones de la estudiante, poniendo de relieve los aspectos que no han sido considerados en su evaluación, con la intención de asegurar la comprensión de los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica, refiere a los errores cometidos y las contradicciones identificadas en lo que observó y lo que la estudiante responsable valoró, la tutora utiliza ejemplos y contraejemplos para que la estudiante comprenda la actuación correcta.

Centrándonos en la categoría **propuesta de cambio** la tutora sugiere alternativas en a diferentes niveles de la práctica visualizada, atendiendo aspectos específicos como también generales. Interpretamos que la disminución de las propuestas específicas a lo largo del proceso y su ausencia en S3 como una ayuda, puesto que asumimos que la que la estudiante incorporó en su actuación pedagógica las propuestas otorgadas por la tutora en las sesiones anteriores. Con este hecho afirmamos que a medida que las participantes progresan en el trabajo conjunto en el análisis de la práctica, la estudiante se apropia de aquellos aspectos esenciales que debe incluir en su práctica pedagógica como maestra en el aula. Por otra parte, en relación con las propuestas generales, estas aparecen en S2, y posteriormente disminuyen en S3. Interpretamos como una ayuda las intervenciones de la tutora en las que pone de relieve los aspectos pedagógicos referidos a la preparación de la enseñanza, la actitud y motivación de la estudiante y los aspectos organizativos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la tutora proyecta a partir de sus sugerencias la actuación de la estudiante en su posterior inserción laboral, es decir, asegura y re-significa aquellas actuaciones que aún precisa la estudiante mejorar una vez acabado su proceso de formación.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado muestra que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción de: la planificación de la experiencia de aprendizaje, rol de trabajo en equipo y los contenidos compartidos en la formación orientados al desarrollo evolutivo de los niños. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías referidas al *rol estrategias pedagógicas* y recursos materiales aparecen en S1, disminuyen su frecuencia en S2 y desaparecen en las intervenciones que la tutora realiza en la tercera sesión. Observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora varía a lo largo del proceso (ver Tabla 36). A continuación, explicamos esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 36. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada sesión de la estudiante E_3

Categorías	Sub-Categoría	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión		
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)	Sesión 3 (S3)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Inic	11,9	3,1	4,8
	Estrc_Des	11,9	6,3	4,8
	Estrc_Cierr	9,5	21,9	14,3
	Estrc_Inc_Des_Cierr	7,1	15,6	19,0
Objetivo	Obj_Exp	14,3	12,5	9,5
Rol de la futura maestra	Rol_Med	2,4	6,3	9,5
	Rol_Estrg	21,4	9,4	0,0
Participación de los niños	Org_niñ@	0,0	3,1	4,8
	Apr_niñ@	4,8	6,3	14,3
Gestión de los recursos	Recur_Mat	9,5	6,3	0,0
	Espa_Educ	4,8	3,1	9,5
	Tiem_Estrc	2,4	0,0	4,8
Contenidos compartidos en la formación	Asp_Mod_Curr	0,0	6,3	4,8

En S1 las sub-categorías que ocupan el mayor porcentaje de las intervenciones de la tutora son: un 21,4% dirigido al *rol orientado a la estrategia de aprendizaje*, posteriormente con un 14,3% le sigue la categoría dirigida al *objetivo de la experiencia*; y con un 11,9% la *estructura de la experiencia orientada tanto al inicio y al desarrollo*. Por su parte, en S2 la tutora en sus intervenciones destaca la *estructura de cierre del aprendizaje* dedicándole un 21,9%, posteriormente un 15,6% a la *estructura completa de experiencia de aprendizaje*, y un 12,5% lo dirige al *objetivo de la experiencia*. En la tercera y última sesión, un 19% es dedicado a la *estructura completa de la experiencia de aprendizaje*, luego un 14,3% a la *estructura de cierre de la experiencia* y al *rol activo de los niños en su aprendizaje*, seguidamente un 9,5% de las intervenciones de la tutora las dirige al *espacio educativo*.

Al referirnos a la evolución de las sub-categorías en el desarrollo del proceso identificamos que en primer lugar, en S1, las sub-categorías referidas a la *estructura de desarrollo de la experiencia de aprendizaje; el objetivo; rol orientado a las estrategias de aprendizaje* utilizadas en su actuación pedagógica, y los *materiales pedagógicos*, a lo largo de las sesiones presentan una disminución de manera regresiva, llegando algunas (Rol_Estrg y Recur_Pedg) a desaparecer en el discurso de la tutora. En segundo lugar, en S2 y S3 identificamos que hay ciertas sub-categorías que evolucionan de manera paulatina a lo largo del proceso, nos referimos a: la sub-categoría que incluye las *tres partes de una experiencia de aprendizaje; rol mediador; organización y aprendizaje de los niños*; todas estas presentan un incremento en la frecuencia de la intervención que realiza la tutora en el desarrollo de las sesiones. Finalmente, identificamos que hay sub-categorías que se mantienen más o menos estable, dado que, en S2 aumentan la frecuencia de su aparición en relación a S1 y posteriormente en S3 estas disminuyen, aquí identificamos las referidas a la *estructura de cierre de la experiencia*, y la *modalidad curricular*. Por otra parte, identificamos sub-categorías que en S2 disminuyen en relación a S1 y seguidamente aumentan en S3, donde se encuentran las orientadas a la *estructura de inicio de la experiencia de aprendizaje, espacio educativo, tiempo de la estructura de la experiencia*.

El segundo grupo de resultados refiere a cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las categorías referidas por la tutora en las tres sesiones da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con las categorías de la dimensión ámbitos pedagógicos, destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la categoría *estructura de la experiencia de aprendizaje* la tutora con regularidad centra sus intervenciones en las diferentes sub-categorías a lo largo del proceso, es decir, la estructura inicio y desarrollo presentan su mayor frecuencia en S1 y posteriormente disminuye de manera importante a lo largo del proceso. Esto lo interpretamos como una ayuda referida a los significados compartidos ya que la tutora en la primera sesión explícita todos los aspectos que incumben estas categorías y en el transcurso de las sesiones, la estudiante se apropia de dichos aspectos incorporándolos en su práctica pedagógica que es objeto de observación y análisis. En relación al cierre de la experiencia, la tutora en S2 dedica el mayor porcentaje de tiempo a explicar y ejemplificar los diferentes aspectos que la estudiante debe incorporar para realizar un cierre efectivo de su experiencia de aprendizaje, la relevancia de las intervenciones de la tutora dirigidas a esta categoría se comprende porque en ella se incluye el proceso de evaluación que la estudiante realiza con los niños de su nivel. Interpretamos que las diferentes formas que utiliza la tutora para ayudar a la estudiante a comprender e implementar la estructura de una experiencia de aprendizaje, en este caso particular, tienen la intencionalidad de ser un ajuste de la

ayuda, dado que la tutora en las primeras sesiones prioriza la comprensión de las diferentes partes de la estructura de manera diferenciada (inicio, desarrollo y cierre de la experiencia de aprendizaje); mientras que la categoría que incluye las tres partes de la experiencia se mantiene sistemática y evoluciona en el discurso de la tutora a lo largo del proceso, más aún, en la tercera sesión presenta su mayor frecuencia evidenciando el proceso de negociación de significado por parte de la estudiante.

Por otra parte, las categorías referidas al *objetivo* de la experiencia, si bien presenta una disminución regresiva a lo largo del proceso formativo destacamos su alta presencia identificada en SI nos ayuda a comprender la importancia que la tutora otorga a que la estudiante comprenda el sentido del objetivo en el proceso de preparación de la enseñanza, interpretamos como una ayuda las orientaciones otorgadas y los ejemplos en que recoge episodios de la práctica de la estudiante para clarificar y enfatizar los aspectos que debe considerar para seleccionar el objetivo y prever que este se cumpla en el desarrollo de la experiencia.

En cuanto a la categoría *Rol de la futura maestra*, la tutora incrementa de manera paulatina sus intervenciones dirigidas al rol mediador, como una característica esencial del trabajo pedagógico de educación infantil, a partir de las actuaciones observadas en el clip. La tutora ejemplifica y explica la actuación correcta, interpretamos que la estabilidad de esta sub-categoría en el discurso de la estudiante como una estrategia de la tutora en que comparte significados ajustándose a las necesidades de la estudiante. A su vez, en relación con las estrategias de aprendizaje observamos que su alto porcentaje de intervención en SI puede permitir a la estudiante obtener una mayor comprensión de cómo llevar a cabo el proceso de aprendizaje en el aula. Puesto que en el transcurso de las sesiones esta categoría desaparece, interpretamos que se compartieron significados para que la estudiante seleccione de manera efectiva las estrategias de aprendizajes que utilizará.

En relación a la *Participación de los niños* la tutora inicia e incrementa sus intervenciones dirigidas al rol activo de los niños en su aprendizaje, puesto que sucede lo mismo con la categoría referida al rol mediador interpretamos que en este caso particular la tutora guía a la estudiante en la comprensión de la tríada **desarrollo, enseñanza y aprendizaje**. Triada fundamental en el currículum de educación infantil, la Tutora Busca que la estudiante comprenda su rol de mediadora de los aprendizajes de los niños, y actúe de forma consciente con el sentido de fomentar el aprendizaje y desarrollo de los niños. Es así que la tutora direcciona el proceso de aprendizaje de la estudiante avanzando hacia una mayor comprensión de los aspectos pedagógicos, su secuenciación y formas de llevarlos a cabo en el aula infantil.

Finalmente, las intervenciones de la tutora dirigidas a la *gestión de los recursos* para el aprendizaje, identificamos que la tutora ayuda al progreso del aprendizaje de la estudiante, dado que la sub-categoría referida a los materiales pedagógicos evoluciona en el discurso de la tutora logrando una mayor comprensión por parte de la estudiante, llegando a desaparecer en S3. Por otra parte, identificamos como una ayuda la estabilidad y sistemática en que la tutora se refiere a la organización del tiempo en el desarrollo de la experiencia, presentándose con mayor fuerza en la última sesión. En relación con el espacio educativo, la variación de esta categoría, observada en S1 y S3, y el aumento de las intervenciones de la tutora en las que propone diferentes formas de usar el espacio educativo como un eje dinamizador para el aprendizaje de los niños, la interpretamos como una ayuda dado que otorga múltiples posibilidades a la estudiante para que transforme y adapte sus experiencias de aprendizaje con los principios pedagógicos y propuestos en educación infantil.

Caso E_4

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_4 a partir de la dimensión **función epistémica** y dimensión **ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia de las cuatro categorías, **describir, evaluar, interpretar y proponer cambios** en el conjunto de sesiones. Sin embargo, únicamente evaluar se presentan de manera regular a lo largo de todo el proceso formativo. Describir y Proponer Cambios aparecen en dos ocasiones (S1 y S3) e Interpretar únicamente en S3. Además, observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 37). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 37. Valor porcentual (%) del tiempo que las participantes dedican a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica en cada sesión de la estudiante E_4

Categoría	Sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión		
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)	Sesión 3 (S3)
Describir	ER_Des_det	3,7	0,0	0,0
	T_Des_det	0,0	0,0	2,5
	T_Des_det_ER	9,8	0,0	12,0
		13,5	0,0	14,5
Evaluar	T_Evl_glob	0,0	3,9	6,8
	T_Evl_gui_ER	1,1	18,1	0,0
	T_Evl_gui_OE	4,5	4,5	0,0

	T_Evl_expl	63,9	42,8	17,5
	T_Evl_expl_ER	8,0	11,9	4,3
	T_Evl_expl_OE	4,5	11,9	5,0
	ER_Evl_expl	0,0	6,9	0,0
		82,0	100,0	33,6
<i>Interpretar</i>	T_Interp	0,0	0,0	22,8
	T_Interp_ER	0,0	0,0	4,0
	T_Interp_OE	0,0	0,0	7,0
		0,0	0,0	33,8
<i>Proponer cambios</i>	T_Prp_esp	4,5	0,0	0,0
	T_Prp_gen	0,0	0,0	18,0
		4,5	0,0	18,0

La categoría **evaluar** es la única que aparece estable a lo largo del proceso y ocupa el mayor porcentaje de tiempo en todas las sesiones (82% en S1, 100% en S2 y 33,6% en S3). Se presentan todas sus sub-categorías, las que varían a lo largo de las diferentes sesiones. La participación que predomina es de la tutora, la sub-categoría que más destaca de las actividades de evaluación es la evaluación con explicación dirigida por la tutora, presentándose estable y ocupando el mayor porcentaje de tiempo en las tres sesiones, el cual va disminuyendo a medida que progresa el trabajo conjunto. Posteriormente, la tutora centra la evaluación demandando a la estudiante responsable y a las otras compañeras de la sesión realizar una evaluación con explicación, referida a aspectos específicos de la práctica compartida en el clip. Este tipo de intervención predomina en S2 y disminuyen en S3. A su vez, la tutora solo en las dos primeras sesiones solicita tanto a la estudiante responsable como a las compañeras de la sesión una evaluación guiada, donde pregunta las fortalezas y debilidades observadas en el clip. En S2 predominan las preguntas dirigidas a la estudiante responsable, quien además a iniciativa propia interviene en esta sesión aportando explicaciones sobre episodios específicos visualizados en el clip. La tutora en S2 también realiza una valoración global del trabajo pedagógico visualizado sus intervenciones evolucionan aumentando en S3. Cabe destacar que en este caso particular todas las intervenciones de las participantes se concretan en esta categoría.

En cuanto a la categoría **describir**, solo se presenta en S1 y S3, alcanzando en S1 un 13,5% y en S3 un 14,5%. La participación incluye las intervenciones de la tutora y de la estudiante responsable, ambas refieren exclusivamente a las descripciones detalladas. Únicamente se mantiene estable en ambas sesiones los requerimientos de la tutora en los que solicita a la estudiante complementar información específica sobre su actuación visionada, requiere que aporte información sobre cómo llevo a cabo el desarrollo de la práctica visionada, cómo se sintió al visualizar su experiencia. La estudiante solo participa a iniciativa propia en S1 donde aporta información específica sobre un episodio puntual.

En relación con la categoría **interpretar**, se presenta únicamente en S3 alcanzando un 33,8% del total de las intervenciones. La participación es exclusiva de la tutora, realiza requerimientos tanto a la estudiante responsable como también a las otras compañeras presentes en la sesión, solicitándoles establecer una relación entre la actuación visionada y los referentes curriculares compartidos en la formación. Sin embargo, predominan las intervenciones de la tutora aportando información que va más allá de la práctica observada, argumenta los cursos de acción que la estudiante debe considerar en sus actuaciones pedagógicas futuras, vinculándolas con los referentes compartidos, recuerda los significados teóricamente tratados en la formación.

Posteriormente, identificamos que la categoría **propuestas de cambio** su presencia se visualiza en S1 con un 4,5% y en S3 alcanza un 18%. En la interacción de las participantes identificamos que las sub-categorías se orientan tanto a las propuestas específicas a la práctica foco de análisis, como también a las propuestas generales. Apreciamos la presencia y dirección en el discurso de la tutora puesto que es ella la encargada de iniciar o demandar las intervenciones; ambas sub-categorías evolucionan en S1, la tutora otorga a la estudiante propuestas específicas de cambios a partir de la práctica foco de análisis; y posteriormente en S3 la tutora dirige sus comentarios sobre las propuestas generales a la actuación de la estudiante.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de las cuatro categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora se centra en las descripciones detalladas demanda a la estudiante otorgar mayor información sobre su actuación, y pregunta específicamente cómo se sintió al visualizar el desarrollo de su práctica pedagógica, solicita explicar aspectos que no han quedado claro en el momento de la visualización del clip. La tutora ayuda mediante sus requerimientos otorgando la posibilidad a la estudiante para que amplíe la información sobre aspectos específicos que no fueron observados.

En cuanto a la categoría **evaluación**, es la única que se mantiene estable en las tres sesiones conjuntas. En las primeras sesiones la tutora guía las valoraciones de las estudiantes, dirigiendo su atención en aspectos específicos de la actuación pedagógica o de un episodio puntual. Luego, en el transcurso de las sesiones, demanda explicaciones a todas las estudiantes, solicitando determinar el grado de eficacia con que han sido empleado los distintos elementos implicados en la práctica

compartida; la tutora interviene con el sentido de explicar la actuación correcta, utiliza contra ejemplos, suscita a la discusión entre los diferentes puntos de vistas. Interpretamos como una ayuda la sistematicidad con que la tutora insta a la participación de las estudiantes, la tutora traspasa el control a las estudiantes para que, de manera autónoma, den cuenta de los elementos que consideran necesarios analizar y seguidamente interviene la tutora asegurando la comprensión de los elementos implicados en la práctica pedagógica y manteniendo la dirección en la reflexión de la práctica compartida.

En cuanto a las **propuestas de cambio** la tutora ofrece sugerencias específicas a la actuación de la estudiante en la primera sesión, en este sentido interpretamos que dichas sugerencias ayudan a la estudiante a mejorar actuaciones futuras, puesto que luego desaparecen estas intervenciones y en S3 la tutora se centra en proponer alternativas sobre la actuación general de la estudiante, anticipándose a la posterior inserción laboral de la estudiante, y sugiere recomendaciones tanto a nivel pedagógico como también aspectos organizativos.

Finalmente, en la categoría de **interpretación** la tutora demanda a las estudiantes vincular la actuación observada con los referentes curriculares compartidos en la formación, la tutora ayuda a que las alumnas opinen más allá de un juicio de valor, les insta a que compartan la concreción de los diferentes elementos del marco curricular. Consideramos que la intervención de la tutora ayuda a las estudiantes a recordar los significados compartidos tanto en las sesiones desarrolladas como también durante su formación. Como esta categoría se identifica en la última sesión conjunta, interpretamos que tiene como objetivo dar término al proceso de formación de la estudiante.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado muestra que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción de: *la estructura de inicio de la experiencia de aprendizaje, los contenidos compartidos en la formación orientados al desarrollo evolutivo de los niños y la modalidad curricular*. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías referidas al *rol orientado al trabajo en equipo*, aparece únicamente en S1 y la *estructura de desarrollo de la experiencia* aparece en S1 y S2 desapareciendo en S3. Observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora varía a lo largo del proceso (ver tabla 38). A continuación, explicamos esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 38. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada sesión de la estudiante E_4

Categorías	Sub-categoría	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión		
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)	Sesión 3 (S3)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Des	2,4	3,7	0,0
	Estrc_Cierr	4,8	3,7	3,7
	Estrc_Inc_Des_Cierr	9,5	18,5	11,1
Objetivo	Obj_Exp	7,1	22,2	3,7
Planificación	Plan_Exp	7,1	29,6	37,0
Rol de la futura maestra	Rol_Med	11,9	3,7	3,7
	Rol_Estrg	11,9	3,7	11,1
	Rol_Trab_equi	2,4	0,0	0,0
Participación de los niños	Org_niñ@	4,8	0,0	14,8
	Apr_niñ@	4,8	7,4	3,7
Gestión de los recursos	Recur_Mat	9,5	3,7	18,5
	Espa_Educ	2,4	3,7	3,7
	Tiem_Estrc	2,4	0,0	3,7

En S1 las sub-categorías que ocupan el mayor porcentaje corresponde a: *rol mediador* y el *rol del trabajo en equipo* que la estudiante debe ejercer en el aula alcanzando un 11,9%; posteriormente un 9,5% la tutora lo dedica a la *estructura completa de la experiencia de aprendizaje* y a los *materiales pedagógicos*. Por otra parte, en S2 las sub-categorías que más destacan corresponden a la *planificación de la experiencia de aprendizaje* con un 37,0%; posteriormente, el 22,2% se dirige al *objetivo de la experiencia de aprendizaje* y el 18,5% a la *estructura completa de la experiencia de aprendizaje*. Finalmente, en S3 las sub-categorías que predominan se concreta en un 37% dedicado a la *planificación de la experiencia de aprendizaje*, le sigue un 18,5% dirigido a los *materiales pedagógicos* y continúa un 14,8% enfocado a la *organización de los niños* en la experiencia de aprendizaje.

En relación con la evolución de las sub-categorías, en primer lugar, identificamos que en S1, las categorías referidas a la *estructura de cierre*, el *rol de mediadora*, y *rol orientado al trabajo en equipo*, disminuyen a lo largo del trabajo conjunto llegando incluso a desaparecer (Rol_Trab_equi) en el discurso de la tutora. En segundo lugar, en S2 hay categorías que evolucionan de manera paulatina a lo largo del proceso, y lo hacen en dos sentidos, por una parte, sub-categorías que en S3 aumentan su frecuencia de aparición, como es el caso de la *planificación de la experiencia*, *tiempo de la estructura de la experiencia*. Por otra parte, sub-categorías que en S3 disminuyen su frecuencia, concretamente nos referimos a la que incluye las *tres partes de la experiencia de aprendizaje*, el *objetivo de la experiencia* y el *aprendizaje de los niños*. Finalmente, identificamos sub-categorías que se mantienen más o menos estables, a lo largo del proceso dado que en S2 disminuyen en relación

con S1 y seguidamente aumentan en S3, como es el caso de la categoría orientada a la *organización de los niños* y los *materiales pedagógicos*, o a su vez, aumentan en S2 y se mantienen estable en S3 como sucede en la sub-categoría referida al *espacio educativo*.

El segundo grupo de resultados refiere a cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las categorías referidas por la tutora en las tres sesiones propicia que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con las categorías de la dimensión ámbitos pedagógicos destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En la categoría *estructura de la experiencia de aprendizaje*, identificamos que las sub-categorías desarrollo y cierre evolucionan en S2, la primera desaparece en el discurso de la tutora y la segunda se mantiene estable. Interpretamos que estos cambios en las intervenciones de la tutora como una ayuda para la estudiante, la tutora intenta asegurar con mayor o menor frecuencia los diferentes aspectos implicados en la experiencia de aprendizaje, y en mayor medida alude al carácter evaluativo que está presente en esta categoría. Además, la sub-categoría que incluye las tres partes de la experiencia de aprendizaje, evoluciona al doble en S2 y luego presenta una leve disminución en S3. Este cambio en la frecuencia de intervención de la tutora también se interpreta como una ayuda, dado que la tutora le otorga un papel fundamental a la coherencia interna de la estructura de la experiencia, dirigiendo sus esfuerzos a establecer un lenguaje común con la estudiante, en el que puedan compartir parcelas de significados más ricas y complejas, pero que se evidencien en el desarrollo de futuras experiencias.

Al respecto, en las categorías *objetivo y planificación* de la experiencia, ambas están presentes en el discurso de la tutora a lo largo de todo el proceso formativo y aumentan en S2. La tutora enfatiza a lo largo del proceso la importancia de estas categorías ya que inciden de manera directa en la preparación del proceso de enseñanza y en su quehacer pedagógico general; puesto que en S3 la *planificación* de la experiencia aumenta de manera representativa, nos da pistas para identificar que la planificación también orienta la toma de decisiones que debe realizar la estudiante a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Interpretamos como una ayuda la manera en que la tutora se adecua a las necesidades identificadas en la estudiante, orientando de manera concreta los aspectos que están implicados.

En relación con las categorías *Rol de la futura maestra*, la tutora alude a todas las sub-categorías y mayoritariamente en S1 y posteriormente disminuyen a lo largo del proceso, esta forma en que la tutora interviene en las primeras sesiones la interpretamos como una ayuda puesto

que asegura una comprensión con la estudiante de lo que espera que deba ejercer a lo largo del proceso. La tutora explica lo que observó y expresa sus expectativas sobre lo que se espera que la estudiante realice al finalizar el proceso, en las sesiones posteriores la tutora solo realiza comentarios puntuales trayendo a la sesión los significados previamente compartidos.

Finalmente, en relación con las categorías *gestión de los recursos* para el aprendizaje, éstos se mantienen más o menos estables a lo largo de las diferentes sesiones; sin embargo, la sub-categoría referida a los materiales pedagógicos disminuye en S2, pero aumenta de manera considerable en S3. La tutora menciona los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica compartida recordando los principios básicos de educación infantil. Otorga atención especial a la categoría referida a los materiales pedagógicos ejemplifica su correcta selección y acentúa en la preparación adecuada de un ambiente para el aprendizaje, la tutora mediante sus estrategias discursivas intenta compartir sus significados con la finalidad de aclarar algunos de los errores observados en el clip.

Caso E_5

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_5 a partir de la dimensión **función epistémica y dimensión ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia de las cuatro categorías, **describir, evaluar, interpretar y proponer cambios** en el conjunto de sesiones. Sin embargo, describir, evaluar y proponer cambios se presentan de manera regular en las dos sesiones e Interpretar únicamente aparece en S2. Además, observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 39). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 39. Valor porcentual (%) del tiempo que las participantes dedican a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica por sesión de la estudiante E_5

Categoría	sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Describir	ER_Des_det	0,0	11,4
	T_Des_det_ER	8,3	6,7
		8,3	18,1
Evaluar	T_Evl_glob	2,4	0,0
	T_Evl_gui_ER	13,5	15,2
	T_Evl_expl	48,0	30,4
	T_Evl_expl_ER	16,5	0,0
		80,4	45,6

<i>Interpretar</i>	T_Interp	0,0	15,6
		0,0	15,6
<i>Proponer cambios</i>	T_Prp_esp	3,0	11,4
	T_Prp_esp_OE	8,3	9,3
		11,3	20,7

La categoría **evaluar** ocupa el mayor porcentaje alcanzando un 80,4% en S1 y un 45,6%, en S2. Identificamos la presencia de todas sus sub-categorías a excepción de aquellas que se dirigen a las otras estudiantes. La participación es exclusiva de la tutora y destacan sus evaluaciones con explicación manteniéndose estable a lo largo del proceso formativo, pero presentando su mayor porcentaje en S1, la tutora se centra en los errores identificados, en las actuaciones o episodios que no se presentan de manera clara. También, se mantiene estable la evaluación guiada que la tutora solicita a la estudiante responsable, autoevaluar su trabajo y que informe las fortalezas y debilidades identificadas, el porcentaje que le dedica a este tipo de evaluación es muy similar en cada sesión. La tutora solo requiere mayor explicación a la estudiante en S1.

Le sigue la categoría **propuestas de cambio** ocupa un 11,3% en S1 y un 20,7% en S2. La participación es exclusiva de la tutora predominan sus requerimientos realizados a las otras estudiantes con la finalidad de que propongan cambios específicos a la práctica foco de análisis. Dichas categorías se mantienen estables a lo largo del proceso presentando una evolución en S2, donde tanto la tutora como las otras compañeras otorgan alternativas concretas para mejorar la actuación pedagógica observada en el clip.

Por otra parte, la categoría **describir** comprende un 8,3% en S1 y 18,1% en S2. Las participantes se centran en las descripciones detalladas, la tutora requiere a la estudiante responsable aportar mayor información sobre su actuación pedagógica en ambas sesiones. Observamos que en S2 la estudiante progresa en su participación puesto que a iniciativa propia aporta información relevante sobre la práctica visualizada.

En último lugar, se presenta la categoría **interpretación**, solo se identifica en S2 alcanzando un 15,6% del total de las intervenciones. Destaca únicamente la participación de la tutora, quien detalla más a fondo a actuación de la estudiante con el sentido de comprender lo que está sucediendo en la práctica observada. Aporta información explícita argumentando los cursos de acción que a estudiante debe considerar en actuaciones futuras y lo hace incluyendo los elementos teóricos compartidos en la formación.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la

práctica. En primer lugar, la presencia de las cuatro categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción**, la tutora favorece la participación de la estudiante para que proporcione mayor información sobre su actuación, además la estudiante a iniciativa propia aporta información para que las participantes tengan una mayor comprensión de su actuación pedagógica visualizada en el clip. La tutora ayuda mediante sus requerimientos.

En cuanto a la **evaluación**, la tutora demanda la participación de la estudiante mediante una autoevaluación en la que explicita las fortalezas y debilidades identificadas en su actuación, luego explicita mayor información sobre actuaciones o episodios específicos que no se presentan con claridad, en este sentido interpretamos como una ayuda la valoración global realizada por la tutora, ya que permite a la estudiante conocer sus avances y los aspectos que debe mejorar, así como también las evaluaciones con explicación realizadas por la tutora, donde explicita las contradicciones identificadas, clarifica los errores y sugiere a la estudiante una actuación correcta. Esta forma de valorar el trabajo tiene la característica de un feedback oportuno en que pone de relieve la complejidad de la práctica pedagógica ayudándola a organizar los aspectos esenciales que la estudiante deberá considerar para mejorar sus actuaciones futuras.

En relación con la **interpretación**, la tutora interviene de manera puntual en S2, precisamente con el sentido de interpretar las actuaciones de la estudiante en un marco más general, integra los diferentes aspectos que se deben considerar en una buena práctica educativa; realiza una interpretación a nivel teórico proyectando la actuación pedagógica de la estudiante a un buen desarrollo profesional.

Finalmente, en la categoría **propuestas de cambio**, la tutora contempla la participación de las otras estudiantes, solicitándoles realizar sugerencias específicas a la práctica visualizada. Comprendemos que es lógico que la tutora otorgue más tiempo a las compañeras en S1 y posteriormente sea ella en S2 quien asegura los elementos a mejorar, en este sentido ayuda explicitando cambios concretos, centrándose en los aspectos que las estudiantes no identifican, puesto que por su corta experiencia las estudiantes no plantean realizar dichos cambios que posiblemente serán más oportunos a la hora de mejorar su actuación, es así que la tutora refuerza acciones específicas que la estudiante responsable deberá considerar en actuaciones futuras.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado muestra que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción del: *rol orientado al trabajo en equipo, rol activo de los niños, contenidos compartidos en la formación orientados al desarrollo evolutivo y a la modalidad curricular*. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías referidas a la *estructura de inicio* de la experiencia de aprendizaje, y *materiales pedagógicos* aparecen únicamente en S1 y desaparecen en las intervenciones de la tutora en la segunda sesión. Observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora varía a lo largo del proceso (ver Tabla 40). A continuación, explicamos esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 40. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada sesión de la estudiante E_5

Categorías	Sub- Categoría	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Inic	3,6	0,0
	Estrc_Des	14,3	6,7
	Estrc_Cierr	0,0	6,7
	Estrc_Inc_Des_Cierr	7,1	26,7
Objetivo	Obj_Exp	10,7	13,3
Planificación	Plan_Exp	3,6	20,0
Rol de la futura maestra	Rol_Med	10,7	6,7
	Rol_Estrg	0,0	6,7
Participación de los niños	Org_niñ@	7,1	13,3
Gestión de los recursos	Recur_Mat	21,4	0,0
	Espa_Educ	10,7	6,7
	Tiem_Estrc	10,7	6,7

En S1 las sub-categorías que ocupan el mayor porcentaje de intervención de la tutora se dirigen al: material pedagógico alcanzando un 21,4%, le sigue un 14,3% orientado a los aspectos de la *estructura de desarrollo de la experiencia de aprendizaje*, y finalmente un 10,7% las intervenciones referidas al *objetivo pedagógico, rol mediador, espacio educativo y al tiempo de la experiencia de aprendizaje*. Por otro lado, en S2 la categoría que ocupa el mayor porcentaje con un 26,7% refiere a la *estructura completa de la experiencia de aprendizaje*, luego un 20% dirigido a la *planificación de la experiencia de aprendizaje*; finalmente un 13,3% las categorías *objetivo de la experiencia de aprendizaje y organización de los niños*.

En relación con la evolución de las categorías identificamos que las sub-categorías referidas a la *estructura de cierre* de la experiencia y *rol orientado a la estrategia pedagógica* aparecen únicamente en el discurso de la tutora en S2. También, observamos que hay categorías que se mantienen más o menos estables en ambas sesiones; por un lado, las que presentan una leve disminución en S2, se dirigen a la *estructura de desarrollo*, *rol mediador*, *espacio educativo* y el *tiempo de la experiencia de aprendizaje*; por otro lado, categorías cuya frecuencia aumenta en S2, como lo son la *estructura completa de la experiencia de aprendizaje*, *objetivo de la experiencia*, *planificación* y *organización de los niños*.

El segundo grupo de resultados refiere a cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia estable de las categorías referidas por la tutora en las dos sesiones da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con las categorías de la dimensión ámbitos pedagógicos destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la categoría *estructura de la experiencia* de aprendizaje, la tutora en la primera sesión refiere a aspectos implicados en el inicio de la experiencia, luego destaca los aspectos referidos al desarrollo, presentando mayor presencia en S1 que en S2. Esta variación en la frecuencia de intervención podría ser interpretada como una ayuda si consideramos que la tutora alude a ellos porque busca compartir significados con la estudiante, priorizando en el primer encuentro estos aspectos. Posteriormente, en la segunda sesión las intervenciones de la tutora aparecen la categoría referidas a la estructura de cierre, toma especial relevancia la orientación que realiza la tutora para que la estudiante lleve a cabo la evaluación al término de la experiencia. Además, se mantiene estable y evoluciona en esta sesión, la categoría que incluye las tres partes de la experiencia de aprendizaje, este incremento en las frecuencias de las intervenciones también lo interpretamos desde el punto de vista de la ayuda, puesto que la tutora orienta al mantenimiento de la dirección explicitando los diferentes aspectos que las estudiantes deben considerar en las experiencias de aprendizajes que lleven a cabo en el aula. Además, podríamos interpretar que la particularidad en que la tutora refiere a la estructura de la experiencia también es una ayuda puesto que busca establecer un espacio intersubjetivo con las estudiantes, con la finalidad de que aprendan a implementar con eficacia sus actuaciones pedagógicas que se traduzcan en experiencias de aprendizaje para los niños de su nivel.

Por otra parte, las categorías referidas *al objetivo y planificación* de la experiencia, la tutora se refiere a ellas de manera regular en ambas sesiones, pero con mayor predominancia en S2. Interpretamos como una ayuda al aprendizaje del análisis de la práctica de la estudiante las

explicaciones y sugerencias que otorga la tutora a medida que transcurren las diferentes sesiones, presentando mayor dedicación para que la estudiante comprenda que ambos aspectos juegan un papel esencial en su rol de maestra.

En cuanto a la categoría *Rol de la futura maestra* la tutora en el inicio del proceso refiere solo al rol mediador que la estudiante debe llevar a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en S2 estas intervenciones se mantienen estable, pero, además incluye las estrategias de aprendizajes que la estudiante realiza en el desarrollo de la experiencia. Identificamos una progresión en el discurso de la tutora al incorporar aspectos específicos que más tarde ayudarán a la estudiante a mejorar el diseño y realización de las experiencias en el aula. Incluimos en este apartado la categoría referida a *Participación de los niños* ya que, en este caso particular, esta se encuentra vinculada con el rol de la estudiante, la tutora en su discurso relaciona estos aspectos y de manera intencionada realiza diferentes propuestas en la que ofrece oportunidades que favorezcan el óptimo desarrollo de los niños de su nivel.

Finalmente, en la categoría referida a la *Gestión de los recursos* para el aprendizaje, la tutora refiere a sus tres sub-categorías materiales pedagógicos, espacio educativo y organización del tiempo, como tres aspectos imprescindibles en la preparación del ambiente para la enseñanza, de ahí su presencia predominante en S1. En el transcurso del proceso disminuye su intervención llegando hasta desaparecer la sub-categoría referida a los materiales. En este sentido interpretamos como una ayuda la regularidad en que estas aparecen, se comparten estos significados y la tutora orienta a la estudiante a ampliar su mirada e identificar los diversos aspectos que se deben incluir en un análisis adecuado y riguroso de su propia práctica.

Caso E_6

En esta sección presentamos en qué aspectos se centra el análisis de la práctica de la estudiante E_6 a partir de la dimensión **función epistémica** y dimensión **ámbitos pedagógicos**.

En relación con la dimensión **función epistémica**, el primer resultado muestra la presencia de las cuatro categorías, **describir**, **evaluar**, **interpretar** y **proponer cambios** en el conjunto de sesiones. Sin embargo, únicamente Evaluar e Interpretar se presentan de manera regular en las dos sesiones, Describir y Proponer Cambios aparecen de manera exclusiva en S1. Además, observamos que el porcentaje de tiempo que las participantes dedican a las categorías y sub-categorías varía a lo largo del proceso formativo (ver Tabla 41). A continuación, explicamos los cambios identificados centrándonos en aquellas que más tiempo se le dedicó.

Tabla 41. Valor porcentual (%) del tiempo dedicado por las participantes a las categorías y subcategoría de la dimensión función epistémica en cada sesión de la estudiante E_6

Categoría	Sub-categoría	% de tiempo dedicado en cada sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
<i>Describir</i>	ER_Des_det	7,0	0,0
		7	0
<i>Evaluar</i>	T_Evl_glob	0	13,3
	T_Evl_gui_ER	11,1	0,0
	T_Evl_gui_OE	4,9	0,0
	T_Evl_expl	32,6	0,0
	T_Evl_expl_ER	0,0	56,7
	48,6	70	
<i>Interpretar</i>	T_Interp	11,1	0,0
	T_Interp_ER	0,0	30,0
		11,1	30
<i>Proponer cambios</i>	T_Prp_esp	11,7	0,0
	T_Prp_esp_OE	9,2	0,0
	T_Prp_gen	12,3	0,0
		33,3	0

La categoría **evaluar** se mantiene estable y ocupa el mayor porcentaje de tiempo (48,6% en S1 y un 70%, en S2). La participación es exclusiva de la tutora, identificamos la presencia de todas sus sub-categorías a excepción de la evaluación con explicación dirigida a las otras estudiantes de la sesión. Observamos que ninguna sub-categoría se mantiene estable a lo largo del periodo formativo, en S1 predominan las evaluaciones con explicación por parte de la tutora, en las que informa los errores cometidos, explicita los episodios poco claros, y suscita discusiones entre puntos de vistas diferentes de episodios específicos; mientras que en S2 predomina la evaluación con explicación que la tutora demanda a la estudiante responsable, requiriendo mayor información sobre el abordaje de su experiencia de aprendizaje, que explique qué aspectos consideró y además que valore el resultado de su actuación.

Le sigue la categoría **interpretar**, también se mantiene estable en ambas sesiones y ocupa 11,1% en S1 y 30% en S2. La participación es exclusiva de la tutora, pero en sus demandas incluye la participación de la estudiante responsable de la sesión. En S1 predominan las interpretaciones que realiza la tutora sobre la práctica analizada, explica la actuación de la estudiante a nivel teórico, refiere a los elementos curriculares que no incorporó en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje visualizada; mientras que en S2 destaca las demandas de la tutora a la estudiante responsable donde la estudiante informa a nivel teórico el abordaje de su experiencia, comenta el

procedimiento realizado en el abordaje de su experiencia, argumenta cómo y por qué preparó el proceso de enseñanza de una determinada manera.

En cuanto a la categoría **propuesta de cambios** se presenta únicamente en S1 alcanzando un 33,3%. Identificamos la participación de la tutora que incluye mediante sus requerimientos la participación de las otras compañeras presentes en la sesión. La tutora demanda a las compañeras de la sesión alternativas de acción frente a la práctica visualizada, y posteriormente ella interviene ampliando las sugerencias propuestas por las compañeras, se centra en proponer cambios específicos a la actuación de la estudiante, en el uso de las estrategias pedagógicas. Posteriormente la tutora centra sus sugerencias en aspectos más generales, es decir, considera aspectos pedagógicos como organizativos del quehacer educativo en el aula. En último lugar, se presenta la categoría **describir**, también tiene su única aparición en S1 y comprende un 7%. Se identifica la participación que realiza la estudiante a iniciativa propia en la que detalla aspectos específicos de su actuación.

El segundo grupo de resultados tiene que ver con cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la función epistémica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de las cuatro categorías referidas a la función epistémica y la forma en que se gestiona la participación da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con cada una de las categorías de la función epistémica destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la **descripción** interpretamos como una ayuda la posibilidad que presenta la estudiante para informar detalladamente de su actuación pedagógica visualizada.

En cuanto a la categoría de **evaluación**, la tutora inicia el trabajo conjunto permitiendo la participación tanto de la estudiante responsable como también de las compañeras de la sesión, en la que valoran el desempeño de la actuación pedagógica observada en el clip, sin embargo, el mayor porcentaje de esta sesión lo dedica a una evaluación con explicación; interpretamos como una ayuda la sistematicidad a la hora de analizar la práctica puesto que la tutora inicia otorgándole los turnos de participación a las compañeras y posteriormente, ella tiene el control de la reflexión de la práctica, mantienen la dirección sobre los aspectos esenciales que las estudiantes deben considerar. Además, en la segunda sesión, la tutora solo interviene realizando una evaluación global y se centra en solicitar a la estudiante mayor explicación frente a hechos puntuales. En este sentido interpretamos como una ayuda la progresión de las categorías referidas a evaluación en el transcurso de las sesiones, la tutora otorga el control a la estudiante en la última sesión puesto que ocupa más del 50% de las intervenciones a explicar aspectos o episodios específicos, entendemos

que esta forma particular de organizar la actividad ayuda en la autonomía de la estudiante para reflexionar sobre los diferentes aspectos considerados en el complejidad de la práctica educativa.

En la categoría de **interpretación** en S1, la tutora es quién explica de acuerdo a los marcos compartidos el significado de algunas actuaciones pedagógicas que deben mejorar, no con el sentido evaluativo. Por el contrario, sus comentarios van más allá de lo observado en la sesión, las infiere a partir de aquellas actuaciones que identifica que las estudiantes no comprenden, o que simplemente se encuentran erradas. El ajuste de la ayuda lo identificamos precisamente en la evolución de esta sub-categoría ya que en S2 la interpretación no la realiza la tutora, sino que ésta le demanda a la estudiante responsable de la sesión a que explique y detalle el proceso que le ayudó preparar la enseñanza, que exprese de un modo muy personal qué fue lo que realizó o considerar durante el proceso para lograr los aprendizajes propuestos para los niños de su nivel.

En relación con las **propuestas de cambio** la tutora solo se refiere a ellas en la primera sesión conjunta, y lo hace en los dos sentidos, reformula las actuaciones de la estudiante a nivel específico, donde incluye la participación de las compañeras de la sesión, posteriormente amplía sus comentarios y sugiere diferentes alternativas que podrían ayudar a mejorar la práctica educativa a partir de aspectos más generales. En este sentido, consideramos como una ayuda la progresión en que se otorgan las sugerencias de cambio, guiando a la estudiante responsable a mirar su actuación pedagógica desde diferentes puntos de vistas y centrados en los aspectos que se deben mejorar en actuaciones futuras.

Por otra parte, en referencia a la **dimensión ámbitos pedagógicos** el primer resultado muestra que las intervenciones realizadas por la tutora se dirigen a todas las sub-categorías a excepción de: *estructura de cierre, rol del trabajo en equipo, organización de los niños, tiempo de la estructura de la experiencia de aprendizaje*, contenidos orientados al *desarrollo evolutivo de los niños* y a la *modalidad curricular*. Sin embargo, identificamos que las sub-categorías referidas a la *estructura de inicio, de desarrollo, las tres partes de la experiencia, el objeto de la experiencia, rol mediador, rol estrategia de aprendizaje, aprendizaje de los niños, recursos materiales, espacio educativo* presentan una aparición puntual en S1 y desaparecen en las intervenciones de la tutora realizadas en S2. Observamos que el porcentaje de las intervenciones de la tutora dirigida a las sub-categorías varía a lo largo del proceso (ver Tabla 42). A continuación, explicamos esta variación, señalando las sub-categorías más referidas en cada sesión y detallamos su evolución.

Tabla 42. Valor porcentual (%) de las intervenciones discursivas de la tutora a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada sesión de la estudiante E_6

Categorías	Sub- Categoría	% frecuencia de las intervenciones de la tutora por sesión	
		Sesión 1 (S1)	Sesión 2 (S2)
Estructura de la Experiencia de aprendizaje	Estrc_Inic	5,0	0,0
	Estrc_Des	20,0	0,0
	Estrc_Inc_Des_Cierr	5,0	0,0
Objetivo	Obj_Exp	15,0	0,0
Planificación	Plan_Exp	0,0	100,0
Rol de la futura maestra	Rol_Med	10,0	0,0
	Rol_Estrg	25,0	0,0
Participación de los niños	Apr_niñ@	10,0	0,0
Gestión de los recursos	Recur_Mat	15,0	0,0
	Espa_Educ	5,0	0,0

En S1 las sub-categorías que ocupan los mayores porcentajes se encuentran un 25,3% dedicado al *rol orientado a la estrategia pedagógica*; prosigue un 20% dirigido a la *estructura de desarrollo* de la experiencia; y finalmente un 15% destinado al *objetivo de la experiencia* y los *materiales pedagógicos*. A su vez, en S2 la sub-categoría que ocupa el 100% de las intervenciones de la tutora se dirigen a la *planificación de la experiencia de aprendizaje*.

Respecto a la evolución de las sub-categorías, identificamos que únicamente evoluciona la sub-categoría referida a la *planificación de la experiencia*, puesto que particularmente la tutora centra el 100% de sus intervenciones en esta sub- categoría.

El segundo grupo de resultados refiere a cómo podemos interpretar los resultados anteriores sobre la dimensión pedagógica en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica. En primer lugar, la presencia de las categorías referidas por la tutora en las dos sesiones da opción a que las estudiantes puedan aprender sobre estos aspectos implicados en el análisis de la práctica a lo largo del proceso formativo.

En segundo lugar, en relación con las categorías de la dimensión ámbitos pedagógicos destacamos los elementos más esenciales que pueden ser interpretados como ayudas al análisis de la práctica. En cuanto a la categoría *Estructura de la Experiencia de aprendizaje*, es uno de los ámbitos que prevalece las intervenciones de la tutora en la primera sesión, predominando la sub-categoría referida al desarrollo de la experiencia, el hecho que la tutora refiera a mantener el interés en la actividad ayuda a la estudiante a identificar aquellos momentos que la experiencia necesita un

cambio de estrategia o un ajuste para que se cumpla el objetivo propuesto. Categoría que también es referida por la tutora en la primera sesión.

En cuanto al rol de la *futura maestra* la tutora centra sus intervenciones explicando el rol que la estudiante debe asumir en el aula como mediadora del aprendizaje de los niños de su nivel, y también al uso de las estrategias utilizadas en el desarrollo del proceso de enseñanza compartido, ejemplifica diferentes estrategias pedagógicas que la estudiante deberá considerar en las actuaciones futuras, entre las que destaca la toma de decisiones frente a qué estrategias pedagógicas utilizadas en los diferentes momentos de la experiencia. Puesto que otorga la misma frecuencia de intervención a la categoría rol activo de los niños, interpretamos que la tutora guía a la estudiante en la comprensión de la triada **desarrollo, enseñanza y aprendizaje**, triada propuesta en el currículum de educación infantil, la tutora establece un conocimiento compartido recordando los aspectos tratados en la formación y sugiere alternativas de cambios en actuaciones futuras.

En relación con la *gestión de los recursos* para el aprendizaje, la tutora en sus intervenciones refiere principalmente a los recursos de aprendizajes, explicitando su importancia de acuerdo al uso que se le otorgue en el aula, ayuda a la estudiante a tomar conciencia de la preparación del ambiente, realiza sugerencias para que genere ambientes de aprendizaje acogedores y seguros, orienta la selección y uso adecuado de los recursos de aprendizajes como elementos favorecedores para el aprendizaje de los niños del nivel.

Finalmente, identificamos que la categoría planificación predomina en S2, donde la tutora centra todas sus intervenciones a dicha categoría, refiriendo a que la planificación es la base del trabajo pedagógico, que estructura el desarrollo curricular del proceso de enseñanza de aprendizaje; interpretamos como una ayuda al aprendizaje la intención de la tutora de mantener la dirección para que la estudiante considere en su actuación pedagógica la planificación como un eje que vertebra el diseño del proceso de preparación de la enseñanza y al mismo tiempo favorece el proceso de toma de decisiones.

5.2.2 Resultados vinculados a las particularidades en cómo las tutoras gestionan la dimensión función epistémica y los ámbitos pedagógicos en las sesiones de tutoría grupal

En el siguiente sub- apartado explicamos las particularidades del trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de estudiante, a partir de las dos dimensiones propuestas en la sesión de tutoría grupal, la dimensión función epistémica y la dimensión ámbitos pedagógicos. En cada dimensión explicamos las similitudes y diferencias en cómo cada tutora gestiona el trabajo pedagógico realizado con sus estudiantes, también las tendencias que caracterizan el trabajo

pedagógico de cada tutora y las actuaciones que puedan ser interpretadas como una ayuda al aprendizaje de la reflexión de la práctica de su grupo de estudiantes.

Recordamos que el procedimiento de análisis utilizado en la dimensión función epistémica contempló identificar la estructura de participación ente tutora, estudiante responsable y otras compañeras de la sesión, es decir, identificamos quién inicia el intercambio comunicativo, a qué sub-categoría se refiere y si lo hace a iniciativa propia o si es consecuencia de un requerimiento. Por su parte, en la dimensión ámbitos pedagógicos el procedimiento de análisis refiere únicamente a las intervenciones realizadas por la tutora en las diferentes sesiones que conforman el proceso formativo de sus estudiantes.

Organizamos los resultados en tres sub-apartados, los dos primeros refieren a la dimensión función epistémica, presentamos las diferencias y similitudes identificadas en cómo cada tutora gestiona las categorías implicadas, y posteriormente, profundizamos en el seguimiento a lo largo de las 1ª, 2ª y 3ª sesiones. El tercero refiere a la dimensión ámbitos pedagógicos, comenzamos presentando las coincidencias y diferencias en relación a los ámbitos pedagógicos identificados en el discurso de las tutoras cuando conjuntamente con sus estudiantes analizan el proceso de enseñanza y aprendizaje presentado en un clip.

5.2.1.1 Coincidencias y diferencias en cómo cada tutora gestiona la dimensión función epistémica con su grupo de estudiante en las sesiones de tutoría grupal

Esta sección tiene como objetivo explicar las similitudes y diferencias identificadas en el trabajo pedagógico realizado por cada tutora con su grupo de estudiantes, a partir de las cuatro categorías propuestas en la función epistémica: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios. Nos apoyamos en los resultados descritos en el apartado 5.2.1 en el que presentamos la particularidad del proceso de análisis de la práctica en cada caso objeto de estudio.

Para comprender cómo las tutoras gestionan el análisis de la práctica con su grupo de estudiantes, en primer lugar, a nivel global señalamos el porcentaje de tiempo dedicado a las categorías: Describir, Evaluar, Interpretar y Proponer Cambios. En segundo lugar, en un nivel más específico, exponemos cada una de las categorías y sub- categorías identificadas en la interacción, detallando el porcentaje de tiempo de las intervenciones realizadas a lo largo del proceso. Finalmente, explicamos las actuaciones de la tutora que puedan ser interpretadas como una ayuda al aprendizaje del análisis de la práctica de la estudiante o como una particularidad o tendencia que caracterice de su trabajo pedagógico realizado.

De esta manera, un primer resultado da cuenta que nivel global las categorías comprendidas en la función epistémica se presentan de manera similar en el trabajo pedagógico que cada tutora realiza con sus respectivas estudiantes (ver figuras 35 y 36). A continuación, señalamos las coincidencias y diferencias identificadas en cada categoría.

Figura 35. Tiempo dedicado a la dimensión *Función Epistémica* en los Casos E_1; E_2 y E_3 (Tutora A)

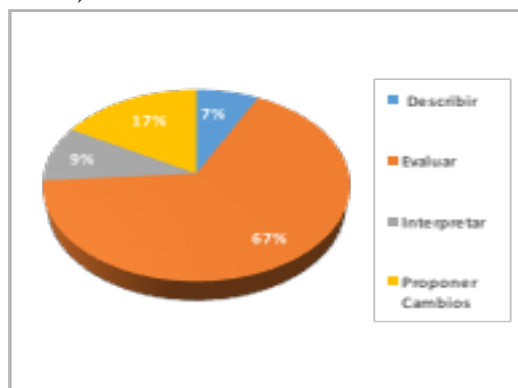
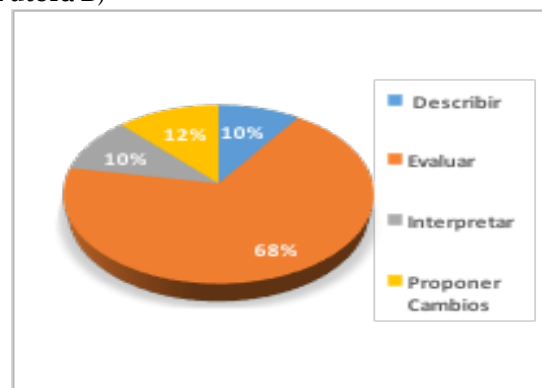


Figura 36. Tiempo dedicado a la dimensión *Función epistémica* en los Casos E_4, E_5 y E_6 (Tutora B)



En relación a las coincidencias, estas se presentan en la categoría **evaluar** e **interpretar**. Ambas tutoras dedican más del 60% del tiempo del conjunto de sesiones a de todos los casos a **evaluar** de manera conjunta la práctica pedagógica foco de análisis, la Tutora A dedica un 67% y la Tutora B 68%. A su vez, dedican alrededor del 10% del total de las intervenciones a la categoría **interpretar**, la Tutora A (9%) y la B (10%).

El trabajo pedagógico que realizan ambas tutoras presenta pequeñas variaciones referidas a la descripción y la propuesta de cambio. En la categoría de **describir** la Tutora A dedica un 3% menos que la Tutora B del tiempo total de sus sesiones, la Tutora A dedica un 7% del tiempo total de las sesiones y la Tutora B un 10%. Por otro lado, en la **propuesta de cambio** identificamos una diferencia de 5% la tutora destina un 17% a esta categoría mientras que la Tutora B solo ocupa un 12% a **proponer cambios** a partir de la práctica pedagógica observada en el clip.

En segundo resultado, refiere a un nivel más específico, damos a conocer cómo las tutoras gestionan la participación con su grupo de estudiantes en cada una de las categorías y sub-categoría propuestas en la función epistémica. Presentamos en cada categoría una tabla en la que detallamos el porcentaje de tiempo de las intervenciones realizadas por las participantes (tutora-estudiante responsable- otras compañeras de la sesión) a lo largo del proceso. Concretamente identificamos quién inicia el intercambio comunicativo, a qué sub-categoría se refiere y si lo hace a iniciativa propia o si es consecuencia de un requerimiento. Nuestro interés es comprender particularidades del trabajo pedagógico de cada tutora que puedan ayudar a identificar alguna tendencia en el proceso de reflexión conjunta; también, identificar algunas actuaciones de las

tutoras que puedan ser interpretadas como una ayuda para el aprendizaje del análisis de la práctica.

En relación con la categoría **describir** a nivel global identificábamos muy poca diferencia (3%) del trabajo pedagógico de ambas tutoras. Sin embargo, a nivel específico dichas diferencias se acentúan en la forma en que las tutoras gestionan la participación para describir la práctica foco de análisis a lo largo del proceso de formación (ver Tabla 43).

Tabla 43. Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Describir en la tutoría grupal

	Describir	Tutora A	Tutora B
General	T_Des_gen_ER	33,5	0
	ER_Des_gen	29,6	0
Detallada	ER_Des_det	21,6	32,7
	T_Des_det	0,0	4,4
	T_Des_det_ER	11,3	62,9
	T_Des_det_OE	4,0	0,0

En primer lugar, observamos que solo la Tutora A favorece con sus estudiantes ambos tipos de descripción (general y detallada). Las descripciones generales las realiza la estudiante responsable como en respuesta a un requerimiento de la tutora o a iniciativa propia las estudiantes realizan un recuento descriptivo sobre el contexto donde se sitúa el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje visionado en el clip (ver Caso E_1). En el trabajo pedagógico de la Tutora B no presenta ninguna descripción general y tiene como actuación fundamental fomentar las descripciones detalladas (casi un 63%).

En segundo lugar, centrándonos en cómo las tutoras gestionan la participación de las estudiantes, en la descripción detallada, si bien, ambas tutoras potencian la participación de la estudiante responsable a iniciativa propia también como requerimiento de su tutora, su mayor presencia es en el trabajo de la Tutora B (ver Caso E_4, E_5 y E_6) las estudiantes aportan mayor información sobre su actuación visionada, describen episodios específicos, informan sobre las características curriculares del clip visionado, comparte sus sentimientos una vez observada su actuación.

En cuanto a la participación de las otras compañeras de la sesión solo la Tutora A demanda su participación de manera explícita, alcanzando un bajo porcentaje (4%) en comparación con las otras sub-categorías identificadas, así la participación de las otras compañeras se presenta de forma muy puntual (ver caso E_3), esta actuación no se identifica en la práctica pedagógica de la Tutora B es así que la consideramos como una diferencia en el trabajo pedagógico de las tutoras.

Por otra parte, puesto que nuestra intención es interpretar los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificar particularidades o tendencias de las tutoras en la forma en que refieren a la categoría describir. Señalamos que el hecho de que ambas tutoras favorezcan la participación de la estudiante responsable para que aporte descripciones detalladas de su actuación, lo interpretamos como una ayuda puesto que permitirá que participantes presentes en la sesión logren comprender mejor la actuación visionada en el clip, y compartan una referencia común.

En relación con las particularidades identificadas del trabajo pedagógico de las tutoras, destacamos dos particularidades del trabajo pedagógico de la Tutora A. En primer lugar, la presencia de las descripciones generales ayuda a que todas las participantes de la sesión puedan representarse el contexto en el que se enmarca la práctica visualizada en el vídeo clip, antes de comenzar el análisis. La segunda particularidad, es que favorece la participación de las otras compañeras de la sesión, aunque sea de manera muy escasa y puntual, la tutora considera importante que ellas describan lo que observan en el clip. En este sentido podríamos decir que la tutora traspasa el control a las estudiantes para que participen de manera autónoma.

Respecto al trabajo pedagógico de la Tutora B podríamos interpretar que en su trabajo pedagógico ella asume el control, ya que realiza mayores requerimientos a la estudiante responsable para que describa aspectos específicos, además no considera la participación de las otras compañeras en este tipo de categoría.

En relación con la categoría **evaluar** a nivel global identificamos que ambas tutoras dedican más del 60% de las intervenciones del trabajo conjunto a valorar la práctica foco de análisis. Sin embargo, como se observa en la Tabla 44 las tutoras presentan diferencias en la forma de gestionar la participación con su grupo de estudiantes.

Tabla 44. *Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Evaluar en la tutoría grupal*

Evaluar	Tutora A	Tutora B
T_Evl_glob	10,4	3,8
T_Evl_gui_ER	7,0	10,5
T_Evl_gui_OE	9,9	4,0
T_Evl_expl	30,9	60,7
T_Evl_expl_ER	24,7	14,0
T_Evl_expl_OE	16,8	5,7
ER_Evl_expl	0,4	1,4

Ambas tutoras presentan diferencias en la forma de gestionar la participación y en el tiempo invertido en cada de las categorías. Por un lado, observamos que el mayor porcentaje de las interacciones de la Tutora A (30,9%), lo dedica a realizar una evaluación con explicación de la práctica visualizada, mientras, que la Tutora B dedica el doble de tiempo (60, 7%) a la misma categoría. La Tutora A organiza la evaluación con explicación “repartida” entre su participación, la de la estudiante responsable, y las otras compañeras con porcentajes que van del 30% en su caso al 16% en el caso del más bajo; por su parte, la Tutora B centra esta categoría básicamente en su intervención, lo que parece indicar una interpretación distinta por parte de las tutoras del modo de orientar este tipo de evaluación.

Por otro lado, en relación con la evaluación global que han realizado en el conjunto de las sesiones identificamos que la Tutora A dedica un 10,4% del total de sus intervenciones; y la Tutora B un 3,8% a la misma categoría, en que otorgan a las estudiantes una valoración global sin profundizar en un aspecto en particular, sino que informan de las fortalezas y debilidades observadas, con la finalidad de que la estudiante conozca lo que está haciendo bien y lo que debe mejorar en actuaciones futuras.

Ambas tutoras requieren la participación tanto de la estudiante responsable como también de las otras compañeras presentes en la sesión. Respecto a la participación de la estudiante responsable, ambas tutoras favorecen que la estudiante valore su actuación pedagógica. Realizando una evaluación guiada mediante preguntas buscan que la estudiante lleve a cabo una autoevaluación de su actuación, este tipo de evaluación presenta mayor porcentaje en la práctica de la Tutora B (10,5%). Posteriormente, en las evaluaciones con explicaciones la Tutora A destina un 24,7% para que la estudiante responsable evalúe y explique aspectos específicos sobre su propia actuación o de un episodio particular, mientras que, la Tutora B solo dedica un (14,0%) a la misma categoría, es así que la Tutora A parece tener mayor predominancia. En cuanto a la participación de las otras compañeras, si bien ambas tutoras, potencian su participación mediante diferentes requerimientos, ya sean evaluaciones guiados o evaluaciones con explicación, identificamos una diferencia entre el trabajo de las tutoras, puesto que en la Tutora A predomina este tipo de evaluación A (9,9% y 16,8% referido a las otras compañeras) potenciando la participación de las otras compañeras presentes en la sesión.

En relación con la iniciativa de la estudiante responsable a la hora de participar identificamos que, en el trabajo de ambas tutoras, presenta un bajo porcentaje en que interrumpe la sesión conjunta para expresar una valoración puntual de su actuación pedagógica que está siendo objeto de análisis (ver caso E_1 Tutora A y Caso E_4 Tutora B). De modo que las tutoras son las participantes que aportan mayor información a la sesión de análisis.

Por otra parte, puesto que nuestra intención es interpretar los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificar particularidades o tendencias de las tutoras en la forma que ambas tutoras refieren a la categoría evaluar, señalamos que en ambas tutoras predominan sus intervenciones para evaluar la práctica visionada donde mediante una explicación identifican errores, explicitan las discrepancias identificadas en la actuación de la estudiante o en el abordaje de la experiencia de aprendizaje, explicitan a la estudiante la actuación correcta para que la estudiante comprenda la acción correcta. En este sentido interpretamos que esta forma de evaluar la práctica compartida, tiene la característica de ser una evaluación formativa. Por otra parte, para ambas tutoras es importante informar a las estudiantes sobre una valoración global de su actuación. Interpretamos que estas dos formas de evaluar la práctica de la estudiante podrían ser consideradas como una ayuda al aprendizaje de la estudiante puesto que manifiestan qué aspectos debe mejorar; además las tutoras andamian la actuación de la estudiante trayendo a la discusión los aspectos o actuaciones que deben ser corregidos.

En lo concerniente a las particularidades o tendencias de la práctica pedagógica de cada tutora, la Tutora A favorece en mayor medida la participación de la estudiante responsable mediante los requerimientos en los que le solicita mayor explicación de episodios específicos o una actuación particular. Además, potencia la participación de las otras compañeras presentes en la sesión realizando conjuntamente el proceso de reflexión; la tutora traspassa el control a todas las estudiantes para que estas participen a lo largo de las sesiones. En cuanto al trabajo pedagógico de la Tutora B, ésta permite la participación de la estudiante responsable en el desarrollo de las sesiones, pero las otras estudiantes participan de manera esporádica valorando episodios específicos o la actuación de la estudiante visionada. En este sentido podríamos interpretar que la tutora es quien tiene el control de la reflexión y lo cede de manera puntual más a la estudiante responsable que a las otras compañeras. Presentando las dos tutoras una forma distinta de cómo orientar la reflexión con sus estudiantes en esta categoría.

En cuanto a la categoría **interpretar** los resultados globales muestran que ambas tutoras destinan alrededor del 10% de su trabajo conjunto a realizar interpretaciones a partir de la práctica visualizada. Pero a nivel específico identificamos que las tutoras presentan diferencias en la forma de gestionar la participación con su grupo de estudiantes (Ver Tabla 45).

Tabla 45. *Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Interpretar en la tutoría grupal*

Interpretar	Tutora A	Tutora B
T_Interp	100	81,7
T_Interp_ER		6,7
T_Interp_OE		11,7

En primer lugar, observamos que la Tutora A asume toda la responsabilidad (100%) en aportar mayor información explícita argumentando los cursos de acción que la estudiante debe considerar en actuaciones pedagógicas futuras, trae a la sesión foco de análisis episodios o actuaciones que puedan entenderse o justificarse a partir de elementos más teóricos, con el sentido de reconstruir una actuación o episodio puntual. Así pues, la tutora mantiene el control en relación la interpretación.

Si bien la Tutora B también mantiene el control de las interpretaciones puesto que presenta mayor porcentaje en comparación con las otras categorías, en su trabajo pedagógico otorga responsabilidad a la estudiante responsable (ver caso E_6) y a las otras compañeras de la sesión (ver caso E_4) para que relacionen algunos aspectos observados de la práctica pedagógica con los elementos más teóricos y con el conocimiento que las estudiantes deben saber utilizar en su actuación pedagógica.

Puesto que nuestra intención es interpretar los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificar particularidades o tendencias de las tutoras en la forma que ambas tutoras refieren a la categoría interpretar. Señalamos el hecho de que ambas tutoras intervengan aportando información sobre los referentes curriculares o realizando un recordatorio de los significados compartidos en la formación, la podríamos considerar como una ayuda ya que vincula los elementos teóricos con la práctica visualizada, trae a la sesión los contenidos compartidos en la formación y a partir de ellos establece un conocimiento común, no se trabaja solo y a partir de la práctica visionada sino que las tutoras refuerzan, recuerdan, aspectos que son necesarios para construir un conocimiento práctico a partir de las situaciones que son analizadas.

Finalmente, en la categoría **proponer cambios** a nivel global, mencionábamos que había una pequeña diferencia (5%) en el trabajo pedagógico de ambas tutoras. A su vez, a nivel específico identificamos que la forma en que ambas gestionan la participación con sus estudiantes para proponer de cambios para mejorar la práctica foco de análisis, tampoco presenta diferencias importantes. (Ver tabla 46)

Tabla 46. Porcentaje que las tutoras dedican a las intervenciones orientadas a Proponer Cambios en la tutoría grupal

	Proponer Cambios	Tutora A	Tutora B
Propuestas de cambios específicos	T_Prp_esp	37,2	36,2
	T_Prp_esp_OE	12,9	24,9
	OE_Prp_esp	5,8	0,0
Propuestas generales	T_Prp_gen	44,2	38,9

En primer lugar, en relación a las propuestas de cambios específicas, ambas tutoras otorgan un porcentaje de intervención muy similar (Tutora A un 37,2 % y Tutora B un 36,2 %), dirigidas a reelaborar las actuaciones pedagógicas a partir de la referencia que ha sido compartida en el clip, comentar los errores identificados, rediseñar el abordaje de la experiencia o de las estrategias pedagógicas utilizadas por la estudiante responsable.

Además, ambas tutoras favorecen la participación de las otras compañeras de la sesión, y lo hacen solicitándoles nuevas alternativas de acción que ayude a mejorar la actuación de la estudiante o mejorar episodios específicos visionados en el vídeo. Identificamos que este tipo de intervención de las otras estudiantes predominan en el trabajo pedagógico de la Tutora B alcanzando 24,9% (lo que corresponde al doble de los requerimientos que realiza la Tutora A). Esta diferencia se explica y comprende porque la Tutora A además de interpelar a las otras estudiantes también favorece espacios de libre participación donde a iniciativa propia van realizando propuestas de mejora a la práctica compartida, alcanzando un 5,8% del tiempo total.

En segundo lugar, en relación a las propuestas generales, identificamos similitudes en el trabajo pedagógico de ambas tutoras que se concreta en el 44,2% de la Tutora A y el 38,9% por la Tutora B. Ambas tutoras ofrecen a la estudiante responsable nuevas alternativas de acción que vayan más allá de práctica compartida, es decir, sus sugerencias se plantean y orientan considerando diferentes aspectos implicados en la práctica pedagógica, considerando aspectos: de gestión organizativa y pedagógica, que la estudiante debe realizar al interior del aula, también refieren aspectos actitudinales y motivacionales, y además, proponen mejoras en el diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en su nivel educativo.

Por otra parte, puesto que nuestra intención es interpretar los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificar particularidades o tendencias de las tutoras en la forma que ambas tutoras refieren a la categoría proponer cambios. Señalamos que ambas tutoras organizan las propuestas de cambios específicos de manera muy similar, incluyen en sus requerimientos la participación de las otras estudiantes, para que propongan cambios concretos que ayuden a la estudiante responsable a mejorar su actuación pedagógica en el aula. Interpretamos como una ayuda el que las tutoras amplíen las sugerencias propuestas por las otras compañeras, las tutoras resitúan los comentarios reelaborando la actuación de la estudiante responsable, guiando a la estudiante en las actuaciones específicas que debe mejorar en prácticas futuras. En este sentido la referencia compartida en el clip es la base para proponer cambios concretos que se ajusten a lo que la estudiante necesita mejorar. Por otra parte, ambas tutoras proporcionan a la estudiante cambios generales, se basan en los hechos concretos observados en la práctica visionada y luego proyectan la actuación de la estudiante responsable yendo más allá de una actuación particular. Interpretamos que las tutoras

ayudan a la estudiante en la proyección que realizan de su trabajo pedagógico, así como también, en considerar los aspectos motivaciones y actitudinales que permitan una mejor inserción laboral.

En relación a las particularidades de las tutoras, si bien la Tutora A permite la participación de las otras compañeras tanto a iniciativa propia como a requerimiento, aun así, continúa siendo mayor la participación que ofrece a las otras estudiantes la Tutora B para que propongan sugerencias específicas de cambio a la práctica objeto de reflexión.

5.2.1.2 Similitudes y diferencias entre las tutoras A y B, en el seguimiento de la tarea del análisis de la práctica, a lo largo de las 1ª, 2ª y 3ª sesiones, en las que trabajan la dimensión función epistémica.

En este apartado presentamos las similitudes y diferencias del trabajo que las tutoras realizan conjuntamente con sus respectivos grupos de estudiantes, considerando la temporalidad del periodo estudiado. Nuestra finalidad es conocer qué características presentan las categorías implicadas en la dimensión función epistémica: **describir, evaluar, interpretar y proponer cambios**, en cada una de las sesiones; además, identificar coincidencia, diferencias o tendencias en el trabajo pedagógico realizado por las tutoras a lo largo del proceso. En este sentido presentamos gráficamente (ver figuras: 37, 38, 39 y 40) el seguimiento de las cuatro categorías implicadas en la dimensión función epistémica, y finalmente el sentido que tienen en el proceso de formación.

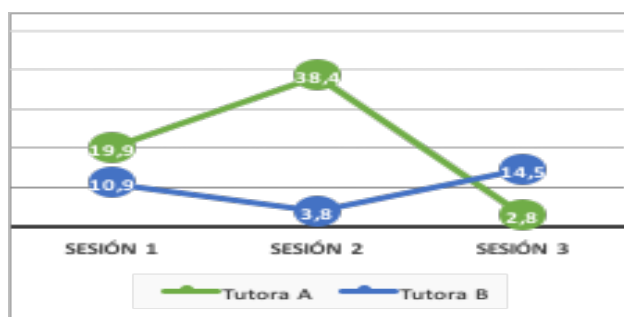


Figura 37. Evolución de la Categoría **Describir**, a partir del trabajo conjunto que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes en la 1ª, 2ª y 3ª sesión

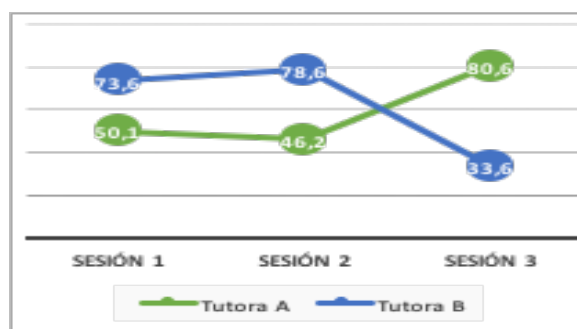


Figura 38. Evolución de la Categoría **Evaluar**, a partir del trabajo conjunto que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes en la 1ª, 2ª y 3ª sesión

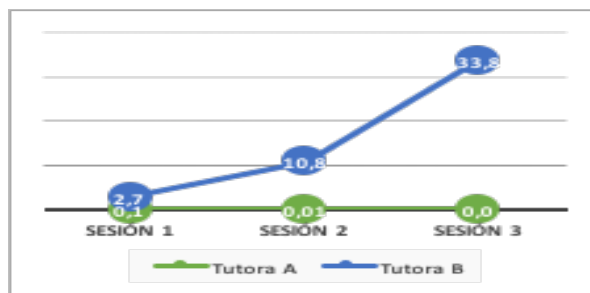


Figura 39. Evolución de la Categoría **Interpretar**, a partir del trabajo conjunto que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes en la 1ª, 2ª y 3ª sesión

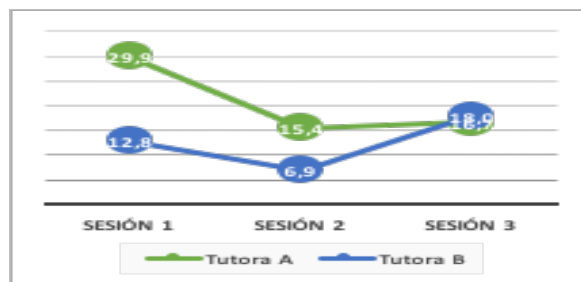


Figura 40. Evolución de la Categoría **Proponer Cambios**, a partir del trabajo conjunto que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes en la 1ª, 2ª y 3ª sesión.

En la Figura 37 identificamos que en la categoría **describir** las tutoras presentan una similitud en las **primeras sesiones**, ambas dedican menos del 20% de las interacciones a describir aspectos esenciales de la práctica compartida en el clip; posteriormente en la segunda sesión identificamos una diferencia, al aumentar la Tutora A el porcentaje inicial de las interacciones (38,4%) y, posteriormente disminuirlo (2,8%) en la tercera sesión; por otra parte, al analizar el proceso de la Tutora B sucede el proceso inverso, ya que en la segunda sesión disminuye el porcentaje inicial (3,8%) y en la tercera sesión éste aumenta (14,5%).

En la Figura 38 apreciamos que en la categoría **evaluar** las tutoras, a pesar de las diferencias en los porcentajes, presentan una similitud, ya que ambas mantienen una estabilidad en las dos primeras sesiones, es decir, el porcentaje de las interacciones se mantiene regular. Sin embargo, en la tercera sesión se presenta una diferencia entre su trabajo pedagógico, ya que la Tutora A aumenta casi al doble el porcentaje de las interacciones (80,6%), mientras que la Tutora B disminuye al doble en S3 (33,6%).

En la Figura 39 observamos que la categoría **interpretar** presenta diferencias, ya que solo observamos una evolución en las sesiones características de la Tutora B; en cambio, al analizar el proceso de la Tutora A, éste a lo largo del proceso se mantiene en cero.

Finalmente, en la Figura 40 observamos que la categoría **proponer cambios** presenta similitudes en el trabajo de ambas tutoras; si bien es más importante la dedicación a esta categoría

por parte de la Tutora A en todas las sesiones. El mayor porcentaje de intervenciones dirigidas a proponer cambios aparece en ambos casos en las primeras sesiones (Tutora A 29,9% y Tutora B 12,8%); en la segunda sesión ambas tutoras disminuyen su porcentaje inicial (Tutora A 15,4% y Tutora B 6,9%); por último, en la tercera sesión ambas aumentan el tiempo dedicado a plantear sugerencias de cambios (Tutora A 16 % y Tutora B 18%)

En relación a cómo evolucionan las categorías en las diferentes sesiones, identificamos una tendencia en el trabajo pedagógico que realizan ambas tutoras con su grupo de estudiantes. Identificamos que la primera sesión se organiza de manera similar, es decir, para ambas tutoras predomina la categoría **evaluar** la práctica visionada en el clip, luego destacan las intervenciones orientadas a **proponer cambios**, posteriormente a **describir** diferentes aspectos observados y finalmente **interpretar**. Pareciera que las tutoras tienen un esquema de trabajo implícito en su práctica, y ambas ponen de relieve las mismas categorías. En la segunda sesión, ambas tutoras priorizan nuevamente la categoría **evaluación**, pero ponen de relieve aspectos diferentes; la Tutora A en segundo lugar destaca la **descripción**, luego las **propuestas de cambio** y finalmente la interpretación. Mientras que la Tutora B prioriza en segundo lugar la **interpretación** de las actuaciones observadas, luego las **propuestas de cambio** y finalmente **describir**. Finalmente, en la tercera sesión, en la actividad conjunta de cada tutora prevalecen categorías diferentes, es decir, la tercera sesión tiene un sentido diferente en cada tutora. La Tutora A prioriza en primer lugar la **evaluación**, luego la **propuesta de cambio**, le sigue la **descripción** y en último lugar la **interpretación**. Por su parte, la Tutora B otorga mayor importancia a **interpretar**, luego a **evaluar**, le sigue **proponer cambios** y finaliza con **describir**.

En este sentido, identificamos que a lo largo del proceso estudiado la tendencia del trabajo pedagógico de la Tutora A presenta una regularidad puesto que en las diferentes sesiones analizadas prioriza la categoría **evaluar**, ocupando siempre el primer lugar en las tres sesiones analizadas, y la categoría **interpretar** ocupa el último lugar. Por su parte, a partir del análisis del trabajo pedagógico de la Tutora B, en las dos primeras sesiones se centra en **evaluar** y en la tercera sesión en **interpretar**. Además, identificamos que interpretar solo ocupa el último lugar en la primera sesión, puesto que en la segunda sesión ocupa el segundo lugar. La Tutora B en las dos últimas sesiones otorga menos interés en la categoría **describir** la práctica foco de análisis.

5.2.1.3 Coincidencias y diferencias en relación a los contenidos de formación tratados por las tutoras en el análisis de la práctica a partir de la dimensión ámbito pedagógicos

El objetivo de este sub-apartado es identificar similitudes y diferencias presentes en el discurso de las tutoras, sobre los ámbitos pedagógicos que refieren en el momento que analizan las prácticas de sus estudiantes, mediante el clip de vídeo a lo largo del proceso de formación.

Presentamos nuestras explicaciones considerando las categorías implicadas en esta dimensión, a saber, estructura de la experiencia, posteriormente objetivo y planificación⁷⁸, rol de la futura maestra, participación de los niños, gestión de los recursos y contenidos compartidos en la formación.

Organizamos los resultados de la siguiente manera: en primer lugar, a nivel global presentamos los porcentajes de la frecuencia de aparición que las tutoras aluden en su discurso a cada una de las categorías. En segundo lugar, a nivel específico, para cada categoría presentamos una tabla con las sub-categorías implicadas, y su respectiva frecuencia de aparición en el discurso de cada tutora. Conviene subrayar que asumimos que los ámbitos pedagógicos que la tutora pone de relieve en cada sesión, son aquellos aspectos sobre los cuales se orienta la ayuda, es decir, la tutora menciona esos ámbitos con la finalidad de construir significados compartidos con sus estudiantes que beneficien su trabajo pedagógico.

Un primer resultado da cuenta que, a nivel global, las categorías comprendidas en la dimensión ámbitos pedagógicos se presentan de manera diferente en el discurso de cada tutora (ver las Figuras 41 y 42). La Tutora A en sus intervenciones alude a las seis categorías comprendidas en la dimensión ámbitos pedagógicos, mientras que la Tutora B solo refiere a cinco de las seis categorías propuestas (no se presenta la categoría referida a los contenidos compartidos en la formación). A continuación, señalamos las coincidencias y diferencias identificadas en cada categoría.

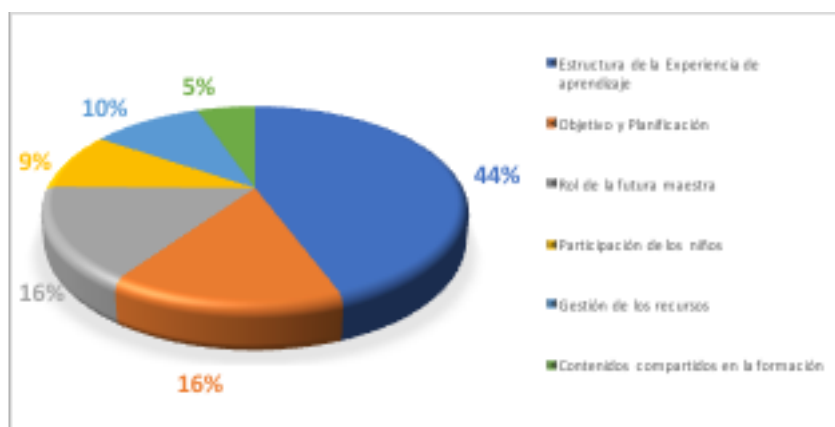


Figura 41. Total de las intervenciones de la Tutora _A referidas a los ámbitos pedagógicos.

⁷⁸ En este apartado hemos agrupado ambas categorías, puesto que presentaba mayor interés al comparar el trabajo pedagógico de las tutoras. Puesto que en los resultados de los casos en ocasiones tenían poca presencia.

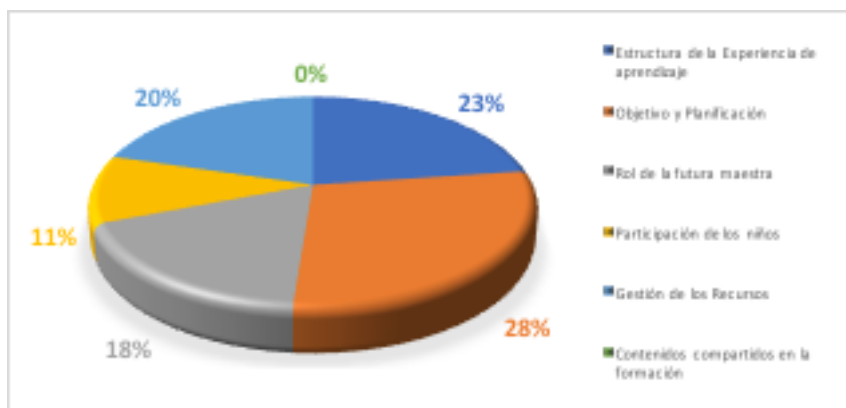


Figura 42. Total de las intervenciones de la Tutora B referidas a los ámbitos pedagógicos.

En cuanto a las **similitudes del trabajo pedagógico** que ambas tutoras realizan con su grupo de estudiantes, observamos que a nivel global otorgan la misma importancia a las categorías *Rol que debe ejercer la estudiante en el proceso de formación*, y *participación de los niños*. En cuanto al *rol que debe ejercer la estudiante* ambas tutoras dedican más del 15 % del total de sus intervenciones a dicha categoría, la Tutora A un 16 % y la Tutora B un 18% del total de sus intervenciones. A su vez, en la categoría *participación de los niños*, ambas dedican alrededor del 10% del total de sus intervenciones a dicha categoría, concretamente la Tutora A otorga un 9% y la Tutora B un 11% de sus intervenciones.

En relación con las **diferencias del trabajo pedagógico** que realiza cada una de las tutoras, estas se concretan en las categorías: *estructura de la experiencia*, *objetivo y planificación*, *contextos para el aprendizaje* y *contenidos compartidos en la formación*. En primer lugar, identificamos que, en las intervenciones realizadas por la Tutora A predominan la categoría referida a la *estructura de la experiencia de aprendizaje* otorgándole un 44% del total de sus intervenciones. Por otra parte, el análisis realizado de las intervenciones de la Tutora B nos permite identificar que ella solo destina un 23% de sus intervenciones a la misma categoría. De esta manera, la Tutora B otorga mayores intervenciones a la categoría referida al *objetivo y planificación* dedicándole un 28%. Mientras que la Tutora A refiere a esta categoría un 16% de las intervenciones realizadas.

En cuanto a la categoría *contextos para el aprendizaje*, observamos que ambas tutoras difieren en la frecuencia de sus intervenciones, la Tutora A dedica solo un 10%, mientras que, la Tutora B otorga el doble de sus intervenciones a la misma categoría (20%) destacando con diferencia este ámbito en el trabajo que realiza con sus estudiantes. Por otra parte, identificamos que la categoría *contenidos compartidos en la formación* solo se presenta en el trabajo pedagógico de la Tutora A alcanzando un 5% de las intervenciones totales.

El segundo resultado refiere a un nivel más específico, identificamos coincidencias y diferencias en el discurso de cada tutora a partir de las sub-categorías propuestas en la dimensión ámbitos pedagógicos. Para ello realizamos un seguimiento a las intervenciones realizadas por cada

tutora, presentando para cada una de las categorías una tabla en la que detallamos las sub-categorías comprendidas y el porcentaje de la frecuencia de intervención que cada tutora dedicó a lo largo del proceso. Posteriormente presentamos nuestra interpretación de los resultados en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, así como también particularidades o tendencias identificadas en cada una de las tutoras.

En relación con la categoría *Estructura de la Experiencia de Aprendizaje* los resultados globales señalan que ambas tutoras presentaban diferencias en esta categoría. A nivel específico confirmamos esta diferencia (ver Tabla 47). A continuación, explicamos qué sub-categorías predominan en las intervenciones de cada tutora.

Tabla 47. Porcentaje de las frecuencias totales dedicadas a la categoría *Estructura de la Experiencia de Aprendizaje*

Sub- categorías Estructura de la Experiencia	Tutora A	Tutora B
Estrc_Inic	20,0	5,4
Estrc_Des	19,0	29,7
Estrc_Cierr	35,0	13,5
Estrc_Inc_Des_Cierr	26,0	51,4

En cuanto a las sub-categorías implicadas en la estructura de la experiencia, observamos que ambas tutoras en su discurso aluden a todas las sub-categorías. En relación a la estructura de inicio, desarrollo y cierre, identificamos que ambas tutoras priorizan en sus intervenciones aspectos diferentes, la Tutora A predomina la categoría referida a la estructura de cierre (35%), en cambio, la Tutora B favorece la atención de las estudiantes al desarrollo de la experiencia (29,7%). Mientras tanto, en la categoría referida a la estructura completa de la experiencia identificamos que las intervenciones de ambas tutoras también difieren, predominan en el discurso de la Tutora B quien dirige el 50% de sus intervenciones a esta categoría, mientras que la Tutora A solo dedica un 26 % a trabajar estos aspectos con su grupo de estudiantes.

Dado que nuestra intención es interpretar los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificar particularidades o tendencias de las tutoras en la forma que ambas tutoras refieren a la categoría *Estructura de la experiencia*. Identificamos que para la Tutora A es importante asegurar con sus estudiantes los tres aspectos esenciales que forman la estructura de la experiencia de aprendizaje, presentando una sistematicidad en su discurso refiriendo tanto a la estructura inicio (20%), desarrollo, (19%) y cierre (35%), y posteriormente a las tres partes de la experiencia (26%). Podríamos considerar que el

trabajo pedagógico de la Tutora A prioriza compartir significados sobre dichos aspectos ayudando a sus estudiantes en la comprensión de cada sub-categoría para que las estudiantes posteriormente los incorporen en el diseño e implementación de sus experiencias de aprendizajes. Esta afirmación se argumenta a partir del análisis realizado en cada caso, donde en el trabajo conjunto de las estudiantes E_1, E_2 y E_3 la tutora presenta su porcentaje de intervención a esta categoría.

Por su parte, la Tutora B, alude con mayor frecuencia a la estructura completa (51%), priorizándola por encima de las categorías que incluyen las partes específicas. En su discurso prevalecen comentarios orientados a los aspectos más generales, no atendiendo de manera explícita a los aspectos específicos implicados en la implementación de una experiencia de aprendizaje. La tutora utiliza una estrategia pedagógica más global, otorgando menos atención a las distintas partes que componen la experiencia. Si relacionamos la presencia de esta categoría con los resultados presentados en cada caso, damos cuenta que dicha categoría ocupa el primer lugar en el caso E_5, segundo lugar en el caso de E_4, en tercer lugar, en el caso de E_6.

Finalmente, destacamos la categoría referida al cierre de la experiencia la cual presenta bastante interés desde el punto de la evaluación de la experiencia de aprendizaje. Si bien ambas tutoras refieren a esta sub-categoría la frecuencia en que se presenta es diferente. Predomina en las intervenciones de la Tutora A (35%), quien dedica mayor cantidad de tiempo para explicar a sus estudiantes la importancia de la evaluación de la experiencia y modelar diferentes estrategias que puedan ser incorporar en prácticas pedagógicas futuras. La Tutora B solo dedicó un 13,5% de sus intervenciones a trabajar este ámbito, presentándose con muy baja frecuencia solo en el caso E_4 y E_5.

En cuanto a la categoría *Objetivo y planificación* los resultados globales muestran que ambas tutoras presentan diferencias en estas categorías. A nivel específico confirmamos esta diferencia (ver Tabla 48). A continuación, explicamos qué sub-categorías predominan en las intervenciones de cada tutora.

Tabla 48. *Porcentaje de las frecuencias totales dedicadas a la categoría Objetivo y planificación*

	Tutora A	Tutora B
Obj_Exp	91,4	39,1
Plan_Exp	8,6	60,9

Identificamos que ambas tutoras priorizan aspectos diferentes. La Tutora A dedica el 91,4% de sus intervenciones a compartir con sus estudiantes significados relativos al objetivo de la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, el análisis de la Tutora B, nos permite señalar que en su en el discurso otorga un 39,1 % de sus intervenciones a esta misma categoría. Es así, que en las intervenciones de la Tutora B predomina la categoría referida a la planificación de la experiencia,

otorgando un 60,9% de sus intervenciones; mientras que, la Tutora A dedica solo un 8,6% de sus intervenciones a dicha categoría.

Si interpretamos los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica y también identificamos particularidades o tendencias de las tutoras en la forma que ambas tutoras refieren a la categoría Objetivo y planificación. Evidentemente la Tutora A presta más atención al momento de seleccionar el objetivo; nos referimos específicamente al objetivo de la experiencia de aprendizaje, que la estudiante debe extraer a partir del marco curricular de educación infantil. Interpretamos que la tutora direcciona el aprendizaje de sus estudiantes hacia el logro del objetivo propuesto y comparte significados en relación a ello. Dicha categoría ocupa el segundo lugar en el caso E_1 y E_2, quinto lugar en el caso E_3.

Por su parte, la Tutora B en sus intervenciones orienta principalmente a sus estudiantes en la planificación de las experiencias de aprendizaje y la secuenciación de las actividades. Ayuda a sus estudiantes en la toma de decisiones que deben realizar antes del desarrollo de la experiencia y durante el proceso de realización, se centra en la organización del quehacer pedagógico. Esta categoría ocupa el primer lugar del caso E_4 y E_6, y tercer lugar en el caso E_5.

En la categoría *rol de la futura maestra* los resultados globales muestran que ambas tutoras presentan una intervención muy similar en esta categoría (16% la Tutora A y 18% la Tutora B). A nivel específico confirmamos dicha similitud (ver Tabla 49), la cual será explicada en los párrafos que presentamos a continuación.

Tabla 49. Porcentaje de las frecuencias totales dedicadas a la categoría Rol de la futura maestra

Sub- categorías Rol	Tutora A	Tutora B
Rol_Med	22,9	44,8
Rol_Estrg	68,9	51,7
Rol_Trab_equi	8,6	3,4

En primer lugar, identificamos que en el discurso de ambas tutoras prevalecen las intervenciones dirigidas a las estrategias pedagógicas utilizadas por las estudiantes, a partir de lo visualizado en el clip de vídeo ambas tutoras se centran en construir con sus estudiantes un lenguaje común en el que comparten significados sobre las estrategias de aprendizajes utilizadas en sus actuaciones pedagógicas, aunque predominan las intervenciones de la Tutora A (68,9%) en relación con las de la tutora B (51,7%). Posteriormente, ambas tutoras dedican sus intervenciones para referirse al rol de mediadora de los aprendizajes de los niños, y predominan las

intervenciones de la Tutora B en relación con las intervenciones de la Tutora A (22,9%); finalmente se centran en el rol de trabajo en equipo que deben llevar a cabo las estudiantes conjuntamente con el técnico que está presente en el aula de manera cotidiana.

Si interpretamos los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, para ambas tutoras es fundamental que las estudiantes de maestro implementen estrategias pedagógicas específicas, de acuerdo a los diversos principios y criterios propuesto en el marco de referencia; así como también, que conozcan estrategias didácticas efectivas que promuevan el aprendizaje de los niños de su nivel. En segundo lugar, priorizan explicar rol mediador que debe ejercer la futura maestra en formación, pero lo hacen con frecuencias diferentes. Este hecho se puede interpretar, por un lado, tomando como referencia los resultados por casos, donde cada tutora se adapta a las características y necesidades de las estudiantes, priorizando aquellos aspectos que son fundamentales en el trabajo pedagógico con los niños de su nivel. Por otro lado, el rol de mediadora de los aprendizajes es uno de los pilares fundamentales descritos en el marco de referencia de educación infantil. Para ambas tutoras es esencial orientar en sus estudiantes el papel de mediadora de los aprendizajes de los niños que están bajo su responsabilidad. En relación con el trabajo del equipo de aula, las tutoras favorecen que el aprendizaje de las estudiantes de maestras en formación incluya una permanente comunicación con todo el equipo técnico que se encuentra en el aula, como una condición clave para enriquecer los ambientes educativos, las relaciones de colaboración, reflexión técnica y la colaboración de cada uno de los miembros y la corresponsabilidad frente al aprendizaje de los niños.

En la categoría *participación de los niños* los resultados globales señalan que ambas tutoras presentan una similitud en la frecuencia de intervención dirigida a esta categoría. Sin embargo, a nivel específico esta afirmación varía (ver Tabla 50) presentando diferencias en cada sub-categoría. A continuación, explicamos qué sub-categorías predominan en las intervenciones de cada tutora.

Tabla 50. Porcentaje de las frecuencias totales dedicadas a la categoría *Participación de los niños*

Sub- categorías	Tutora A	Tutora B
Participación		
Org_niñ@	42,9	58,8
Apr_niñ@	57,1	41,2

Observamos que a nivel específico la frecuencia de intervención en que cada tutora refiere a las sub-categorías implicadas en la Participación de los niños es diferente. A partir del análisis realizado identificamos que la Tutora A dedica mayores intervenciones a fomentar el rol activo y el aprendizaje de todos los niños otorgando un 57,1% de sus intervenciones. Por su parte el análisis de

la Tutora B permite identificar que ella dedica solo un 41,2% de sus intervenciones a esta categoría. Pero en el trabajo pedagógico de la Tutora B se destacan sus intervenciones referidas a la organización social de los niños alcanzando un 58,8%, mientras que la Tutora A solo destina un 42,9% de sus intervenciones a esta categoría.

Si interpretamos los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica, o como una tendencia del trabajo pedagógico de cada tutora en relación con la categoría participación de los niños, identificamos que la Tutora A prioriza en el trabajo conjunto con sus estudiantes, la construcción de significados orientados a comprender el rol activo de los niños en su aprendizaje, explica a las estudiantes la importancia de favorecer la posibilidad de descubrir, asombrarse y apropiarse de nuevos aprendizajes, que sean capaces de adoptar roles diferentes en el desarrollo de la experiencia y así desarrollen un conjunto amplio de habilidades. Estas explicaciones son coherentes con el análisis realizado en cada caso, donde la categoría participación de los niños ocupa el cuarto lugar en los casos E_1, E_2 y E_3.

Por su parte, la Tutora B destaca en el trabajo conjunto con el grupo de sus estudiantes, prever la organización social de los niños en el desarrollo de las experiencias de aprendizajes, es decir, la distribución adecuada de los niños en el espacio educativo donde favorezcan su participación, o una la organización adecuada en la que favorezca mayores interacciones (niño-niño; niños- adulto de la sala). Estas explicaciones son coherentes con el análisis realizado en cada caso, donde la categoría participación de los niños ocupa el quinto lugar en los casos E_4, E_5 y E_6.

En relación con la categoría *gestión de los recursos* los resultados globales muestran que la frecuencia con que las tutoras intervienen en esta categoría es diferente. Sin embargo, a nivel específico, identificamos que hay una similitud en el trabajo pedagógico de ambas tutoras (ver Tabla 51). A continuación, explicamos qué sub-categorías predominan en las intervenciones de cada una.

Tabla 51. Porcentaje de las frecuencias dedicada a la categoría Gestión de los recursos

Sub- categorías Gestión de los recursos	Tutora A	Tutora B
Recur_Mat	56,5	57,6
Espa_Educ	34,8	24,2
Tiem_Estrc	8,7	18,2

A nivel específico identificamos que las intervenciones de las tutoras referida a la gestión de los recursos se presentan de manera similar. En primer lugar, identificamos que en el discurso de ambas tutoras predomina la sub-categoría referida a los recursos materiales utilizados en la

experiencia de aprendizaje visualizada, dedicando más del 50 % de sus intervenciones a dicha categoría (un 56,5% Tutora A y un 57,6% Tutora B). En un segundo lugar, la categoría que más destaca en el discurso de ambas tutoras se relaciona con la utilización del espacio educativo (predominando en Tutora A 34,8 %). Finalmente, ambas tutoras sitúan en el tercer lugar sus intervenciones dirigidas a la categoría que incluye el tiempo de la experiencia de aprendizaje, predominando en las intervenciones de la Tutora B (18,2%).

Si interpretamos los resultados anteriores en términos de ayuda al aprendizaje sobre el análisis de la práctica de la estudiante o en términos de particularidades o tendencias de las tutoras en la forma en que refieren a la categoría gestión de los recursos, identificamos que para ambas es esencial que la estudiante en formación realice una adecuada selección y uso del material pedagógico a utilizar. Las tutoras construyen significados con sus estudiantes incorporando en su discurso las categorías anteriores. Por ejemplo, recomendaciones concretas para seleccionar el recurso pedagógico que permita mayores interacciones al interior del aula y, que tenga una clara intención pedagógica.

En segundo lugar, ambas priorizan la organización del espacio, incluyen en su discurso el lugar de trabajo, la distribución de mesas y sillas, la disposición de los materiales, la ubicación de focos de atención (papelógrafos, láminas, objetos) que requiere la experiencia de aprendizaje desarrollada. Recuerdan a sus estudiantes que el espacio debe estar al servicio de lo que se quiere enseñar, de las acciones que contempla la experiencia, de las necesidades de desplazamiento de los niños y niñas.

Finalmente, las tutoras aluden a la organización del tiempo, relacionándola con los diferentes períodos de trabajo, sus características y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos generales. La organización del tiempo debe ser un adecuado equilibrio y ordenamiento de secuencias. La tutora procura que la estudiante organice el tiempo de la experiencia en relación a las tres etapas esenciales (inicio- desarrollo- cierre).

Por su parte, en la categoría *Contenidos compartidos en la formación* los resultados a nivel global muestran que ambas tutoras presentan diferencias en esta categoría. A nivel específico confirmamos esta diferencia y explicamos con mayor detalle las categorías en que ésta se concreta, (ver Tabla 52).

Tabla 52. Porcentaje de las frecuencias dedicada a la categoría *Contenidos compartidos en la formación*

Sub- categorías	Tutora A	Tutora B
Contenidos		
Asp_Des_Evol	16,7	0

Asp_Mod_Curr	83,3	0
	100	0

A partir del análisis realizado observamos que la categoría referida a los contenidos compartidos en la formación se presenta únicamente en el discurso de la Tutora A. En las diferentes sesiones de trabajo con sus estudiantes intenta asegurar la comprensión de los diferentes elementos que configuran el currículo de educación infantil que las estudiantes llevan a cabo en el aula. Predominan sus intervenciones orientadas a la modalidad curricular que la estudiante lleva en el aula, así que interpretamos que el interés de la tutora es que las alumnas recuerden y lleven a cabo acciones educativas que se fundamentan en las diferentes modalidades curriculares propuestas, específicamente comprendan las bases psicológicas y filosóficas de una determinada modalidad, por tanto, apoya la toma de decisiones que las alumnas realizan en el aula orientando las diferentes realidades de acuerdo con el contexto en que se sitúan. Estas explicaciones son coherentes con el análisis realizado en cada caso, donde la categoría contenidos compartidos en la formación ocupan el sexto y último lugar en los casos E_1, y E_3.

5.3. Síntesis de los resultados

I. Resultado de la sesión de tutoría individual

A continuación, presentamos una síntesis de los resultados señalados en los apartados anteriores. Recordamos que, en la sesión de tutoría individual realizamos una reducción de los datos para su posterior análisis, fundamentada en los resultados obtenidos en el primer nivel de análisis. En cada caso objeto de estudio analizamos, únicamente, los tipos de SI cuya finalidad formativa se dirige al análisis de la práctica; realizamos un análisis de contenido centrado en identificar la presencia de las categorías implicadas en la Función epistémica del análisis: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios; posteriormente, explicitamos la categoría que presenta mayor presencia en las diferentes sesiones analizadas; luego, explicamos cómo evoluciona a lo largo del proceso y, finalmente presentamos nuestra interpretación en términos de ayuda ofrecidas por la tutora para que la estudiante desarrolle su autonomía y construya conocimiento sobre estas cuatro habilidades que tienen una función específica en el aprendizaje de la reflexión.

- a) El primer grupo de resultados en el que se describe y explica el análisis de los 6 casos objeto de estudio.

Los resultados indican que en los seis casos analizados la presencia de las categorías referidas a la función epistémica del análisis se presenta de manera diferenciada. Particularmente en el Caso de la estudiante E_1 identificamos la presencia de todas las categorías (describir, evaluar,

interpretar y proponer cambios). Mientras que en el caso E_2, E_3, E_4, E_5 y E_6 identificamos tres de las cuatro categorías (no se identificó Interpretar).

En relación a la estabilidad en las que se presentan las categorías a lo largo del proceso formativo, únicamente en los casos de las estudiantes E_4 y E_6 se mantuvieron de manera regular tres de las cuatro categorías identificadas: **describir, evaluar y proponer cambios**. En cambio, en los Casos E_1, E_2, E_3 y E_5, desaparece la categoría proponer cambios y, en E_1 también desaparece la categoría **interpretar**. Manteniéndose con regularidad en las diferentes sesiones que conforman el proceso formativo, solo las categorías **describir y evaluar**.

Por otro lado, en los seis casos analizados constatamos que la singularidad de los SI orientados al análisis de práctica identificados en el primer nivel de análisis y las categorías identificadas orientadas a la función epistémica del análisis tienen cierta relación; que puede vincularse, con la finalidad formativa del SI y/o con las actuaciones que lo caracterizan. Explicamos esta interpretación, refiriéndonos al caso de la estudiante E_4. En este caso identificamos la presencia del SI *Propuestas de estrategias de mejora (S_Prp_mej)*, dicho SI presenta un alto porcentaje referido a la descripción (50%) y un 25% referido a la categoría Propuesta de Cambio. Otro ejemplo, que da cuenta de la relación existente entre la función epistémica y los tipos de SI orientados al análisis, se concreta en la presencia del SI *Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)*. Está presente en los 6 casos estudiados y en las diferentes sesiones, donde de manera regular identificamos las tres categorías referidas a la función epistémica, describir, evaluar y proponer cambios, las cuales se pueden vinculan directamente con las actuaciones que caracterizan dicho SI. En este sentido, podríamos interpretar que las diferentes categorías comprendidas en la función epistémica son coherentes con las explicaciones presentadas en el primer análisis. Y que ambas cobran un sentido específico en el marco de la formación inicial docente, puesto que en este tipo de situación las tutoras, previo a calificar la actuación de la estudiante, priorizan compartir la referencia mediante una descripción y, posteriormente valorar conjuntamente el trabajo para finalmente, calificar la práctica de la estudiante.

En lo referido a las ayudas, en cada caso analizado éstas fueron interpretadas de acuerdo a la presencia de las categorías implicadas en la función epistémica a lo largo del proceso, interpretamos a partir de la actuación de las participantes evoluciones en términos de ayuda para el aprendizaje. P.e. en el caso E_3 consideramos como una ayuda los requerimientos de la tutora y también sus intervenciones en las que se centra en describir episodios puntuales, es decir, hace un recuento descriptivo de lo que observó el día en que la visitó en el aula, con la finalidad de compartir la referencia, estableciendo un nivel de intersubjetividad sobre lo que posteriormente se calificará.

- b) El segundo grupo de resultados muestra las coincidencias y diferencias en relación a cómo cada tutora gestiona la dimensión **función epistémica con su grupo de estudiantes**

En primer lugar, presentamos las diferencias y similitudes identificadas en el trabajo pedagógico de cada tutora con su grupo de estudiantes a nivel global (categorías) y posteriormente, en un nivel específico (sub-categorías). Además, explicamos las tendencias y características que cada una de las tutoras realiza con su grupo de estudiantes. A nivel global, ambas tutoras organizan y centran las categorías implicadas en la función epistémica del análisis con sus respectivas estudiantes, de manera similar. En cuanto a las **coincidencias** estas se presentan en la categoría **describir y proponer cambios**. Ambas tutoras ocupan alrededor del 50% o más del trabajo conjunto a la categoría **describir** la práctica pedagógica foco de análisis: la Tutora A (49%) y la Tutora B (55%). A su vez, destinan alrededor del 10% del tiempo total del trabajo conjunto a la categoría **proponer cambios**, la Tutora A (9%) y Tutora B (10%). En relación a las **diferencias** en el caso de la Tutora A dedica casi el mismo porcentaje de tiempo a las intervenciones orientadas a Describir y Evaluar, presentando una diferencia de 7%. Mientras que, la Tutora B con su grupo de estudiantes otorga más importancia a la Descripción y menos a la **evaluación**, con una diferencia de un 20 % de los turnos de interacción. Otra diferencia se presenta en la categoría **interpretar**; en el trabajo pedagógico de la Tutora B con su grupo de estudiantes no aparece la interpretación, en cambio, en el trabajo pedagógico de la Tutora A se identifica esta categoría con una aparición muy puntual y mínima.

Además, al vincular las categorías de la función epistémica con los SI orientados al análisis de la práctica presentes en el trabajo conjunto de ambas tutoras con sus respectivos grupos de estudiantes, los resultados muestran que ambas tutoras ocupan más del 50% del tiempo de la actividad conjunta en la categoría **describir**, pero gestionan su trabajo de manera diferente. La Tutora A prioriza esta categoría en el *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_eval)*, presentando siempre sus mayores porcentajes (ver casos E_1, E_2 y E_3). En cambio, el trabajo de la Tutora B da cuenta que la categoría describir se presenta en dos tipos de SI: *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora (S_Idn_afd)* y *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)*.

Por otra parte, los resultados a nivel específico, centrados en identificar cómo gestionan la participación para **describir**, señalan la participación de tutoras y estudiantes. Pero predominan las intervenciones de las estudiantes. En los casos de la Tutora A (casos E_1, E_2 y E_3) favorece la participación de las estudiantes tanto a iniciativa propia como también en respuesta de un requerimiento. Es así que las estudiantes tienen amplia libertad y autonomía para informar sobre aspectos específicos de su actuación (41,7%), y en menor medida otorgan descripciones generales (36 %), dirigidas a explicar a la tutora aspectos referidos al contexto en el que se sitúa su proceso de

prácticum. A su vez la Tutora B, aunque también propicia en sus estudiantes (E_4, E_5 y E_6) ambos tipos de descripciones, predominan las intervenciones en que las estudiantes a iniciativa propia otorgan información específica (49,4%) sobre la actuación realizadas en el aula infantil.

En relación a la participación de las tutoras, los resultados señalan que las intervenciones de la Tutora A se dirigen tanto a nivel general y específico. Consideramos que una particularidad de su trabajo pedagógico es realizar un recuento descriptivo a nivel general del contexto de la práctica observada, es decir, la tutora sitúa el contexto en que se realiza la práctica de la estudiante y posteriormente inicia el análisis centrándose en actuaciones específicas. Por su parte, la Tutora B interviene realizando solo descripciones detalladas referidas específicamente a las actuaciones de la estudiante, la tutora espera que las estudiantes otorguen información sobre el contexto, y posteriormente ella interviene centrando la atención en aspectos más específicos.

En segundo lugar, en cuanto a la categoría **evaluar** los resultados señalan que el trabajo pedagógico de ambas tutoras se presenta de manera diferente. En la Tutora A predomina esta categoría en dos tipos de *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora (S_Anal_conj)* y en el *SI Valoración por parte de la educadora guía (S_Val_edg)* (ver casos E_1, E_2 y E_3). A su vez, el trabajo pedagógico de la Tutora B la categoría **Evaluar** predominan en el *SI S_Anal_conj* (ver Casos E_4, E_5 y E_6).

Centrándonos en nivel específico, los resultados muestran que ambas tutoras asumen el control y solicitan a las estudiantes diferentes requerimientos para evaluar la práctica observada en el aula. En el trabajo pedagógico de ambas **predominan las evaluaciones con explicación**, dedicando el mismo porcentaje a sus intervenciones (Tutora A 38,3% y Tutora B 38,8%), siendo una prioridad explicitar a las estudiantes las acciones o episodios de su actuación que no se presentan con claridad, en el discurso de la tutora están presentes los elementos de discrepancia, de contradicción, de identificar y clarificar los errores cometidos. Por otro lado, ambas tutoras mediante sus requerimientos involucran la participación de las estudiantes, realizan demandas concretadas en una evaluación guiada y una evaluación con explicación. Los resultados muestran que en el trabajo pedagógico de la Tutora A predominan la evaluación guiada (26,8%) en la que realiza diversos tipos de preguntas para conducir el análisis de la práctica, subraya los aspectos que la estudiante deben considerar para realizar su valoración y posteriormente realiza evaluación con explicación. A su vez del análisis del trabajo pedagógico de la Tutora B los resultados señalan que en el trabajo pedagógico que realiza con sus respectivas estudiantes predominan las evaluaciones con explicaciones (30,6%), donde demanda a las estudiantes explicar a las contradicciones identificadas en un episodio concreto o una actuación específica. Y en menor presencia las evaluaciones con explicaciones.

Otro aspecto característico del trabajo de ambas tutoras es que realizan valoraciones globales sobre el desempeño de la actuación pedagógica observada, sin profundizar en ningún aspecto en particular, sino con el sentido de informar a la estudiante de sus fortalezas y debilidades identificadas, dicha categoría predomina en las intervenciones de la Tutora B alcanzando un (16,3%). Consideramos como una particularidad del trabajo pedagógico de la Tutora A la categoría Evaluar la práctica a partir de los comentarios realizados por la Educadora guía, si bien presenta un porcentaje de tiempo de intervención bajo (8,7%) en comparación con las otras categorías referidas a la evaluación, pero es una particularidad de su trabajo pedagógico puesto que en el trabajo pedagógico de Tutora B no presenta esta categoría.

En tercer lugar, la categoría **interpretar** solo se identifica en el trabajo pedagógico de la Tutora A, únicamente en el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (S_Anal_conj), y en la primera sesión conjunta de la estudiante E_1. En relación a la participación es exclusiva de la tutora. A partir de este resultado interpretamos que esta categoría **no tiene lugar**, probablemente porque su prioridad es calificar el desempeño de la estudiante y en su manera de entender lo que esto supone, la interpretación no tiene una función. Sin embargo, la actuación de la tutora es una excepción, puesto que ayuda a la estudiante a recordar aspectos tratados en la formación.

Finalmente, en la categoría **proponer cambios** los resultados dan cuenta que en el trabajo pedagógico de ambas tutoras esta categoría predomina en el *SI S_Anal_conj*, la Tutora A (ver casos E_1 y E_3) y Tutora B (ver casos E_4, E_5 y E_6). Este resultado era predecible por las actuaciones predominantes que caracterizan al propio SI. Además, como una particularidad del trabajo pedagógico de la Tutora B identificamos la presencia de un **SI específico orientado a las propuestas de cambio** (ver caso E_4), hecho que nos permite confirmar que en este nivel de análisis la categoría propuesta de cambios se presenta a lo largo de todo el proceso.

Por otra parte, los resultados a nivel específico, señalan que en la categoría propuesta de cambio se incluye la participación de tutora y estudiantes, aunque predominan las intervenciones de las tutoras. Por otro lado, los resultados dan cuenta que en el trabajo pedagógico de la Tutora A destacan las intervenciones dirigidas a realizar cambios en aspectos específicos (62,5%) de la práctica foco de reflexión, orientando más allá de la actuación observada, y en menor medida sugiere cambios en aspectos generales (25%). A su vez, los resultados del trabajo pedagógico de la Tutora B, señalan una predominancia en las intervenciones orientadas a propuestas generales sobre la práctica pedagógica observada (50%) y en menor grado se centra en aspectos específicos (28,6%). Ambas tutoras utilizan los ejemplos y las situaciones hipotéticas como una estrategia mediante la cual presentan los nuevos cursos de acción, además, anticipan a la estudiante responsable la correcta implementación de los marcos referenciales de Educación Infantil;

también, las tutoras ayudan a las estudiantes a regular el control de la frustración, atendiendo aspectos motivacionales – emocionales- actitudinales.

Por otra parte, la participación de las estudiantes se concreta exclusivamente en las propuestas de cambios específicos. Las estudiantes que más intervienen son las estudiantes de la Tutora B quienes a iniciativa propia dedican un 21,4% a proponer cambios específicos en su actuación. Mientras que las estudiantes de la Tutora A, aunque participan de manera puntual, lo hacen de manera diferente, es decir intervienen a iniciativa propia (6,25%) y también en respuesta a un requerimiento de su tutora (6,25%).

En relación a las tendencias y características identificadas en el trabajo pedagógico que cada tutora realiza con su grupo de estudiantes, en este tipo de sesión diádica cuyo objetivo de la sesión es calificar y reflexionar sobre la práctica que las propias estudiantes realizan en el aula infantil, ambas priorizan las categorías describir, evaluar y proponer cambios, y lo hacen de manera diferente, ajustando sus intervenciones y requerimientos a las características de la actividad, remitiendo a describir, evaluar, interpretar o proponer cambios, cada vez que sea necesario en el aprendizaje de la reflexión de la práctica, de esta manera brinda a las estudiantes un tipo de participación concreta en cada una de las categorías implicadas en la función epistémica.

II. Resultado de la sesión tutoría grupal

Los resultados de la tutoría grupal dan cuenta sobre qué aspectos de la actividad conjunta tutora y estudiantes centran la actividad, en la que reflexionan sobre el desarrollo de un proceso completo de enseñanza y aprendizaje realizado por la propia estudiante en el aula infantil.

En esta sesión realizamos en los seis casos un análisis de contenido a partir de dos dimensiones, función epistémica del análisis y ámbitos pedagógicos. La dimensión **función epistémica**, se aplicó a todo el corpus de datos, con el interés de conocer sobre qué aspectos las participantes centran el análisis e identificar cómo gestionan su participación al respecto. La **segunda dimensión ámbitos pedagógicos** solo se aplicó a las intervenciones realizadas únicamente por las tutoras, con el objetivo de identificar los contenidos específicos de la práctica pedagógica que aluden en la interacción con sus estudiantes. Para analizar esta dimensión se procedió a una reducción de los datos, seleccionando únicamente las configuraciones de Segmentos de Interactividad orientadas al análisis de la práctica. A continuación, presentamos una síntesis de los resultados en la que recogemos las explicaciones presentadas en los sub-apartados anteriores.

- a) Resultados relativos al análisis de los seis casos y la evolución de las categorías referidas a la dimensión función epistémica

El análisis realizado en cada uno de los casos nos permitió conocer dos resultados centrales: primero darnos cuenta que la presencia de las categorías comprendidas en la función epistémica varía en cada caso, y que éstas evolucionan presentándose de forma diferente a lo largo del proceso formativo de cada estudiante. En cuanto a la presencia de las categorías implicadas en la **función epistémica** observamos en los casos de las estudiantes E_2, E_4, E_5 y E_6 la presencia de las cuatro categorías: **describir, evaluar, interpretar y proponer cambios**. Mientras que en los casos de la estudiante E_1, y E_3, no aparece la interpretación. Por otra parte, en relación con la evolución de las categorías a lo largo del proceso formativo de cada estudiante evidenciamos que éstas varían. Solo en las estudiantes E_1 y E_3 se mantienen estables en el conjunto de sesiones las tres categorías identificadas **describir, evaluar y proponer cambios**. Sin embargo, en las otras estudiantes las categorías se presentan de forma irregular. En el caso de la estudiante E_2 únicamente se mantienen estables **evaluar e interpretar**. **Describir** aparece solo en S1 y **proponer cambios** se presenta exclusivamente en S2. Por su parte, en el caso de la estudiante E_4 únicamente **evaluar** se presenta de manera regular. **Describir y proponer cambios** aparecen en dos ocasiones (S1 y S3) e **interpretar** únicamente en S3. En el caso estudiante E_5 las categorías **describir, evaluar y proponer cambios** se presentan de manera regular en las dos sesiones e **interpretar** únicamente aparece en S2. Y finalmente en el caso estudiante E_6 únicamente **evaluar e interpretar** se presentan de manera regular en las dos sesiones, **describir y proponer cambios** aparecen de manera exclusiva en S1.

En todos los casos analizados la evolución y regularidad con que se identifican las diferentes categorías implicadas en la función epistémica del análisis identificamos una estabilidad concretada en: las categorías **describir, evaluar y proponer cambios**, que se presentan de forma estable a lo largo del proceso de las estudiantes E_1, E_3 y E_5. Por su parte, en las estudiantes E_2 y E_6 se presentan de manera regular **evaluar e interpretar**; finalmente solo en la estudiante E_4 únicamente se presenta estable a lo largo del proceso formativo la categoría **evaluar**.

Por otro lado, el segundo núcleo de resultados referido a la función epistémica en cada caso se relaciona con la presencia de las categorías a lo largo del proceso formativo que es interpretada en términos de ayuda al aprendizaje de la estudiante. En cada caso interpretamos como una ayuda la presencia de las categorías, puesto que brinda la oportunidad para que las estudiantes aprendan sobre estos aspectos, explicamos que es lo que la tutora pone de relieve en cada categoría y la forma en que se ajusta a las necesidades de la estudiante, manteniendo la dirección hacia el aprendizaje del análisis de la práctica.

Los resultados sobre la **dimensión ámbitos pedagógicos** remiten a los temas pedagógicos que se identifican en el discurso de la tutora cuando conjuntamente con las estudiantes reflexionan sobre el proceso de enseñanza visionados en el clip. En los casos de las estudiantes E_1, E_2 y E_3, identificamos que las intervenciones de la tutora refieren a la presencia de todas las categorías: *Estructura de la experiencia de aprendizaje, objetivo, planificación, rol de la futura maestra, participación de los niños, gestión de los recursos, contenidos compartidos en la formación*. Mientras que en los casos de las estudiantes E_4, E_5 y E_6, en las intervenciones de la tutora no aparece la última categoría, referida a los contenidos compartidos en la formación. En cada caso objeto de estudio evidenciamos que la tutoras ajustan sus intervenciones a los aspectos que las estudiantes necesitan más apoyo, predominando en su discurso diferentes categorías. A continuación, presentamos una síntesis por cada caso, que muestra los ámbitos que prioriza la tutora en su discurso en el conjunto de sesiones que conforman el proceso formativo.

En el caso de la estudiante E_1 los resultados señalan que, a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías. Del total de intervenciones realizadas las categorías predominan en este orden: en primer lugar, refiere a la *estructura de la experiencia de aprendizaje*, luego *objetivo y planificación, gestión de los recursos, participación de los niños, rol de la maestra*, y finalmente *contenidos compartidos en la formación*.

En el caso de la estudiante E_2 los resultados señalan que, a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías. Del total de intervenciones realizadas las categorías predominan en este orden: destaca en su discurso la *estructura de la experiencia de aprendizaje*, luego *objetivo y planificación, rol de la maestra participación de los niños, contenidos compartidos en la formación*, y finalmente en menor medida alude a la *gestión de los recursos*.

En el caso de la estudiante E_3 los resultados señalan que a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías. Del total de intervenciones realizadas las categorías predominan en este orden: destacan las intervenciones dirigidas a la *estructura de la experiencia de aprendizaje*, luego *rol de la maestra, gestión de los recursos, participación de los niños, objetivo y planificación*, y finalmente, *contenidos compartidos en la formación*.

En el caso de la Estudiante E_4 los resultados señalan que, a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías a excepción de los contenidos compartidos en la formación. A su vez, del total de intervenciones realizadas, las categorías predominan en este orden: prevalecen las intervenciones orientadas al *objetivo y planificación*, luego *estructura de la experiencia de aprendizaje, rol de la maestra, gestión de los recursos*, y finalmente, *participación de los niños*.

En el caso de la estudiante E_5 los resultados señalan que a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías a excepción de los contenidos compartidos en la formación. A su vez, del total de intervenciones realizadas, las categorías predominan en este orden: estructura de la experiencia de aprendizaje, luego gestión de los recursos, objetivo y planificación, rol de la maestra y finalmente participación de los niños.

En el caso de la estudiante E_6 los resultados señalan que, a lo largo del proceso formativo las intervenciones de la tutora se dirigen a todas las categorías a excepción de los contenidos compartidos en la formación. A su vez, del total de intervenciones realizadas, las categorías predominan en este orden: *objetivo y planificación, rol de la maestra, estructura de la experiencia de aprendizaje*, luego *gestión de los recursos y participación de los niños*.

El segundo resultado referido a la dimensión ámbitos pedagógicos se vincula a nuestras interpretaciones sobre cómo la tutora ayuda a la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica. En cada caso las ayudas se identifican a partir de las categorías que predominan en el discurso de la tutora, entendemos que si la tutora subraya aspectos específicos a partir del clip visionado tiene la intención de asegurar esos ámbitos y construir significados sobre ellos, además orientar a la estudiante en una mejor comprensión de los aspectos que conforman su práctica pedagógica.

b) Resultados referidos a las coincidencias y diferencias identificadas en cómo las tutoras gestionan la dimensión función epistémica en las sesiones de tutoría grupal

Los resultados alusivos a las coincidencias y diferencias sobre cómo las tutoras gestionan la dimensión función epistémica con su grupo de estudiantes se sitúan en dos niveles. En primer lugar, a nivel global los resultados muestran que ambas tutoras presentan **coincidencias** en las categorías **Evaluar e interpretar**. Dedicales más del 60% del tiempo total de las sesiones a evaluar la práctica pedagógica foco de análisis, la Tutora A (67%) y la Tutora B (68%) seguidamente, ambas destinan alrededor del 10% a realizar Interpretaciones a partir de la práctica pedagógica observada en el clip, la Tutora A (9%) y la Tutora B (10%). No obstante, **en cuanto a las diferencias**, identificamos una pequeña variación entre el tiempo invertido por las tutoras en la categoría **describir y proponer cambios**. En la categoría describir las tutoras solo presentan un 3% que marca una diferencia en el trabajo pedagógico de ambas tutoras, la Tutora A otorga un 7%, en cambio, la Tutora B un 10%. Mientras que en la categoría proponer cambios se identifica un 5% de diferencia, la Tutora A dedica mayor tiempo (17%) en el proceso de interacción a proponer nuevas estrategias que ayuden a mejorar la práctica foco de análisis, y por el contrario la Tutora B solo un 12%.

En segundo lugar, a **nivel específico los resultados señalan diferencias** en cómo las tutoras gestionan la iniciativa en la participación de sus estudiantes en las cuatro categorías implicadas en la función epistémica. En la categoría **describir** predomina la participación de las estudiantes, ya sea a iniciativa propia o a requerimiento de la tutora. La Tutora A favorece con sus estudiantes ambos tipos de descripción (general y detallada). Las descripciones generales las realiza únicamente la estudiante responsable en respuesta a un requerimiento de la tutora (33,5%) o a iniciativa propia (29,6%). Las estudiantes proporcionan un recuento descriptivo sobre el contexto donde se sitúa el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje visionado en el clip (ver Caso E_1).

En relación a las descripciones detalladas, si bien ambas tutoras potencian la participación de la estudiante responsable quien a iniciativa propia o a requerimiento de su tutora aporta mayor información sobre su actuación visionada, su mayor presencia es en el trabajo de la Tutora B con un 62,9% (ver Casos E_4, E_5 y E_6) donde las estudiantes describen episodios específicos, informan sobre las características curriculares del clip visionado, comparten sus sentimientos una vez observado su actuación.

En cuanto a la participación de las otras compañeras de la sesión solo la Tutora A demanda su participación de manera explícita, alcanzando un bajo porcentaje (4%) en comparación con las otras sub-categorías identificadas, así la participación de las otras compañeras se presenta de forma muy puntual (ver caso E_3).

En relación a las tendencias y particularidades de las tutoras. Destacamos dos particularidades del trabajo pedagógico de la Tutora A, en primer lugar, la presencia de las descripciones generales ayuda a que todas las participantes de la sesión puedan representarse el contexto en el que se enmarca la práctica visualizada en el vídeo clip, antes de comenzar el análisis. La segunda particularidad es que favorece la participación de las otras compañeras de la sesión, aunque sea de manera muy escasa y puntual. La tutora considera importante que ellas describan lo que observan en el clip. En este sentido podríamos decir que la tutora traspasa el control a las estudiantes para que participen de manera autónoma. Respecto al trabajo pedagógico de la Tutora B podríamos interpretar que su trabajo pedagógico ella asume el control, solicitando únicamente la participación de la estudiante responsable para que describa aspectos específicos de la práctica objeto de reflexión, además no considera la participación de las otras compañeras en este tipo de categoría.

En la categoría **evaluar** predomina las intervenciones de las tutoras, presentando diferencias en la forma de gestionar la participación de sus estudiantes. El mayor porcentaje de las interacciones de la Tutora A (30,9%) lo dedica a realizar una evaluación con explicación de la

práctica visualizada, mientras que la Tutora B dedica el doble de tiempo (60, 7%) a la misma categoría. Por otro lado, en relación con la evaluación global la Tutora A dedica un 10,4% del total de sus intervenciones y la Tutora B un 3,8%, en la que realizan una valoración global de la actuación pedagógica de la estudiante, sin profundizar en un aspecto en particular, sino que informan de las fortalezas y debilidades observadas, con la finalidad de que la estudiante conozca lo que está haciendo bien y lo que debe mejorar en actuaciones futuras.

Ambas tutoras requieren la participación tanto de la estudiante responsable como también de las otras compañeras presentes en la sesión. Respecto a la participación de la estudiante responsable, ambas tutoras realizan una evaluación guiada, mediante diferentes tipos de preguntas solicitan que la estudiante autoevalúe su actuación, este tipo de evaluación presenta mayor porcentaje en la práctica de la Tutora B (10,5%). Posteriormente, en las evaluaciones con explicaciones la Tutora A destina un 24,7% para que la estudiante responsable evalúe y explique aspectos específicos sobre su propia actuación o de un episodio particular, mientras que, la Tutora B solo dedica un 14% a la misma categoría.

En cuanto a la participación de las otras compañeras, si bien ambas tutoras, potencian su participación mediante diferentes requerimientos, ya sean evaluaciones guiadas o evaluaciones con explicación, identificamos una diferencia entre el trabajo de las tutoras, puesto que en la Tutora A predomina este tipo de evaluación (9,9% y 16,8%) referido a las otras compañeras potenciando la participación de las otras compañeras presentes en la sesión.

En relación con la iniciativa de la estudiante responsable a la hora de participar identificamos que, en el trabajo de ambas tutoras, las estudiantes responsables presentan un bajo porcentaje en que se interrumpe la sesión conjunta para expresar una valoración puntual de su actuación pedagógica que está siendo objeto de análisis (ver caso E_1 Tutora A y Caso E_4 Tutora B). De modo que las tutoras son las participantes que aportan mayor información a la sesión de análisis.

En cuanto a las particularidades o tendencias de la práctica pedagógica de cada tutora, la Tutora A organiza la evaluación con explicación “repartida” entre su participación, la de la estudiante responsable, y las otras compañeras con porcentajes que van del 30% en su caso al 16% en el caso del más bajo; por su parte, la Tutora B centra esta categoría básicamente en su intervención, lo que parece indicar una interpretación distinta por parte de las tutoras del modo de orientar este tipo de evaluación. Por otro lado, en la evaluación guiada sucede algo similar, la Tutora A guía la reflexión de la práctica favoreciendo la participación de la estudiante responsable (7 %) y de las otras compañeras (9,9%) de manera similar; y la Tutora B centra la participación de la estudiante responsable (10,5%) y de manera puntual requiere la participación de las otras

compañeras (4%). Podríamos interpretar que la Tutora A traspasa el control a todas las estudiantes para que éstas participen a lo largo de las sesiones y la Tutora B asume el control a la hora de reflexionar sobre la práctica visualizada y en ocasiones lo comparte más con la estudiante responsable y las otras compañeras participan de manera más puntual en las diferentes sesiones. En el caso de la Estudiante E_4 la Tutora B se centra únicamente en la categoría evaluar.

En la categoría **interpretar** predomina las intervenciones de las tutoras, pero gestionan la participación de las estudiantes de manera diferente. La Tutora A asume toda la responsabilidad (100%) aportando información explícita en la que argumenta los cursos de acción que la estudiante debe considerar en actuaciones pedagógicas futuras, trae a la sesión de análisis episodios o actuaciones que puedan entenderse o justificarse a partir de elementos más teóricos, con el sentido de reconstruir una actuación o episodio puntual, manteniendo ella el control en relación con la interpretación.

En cambio, la Tutora B también mantiene el control de las interpretaciones puesto que sus intervenciones presentan mayor porcentaje (81,7%), pero comparte esta responsabilidad tanto con las estudiantes responsables (ver caso E_6) como también con otras compañeras de la sesión (ver caso E_4). Para que relacionen algunos aspectos observados de la práctica pedagógica con los elementos más teóricos y con el conocimiento que las estudiantes deben saber utilizar en su actuación pedagógica.

Por otra parte, al caracterizar el trabajo pedagógico de las tutoras el hecho de que ambas intervengan aportando información sobre los referentes curriculares o realizando un recordatorio de los significados compartidos en la formación, la podríamos considerar como una ayuda ya que vincula los elementos teóricos con la práctica visualizada, trae a la sesión los contenidos compartidos en la formación y a partir de ellos establece un conocimiento común, no se trabaja solo y a partir de la práctica visionada sino que las tutoras refuerzan, recuerdan, aspectos que son necesarios para construir un conocimiento práctico a partir de las situaciones que son analizadas. Además, la Tutora B anima a que tanto la estudiante responsable como las compañeras de la sesión justifiquen o argumenten las actuaciones pedagógicas que está siendo compartida en un plano más teórico en el que utilizan los marcos de referencia que son compartidos.

En la categoría **proponer cambios** mayoritariamente la participación es de ambas tutoras y además requieren la participación de las otras estudiantes. En relación a las propuestas de cambios específicas, ambas tutoras otorgan un porcentaje muy similar (Tutora A un 37,2 % y Tutora B un 36,2 %), sus intervenciones son orientadas a reelaborar las actuaciones pedagógicas a partir de la referencia que ha sido compartida en el clip, comentar los errores identificados, rediseñar el abordaje de la experiencia o de las estrategias pedagógicas utilizadas por la estudiante responsable.

Además, ambas tutoras favorecen la participación de las otras compañeras de la sesión, y lo hacen solicitándoles nuevas alternativas de acción que ayude a mejorar la actuación de la estudiante o mejorar episodios específicos visionados en el vídeo. Identificamos que este tipo de intervención de las otras estudiantes predominan en el trabajo pedagógico de la Tutora B alcanzando 24,9% (lo que corresponde al doble de los requerimientos que realiza la Tutora A). Esta diferencia se explica y comprende porque la Tutora A además de interpelar a las otras estudiantes también favorece espacios de libre participación donde a iniciativa propia van realizando propuestas de mejora a la práctica compartida, alcanzando un 5,8% del tiempo total.

En cuanto a las propuestas generales, identificamos similitudes en el trabajo pedagógico de ambas tutoras. Ambas tutoras (Tutora A 44,2% y Tutora B 38,9%) otorgan nuevas alternativas de acción que van más allá de práctica compartida, es decir, sus sugerencias se plantean y orientan considerando diferentes aspectos implicados en la práctica pedagógica, considerando aspectos: de gestión organizativas y pedagógicos, que la estudiante debe realizar al interior del aula, también refieren aspectos actitudinales y motivacionales, y además, proponen mejoras en el diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en su nivel educativo.

En relación a las particularidades de las tutoras, si bien la Tutora A permite la participación de las otras compañeras tanto a iniciativa propia como a requerimiento, aun así, continúa siendo mayor la participación que ofrece a las otras estudiantes la Tutora B para que propongan sugerencias específicas de cambio a la práctica objeto de reflexión.

c) Resultados relativos a la funcionalidad que tiene cada una de las sesiones las 1ª, 2ª y 3ª sesiones, en la dimensión función epistémica del análisis

Dado el interés por comprender el análisis de la práctica, otro resultado apunta a responder desde **la funcionalidad que tiene cada sesión**, entendiendo las diferencias que las tutoras otorgan a cada sesión, comprendiendo qué es lo que consideran esencial trabajar con sus estudiantes a lo largo del proceso de análisis de sus propias prácticas. En la primera sesión ambas tutoras organizan las sesiones de manera similar. Pareciera que las tutoras tienen un esquema de trabajo implícito en su práctica, en ambas predomina la categoría evaluar la práctica visionada en el clip, luego destacan las intervenciones orientadas a proponer cambios, posteriormente a describir aspectos observados y finalmente interpretar.

Por otra parte, la tendencia del trabajo pedagógico de la Tutora A realizado en las tres sesiones, es que aparece la evaluación ocupando siempre el primer lugar; posteriormente otra regularidad refiere a la categoría describir que a lo largo del proceso se ubica en segundo lugar (en la segunda sesión) y en el tercer lugar (en la tercera sesión), la categoría propuesta de cambio

asume la posición inversa a la descripción, ocupando la tercer lugar (en la segunda sesión) y segundo lugar (en la tercera sesión). Finalmente, otra tendencia que caracteriza el trabajo pedagógico de la Tutora A se concreta en la regularidad que se presenta a lo largo del proceso la categoría interpretar, ocupando siempre el último lugar.

A partir del análisis realizado del trabajo pedagógico de la Tutora B, identificamos como una tendencia la presencia en las dos primeras sesiones de la categoría evaluar, ocupando el primer lugar. Luego, la categoría propuesta de cambio ocupa el segundo lugar en la primera sesión y posteriormente baja en la segunda y tercera sesión ocupando el tercer lugar. En relación a la categoría describir solo en la primera sesión ocupa el tercer lugar, mientras que en la segunda y tercera sesión ocupa el cuarto lugar. Finalmente, identificamos como una tendencia del trabajo pedagógico de la Tutora B que la categoría interpretar en la primera sesión aparece en el último lugar y posteriormente esta asciende ocupando segundo lugar (en la segunda sesión), llegando al final del proceso el primer lugar (en la tercera sesión).

El sentido de la presencia de las categorías en cada una de las sesiones realizadas a lo largo del proceso formativo, es posible interpretarlo desde el punto de vista del objetivo de la sesión. La tutoría grupal está planificada desde la facultad como un espacio de acompañamiento en el proceso de formación las estudiantes, donde las tutoras apoyan y enriquecen los contenidos tratados a lo largo de la formación inicial, reflexionando conjunta y detalladamente sobre los diversos elementos y factores que incidan en su actuación pedagógica realizada en el centro educativo. Por ejemplo, la diferencia que más resalta se observa en la categoría Interpretación que aparece con mayor fuerza en las sesiones de trabajo de la Tutora B. Otra diferencia es que la Tutora A presenta mayor porcentaje de tiempo invertido en las propuestas de cambio, más aún, en las primeras sesiones en contraste con las interacciones que se identificaron con la Tutora B en la misma categoría.

d) Dimensión ámbitos pedagógicos. Similitudes y diferencias identificadas en el discurso de las tutoras a lo largo del proceso de formación

Un primer resultado da cuenta que, a nivel global, las categorías comprendidas en la dimensión ámbitos pedagógicos se presentan de manera diferente en el discurso de cada tutora. La Tutora A en sus intervenciones alude a las seis categorías comprendidas en la dimensión ámbitos pedagógicos, mientras que la Tutora B solo se refiere a cinco de las seis categorías propuestas (no se presenta la categoría referida a los contenidos compartidos en la formación).

En cuanto a las **similitudes del trabajo pedagógico** observamos que a nivel global otorgan la misma importancia a las categorías *Rol que debe ejercer la estudiante en el proceso de formación*, y

participación de los niños. En cuanto al *rol que debe ejercer la estudiante*, ambas tutoras dedican más del 15 % del total de sus intervenciones a dicha categoría, la Tutora A un 16 % y la Tutora B un 18% del total de sus intervenciones. A su vez, en la categoría *participación de los niños*, ambas dedican alrededor del 10% del total de sus intervenciones a dicha categoría, concretamente la Tutora A otorga un 9% y la Tutora B un 11% de sus intervenciones.

En relación con las **diferencias del trabajo pedagógico** que realiza cada una de las tutoras, estas se concretan en las categorías: *estructura de la experiencia, objetivo y planificación*, gestión de los recursos *para el aprendizaje y contenidos compartidos en la formación*. En primer lugar, identificamos que, en las intervenciones realizadas por la Tutora A predomina la categoría referida a la *estructura de la experiencia de aprendizaje* otorgándole un 44% del total de sus intervenciones. Por otra parte, el análisis realizado de las intervenciones de la Tutora B nos permite identificar que ella solo destina un 23% de sus intervenciones a la misma categoría. De esta manera, la Tutora B otorga mayores intervenciones a la categoría referida al *objetivo y planificación* dedicándole un 28%. Mientras que la Tutora A refiere a esta categoría un 16% de las intervenciones realizadas. En cuanto a la categoría *gestión de los recursos para el aprendizaje*, ambas tutoras difieren en la frecuencia de sus intervenciones, la Tutora A dedica solo un 10%, mientras que, la Tutora B otorga el doble de sus intervenciones a la misma categoría (20%) destacando con diferencia este ámbito en el trabajo que realiza con sus estudiantes. Por otra parte, la categoría *contenidos compartidos en la formación* solo se presenta en el trabajo pedagógico de la Tutora A alcanzando un 5% de las intervenciones totales.

En segundo lugar, a nivel específico nos referiremos a cómo se concretan las diferencias identificadas, pero considerando las sub-categorías identificadas en el discurso de las tutoras. En relación con la *estructura de la experiencia*, la Tutora A potencia el análisis detallado de las partes que la conforman dedicando sus intervenciones de manera similar; inicio (20%), desarrollo (19%) y cierre (35%) y lo compatibiliza con la categoría que contempla la estructura en general (26%); mientras que la Tutora B prioriza en el desarrollo del conjunto de las sesiones la categoría referida a la estructura completa (51%). Además, hay que agregar que el cierre experiencia presenta bastante interés desde el punto de la evaluación que las estudiantes de maestros deben realizar con sus estudiantes, dado el porcentaje en que las tutoras refieren a estas categorías interpretamos que la Tutora A otorga mayor importancia a que sus estudiantes atiendan a esta sub-categoría, la tutora guía y modela diferentes estrategias que pueden incorporar en prácticas pedagógicas futuras.

En cuanto a la categoría *objetivo y planificación*, las tutoras en sus intervenciones priorizan aspectos diferentes. La Tutora A dedica el 91,4% de sus intervenciones a compartir con sus estudiantes significados relativos al objetivo de la experiencia de aprendizaje y solo un 8,6% a la planificación. Interpretamos que la tutora guía el aprendizaje de sus estudiantes de maestros con la finalidad que estas cumplan con el objetivo propuesto, para ello comparte significados en relación a cómo deben seleccionar el objetivo, que aspectos deben considerar. Esto quiere decir, que la

tutora ayuda a que las estudiantes a que tengan claridad sobre lo que desean realizar con los niños y niñas. Mientras que las intervenciones de la Tutora B predominan la categoría referida a la planificación de la experiencia, otorgando un 60,9% de sus intervenciones y un 39,1% al objetivo. En sus intervenciones orienta principalmente a sus estudiantes en la planificación de las experiencias de aprendizaje y en la organización del proceso de enseñanza. Ayudándolas en la toma de decisiones que deben realizar previo al desarrollo de la experiencia y durante el proceso, lo que también incluye conocer qué deben realizar, cómo lo harán y con qué estrategias, etc.

En cuanto a la *gestión de los recursos para el aprendizaje*, que contempla tres sub-categorías recursos materiales, espacio educativo y tiempo de la estructura de aprendizaje, identificamos que para ambas tutoras (Tutora A 56,5% y Tutora B 57,6%) es esencial que la estudiante de maestro realice una adecuada selección y uso del material pedagógico a utilizar. Ambas tutoras realizan ejemplos, recomendaciones concretas para seleccionar el recurso pedagógico que permita mayores interacciones al interior del aula y, que tenga una clara intención pedagógica. En segundo lugar, ambas priorizan la organización del espacio, pero con mayor presencia en la Tutora A (34,8%), mientras, en último lugar refieren a la estructura del tiempo de la experiencia, pero esta destaca en las intervenciones de la Tutora B (18,2%), la tutora procura que la estudiante organice el tiempo de la experiencia en relación a las tres etapas esenciales (inicio- desarrollo- cierre).

Finalmente, en la categoría *contenidos compartidos en la formación*, se presenta únicamente en el discurso de la Tutora A, dado que solo sus estudiantes de maestros realizaban el proceso de prácticum en un Jardines Infantiles que trabajaban una modalidad diferente a la habitual, y las estudiantes de la Tutora B se encontraban en centros convencionales. Esta categoría refuerza la idea que las tutoras intervienen de manera ajustada a las necesidades de las estudiantes.

CAPÍTULO 6: PROGRESO DEL APRENDIZAJE DE LAS ESTUDIANTES EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El objetivo de este capítulo es complementario a los dos capítulos planteados anteriormente. Nos centramos en identificar y caracterizar cambios en el modo en que las estudiantes realizan la reflexión, así como su percepción sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas de análisis de vídeo. Para este fin, y con la intención de relacionar distintos indicadores que nos permitieran acercarnos a explorar el progreso de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica, analizamos diferentes tipos de datos. En primer lugar, la entrevista semiestructurada con apoyo de vídeo, a partir de la cual identificamos si hay cambios en el discurso de los estudiantes cuando reflexionan sobre un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje al inicio y al final del prácticum, contrastando para ello sus comentarios realizados en ambos momentos, en cuanto a cantidad de intervenciones y en el tipo de información que aportan. En segundo lugar, la entrevista semi estructurada referida a la valoración que realizan las estudiantes sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas en las que utilizan el clip de vídeo como artefacto mediador, a partir de la cual identificamos las diferentes percepciones de las estudiantes. Finalmente, y para concluir los resultados de esta investigación, realizamos una revisión del proceso de aprendizaje llevado a cabo en cada caso objeto de estudio, recogemos las diferentes sesiones analizadas a lo largo del prácticum, con el propósito de obtener una visión global sobre cómo se concretó el proceso de aprendizaje de cada una de las estudiantes de maestro. A partir de estos datos obtenemos diferentes indicadores que nos permiten caracterizar los cambios en el aprendizaje de la reflexión de la práctica que realizan las estudiantes al finalizar su proceso de formación. Con este fin organizamos los resultados en tres apartados.

- En el primer apartado damos a conocer los cambios en el modo en que las estudiantes analizan un proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollado por una ex compañera de la misma facultad (registrada en un clip de vídeo) en dos momentos diferenciados, al principio y al término del prácticum. Realizamos dos tipos de análisis: primero, identificamos la presencia o ausencia de sub-categorías sobre la dimensión ámbitos pedagógicos y; segundo, categorizamos cómo la estudiante se refiere a la práctica que está observando en el clip de vídeo al inicio del proceso de prácticum, en contraste con las intervenciones realizadas al término de éste.
- En el segundo apartado mediante una entrevista semiestructurada indagamos en la valoración que las estudiantes realizan de su aprendizaje sobre el trabajo realizado con vídeos, en las sesiones de tutoría grupal. Las dimensiones contempladas en la entrevista refieren a: los aspectos esenciales considerados para el análisis de la práctica, los aprendizajes obtenidos en las sesiones de análisis de vídeos, las ayudas recibidas durante el

proceso, los marcos de referencia utilizados para el análisis de la práctica y las dificultades presentadas a lo largo del proceso formativo.

- En el tercer apartado nos aproximamos a explicar la evolución en el aprendizaje de la estudiante a partir de diferentes indicadores extraídos del conjunto de datos analizados. Nuestro interés es caracterizar el tipo de actividad desarrollada durante el proceso de formación, identificar que contenidos formativos la tutora ha puesto de relieve durante el proceso y, también identificar qué apoyos ha recibido la estudiante a partir de cada una de las sesiones analizadas, para favorecer el aprendizaje de la reflexión sobre su práctica pedagógica.

6.1. Resultados vinculados a la evolución del aprendizaje: el análisis de la práctica que realizan las estudiantes al inicio y después de finalizar el prácticum

En este primer apartado damos cuenta de los cambios en el modo que las estudiantes reflexionan sobre de la práctica, a partir de una situación propuesta por la investigadora y realizada en dos momentos diferenciados: al inicio y al finalizar el prácticum. Esta situación consiste en que la investigadora solicita a la estudiante que comente la actuación de una maestra en una sesión de clase con sus alumnos de educación infantil, la cual es visualizada por la estudiante mediante un clip de vídeo. Con esta situación pretendemos acercarnos a conocer los conocimientos previos de la estudiante antes de realizar el prácticum y poder identificar, si es el caso, algunas variaciones en la cantidad de intervenciones que realiza o en el tipo de información que aporta en los comentarios frente a la misma situación, al terminar su experiencia en las tutorías del prácticum en las que se trabajó el análisis de modo conjunto con la tutora y las compañeras.

Para ello realizamos una combinación de procedimientos cualitativos centrados en el discurso de la estudiante, concretamente un análisis de contenido centrado en identificar qué temas refiere la estudiante y cómo habla de la práctica en ambos momentos.

En primer lugar realizamos un análisis temático en el que damos cuenta de la ausencia/presencia de las categorías propuestas en la dimensión ámbitos pedagógicos que se ha utilizado para el análisis en el capítulo anterior⁷⁹. En cada caso presentamos los resultados en función de frecuencias (relativa y absoluta) de las sub-categorías que aparecen en el discurso de cada estudiante. Las categorías que refiere cada estudiante son interpretables en términos de “estado inicial” y “estado final” y fueron consideradas para identificar la evolución en su aprendizaje. Dado que nuestra finalidad no es contrastar la frecuencia que presentan las sub-categorías sino comprender las diferencias desde el discurso de la estudiante, realizamos un segundo análisis que explicamos a continuación.

En segundo lugar, realizamos una caracterización inductiva de las intervenciones realizadas por las estudiantes cuando refieren a las categorías propuestas en el ámbito pedagógico al inicio y al final del prácticum. Dicha caracterización la hemos diseñado a partir de cuatro dimensiones⁸⁰ que nos ayudan a identificar si hay cambios en cómo las estudiantes refieren a la

⁷⁹ Ver capítulo metodología. Tabla 7. Síntesis de las categorías y sub-categoría referidas a la dimensión Ámbitos Pedagógicos.

⁸⁰ Ver mayor detalle de las dimensiones en el apartado 3.6.3 El análisis de las entrevistas semi estructuradas dimensiones y categorías

práctica observada al principio y al final del proceso, es decir, identificar cómo las estudiantes hablan de la práctica en cada una de sus intervenciones (ver Tabla 53).

Tabla 53. Dimensiones utilizadas para caracterizar cómo la estudiante refiere a la práctica en ambos momentos

Dimensión
Número de ámbitos pedagógicos referidos
Cómo se refiere a los ámbitos pedagógicos
Referencia al error en la actuación de los participantes (maestra- niños)
Momento en el que hace referencia a los ámbitos pedagógicos

En el desarrollo de este apartado presentamos los resultados de manera individual, caso a caso: E_1, E_2, E_4, E_5 y E_6. Conviene especificar que no existen resultados correspondientes al Caso E_3 puesto que la estudiante se retiró voluntariamente del proceso de investigación, una vez terminado su periodo en el centro escolar, y no fue posible realizar las entrevistas finales planificadas para el desarrollo de la investigación.

En cada caso objeto de estudio los resultados se exponen a partir de los dos análisis realizados. Por un lado, presentamos una tabla que expresa la frecuencia (relativa y absoluta) de la presencia/ ausencia de las sub-categorías referidas a los ámbitos pedagógicos que la estudiante menciona en el momento que visualiza la práctica presentada en el clip, tanto al inicio como al término del proceso; a partir de la frecuencia obtenida revelamos las diferencias identificadas en las categorías, mencionando las que predominan al inicio del proceso y al final del prácticum. En segundo lugar, a partir de las dimensiones propuestas, caracterizamos cómo la estudiante se refiere a la práctica en ambos momentos, realizamos una interpretación señalando si hay cambios en cómo la estudiante se refiere a la práctica analizada al inicio y al final del proceso.

CASO E_1

Un primer núcleo de resultado muestra que en este caso la frecuencia de las sub-categorías aparecen de manera diferente tanto al inicio como al término del proceso (ver Tabla 54). En el inicio la estudiante realizó un total de 31 intervenciones. Sin embargo, al final del periodo éstas se redujeron a 16. Si bien nuestro objetivo no es interpretar los cambios a partir de la frecuencia de aparición, es un dato interesante para comprender cómo la estudiante se refiere a las sub-categorías en cada una de sus intervenciones.

Tabla 54. Frecuencia de las intervenciones de la estudiante Caso E_I

Categorías	Sub-Categoría	Inicio del proceso		Final del prácticum	
		Frecuencia de intervención	(%)	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	1	3,2	3	18,9
	Desarrollo	3	9,7	1	6,3
	Cierre	1	3,2	2	12,5
Objetivo	Objetivo	5	16,1	2	12,5
Planificación	Planificación	1	3,2	0	0
Rol	Mediador	6	19,4	0	0
	Estrategias pedagógicas	4	12,9	2	12,5
Participación de los niños/as	Organización	1	3,2	1	6,3
	Rol activo de los niños/as	5	16,1	2	12,5
Gestión de los recursos	Materiales	1	3,2	2	12,5
	Espacio	3	9,7	1	6,3
Total		31	100,0	16	100

Centrándonos específicamente en el conjunto de categorías que involucran el ámbito pedagógico, identificamos que las intervenciones realizadas por la estudiante aluden a todas las categorías propuestas. La estudiante en ambos momentos prioriza aspectos diferentes. En la primera visualización se destacan las intervenciones referidas al **rol que la educadora debe ejercer en el aula** (32,3%) y la **participación de los niños/as** (19,3%); a su vez, al final del proceso sus intervenciones son dirigidas mayoritariamente a la **estructura de la experiencia** (37,7%) y la **gestión de los recursos** (18,8%). Este hecho lo interpretamos tomando como referencia el periodo que la estudiante lleva integrada como maestra en el centro escolar y los aspectos en los que se insiste especialmente en las tutorías de análisis individual y grupal sobre la práctica docente. La primera visualización fue realizada cuando la estudiante llevaba solo dos semanas desde su incorporación al centro, y de acuerdo al plan curricular en este periodo, la estudiante debe apoyar las prácticas habituales del aula que realiza la maestra de aula (educadora-guía), con la finalidad de ir poco a poco asumiendo la responsabilidad como maestra.

La caracterización de las intervenciones que la estudiante realiza al inicio del proceso son más frecuentes, pero solo refieren a un ámbito pedagógico, por ejemplo, **rol que la educadora debe ejercer en el aula**, nombra este ámbito en varias ocasiones (4) se refiere de manera más descriptiva, y lo hace de manera simultánea a la identificación del ámbito pedagógico que está siendo observado. En cambio, al término del proceso la estudiante realiza menos intervenciones, pero en ellas alude a más de un ámbito pedagógico, no solo menciona la sub-categoría, sino que en sus intervenciones explica lo que está observando, refiere a la actuación de la maestra y de los niños/as y el logro del objetivo de aprendizaje (ver ejemplos de estos argumentos en el apartado

3.6.3 capítulo de metodología). Además, interviene al pasar unos minutos del vídeo; la estudiante espera a tener mayor información para interpretar o establecer una relación con otras categorías implicadas. Presentamos un ejemplo del discurso de la estudiante en ambos momentos:

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría estrategia pedagógica:

“Un niño le dijo, ¿tía es una caja? Y ella le dijo ahh no, no sabe. Creo que ella podría haberle dicho, puede ser una caja, o quizás preguntarles a los niños quién tiene otra idea”.

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría estrategia pedagógica:

“Creo que ella debería haber cambiado la estrategia, porque si cada niño hubiese elegido el material desde la caja, se hubiese demorado menos en repartir los materiales, hubiese podido dar las instrucciones más claras, y el para qué lo iban hacer, como por ejemplo explicarles para qué iban a realizar el programa de televisión”.

Por otra parte, identificamos que la categoría referida a la **estructura de la experiencia** tiene mayor presencia en la segunda visualización. Presenta cambios en la forma en que la estudiante se refiere a ella en ambos momentos: en relación con la sub-categoría de desarrollo, en la primera visualización interviene aludiendo a este ámbito, menciona un aspecto concreto (los niños habían perdido el interés por la actividad); en cambio, al término del prácticum esta categoría aparece una única vez pero la estudiante no solo menciona la pérdida de interés de los niños, sino que explica y justifica el por qué se ha producido, profundiza en esta categoría sugiriendo cambios en las que vincula otras categorías como las estrategias pedagógicas realizadas por la maestra. Presentamos un ejemplo del discurso de la estudiante en la visualización del final:

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría desarrollo de la experiencia:

“El desarrollo de su actividad, creo que estuvo bien, a lo mejor la finalidad de participar colaborativamente no se cumplió al 100%, pero más o menos en un 80%, porque los niños participaron; eso sí, no todos. Hicieron el programa. Había unos niños que tenían muchas ganas de participar, pero había otros que estaban tranquilitos esperando a ver si la educadora les daba la señal para participar.”

Otro aspecto relevante a destacar es que la estudiante en ninguna visualización alude al trabajo en equipo; sin embargo, una vez acabado el clip comenta que a la maestra observada le faltó apoyo de parte del equipo de aula (educadora guía y asistente en educación). Interpretamos que la estudiante asume que una experiencia de aprendizaje es más efectiva y provechosa para el aprendizaje de los niños cuando se realiza un trabajo en conjunto con el equipo de aula.

“Siento que le faltó apoyo quizás de su educadora guía, porque la educadora estaba ahí pero no se implicó en la actividad. Creo que al principio es importante tener una buena educadora que realmente le guíe, la noté lejos, como que no tenía ganas de ayudarla”.

Finalmente, interpretamos que el progreso de la estudiante en el análisis de la práctica muestra la construcción de significados compartidos a lo largo del periodo de prácticum. La estudiante habla de la práctica en ambos momentos de forma diferente, al principio sus intervenciones eran más puntuales, en ellas describía o mencionaba un aspecto, identificaba un error y lo verbalizaba en el momento simultáneo en que lo observaba. En cambio al final, la estudiante refiere a la misma práctica utilizando un discurso más relacional en sus intervenciones alude generalmente a dos ámbitos pedagógicos; además, explica el error, justifica lo que está sucediendo, argumentando detalles, por ejemplo: observó claramente las tres etapas de la experiencia (inicio- desarrollo- cierre), las que citaba puntualmente en la primera visualización; además en su discurso hay una integración de los diferentes aspectos que conforman cada una de las etapas de la experiencia y argumenta la coherencia interna de los mismos. La estudiante justifica el desarrollo de la experiencia a partir de la actuación de los participantes, ya sea la maestra, los niños/as y el logro de los objetivos, mostrando una comprensión de la relación entre esta tríada, que es el núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la estudiante hace hincapié en la importancia del cierre de la experiencia como un elemento esencial en el aprendizaje de los niños, pero también como una forma de evaluar su trabajo pedagógico.

CASO E_2

Un primer núcleo de resultados muestra que en este caso no hay diferencias importantes en la frecuencia de las sub-categorías referidas al ámbito pedagógico en el inicio del proceso (total de 19 intervenciones) y el final del prácticum (total de 15 intervenciones) (ver Tabla 55).

Tabla 55. Frecuencia de las intervenciones de la estudiante Caso E_2

Categorías	Sub-Categoría	Inicio del proceso		Final del proceso	
		Frecuencia de intervención	(%)	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	1	5,3	3	20
	Desarrollo	1	5,3	2	13,3
	Cierre	1	5,3	0	0
Objetivo	Objetivo	2	10,5	0	0
Rol	Mediador	1	5,3	1	6,7
	Estrategias pedagógicas	2	10,5	4	26,7

Participación de los niños/as	Organización	4	21,1	2	13,3
	Rol activo de los niños	2	10,5	1	6,7
Gestión de los recursos	Materiales	1	5,3	0	0
	Espacio	2	10,5	2	13,3
	Tiempo	2	10,5	0	0
Total		19	100,0	15	100,0

Puesto que las frecuencias identificadas en ambos momentos no presentan diferencias importantes, nos centramos en explicar las categorías comprendidas en el ámbito pedagógico. En ambas visualizaciones la estudiante alude a cinco de las seis categorías propuestas (no aparece la planificación). En el inicio del proceso prevalecen las intervenciones referidas a la **participación de los niños/as** (31,6%) y a la **gestión de los recursos** (26,3%). A su vez, al finalizar el prácticum destacan las categorías referidas a la **estructura de la experiencia** (33,3%) y al **rol que debe ejercer la estudiante en el aula infantil** (33,4%).

Centrándonos en los cambios identificados en cómo la estudiante se refiere a la práctica en ambas visualizaciones, la categoría **participación de los niños/as** presenta mayor presencia en la primera visualización, la estudiante interviene mencionando solo una sub-categoría, realizando una descripción puntual, dando una idea general sin profundizar. Además, identifica un error en la actuación de los niños. En contraste, la misma categoría en la segunda visualización presenta menor frecuencia de aparición, la estudiante en su intervención nombra más de un ámbito pedagógico, como la organización social y el rol activo de los niños/as favoreciendo su participación en el desarrollo de la experiencia. Realiza explicaciones para justificar el error y argumentando por qué la actuación de los niños/as es un error. Presentamos un ejemplo del discurso de la estudiante en ambos momentos:

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría organización:

“Los niños están desorganizados, están saliendo de uno en uno...y eso no debería ser...”

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría organización:

“Los niños están de espalda hacia donde ella habla (maestra observada), tienen mala visión, se dan vuelta, se ponen intranquilos, se veían niños que se estaban balanceando en la silla... entonces esas cosas igual distraen... Quizás en medio círculo (refiriéndose a la organización de los niños), con ella en un extremo (maestra observada), o que estuviera su mismo nivel hubiera sido más pertinente”

En relación con la categoría referida a la **estructura de la experiencia** tiene mayor presencia en la segunda visualización, y el tipo de discurso utilizado por la estudiante es diferente a la primera vez que observó el clip. Por ejemplo, en la sub-categoría referida al inicio de la

experiencia, en la primera visualización, la estudiante refiere solo a un aspecto (motivación) y describe en términos generales lo que observó haciendo afirmaciones sin argumentar; pero, en la segunda visualización, identifica además de la motivación otros aspectos que forman parte del inicio de la experiencia, como la instrucción, el objetivo; además, explica aportando información justificando lo que observó, vincula la categoría observada con la actuación de los niños/as y la actuación realizada por la maestra. Presentamos un ejemplo del discurso de la estudiante en ambos momentos.

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría Inicio de la experiencia:

“Ella (maestra observada), los motiva súper bien, a pesar de todas las distracciones que hay, o generan los mismos niños, ella los motiva súper bien”..

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría inicio de la experiencia:

“Creo que terminó el periodo de inicio y no dio en ningún momento, la instrucción, ni tampoco el objetivo de porque estaban haciendo eso. Solamente les dijo que iban a ver como se hacía un programa de televisión. Pero no les dijo lo que ella esperaba.... que los niños socializaran, compartieran y respetaran turnos.”

En relación con la categoría **rol de la maestra**, su mayor presencia es en la segunda visualización; en el inicio la estudiante identifica el ámbito y se refiere a él realizando una descripción general; en cambio en la segunda visualización nombra más de un ámbito temático y explica profundizando en lo que identificó, justificando lo que está ocurriendo, establece relación con otras sub-categorías la actuación de la maestra en relación con la organización de los niños, del tiempo otorgado en las partes de la experiencia (inicio, desarrollo, cierre), así como también alude al rol de mediadora que se espera de maestra observada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Presentamos un ejemplo del discurso de la estudiante en ambos momentos:

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría estrategia pedagógica:

“Cuando ella (maestra observada), comenzó a nombrar los personajes que formaban parte del juego, ahí debería haber definido cuál era el rol de cada niño y cómo funciona ese rol, explicarle qué es lo que tiene que hacer...”

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría estrategia pedagógica:

“Como no definió bien los roles o explicó cuál era el papel de cada uno, los niños tienden a aburrirse con lo que se supone que tenían que hacer. Tampoco hizo un refuerzo o recordó lo que tenían que hacer cada persona. Sino que la educadora (maestra observada), en este caso, lo que reforzaba era a la

animadora y la periodista, o a la reportera, le iba diciendo que era lo que tenían que hacer...ella cumplía su papel...”

A partir de las explicaciones realizadas y los ejemplos presentados en las diferentes categorías, interpretamos que hay un cambio en la forma en que la estudiante refiere a la práctica observada, puesto que en el inicio en cada intervención identifica un ámbito puntual, y se refiere a él de manera muy general. En ocasiones identifica el error o dificultades. Mientras que las intervenciones que la estudiante realiza al finalizar el proceso del prácticum denotan una integración de las sub-categorías propuestas, puesto que explica y justifica lo que sucedió, por ejemplo, en el inicio de la experiencia incluye en sus diferentes aspectos (motivación, instrucción, objetivo, finalidad); sus argumentos denotan un mayor conocimiento de los aspectos pedagógicos, como en el ejemplo presentado de la estrategia pedagógica. También, la estudiante refiere a la actuación de los niños/as a partir de las actuaciones de la maestra poniendo en relación lo que hace la maestra en función a los niños, o viceversa. Frente a los errores la estudiante propone cambios concretos que beneficien la mejora del proceso de aprendizaje observado.

CASO E_4

Un primer núcleo de resultados señala que en este caso la frecuencia de las sub-categorías aparece de manera diferente tanto al inicio como al término del prácticum (ver Tabla 56). En el inicio la estudiante realizó un total de 18 intervenciones. Por el contrario, al final del prácticum éstas se redujeron solo a 4. En este caso, la baja frecuencia identificada al final del proceso se explica porque la estudiante intervino antes de la visualización, es decir, en el momento en que se le daba la consigna, E_4 comenzó a mencionar en términos generales aspectos para analizar la práctica y cuando visualizó el proceso de enseñanza presentado en el clip no realizó ninguna intervención. No obstante, cuando terminó el clip la estudiante de manera espontánea volvió a mencionar algunas de las sub- categorías propuestas (4), las que fueron consideradas para realizar el análisis.

Tabla 56. *Frecuencia de las Intervenciones de la estudiante Caso E_4*

Categorías	Sub-Categoría	Inicio del proceso		Final del prácticum	
		Frecuencia de intervención	(%)	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	1	5,6	0	0
	Cierre	1	5,6	0	0
	Completa	1	5,6	0	0
Objetivo	Objetivo	1	5,6	0	0
Planificación	Planificación	0	0	1	25
Rol	Mediador	0	0	1	25

	Estrategias pedagógicas	4	22,2	0	0
Participación de los niños/as	Organización	2	11,1	0	0
	Rol activo de los niños	2	11,1	0	0
Gestión de los recursos	Materiales	2	11,1	0	0
	Espacio	2	11,1	1	25
	Tiempo	2	11,1	1	25
	Total	18	100,0	4	100

Focalizándonos específicamente en las categorías referidas por la estudiante en ambas visualizaciones, identificamos la presencia de las seis categorías comprendidas en el ámbito pedagógico. Puesto que las intervenciones de la estudiante al final del proceso son escasas, nos limitamos a comentar las categorías que predominan en la primera visualización. En primer lugar, identificamos las categorías orientadas a la **gestión de los recursos** (33,3%) y, en segundo lugar, la referida a la **participación de los niños/as y el rol de la maestra** (22,2%).

En la segunda visualización, no hubo intervención durante el proceso, sino que la estudiante expresó sus comentarios al finalizar la práctica observada en el clip. Dichas intervenciones presentan baja frecuencia y aluden a diferentes aspectos: planificación de la experiencia, el rol de mediadora, organización del tiempo y del espacio. Con esta información es posible interpretar que la estudiante a partir de la misma visualización del clip identifica y pone de relieve aspectos diferentes. Tanto la planificación como el rol de mediadora no habían sido identificados en la primera visualización.

Por otra parte, solo es posible identificar progreso en su aprendizaje a partir de aquellas categorías que se mantienen estables, tanto en el inicio como al final. Es así como presentamos un ejemplo de la sub-categoría espacio educativo, que aparece en dos ocasiones en la primera visualización y una única vez en la segunda visualización:

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría espacio:

“La distribución del espacio está mal, estaban todos amontonados...”

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría espacio:

“Considero que el espacio estaba mal distribuido y eso es esencial si ella quería hacer un juego de roles, la organización del espacio debería haber estado pensado para que los niños participaran...”

Finalmente, a partir de este ejemplo, podemos interpretar que al finalizar el proceso hay progreso en cómo la estudiante se refiere a los ámbitos pedagógicos, ya que en el inicio solo

identifica diferentes ámbitos y describe lo que observa de forma general. Sin embargo, al finalizar el proceso, la estudiante explica aportando información, profundizando en lo que identificó, justificando lo que está ocurriendo, establece relación sobre una sub-categoría ubicándolos en un contexto específico, relaciona en este caso la organización del espacio con el objetivo de la actividad y con la participación de los niños.

CASO E_5

Un primer núcleo de resultados muestra que en este caso hay una pequeña diferencia en la frecuencia de las sub-categorías referidas al ámbito pedagógico entre inicio del proceso (total de 19 intervenciones) y final del prácticum (total de 13 intervenciones) (ver Tabla 57).

Tabla 57. Frecuencia de las intervenciones de la estudiante Caso E_5

Categorías	Sub- Categoría	Inicio del proceso		Final del prácticum	
		Frecuencia de intervención	(%)	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	3	15,8	3	23,1
	Desarrollo	1	5,3	1	7,7
	Cierre	1	5,3	0	0
Objetivo	Objetivo	1	5,3	0	0
Rol	Estrategias pedagógicas	4	21,1	2	15,4
Participación de los niños/as	Organización	2	10,5	1	7,7
	Rol activo de los niños/as	2	10,5	2	15,4
Gestión de los recursos	Materiales	1	5,3	2	15,4
	Espacio	1	5,3	1	7,7
	Tiempo	3	15,8	1	7,7
Total		19	100,0	13	100,1

En cuanto a la presencia de las categorías que involucran el ámbito pedagógico los resultados muestran que las intervenciones realizadas por la estudiante aluden a cinco de las seis categorías propuestas (no aparece la planificación). En la primera visualización predominan las intervenciones referidas a la **estructura de la experiencia** (26,4%) y a la **gestión de los recursos** (26,4%), particularmente identificamos que las intervenciones realizadas al final del proceso se focalizan en las mismas categorías del inicio, destacándose nuevamente la **estructura de la experiencia** (30,8%) y la **gestión de los recursos** (30,8%). El hecho de que la estudiante en ambos momentos centre sus intervenciones en las mismas categorías lo interpretamos como una tendencia que caracteriza la estructura interna que tiene la estudiante para priorizar ciertos aspectos que considera esenciales al momento de analizar una práctica pedagógica. Además, dicha

actuación nos ayuda a argumentar que nuestro interés no es comparar la frecuencia de las categorías, sino el cómo las estudiantes se refieren a ellas, y así conocer los cambios en como habla de la práctica cuando observa un proceso de enseñanza en dos momentos diferenciados del proceso de prácticum.

En este sentido, y considerando que en ambos momentos hay continuidad en las categorías que la estudiante considera relevantes, nos focalizamos en describir cómo habla la estudiante al inicio y al final del prácticum. En la categoría **estructura de la experiencia**, la estudiante realiza la misma cantidad de intervenciones tanto al inicio como al final, a excepción de la sub- categoría de evaluación que solo aparece en la primera visualización. Ahora bien, presentamos un ejemplo de la intervención referida a la sub-categoría de desarrollo, la estudiante en ambos momentos realiza una única intervención, pero, se refiere a ella de manera diferente. En el inicio se centra en la actuación de la maestra, otorgándole la responsabilidad de animar el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Al final del prácticum, valora la actuación observada y sugiere cambios concretos, relaciona la actuación de la maestra con los niños/as y el uso de los materiales pedagógicos. Es clara la diferencia en cómo la estudiante se refiere al desarrollo en ambos momentos:

Ejemplo en la visualización Inicial: sub-categoría desarrollo:

“En esta parte del desarrollo, yo encuentro que está bien porque la educadora hace participar a los niños que están sentados, los anima, están de público, pero los anima...”

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría desarrollo:

“Yo hubiera hecho, en el desarrollo de la experiencia, como eran hartos niños y hartos querían participar en el juego de roles, hubiera cambiado la estrategia, habría utilizado más materiales, hubiera aumentado el número de niños participantes. A cada niño le hubiera dado un material para que se incorporan en el juego y le hubiera dado un rol para que participaran.”

Por otra parte, la frecuencia de las intervenciones sobre la categoría **gestión de los recursos** es muy similar en ambas visualizaciones, sin embargo, el discurso utilizado es diferente. En el inicio la estudiante interviene mencionando la categoría, describe en forma general lo observado, y lo relaciona con la actuación de la maestra valorándola como un error, esto lo hace en el momento exacto en que lo visualiza en el clip. Por el contrario, en la segunda visualización, identifica más de un sub-categoría y explica argumentando lo que observa. Refiere a la actuación de la maestra justificando el error que había mencionado en el inicio, la estudiante observa detenidamente el clip y solicita detenerlo para realizar su intervención, es así que tiene más argumentos para justificar el error observado, donde realiza una propuesta concreta para resolverlo. Presentamos un ejemplo de la intervención de la estudiante referida al uso de los recursos pedagógicos.

Ejemplo en la visualización Inicial: Sub-categoría recurso material:

“El material que ocupó la educadora para motivar no era el adecuado, yo hubiera hecho una caja sorpresa...”

Ejemplo en la visualización Final: sub-categoría recurso material:

“El material que presentó al principio no era llamativo, era una bolsa, que es conocida por los niños. Pero lo que traía dentro sí era llamativo para los niños. Creo entonces que la motivación no estaba acorde para llamar la atención de los niños. Además, creo que debería haber llevado más materiales, más cámaras, más micrófonos, para que los motivara, los niños participan más cuando hay más material”

Merece la pena destacar que la estudiante, una vez finalizado el segundo clip de vídeo, de manera espontánea realiza comentarios al margen de lo visualizado. Presentamos dos comentarios ya que ayudan a tener una mayor comprensión del progreso de la estudiante en el aprendizaje del análisis de la práctica. Por una parte, la estudiante expresa que, en las sesiones de análisis de vídeo, los comentarios de las compañeras de la sesión le ayudaron a otorgar mayor importancia a la selección y uso de los recursos educativos, recordando el uso potencial para los aprendizajes de los niños; también menciona que el tipo de evaluación que ha de realizar en el desarrollo de la experiencia le otorgará información específica sobre el aprendizaje de los niños. Es así que enfatiza que toda maestra en su quehacer pedagógico debe tener muy claro la habilidad que desea trabajar con los niños, claridad sobre lo que se evaluará, y cómo se evaluará; la maestra tiene que seleccionar bien la estrategia de evaluación previamente al desarrollo de la experiencia.

Finalmente, la estudiante temáticamente prioriza los mismos aspectos al inicio como al final del proceso. Sin embargo, la forma en que la estudiante refiere a las categorías en ambos momentos es diferente. Al principio sus intervenciones son más puntuales, realiza una descripción más general, alude a la actuación de la maestra identificando el error. En cambio, al final la estudiante refiere a la práctica utilizando un discurso más relacional, identifica más de un ámbito y explica lo que sucede. Argumenta lo que observa a partir de las otras categorías. Justifica los errores identificados y propone cambios concretos para mejorarlos. Considerando esta forma en que la estudiante se refiere a la práctica observada podemos interpretar que hay un progreso de su aprendizaje en la construcción conjunta de significados compartidos a lo largo del periodo. Además, la estudiante trae a la práctica analizada su propia experiencia, ejemplificando propuestas de cambio para mejorar el proceso de aprendizaje observado. Se apropia de los significados interpretando las actuaciones observadas (como es el caso de la evaluación). Además, en sus intervenciones integra los aspectos que constituyen la triada estipulada en el plan curricular referida al aprendizaje, desarrollo y enseñanza, considerándolos en las propuestas de mejora que sugiere.

CASO E_6

Un primer núcleo de resultados muestra que en este caso la frecuencia de las sub-categorías referidas al ámbito pedagógico se presenta de manera muy similar en el inicio del proceso (total de 23 intervenciones) y final del prácticum (total de 21 intervenciones) (ver Tabla 58).

Tabla 58. Frecuencia de las Intervenciones de la estudiante Caso E_6

Categorías	Sub- Categoría	Inicio del proceso		Final del Prácticum	
		Frecuencia de intervención	(%)	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	3	13,0	2	9,5
	Desarrollo	1	4,3	0	0
	Cierre	1	4,3	1	4,8
	Completa	1	4,3	0	0
Objetivo	Objetivo	2	8,7	2	9,5
Rol	Mediador	0	0	2	9,5
	Estrategias pedagógicas	4	17,4	4	19,0
	Trabajo en equipo	1	4,3	0	0
Participación de los niños/as	Organización	1	4,3	1	4,8
	Rol activo de los niños	3	13,0	3	14,3
Gestión de los recursos	Materiales	2	8,7	3	14,3
	Espacio	2	8,7	2	9,5
	Tiempo	2	8,7	1	4,8
Total		23	100,0	21	100,0

En cuanto a las categorías que comprende el ámbito pedagógico identificamos que la estudiante alude a cinco de las seis categorías propuestas (no aparece la planificación). En la primera visualización predominan las intervenciones referidas a **estructura de la experiencia** (25,9%) y la **gestión de los recursos** (26,1%); sin embargo, en el final del proceso, las categorías que prevalecen se orientan al **rol de la educadora** (28,5%) y se mantiene estable la categoría referida a la **gestión de los recursos** (28,6%). Puesto que las frecuencias en las categorías que predominan en el discurso de la estudiante tanto al inicio como al final son similares, interpretamos que la estudiante tiene claridad de los aspectos que son esenciales para analizar la práctica pedagógica. Conviene mencionar que esta estudiante, particularmente, por su desempeño académico durante los dos últimos años de su formación colaboró como alumna becaria (ayudante) de diversas asignaturas, y suponemos que su buen desempeño en este tipo de actividades le ha permitido tener mayor facilidad para identificar los aspectos que son esenciales para el análisis de la práctica pedagógica visualizada.

Nos focalizamos en primer lugar, en describir cómo la estudiante se refiere a la categoría **gestión de los recursos**; la estudiante en la primera visualización menciona las sub-categorías **materiales pedagógicos, organización del tiempo y del espacio educativo** de manera regular, describe lo que observa en el clip, además refiere a la actuación de la maestra identificando un error frente a lo observado; la estudiante hace su comentario con inmediatez al momento en el que se produce el error. Hay que destacar que en la organización del tiempo incorpora un elemento particular, referido a los espacios muertos que se generan en la experiencia como un elemento que interfiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el clip. No obstante, en la segunda visualización, identifica más de una sub-categoría, aportando información profundizando en lo que identificó, además, argumenta sus intervenciones ampliando el foco de la visualización, justifica el error integra en su discurso la actuación que realiza la maestra, los niños/as y la importancia de propiciarles un ambiente adecuado para su aprendizaje, realiza propuestas concretas en relación con el uso de los recursos, enfatiza el carácter lúdico y el sentido pedagógico que éste debe tener. Este tipo de intervención, la estudiante la realiza una vez que han transcurrido unos minutos de la visualización, es decir, espera a tener más información de todo lo que pasa, más indicadores para intervenir.

Ejemplo en la visualización Inicial: Sub-categoría Espacio educativo:

“Lo que puedo ver yo es que la distribución del espacio no es la adecuada, debería haber ambientado el lugar, ella quiere realizar un juego centralizado, pero debería haber presentado a los niños la sala con ese sentido.”

Ejemplo en la visualización Final: Sub-categoría Espacio educativo:

“Bueno yo creo que ella debería haber realizado la distribución del espacio antes. Porque va ocurrir lo que está pasando... Hubiese sido mejor utilizar toda la sala, no solo un espacio, y así distribuir los materiales y organizar los niños en semi círculo, o un gran círculo y ahí mostrarles los materiales, se está perdiendo el hilo de la actividad.”

La categoría **rol de la maestra** tiene mayor presencia en la segunda visualización, y el tipo de discurso utilizado por la estudiante es diferente a la primera vez que observó el clip. Ejemplificamos estos cambios a partir de la sub-categoría referida a la estrategia de aprendizaje, esta categoría presenta la misma frecuencia (4) tanto al inicio como al final del proceso. En la primera visualización, la estudiante nombra y describe la actuación que realiza la maestra en el momento que visualiza un error y sugiere un cambio concreto para su mejora. En contraste, en la segunda visualización la estudiante enriquece sus intervenciones, alude a otras sub-categorías que ayuden al desarrollo de la actividad; además, explica lo que observa y menciona acciones concretas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; subraya la importancia del rol que debe

cumplir la educadora en el desarrollo de la actividad, valora la actuación de la maestra como directiva puesto que señala que no propicia participación, autonomía e iniciativa de los niños.

Ejemplo en la visualización Inicial: Sub-categoría estrategia pedagógica:

“Creo que ella es muy plana en la forma del expresarse, debería cambiar los tonos de voz en el desarrollo de la experiencia, utilizar el micrófono o interrumpir para llamar la atención de los niños...”

Ejemplo en la visualización Final: Sub-categoría estrategia pedagógica:

“Para no seguir alargando... debió ofrecerles a los niños otras más cosas, preguntarles en que les hubiese gustado participar...cambiar los materiales, colocar otros instrumentos. Eso hubiese permitido avanzar en el desarrollo de la experiencia y le hubiese permitido hacer más cosas.”

Finalmente, considerando las explicaciones anteriores interpretamos que la estudiante al término del prácticum ha progresado en el aprendizaje sobre el análisis de la práctica. Reconocemos que en este caso particular la estudiante desde el inicio del periodo manifestaba tener un buen dominio de las categorías propuestas en los ámbitos pedagógicas que se toman como referencia. Sin embargo, los resultados sugieren que a lo largo del proceso formativo la estudiante ha construido mayores significados sobre los aspectos pedagógicos, apropiándose de ellos con mayor soltura, apareciendo con mayor regularidad en su discurso. Además, la forma en que se refiere a las diferentes categorías de los ámbitos pedagógico progresan, en el sentido que la estudiante en la segunda visualización argumenta lo que observa y lo vincula a una actuación ya sea de la maestra o de los niños, sugiere cambios concretos en los que incluye los diferentes elementos mencionados, y en ocasiones argumenta los errores considerando su experiencia en el aula. Otra diferencia en la que identificamos el progreso de la estudiante refiere a la categoría Momento en el que interviene; en el inicio la estudiante hace el comentario en el momento específico que visualiza, de manera simultánea al momento en el que se produce el error porque está mirando actuaciones discretas; en cambio, al final, la estudiante espera tener más información de todo lo que pasa, para interpretar. Espera tener más indicadores. Por otra parte, la estudiante incorpora sus conocimientos del plan de formación para valorar el trabajo pedagógico de la maestra, resalta la triada en los aprendizajes de los niños. La estudiante en su discurso justifica el desarrollo de la experiencia a partir de la actuación de la maestra, los niños/as y el logro de los objetivos, mostrando una comprensión de la relación entre esta tríada, que es el núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, considerando las intervenciones de todas las estudiantes en relación con los ámbitos pedagógicos que refieren al inicio y al final del proceso, presentamos el total de intervenciones realizadas por todas las estudiantes en ambos momentos (Ver Tabla 59 y Tabla 60).

Tabla 59. Síntesis de las frecuencias totales identificadas en el conjunto de las estudiantes cuando refieren al ámbito pedagógico al inicio del prácticum

Categorías	Sub-categoría	Caso E_1	Caso E_2	Caso E_4	Caso E_5	Caso E_6	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	1	1	1	3	3	9	8,2
	Desarrollo	3	1	0	1	1	6	5,5
	Cierre	1	1	1	1	1	5	4,5
	Completa	0	0	1	0	1	2	1,8
Objetivo	Objetivo	5	2	1	1	2	11	10,0
Planificación	Planificación	1	0	0	0	0	1	0,9
Rol	Mediador	6	1	0	0	0	7	6,4
	Estrategias pedagógicas	4	2	4	4	4	18	16,4
	Trabajo en equipo	0	0	0	0	1	1	0,9
Participación de los niños/as	Organización	1	4	2	2	1	10	9,1
	Rol activo de los niños/as	5	2	2	2	3	14	12,7
Gestión de los recursos	Materiales	1	1	2	1	2	7	6,4
	Espacio	3	2	2	1	2	10	9,1
	Tiempo	0	2	2	3	2	9	8,2
Totales		31	19	18	19	23	110	100

Tabla 60. Síntesis de las frecuencias totales identificadas en el conjunto de las estudiantes cuando refieren al ámbito pedagógico al final del prácticum

Categorías	Sub-categoría	Caso E_1	Caso E_2	Caso E_4	Caso E_5	Caso E_6	Frecuencia de intervención	(%)
Estructura de la experiencia	Inicio	3	3	0	3	2	11	15,9
	Desarrollo	1	2	0	1	0	4	5,8
	Cierre	2	0	0	0	1	3	4,3
	Completa	0	0	0	0	0	0	0,0
Objetivo	Objetivo	2	0	0	0	2	4	5,8
Planificación	Planificación	0	0	1	0	0	1	1,4
Rol	Mediador	0	1	1	0	2	4	5,8
	Estrategias pedagógicas	2	4	0	2	4	12	17,4
	Trabajo en equipo	0	0	0	0	0	0	0,0
Participación de los niños/as	Organización	1	2	0	1	1	5	7,2
	Rol activo de los niños/as	2	1	0	2	3	8	11,6
	Materiales	2	0	0	2	3	7	10,1

Gestión de los recursos	Espacio	1	2	1	1	2	7	10,1
	Tiempo	0	0	1	1	1	3	4,3
Totales		16	15	4	13	21	69	100

Las tablas 59 y 60 muestran que las frecuencias totales en que el conjunto de estudiantes refieren a las categorías implicadas en la dimensión ámbitos pedagógicos tanto al inicio como al final presentan una frecuencia similar, concretamente, las categorías que presentan mayor frecuencia se dirigen a: **estructura de la experiencia** (20% al inicio y 26,1% al final); **rol que la maestra debe asumir en el aula** (23,6% al inicio y 23,2 % al final); **participación de los niños/as** (21,8% al inicio y 18,8% al final) y **gestión de los recursos** (23,6% al inicio y 24,6% al final). Como se puede apreciar las categorías que presentan menor presencia en las intervenciones de las estudiantes tanto al inicio como al final son el objetivo y la planificación.

De manera específica los resultados señalan que en la categoría **estructura de la experiencia** tiene mayor presencia al final del proceso, la sub-categoría que destaca en las intervenciones de las estudiantes en ambos momentos es la referida al inicio de la experiencia (aumenta al doble en las entrevistas realizadas al final del proceso) lo que se explica porque el inicio de la experiencia comprende mayores indicadores, por ejemplo: implica dar a conocer el objetivo de la actividad a los niños/as, las instrucciones, lluvia de ideas, detectar los conocimientos previos, e incentivar a los niños/as a participar. Probablemente las estudiantes dado a que han vivenciado su proceso de prácticum e integrado los diferentes aspectos que conforman el inicio de la experiencia de aprendizaje, refieren a este con mayor frecuencia puesto que han interiorizado los diferentes aspectos que comprende este momento de la actividad (observar en el ejemplo presentado en el Caso E_2).

En cuanto a la categoría **rol que debe asumir la maestra**, la sub-categoría que más destaca en ambos momentos es la referida a las estrategias pedagógicas, esta regularidad puede entenderse si consideramos la forma en que la estudiante refiere a ella, aunque presentan la misma frecuencia cómo las estudiantes argumentan o justifican que sucede con las estrategias pedagógicas presenta mayor interés al final del proceso, ya que la elección y uso de diferentes estrategias pedagógicas constituyen una parte fundamental de su quehacer profesional (observar ejemplo de las intervenciones presentado en los casos E_1, E_2 y E_6).

Respecto a la categoría **participación de los niños/as** la sub-categoría que más acentúan las estudiantes es rol activo de los niños/as para fomentar su aprendizaje, tiene mucho interés desde el punto de las interacciones que las estudiante de maestros identifican en la práctica que está siendo observada, puesto que es primordial que los niños/as se involucren en la actividad, no es menor que esta categoría se presentase de manera muy regular en ambos momentos porque quiere decir que

las estudiantes tienen una comprensión de que asegurar el aprendizaje de los niños/as implica otorgarle una experiencia que tenga sentido y que responda a las necesidades e intereses, que perdure en el tiempo.

En relación con la categoría referida a la **gestión de los recursos** las sub-categorías que predomina en ambos momentos es diferente, en el inicio es la referida al tiempo de la estructura de aprendizaje y al final los recursos materiales; esta variación se puede interpretar por el hecho de que las estudiantes han vivenciado y comprendido que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as de edad infantil es un proceso lúdico, y que necesita ser apoyado por diferentes recursos materiales, debe ser bien elegido y uso otorgado durante el desarrollo de la experiencia ayudará a mediar el aprendizajes propuestos en la actividad. Ejemplo de la categoría referida al material pedagógico en la última visualización del Caso E_5.

Respecto a las categorías que presentan menor frecuencia la planificación presenta muy poco interés en ambos momentos, pero que en la visualización realizada al inicio esta sub-categoría haya sido identificada por las estudiantes del caso E_1 y E_6, se puede interpretar por el grado de conocimiento y dominio que ambas tienen sobre los ámbitos pedagógicos; y que en la última visualización se presente en la intervención de la estudiante E_4 tiene interés, porque particularmente esta estudiante solo realizó 4 intervenciones y que haya mencionado la planificación de la experiencia se puede interpretar por el valor que esta le otorga para el análisis de la práctica (dicha estudiante durante su proceso de prácticum permaneció sin educadora guía y asumió la responsabilidad del nivel en el que se encontraba, podríamos inferir que esta situación le llevo a considerar que la planificación es un aspecto importante para la organización del trabajo pedagógico).

En lo que concierne a cómo la estudiante refiere a la práctica visionada en el clip en ambos momentos, el conjunto de resultados muestra que las estudiantes en el inicio del proceso intervienen en el momento exacto que observan los fenómenos: su discurso se focaliza en identificar, mencionar y nombrar. En contraste, al final del proceso, las estudiantes intervienen luego de haber observado varios minutos del clip de vídeo, y su discurso se caracteriza por integrar diferentes elementos observados y muy especialmente la relación entre los tres elementos de la tríada o del triángulo interactivo (los niños-la maestra-el objetivo de aprendizaje propuesto), y finalmente, en ocasiones realiza una sugerencia concreta de cambio para la mejora del proceso de enseñanza visionado.

6.2. Resultados vinculados a las valoraciones de las estudiantes frente al uso del vídeo como mediador para el análisis de la práctica

El objetivo de este apartado es dar a conocer las valoraciones que realizan las estudiantes de las sesiones conjuntas de análisis de vídeo como una ayuda para el aprendizaje del análisis de la práctica, al finalizar el proceso de prácticum. Para ello analizamos las entrevistas semiestructuradas realizadas a cada estudiante al final del prácticum. Las entrevistas estaban organizadas mediante dimensiones que permitieron conocer la valoración de las estudiantes sobre las sesiones de tutoría grupal y el uso de los vídeos para su aprendizaje en el análisis de la práctica: en primer lugar, los aspectos que las estudiantes declaran que son esenciales para analizar la práctica; en segundo lugar, los aprendizajes que explicitan haber desarrollado en las sesiones de análisis de vídeo; en tercer lugar, las ayudas recibidas por parte de la tutora y compañeras a lo largo del proceso; en cuarto lugar, los apoyos educativos (institucionales) que toman como referencia; finalmente, detallamos las dificultades que ponen de manifiesto en el análisis de la práctica.

El análisis de las entrevistas consistió en un análisis de contenido, donde exploramos los diferentes aspectos que nos permitieran conocer qué declaran las estudiantes haber aprendido a lo largo del proceso de formación sobre el análisis de la práctica. Codificamos las respuestas de cada una de las estudiantes (caso a caso), obteniendo resultados que dan cuenta de la individualidad del proceso de aprendizaje. Posteriormente, las respuestas individuales por cada dimensión las reorganizamos temáticamente en un marco más general, con la finalidad de conocer las tendencias de las estudiantes sobre una misma dimensión y los aspectos que ponen de relieve en relación con su aprendizaje.

En este sentido, lo declarado por las propias estudiantes en cada una de las dimensiones nos permitió identificar el grado de conocimiento adquirido en relación con elementos esenciales considerados para analizar un proceso de aprendizaje. A continuación, detallamos de manera global los aspectos a los que refieren las estudiantes en cada dimensión, señalando la tendencia general percibida por el conjunto de estudiantes, y especificamos la individualidad del proceso mencionando que las estudiantes refieren a cada aspecto, apoyamos cada respuesta presentando un ejemplo del discurso utilizado por las estudiantes. Presentamos los resultados en función a las dimensiones propuestas.

- i) La primera dimensión, referida a los **aspectos considerados esenciales para analizar la práctica**, tiene la finalidad de identificar cuáles son aspectos específicos a los que las estudiantes atribuyen mayor importancia, o consideran esenciales al momento de analizar un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la finalidad de conocer la tendencia que caracteriza las percepciones de todas las estudiantes, las respuestas individuales (ver Anexo B4⁸¹) se reorganizaron temáticamente. Es así que las estudiantes destacan dos aspectos más relevantes que consideran esenciales para analizar el desarrollo de una práctica educativa: en primer lugar, señalaron los *Elementos curriculares implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza*; y en segundo lugar, subrayaron la importancia de *elementos interactivos que favorezcan interacciones positivas para el aprendizaje al interior del aula*.

En relación con los *elementos curriculares implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza*, todas las estudiantes entrevistadas⁸² (E_1, E_4, E_5 y E_6) se refirieron a más de uno de los siguientes aspectos: una planificación adecuada de la experiencia de aprendizaje, coherencia en la estructura de la experiencia de aprendizaje, logro del objetivo propuesto, evaluar los aprendizajes al finalizar la experiencia; además, distribución y organización del tiempo y espacio educativo favorecedores para el aprendizajes de los niños; como también el uso adecuado de los recursos pedagógicos utilizados en la experiencia de aprendizaje. A continuación, presentamos un ejemplo de la respuesta de la estudiante E_5.

“Consideraría la distribución del tiempo, organización del espacio. Me fijaría en el trato que tiene la Educadora con los niños, el dominio que tiene en la organización de la experiencia; es esencial el trato que tenga con los niños, que les haya dado el objetivo que desea lograr, les dé a conocer las instrucciones de lo que realizarán, que la elección del material haya sido de acuerdo al interés de ellos, y que de acuerdo al objetivo distribuya el grupo de niños en el aula...”

Por otro lado, las mismas estudiantes (E_1, E_4, E_5 y E_6) subrayaron la importancia de *elementos interactivos que favorezcan interacciones positivas para el aprendizaje al interior del aula*, aludieron a: mantener el interés de los niños/as en el desarrollo de la actividad y se refieren concretamente a la importancia del clima de aula y el vínculo afectivo educadora-niños, niños-niñas, educadora-adultos de la sala, rol mediador de la educadora sobre las habilidades cognitivas, diversidad de estrategias pedagógicas que tengan un carácter lúdico. Ejemplificamos con un extracto del discurso de la estudiante E_6:

⁸¹ Ver Anexo B4: Valoraciones de las estudiantes sobre el aprendizaje en las sesiones de vídeo.

⁸² Hay que recordar que E_3 se retiró voluntariamente del proceso de investigación y E_4, no expresó ningún comentario, mencionó que considera esencial los aspectos detallados en respuestas de la visualización del clip.

“Creo que es esencial mantener la atención de los niños, saber los componentes importantes que se deben trabajar y tener estrategias para ello. No solo la planificación y la estructura de la experiencia es importante, sino que los otros aspectos también lo son: que haya un ambiente estimulante, que sea cálido, que propicie buenas interacciones en la sala y que las experiencias sean lúdicas y respondan a las necesidades e intereses de los niños, el tono de voz, el ser modelo...”

Tanto los elementos curriculares implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza, como también los aspectos referidos a propiciar un ambiente educativo con buenas interacciones al interior del aula, son esenciales para llevar a cabo un buen desempeño en el aula. Así lo estipulan el marco curricular vigente a nivel ministerial (BCEP) y también los estándares pedagógicos propuestos para las maestras de educación infantil, donde se estipula lo que deben saber y saber hacer las maestras de educación infantil, así como las actitudes profesionales que deben desarrollar durante su desempeño pedagógico.

- ii) La segunda dimensión referida a los *Aprendizajes que rescatan de las sesiones de análisis de videos* se refiere a conocer concretamente los aspectos en los cuales las estudiantes creen que han progresado, específicamente, a partir de las sesiones de análisis de video desarrolladas a lo largo periodo del prácticum.

Identificamos que las respuestas individuales de las estudiantes referían aspectos diferentes (ver Anexo B4). Es así que, respetando la individualidad las reorganizamos temáticamente con la finalidad de conocer los aspectos más relevantes que las estudiantes mencionaban sobre el aprendizaje de las sesiones de tutoría conjunta en las que se analizaban los videos aportados por las estudiantes, concretamente identificamos cuatro grandes aspectos: *Estructura de la experiencia, Rol que debe ejercer la maestra, planificación, y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula*. A continuación, presentamos cada uno de estos aspectos a partir de la frecuencia de aparición con que éstas fueron mencionadas en el discurso de las estudiantes.

En primer lugar, hay un consenso en todas las estudiantes (E_1, E_2, E_4, E_5 y E_6), puesto que todas explicitan que las sesiones de videos les permitieron *reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula*. Entre sus respuestas destacan que: las sesiones de tutoría en el análisis del video les permitieron conocer sus debilidades y con ello darse cuenta de los errores cometidos y tomar conciencia para mejorarlos. Mencionan que es muy valioso para su formación reflexionar de manera conjunta con las compañeras puesto que ellas veían el desarrollo de su experiencia desde otra perspectiva, recogían diferentes planteamientos y sugerían cambios de mejora. Así lo expresa E_5:

“Las sesiones del análisis de video son increíbles, sirven demasiado, porque reflexionaba con mis compañeras otros planteamientos en que podría realizar la misma experiencia, pero de mejor manera...”

En segundo lugar, las estudiantes (E_1, E_2, E_4 y E_6) destacan tener mayor conocimiento sobre el *Rol que deben ejercer en el aula*, argumentan comprender lo que implica mediar y facilitar el aprendizaje de los niños, así como también la importancia de ofrecer en el desarrollo de las experiencias estrategias pedagógicas que respondan al interés de los niños/as y propicien su rol activo en el aprendizaje, para lo cual es esencial mantener un buen diálogo y trabajo con el equipo del aula. Como bien lo expresa E_6:

“El análisis de los vídeos fue bueno, eso ayuda bastante porque yo veía los vídeos de las compañeras, me daban ideas para hacer algo parecido, para mejorar, en el caso cuando no estaba muy correcto ya sabía y no iba a cometer ese error. En los vídeos es posible observar cuando la educadora media la actividad o si ella la realiza toda, qué estrategias utiliza para trabajar, si considera el interés de los niños, el tono de voz que utiliza, cómo los motiva...”

En tercer lugar, las estudiantes (E_2, E_4 y E_6) expresan tener mayor claridad en la *organización de la Estructura de la experiencia*, alcanzando una mejor comprensión de cómo integrar sus tres partes (inicio, desarrollo y cierre) y además los aspectos que éstas contienen. Para las estudiantes fue primordial afianzar sus aprendizajes sobre el inicio y final de la experiencia, y subrayan el rol que juega la evaluación al final de la experiencia, como bien expresa E_1:

“De las sesiones de análisis, entre las cosas que me quedó muy marcada primero, es la evaluación final. Fue lo más significativo, tener presente la evaluación final y cómo hacer una buena evaluación final. De repente sí es difícil hacerla con todo el grupo, pero en las sesiones también comentamos que podía realizar un cierre en pequeño grupo o de manera individual, si no se tenía la posibilidad de hacerla con todo el grupo. Pero siempre tenerla presente al final de la actividad. Lo otro que fue importante... el tema de las instrucciones: decir para qué vamos a hacer la actividad, cuál es el objetivo y la finalidad de esa actividad, porque así los niños saben para qué lo van hacer y ellos pueden tener una propia idea de cómo llegar a ese objetivo. O incluso nosotras, cómo trabajar ese aprendizaje esperado, porque así sabemos para qué lo estamos haciendo, y qué habilidades estamos desarrollando...”

Finalmente, y con la misma frecuencia de aparición que el aspecto anterior se encuentran los comentarios referidos a la *preparación del proceso de enseñanza*. Las estudiantes E_4, E_5 y E_6, destacan que a partir de las sesiones de vídeos fueron capaces de comprender el papel que juega la planificación de la experiencia de aprendizaje, la cual debe ser coherente y contemplar los diferentes recursos como, por mencionar alguno, el tiempo dedicado a la experiencia de aprendizaje. De igual manera las estudiantes mencionan que antes de realizar la experiencia es preciso preparar el ambiente adecuado para el aprendizaje de los niños, prever el espacio, tiempo y recursos que se utilizarán y estos elementos deben estar explícitos en la planificación. Como comenta la estudiante E_4:

“El análisis de vídeo me ayudó a aprender mejor varias cosas, por ejemplo, una va aprendiendo que las actividades hay que planificarlas. No solo el objetivo que va a tener, sino que también planificar el tiempo y el espacio, si uno va a utilizar otros espacios prever los riesgos que pudieran haber...”

En definitiva, las estudiantes explicitaron haber aprendido de las tutorías de análisis conjunto de la práctica mediante el clip de vídeo, cuatro aspectos: *Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula, Rol que deben ejercer en el aula, Organización de la Estructura de la experiencia, Preparación del proceso de enseñanza*. En los párrafos anteriores es posible identificar que, aunque cada estudiante subraya diferentes aspectos, todas las estudiantes mencionaron haber aprendido a *reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula*. Interpretamos que este hecho se debe a que las estudiantes en las sesiones de vídeos observaron un clip en el que se presentaba el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje completa, lo que les permitió observar la actuación de la maestra, los niños/as y el contenido/objetivo de aprendizaje, situación que es cercana (puesto que era su propia práctica o la práctica de las compañeras) a lo que ellas realizaban cotidianamente en el aula durante el periodo de prácticum; además el recurso utilizado, clip de vídeo, les daba la oportunidad de detenerlo en el momento que consideraban oportuno intervenir; así como también volver a ver un aspecto específico que deseaban ver con mayor atención y detalle; es así como el recurso les proporcionó herramientas para centrar su atención no solo en los aspectos implicados en la estructura de la experiencia (inicio – desarrollo- final), sino que también en aquellos aspectos que están a la base de este proceso pedagógico como por ejemplo, la planificación y el objetivo propuesto. El hecho que todas las participantes (tutora y estudiante) compartieran la misma referencia, les permitía detenerse en analizar críticamente un aspecto específico o ver la globalidad del desarrollo completo del proceso de enseñanza visualizado, es así que valoraron las actuaciones observadas y también proponían cambios concretos para su mejora. En este sentido las estudiantes se centraban en lo que deben hacer en el aula, en el rol que deben ejercer, y en comprender la puesta en escena de la triada desarrollo- aprendizaje- enseñanza, lo que posteriormente les ayudó a ser más conscientes de la preparación del proceso de enseñanza, y propiciar en su nivel educativo procesos de enseñanza que produzcan aprendizajes duraderos y respondan al desarrollo cognitivo- emocional de los niños/as que están bajo su responsabilidad.

- iii) La tercera dimensión está orientada a las *Ayudas identificadas por las estudiantes en el proceso de análisis de la práctica* y tiene el propósito de identificar qué apoyos explicitan las estudiantes que han recibido para progresar lo largo del proceso en el análisis de la práctica.

En esta dimensión presentamos por separado los comentarios realizados por las estudiantes en función de las ayudas que fueron otorgadas por la tutora y por las compañeras de la sesión. En lo que se refiere a los apoyos de la tutora las respuestas de todas las alumnas (ver Anexo

B4) fueron reorganizadas en función del ámbito al que se refería la ayuda, de tal manera que éstas apuntan a tres grandes tipos de ayudas: *Mayor comprensión del currículo, diseño del proceso de aprendizaje y el apoyo brindado sobre aspectos emocionales*. A continuación, detallamos en orden de prioridad para las estudiantes cada una de las ayudas recibidas.

En primer lugar, hay que señalar que todas las estudiantes (E_1, E_2, E_4, E_5 y E_6) destacan las ayudas ofrecidas en el *diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje*, concretamente se refieren a que la tutora otorgó diferentes estrategias pedagógicas para el logro de los objetivos propuestos en los clip objeto de análisis; también enfatizan la orientación frente a su rol como mediadora y facilitadora de los aprendizajes de los niños; y, finalmente, destacan las ayudas orientadas a la organización del ambiente del aula para favorecer el aprendizaje de los niños. Señala E_4:

“La ayuda principal que recibí de la tutora fue cuando ella me orientó a cómo debía implementar el rol de mediadora con los niños del nivel, no me había dado cuenta que era muy autoritaria, y eso afectaba que no lograra el objetivo que me proponía. La tutora me daba ejemplos de estrategias, de cómo podía hacer lo mismo, pero de otra manera, me ayudó a soltarme un poco más con los niños y que eso me iba a permitir ser más cercana...”

En segundo lugar, las estudiantes (E_2, E_4, E_5 y E_6) señalaron como una ayuda *el apoyo brindado sobre aspectos emocionales*, referidos a lograr mayor confianza en sí mismas, destacan la claridad de la tutora al explicitar sus fortalezas y debilidades observadas en las prácticas visualizadas, ya que les daba confianza conocer lo que realizaban bien y los aspectos que debían mejorar. Por otra parte, la disposición de la tutora para atender a las necesidades manifestadas a lo largo del proceso, su cercanía y voluntad de querer ayudar en todo momento, otorgarles apoyo emocional, y ayudarles en adquirir mayor seguridad a la hora de actuar en el aula infantil. De esta manera lo expresa E_5:

“Las reuniones oportunas que se realizaron durante el proceso. La buena llegada que tenía con la tutora, la buena disposición de su parte de atender a las necesidades que le planteaba, muchas veces le escribí un correo para comentarle una duda y ella me respondía. Además, las veces, en que me fue a visitar era bien clara en darme a conocer las fortalezas y debilidades que tenía. Siempre se preocupó, del lado personal, me sentí muy apoyada en todo el proceso de prácticum...”

Finalmente, las estudiantes (E_1, E_2 y E_5) mencionan que la tutora les ayudó a tener una *mayor comprensión del currículo de educación infantil*. Así, en las distintas sesiones realizadas a lo largo del proceso la tutora clarificó elementos teóricos. Las estudiantes destacan específicamente las explicaciones realizadas sobre la finalidad de la experiencia y el sentido de la evaluación en el

proceso de aprendizaje. Asimismo, la tutora intervino de manera sistemática para que las estudiantes lograran concretar los aprendizajes en el nivel educativo en que se encontraban y planificar acorde lo que se proponían. Dice E_1:

“Las ayudas más importantes, fue como hacer la evaluación final de la actividad, otra ayuda fue cuando le pregunté qué tipo de actividad realizar, porque al principio realizaba actividades muy estratosféricas para la edad de los niños que tenía, me costaba aterrizar los aprendizajes esperados a las características de los niños, ella (tutora) me ayudó a pensar en diferentes tipos de estrategias que podía utilizar en las diferentes actividades...”

Por consiguiente, en relación con las **ayudas** que explicitan que fueron **otorgadas por las compañeras de la sesión**, las respuestas de las estudiantes (ver Anexo B4) apuntan a diversos aspectos. Interpretamos que esto se debe a que cada estudiante presenta diferentes necesidades y está susceptible a lo que más necesita, o los apoyos que son más apropiados para poder progresar en su práctica. Es así que hemos reorganizado las aportaciones en dos grandes grupos, aquellos dirigidos a las *críticas constructivas*, y los que se centran en *aprender a partir de otras realidades*.

En primer lugar, en relación con las respuestas de las estudiantes (E_1, E_2, E_4 y E_6) dirigidos a las *críticas constructivas*, incluye aquellos comentarios orientados a resolver situaciones específicas donde hay un error, a discutir estrategias que conlleven al logro de los objetivos planteados, darse cuenta de las debilidades y es más, en ocasiones las estudiantes trabajaban juntas en el mismo centro escolar, por tanto las discusiones que allí se producían lo consideran como un aspecto beneficioso para su práctica. E_1 lo expresa así:

“Creo que eran muy buenas las ideas de parte de mis compañeras, porque me ayudaron a conocer mis debilidades, después de ver los videos que presentaba, yo les comentaba lo que deseaba hacer y ellas daban su opinión frene a las estrategias y las formas en como lo podía realizar mejor, me ayudan a identificar cual había sido mi error. Con algunas de las compañeras también trabajábamos juntas en el mismo centro escolar, y allí nos asignaban responsabilidades juntas, así que podían perfectamente...”

En segundo lugar, destacamos que los comentarios de las estudiantes (E_1, E_2, E_4 y E_5) se centran en *aprender a partir de otras realidades*, lo que involucra las intervenciones dirigidas a ampliar las estrategias de aprendizajes utilizadas en la práctica visionada, buscar alternativas de acción para el óptimo desarrollo de la experiencia. E_5 se refiere a esto de la siguiente manera:

“Cuando teníamos que hacer comentarios de otros videos, uno se daba cuenta de sus propias debilidades, y al compartir las diferentes experiencias ayudaba a salir adelante, y eso era súper bueno, porque al ser otras realidades, uno muchas veces pensaba que eso también podría resultar útil a lo que estaba realizando en el

aula. O a veces estábamos trabajando las mismas temáticas y eso hacía que las actividades fueran con sentido para todas y que ayudáramos a compartir nuestro punto de vista era importante...”

- iv) La cuarta dimensión referida a los *Apoyos educativos que toman como referencia para analizar la práctica* tiene la finalidad de conocer qué referentes utilizan las estudiantes para el análisis de la práctica. Con ello se desea relacionar el uso que tienen estos referentes en el que, en cada caso, las estudiantes explicitan vincularlos con los marcos compartidos en el plan de formación.

Las estudiantes E_1, E_2, E_5 y E_6 toman como referencia las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) (MINEDUC, 2001)**.⁸³ Ésta constituye el Marco Curricular Nacional que rige a la educación infantil y orienta la labor educativa, para trabajar con niños/as desde los 3 meses de vida hasta los 6 años, considerando la diversidad en todos sus aspectos. Es un marco amplio y flexible que incluye los objetivos de aprendizaje y desarrollo que se deben favorecer y lograr, como también las orientaciones que deben ser especificadas de acuerdo a la realidad contextual en la que trabaja cada una de Maestras y los contextos en los que está inserto el establecimiento en el que se desempeñan. Ofrece una propuesta curricular nacional que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niños/as, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, brindan oportunidades para ser adaptadas a las diferentes modalidades y programas y a los diversos contextos en que éstos se realizan, respetando ampliamente el rol profesional de la maestra infantil y reconociendo a la familia como primera educadora de sus hijos. Precisamente así lo expresa E_1:

“Las Bases curriculares, específicamente la parte de los recursos para el aprendizaje, todo lo referido a la planificación, la distribución del espacio, distribución del tiempo, la evaluación y ver como en la práctica integraba eso...”

Puesto que las estudiantes realizaban su prácticum en diferentes centros escolares, tres de las cinco estudiantes (E_1, E_2 y E_6), también toman como referencia para el análisis de la práctica otros referentes: E_1, E_2 mencionan los **referentes curriculares específicos** compartidos por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI⁸⁴), puesto que uno de los ejes de gestión de JUNJI es la calidad en educación, el bienestar integral y el liderazgo técnico pedagógico, se otorgan diferentes programas a los centros infantiles en los que puedan desarrollar procesos educativos que

⁸³ Ver mayor detalle de las BCEP en el capítulo de metodología, Características del Prácticum.

⁸⁴ JUNJI es un organismo del gobierno de Chile a cargo de las salas cuna y jardines infantiles del país. Su compromiso consiste en entregar educación de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros.

favorezcan en los niños/as el logro de aprendizajes significativos, en el marco de los énfasis de la política pública de educación. Por las características propias del centro educativo E_6 dio a conocer que se apoyó en los libros otorgados por el centro educativo en donde realizaba su periodo de prácticum, como también los libros y material complementario que le fueron proporcionados en la institución a petición del Ministerio de Educación (MINEDUC). En palabras de las estudiantes E_2 y E_6:

“Los libros institucionales me ayudaron a focalizar y centrar el trabajo pedagógico, ellos tienen sus pautas de evaluación y sus indicadores de manera diferenciados; entonces tenía que identificar las coincidencias con las BCED para determinar las formas en que se lleva a cabo la experiencia...” (Resp. E_2)

“Lo mínimo que uno utiliza son BCED, así como también los libros que otorga el MINEDUC, los consejos que se le pide a la tutora y la Educadora Guía. La información que recogí de los apuntes de la universidad, esa información que uno tiene guardada y que sea interesante volver a revisar y retomar...” (Resp. E_6)

El material al cual refieren las estudiantes constituye un apoyo para las educadoras en ejercicio. En él se entregan diversos elementos tanto conceptuales como procedimentales respecto al proceso de la planificación y al mejoramiento de la didáctica de la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje, se proponen aspectos referidos a la Planificación en el Nivel Transición de Educación Parvularia (2006). Además, en un esfuerzo por potenciar la información que contienen Bases Curriculares se apoyan en los Programas Pedagógicos para el Primer y el Segundo Nivel, los cuales consideran todos los ámbitos formativos, y otorgan continuidad a la educación integral que se pretende entregar a los niños/as del país. Por otra parte, también en un intento por facilitar el proceso de evaluación de la práctica educativa de las educadoras de párvulos en servicio, las estudiantes de prácticum se apoyan en la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2 (2008).

- v) La dimensión sobre las *Dificultades presentadas en el análisis de la práctica* tiene el objetivo de conocer, por un lado, las dificultades que se les presentaron a lo largo del proceso de análisis de la práctica y, por otro lado, identificar los aspectos en los cuales se sienten más débiles para analizar la práctica pedagógica (propia o ajena).

En primer lugar, hay que señalar que ninguna de las estudiantes verbalizó presentar alguna dificultad en las sesiones de análisis de la práctica (ver Anexo B4). Consideraron que el tipo de sesión fue importante para su aprendizaje y muy significativo en el proceso de su formación; valoraron de forma positiva la variedad de estas sesiones, puesto que observaron su propia

práctica, como también la práctica de sus compañeras, además, aprender de otros contextos y en diferentes niveles educativos. En general las estudiantes se sentían bien, como lo expresa E_4.

“En las sesiones de vídeo no tuve ninguna dificultad. Siempre estuve cómoda, en el principio me sentí algo nerviosa, pero luego me gustaron, las sesiones de análisis fueron muy importantes, me ayudó a crecer como profesional. Ya que con las ideas de los otros uno logra solucionar los errores. Y también con las experiencias que tiene mi tutora, logra diluirlas y transformarlas, porque uno tiene otro concepto cuando llega a hacer la práctica que después con el tiempo cambia...”

En relación con los aspectos que se encuentran débiles a la hora de realizar el análisis, las estudiantes manifestaron dos aspectos centrales (ver Anexo B4): *debilidad en el análisis de su propia práctica y dificultades para analizar la práctica de otros*. Ambos aspectos los detallamos a continuación.

En primer lugar, las estudiantes (E_2, E_4, E_5 y E_6) que manifestaron *debilidades en el análisis de su propia práctica*, el aspecto específico en que las estudiantes expresaron sentirse débiles fue heterogéneo, ya que daban cuenta de las diferentes vivencias presentadas a lo largo del periodo de prácticum. Entre sus respuestas mencionan a lo menos un aspecto de los que señalamos a continuación: inseguridades para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que implicaría tener mayor seguridad en la estructura de la experiencia, en cómo organizar mejor el tiempo, el espacio educativo, en la elección adecuada de los recursos, y conocer más estrategias de aprendizajes, tener mayor conocimiento de estrategias para motivar a los niños. Así como también expresan *inseguridades referidas a las interacciones que se propician en el aula*, expresan que sus necesidades se dirigen a: cómo actuar frente a las situaciones imprevistas, cómo poder trabajar mejor con el equipo de aula (delegar funciones o tareas), la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre el desarrollo psicológico de los niños/as para ajustarse a ellos, cómo ser menos directivas y llevar a cabo de manera efectiva el rol de mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en el aula. Como comenta E_6:

“Quizás una debilidad es la voz que tengo, la voz juega un rol fundamental en la sala de clases; o el jugar diariamente con la motivación, porque hay que saber conectarse con los niños, hay que saber cómo llegar a ellos, hay que saber cómo motivarlos, eso es una debilidad., a veces la motivación no era lo que yo quería. Me siento un poco débil en las etapas de la experiencia. No logré, siento yo, organizar bien las etapas de la experiencia, ya que a veces se me alargaba una de ellas; en eso me gustaría tener más estrategias, o que me dieran sugerencias en cómo lo puedo hacer...”

En segundo lugar, las estudiantes (E_1 y E_5) mencionan presentar *dificultades para analizar la práctica de otros*, y sus necesidades se centran principalmente en cómo trabajar con otras metodologías curriculares, en cómo orientar desde un punto de vista más teórico y analizar el

proceso de enseñanza que se realiza en niveles educativos diferentes a los que ha realizado su prácticum o prácticas intermedias. E₅ verbaliza este aspecto de la siguiente manera:

“Me siento débil en dar consejos más teóricos, quizás me falta complementar mis conocimientos en la biblioteca, en el sentido de aplicar otras estrategias, sugerir aplicar otra modalidad curricular. En lo personal puedo ayudar a partir de lo que yo realicé...”

A continuación, presentamos una síntesis de las respuestas otorgadas por el conjunto de estudiantes en cada una de las dimensiones (ver Tabla 61)

Tabla 61. Síntesis de las respuestas referidas por las estudiantes en cada dimensión valorada

<i>Dimensiones</i>	<i>Categorización de las respuestas otorgadas por las estudiantes</i>
Aspectos considerados esenciales para analizar la práctica	Elementos curriculares implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza
	Interacciones de la sala clases
Aprendizajes que rescatan de las sesiones de análisis de vídeos	Estructura de la experiencia
	Rol de la maestra
	Preparación del proceso de enseñanza,
	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula
Ayudas identificadas por las estudiantes en el proceso de análisis de la práctica	<i>Tutora</i>
	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula
	Diseño del proceso de aprendizaje
	Aspectos emocionales (cercanía, interés, ajuste y claridad de la tutora)
	<i>Otras compañeras</i>
	Críticas constructivas
	Aprender a partir de otras realidades.
Apoyos educativos que toman como referencia para analizar la práctica	Bases Curriculares de la Educación Parvularia
	Referentes curriculares específicos
Dificultades presentadas en el análisis de la práctica	Debilidades en el análisis de su propia práctica
	Dificultades para analizar la práctica de otros

6.3. Evolución de los aprendizajes de las estudiantes a partir del conjunto de datos analizados. Presentación Caso a Caso

El objetivo de este apartado es identificar elementos que se puedan vincular con la actividad conjunta realizada en cada tipo de tutoría analizada y, el contenido que la tutora ha insistido con cada una de las estudiantes a lo largo de su proceso de formación. En coherencia, al conjunto de sesiones analizadas en cada tipo de tutoría pondremos en relación diferentes indicadores que nos permitan tener una comprensión global sobre los contenidos formativos que la tutora ha puesto de relieve con cada estudiante en cada tipo de tutoría a lo largo del proceso de formación; destacando la presencia de aquellos segmentos de interactividad referidos a la reflexión conjunta de la práctica.

En cada caso objeto de estudio comenzamos mencionamos el número de sesiones que conforman el proceso formativo de cada estudiante, señalamos las que corresponden a la sesión de tutoría individual y grupal. Luego, citamos el total de SI identificados en cada tipo de tutoría, subrayando aquellos SI orientados al análisis de la práctica, y los que refieren a otros contenidos formativos tratados en el proceso de formación. Posteriormente, explicamos la presencia de la dimensión función epistémica del análisis en cada una de las tutorías, indicamos el porcentaje de tiempo de intervención que las participantes refieren en la interacción a cada categoría implicada en esta dimensión. Después, nos referimos a la dimensión ámbitos pedagógicos presentando las categorías referidas por la tutora en las sesiones de tutoría grupal y las vinculamos con las categorías que la estudiante manifestó en las entrevistas semi-estructuradas con apoyo de vídeo realizadas al inicio y al final del prácticum. Finalmente, culminamos la descripción de cada uno de los casos mencionando la presencia de los SI orientados a la rúbrica de evaluación y la calificación obtenida por la estudiante al finalizar en el periodo de prácticum.

Caso E_I

El proceso formativo de la estudiante E_I se concretó en 5 sesiones de tutorías, 3 corresponden a las tutorías individuales y 2 a las tutorías grupales (ver figura 43).

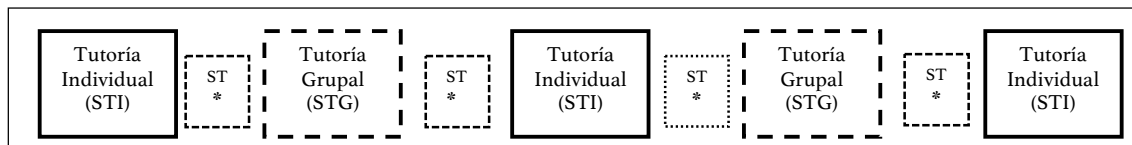


Figura 43. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_I.

Los resultados del análisis de cada tipo de tutoría muestran particularidades en la forma en que la tutora y estudiante organizan la reflexión sobre la práctica; en las sesiones de tutoría individual se identificaron un total de 11 tipos de SI y las sesiones de tutoría grupal se identificaron 9 tipos diferentes de SI.

Por otra parte, el resultado del análisis realizado en ambos tipos de tutorías muestra que predominan los SI referidos al análisis de la práctica, presentándose con frecuencia y regularidad configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) orientadas específicamente a este contenido formativo. En la sesión de tutoría individual la CSI se presenta en el desarrollo de dos sesiones (S1 y S2) e incluye el *SI autoevaluación de la práctica por parte del estudiante*, seguido del *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora y el rol docente durante el proceso de formación*. Mientras que en la tutoría grupal la CSI se dirige al análisis de la práctica de la estudiante y comprende el *SI revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*; *SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras* y *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*. Dichas configuraciones indican una regularidad en el trabajo de la tutora para ayudar a la estudiante a reflexionar sobre la práctica.

Además, la organización de la tutoría individual también permitió que la estudiante aprendiera sobre otros contenidos formativos del prácticum; concretamente recibió orientaciones de la tutora sobre cómo mejorar su trabajo pedagógico en el aula infantil respondiendo a las demandas y exigencias del centro escolar (*SI valoración de la práctica pedagógica por parte de la Educadora guía*); también, la estudiante recibió orientaciones sobre el desarrollo de su rol docente durante el periodo de prácticum, y sobre su crecimiento profesional, puesto que la tutora otorgó orientaciones para la posterior inserción laboral.

En relación con los resultados referidos a la presencia de la dimensión función epistémica⁸⁵ las categorías se presentaron de manera diferente en cada tutoría, tanto en la estabilidad con que aparecen a lo largo del proceso formativo y el tiempo que las participantes le dedican en la interacción. En las sesiones de tutoría individual las participantes destinan mayor porcentaje (33,1% de tiempo de sus intervenciones) a *describir* la práctica que es objeto de reflexión; los resultados de la tutoría grupal muestran que las participantes solo dedican un 13,8% del tiempo total a esta misma categoría. En cuanto a la categoría *evaluar* los resultados señalan que en ambos tipos de tutorías las participantes destinaron más del 50% del tiempo total a la posibilidad de evaluar la práctica foco de reflexión, la tutoría individual con 57,1% y un 61,3% la tutoría grupal. Sin embargo, la categoría *interpretar* se presentó únicamente en la tutoría individual y las participantes dedicaron un 2,3% del total de sus interacciones. Finalmente, a la categoría *propuesta de cambios* las participantes dedicaron mayores interacciones en la tutoría grupal alcanzando un 24,9% del tiempo total de sus intervenciones, mientras que en la tutoría individual solo destinaron un 7,6% a esta misma categoría.

Respecto a la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, en el desarrollo de las sesiones de tutoría grupal en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Estructura de la Experiencia de aprendizaje, objetivo, planificación, gestión de los recursos, participación de los niños, rol de la maestra, contenidos compartidos en la formación.*

Por otra parte, uno de los resultados que se observa en la dimensión ámbitos pedagógicos es la coincidencia entre lo que la tutora pone de relieve en el desarrollo de las sesiones y lo que la estudiante destaca en sus comentarios al finalizar el proceso de formación: evidenciamos que hay una relación con la *Estructura de la Experiencia de aprendizaje y gestión de los recursos* puesto que estas predominan en las intervenciones que la estudiante realiza en la segunda visualización del clip de vídeo. Además, identificamos una relación con los aspectos considerados esenciales por la estudiante para analizar la práctica como es el *objetivo y planificación, la participación de los niños, rol de la maestra*, ya que la estudiante las menciona en la entrevista semiestructurada realizada al finalizar el proceso. A su vez, no identificamos coincidencia en la categoría *contenidos compartidos en la formación* dado que solo se identifica en las intervenciones de la tutora, pero no aparece en los comentarios realizados por la estudiante al finalizar el proceso de formación.

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_1, remitimos a los resultados de la tutoría individual que muestran que la tutora utilizó la rúbrica de evaluación de manera paulatina y sistemática incorporando la rúbrica de evaluación para calificar

⁸⁵ Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_1.

el desempeño pedagógico de la estudiante observado en el aula infantil, a lo largo del proceso se presentan los tres SI orientados a la rúbrica *SI Calificación de los aprendizajes; SI Formalización del análisis realizado durante la sesión, y SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de la rúbrica*. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al término del proceso fue calificado con un 7,0 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0). Lo que quiere decir, que la estudiante a lo largo del proceso formativo ha alcanzado el desempeño pedagógico esperado para su formación inicial.

Caso E_2

El proceso formativo de la estudiante E_2 se llevó a cabo mediante un total de 5 sesiones de tutorías, 3 corresponden a las sesiones individuales y 2 a las sesiones grupales (ver figura 44).

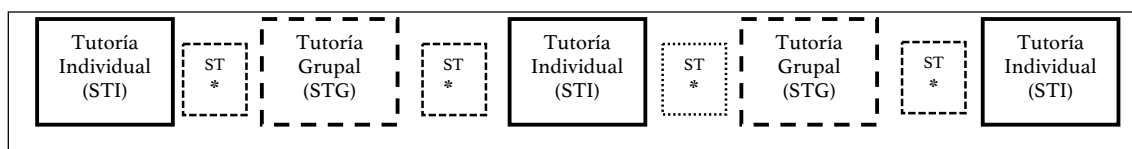


Figura 44. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_2.

El resultado del análisis de cada tipo de tutoría informa cómo se organizó la reflexión sobre la práctica de la estudiante a lo largo del prácticum; en las tutorías individuales se identificaron un total de 12 tipos de SI y en las tutorías grupales se organizaron mediante 6 tipos diferentes de SI.

Por otra parte, el resultado del análisis realizado en ambos tipos de tutoría muestra que la tutora prioriza los SI orientados al análisis de la práctica, presentándose con frecuencia y regularidad configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) orientadas al análisis de la práctica. En la sesión de tutoría individual la CSI se presenta en el desarrollo de dos sesiones (S1 y S2), y comprende los *SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*, seguido por el *SI análisis conjunto sobre la práctica proponiendo estrategias de mejora* y culmina con el *SI de orientación sobre el rol docente a lo largo del prácticum*. Por su parte en la tutoría grupal las dos sesiones se estructuran de manera idéntica, lo que interpretamos como una estabilidad en los tipos de SI orientados al análisis de la práctica concretada en el *SI revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante; SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras* y *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*. Dichas configuraciones indican una regularidad en el trabajo de la tutora para ayudar a la estudiante a reflexionar sobre la práctica.

Además, el desarrollo de la tutoría individual permitió que la estudiante aprendiera otros aspectos; concretamente, adecuar su actuación pedagógica para cumplir con las expectativas y

exigencias demandas del aula, la tutora informó a la estudiante sobre la valoración que tiene su educadora guía sobre su desempeño en el aula como maestra; también, recibió orientaciones sobre el rol de maestra que debe asumir en el aula infantil, la tutora guio las actuaciones de la estudiante tanto en los aspectos pedagógicos como motivacionales y emocionales que interferían en su desempeño como maestra; y mediante el *SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral* orientó a la estudiante para continuar desempeñando sus competencias como maestra y con ello fortalecer su crecimiento profesional en su futura inserción laboral.

En cuanto a la presencia de la función epistémica⁸⁶ identificamos que las categorías se presentaron de manera diferente en cada tutoría, tanto en la estabilidad con que aparecieron y el tiempo que las participantes le dedicaron en la interacción. En las sesiones de tutoría individual las participantes destinaron mayor porcentaje de tiempo (39%) para *describir* la práctica objeto de reflexión, mientras que en la sesión de tutoría grupal solo dedicaron un 0,8% del total de las interacciones a esta misma categoría. Por su parte, la categoría *evaluar* alcanza el mayor porcentaje de tiempo de intervención en ambas sesiones, presentándose con mayor porcentaje en la tutoría grupal donde las participantes dedicaron un 65,3% del total de sus intervenciones a esta categoría, y en la sesión individual destinaron un 43,9 % del total de sus intervenciones. En relación con la categoría *interpretar* solo apareció en la sesión de tutoría grupal alcanzando el 28,4% del total de las intervenciones de las participantes. Finalmente, la categoría *propuesta de cambios*, las participantes destinaron mayor porcentaje de tiempo a sugerir alternativas de mejora en la tutoría individual dedicando un 17,1% del total de las interacciones, mientras que en la tutoría grupal esta misma categoría alcanza solo un 5,4%.

En relación con la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, a lo largo del proceso en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Estructura de la Experiencia de aprendizaje, objetivo y planificación, rol de la futura maestra, participación de los niños, contenidos compartidos en la formación, gestión de los recursos*.

En este sentido, uno de los resultados que se observa en la dimensión ámbitos pedagógicos es la coincidencia entre lo que la tutora refiere en el desarrollo de las sesiones y lo que la estudiante menciona en la última visualización que realiza del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificamos una relación en cuanto a la *Estructura de la Experiencia de aprendizaje y rol de la maestra*, ambas categorías predominan en las intervenciones que la estudiante realiza al finalizar el proceso de formación. Hay que agregar que dicha estudiante en la primera visualización menciona y destaca la categoría referida a la participación de los niños/as y creemos que por este motivo esta categoría no se presentó con mayor énfasis al finalizar el proceso. Por otra parte, identificamos que

⁸⁶Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_2.

no hay coincidencia entre las intervenciones de la tutora y lo que la estudiante reconoce puesto que en sus intervenciones no mencionó las categorías referidas a *objetivo y planificación, contenidos compartidos en la formación, gestión de los recursos*.

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_2, remitimos a los resultados de la tutoría individual que muestran que la tutora utilizó la rúbrica de evaluación de manera puntual, identificamos la presencia de dos de los tres SI orientados a la rúbrica: *SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles* (en la segunda sesión) y el *SI formalización del análisis realizado durante la sesión*, en la tercera y última sesión. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al finalizar el proceso de prácticum fue calificado con un 5,3 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0), lo que se interpreta como bueno, pero que aún hay indicadores que se deben mejorar.

Caso E_3

El proceso formativo de la estudiante E_3 se concretó en 7 sesiones de tutorías, 4 sesiones individuales y, 3 sesiones grupales (ver figura 45). Como ya se comentó en el capítulo 4, en este caso se dedican dos sesiones más (una de cada tipo de tutoría) de lo planificado en el plan docente del prácticum, puesto que la tutora valora que la estudiante las necesita para poder conseguir los objetivos propuestos en el prácticum.

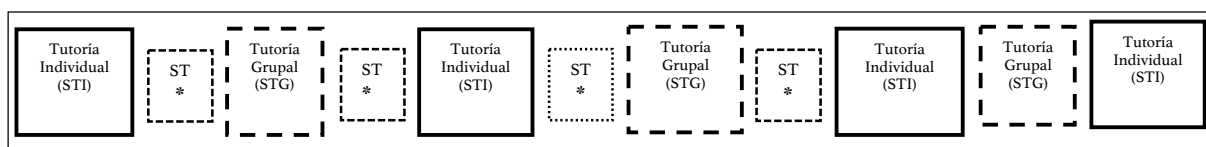


Figura 45. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_3.

Los resultados del análisis de cada tipo de tutoría muestran particularidades en la forma en que la tutora y estudiante llevan a cabo la reflexión sobre la práctica; en las sesiones de tutoría individual se identificaron un total de 12 tipos de SI y la sesión tutoría grupal se organizó mediante 7 tipos de SI.

Por otra parte, el análisis de ambas sesiones da cuenta que el tipo de SI que predomina en ambos tipos de tutorías se orientan al análisis de la práctica. Puesto que se identifican con frecuencia y regularidad configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) orientadas específicamente a este contenido formativo. En la sesión de tutoría individual la CSI se presenta en el desarrollo de tres sesiones (S1, S2, S3) y comprende los *SI autoevaluación por parte de la estudiante*, le sigue el *SI análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*. En la

sesión de tutoría grupal la CSI comprende el *SI revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*; *SI revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras* y *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*. Dichas configuraciones indican una regularidad en el trabajo de la tutora para ayudar a la estudiante a reflexionar sobre la práctica.

Además, la tutoría individual permitió que la estudiante a lo largo de su proceso aprendiera sobre otros contenidos formativos vinculados a: el rol que debe ejercer como maestra en el aula (presencia del *SI orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación*), a las expectativas que se tiene de su labor pedagógica en el centro infantil (presencia del *SI valoración de la práctica por parte de la educadora guía*). Finalmente, la tutora al término del proceso apoyó a la estudiante otorgando sugerencias sobre su futura inserción laboral (presencia del *SI orientaciones sobre el rol docente en el ámbito laboral*).

En relación con los resultados referidos a la presencia de la dimensión función epistémica⁸⁷ las categorías se presentaron de forma diferente en cada tipo de tutoría, en cuanto a estabilidad en la que aparecieron y el tiempo dedicado en la interacción de las participantes. En las sesiones de tutoría individual las participantes dedicaron mayor porcentaje de tiempo (25,6%) de sus intervenciones a *describir* la práctica objeto de reflexión; mientras que los resultados de la tutoría grupal señalaron que solo destinaron un 6,7% del total de sus intervenciones a esta misma categoría. En cuanto a la categoría *evaluar* en ambos tipos de tutorías las participantes dedicaron sus mayores intervenciones (tutoría individual un 50,6% y tutoría grupal un 74%). Sin embargo, la categoría *interpretar* no se identificó. Finalmente, la categoría *propuesta de cambios* las participantes en la sesión de tutoría individual dedicaron un 23,8% del total de sus interacciones; mientras que en la sesión de tutoría grupal otorgaron menor importancia, dedicándole un 19,2% del total de las interacciones.

En cuanto a la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, a lo largo del proceso en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Estructura de la Experiencia de aprendizaje, luego Rol de la maestra, gestión de los recursos, participación de los niños, Objetivo y planificación, contenidos compartidos en la formación*. Con esta estudiante no es posible aportar mayor información en relación a los ámbitos pedagógicos dado que E_3 voluntariamente se retiró del proceso de investigación.

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_3, remitimos a los resultados de la tutoría individual que muestran que la tutora utilizó la rúbrica de

⁸⁷ Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_3

evaluación de manera paulatina y sistemática, presentándose una CSI orientada a calificar el desempeño pedagógico de la estudiante observado en el aula infantil, que incluye los *SI calificación- evaluación que realiza la tutora de la práctica de la estudiante*, continúa el *SI formalización del análisis realizado durante la sesión registrando las actuaciones sobre su desempeño pedagógico* y culmina con el *registro formal de los aspectos fuertes y débiles observados durante el proceso*. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al finalizar el proceso de prácticum fue calificado con un 6,4 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0), lo que se interpreta como muy bueno; además hay que destacar que esta estudiante inicio su proceso de prácticum con un bajo nivel de competencia y que la tutora a lo largo del proceso apoyo su desempeño pedagógico incorporando dos sesiones (una de cada tipo de tutoría) de las planificadas en el plan docente.

Caso E_4

El proceso formativo de la estudiante E_4 se concretó en 6 sesiones de tutorías, 3 corresponden a las sesiones individuales y 3 a las sesiones grupales (ver figura 46). Como ya se comentó en el capítulo 4, en este caso la tutora agrego una sesión de tutoría grupal de lo planificado en el plan docente del prácticum, puesto que valora que la estudiante la necesita para poder conseguir los objetivos propuestos en el prácticum.

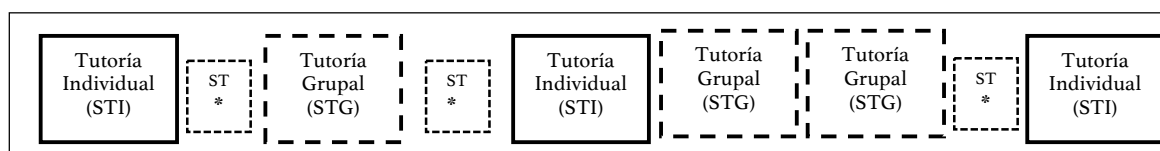


Figura 46. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_4.

El resultado del análisis de cada tipo de tutoría muestra que la reflexión de la práctica de la estudiante a lo largo del proceso de prácticum se organizó de manera diferente; en las sesiones de tutoría individual se estructuraron mediante de 12 tipos diferentes de SI y la sesión tutoría grupal mediante 5 tipos diferentes de SI.

Además, los resultados señalan que la tutora en ambos tipos de tutoría priorizó organizar la sesión con los SI orientados al análisis de la práctica, puesto que se mantuvieron con cierto grado de regularidad a lo largo del proceso. En la tutoría individual observamos que el *SI Propuesta de estrategias de mejora, por parte de la tutora*, solo se presenta en la primera sesión, pero el *SI Identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* y *SI Análisis conjunto de la práctica pedagógica con propuestas de mejora*, se mantuvieron estable en dos sesiones (S1 y S2). Por su parte, en la sesión de tutoría grupal, las tres sesiones realizadas se organizaron con los mismos SI,

evidenciando una regularidad en los SI orientados a analizar la práctica, concretamente en el SI *Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis y SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora.*

Además, el desarrollo de las diferentes sesiones de la tutoría individual permitió que la estudiante aprendiera otros aspectos vinculados a su formación inicial; concretamente contenidos referidos al rol docente que la estudiante desarrolla en el aula, además, la tutora entregó orientaciones que ayuden a la estudiante a incorporarse en una comunidad de prácticas, mediante los SI *Identificación de los avances realizados por la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativo y el SI Inserción de la estudiante en el centro escolar.* Por su parte en la sesión de tutoría grupal, la tutora dedicó un SI para vincular las observaciones realizadas en ambas sesiones presentándose el SI *Inscrito de la otra sesión.*

En cuanto a los resultados de la dimensión función epistémica⁸⁸ sus categorías se presentaron de manera diferente en cada tipo de sesión, en cuanto a la regularidad con la que se identificaron y, el tiempo que las participantes dedicaron en la interacción. De esta manera, la categoría *describir* los resultados señalan que en la sesión de tutoría individual las participantes dedican mayor tiempo de sus intervenciones (29,8%) a *describir* la práctica objeto de reflexión, mientras que en la sesión de tutoría grupal el tiempo de interacción dedicado a esta categoría es solo un 10,9%. Por su parte, la categoría *evaluar* alcanzó su mayor porcentaje de tiempo de las intervenciones de las participantes en ambos tipos de tutorías (tutoría individual un 46,6% y tutoría grupal representó el 72,8%). En cuanto a la categoría *interpretar* se presentó únicamente en la tutoría grupal las participantes dedicaron un 9,2% del total de sus intervenciones. Finalmente, la categoría *propuesta de cambios* en la tutoría individual alcanzó un 23,5% del total de las intervenciones de las participantes, y los resultados de la tutoría grupal señalan que las participantes solo dedicaron un 7,2% de sus intervenciones a esta misma categoría.

En relación con la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, a lo largo del proceso en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Objetivo y planificación, Estructura de la Experiencia de aprendizaje, Rol de la maestra, gestión de los recursos, participación de los niños.*

Por otra parte, uno de los resultados que se observa en la dimensión ámbitos pedagógico es la coincidencia entre lo mencionado por la tutora en el desarrollo de la sesiones de tutoría grupal y lo señalado por la estudiante en la entrevista semiestructurada al finalizar el proceso de prácticum, manifestando la importancia de la *planificación y el cumplimiento del objetivo, rol de la maestra, gestión*

⁸⁸Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_4.

de los recursos, participación de los niños, a su vez, el rol de la maestra también es mencionado por la estudiante en la segunda visualización que realiza del clip de la práctica visionado al término del proceso. Por otra parte, identificamos que en los comentarios de la estudiante en la segunda visualización del clip no coinciden con el orden que la tutora menciona las categorías referidas a la estructura de la experiencia de aprendizaje, puesto que en su discurso pone de manifiestos otros aspectos.

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_4, solo remitimos a los resultados de la tutoría individual que muestran que la tutora utilizó la rúbrica de evaluación de forma muy puntual y únicamente en S2, presentándose el *SI Síntesis sobre los aspectos fuertes y débiles, con apoyo de rúbrica*. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al finalizar el proceso de prácticum fue calificado con un 7,0 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0), lo que se interpreta como excelente; recordamos que ésta alumna no se encontraba con apoyo directo de una Educadora guía en el aula infantil, y por tanto la tutora otorgo mayor posibilidad de ver su práctica en las sesiones de análisis para apoyar su desempeño pedagógico y su nivel de competencia que debía desarrollar al término de su proceso de formación.

Caso E_5

El proceso formativo de la estudiante E_5 se llevó a cabo mediante 5 sesiones de tutorías, 3 corresponden a sesiones individuales y 2 a las sesiones grupales (ver figura 47).

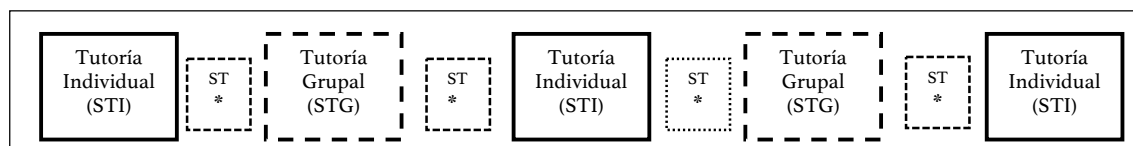


Figura 47. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_5.

El análisis de ambos tipos de tutorías permite evidenciar particularidades en la organización de cada una de las sesiones, las sesiones tutoría individual se estructuraron mediante 9 tipos diferentes de SI y la sesión tutoría grupal mediante 6 tipos de SI.

Por otra parte, el análisis realizado en ambos tipos de tutorías permite identificar que hay una intención pedagógica por parte de la tutora de ayudar a la estudiante a reflexionar sobre su práctica; en la sesión de tutoría individual se presenta el *SI identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora* en la primera sesión; y el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*, se mantiene con regularidad en las dos primeras sesiones. De la misma manera, identificamos que, en la sesión de tutoría grupal, se presentan con regularidad los SI de *Visualización y análisis de la práctica objeto de análisis* y el *SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora*.

Además, en la tutoría individual la estudiante tuvo la posibilidad de aprender sobre otros aspectos, como el rol docente y crecimiento profesional (*SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum*) y también sobre la incorporación en una comunidad de prácticas (*SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos otorgados por los centros formativos*).

En cuanto a los resultados referidos a la dimensión función epistémica⁸⁹ la presencia de sus cuatro categorías se presentó de forma diferente en cada tipo de tutoría, en cuanto a estabilidad con la que se presentaron y tiempo dedicado en la interacción de las participantes. En la tutoría individual las participantes dedicaron el mayor porcentaje de sus intervenciones (39,5%) a *describir* la práctica objeto de reflexión; mientras que en la sesión de tutoría grupal solo dedicaron un 9,9% del total de sus intervenciones a esta categoría. A su vez, la categoría *evaluar* destacó en la sesión de tutoría grupal donde las participantes destinaron un 67,1% del tiempo total de sus intervenciones a evaluar la práctica objeto de reflexión, y en la tutoría individual se presentó con un 36,2% del tiempo total de las intervenciones. Por otra parte, la categoría *interpretar* únicamente se presentó en la sesión de tutoría grupal alcanzando 7,1% del total de las intervenciones. Finalmente, la categoría *propuesta de cambios* presentó mayor tiempo de interacción en la sesión de tutoría individual alcanzando un 24,3% del tiempo total de las intervenciones; mientras que en la sesión de tutoría grupal presenta un 15,9%.

En relación con la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, a lo largo del proceso en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Estructura de la Experiencia de aprendizaje, luego gestión de los recursos, Objetivo y planificación, Rol de la maestra, participación de los niños*.

Por otra parte, uno de los resultados que se observa en la dimensión ámbitos pedagógicos es la coincidencia entre lo que la tutora manifiesta en el desarrollo de las tutorías grupales y lo que la estudiante menciona en la última visualización que realiza de un proceso de enseñanza y aprendizaje, identificamos una relación en cuanto a la *estructura de la experiencia* y la *gestión de los recursos* para el aprendizaje. Además, en la entrevista semi estructurada realizada al finalizar el proceso de formativo la estudiante manifestó que entre los elementos considerados esenciales para reflexionar sobre la práctica se deben considerar el logro del *objetivo propuesto, el rol de la maestra y la participación de los niños/as* en la experiencia de aprendizaje.

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_5, remitimos a los resultados de la tutoría individual que muestran que la tutora utilizó la rúbrica de evaluación de manera puntual en la segunda sesión, concretamente con el *SI formalización del*

⁸⁹ Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_5.

análisis realizado durante la sesión. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al finalizar el proceso de prácticum fue calificado con un 6,8 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0), lo que se interpreta como muy bueno; donde la estudiante al término del prácticum ha alcanzado el nivel de competencia esperado para su formación inicial.

Caso E_6

El proceso formativo de la estudiante E_6 se concretó en 4 sesiones de tutorías, 2 corresponden a las sesiones individuales y 2 a las sesiones grupales (ver figura 48). Como ya se comentó en el capítulo 4, en este caso la tutora realizó la segunda visita en el centro escolar pero no concretó la devolución de la práctica, dado que por el nivel de competencias de la estudiante prescindió de ella.

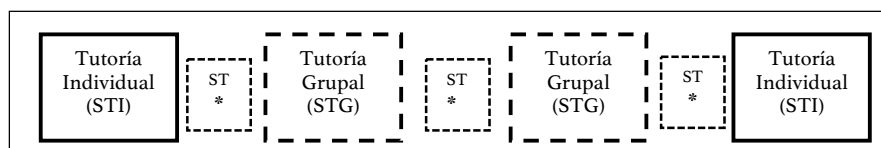


Figura 48. Dimensión temporal del proceso formativo de la estudiante E_6.

El análisis de ambas sesiones de tutoría manifiesta particularidades en la forma en que estas se organizaron, en la tutoría individual se identificaron 8 tipos diferentes de SI y la sesión tutoría grupal 6 tipos de SI.

Asimismo, el análisis realizado en ambos tipos de tutorías muestra que el trabajo conjunto de la tutora con la estudiante prioriza los SI orientados al análisis. En la sesión de tutoría individual se presentan de manera regular el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*. Y en la sesión de tutoría grupal, se presenta con sistematicidad el *SI Describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis* y el *SI Revisión y reformulación de la práctica objeto de análisis, por parte de la tutora*, presentado en la primera sesión.

Además, en la tutoría individual la estudiante tuvo la posibilidad de aprender otros aspectos; que se relacionan con la incorporación en una comunidad de prácticas (*SI Inserción de la estudiante en el centro escolar* y el *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*); sobre el rol docente (*SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum*). Por su parte, en la sesión de tutoría grupal también se trataron aspectos relacionados con el desarrollo profesional, identificándose de manera exclusiva el *SI proyección al ámbito laboral*.

En cuanto a los resultados de la dimensión función epistémica⁹⁰ la presencia de sus categorías a lo largo del proceso se presentó de forma diferente en cada tipo de sesión, tanto en la estabilidad en la que aparecieron y también el tiempo dedicado en la interacción de las participantes. Los resultados señalan que en la tutoría individual las participantes dedicaron un 59% de sus interacciones a *describir* la práctica objeto de reflexión, mientras que en la tutoría grupal dedicaron solo un 5,1% a esta misma categoría. A su vez, la categoría *evaluar* presentó su mayor tiempo de interacción en la tutoría grupal 54,4% y en la tutoría individual alcanzó un 32,1% de las intervenciones de las participantes. La categoría *interpretar* se presentó únicamente en la tutoría grupal con un 16,2% del total de las intervenciones. Finalmente, la categoría *propuesta de cambios* presentó mayor tiempo de intervención en la tutoría grupal con un 24,3% mientras que los resultados de la tutoría grupal señalaron que las participantes dedicaron un 8,9% del total de sus intervenciones a esta misma categoría.

En relación con la dimensión ámbitos pedagógicos los resultados señalan que, a lo largo del proceso en las intervenciones de la tutora aparecieron las siguientes categorías y se presentaron en este orden: *Objetivo y planificación, rol de la maestra, estructura de la experiencia de aprendizaje, luego gestión de los recursos, participación de los niños.*

Por otra parte, uno de los resultados de la dimensión pedagógica es la coincidencia entre lo que la tutora refiere en el desarrollo de las sesiones de tutoría grupal y lo que la estudiante menciona en la última visualización que realiza de un proceso de enseñanza y aprendizaje, identificamos una relación en cuanto al *rol de la maestra* y la *gestión de los recursos*, además, otra relación se vincula con lo señalado por la estudiante en la entrevista semi estructurada realizada a la estudiante al finalizar el proceso destacando en sus comentarios la importancia de las categorías referidas al *Objetivo y planificación, estructura de la experiencia de aprendizaje y participación de los niños.*

Finalmente, en relación con el proceso de evaluación del prácticum de la estudiante E_6, en las sesiones de tutoría individual no hay presencia de los SI orientados al uso de la rúbrica, la tutora priorizó otros aspectos que fueron mencionados anteriormente. El nivel de competencia adquirido por la estudiante al finalizar el proceso de prácticum fue calificado con un 7,0 (en el sistema educacional chileno el mínimo aprobatorio es un 4,0 y el máximo aprobatorio es un 7,0), lo que se interpreta como excelente; la estudiante al término del prácticum ha alcanzado el nivel de competencia esperado para su formación inicial, hay que recordar que particularmente el nivel de competencia inicial era bueno y se mantuvo a lo largo del proceso, aunque no se realizó la segunda

⁹⁰ Ver Anexo B5: Tabla porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las categorías referidas a las dimensiones función epistémica en ambos tipos de Tutorías en el caso E_6.

devolución de la práctica la tutora ayudo a la estudiante en abordar otros contenidos formativos como el rol y desarrollo profesional que se presenta en ambas tipos de tutorías.

6.4. Síntesis de los resultados

1. Identificación y caracterización de los cambios en el modo en que las estudiantes intervienen para reflexionar sobre la práctica en momentos diferenciados del prácticum.

En el primer apartado hemos dado a conocer en cada caso de estudio, la presencia/ausencia de las sub-categorías sobre la dimensión ámbitos pedagógicos identificadas en el discurso de la estudiante en el momento que analizan una práctica docente de una maestra con sus alumnos de educación infantil (registrada en un clip de vídeo) al principio y al final de la realización del prácticum. Identificamos que las estudiantes intervienen con un rango de frecuencias que va entre 31 – 4 intervenciones realizadas en el momento que visualizan y la reflexionan sobre la práctica presentada en el clip. Interpretamos esta diferencia a partir de dos elementos; por un lado, las variables intervinientes que surgen del proceso de investigación cualitativa, por ejemplo, la comprensión que la estudiante tuvo de la consigna (aunque en ambos momentos se les entregó la misma), la falta de interés en participar en el visionado del clip; y por otro lado, la presencia de otros aspectos relacionados con las habilidades personales o con el grado de conocimiento que tienen las estudiantes sobre los ámbitos pedagógicos al iniciar el proceso de prácticum. Pero, como nuestra finalidad no es contrastar la frecuencia que presentan las sub-categorías sino comprender las diferencias desde el discurso de la estudiante, en cada caso presentamos una explicación de las categorías que predominan en ambas visualizaciones (inicio y final del proceso) señalando los matices internos acompañado de un ejemplo del discurso utilizado por la estudiante que más se representa el modo en el que refiere a la práctica observada.

Por otro lado, los resultados muestran que en el conjunto de casos analizados se puede apreciar que las intervenciones realizadas por las estudiantes en el inicio y al final del proceso presentan una frecuencia similar en relación con las categorías que las estudiantes refieren. Concretamente, las categorías que presentan mayor frecuencia refieren a: **estructura de la experiencia** (20% al inicio y 26,1% al final); **rol que la maestra debe asumir en el aula** (23,6% al inicio y 23,2 % al final); **participación de los niños/as** (21,8% al inicio y 18,8% al final) y **gestión de los recursos** (23,6% al inicio y 24,6% al final). Sin embargo, las categorías que presentan menor frecuencia en las intervenciones de las estudiantes tanto al inicio como al final del proceso son: **objetivo y la planificación**.

En relación con la categoría **estructura de la experiencia**, la sub-categoría que destaca en las intervenciones de las estudiantes en ambos momentos es la referida al *inicio de la experiencia*

(aumenta al doble en las entrevistas realizadas al final del proceso) lo que se explica porque esta sub-categoría comprende mayores indicadores, dirigidos a poner el foco en lo que vendrá, implica dar a conocer el objetivo de la actividad a los niños/as, las instrucciones, lluvia de ideas, detectar los conocimientos previos, e incentivar a los niños/as a participar.

En cuanto a la categoría **rol que debe asumir la maestra**, la sub-categoría que más destaca en ambos momentos es la referida a las *estrategias pedagógicas*. Esta regularidad puede entenderse si consideramos la forma en que la estudiante refiere a ella: aunque presentan la misma frecuencia tiene mayor interés cómo las estudiantes argumentan o justifican que sucede con las estrategias pedagógicas al final del proceso, ya que la elección y uso de diferentes estrategias pedagógicas constituye una parte fundamental de su quehacer profesional.

Respecto a la categoría **participación de los niños/as** la sub-categoría que más acentúan las estudiantes es *rol activo de los niños/as para fomentar su aprendizaje*, tiene mucho interés desde el punto de las interacciones que las estudiantes de maestro identifican en la práctica que está siendo observada, puesto que es primordial que los niños/as se involucren en la actividad. No es menor que esta categoría se presentase de manera muy regular en ambos momentos porque quiere decir que las estudiantes tienen una comprensión de que asegurar el aprendizaje de los niños/as implica otorgarle una experiencia que tenga sentido y que responda a las necesidades e intereses, que perdure en el tiempo.

Finalmente, en la categoría referida a la **gestión de los recursos** las sub-categorías que predomina en ambos momentos es diferente, en el inicio es la referida al *tiempo de la estructura de aprendizaje* y al final los *recursos materiales*; esta variación se puede interpretar por el hecho de que las estudiantes han vivenciado y comprendido que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as de edad infantil es un proceso lúdico, y que necesita ser apoyado por diferentes recursos materiales, debe ser bien elegido y el uso otorgado durante el desarrollo de la experiencia ayudará a mediar el aprendizaje propuesto en la actividad.

Finalmente, llama la atención que la **planificación** presente baja frecuencia de intervención en ambos momentos, sin embargo, que en el inicio solo esta sub-categoría sea identificada por las estudiantes del caso E_1 y E_6, se puede interpretar por el grado de conocimiento y dominio que ambas tienen sobre los ámbitos pedagógicos; y que en la última visualización sea la estudiante E_4 tiene interés ya que particularmente la estudiante solo realizó 4 intervenciones y que haya mencionado la planificación de la experiencia se puede interpretar por el valor que esta le otorga como un aspecto importante para organizar el trabajo pedagógico (recordamos que la estudiante permaneció su proceso de prácticum sin educadora guía y asumió la responsabilidad del nivel en el que se encontraba).

El segundo lugar, realizamos un análisis en el que identificamos cambios en las intervenciones que las estudiantes realizaban respecto a cómo refieren a la práctica visualizada al inicio y al finalizar el prácticum. Diseñamos de manera inductiva categorías a partir de las cuales interpretamos los cambios en el tipo de información que las estudiantes aportan cuando se refieren a las categorías propuestas en el ámbito pedagógico en ambos momentos. De manera global, los resultados muestran que en el inicio del proceso las estudiantes nombran la sub-categoría a partir de la actuación de la maestra o de los niños/as de manera aislada; identifican error en la actuación de uno de los participantes; utilizando un discurso descriptivo en la actuación observada, e intervienen en el momento preciso que identifican la presencia de una sub-categoría. En contraste, las intervenciones realizadas por las estudiantes al finalizar el prácticum se caracterizan porque en ellas: argumentan y justifican el error identificado, integran diferentes aspectos observados que en el inicio mencionaban de manera puntual, señalan contradicciones entre las actuaciones observadas, reinterpretan las actuaciones de la maestra y de los niños/as a partir de las categorías propuestas, realizan inferencias en relación con la triada del proceso de enseñanza o del triángulo interactivo (que implica la actuación de la maestra- los niños/as y el objetivo de aprendizaje propuesto), en ocasiones realiza una sugerencia concreta de cambio para la mejora del proceso de enseñanza visionado. Al final del prácticum el discurso utilizado por la estudiante denota apropiación de los significados construidos a lo largo del proceso.

II. Resultados vinculados a la valoración que tienen las estudiantes sobre el uso del vídeo como mediador para analizar la práctica.

En relación con la primera dimensión, referida a los **Aspectos considerados esenciales para analizar la práctica**, las estudiantes destacan dos aspectos relevantes que consideran esenciales para analizar el desarrollo de una práctica educativa: en primer lugar, señalaron los *Elementos curriculares implicados en el desarrollo del proceso de enseñanza*; y en segundo lugar, subrayaron la importancia de *elementos interactivos que favorezcan interacciones positivas para el aprendizaje al interior del aula*.

En cuanto a la segunda dimensión referida a los **Aprendizajes que rescatan de las sesiones de análisis de vídeos** las respuestas individuales de las estudiantes referían aspectos diferentes (ver Anexo B4). Es así que, respetando la individualidad las reorganizamos temáticamente con la finalidad de conocer los aspectos más relevantes que las estudiantes mencionaban sobre el aprendizaje de las sesiones de vídeos, concretamente identificamos cuatro grandes aspectos: *Estructura de la experiencia, Rol que debe ejercer la maestra, planificación, y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula*.

La tercera dimensión orientada a las **Ayudas identificadas por las estudiantes en el proceso de análisis de la práctica** presentamos por separado los comentarios realizados por las estudiantes en función de las ayudas que fueron otorgadas por la tutora y por las compañeras de la sesión. En lo que se refiere a los apoyos de la tutora estas apuntan a tres grandes tipos de ayudas: *Mayor comprensión del currículo, diseño del proceso de aprendizaje y el apoyo brindado sobre otros aspectos.*

En relación con las **ayudas** que explicitan que fueron **otorgadas por las compañeras de la sesión**, las respuestas de las estudiantes apuntan a diversos aspectos. Interpretamos que esto se debe a que cada estudiante presenta diferentes necesidades y está susceptible a lo que más necesita, o los apoyos que son más apropiados para poder progresar en su práctica. Es así, que hemos reorganizado las aportaciones en dos grandes grupos, aquellos dirigidos a las *críticas constructivas*, y los que se centran en *aprender a partir de otras realidades*.

La cuarta dimensión referida a los **Apoyos educativos que toman como referencia para analizar la práctica** las estudiantes toman como referencia las **Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) (MINEDUC, 2001)**,⁹¹ las cuales son el Marco curricular Nacional que rige a la educación infantil y orienta la labor educativa. Es una propuesta curricular nacional que busca ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características y potencialidades de niños/as, los nuevos escenarios familiares y culturales del país y los avances de la pedagogía.

También toman como referencia para el análisis de la práctica otros **referentes curriculares específicos** compartidos por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI); libros otorgados por el centro educativo, libros y material complementario. Estos libros entregan diversos elementos tanto conceptuales como procedimentales respecto al proceso de la planificación y al mejoramiento de la didáctica de la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje se apoyan en los Programas Pedagógicos para el Primer y el Segundo Nivel. Por otra parte, también en un intento por facilitar el proceso de evaluación de la práctica educativa de las educadoras de párvulos en servicio, las estudiantes de prácticum se apoyan en la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2 (2008).

La dimensión sobre las **Dificultades presentadas en el análisis de la práctica** ninguna de las estudiantes verbalizó presentar alguna dificultad en las sesiones de análisis de la práctica. Consideraron que el tipo de sesión fue importante para su aprendizaje y muy significativo en el proceso de su formación; valoraron de forma positiva la variedad de estas sesiones, puesto que observaron su propia práctica, como también la práctica de sus compañeras, además, aprender de otros contextos y en diferentes niveles educativos.

⁹¹ Ver mayor detalle de las BCEP en el capítulo de metodología, Características del Prácticum.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La cuarta parte de la investigación está organizada por un único capítulo, en el cual presentamos la discusión global del conjunto de resultados obtenidos en la investigación y las conclusiones derivadas del estudio. Para ello, en primer lugar, discutimos los principales hallazgos de nuestro estudio en relación con los objetivos y preguntas de investigación planteadas en la tesis. En segundo lugar, a modo de síntesis presentamos las conclusiones generales de la investigación realizada y destacamos las principales aportaciones y limitaciones del estudio, así como algunas futuras líneas de investigación.

CAPITULO VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Culminamos nuestra investigación con este último capítulo referido a la discusión y conclusiones de la investigación.

7.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación

En la presente tesis doctoral, la finalidad de nuestra investigación es contribuir a una mejor comprensión de cómo el tutor universitario propicia una actividad conjunta en la que ayuda a los estudiantes de prácticum a desarrollar su autonomía para reflexionar sobre su práctica pedagógica, realizada en contextos reales de enseñanza y aprendizaje esenciales para su formación profesional. Para ello, realizamos un estudio cualitativo de carácter exploratorio, en el que estudiamos seis casos y nos propusimos tres objetivos; en primer lugar, nos centramos en caracterizar cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta realizada entre el tutor y el estudiante de prácticum, durante las sesiones de tutorías individuales y grupales en las que reflexionan conjuntamente sobre la práctica. En segundo lugar, nos planteamos indagar sobre qué aspectos de la práctica de los estudiantes se centra la actividad conjunta y las ayudas educativas otorgadas por el tutor. Y finalmente, en el tercer objetivo, de naturaleza más secundaria y complementaria en el conjunto del trabajo, que tiene como propósito identificar y caracterizar cambios en el modo que los estudiantes realizan la reflexión cuando reflexionan sobre la práctica educativa de una maestra observada en un vídeo, contrastando para ello sus comentarios al respecto, al inicio y al final del prácticum.

En este capítulo, discutiremos estos temas, que son centrales en la tesis, a la luz de los resultados más relevantes de nuestra investigación. Organizamos la discusión a partir de cada uno de los objetivos y sus respectivas preguntas de investigación planteadas en cada uno de ellos.

En relación al objetivo O.I. Identificar, caracterizar y analizar cómo se construye y evoluciona la actividad conjunta entre tutor y estudiante de prácticum, durante sesiones de tutorías individuales y grupales en las que reflexionan conjuntamente sobre la propia práctica del estudiante.

7.1.1 ¿Cómo se caracteriza la actividad conjunta que desarrolla el tutor con sus estudiantes de prácticum en los diferentes tipos de tutorías, individual y grupal, en las que reflexionan conjuntamente sobre la propia práctica del estudiante?

Previo a caracterizar la actividad conjunta que desarrolla el tutor con sus estudiantes de prácticum en los seis casos objeto de estudio, nos referiremos a la relevancia que tiene en nuestra investigación el tipo situaciones analizadas. Los dos tipos de tutorías se caracterizan y estructuran de manera diferente. En términos de la teoría de la actividad podríamos decir que el motivo instruccional, compartido por las participantes en ambas tutorías es distinto: en la tutoría individual la función prioritaria es la devolución al estudiante de su desempeño en la práctica docente que fue objeto de observación por parte de la tutora en el aula infantil; mientras que en la tutoría grupal, la función prioritaria es realizar el análisis de la práctica de la estudiante para discutirla conjuntamente con otras compañeras como espacio para el aprendizaje conjunto a partir de sus casos concretos. Sin embargo, en ambos tipos de tutorías las participantes abordan como contenido de la actividad conjunta, la reflexión de la práctica de la estudiante. En este sentido, las investigaciones referidas al prácticum defienden que este tipo de situaciones tienen interés por diversos motivos: son situaciones auténticas de aprendizaje y muy situadas al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, ya que forman parte del producto de la actividad que realizan los estudiantes de maestro, en el contexto y cultura en que se desarrolla (Brown et al., 1989; Jiménez & Mauri, 2012); por otro lado, proporcionar a los estudiantes en formación situaciones en las que puedan reflexionar les ayuda a poder integrar los conocimientos sobre la enseñanza y sus habilidades sobre el aprendizaje de la reflexión (Kaasila & Lauriala, 2012).

Por otra parte, en relación con el tipo de tutorías analizadas en esta investigación, podría ser interpretable en palabras de Schön (2010) como situaciones que favorecen la reflexión sobre la acción, dado que este proceso reflexivo se realiza a posteriori de la realización de la acción y sirve para optimizar la respuesta docente ante nuevas situaciones reales, constituyendo el componente esencial del proceso de aprendizaje por parte del estudiante de maestro. En efecto, el estudiante de maestro debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. Además, ambas tutorías corresponden a

experiencias que los propios estudiantes vivencian en el aula infantil, y para Zabalza (2011) ello supone uno de los aspectos formativos clave para la reflexión. Son situaciones de enseñanza y aprendizaje que el estudiante de maestro prepara para los niños de su nivel y que lleva a cabo de manera sistemática durante el prácticum; y que posteriormente son comentadas conjuntamente con su tutor universitario. Estas características corresponderían a lo que Korthagen (2011) denomina enseñanza reflexiva, que implica un proceso continuo de experimentación y reflexión sobre la práctica de enseñanza realizada en situaciones reales de aprendizaje. Esta enseñanza reflexiva se lleva a cabo bajo el acompañamiento de un sujeto más experto, quien orienta el desarrollo de la enseñanza a través de la interacción, la reflexión personal y las nociones teóricas. Por otra parte, ello coincide con los planteamientos de Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia (2015) quienes explicitan que la discusión de situaciones educativas de la práctica proporcionadas por los mismos estudiantes es una de las actividades relevantes en la que pueden promoverse, bajo determinadas condiciones, ayudas al aprendizaje de la reflexión.

El carácter situado de ambos tipos de tutorías analizadas se apoya, entre otras cosas, en las propias características del prácticum estudiado. Donde las estudiantes presentan una continuidad en la docencia, es decir, se hacen cargo de una jornada escolar (5 horas diarias) todos los días de la semana (la maestra del aula está de apoyo). Este hecho nos parece relevante de destacar, puesto que permite a las estudiantes tener numerosas oportunidades de realizar intervenciones docentes y de reflexionar sobre ellas tanto con la ayuda de la maestra tutora (maestra del aula), como también, con la tutora de la universidad que realiza un mínimo de 5-6 observaciones de la práctica (3 observaciones de esta práctica en el aula y un mínimo de 2 en las tutorías conjuntas de la universidad). De acuerdo a Gürsoy (2013) la práctica en el aula es sin duda una de las características más cruciales del proceso de formación del profesorado y el prácticum más intenso, es decir, con mayores situaciones de aprendizaje en las que se observe y retroalimente la práctica de los estudiantes, favorece a los estudiantes de maestro la oportunidad de reflexionar sobre su enseñanza, obteniendo mejores resultados de su aprendizaje y mayor satisfacción del aprendiz con el proceso de formación.

En lo que respecta a la **caracterización de las tutorías analizadas**, los resultados de los seis casos estudiados muestran que aparecen diferentes formas de organización de la actividad conjunta concretadas en unos determinados segmentos de interactividad (SI), de los cuales algunos remiten específicamente al análisis de la práctica y otros presentan una función formativa diferente, que pueden ser interpretada en el marco más general de la asignatura de prácticum. El análisis de las **tutorías individuales** en los seis casos de estudio nos permitió identificar 19 tipos de SI, que posteriormente reagrupamos de acuerdo a su finalidad formativa, reorganizándolos en seis conjuntos de SI, a saber: en primer lugar, aquellos orientados a *dar comienzo a la sesión*; en segundo lugar, los dirigidos al *Análisis de la práctica* propiamente como tal, y aquí evidenciamos que los SI

remiten a una función formativa específica, por un lado, los SI orientados a valorar la práctica pedagógica, y finalmente, aquellos dirigidos a centrar el análisis planteando propuestas de mejora. En tercer lugar, aquellos SI que se centran en el *rol docente y crecimiento profesional*; en cuarto lugar, los orientados a la *incorporación en una comunidad de prácticas*; en quinto lugar, los dirigidos a *cumplimentar la rúbrica de evaluación*; y finalmente, en sexto lugar aquellos que tienen la función de *finalizar la sesión*.

Por su parte, en la sesión de **tutoría grupal** los resultados del análisis de los seis casos estudiados, muestran 12 tipos diferentes de SI, que también fueron reagrupados tomando como referencia su finalidad formativa; éstos se concretaron en 4 agrupaciones de tipos de SI: en primer lugar, aquellos orientados a *la gestión de la sesión*; en segundo lugar, los dirigidos *al análisis de la propia práctica*; que incluye tres funciones formativas específicas: las participantes dedican un momento de la sesión a compartir la referencia; luego a centrar el análisis, y posteriormente revisar y reformular la práctica observada. En tercer lugar, los dirigidos *al desarrollo profesional* y finalmente, en cuarto lugar, los que apuntan a *finalizar la sesión*.

La reagrupación de los tipos SI realizada en ambas tutorías se efectuó considerando como único criterio la finalidad formativa implícita en la interacción establecida entre los participantes, puesto que nos pareció entregar información que podía ser interpretada en el marco teórico más general orientado a la formación inicial docente, permitiéndonos identificar las diferentes formas en que las tutoras con sus estudiantes dan comienzo a la sesión, los diferentes contenidos formativos que son objeto de discusión y aprendizaje para el estudiante a lo largo del prácticum, y las diferentes formas en que las tutoras finalizan la sesión. A continuación, discutiremos la agrupación de los tipos de SI que presentan mayor relevancia para la formación de los estudiantes en relación con el análisis de la práctica y el prácticum (dejando al margen los que obedecen a la propia construcción de la actividad conjunta: p.e. los segmentos dedicados al inicio de sesión; ...).

En primer lugar, en ambos tipos de tutorías y en las diferentes sesiones analizadas en los seis casos objeto de estudio, identificamos un conjunto de SI orientados a *analizar la práctica*, cada uno de los cuales obedece a una finalidad formativa específica. En la **tutoría individual**, tienen la función formativa de *valorar la práctica pedagógica*, y en ellos la estudiante autoevalúa su propia actuación, identifica sus puntos fuertes y debilidades con la finalidad de desarrollar un óptimo proceso de formación. En segundo lugar, identificamos los SI que tienen como finalidad *centrar el análisis y plantear propuestas de mejora*, la tutora asegura una comprensión global de las actuaciones pedagógicas realizadas en el centro escolar, y tanto la tutora como la estudiante plantean propuestas para la mejora del proceso de formación.

En la **tutoría grupal**, se identificaron tres funciones formativas específicas de análisis: en primer lugar, se comparte la práctica objeto de análisis, con la finalidad última de asegurar los puntos claves del clip de vídeo, describiendo características del contexto en el cual se realizó la actividad. En segundo lugar, los segmentos que apuntan a centrar el análisis, tienen el objetivo último de compartir significados en relación con la actuación pedagógica visionada, estableciendo entre todos los participantes un primer nivel de intersubjetividad, asegurando un conocimiento común y comprensión general de la misma, yendo más allá de las actuaciones observadas. En último lugar, los segmentos orientados a Revisar y reformular la práctica observada presentan la oportunidad de ver con mayor atención y cuidado la actuación pedagógica de la estudiante, analizando el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera sistemática y detallada, construyendo una interpretación de la práctica realizada e identificando elementos para su mejora.

La presencia de los distintos SI que obedecen a funciones formativas específicas y que aparecen en determinadas sesiones y en diferentes casos a lo largo del proceso, tienen lugar gracias a la asistencia del tutor quien pone de relieve aspectos formativos que considera que la estudiante debe saber o reforzar; esto confirma, por un lado, lo propuesto en las investigaciones de Mauri, Clarà et al. (2016) sobre la importancia de la asistencia del tutor para el desarrollo de la reflexión conjunta y, por otro lado, que las funciones formativas específicas de los SI, son interpretables a partir de la comprensión que tiene el tutor sobre lo que significa desarrollar en sus estudiantes de maestro una enseñanza reflexiva y el tipo de intervención que debe tener para apoyar a sus estudiantes a desarrollar la reflexión. Es así, que ambos participantes, al momento de reflexionar sobre la práctica critican y desarrollan sus propias teorías prácticas a partir de su desempeño en el aula, en la que conjuntamente reflexionan, en y sobre la acción, acerca de su ejercicio docente (Zeichner, 1993).

Además, las finalidades formativas de los SI orientados al análisis de la práctica parecerían tener la finalidad última de lo mencionado por Dewey (1989), en la cual la tutora, por un lado, intenta comprender la actuación pedagógica realizada por el estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza y, por otro lado, procura clarificar aquellas actuaciones poco claras o indeterminadas, para luego, tener una mayor comprensión de la actuación pedagógica realizada, de manera que sean clarificadas. Por otro lado, consideramos que probablemente ambas tutoras en estos tipos de SI pretenden desarrollar las actitudes propuestas por Dewey consideradas como elementos clave y necesarios para la acción reflexiva, es decir, la apertura intelectual del estudiante, la responsabilidad y finalmente, la sinceridad; esta idea se apoya a partir de la posibilidad que las tutoras otorgan a sus estudiantes de reconocer sus errores, asumir su responsabilidad de maestra, etc. donde las tutoras van más allá de la actuación puntual observada.

Asimismo, nuestros resultados obtenidos en las diferentes sesiones planificadas en cada uno de

los casos analizados y en ambos tipos de tutoría indican una coherencia con lo que explica Yaffe (2010), respecto al andamiaje individual del prácticum, en el sentido de que permite a los estudiantes de maestro desarrollar nuevas percepciones y perspectivas pedagógicas, alcanzando niveles de problematización de la docencia y nuevas estrategias, desarrollando conciencia de su acción. Finalmente, estos resultados anteriormente mencionados apoyan las investigaciones de Gelfuso & Dennis (2014) y de Harford & MacRuairc (2008) que explican que la participación en procesos de reflexión conjunta permite a los estudiantes desarrollar habilidades de reflexión, siempre que reciban asistencia adaptada específicamente a lo largo del proceso.

En segundo lugar, los resultados de ambos tipos de tutorías manifiestan que la finalidad formativa de los tipos de SI orientados al *rol docente y crecimiento profesional* se dirigen a que la estudiante describa sus actuaciones pedagógicas que caracterizan su manera de enseñar y, justifique o argumente por qué a lo largo de todo el proceso mantuvo ciertas actuaciones. Además, los resultados indican que la presencia de estos tipos de SI en algunos de los casos analizados incrementa a lo largo del proceso formativo (p.e. en S1 (caso E_6), en S2 (Caso E_4) y finaliza con S3 (caso E_4, E_5 y E_6)). También, identificamos que las tutoras vinculan las actuaciones pedagógicas observadas en las estudiantes con las exigencias establecidas en los marcos referenciales (BCEP y MPBE), proyectando la actuación de la estudiante de maestro en su futuro desempeño profesional, en el mundo laboral. Este resultado parece ser coherente con los planteamientos de Tynjälä & Heikkinen (2011), en el sentido que describen que el aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros debe ser visto como un proceso continuo que combina el aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la carrera profesional y desde la formación inicial. Por otra parte, se relaciona con los planteamientos de Ávalos (2007) puesto que expresa que en el desarrollo profesional hay dos factores o polos en tensión: en primer lugar, el elemento personal referido a los docentes, centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos y; en segundo lugar, un elemento externo proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores. Además, en el *desarrollo profesional*, concretamente en el rol que los estudiantes de maestros deben asumir en el aula infantil, como “única responsable” de su grupo de alumnos nuestros resultados dan cuenta de que en el desarrollo de las tutorías la tutora acompaña y apoya los aspectos emocionales y motivacionales que conjugan en este periodo de formación. Este hecho es coherente con lo planteado por Zabala (2011) cuando señala que el prácticum es uno de los escasos momentos en que la formación universitaria puede incidir en la dimensión personal de los sujetos, ya que al verse partícipes en una situación real de ejercicio profesional, los estudiantes tienen que enfrentarse a las demandas de otras personas, adaptarse a las reglas del trabajo y a las exigencias del contexto de prácticas, etc., lo cual les supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender a unas explicaciones en clase.

Por otra parte, y dado que nuestro estudio se centra en la formación de las maestras infantiles, nos parece relevante destacar la importancia de su desarrollo profesional. Al respecto, en una reciente investigación de Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea & Martínez (2015) pone de manifiesto que, algunas de las variables que afectan al desarrollo temprano de los niños se relacionan con las habilidades de interacción del docente, y más concretamente, con la sensibilidad y la capacidad de estimulación verbal. Entre sus conclusiones las autoras expresan que para mejorar el desarrollo profesional es necesario mejorar la sensibilidad sobre las habilidades de interacción que ocurren en la sala de clase, así como una formación en la percepción e interpretación adecuada de las señales de los niños/as, y en responder de forma contingente a dichas señales, lo que, a su vez, exige mostrarse emocionalmente disponible y atento a las necesidades infantiles y establecer así una relación segura con ellos.

En tercer lugar, los tipos de SI orientados a la *Incorporación en una comunidad de prácticas*, identificados en la tutoría individual de los casos E_4, E_5 y E_6 cumplen una doble finalidad formativa; por un lado, integrar las exigencias planteadas en los centros formativos (escuela y universidad) con los diferentes niveles de concreción de la práctica: aula, centro escolar y nivel ministerial; y, por otro lado, orientar las actuaciones pedagógicas de la estudiante sobre su participación en el centro educativo y que puedan favorecer su futura inserción laboral. Considerando la dimensión temporal los resultados señalan que a lo largo del proceso estos tipos de SI van obteniendo mayor presencia en la actividad conjunta realizada entre la Tutora B y su grupo de estudiantes de prácticum (primeras sesiones (E_6), segunda sesiones (E_4) y terceras sesiones (E_4, E_5 y E_6)). Parece ser que desde las tutorías que realiza la tutora en la facultad otorga orientaciones en las primeras sesiones para guiar a la estudiante para que se incorporen en las prácticas del centro escolar y para que se integre en las exigencias planteadas en ambos centros educativos. Además, otro indicador que fundamenta esta idea es que estos tipos de SI se identifican en las sesiones conjuntas de aquellas estudiantes que presentan una singularidad, por ejemplo: no presentan un apoyo directo en el aula (E_4); o en el centro educativo se les exige la ejecución de diversos programas planificados en los diferentes niveles de concreción de la práctica (proyectos del ministerio, del centro y del aula). Por otra parte, la Tutora A apoya a sus estudiantes (E_1, E_2 y E_3) en esta finalidad trayendo a la sesión conjunta los comentarios y valoraciones realizadas por la educadora guía (que es quién realiza prioritariamente el apoyo a la incorporación y participación en la comunidad). De esta manera, nuestra interpretación asume que las tutoras actúan intentando ayudar a la estudiante en la incorporación en la comunidad en la que se inserta. Es así que, estos resultados nos permiten interpretar en palabras de Lave & Wenger (1991) que estas actuaciones de las tutoras se dirigen, en último término, a colaborar puntualmente desde su rol limitado a que la estudiante aprenda a incorporarse en el centro educativo participando desde una *posición más periférica a una participación más legítima*, y experimentando cambios en su conversación y sentimientos acerca de la participación (Lambson, 2010).

7.1.2 ¿Qué particularidades se identifican en la actividad conjunta construida entre el tutor y su grupo de estudiantes que ayuden a reflexionar sobre su propia práctica en cada tipo de tutoría, y cuál es su evolución a lo largo del proceso de formación?

En relación a las particularidades identificadas en cada tipo de sesión, en primer lugar, señalamos y discutimos las diferencias entre los tipos de SI que se presentan de forma singular en cada tipo de tutoría y, en segundo lugar, presentamos los aspectos comunes y diferenciales en relación con los casos que dirige cada una de las tutoras, Tutora A casos E_1, E_2 y E_3 y Tutora B Casos E_4, E_5 y E_6; y además, mencionamos cómo evolucionan los SI identificados en la actividad conjunta realizada por cada tutora con su grupo de estudiante.

En la **tutoría individual** los resultados de los casos de la Tutora A indican un tipo de SI en el cual se identifica la presencia de la Educadora guía. Previo a caracterizar este tipo de SI recordamos que en nuestra investigación el rol de la Educadora guía (o maestra del centro) se hace explícito en el programa de la asignatura y en los informes que emanan desde la facultad, donde se informa de los objetivos propuestos en el prácticum, las tareas que debe realizar el estudiante durante su estancia en el centro escolar y las responsabilidades establecidas durante el proceso; además, se explicitan las funciones que se le solicita para guiar y apoyar al estudiante de maestro al interior del aula, facilitándole la participación en todas las actividades del Establecimiento Educativo. Esta forma de incluir a la participación de la Educadora guía en el prácticum es coherente con los planteamientos de Martínez & Raposo (2011) quienes señalan que los tutores del centro y de la facultad deben tener una idea clara y compartida de lo que se pretende lograr en el aprendizaje del estudiante de maestro durante el desarrollo del prácticum. Además, los planteamientos de Allen (2011) señalan que la clave del éxito del prácticum implica acuerdos de asociación eficaces entre la universidad y las escuelas, que incluyen un compromiso por las dos partes interesadas.

En relación con la presencia del SI *Valoración de la práctica por parte de la Educadora guía*, éste se caracteriza porque la tutora trae a la sesión de análisis conjunto, las aportaciones realizadas por la maestra del centro en diferentes situaciones (con regularidad en las primeras sesiones de los casos E_1, E_2 y E_3), es decir, la Tutora A utiliza en sus argumentos los comentarios y valoraciones realizadas por la educadora guía para informar y argumentar su valoración sobre la práctica observada en el aula de infantil. En este SI evidenciamos los postulados de Bajtín en el cual los enunciados de un hablante individual pueden asumir una orientación dialógica hacia los enunciados de los otros. Esta orientación dialógica se ve reflejada en este caso a través de la parodia, proceso en que una voz transmite lo que ha dicho otra voz, pero lo hace con un “cambio en el acento” (Bajtín, 1984, en Wertsch, 1993).

Otra particularidad identificada en la tutoría individual se concreta en que las participantes

ponen de relieve aspectos propios de cada uno de los sistemas de actividad, es decir, tutora y estudiante de maestro hablan de lo que sucede en el aula infantil, mencionan por qué se realizan determinadas actuaciones, tratan características propias de la comunidad del centro, la estudiante comenta los apoyos que se le otorgan o las necesidades presentes en el centro escolar, o que le sugiere la educadora guía ... Esta forma de entender el contexto en el que se sitúa la actividad es coherente con los planteamientos de Méndez (2011) que nos ayudan a entender las relaciones entre la comunidad académica y profesional como un sistema de actividad compartido. Además, en la actividad conjunta entre tutor y estudiante identificamos la presencia de “otras voces” de acuerdo a lo propuesto por Bajtin; la tutora trae la voz de la educadora guía como explicamos anteriormente para transmitir lo que ha dicho, lo que podría suponer que ambos sistemas de actividad intentan trabajar por una meta común, que se concreta en el desarrollo de las habilidades como maestro.

Hay que agregar que otra particularidad identificada en los resultados de la tutoría individual refiere a la presencia del *SI Orientaciones sobre el rol docente durante el proceso de formación* (presentado con regularidad en las sesiones conjuntas de la Tutora A en los Casos E_1, E_2 y E_3). La finalidad formativa de este SI es orientar a la estudiante en la progresión y mejora de sus competencias docentes, atendiendo a aspectos pedagógicos, emocionales- motivacionales. Esta finalidad formativa se puede vincular con los planteamientos de Moody (2009) quien expresa que un elemento clave en el desarrollo de un prácticum positivo, es que el profesor supervisor otorgue apoyo emocional y profesional, además de ofrecer libertad a los profesores en formación para desarrollar su propio estilo de enseñanza, y otorgarles información concreta y constructiva que les ayude a progresar. Y también con los postulados de Ulvik & Smith (2011) sobre la importancia de la calidad de la tutoría (en concreto de la retroalimentación), en la que se apoya la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes de maestro en las diversas experiencias, y el sentirse incluidos en el ambiente escolar, y tener una práctica estructurada.

A su vez, en la **tutoría grupal** destacamos como una particularidad la presencia del *SI Revisión y reformulación de la práctica, por parte de las compañeras* (presentado con regularidad en el grupo de estudiante de la Tutora A, casos E_1, E_2 y E_3). La peculiaridad de este SI se concreta en una doble finalidad formativa. Por un lado, las compañeras mencionan diferentes aspectos valorando el desarrollo del proceso de aprendizaje visionado y, por otro lado, expresan sus propuestas de cambio sobre la actuación pedagógica visualizada con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos planteados. Si bien en el desarrollo de las sesiones la principal fuente de influencia educativa es la que se ejerce a través de las interacciones que la tutora mantiene con sus estudiantes, en este SI evidenciamos la participación activa de las otras compañeras de la sesión. Siguiendo a Colomina et al. (2001) la participación de los otros puede ser interpretable como una posible fuente de influencia educativa, y en este caso las otras compañeras mantienen una interacción que se establece a partir de la participación guiada que realiza la tutora en el marco de

la sesión. Por otra parte, además de ayudar a la estudiante que presenta su práctica docente mediante el vídeo, la participación de las otras compañeras también favorece su propio aprendizaje; en efecto, asumiendo los postulados de Rogoff (1993) las compañeras también estarían aprendiendo mediante su participación en la que identifican aspectos que no están claros, los valoran y posteriormente proponen una alternativa para mejorar, además del posible aprendizaje debido al seguimiento de la discusión entre la tutora y la estudiante que presenta. De acuerdo al enfoque de Korthagen (2010a) en este tipo de tutoría se estaría considerando la naturaleza distribuida del conocimiento en las personas y los entornos simbólicos y físicos y además propiciando el desarrollo profesional que prepara a los futuros profesores para la colaboración y el intercambio continuo entre ellos, enfatizando en la co-creación de significados pedagógicos.

Continuando con la participación de las otras compañeras en la sesión de tutoría grupal, en el grupo de estudiantes de la Tutora B (casos E_4, E_5 y E_6). La Tutora B potencia la participación de las otras compañeras mediante actuaciones puntuales y esporádicas que se diversifican en el desarrollo de la sesión; la tutora asume el control y demanda una intervención a las otras compañeras. Podemos interpretar que el papel que se les da a las otras compañeras con esta tutora es distinto: quizás que aprendan por su participación al estar presentes más que por participar exponiendo sus opiniones; quizás no se les considere como fuente potencial de influencia educativa para sus compañeras. La participación de las otras compañeras se realiza a través de actuaciones específicas en SI concretos, por ejemplo, en el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*, o en el *SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica*.

Con respecto a la evolución de los SI y considerando los seis casos analizados en su dimensión temporal, nuestros resultados muestran que en ambos tipos de tutorías se presentan diferentes Configuraciones de Segmentos de Interactividad (CSI). Dichas CSI comprenden la articulación de dos o más SI, que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden en las diferentes sesiones a lo largo del periodo de prácticum. Los resultados de la **tutoría individual** muestran tres tipos de CSI: la primera se dirige específicamente al análisis de la práctica de la estudiante; la segunda se relaciona con el uso de la rúbrica de evaluación; la tercera reúne un SI orientado al rol docente y crecimiento profesional y otro SI dirigido a la incorporación en una comunidad de práctica y que explicamos a continuación.

La primera CSI orientada al análisis de la práctica, se presenta de manera regular en todas las sesiones de los Casos E_1, E_2 y E_3 pertenecientes al grupo tutorizado por la Tutora A. Tiene una unidad básica que involucra el *SI Autoevaluación de la práctica pedagógica por parte de la estudiante*; caracterizado entre otras actuaciones, porque la estudiante valora su práctica considerando la correcta implementación de los marcos de referencia. También, el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora*; entre las actuaciones que lo caracterizan se

destaca el identificar el error, identificar elementos del currículum que no están claros, revisar episodios concretos, y proponer alternativas de mejora. Y culmina con el *SI Orientaciones sobre el rol docente a lo largo del proceso de formación*, caracterizado porque la tutora verbaliza características de la actuación de la estudiante que son punto de inicio para progresar en su rol de maestra, propone ejemplos de acciones concretas, y verbaliza su expectativa frente al desarrollo de sus competencias durante el prácticum. Este último SI en la estudiante E_3 evoluciona en la tercera sesión presentándose el *SI Orientaciones sobre el rol del docente en el ámbito laboral*, que se caracteriza por actuaciones similares, pero se proyecta la actuación de la estudiante en el ámbito laboral.

La segunda CSI dirigida al uso de la rúbrica de evaluación, se presenta en diferentes sesiones en los Casos E_1 y E_3, dos de los tres estudiantes tutorizadas por la Tutora A. La CSI se inicia con el *SI Calificación de los aprendizajes, con apoyo de la rúbrica*, y entre las actuaciones que lo caracterizan, se establece una comprensión mutua (estudiante y tutora) sobre los indicadores de evaluación y se cumplimenta la rúbrica describiendo el desempeño de la estudiante; le sigue el *SI Formalización del análisis conjunto con apoyo de rúbrica*, que se caracteriza por las preguntas sucesivas que realiza la tutora sobre el desarrollo de la práctica de la estudiante, la tutora realiza valoración y amplía los comentarios de la estudiante formalizando las valoraciones en la pauta de evaluación; la CSI finaliza con el *SI Síntesis de los aspectos fuertes y débiles con apoyo de rúbrica*, donde principalmente las participantes identifican y comentan las fortalezas y las debilidades observadas y se toman acuerdos que se registran en la pauta de evaluación.

Finalmente, la última CSI reúne un SI orientado al rol docente y crecimiento profesional y otro SI dirigido a la Incorporación de en una comunidad de prácticas, presentada en las últimas sesiones de los casos E_4, E_5 y E_6, pertenecientes al grupo tutorizada por la Tutora B. La CSI inicia con el *SI Identificación de los avances realizados por la estudiante durante el prácticum*, entre las actuaciones que lo caracterizan, la tutora solicita a la estudiante autoevaluar el proceso de prácticum identificando los episodios críticos de su actuación, y que comente como los resolvió; culmina con el *SI Identificación de los avances de la estudiante a partir de los apoyos de los centros formativos*, caracterizado porque la tutora solicita a la estudiante identificar y valorar los apoyos otorgados por ambos centros educativos que favorecieron el proceso de prácticum.

Por su parte, los resultados de la **tutoría grupal** muestran la presencia de dos configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) que comprenden la articulación de dos o más SI, que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden en las diferentes sesiones a lo largo del periodo de prácticum.

En primer lugar, identificamos una CSI orientada a compartir la referencia, la cual presenta variaciones de acuerdo a la organización que realizan las tutoras con su grupo de estudiante. Es así,

que en el grupo de estudiante de la Tutora A (Casos E_1, E_2 y E_3) la CSI se identifica en todas las sesiones, e incluye el *SI Contextualización de la práctica objeto de análisis*, caracterizado principalmente porque la tutora solicita a la estudiante que informe las características de la experiencia que se observará y el resultado de aprendizaje propuesto; y posteriormente, el *SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, en el cual todas las participantes visualizan el clip de vídeo. Mientras que en el grupo de estudiante de la Tutora B (Casos E_4, E_5 y E_6) dicha configuración incluye, el *SI Preparación y organización de la sesión*, caracterizado principalmente porque la tutora solicita el objetivo y se realiza el montaje técnico de los materiales a utilizar para la visualización del clip en el desarrollo de la sesión; y el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, donde las participantes visionan el clip de vídeo.

La segunda CSI se dirige específicamente al análisis de la práctica de la estudiante y presenta variaciones de acuerdo a la organización que realizan las tutoras. En el grupo de estudiantes de la Tutora A (casos E_1, E_2 y E_3), dicha configuración incluye una estructura básica que comprende, el *SI Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante*; una de sus actuaciones típicas es que la estudiante aporta información complementaria, autoevalúa su actuación, identifica fortalezas y debilidades y la tutora resignifica lo que la estudiante dice resituándolo de manera adecuada; le sigue, el *SI Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras*, en el cual la tutora solicita mediante preguntas (específicas y generales) la participación de las compañeras para valorar la actuación pedagógica objeto de reflexión; y finalmente, el *SI Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*, caracterizado principalmente porque la tutora centra el análisis en aspectos puntuales, valora la actuación pedagógica, discute sobre episodios poco claros, propone alternativas específicas y sintetiza lo visionado. Solo en el Caso E_1 consideramos como parte de dicha CSI el *SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis*, donde la tutora asegura entre los participantes un nivel mínimo de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas, estableciendo un primer grado de intersubjetividad en el que identifican los aspectos esenciales. En el grupo de estudiante de la Tutora B (casos E_4, E_5 y E_6) la CSI orientada al análisis contempla el *SI Descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis*, en el que principalmente la tutora centra la discusión en identificar diferentes aspectos que necesitan ser mejorados, y el *SI Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora*, caracterizado porque la tutora centra el análisis en aspectos puntuales, valora la actuación pedagógica, discute sobre episodios poco claros, propone alternativas específicas y sintetiza lo visionado. Particularmente en el Caso E_5 dicha CSI incorpora también el *SI Visualización y análisis de la práctica foco de análisis*, donde la tutora realiza tareas paralelas, visualiza el clip y simultáneamente realiza diversas intervenciones.

Centrándonos específicamente en las CSI orientadas al análisis de la práctica identificadas en

ambos tipos de tutorías, discutiremos los resultados a partir de otras investigaciones. En primer lugar, nuestros resultados confirman la idea propuesta por Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia et al. (2015) de que no existe una única secuencia específica para definir un proceso de reflexión conjunta, sino que más bien este proceso se puede llevar a cabo mediante diferentes maneras de organizar la actividad conjunta (por ejemplo: diferentes CSI identificadas en cada caso, ver capítulo 4, presentación por casos).

En segundo lugar, la forma que toma la ayuda ofrecida por el tutor en la reflexión conjunta puede focalizarse como señalan Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia (2015) en aspectos distintos que favorecen de modo diferente la comprensión de la práctica objeto de reflexión. Por otra parte, estos mismos autores y otros como Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel (2014), muestran cómo diferentes formas de estructuración de la reflexión inducen a diferentes “patrones regulares” de apoyo a la reflexión conjunta, que consiste en una secuencia, más o menos flexible, que en nuestro caso se relaciona con la unidad básica de la CSI que en la **tutoría individual** comprendería: la identificación y valoración por parte de la estudiante -en el que se explora la correcta implementación de los marcos de referencia-; luego, se avanza hacia la identificación del error -se discuten los aspectos o actuaciones que no están claros- y luego se proponen alternativas de mejora y culmina el proceso con la proyección de la actuación de la estudiante y el desarrollo de sus competencias durante el prácticum y/o en su inserción laboral (ver Figura 49)

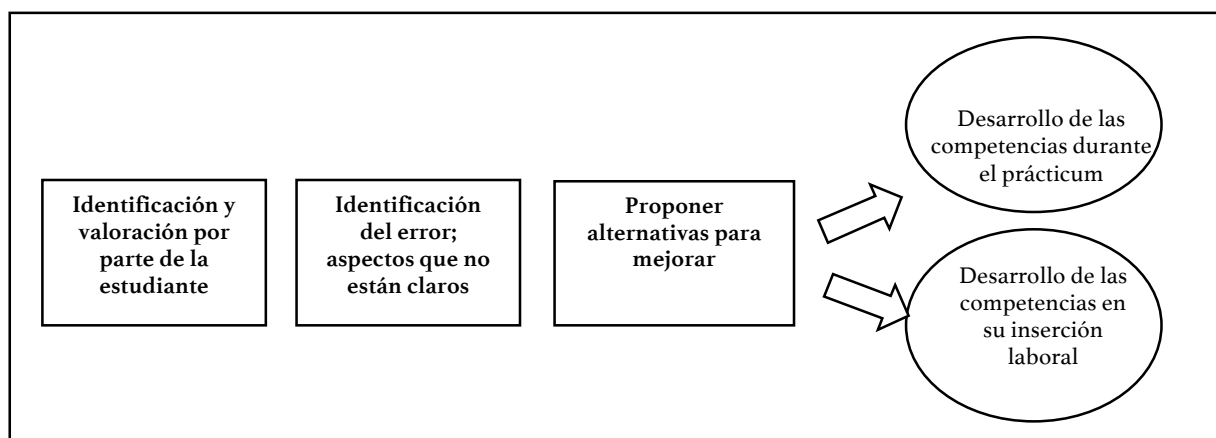


Figura 49. CSI dirigida al análisis de la práctica de la estudiante, tutoría individual.

En la **tutoría grupal**, los resultados muestran una secuencia más flexible; que puede comenzar con una la estructura básica que inicia con la descripción de aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis, asegurando entre las participantes un nivel mínimo de comprensión, yendo más allá de las actuaciones observadas; y a medida que avanza la actividad conjunta se centran en aspectos puntuales en la que se puede incluir la participación de la propia estudiante que presenta y/o la participación de las otras compañeras, donde se identifican errores, valoran la actuación visionada en el clip, debatir diferentes puntos de vista y buscar conjuntamente alternativas para mejorar. O eventualmente esta estructura básica termina el proceso con la revisión y

reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora. Esta secuencia apoya los planteamientos de Dewey (1989) sobre la reflexión, dado que la condición de la reflexión es soportar el suspense y la búsqueda que el individuo ha movilizado. “*La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa*” (Dewey, 1989 p. 98). La tercera forma que adopta el proceso nace en nuestro caso con la visualización conjunta, donde los participantes visualizan y al mismo tiempo clarifican la actuación pedagógica observada y posteriormente con la tutora es quién presenta nuevas alternativas o propuestas de cambio que pueden ser reales o imaginarias (Ver Figura 50).

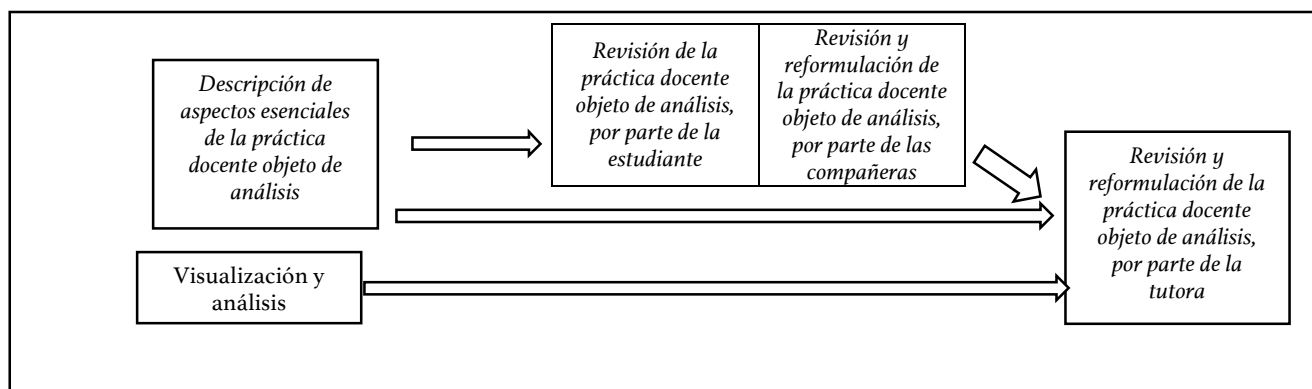


Figura 50. CSI dirigida al análisis de la práctica de la estudiante, tutoría grupal.

En relación con regularidades identificadas éstas plantean algunas reflexiones e interrogantes sobre fases en las que puede articularse la ayuda en este tipo de situaciones. Los resultados sobre la ayuda que puede suponer al estudiante la propia estructura de la actividad conjunta permiten establecer algunas relaciones con las fases del modelo ALACT (Korthagen, 2001). Aunque el modelo ALACT está centrado en lo que hace el aprendiz y nuestro trabajo en la actividad conjunta entre la tutora y la estudiante, podemos evidenciar que hay una coincidencia entre la función de las fases que se pueden concretar con la finalidad formativa de diferentes SI y, según el tipo de tutoría. Especialmente, hay una coincidencia entre los SI identificados en las CSI que aparecen en cada tutoría. A continuación, comentamos las coincidencias/divergencias con este modelo.

En nuestros resultados el SI *Valorar la práctica pedagógica, por parte de la estudiante* (tutoría individual) o *SI Identificar aspectos esenciales* (tutoría grupal) son los orientados a que el estudiante autoevalúe su actuación identificando puntos fuertes y puntos débiles, revisar aspectos esenciales de su práctica asegurando un conocimiento común y una comprensión general de la misma, y pueden relacionarse con la segunda fase del modelo ALACT, **Mirando hacia atrás o revisar la acción**, en la que el estudiante comenta como desarrolló su clase, cómo se siente al ver su actuación, y comparte lo que piensa de su resultado.

Por otra parte, los *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategias de mejora* (tutoría individual) *SI Revisar y reformular la práctica observada, por parte de la tutora, del estudiante o de las otras compañeras* (tutoría grupal) en los que tutora, estudiante y en su caso las compañeras de la sesión, revisan con detalle las acciones pedagógicas realizadas y el desempeño de la estudiante (reelaborando los significados compartidos en relación con la práctica reflexionada, asegurando una comprensión global del desempeño pedagógico, formulando alternativas de acción para replantear la práctica), pueden relacionarse con la tercera fase del modelo ALACT **Concienciación de aspectos esenciales**, (dirigida a buscar lo que falló y a una mayor conciencia de lo que ocurre, la tutora ayuda mediante preguntas por lo que se quería realizar, qué fue lo que se realizó, en qué se pensó y cómo se sintió), y con la cuarta fase del modelo ALACT **Crear métodos alternativos de acción** (en que el estudiante elige un enfoque diferente para mejorar).

En relación a la primera y quinta fases del modelo, nuestros resultados muestran algunas discrepancias, que comentamos a continuación, en relación con la fase **Acción** del modelo ALACT que tiene el objetivo de identificar una acción que lleve a la reflexión. En la tutoría individual esta “actualización” se puede realizar a través de diferentes *SI Presentación de la sesión de devolución*; *SI Identificación de aspectos prioritarios de la práctica observada* o *SI Comentarios globales del contexto de la práctica* observada y en la tutoría grupal sucede algo similar, presentándose diferentes que dan inicio a la sesión como *SI Preparación y organización de la sesión*, *SI Contextualización de la práctica objeto de análisis* y *SI Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*. Finalmente, la quinta fase del modelo ALACT, **Ensayo**, explica el sentido cíclico del mismo, con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos. En nuestros resultados, se identifican claramente, en ambos tipos de tutorías se presentan diferentes *SI* que tienen la función de finalizar la sesión en la tutoría individual *SI Acuerdos sobre los aspectos de mejora de la práctica pedagógica* y *SI Acuerdos sobre la gestión del prácticum*; en la tutoría grupal, *SI Finalización de la sesión orientado al contenido educativo* o *SI Orientado aspectos pedagógicos y organizativos*. Por otra parte, algunos de estos *SI* estarían más cerca de la cuarta fase del modelo ALACT, puesto que contribuyen además de a cerrar la sesión, a tomar acuerdos sobre las propuestas de cambio.

En definitiva, en cuanto a la relación entre el Modelo ALACT y nuestros resultados, sugieren que lo que se propone en cada una de las fases es importante para ayudar a los estudiantes a reflexión. Sin embargo, nuestros resultados muestran que la actividad conjunta se construye en la interacción, y se ajusta en función de las vicisitudes que la estudiante necesita. No hay en nuestros datos una relación directa y exclusiva entre los *SI* identificados y las fases propuestas en el modelo, cada una de las fases se concretan en diferentes tipos de *SI*, según el tipo de tutoría. Por tanto, los resultados muestran que lo propuesto por Korthagen (2001) aparece en nuestros resultados, pero tiene otro tipo de organización y ésta se ajusta y varía en función a lo que el estudiante necesita o,

en función del sentido y significado de lo que las participantes construyen en cada una de las sesiones, ya que cada sesión presenta una finalidad instruccional específica.

7.1.3 ¿Qué características se identifican en la actividad conjunta construida por los participantes en cada tipo de tutoría que pudieran relacionarse con el uso de los diferentes artefactos mediadores (el clip de vídeo/la rúbrica de evaluación)?

En cada tipo de tutoría y en el análisis de los seis casos objeto de estudio aparecen formas específicas de organización de la actividad conjunta que remiten a las diferentes formas de participar y al contenido/tarea que es objeto de aprendizaje. En nuestra investigación el uso que las participantes otorgan a cada uno de los artefactos permite identificar que por su propia naturaleza estos pueden ser considerados como mediadores de la actividad, asumiendo que cada uno presenta características diferentes: el vídeo es un artefacto tecnológico utilizado en la tutoría grupal, y la rúbrica, un elemento pedagógico que apoya la tutoría individual. La inclusión de estos artefactos en la actividad conjunta modifica la participación de las tutoras y estudiantes en cada tipo de tutoría; las interacciones que establecen para el aprendizaje de la reflexión de la práctica de los estudiantes, y al grado de participación que asumen, tanto de la tutora como de las estudiantes, cuando se refieren a la práctica de enseñanza y aprendizaje que está siendo compartida mediante el clip de vídeo y la rúbrica de evaluación.

En cuanto a la finalidad de cada uno de los artefactos, los resultados de las diferentes sesiones analizadas en cada uno de los casos en la tutoría grupal señalan que: el clip de vídeo tiene interés por tres motivos concretos: en primer lugar, permite que todas las participantes compartan la misma referencia; en segundo lugar, el clip es una situación de aprendizaje muy situada en el contexto donde las estudiantes realizan cotidianamente su práctica educativa y favorece que las estudiantes de maestro puedan "ver" su propia práctica con mayor eficacia; y en tercer lugar, permite a las compañeras que participan de la sesión identificarse en relación con su práctica, con la didáctica utilizada durante su enseñanza y reflexionar sobre la que podría utilizar en su enseñanza futura. Estos resultados parecen ser coherentes con los planteamientos de otros autores que utilizan el mismo artefacto mediador como una herramienta de aprendizaje como, por ejemplo, Kleinknecht & Schneider (2013) que afirman que el análisis de vídeo ofrece la oportunidad de examinar las situaciones analizando la enseñanza de manera sistemática, permite que los observadores puedan interactuar con el propio maestro; pausar o reproducir las escenas en las ocasiones necesarias y reflexionar sobre la misma situación pero desde diferentes perspectivas. Por su parte Sherin & Han (2004) concluyen en relación con el papel del vídeo para el aprendizaje de los maestros, que es un catalizador importante puesto que proporciona un nuevo tipo de acceso a las interacciones en el aula; en la misma línea se pronuncian también Harford & MacRuairc (2008) señalando que el vídeo es un medio versátil que capta la inmediatez de un aula real y que permite a los estudiantes ver ejemplos de experiencias de aprendizaje auténticas. Por otra parte, Fortuny &

Rodríguez (2012) agregan que, en la formación inicial del profesorado, es necesario incorporar situaciones donde se puedan usar vídeos de otros profesionales y de ellos mismos en su periodo de prácticas, porque estos ayudan a mejorar su desarrollo profesional.

Por otro lado, los resultados de los diferentes casos analizados indican que a nivel de SI ambas tutoras dedican un porcentaje similar en el *SI visualización conjunta de la práctica objeto de análisis*, otorgando un 34% del total de las sesiones a compartir la referencia mediante este medio. Por otra parte, mientras en los casos de la Tutora A durante la visualización del clip los participantes atienden y toman nota sin intercambiar comentarios, en los casos de la Tutora B se realizan tareas paralelas, es decir, mientras se visualiza la práctica la propia tutora realiza reiteradas intervenciones en las que indaga sobre episodios específicos con el objetivo de aclarar una situación puntual y la implementación adecuada del referente curricular. Nuestros resultados van en la línea de lo encontrado por Masats & Dooly (2011) en el sentido de que para que los clips de vídeos sean considerados como una herramienta viable y accesible para la reflexión, necesariamente requieren que sea un proceso planificado, que incluya como objetivo de aprendizaje las competencias que deben alcanzar los estudiantes de maestro. Además, y concordante con los planteamientos de Tripp & Rich (2012b) y van Es & Sherin (2002), los estudiantes de maestro no solo exploran el contenido (didáctica), sino el efecto que tiene sobre la modificación de su propia práctica. Como señala Harford, MacRuairc (2008), los clips de vídeo son “una poderosa herramienta para enfocar las complejidades del aula y apoyar a los maestros de pre-servicio en la conexión de conocimiento y práctica”. El vídeo como herramienta analítica muestra una serie de “ejemplos concretos” del ambiente de enseñanza y aprendizaje, permite a los profesores ver un espectro más amplio de prácticas, y les ayuda a reconocer y evaluar los diferentes aspectos que se relacionan entre sí.

Además, podríamos hipotetizar que dadas las características de la tutoría en la que usa del clip de vídeo para la reflexión conjunta, en ella se favorecen las ayudas para construir el conocimiento práctico de las estudiantes, entendiendo por conocimiento práctico una representación de las situaciones concretas y determinadas de la práctica (Clarà & Mauri, 2010a). Este conocimiento práctico que el estudiante de maestro va desarrollando a lo largo del proceso le supone interactuar con su práctica y con los elementos teóricos que influyen en ella, utilizando los marcos referenciales compartidos en el proceso de formación. En este sentido, hay que señalar que las participantes tienen un marco compartido que orienta el proceso de reflexión, lo que es coherente con las investigaciones de Müller et al. (2013), Santagata & Angelici (2010) y van Es & Sherin (2009) sobre que es necesario contar con una metodología orientada a objetivos y focos claros, ya que esta orientación específica reportará ser de mayor efectividad en el aprendizaje en la formación inicial docente.

Por otra parte, una diferencia importante de nuestro trabajo y el de otras investigaciones como de Santagata & Guarino (2011) y Tripp & Rich (2012b) se concreta en que en sus investigaciones analizaron momentos puntuales de clips (elegidos previamente por el investigador) para compartir con su grupo de discusión y centraron su observación en ítems específicos propuestos por cada maestro o en un contenido formativo concreto. Sin embargo, nuestro trabajo consistió en analizar el desarrollo completo de un proceso formativo desarrollados por las estudiantes, en momentos diferenciados del proceso de prácticum, lo que nos permitió tener un seguimiento y continuidad de las actuaciones que la estudiante realiza en el aula infantil (una media de 5-6 sesiones para cada estudiante observadas y analizadas conjuntamente con la tutora de la universidad), otorgando una riqueza adicional a nuestros resultados.

En lo sigue nos referiremos al uso de la rúbrica de evaluación como artefacto mediador de la actividad conjunta. Los resultados señalan que la Tutora A con su grupo de estudiantes (casos E_1, E_2, E_3) utilizan la rúbrica para vertebrar sistemáticamente una parte de la sesión y cumple dos finalidades complementarias: i) Profundizar en el aprendizaje del análisis de la práctica. (ii) Compartir con claridad el grado de consecución de los aprendizajes esperados por la estudiante desarrollando una función tanto formativa como acreditativa de la evaluación. La tutora considera la rúbrica como un instrumento que ayuda a representarse la tarea y a la negociación en la actividad conjunta, así como de seguimiento, valoración y mejora de la actuación pedagógica de la estudiante en formación. Mientras que los resultados de la Tutora B con su grupo de estudiantes (casos E_4, E_5 y E_6) muestran que la rúbrica se utiliza puntualmente, integrándola como herramienta ocasional de apoyo para el aprendizaje. La tutora es quien formula las preguntas y al mismo tiempo es ella quien resuelve los puntos discordantes presentados en el desarrollo de la sesión. Prevalece una función formativa de evaluación: la tutora realiza un seguimiento de la actuación, pero no una calificación. Se formaliza el análisis registrando fortalezas y debilidades y otorgando sugerencias de mejora.

Nuestros resultados apoyan los planteamientos de Martínez & Raposo (2011) puesto que el uso de la rúbrica ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias del trabajo que realiza el estudiante en el aula de infantil. Además, apoyan lo propuesto por Panadero & Jonsson (2013) que la rúbrica permite: (i) clarificar las exigencias de la tarea y los criterios de evaluación; (ii) facilitar dar feedback a los estudiantes; y (iii) mejorar el sentido de autoeficacia, al facilitarles la elaboración de una representación realista de sus propios logros. Igualmente, nuestros resultados son coherentes con lo que diferentes autores como Cebrián, Serrano & Ruiz (2014), Etxabe, Aranguren & Losada (2011), Raposo & Martínez (2014), expresan sobre las posibilidades de la rúbrica permitiendo la orientación además de la evaluación de la práctica educativa. Particularmente, destacan su valor en la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes, ya que los guía, fomenta el aprendizaje cooperativo y constituye una herramienta ágil y útil que impulsa el

aprendizaje. En nuestros casos objeto de estudio los estudiantes conocen los criterios de evaluación desde el primer día en el que comienzan el prácticum. Además, como se presenta en los resultados del grupo de las estudiantes de la Tutora A, la rúbrica permite realizar un seguimiento y evaluación de las competencias/ habilidades adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada, sobre indicadores que miden su progreso, creando una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios.

Por otra parte, a pesar que ambas tutorías se orientan a reflexionar sobre la práctica de la estudiante, la rúbrica es utilizada solamente en la tutoría individual y no queremos dejar de señalar que en estos casos la rúbrica no presenta indicadores específicos para evaluar sobre como reflexiona la alumna SOBRE la acción y En la acción (Schön, 2010). Aunque las tutoras asumen que la reflexión es un aspecto importante a desarrollar con sus estudiantes y apoyan el proceso de manera sistemática, no se evalúa el progreso que tiene a lo largo del prácticum el modo en que ha evolucionado el proceso reflexivo de los estudiantes; únicamente, de manera puntual y complementaria se solicita una reflexión final (escrita) que se debe incorporar en el portafolio final de prácticum, que entendemos que no cubriría la valoración a la que nos referimos. Estas consideraciones nos llevan a señalar también la necesidad y a la vez la complejidad de abordar el proceso de evaluación de los procesos de reflexión.

De acuerdo con Mauri et al. (2014) el uso que las tutoras le otorgan a las rúbricas de evaluación permite identificar un conjunto de ayudas educativas elaboradas y prestadas en diferentes niveles de la práctica educativa (en un nivel macro, de diseño de las condiciones de participación, y en un nivel micro, de concreción de las ayudas en la actividad desarrollada por los participantes). La Tutora A con su grupo de estudiantes permite y fomenta su participación y mediante el diálogo utiliza la rúbrica más para apoyar y dar cuenta del proceso de aprendizaje de la estudiante en formación, que para acreditar y calificar su actuación pedagógica. Las ayudas ofrecidas por la Tutora B con su grupo de estudiantes, son más directivas siendo ella quién dirige el curso del diálogo, utilizando la rúbrica más con el sentido de acreditar y calificar el desempeño pedagógico del estudiante desarrollado en el aula. Además, considerando la forma en ambas tutoras utilizan la rúbrica a lo largo de la sesión y la forma en que gestionan la participación de sus estudiantes podríamos interpretar que la actuación de la Tutora A es más dialógica y la de la Tutora B es más monológica de acuerdo a Crasborn et al. (2011).

Finalmente, el hecho de que las tutoras utilicen la misma rúbrica en las segundas y terceras visitas en el aula, les permite indagar sobre cuándo se producen cambios en el aprendizaje del estudiante, cuánto cambian y cuándo son más importantes, concordando con los planteamientos de Martínez et al. (2013). A su vez, las rúbricas han contribuido a que los estudiantes puedan tomar conciencia de la exigencia de llevar a cabo un proceso efectivo de negociación del significado

durante la realización de la tarea y de disponer de habilidades necesarias (Mauri et al., 2014).

Una última reflexión en relación con el clip de vídeo y la rúbrica de evaluación es destacar que el papel del artefacto mediador no viene determinado por él mismo, sino por como acaba siendo el uso que se le otorgue como mediadores en la actividad conjunta. Los resultados descritos anteriormente muestran diferencias en cómo cada tutora organiza la actividad con la presencia de los SI, en la forma de gestionar la participación, quien participa, cómo y cuándo, así como el hecho de que ambas tutoras organizan un uso distinto de los artefactos, aunque su finalidad última sigue siendo favorecer el aprendizaje de la reflexión de sus estudiantes.

7.1.4 ¿Es posible identificar a partir de la estructura de la actividad conjunta de ambos tipos de tutorías, formas de organizar la actividad que contribuyan al andamiaje//traspaso del control en el proceso de reflexión de la práctica de la estudiante, a medida que avanza el proceso formativo?

A partir del análisis de ambos tipos de tutoría los resultados muestran formas específicas de organización de la actividad entre la estudiante y su respectiva tutora que nos permiten identificar algunos indicadores del mecanismo de cesión progresiva del control y la responsabilidad desde las tutoras hacia las estudiantes. A continuación, discutiremos los resultados más relevantes que den cuenta de la forma en que la tutora andamia a los estudiantes en el proceso de reflexión de la práctica.

De acuerdo a la perspectiva teórica asumida en este estudio, uno de los aspectos relevantes para el ajuste de la ayuda es la contingencia en el tiempo. Nuestros resultados apoyan esta idea, ya que la tutora ayuda a la estudiante en el momento que en el que lo necesita; concretamente identificamos que a lo largo del proceso formativo hay segmentos que en ambos tipos de situaciones se mantienen regulares a lo largo del proceso (p.e. *SI Análisis conjunto de la práctica proponiendo estrategia de mejora*) y otros que aparecen puntualmente. Estos últimos, responden a una necesidad específica demandada por la estudiante o bien identificada por la tutora para apoyar elementos específicos sobre lo que significa ser maestro (p.e. tutoría individual: *SI Propuesta de estrategia de mejora por parte de la tutora*, Caso E_4 y tutoría grupal: *SI Proyección al ámbito laboral*, Caso E_6). Por otro lado, los resultados muestran que, además, la contingencia se da en función de las necesidades de los estudiantes: hay segmentos que “evolucionan”, es decir, varían en el desarrollo de las sesiones; p.e. en la tutoría individual, el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica proponiendo estrategia de mejora* (Caso E_2), en las primeras sesiones se le dedica más tiempo y además el análisis es conjunto -participan en él tutora y estudiante- y, en la tercera sesión pasa a contar solo con la participación de la tutora y se le dedica menos tiempo. Otro ejemplo es el *SI Orientaciones sobre el rol docente*, que pasa de tratar el rol que debe asumir la estudiante durante el

periodo de prácticum (en las primeras sesiones) a tratar sobre el rol que debe asumir en el ámbito laboral, posteriormente al prácticum (en las últimas sesiones).

Otro resultado que apoya la contingencia se refiere a la modificación que realizan las tutoras a la planificación inicial del número de sesiones de tutoría previstas para la discusión/devolución de la práctica de cada estudiante. En la tutoría individual los resultados muestran que se le ofrece a la estudiante el desarrollo de una sesión más del prototipo planificado en el plan docente del prácticum. En el caso de la tutoría individual con la estudiante E_3 (una visita más al centro escolar) y con la estudiante E_6 (la visita en el centro, pero no realiza la devolución de la práctica). En la tutoría grupal se observa una discusión de vídeo más de las planificadas (en los casos E_3 y E_4). La decisión de la tutora de modificar la planificación inicial puede ser interpretada desde el carácter situado de la ayuda, ya que esta decisión no se realiza con antelación al desarrollo del proceso, sino que la tutora mientras observa y comparte con la estudiante la reflexión conjunta de la práctica decide otorgar más oportunidades para apoyar el proceso de aprendizaje de la estudiante.

Por otra parte, otro indicador que permite identificar el andamiaje en el proceso de reflexión de la estudiante, se relaciona con el carácter discursivo de la ayuda. Los resultados señalan que las tutoras en mayor o menor medida y con una organización de la actividad diferente (como lo hemos señalado anteriormente) ayudan a los estudiantes a identificar diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica, identificar los errores y clarificarlos, relacionar los elementos, responder diferentes tipos de preguntas y concreciones; a su vez, ellas en sus intervenciones resumen las actuaciones o episodios visionados, clarifican las incoherencias entre lo que la estudiante realizó y lo que deseaba hacer, establecen relaciones con otras actuaciones, indagan o proponen alternativas de acción...entre otras ayudas. Estas actuaciones, por un lado, se pueden relacionar con las propuestas por Crasborn et al. (2008) en el programa SMART en el que se investigaron las habilidades que presenta el mentor para guiar los procesos de reflexión de los profesores en situación de mentoría, y éstas fueron interpretadas como ayudas en la interacción entre un profesor más experto (mentor) y los profesores en formación. Por otro lado, se pueden relacionar con las habilidades que Korthagen (2001) propone que debe tener el tutor para guiar el proceso de reflexión de sus estudiantes, como determinar qué tipo de ayuda necesita el estudiante de profesorado tomando como referencia sus necesidades de aprendizaje, haciéndole sensible a nuevas metas de aprendizaje, la empatía, la autenticidad y ayudar en la concreción, hacer las cosas explícitas entre otras. Y también con las propuestas por Mauri, Clarà et al. (2016) en relación con los tipos de asistencia discursiva que realiza la tutora para ayudar a los procesos de reflexión, ayudando a ver dilemas, a utilizar el conocimiento académico, promover la interpretación a la situación propuesta, y resumir las ideas tratadas.

Nuestros resultados afirman los planteamientos de Engin (2014) sobre que en un grupo de estudiantes de prácticum se persigue apoyar y guiar a cada uno de ellos para que se conviertan en maestros reflexivos; y también coinciden con los planteamientos de Harford & MacRuairc (2008) sobre que el tutor facilita la conversación, fomenta el debate, la exploración de la situación objeto de reflexión, en la forma en que la organiza, como participan, que roles asumen las participantes. Nuestros resultados señalan que existen diferentes formas de andamiar el proceso de reflexión conjunto. Por un lado, en la tutoría grupal, la Tutora A con grupo de estudiantes identificamos la presencia sistemática del *SI Revisión de la práctica docente, por parte de la estudiante*, y posteriormente el *SI Revisión de la práctica docente, por parte de las compañeras de la sesión*. De acuerdo a nuestro marco de referencia, interpretamos que la tutora cede el control del análisis a las participantes de la sesión, presentando estructuras simétricas de participación en las que la estudiante y las otras compañeras contribuyen activamente en el proceso realizando una valoración de lo observado, o proporcionando nuevos cursos de acción. Posteriormente de acuerdo a lo que la estudiante menciona, la tutora adapta su intervención a lo largo del proceso formativo (*SI de revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*), retoma el control después que las estudiantes hayan intervenido con el fin de asegurar por un lado la referencia que está siendo objeto de reflexión y por otro lado, pregunta, cuestiona, resitúa algunas actuaciones observadas, yendo más allá de lo observado en el clip, cotejando el equilibrio y la coherencia entre lo que la estudiante tenía previsto y lo que realmente sucedió. Interpretamos este hecho como una manera de andamiar la reflexión de la práctica en la que la tutora intenta guiar a la estudiante con la finalidad de establecer un nivel de intersubjetividad entre todas las participantes a partir de lo observado, porque se mantiene estable a lo largo del proceso, de manera regular en todos los casos y varía de acuerdo a las necesidades que presenta la estudiante (tiende a disminuir en E_2 y E_3).

En los casos de la **Tutora B** uno de los resultados que apoya el andamiaje que otorga a tutora se concreta en la presenta del *SI describir aspectos esenciales de la práctica objeto de análisis*, la tutora otorga un momento para que, tanto las compañeras como también la propia estudiante describan aquellos aspectos que identifican como relevantes en la práctica visionada, y al mismo tiempo la tutora pregunta, cuestiona, resitúa algunas actuaciones observadas y posteriormente aparece el *SI Revisión y reformulación de la práctica por parte de la tutora*, donde ella toma el control e interviene ampliando, concretando o resituando los comentarios realizados por las estudiantes, los resignifica y los conduce a identificar los errores o porqué sucedió.

En la tutoría individual, en los casos que tutoriza la **Tutora A** identificamos en S1 la presencia en los tres casos del *SI autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante*. A medida que transcurren las sesiones conjuntas este SI varía tanto en su presencia, como en el tiempo de duración. Es así que en S2 solo se identifica en el caso de las estudiantes E_1 y E_2. Posteriormente, en S3 en los casos E_2 y E_3. Esta variación identificada a lo largo del proceso formativo la

interpretamos desde el mecanismo del traspaso del control, donde la tutora en las primeras sesiones otorga espacios de participación a todas las estudiantes para que sean capaces de autoevaluar su actuación pedagógica de manera autónoma. Posteriormente, a lo largo del proceso la tutora andamia la autoevaluación que la estudiante realiza de su propia actuación pedagógica, para lo cual en algunas ocasiones solo es necesario preguntar a la estudiante cómo evaluaría su trabajo pedagógico, para que la estudiante informe y señale su valoración; en cambio, en otros momentos la tutora realiza preguntas de manera sistemática y pone de relieve otros aspectos que la estudiante no ha mencionado con anterioridad. En cambio, en los casos de la **Tutora B** la tutora informa a la estudiante sobre lo que está realizando bien y lo que debe mejorar, de acuerdo a lo esperado en su proceso de formación con el *SI identificación de aspectos fuertes y débiles por parte de la tutora*. En S1 se presenta en los casos E_4 y E_5. En S2 solo en el caso E_4. A medida que transcurren las sesiones conjuntas, la tutora se centra más el análisis de la práctica, poniendo de relieve otros aspectos que permitan una mayor autonomía de la estudiante.

De esta manera damos cuenta que nuestros resultados son coherentes con el andamiaje como orientación y apoyo temporal que otorga la tutora al aprendiz, que se aumenta o se retira en respuesta al desarrollo de la competencia y a las particularidades de las estudiantes de manera contingente (Engin; 2013; van de Pol, et al., 2011). Las tutoras en los resultados señalados actúan, en primer lugar, de forma *contingente* adaptando su intervención de una manera u otra en cada caso. En segundo lugar, encontramos también *desvanecimiento del control*, la retirada gradual del andamiaje. Las tutoras presentan menos participación retirándose cuando el nivel y / o el importe de la ayuda se reduce con el tiempo. Y en último lugar, la *transferencia de la responsabilidad*, vía de retirada contingente de la ayuda, es decir, la responsabilidad de la realización de la tarea se transfiere gradualmente a las estudiantes. Además, nuestros resultados complementan los planteamientos de Mena, Sánchez & Tillema (2015) en el sentido que caracterizamos formas concretas en que las tutoras andamian el proceso de reflexión de sus estudiantes, algo que para los autores señalaban como pendiente puesto que se habían centrado en explicar cómo los tutores promueven la reflexión (lo que dicen que hacen), pero nosotros nos situamos en caracterizar lo que realizan en la práctica con sus estudiantes de maestros.

Nuestros resultados muestran que, en ambas tutorías (individual y grupal), se presenta de manera regular un tipo de SI cuyo contenido formativo se dirige por acciones de la práctica educativa que presentan necesidad de comprensión y mejora. Aquellas acciones se concretan en situaciones específicas en las que la tutora identifica diferentes elementos de la práctica educativa (elementos curriculares) que no dieron un buen resultado en el desempeño de la estudiante, permitiendo a la estudiante clarificarlos, vincularlos con otras situaciones, que sea consciente de lo que realizó, identifique sus errores, los aspectos que debe mejorar y conjuntamente plantean estrategias de mejora que ayuden a la estudiante a replantear su práctica u orientar su actuación

para alcanzar sus objetivos educativos. Este tipo de SI se presenta después de un SI en el que se valora la práctica (tutoría individual) o en el que se centra el análisis (tutoría grupal). Las actuaciones internas que caracterizan en ambas sesiones este tipo de SI parecen indicar que el estudiante necesita del apoyo del tutor para progresar en la reflexión que realiza sobre su propia actuación. La tutora asiste las incomprendiones, errores, las actuaciones pocos claras, los contenidos que están ambiguos y se discute sobre ellos. Y a partir de estas necesidades identificadas se proporcionan alternativas y sugerencias concretas de cambio para la mejora del proceso de enseñanza con sus estudiantes. Vinculamos específicamente este resultado con los planteamientos de Warford (2011). Estas ayudas operan en la “Zona de Desarrollo Próximo del Profesorado”, que es la distancia entre lo que un profesor puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la mediación de otro profesor más capaz o experto (Warford, 2011).

Finalmente, los resultados de la tutoría individual muestran una CSI orientada al desarrollo del rol docente y crecimiento profesional, esta forma de orientar el desarrollo del rol de la estudiante es coherente con el programa propuesto por van de Pol et al. (2012) Programa de Desarrollo Profesional (PDP) centrado en el andamiaje, puesto que la tutora en el inicio del proceso, espera conocer como la estudiante observa su actuación pedagógica, por tanto, como una forma de diagnosticar qué es capaz de identificar en su actuación; luego en el desarrollo comenta y resitúa lo informado por la estudiante y propone cambios concretos que deben desarrollar durante el prácticum informando el desempeño deseable en su práctica pedagógica, estableciendo una comprensión intersubjetiva con la estudiante, y posteriormente al término expresan la competencia laboral, transfiere la responsabilidad para que la estudiante atienda lo que debe realizar en su posterior inserción laboral. Que esta CSI no aparezca en todos los casos puede interpretarse de acuerdo con lo que expresan los mismos autores van de Pol, et al. (2012) puede haber otros factores que hayan desempeñado un papel importante a lo largo de la sesión (en las estudiantes E_4, E_5 y E_6 solo aparece en las últimas sesiones).

En relación al objetivo O.2 Identificar y analizar sobre qué aspectos de la práctica de los estudiantes se centra la actividad conjunta y las ayudas educativas otorgadas por el tutor a los estudiantes para que reflexionen conjuntamente en sesiones de tutorías individuales y grupales.

A continuación, discutimos los resultados más relevantes referidos a sobre qué aspectos de la práctica centran la actividad conjunta las tutoras para ayudar a los estudiantes en la reflexión de su propia práctica educativa, en cada tipo de tutoría, individual y grupal. Organizamos la discusión de acuerdo a las preguntas de investigación definidas para este objetivo.

7.2.1 ¿En qué aspectos de la reflexión de la práctica centran los tutores la actividad conjunta, a partir de la dimensión “función epistémica” en cada caso y en las distintas sesiones de tutoría (individual y grupal)? ¿Cómo evolucionan estos aspectos a lo largo del proceso formativo?

En primer lugar, los resultados de los seis casos analizados muestran que en cada tutoría las tutoras centran la actividad conjunta en las diferentes categorías implicadas en la función epistémica (describir, evaluar, interpretar y proponer cambios) presentándose de manera diferenciada en cada caso. En la **tutoría individual** únicamente en el caso de la estudiante E_1 se presentan todas las categorías, mientras que en los otros casos (E_2, E_3, E_4 y E_5 y E_6) no se identificó la categoría Interpretar. Los resultados de la **tutoría grupal** muestran que en casos de las estudiantes E_2, E_4, E_5 y E_6 se identificaron todas las categorías. Mientras que en los casos de las estudiantes E_1, y E_3, no aparece la Interpretación. Asumiendo estos resultados, discutiremos cual es el papel que tienen las categorías comprendidas en la función epistémica en cada tipo de sesión, centrándonos principalmente en las regularidades identificadas a partir del conjunto de casos analizados, pero también incluiremos algunos aspectos que se presenten de manera diferenciada.

En relación a la evolución de las categorías referidas a la función epistémica y considerando los resultados de los 6 casos objeto de estudio, podemos decir, que en la **tutoría individual** a lo largo del proceso analizado solo en los casos E_1, E_2, E_3 y E_5 se mantienen estables las categorías Describir y Evaluar, (es decir, aparecen en todas las sesiones) y en los casos E_4 y E_6 también permanece estable proponer cambios. Mientras que los resultados de la **tutoría grupal** informan que a nivel global el proceso analizado muestra que solo en los casos E_1, E_3 y E_5 se mantiene estable, describir, evaluar y proponer cambios y posteriormente en los casos E_2 y E_6 la descripción desaparece prevaleciendo la evaluación y la interpretación, y únicamente en el caso E_4 se presenta estable la categoría evaluar.

Al vincular los resultados que muestran la presencia y evolución de las categorías referidas a la función epistémica en cada caso analizado, con las características de la actividad, tutoría individual y grupal, podemos interpretar el rol que tiene la función epistémica en la actividad conjunta construida entre los participantes en cada tipo de tutoría.

La **tutoría individual** se caracteriza por ser una situación de carácter evaluativo, cuyo objetivo es analizar conjuntamente el desempeño de la estudiante, identificando los errores, las fortalezas, aclarando las incoherencias observadas entre lo que la estudiante deseaba realizar y lo que realmente realizó; la tutora y estudiante discuten los diferentes elementos implicados en la práctica, para posteriormente calificar el desempeño pedagógico de la estudiante observado por la tutora en el aula infantil. Las características que presenta este tipo de tutoría y los resultados

obtenidos en los diferentes casos analizados, nos permiten señalar que la **descripción** asume un rol central, dado que favorece un conocimiento compartido entre la tutora y la estudiante sobre los aspectos que discutirán y comentarán sobre lo que la estudiante realizó, otorgando mayor información a la tutora, referida a su actuación o al contexto donde se desarrolla. Nuestros resultados revelan que la descripción aparece de manera regular en el análisis de los seis casos de estudio; además ambas tutoras en conjunto con sus estudiantes dedican alrededor de 50% o más de sus intervenciones a **describir** la práctica pedagógica objeto de evaluación.

Por otro lado, si vinculamos la descripción con los resultados del primer nivel de análisis obtenido en los resultados de los seis casos, éstos nos señalan que la descripción aparece de forma regular en todos los casos objeto de estudio y en los diferentes SI orientados al análisis de la práctica, p.e. en los casos de la Tutora A prioriza la descripción en el *SI Autoevaluación de la práctica por parte de la estudiante (S_Auto_eval)*, presentando siempre sus mayores porcentajes (ver casos E_1, E_2 y E_3). Esto nos lleva a hipotetizar que la descripción es una habilidad importante para la reflexión y que aparece cada vez que es necesario compartir la referencia, e incluso en momentos más avanzados de la actividad conjunta, la descripción también está presente en los SI orientados a *las propuestas de estrategias de mejora por parte de la tutora* (en la última sesión Caso E_4). Esto refuerza la idea de que lo importante de la intervención de las tutoras es ajustar la ayuda educativa en los momentos en que se necesita, pero, al mismo tiempo pone en cuestión considerar la descripción exclusivamente como un primer paso al inicio de la actividad conjunta, como una “fase” inicial o una “fase previa” a la discusión. Manouchehri (2002), Leijen et al. (2012) y Seidel et al. (2011) relacionan la descripción con el nivel más bajo de reflexión o con el primer nivel de la argumentación; sin embargo, nuestros resultados muestran que la descripción resulta compleja y que es importante ofrecer ayudas a los estudiantes para desarrollarla; no se agota en las primeras sesiones, sino que se mantiene estable a lo largo del proceso y aparece cada vez que es necesario compartir la referencia. De hecho en nuestros datos se trata de que los estudiantes de maestro aprendan a utilizar la descripción para dialogar con su propia práctica, y que esto no supone un relato neutro de los hechos acontecidos sino que ya implica la opción por centrar la atención en unos aspectos en detrimento de centrarse en otros; y no todos sirven por igual: es decir, las tutoras apoyan con su intervención que mediante la descripción el estudiante identifique los diferentes aspectos que según su marco de referencia (más o menos compartido por formación anterior) son considerados más relevantes de los implicados en la práctica pedagógica y que los mencione con la finalidad de que le ayuden a compartir significados y reconstruirlos en conjunto con otros.

Por otra parte, la categoría **evaluar** permanece regular en el análisis de todos los casos. Interpretamos que esta categoría presenta una relevancia en este tipo de tutoría cuya finalidad última es calificar el desempeño pedagógico de la estudiante en el aula infantil. Tal y como se presentan los resultados las diferentes sub-categorías que la componen (evaluación global,

evaluación guiada, evaluación con explicación), ponen de manifiesto su carácter formativo, donde la tutora se implica con su estudiante y elaboran una definición compartida centrada en los resultados de aprendizaje (lo que se espera como maestra) o de la gestión que realiza (cómo lleva a cabo su desempeño pedagógico). Las tutoras ajustan las ayudas para que las estudiantes, previamente a calificar el desempeño pedagógico observado, puedan construir conocimiento mediante la evaluación de su propia actuación dedicándole un momento de la sesión que se mantiene a lo largo del proceso. Por otra parte, los resultados de esta categoría se presentan de forma regular en las diferentes sesiones de los 6 casos objeto de estudio y se vinculan principalmente con el SI orientados al análisis de la práctica concretamente con el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora* que se mantiene durante todo el proceso.

En relación con la categoría **propuestas de cambio** ésta aparece en los 6 casos analizados, pero se mantiene estable únicamente de los casos E_4 y E_6. Esta categoría presenta interés en este tipo de tutoría, porque permite que las participantes puedan replantearse el desempeño pedagógico realizado en el aula infantil. Esto se apoya en que los resultados muestran que ambas tutoras en conjunto con su grupo de estudiantes coinciden en dedicarle alrededor del 10% del total de las intervenciones totales a esta categoría. Además, si vinculamos esta categoría con la presencia de los SI identificados en el primer nivel de análisis, los resultados muestran que predominan en el *SI Análisis conjunto sobre la práctica pedagógica con propuestas de mejora* (S_Anal_conj). Esto nos lleva a interpretar que cuando las tutoras ayudan a las estudiantes de maestro a reflexionar sobre su práctica es necesario esclarecer episodios o actuaciones pedagógicas, intervenir para guiar a las estudiantes en buscar otras alternativas, reestructurar la acción realizada o hipotetizar sobre las mejoras. Permitiéndoles, por un lado, dar soluciones concretas y, por otro lado, construir nuevo conocimiento profesional sobre la práctica pedagógica realizada. Aquí cobra sentido que esta categoría se identifique de manera regular solo en los casos E_4 y E_6, puesto que ambos comparten una peculiaridad en la forma en que se organizó su proceso. El Caso E_4 además del S_Anal_conj presenta de manera exclusiva un SI orientado a las propuestas de mejora; y en E_6 el único SI orientado al análisis de la práctica en el proceso de la estudiante es justamente el S_Anal_conj.

En síntesis, que en la **tutoría individual** se presenten de manera regular las categorías describir, evaluar y proponer cambios, no es algo fortuito, sino que tienen un rol esencial, que se relaciona, por un lado, con las características que presenta la propia actividad (se reconstruye la actuación observada en el aula por la tutora y además tiene un carácter evaluativo) y por otro lado, con la ajuste de la ayuda que realiza la tutora en sus intervenciones para guiar a la estudiante a utilizar estas habilidades para construir conocimiento sobre su propia práctica.

Por lo que se refiere a la **tutoría grupal**, cuya actividad se caracteriza por favorecer la reflexión conjunta mediante la visualización de un clip de vídeo que permite que todas las participantes compartan el desarrollo completo de un proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por la estudiante en el aula. Ello favorece a las estudiantes de maestras a "ver" su práctica con mayor eficacia; y al mismo tiempo a las compañeras que participan de la sesión les permite aprender a partir de otros contextos, identificar elementos que conforman el proceso de enseñanza y su relación con los objetivos de aprendizajes... Aquí el papel de las categorías implicadas en la función epistémica tiene un rol diferente. En relación con la **descripción** los resultados señalan que ésta tiene menos presencia que en las tutorías individuales, dado que las participantes dedican menos del 10% de sus intervenciones a esta categoría. Se explica si consideramos las características de la tutoría, que utiliza el vídeo como un artefacto mediador lo que permite que todas las participantes compartan la misma referencia a la vez y en el mismo momento en el que se analiza, haciendo innecesario recordar las acciones observadas; el vídeo tiene un rol esencial en esta función y la descripción solo se presenta de forma puntual (lo contrario a la sesión de tutoría individual).

En este tipo de tutoría se presenta con mayor peso específico la **evaluación**, que aparece de manera regular en todos los casos analizados. En efecto, aunque la actividad de la tutoría conjunta está diseñada como una situación de enseñanza y aprendizaje para apoyar la reflexión de la propia práctica de las estudiantes, ello se define por las participantes (por las tutoras más en concreto) como una actividad vertebrada por la evaluación de los aspectos de la práctica docente a analizar. En este sentido las sub-categorías analizadas en relación con la evaluación, tienen un rol central en ayudar a las estudiantes a reflexionar permitiéndoles valorar los diferentes elementos que conforman la práctica pedagógica visionada en el clip.

La categoría **Interpretar** presenta un rol más importante en esta tutoría. Presentándose de manera más regular en el grupo de estudiante de la Tutora B (casos E_4, E_5 y E_6) y, muy puntualmente en los casos de la Tutora A (casos E_2). Manteniéndose regular a lo largo del proceso de E_2 y E_6; en E_4 y E_5 esta categoría solo se identifica en la última sesión. Este hecho nos explica el sentido de esta categoría en el proceso de reflexión, en el que las tutoras consideran relevante desarrollar esta categoría especialmente al finalizar el proceso de formación, quizás con el objetivo dar término al proceso de formación de la estudiante o bien, las tutoras asumen que las estudiantes tendrían mayor conocimiento de sus prácticas pedagógicas y sería el momento más oportuno para que utilicen los conocimientos teóricos para explicar el significado de las actuaciones observadas, comprender lo que está sucediendo y por qué, yendo más allá del desempeño pedagógico observado en el clip. Esto se apoya, en el resultado que muestra la coincidencia del trabajo de pedagógico donde ambas tutoras con su grupo de estudiantes dedican alrededor del 10% de sus intervenciones a realizar interpretaciones a partir de la práctica

pedagógica observada en el clip. El bajo porcentaje en que aparece la interpretación en el análisis de los seis casos (recordar que en el análisis de la tutoría individual la presencia de esta categoría es muy puntual o casi nula en el trabajo pedagógico de la Tutora A y baja en la Tutora B) nos sugiere que es una habilidad que cuenta con poca atención en la actividad conjunta estudiada. Este resultado es coherente con las conclusiones de otras investigaciones como la de Mauri, Clarà et al. (2016) quienes expresan que los tutores de la universidad mostraron una mayor dificultad en asistir a los estudiantes de maestro en la interpretación de las situaciones analizadas en relación a otros aspectos en los que sí ofrecieron ayudas a la reflexión.

Estos resultados ponen de manifiesto el rol que asumen las tutoras en cada tutoría cuando ayudan a las estudiantes a reflexionar sobre su propia práctica. En primer lugar, en nuestro estudio interpretamos como una ayuda la presencia de las diferentes categorías, porque da la oportunidad de que las estudiantes aprendan sobre estos aspectos: ello es coherente con lo planteado por van Es & Sherin (2008) quienes expresan que es importante tener cuenta el papel que desempeña el facilitador (en nuestro caso la tutora) para apoyar el aprendizaje de los maestros guiando a los estudiantes de maestro, solicita diferentes requerimientos, utilizando las ideas de los estudiantes como punto de partida para discutir los elementos centrales o para centrarse en otros aspectos que los estudiantes no son capaces de identificar. Por su parte, Mauri, Clarà et al. (2016) argumentan que el grado en que el tutor interviene en la reflexión conjunta puede ser un factor importante cuando se trata de explicar el aprendizaje, pero que el alcance de su influencia dependerá de la naturaleza de esta intervención.

Además, ambos tipos de tutorías son una experiencia de apoyo a los procesos de reflexión sobre las situaciones que vivencia el estudiante de prácticum ya que se dirigen a resolver problemas o situaciones concretas de práctica docente escolar, y ayudan a los practicantes a desarrollar una comprensión más compleja de dichas situaciones (Onrubia, Colomina, Mauri & Clarà, 2014). Este tipo de situaciones se pueden discutir en el seno de diferentes tipos de actividades al servicio del aprendizaje (sesiones de feedback de la práctica, análisis de vídeo y análisis de casos) y se refieren a representaciones de la práctica (Grossman, Hammerness, et al., 2009), que sirven para ayudar a los profesores a desarrollar una representación de la actividad y con ello generan prácticas que estimulan a la reflexión (McDonald et al., 2013).

7.2.2 ¿En qué aspectos de la reflexión de la práctica centran los tutores la actividad conjunta, a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en cada caso y en la sesión de tutoría grupal? y ¿Cómo evolucionan a lo largo del proceso formativo?

Los resultados sobre la dimensión ámbitos pedagógicos remiten a los contenidos específicos de la formación identificados en el discurso de la tutora cuando conjuntamente con las estudiantes reflexionan sobre el proceso de enseñanza visionado en el clip. En el desarrollo de las

sesiones de los casos E_1, E_2 y E_3, identificamos que las intervenciones de la Tutora A refieren a la presencia de todas las categorías: Estructura de la experiencia de aprendizaje, objetivo, planificación, rol de la futura maestra, participación de los niños, gestión de los recursos, y contenidos compartidos en la formación. Mientras que en los casos de las estudiantes E_4, E_5 y E_6, en las intervenciones de la Tutora B no aparece la última categoría, referida a los contenidos compartidos en la formación, que en este caso, refiere a elementos curriculares específicos. Este resultado se interpreta a partir del ajuste de las intervenciones que realizan las tutoras a las necesidades o requerimientos de las estudiantes; las estudiantes de la Tutora B realizan su prácticum en centros educativos convencionales, por tanto hay mayor grado de significados compartidos en el plan de formación y no es esperable que hable de la metodología curricular (que el aspecto que contempla la categoría); y solo las estudiantes de la Tutora A realizaban su proceso de prácticum en un Jardín Infantil que trabajaba una metodología curricular no convencional, por ser una metodología poco habitual es esperable que la tutora oriente estos aspectos con sus estudiantes.

En cuanto a la evolución de los ámbitos citados los resultados muestran que en cada caso objeto de estudio, ambas tutoras ajustan sus intervenciones mencionando los aspectos sobre los que las estudiantes necesitan más apoyo, refiriéndose a éstos con una frecuencia diferente en cada sesión. A continuación, presentamos una síntesis global en la que señalamos el orden de la categoría que prevaleció en las intervenciones de la tutora en cada caso y en el conjunto de sesiones desarrolladas durante el prácticum.

Tabla 62. Síntesis de las dimensiones y orden en la que se identifican en el discurso de la tutora en cada caso objeto de estudio

Categoría/ Orden que prevalece en la intervención	1er lugar	2o lugar	3er lugar	4o lugar	5o lugar	6o lugar
<i>Estructura de la experiencia</i>	Caso E_1 Caso E_2 Caso E_3 Caso E_5	Caso E_4	Caso E_6			
<i>Objetivo y planificación</i>	Caso E_4 Caso E_6	Caso E_1 Caso E_2	Caso E_5		Caso E_3	
<i>Rol de la futura maestra</i>		Caso E_3 Caso E_6	Caso E_2 Caso E_4	Caso E_5	Caso E_1	
<i>Participación de los niños</i>				Caso E_1 Caso E_2 Caso E_3	Caso E_4 Caso E_5	Caso E_6
<i>Gestión de los recursos</i>		Caso E_5	Caso E_1 Caso E_3	Caso E_4	Caso E_6	Caso E_2

<i>Contenidos compartidos en la formación</i>	Caso E_2	Caso E_1 Caso E_3
---	----------	----------------------

La Tabla 62 muestra que en cada caso el orden de las categorías se presenta de manera diferente, aunque el primer y segundo lugar, mayoritariamente lo ocupan las categorías Estructura de la experiencia o la de Objetivo y Planificación; el tercer lugar se encuentra entre el rol de la maestra y la gestión de los recursos, y así sucesivamente. Las ayudas se identifican a partir de las categorías que predominan en el discurso de la tutora, puesto que entendemos que si la tutora subraya aspectos específicos a partir del clip visionado tiene la intención de asegurar esos ámbitos y construir significados sobre ellos, además de orientar a la estudiante en una mejor comprensión de los aspectos que conforman su práctica pedagógica.

En cuanto a los aspectos relacionados con los ámbitos pedagógicos que refieren las tutoras para ayudar a las estudiantes a reflexionar sobre la práctica, éstos se vinculan directamente a las exigencias del Ministerio de Educación y a los marcos de referencia compartidos propuestos para el nivel de Educación Parvularia. Destacamos el carácter de referente compartido que las tutoras otorgan a estos documentos en el proceso de formación de la estudiante de maestro por dos motivos. Por un lado, independientemente de que las tutoras prioricen ámbitos diferentes están ayudando a que las estudiantes aprendan a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos; por otro lado, ponen de manifiesto los diferentes elementos curriculares que deben considerar. Es así, que las intervenciones de las tutoras ayudan a que las estudiantes sean más conscientes de las dinámicas de las clases que llevan a cabo con los niños de su nivel, otorgando oportunidad para que posteriormente las propias estudiantes fundamenten el conocimiento sobre la acción que construyen en sus experiencias de prácticas, lo cual es importante de desarrollar durante el proceso de formación inicial. Como investigaciones en el contexto del prácticum ponen de relieve (Ulvik & Smith, 2011) los estudiantes de maestro atribuyen un alto valor a los aspectos prácticos de su educación, en comparación con otros elementos tales como cursos de asignaturas, cursos de educación general, pedagogía práctica y experiencia extraescolar. Las mismas autoras sostienen que el objetivo principal del proceso de prácticum es proporcionar a los estudiantes de maestro una auténtica experiencia práctica en la enseñanza, con la finalidad de que éstos comiencen a recolectar experiencias para enriquecer su sabiduría profesional. Para ello deben tener conocimientos específicos sobre los ámbitos que enseñaran, un conocimiento disciplinar, que va más allá de su nivel personal y que necesariamente debe ser guiado por otro más experto (Ulvik & Smith, 2011). Es decir, en palabras de Vygotsky (1983) los estudiantes de maestro tienen que enfrentarse a retos para aprender algo nuevo y para ir más allá de su nivel actual de competencia. Nuestros resultados señalan que la tutora interviene en cada sesión sobre ámbitos diferentes, con la intención de destacar lo que las estudiantes realizan bien y también clarificar, corregir algunos

errores o aspectos que faltaron o explicar algunos que presentan incoherencias y que afectan el óptimo desarrollo de las prácticas de las estudiantes. Loughran (2006) afirma que los estudiantes de maestro necesitan desaprender (aspectos que aprendieron sobre la enseñanza cuando eran alumnos, por ejemplo) para que puedan volver a aprender. Una buena práctica es, en consecuencia, un lugar en el que los estudiantes docentes son desafiados. Sin embargo, para enfrentar desafíos, los estudiantes también necesitan experimentar un dominio de la enseñanza y sentirse apoyados por otros más expertos (Ulvik & Smith, 2011).

Por otro lado, Chung & van Es (2014) expresan que la educación inicial de los docentes debe entregar herramientas para que los estudiantes de maestro desarrollen las habilidades para aprender de la enseñanza, y para ello deben contar con objetivos y marcos claros. En nuestro estudio los marcos de referencia son tratados en el plan de formación y en este tipo de sesión el objetivo es apoyar este aprendizaje de las estudiantes en el que comparten y reflexionan el desarrollo completo de una experiencia de aprendizaje. Chung & van Es (2014) proponen un marco en que los estudiantes en formación aprenden a analizar la enseñanza, entendiendo que el marco es una herramienta que andamia a los estudiantes de maestro para que aprendan a prestar atención a las dimensiones particulares de la enseñanza y el aprendizaje, y para analizar cómo su enseñanza influye en el aprendizaje de sus alumnos. El marco propuesto por las autoras no se aleja de los resultados de nuestra investigación, sino que confirma la importancia de contar con objetivos claros y tareas específicas, puesto que las autoras proponen la especificación de objetivos para un episodio de enseñanza y aprendizaje, la realización de observaciones empíricas de aprendizaje, la construcción de hipótesis sobre el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes, y el uso de análisis para proponer mejoras en la enseñanza.

7.2.3 ¿Hay coincidencias y diferencias, en cómo los tutores orientan la reflexión de la práctica, a partir de la dimensión función epistémica (describir, evaluar, interpretar y proponer cambios) en cada tipo de tutoría?

Antes de comenzar a discutir cómo los tutores orientan la reflexión de la práctica mediante la función epistémica en cada tipo de tutoría y en los seis casos analizados recordaremos que en nuestra investigación cada tutoría (individual y grupal) se analizaron de manera independiente, con el interés de identificar cómo las tutoras gestionan la participación de las estudiantes en el desarrollo de las diferentes sesiones, concretamente identificamos: quién inicia la intervención, a qué sub-categoría refiere y si lo hace a iniciativa propia o en respuesta a un requerimiento. Para lograr una mayor comprensión y diálogo con otras investigaciones tomaremos como referencia los resultados de ambas sesiones y destacaremos su especificidad cuando sea necesario.

El análisis de los seis casos objeto de estudio presentan una regularidad en cómo las tutoras gestionan la función epistémica con su grupo de estudiantes en cada tipo de tutoría, los resultados

señalan que se presentan todas las categorías, describir, evaluar, interpretar y proponer cambios. En la tutoría individual las categorías se promueven en este orden: se prioriza la descripción, luego la evaluación, el proponer cambios y muy poco la interpretación. Mientras que en la tutoría grupal las tutoras propician más la evaluación, las propuestas de cambio, con muy poca diferencia le sigue la interpretación, presentándose en último lugar la descripción. A continuación, nos centraremos en discutir como las tutoras gestionan la participación en las categorías comprendidas en la función epistémica (descripción, evaluación, interpretación y propuestas de cambio) en ambos tipos de tutorías; nuestro interés no es comparar el trabajo de las tutoras, sino comprender como llevan a cabo las ayudas para la reflexión en cada tutoría.

En cuanto a la categoría **describir** ésta comprende las descripciones generales y detalladas que realizan las participantes sobre la práctica que es objeto de reflexión. Los resultados muestran que esta categoría tiene mayor presencia en la **tutoría individual**, donde predomina la participación de las estudiantes quienes a iniciativa propia realizan mayoritariamente descripciones detalladas informando sobre su actuación pedagógica realizada en el aula, y en menor medida otorgan descripciones generales, referidas al contexto en el que se sitúan. La Tutora A favorece con sus estudiantes ambos tipos de participación, mientras que la Tutora B favorece las descripciones detalladas. En relación con la participación de las tutoras, los resultados dan cuenta que las intervenciones de la Tutora A se dirigen tanto a aspectos generales de la actuación observada en el aula infantil como también a los aspectos más específicos. Y la Tutora B solo interviene de manera detallada informando a la estudiante lo que observó de su actuación el día que la visitó.

Por su parte, en la **tutoría grupal** la descripción tiene menor presencia en relación a la tutoría individual. Los resultados informan que solo la Tutora A favorece con sus estudiantes ambos tipos de descripción (general y detallada) y la Tutora B tiene como actuación fundamental fomentar las descripciones detalladas de sus estudiantes, es decir ambas tutoras actúan del mismo modo que en el caso de la tutoría individual, aunque la diferencia está en la frecuencia con la que aparece la descripción. La mayor participación en la descripción la tiene la estudiante responsable de presentar el clip de vídeo; y lo hace otorgando información detallada tanto a iniciativa propia como en respuesta a un requerimiento de la tutora, permitiendo que las otras participantes de la sesión logren comprender mejor la práctica visionada. La participación de las otras compañeras en esta categoría es escasa y solo se concreta mediante un requerimiento que realiza la Tutora A.

Los resultados obtenidos en esta categoría señalan que la descripción es una categoría básica para reflexionar sobre la práctica de la estudiante, y que mayoritariamente se presenta en la tutoría individual, donde predominan las intervenciones que realizan las propias estudiantes; lo cual interpretamos por el hecho de que el estudiante previo a que la tutora califique su desempeño

en el aula le otorga mayor información con la finalidad de establecer un significado compartido sobre las actuaciones realizadas en el aula infantil. Lo anterior confirma los planteamientos de Codplan (2010) quien expresa que es importante que todas las partes implicadas en el proceso de evaluación tengan una interpretación clara y compartida sobre el proceso observado. Además, que las tutoras requieran mayor información puede ayudar a los estudiantes a bajar los niveles de ansiedad en las situaciones en que se enfrentan a las evaluaciones sumativas cuando son visitados en el aula por su tutor supervisor (McDonald, et al. 2013).

Por otra parte, en ambos tipos de tutorías las intervenciones de las participantes (tutoras y estudiantes) se basan en proporcionar información descriptiva sobre lo que se realizó en el aula y sobre el contexto lo que es coherente con los planteamientos de Manouchehri (2002). Además, en esta categoría lo central es que los participantes solo detallan características de la práctica que es objeto de reflexión, ya sea porque la tutora se lo requiere o porque consideran necesario para una mejor comprensión de su actuación, pero no argumentan críticamente, lo que es coherente con lo expresado por Seidel et al (2011). Por otra parte, van Es & Sherin (2008) defienden que en la descripción el estudiante identifica y explica los eventos más importantes o significativos en una situación de enseñanza, "aprender a identificar lo que es digno de atención en una situación particular" (van Es & Sherin 2002, p.573). Además, nuestros resultados muestran que la descripción no es tarea sencilla para los estudiantes de maestros y que durante su proceso de formación hay que enseñarles a desarrollar esta habilidad. Por otro lado, los resultados muestran que la Tutora B otorga mayor importancia a la Descripción detallada con sus estudiantes y esto es coherente con lo propuesto por Müller et al. (2013) sobre que los alumnos deben realizar dos tipos de descripciones, una general, y otra detallada y relevante, donde la descripción detallada aparece como una modalidad deseable en tanto se considera la base para una posterior interpretación y evaluación. Por tanto, se espera que los estudiantes de prácticum tengan la capacidad para detectar aspectos relevantes de la interacción pedagógica puesto que resulta una condición básica para su labor.

En relación con la categoría **evaluar** comprende evaluaciones globales, evaluación guiada y evaluación con explicación. Esta categoría presenta interés en los dos tipos de tutoría, con mayor presencia en la tutoría grupal y la participación mayoritariamente es de las tutoras, es decir, ambas tutoras con su grupo de estudiantes asumen el control de evaluar la práctica objeto de reflexión.

En la **tutoría individual** ambas tutoras dedican sus mayores intervenciones a las evaluaciones con explicación ayudando a las estudiantes a centrar su atención sobre aspectos específicos, explican las contradictorias observadas (entre lo que la estudiante quería realizar y lo que realmente sucedió en el aula el día en que la visitó) y ponen de relieve los diferentes aspectos que conforman la práctica educativa. Dado que la finalidad última de esta sesión es evaluar la práctica de las estudiantes, los resultados muestran que cuando se centran en reflexionar sobre el desempeño de la estudiante en el aula, ambas tutoras lo hacen de manera diferente. La Tutora A

acompaña el proceso de evaluar la práctica puesto que otorga la misma importancia a realizar requerimientos a las estudiantes mediante las evaluaciones guiadas y las evaluaciones con explicación; además otorga valoraciones generales sobre su desempeño pedagógico observado, informando a la estudiante de sus fortalezas y debilidades, incluyendo entre sus valoraciones los comentarios de la educadora guía. A su vez, la Tutora B realiza mayoritariamente requerimientos a las estudiantes para que sean ellas quién evalúen mediante una explicación su desempeño pedagógico realizado en el aula y en menor medida la tutora informa sobre las fortalezas y debilidades que identificó en la actuación pedagógica del aula. Al interpretar estos resultados en el marco general de la sesión y con el uso que ambas tutoras otorgan a la rúbrica de evaluación, se pone de manifiesto que ambas tutoras tienen diferentes maneras de entender la evaluación. Podríamos hipotetizar que la Tutora A entiende la situación como un proceso de enseñanza y aprendizaje y que la evaluación tiene un sentido más pedagógico, en el que construye conocimiento sobre las actuaciones pedagógicas que la estudiante realiza en el aula; y la Tutora B la considera como una evaluación formativa para rendir cuentas y acreditar los aprendizajes logrados (Mauri & Rochera, 2010).

Por otro lado, en la **tutoría grupal** la categoría **evaluar** tiene mayor presencia en relación con la tutoría individual. Ambas tutoras dedican sus mayores intervenciones para evaluar la práctica visionada mediante una explicación y, en menor medida informan a las estudiantes sobre una valoración global, dando a conocer las fortalezas y debilidades observadas con la finalidad de que la alumna conozca lo que está haciendo bien y lo que debe mejorar en sus prácticas futuras. Los resultados de esta categoría señalan la participación de las otras compañeras; la Tutora A organiza la evaluación con explicación “repartida” entre su participación, la de la estudiante responsable, y las otras compañeras, es decir traspassa el control para que sean las propias estudiantes quienes valoren diferentes aspectos de la actuación pedagógica; por su parte, la Tutora B centra esta categoría básicamente en su intervención, lo que parece indicar una interpretación distinta por parte de las tutoras del modo de orientar este tipo de evaluación.

A partir de los resultados anteriores, interpretamos que el hecho de que en ambas tutorías aparezcan todas las sub- categorías referidas a la evaluación lo consideramos como una sistematicidad del trabajo pedagógico de las tutoras en la que ayudan a las estudiantes a reflexionar sobre la práctica, aun cuando estas sub-categorías presenten diferencias en la forma en que las tutoras gestionan la participación de sus estudiantes. Además, la presencia de la evaluación durante el desarrollo de diferentes sesiones cobra mayor sentido porque el estudiante necesita de guía que andamie su proceso de reflexión. Estos resultados nos permiten confirmar, por un lado, la importancia de la asistencia para el desarrollo de la reflexión conjunta, (Mauri, Clarà et al., 2016) y por otro lado, que el carácter discursivo de la ayuda no se puede separar de la actuación de la tutora (lo que se dice y lo que se hace) para favorecer el aprendizaje de la reflexión de su práctica

en la que favorece la autonomía del estudiante (Coll, et al., 1992; Mauri et al., 2014; Vygotsky, 1983). También estos resultados son coherentes con una idea ya expuesta por varios autores con respecto a la importancia de la dimensión temporal en los procesos de asistencia educativa (Coll et al., 2008; Mercer, 2008; van de Pol, Volman, y Beishuizen, 2010): a saber, que, con el fin de ser eficaz, la asistencia debe ser sostenida a lo largo del proceso educativo (en nuestro caso el proceso de reflexión conjunta) y debe ser adaptada o supeditada a la actividad de los estudiantes.

Por otra parte, que las tutoras guíen el proceso de reflexión de las estudiantes mediante diferentes requerimientos concretados en una evaluación guiada y la evaluación con explicación, se pueden interpretar de acuerdo a lo planteado por Engin (2013) en relación a que el tipo de preguntas que realizan las tutoras, se considera como un micro-andamio, dado que éstas las realizan con el sentido de guiar a la estudiante en aspectos específicos, que puedan incitar a que el nuevo conocimiento pueda ser integrado con más facilidad, y como una manera de empujar al aprendiz en nuevas esferas del entendimiento del aprendizaje de identificar los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica.

A su vez, los resultados son coherentes con lo que Manouchehri (2002) denomina “Explicar” y Leijen et al. (2012) “Justificar”, refiriéndose a que los participantes expresan, de acuerdo a su perspectiva, como los diversos elementos que conforman la práctica pedagógica están conectados. Pero en nuestro caso, esto no sería posible sin la intervención de las tutoras, ya que guían la participación de las estudiantes. Por otra parte, Seidel et al. (2011) agregan que la argumentación utilizada por los estudiantes de maestro para explicar los eventos críticos observados, revela que son capaces de darse cuenta de elementos negativos y describirlos y que también identifican primero elementos críticos y luego realizan una evaluación negativa. La participación de las otras compañeras en la evaluación de la práctica es coherente con los postulados de van Es & Sherin (2008) según los que las compañeras usan lo que saben sobre el contexto para razonar sobre esta situación y así determinar qué funcionó, o qué podría haber sido o hecho de manera diferente. Además, con las conclusiones de Seidel et al. (2011) en que expresan que el análisis de vídeo es una herramienta de aprendizaje significativo, permite a los maestros destacar los componentes relevantes de la enseñanza y aprendizaje, y la articulación de incidentes críticos. También, los resultados son coherente con los planteamientos de Kleinknecht & Gröschner (2016) entre sus conclusiones destacan que la visualización de los vídeos favoreció que los profesores reflejaran más profundamente acontecimientos positivos, y que las evaluaciones negativas se compensaran con valiosas explicaciones.

En cuanto a la categoría **interpretar** ésta se identifica con mayor presencia en la tutoría grupal. Los resultados de la **tutoría individual** indican que esta categoría aparece de manera puntual, y la intervención corresponde a la Tutora A. Mientras que, en la **tutoría grupal**, ésta se identifica en el trabajo pedagógico de ambas tutoras, asumiendo ellas el control para interpretar

las actuaciones pedagógicas visualizadas en el clip. Pero, la Tutora B también otorga la participación para que la estudiante responsable (caso E_6) comparta con las compañeras de la sesión explicaciones teóricas sobre la práctica que está siendo objeto de reflexión, y de manera puntual y esporádica otorga esta responsabilidad a las otras compañeras de la sesión (E_4) para que justifiquen a nivel teórico y reconstruyan actuaciones puntuales a partir de lo compartido en el plan de formación.

En relación a la categoría **interpretar** los resultados muestran que ésta aparece con poca presencia en ambos tipos de tutorías. Sin embargo, la literatura destaca la importancia de la interpretación para permitir que los maestros tomen decisiones pedagógicas informadas que resulten en acciones destinadas a mejorar su práctica (McFadden et al., 2014). A su vez, que la interpretación presente mayor dedicación en la tutoría grupal y que en ella la Tutora B favorezca la participación de la estudiante responsable y las compañeras de la sesión podría considerarse como un progreso en el aprendizaje de las estudiantes, ya que de acuerdo a Santagata & Guarino (2011) los estudiantes de maestro están haciendo progresos en algunos de estas sub-habilidades cuando utilizan la referencia observada para realizar interpretaciones sobre el aprendizaje de sus alumnos, hacen conexiones entre cada movimiento del proceso de enseñanza observado, y lo justifican en el pensamiento del alumno o en su práctica de enseñanza utilizada. Este sería a nuestro entender un aspecto relevante a potenciar, aunque en nuestros datos su aparición, como decíamos más arriba, es muy escasa.

Finalmente, la categoría **proponer cambios** comprende las propuestas de cambios específicas y las propuestas de cambios generales. Los resultados muestran que las tutoras en la tutoría individual otorgan la misma importancia a esta categoría, y en la tutoría grupal ambas tutoras presentan una pequeña diferencia (la Tutora A le dedica mayor tiempo). Además, en ambos tipos de tutorías la participación es mayoritariamente de las tutoras. En la **tutoría individual** ambas tutoras favorecen la participación de sus estudiantes en las propuestas de cambios específicas, pero mayoritariamente las que más participan son las estudiantes de la Tutora B quien traspasa el control otorgándoles mayor autonomía para que realicen propuestas de cambios específicas. Ambas tutoras realizan propuestas de cambios específicas y generales, la Tutora A se centra mayoritariamente en las propuestas específicas y la Tutora B en las propuestas generales. A su vez, en la **tutoría grupal** las propuestas específicas las realizan mayoritariamente las tutoras, pero ambas requieren la participación de las otras compañeras de la sesión para que sugieran nuevas alternativas para mejorar el desempeño pedagógico observado en el clip, si bien las estudiantes de la Tutora B presentan mayor participación en este aspecto. En relación con las propuestas generales, éstas son exclusivas de las tutoras, destacando la participación de la Tutora A.

Los resultados anteriores señalan que en ambas tutorías las tutoras asumen mayor responsabilidad presentando mayor grado de participación, lo cual podría interpretarse desde los postulados de Korthagen (2001) sobre que los estudiantes necesitan ver el problema de forma clara para proporcionar métodos alternativos para la mejora de la práctica, y si este no es el caso, entonces el tutor puede introducir nuevas posibilidades de acción. Además, en la tutoría individual la participación de las estudiantes es coherente con otras investigaciones como las de Manouchehri (2002); Leijen, et al. (2012) y Kleinknecht & Gröschner, (2016) que expresan que los estudiantes intentan elaborar una estrategia para resolver la tensión identificada previamente y rediseñan su actuación para evitar el problema en el futuro, señalan lo que podrían hacer para iniciar los cambios, pero de manera muy concreta, y explican por qué es necesario hacer esos cambios. Dado que la participación de las estudiantes en esta categoría la realizan a iniciativa propia se puede interpretar con los postulados de Kersting et al. (2010) que afirman que proporcionar sugerencias para la mejora no solicitada puede ser una indicación de que los estudiantes han interiorizado este proceso en la medida en que se ha convertido en una práctica habitual, y además ofrece a los tutores una manera de medir lo que los estudiantes saben y lo que son capaces de usar.

La participación de las otras compañeras en la tutoría grupal es coherente con lo que plantea Kaasalia (2012) sobre que las sugerencias planteadas por los otros estudiantes de maestro contribuyen significativamente a los cambios en las creencias y prácticas de la enseñanza del estudiante que comenta su propia práctica.

Finalmente, que no aparezca la participación de las estudiantes en las propuestas generales apoya los planteamientos de Korthagen (2001) quien explica que es posible que los estudiantes de profesorado tomen una decisión que no tenga mucho riesgo y posiblemente después que hayan ganado confianza en sí mismos consideren otras alternativas más riesgosas. Además, las investigaciones muestran que los maestros en formación en el inicio de su proceso no suelen analizar la práctica docente en estas formas específicas, matizadas, pero que con los andamios y las indicaciones de otro más experto esta habilidad se puede aprender (Alsawaie & Alghazo, 2009; Santagata & Angelici, 2010), además, con el tiempo y la experiencia profesional se incrementan sus competencias reflexivas y proporcionan análisis más elaborados de la práctica (Santagata & Angelici, 2010; van Es & Sherin, 2002).

7.2.4 ¿Hay coincidencias y diferencias en cómo los tutores orientan la reflexión de la práctica, a partir de la dimensión ámbitos pedagógicos en la sesión de tutoría grupal?

Un primer resultado da cuenta que, a nivel global, las categorías comprendidas en la dimensión ámbitos pedagógicos se presentan de manera diferente en las intervenciones que realizan cada tutora (la diferencia de una categoría más en el discurso de la Tutora A se

fundamenta por las características propias del Jardín Infantil que trabaja una modalidad diferente a la habitual).

En cuanto a las **similitudes de la actuación** de ambas tutoras observamos que a nivel global otorgan la misma importancia a las categorías *rol que debe ejercer la estudiante en el proceso de formación, y participación de los niños*. En relación con las **diferencias entre ellas**, conceden distinta importancia a las categorías: *estructura de la experiencia, objetivo y planificación, gestión de los recursos para el aprendizaje y contenidos compartidos en la formación*.

En coherencia con las perspectivas teóricas asumidas en nuestra investigación hemos considerado como una ayuda la intervención que realiza la tutora para guiar, apoyar, orientar la reflexión de la práctica de la estudiante, entendemos que, si la tutora refiere a esos ámbitos pedagógicos, es porque desea clarificar, reforzar, explicar o acentuar la atención de las estudiantes en ese aspecto en particular. En lo que sigue, discutiremos los resultados más relevantes a la luz de otras investigaciones realizadas en el ámbito de la formación inicial, y nos apoyaremos en investigaciones e informes del Ministerio de Educación de Chile, dado que responden al contexto de formación de los casos estudiados.

En primer lugar, que ambas tutoras otorguen la misma importancia al *rol que debe ejercer la estudiante* en el centro escolar, se justifica y comprende a partir de conclusiones de otras investigaciones nacionales, que ponen de manifiesto que la mayor debilidad de las Educadoras de Párvulos que inician su carrera docente es el rol mediador de las educadoras sobre habilidades cognitivas de los niños (CEDEP, 2011; Pardo & Adlerstein, 2015). El rol mediador está vinculado al papel que desempeñan las Educadoras de Párvulos para llevar a cabo los objetivos pedagógicos propuestos en educación Infantil. Para ello las educadoras diseñan y llevan a cabo experiencias de aprendizajes que ayuden a los niños a crear y desarrollar ZDP, y mediante la participación que se les otorgue favorecerán su aprendizaje. A este respecto, Pizarro & Espinoza (2016) afirman que faltan más estudios empíricos que pongan de manifiesto los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que las maestras aprenden en su formación inicial. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) al referirse al rol mediador, describen los principales elementos que favorecen el aprendizaje y el desarrollo en los niños (MINEDUC, 2001). Dichas bases estipulan que para el desarrollo de los propósitos de la Educación Parvularia resulta fundamental el rol de un adulto mediador de aprendizajes. Se rescata la función formadora de la educadora, transformándose ésta en un modelo de referencia junto a la familia. En el componente más profundamente curricular, señalan que la educadora debe ser diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, declarando como crucial su papel como seleccionadora y mediadora de los aprendizajes (MINEDUC, 2001). Sin embargo, la comprensión de este rol mediador por parte de los maestros sigue siendo una tarea pendiente de generalizar como señalan las conclusiones de

Figuroa (2016). Este trabajo muestra las dificultades de las educadoras de párvulos en los procesos de apropiación de su rol mediador de los aprendizajes de los niños y niñas, y destaca que formar educadoras mediadoras necesariamente implica formar educadoras reflexivas e investigadoras en la acción que tengan por objetivo reformar y, muy posiblemente, transformar las instituciones educativas hacia una visión que ponga en el centro a los niños y su desarrollo armónico integral. Así, la coincidencia de las tutoras de nuestra investigación en la relevancia de este aspecto puede haber influido en el modo en que ha sido incorporado a las tutorías.

Por otra parte, los resultados de nuestra investigación también coinciden con otras investigaciones recientes Barandiaran et al. (2015) que ponen de manifiesto que es necesario que en la etapa de formación de las maestras infantiles se deben incrementar las habilidades de interacciones sociales entre los niños y el uso de diversas estrategias de andamiaje, así como también se debe centrar en la competencia del docente para crear entornos educativos caracterizados por factores críticos, que generan espacios de aprendizaje estimulantes y favorecer un modo relativamente independiente, que promuevan la competencia y autoeficacia de los niños/as de su nivel.

Por su parte, a pesar que en la categoría *Estructura de las experiencias de aprendizaje* las intervenciones de ambas tutoras difieren, ambas dedican sus mayores intervenciones a las diferentes sub-categorías que la componen, pero lo hacen de manera diferente. Los resultados de la Tutora A muestran que insiste en los diferentes aspectos que componen la experiencia de aprendizaje de forma muy similar (Inicio- Desarrollo) otorgando mayor interés al cierre; mientras que la Tutora B centra la atención en la sub-categoría que implica la estructura completa de la experiencia. Ambas tutoras comparten el mismo referente, saben la importancia de la estructura de la experiencia, pero la manera de cómo ellas ayudan a integrar en el proceso de sus estudiantes es distinta. Destacamos la relevancia que la Tutora A dedica al Cierre de la experiencia puesto que presenta interés desde el punto de vista de la evaluación que las estudiantes deben realizar con los niños de su nivel e interpretamos que esta tutora prioriza que sus estudiantes comprendan la importancia de la evaluación como una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, en las Bases curriculares se explicita que la evaluación es uno de los procesos más desafiantes y complejos de realizar para que efectivamente aporte al enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Depende en gran parte de las habilidades del educador para observar, registrar y seleccionar las situaciones relevantes y pertinentes que permitan evaluar los aprendizajes esperados. Igualmente, compleja es la formulación de juicios valorativos para establecer la adecuada orientación que surge de cada situación (MINEDUC, 2001).

Por otro lado, desde nuestro marco teórico de referencia interpretamos que las tutoras están enseñando a las estudiantes de maestro a “enseñar a aprender”, están ayudando a que desarrollen procesos de enseñanza de forma intencional, sistemática y planificada, y que ayuden a sus alumnos

en la construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos objeto de aprendizaje. Igualmente, en la evaluación que las estudiantes realizan está implícito el elemento metacognitivo: que los niños aprendan a realizar un recuento de lo que hicieron, que se les brinde la oportunidad de identificar qué aprendieron, cómo lo hicieron, es decir, que a edades tempranas atribuyan un sentido a lo que están aprendiendo. Lo anterior es muy relevante en el contexto en que nos situamos dado que investigaciones como la de Morales, Quilaqueo & Uribe (2010) evidencian que las educadoras de párvulos en servicio y en formación inicial presentan carencias en el dominio conceptual y una falta de intencionalidad educativa para asumir el proceso pedagógico; un ejemplo de lo anterior es la investigación de Goldrine, Estrella, Olfos, Cáceres, Galdames, Hernández & Medina (2015) que reportaron que las educadoras presentan conocimientos insuficientes para la enseñanza en materias de didácticas específicas como el número.

En relación con la última categoría de *Gestión de los recursos para el aprendizaje*, ambas tutoras refieren en sus intervenciones con mayor frecuencia a los Recursos materiales, luego al Espacio Educativo (con mayor predominio la Tutora A), y finalmente al tiempo dedicado a la Estructura de la Experiencia (con mayor predominio la Tutora B); interpretamos estos resultados en función que las tutoras guían a sus estudiantes para que consideren otros aspectos que pueden incidir de manera favorable o desfavorable en el aprendizaje de sus estudiantes. El interés de ambas tutoras es similar, ambas destacan la importancia de los Recursos Educativos que seleccionan para el aprendizaje de sus niños, no solo refieren a la elección del material, sino que enfatizan en el uso que le otorgan para favorecer el aprendizaje de los niños de su nivel. El marco de referencia (BCEP) enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los niños y niñas y no solo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, el gozo, la creatividad y la libertad. Por otra parte, Román & Cardemil (2014) en su investigación referida al juego y la interacción del material didáctico realizado con Educadoras de Párvulos en Chile, en sus conclusiones muestra la necesidad de apoyar y perfeccionar las prácticas pedagógicas de las educadoras, actualizando sus saberes teóricos y didácticos incorporando el uso de materiales, a fin que enriquezcan el rol mediador que requiere la enseñanza en los niveles de transición. Parece necesario entonces, promover en la formación inicial y continua la incorporación del uso de materiales educativos centrada en el desarrollo de habilidades para aprender en los párvulos. Y de acuerdo a nuestro marco de referencia evidenciamos que ambas tutoras ajustan sus intervenciones para que las estudiantes de maestros aprendan la importancia del uso del recurso pedagógico para los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente hay que mencionar, que nuestros resultados son coherentes con las conclusiones de otras investigaciones como de las Ávalos (2007) quién explicita que el área profesional incluye: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación. Y con los postulados de Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez & Cavada (2011) quienes describen que la capacidad de las maestras infantiles está ligada al aprendizaje y dominio de diversos conocimientos (disciplinares y pedagógicos, teóricos y prácticos) que ocurren en la formación inicial, pero también durante su trayectoria profesional que está ligada a la experiencia práctica que llevan a cabo en el aula y el contacto diario con sus colegas dentro del centro escolar.

En relación al objetivo O.3 Identificar y caracterizar cambios en el modo en que los estudiantes realizan la reflexión sobre una práctica pedagógica, así como su percepción sobre el aprendizaje alcanzado en las sesiones conjuntas de análisis de vídeo

Este tercer objetivo es de naturaleza diferente a los dos objetivos planteados anteriormente. Particularmente nos centramos en identificar cambios en el modo que las estudiantes realizan la reflexión sobre una práctica educativa de una maestra observada en un vídeo, contrastando para ello sus comentarios realizados al inicio y al final del prácticum. Nos centramos en identificar si las variaciones en el discurso de la estudiante sobre los ámbitos pedagógicos, difieren en la cantidad de sub-categorías mencionadas o en el tipo de información que los estudiantes aportan. Por otra parte, indagamos en la percepción que tienen las estudiantes sobre las sesiones de análisis conjuntas de vídeo y si ésta es percibida como una ayuda para su aprendizaje sobre la reflexión de su práctica. A continuación, discutiremos los resultados más relevantes que responden a estas preguntas.

7.3.1 ¿Hay diferencias en el discurso de los estudiantes cuando reflexionan sobre un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje al inicio y al final del prácticum? ¿Hay variaciones en la cantidad o en el tipo de información que las estudiantes aportan?

En primer lugar, los resultados señalan que en relación con el número de intervenciones que las estudiantes realizaron cuando visualizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de una maestra al inicio y al final del proceso, presentó un rango de frecuencia de 4 a 31 intervenciones. Esta diferencia se podría interpretar, por un lado, a partir de las variables intervinientes que surgen del proceso de investigación cualitativa, por ejemplo: el grado de conocimiento que tienen las estudiantes sobre los ámbitos pedagógicos al iniciar el proceso de prácticum y; por otro lado, a la

forma en que las estudiantes de maestros refieren a los ámbitos pedagógicos, puesto que al finalizar el prácticum las estudiantes realizan menos intervenciones, pero en su discurso estas presentan una mayor elaboración, como se justificará más adelante. Cabe señalar que otras investigaciones como la de Guerra & Montenegro (2017) afirman que algunos estudiantes de maestro ingresan a los programas de formación con creencias sobre aspectos pedagógicos muy bien consolidados, las cuales no cambian significativamente a pesar del paso por una institución formal de enseñanza. Pero consideran esencial posibilitar a los estudiantes en formación observar y reflexionar sobre experiencias pedagógicas en contextos reales, siendo ésta una oportunidad valiosa para vincular teoría y práctica, identificar los tipos de conocimientos pedagógicos que se ponen en acción en el interior de la sala de clase, y las premisas y razonamiento pedagógico que sustenta la estrategia pedagógica que se está implementando.

Por otra parte, en los resultados se aprecian que en el conjunto de casos analizados las intervenciones realizadas por las estudiantes sobre las categorías implicadas en los ámbitos pedagógicos en el inicio y al final del proceso presentan una frecuencia similar; concretamente, las categorías que presentan mayor frecuencia refieren a: *estructura de la experiencia* (20% al inicio y 26,1% al final); *rol que la maestra debe asumir en el aula* (23,6% al inicio y 23,2 % al final); *participación de los niños/as* (21,8% al inicio y 18,8% al final) y *gestión de los recursos* (23,6% al inicio y 24,6% al final). Y las categorías que presentan menor presencia en las intervenciones de las estudiantes tanto al inicio como al final son el *objetivo* y la *planificación*.

En relación con la categoría *estructura de la experiencia*, la sub-categoría que destaca en las intervenciones de las estudiantes en ambos momentos es la referida al Inicio de la experiencia (aumenta al doble en las entrevistas realizadas al final del proceso) lo que se explica porque esta sub-categoría comprende mayores indicadores, implica que la maestra de a conocer el objetivo de la actividad a los niños/as, las instrucciones claras, realizar una lluvia de ideas, detectar los conocimientos previos, e incentivar a los niños/as a participar. Además, que la sub-categoría Inicio de la experiencia destaque en el discurso de las estudiantes ambos momentos se puede relacionar con las intervenciones que realizan también las tutoras en el desarrollo de las sesiones de tutoría grupal (como se explica en la discusión de la pregunta 7.2.4) dado que la Estructura de la experiencia fue la categoría que más frecuencia presentó en el discurso de las ambas tutoras. Esto nos llevaría a suponer que a lo largo del proceso de prácticum probablemente cada estudiante en conjunto con su tutora se realizó el proceso de construcción de significados compartidos, al cual la alumna le atribuyó un sentido específico que se ve reflejado en las intervenciones realizadas al finalizar el proceso.

Respecto a la categoría *Participación de los niños/as* la sub-categoría que más acentúan las estudiantes es rol activo de los niños/as para fomentar su aprendizaje, tiene mucho interés desde el

punto de vista de las interacciones que las estudiantes identifican en la práctica que está siendo observada, puesto que es primordial que los niños/as se involucren en la actividad, y no es menor que esta categoría se presentase de manera muy regular en ambos momentos, porque quiere decir que las estudiantes tienen una comprensión de que asegurar el aprendizaje de los niños/as implica otorgarle una experiencia que tenga sentido, que responda a sus necesidades e intereses, y que perdure en el tiempo. Por otra parte, en el marco de referencia compartido (BCEP) el protagonismo de los niños/as está estrechamente ligado al «aprender a aprender», es decir, a las oportunidades que tienen los niños/as para darse cuenta, descubrir y resolver problemas concretos que forman parte de su realidad. No obstante, la sub- categoría referida al rol mediador que la estudiante debe realizar en el aula no aparece en el discurso de las estudiantes. Aquí llama la atención que las estudiantes de maestro identifican que a los niños no se les favorece su protagonismo en el aprendizaje, pero no lo vinculan o relacionan al Rol que ellas deben llevar a cabo en el aula para promoverlo; en ocasiones, en la segunda visualización las estudiantes proponen un cambio de estrategia metodológica, pero sin llegar a cuestionarse su propia actuación al respecto. Podríamos interpretar lo que ocurre en palabras de Zeichner (1993), para las estudiantes de maestro es difícil interiorizar la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo; o en palabras de Clarà (2015) quién expresa que los procesos de reflexión, en ocasiones pueden llegar a una conclusión -una situación clarificada- que no tiene implicaciones directas para la acción (reflexión sobre la acción).

En cuanto a la categoría referida a la *gestión de los recursos* la sub-categoría que predomina al final del proceso son los recursos materiales; ello se puede interpretar por el hecho de que las estudiantes han vivenciado y comprendido que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as de edad infantil es un proceso lúdico, y que necesita ser apoyado por diferentes recursos materiales. Además, esta categoría también se relaciona con las intervenciones que las tutoras realizan a lo largo del proceso, en las sesiones de tutoría grupal, donde ocupa un lugar central en sus intervenciones. El marco de referencia compartido entre otras cosas señala que los Recursos Materiales tienen que ser considerados como mediadores que apoyen el aprendizaje de los niños y sean propicios para desarrollar el lenguaje, el pensamiento lógico y las habilidades que permitan a los niños desarrollarse de forma íntegra (MINEDUC, 2001). Por otra parte, desde nuestro marco de referencia interpretamos que el aumento de la presencia de esta categoría probablemente se deba a un proceso de construcción de significados en que las estudiantes hayan comprendido el valor mediador de los recursos pedagógicos que favorecen la interacción entre alumnos, permitiendo la emergencia del conflicto socio cognitivo y su resolución; usando y otorgándole al material el valor de mediador instrumental para tal fin. Lo que se apoya en palabras de Coll (1996) sobre que el uso pedagógico del material promueve e incentiva el diálogo alumno- recurso didáctico de manera individual y grupal, permitiendo y respetando los distintos ritmos de aprendizaje, tanto como la diversidad de formas de expresión y comunicación propia de los sujetos.

Finalmente, los resultados señalan que en relación a cómo las estudiantes hablan al inicio y al final del proceso de la práctica visionada, si se presentan diferencias, esto se aprecia cuando: al inicio las estudiantes nombran la sub-categoría a partir de la actuación de la maestra o de los niños de manera aislada; identifican error en la actuación de uno de los participantes; utilizan un discurso descriptivo en la actuación observada, intervienen en el momento exacto que observan los fenómenos. En contraste, las intervenciones realizadas por las estudiantes al finalizar el prácticum se caracterizan en que: argumentan y justifican el error identificado, integran diferentes aspectos observados que en el inicio mencionaban de manera puntual, señalan contradicciones entre las actuaciones observadas, reinterpretan las actuaciones de la maestra y de los niños a partir de las categorías propuestas, realizan inferencias en relación a la triada del proceso de enseñanza, que implica la actuación de la maestra- los niños y el logro de los objetivos. Al final el proceso de prácticum el discurso utilizado por la estudiante denota apropiación de los significados construidos a lo largo del proceso, además, intervienen luego de haber observado varios minutos del clip de vídeo, y en ocasiones realiza una sugerencia concreta de cambio para la mejora del proceso de enseñanza visionado.

Los resultados anteriores son coherentes con los planteamientos de Santagata & Guarino (2011) que explicitan que los estudiantes de maestro están haciendo progresos en algunas de estas sub-habilidades, cuando refieren a ellas de manera más específica y detallada, utilizan la referencia observada para sacar conclusiones sobre el aprendizaje de sus alumnos, y con los postulados de Sherin & van Es (2009) que mostraron que los maestros con el tiempo aprendieron a argumentar sus ideas, una vez que habían tenido la oportunidad de realizar varias visualizaciones de diferentes vídeos.

Por otra parte, el modo en que intervienen las estudiantes al finalizar el proceso puede vincularse con el uso que las participantes realizan del clip de vídeo, dado que este artefacto mediador de la actividad favorece a que las estudiantes tengan tiempo para reflexionar; lo cual es coherente con los planteamientos de van Es & Sherin (2008) expresan que el beneficio que otorga el clip vídeo para el aprendizaje de los estudiantes, no excluye que la enseñanza sigue siendo un proceso complejo y que no todos los eventos pueden ser atendidos en la visualización. Nuestros resultados muestran que hay progreso en el modo en que las estudiantes refieren a los ámbitos pedagógicos al inicio y al final del proceso, puesto que en las intervenciones que las estudiantes realizan al final del prácticum se refieren con menor frecuencia a las sub-categorías del ámbito pedagógico, pero su discurso es más “elaborado” dado que relacionan las diferentes sub-categorías argumentando lo que sucede, es decir, durante el proceso las estudiantes han cambiado el modo en cómo refieren a las categorías, y el momento en que intervienen ya que al final del proceso las estudiantes dejan transcurrir unos minutos para intervenir con posterioridad a la actuación observada. Esta actuación podría ser coherente con lo planteado por Onrubia, Colomina, Mauri &

Clarà (2014) sobre que los estudiantes de maestro reflejan un progreso cuando identifican algunas tensiones y contradicciones inherentes a la práctica educativa e intentan buscar una comprensión de la situación antes de proponer soluciones a la misma o de valorar o calificar la actuación de los maestros protagonistas.

7.3.2 ¿Los estudiantes perciben las sesiones conjuntas de análisis de vídeo como una ayuda para mejorar su aprendizaje sobre la reflexión de su práctica?

Los resultados de la entrevista semiestructurada referida a la valoración de las sesiones de análisis de vídeo como una ayuda para mejorar su aprendizaje sobre la reflexión de su práctica, muestran que la valoración de las estudiantes es positiva y que declaran que estas sesiones contribuyeron a su aprendizaje. Concretamente, los resultados de la dimensión referida a los *Aprendizajes que rescatan de las sesiones de análisis de vídeos* las respuestas individuales de las estudiantes referían a aspectos diferentes, pero entre lo más relevantes que las estudiantes mencionaron, se relaciona el aprendizaje sobre la *Estructura de la experiencia, Rol que debe ejercer la maestra, planificación, y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje realizado en el aula*.

En cuanto a la dimensión sobre las *Ayudas identificadas por las estudiantes en el proceso de análisis de la práctica* presentamos por separado los comentarios realizados por las estudiantes en función de las ayudas que fueron otorgadas por la tutora y por las compañeras de la sesión. En lo que se refiere a los apoyos de la tutora se apunta a tres grandes tipos de ayudas: *Mayor comprensión del currículo, diseño del proceso de aprendizaje y el apoyo brindado sobre aspectos emocionales*. En relación con las ayudas que explicitan que fueron otorgadas por las compañeras de la sesión, las respuestas de las estudiantes apuntan a muy diversos aspectos. Interpretamos que esto se debe a que cada estudiante presenta diferentes necesidades y está susceptible a lo que más necesita, o los apoyos que son más apropiados para poder progresar en su práctica. Es así, que hemos reorganizado las aportaciones en dos grandes grupos, aquellos dirigidos a las *críticas constructivas*, y los que se centran en *aprender a partir de otras realidades*. Esto se vincula con los planteamientos de Tripp & Rich (2012b) sobre que los estudiantes de maestro declararon que preferían discutir sus reflexiones con otros, porque los elogios de otros eran muy motivadores y confiaban en las opiniones de otros más que en su propia opinión y, por otra parte, las discusiones colectivas les permitan sentirse más preparados para discutir aspectos específicos de su enseñanza que deseaban mejorar. Además, la reflexión apoyada en vídeo permite una conexión directa con la acción presentando una reflexión en la acción (Schön, 1983), permitiendo que los estudiantes reflexionen en medio de la acción, asuman una postura crítica que pone en cuestión la suposición del conocimiento en la acción que es observado en el clip. Las estudiantes exploran nuevas acciones, verifican la comprensión

provisional de las acciones observadas o afirman las acciones realizadas con la finalidad de que éstas se realicen de manera efectiva.

En relación con las *Dificultades presentadas en el análisis de la práctica* ninguna de las estudiantes verbalizó presentar alguna dificultad en las sesiones de análisis de la práctica. Es más, consideraron que el tipo de sesión fue importante para su aprendizaje y muy significativo en el proceso de su formación; valoraron de forma positiva la variedad de estas sesiones, puesto que observaron su propia práctica, como también la práctica de sus compañeras, en diferentes ámbitos de aprendizajes, además, valoraron aprender de otros contextos y en diferentes niveles educativos. Lo anterior es coherente con el planteamiento de otras investigaciones como la de Smith & Lev-Ari (2005) quienes explicitan que este tipo de situaciones presenta una gran relevancia en la percepción de los estudiantes, puesto que los estudiantes de maestros atribuyen a las situaciones prácticas un gran valor para su formación docente. Además, Montecinos et al. (2011) afirman que la mayoría de los profesores y estudiantes de pedagogía consideran las experiencias prácticas como el componente más importante de su programa de formación inicial. Sin embargo, hay que considerar lo que otros autores como Ulvik & Smith (2011); Korthagen et al. (2006); Montecinos et al. (2011) ponen de relevancia: que uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes de maestro es la calidad de las primeras experiencias docentes que experimentan los estudiantes en su práctica, puesto que a partir de estas experiencias iniciarán y crearán su visión de la profesión. Si bien nuestros resultados no otorgan indicadores referidos a la calidad de las situaciones y tampoco profundizamos en la percepción y expectativas que las estudiantes tenían al inicio y al término del proceso de prácticum, consideramos primordial seguir profundizando en este aspecto.

En otro orden de cosas, consideramos pertinente señalar la debilidad manifestada por una de las estudiantes al término del proceso: *“Me siento débil en dar consejos más teóricos, quizás me falta complementar mis conocimientos en la biblioteca, en el sentido de aplicar otras estrategias, sugerir aplicar otra modalidad curricular. En lo personal puedo ayudar a partir de lo que yo realicé”* (E_5). Este hecho, coincide con los resultados sobre la categoría de interpretación implicada en la función epistémica, que daba cuenta del poco uso de referentes teóricos, y también es coherente con otras investigaciones referidas al prácticum como la de Onrubia, Colomina, Mauri & Clarà (2014) sobre que los estudiantes han manifestado que el aprendizaje menos reconocido por ellos es el relativo a la relación teoría-práctica (“utilizar de manera práctica la teoría tratada en la universidad”).

7.2. Principales aportaciones, limitaciones y temas abiertos

Principales aportaciones

La investigación realizada sobre cómo los tutores universitarios ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre la práctica llevada a cabo en el aula infantil constituye un aporte relevante en el campo de la formación inicial docente, para investigadores, educadores y profesionales vinculados a la asignatura del prácticum en la formación de los maestros, ya que, hasta el momento gran parte de las investigaciones realizadas se habían centrado principalmente en aspectos más organizativos referidos al prácticum, y también en la reflexión de la práctica pero desde una perspectiva más cognitiva, y con datos muy puntuales. Este trabajo profundiza en los estudios que abordan los procesos conjuntos de reflexión que desarrollan la tutora de la universidad y las estudiantes de maestro referidos del prácticum, mediante un corpus de datos completo, que refieren a la dimensión temporal de dos tipos de tutorías en el desarrollo del prácticum que tienen el objeto de ayudar a desarrollar el aprendizaje sobre la reflexión de la propia práctica delestudiante.

En términos específicos podemos resaltar una serie de aportaciones tanto a nivel **teórico**, así como también de carácter **metodológico** y algunas reflexiones para apoyar la elaboración de **implicaciones para la práctica**. A continuación, señalamos las aportaciones **teóricas** más relevantes de nuestro estudio.

En primer lugar, uno de los elementos que tiene interés en esta investigación radica en el **tipo de situaciones analizadas**, que corresponden a dos tipos de tutorías, individual y grupal que tienen diferentes finalidades instruccionales como situaciones formativas en relación con el análisis de la práctica. Cada tutoría refiere a finalidades instruccionales diferentes: la **tutoría grupal** como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque esto es interpretado de modo distinto por cada tutora; y la **tutoría individual** tiene un carácter evaluativo del proceso de formación y en ella se realiza una devolución individual de las observaciones que la tutora realiza en el aula del desempeño de la estudiante. Los dos tipos de tutorías tienen la particularidad de ser situaciones auténticas, que permiten a los estudiantes de maestros enfrentar la complejidad de las prácticas reales para responder a las condiciones y exigencias que se solicitan en el prácticum. Además, ambas tutorías son situadas dado que comportan la real activación de los estudiantes de su propia práctica; y significativas desde el sentido que tienen para el estudiante, ya que en ellas se reflexiona conjuntamente con su tutor universitario sobre lo que los estudiantes de maestro realizan en el aula infantil, a lo largo de su periodo de prácticum.

En segundo lugar, la caracterización de la **organización de la actividad conjunta analizada en cada tipo de tutoría, individual y grupal**, en su dimensión temporal aporta

información relevante sobre los diferentes contenidos formativos que las tutoras ponen de relieve en cada tutoría, cuando conjuntamente con sus estudiantes reflexionan sobre su propia práctica pedagógica. En ambos tipos de tutorías las participantes se centran mayoritariamente en la reflexión de la práctica de la estudiante, pero también, abordan otros contenidos formativos que el estudiante de maestro debe saber al término de su formación inicial docente; estos se relacionan con: aprender a desarrollar procesos de enseñanza con sus alumnos; aprender a incorporarse y participar en comunidades de prácticas docentes; iniciarse en el desarrollo de su rol profesional.

En tercer lugar, el análisis realizado en los seis casos de estudio y la evolución de las diferentes situaciones de tutorías permitió identificar que el aprendizaje sobre la reflexión de la práctica, presenta **secuencias claras y consistentes de regularidades sobre cómo se puede organizar la reflexión conjunta**. Dichas regularidades son caracterizadas por tipos específicos de Segmentos de Interactividad que posibilitan diferentes ayudas del tutor para que el estudiante desarrolle mayor autonomía en el aprendizaje de la reflexión. La secuencia de fases o patrones identificadas en nuestros resultados son diferentes a las fases propuestas por Korthagen (2001, 2010a) en el modelo ALACT.

En cuarto lugar, desde la perspectiva sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje nuestra investigación se centró en identificar las ayudas que otorga el tutor universitario para guiar a los estudiantes de maestro a que desarrollen una mayor autonomía en la reflexión de su práctica pedagógica. Nos centramos, específicamente, en el **mecanismo del traspaso del control** que realizan las tutoras para el aprendizaje de las estudiantes de maestros: identificamos que las diversas formas en que las participantes organizan la actividad permiten interpretar que la ayuda educativa tiene un *propósito formativo*, para favorecer la apropiación del estudiante sobre un contenido de formación. En este caso el contenido gira alrededor de la reflexión sobre la propia práctica. Por otro lado, la ayuda varía en cuanto a cantidad y calidad, ya que depende de los avances y retrocesos que los estudiantes de maestros realizan cuando reflexionan sobre su propia actuación. Además, es una ayuda *contingente* en el tiempo, es decir, que la ayuda se proporciona en el momento en que la estudiante la necesita, y también contingente en función de la necesidad o requerimientos de las estudiantes. En coherencia con nuestra perspectiva sociocultural el aprendizaje de la reflexión sobre la práctica necesita de una guía adecuada y de ayuda continuada de los tutores, que se organizan de manera intencionada, sistemática y planificada; además tienen la particularidad de ser ayudas *situadas* dado que se ubican siempre en relación con la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje; su interpretación refiere a lo que sucedió antes y después en relación con dicho procesos; y son temporales porque su finalidad es el logro de la autonomía y autorregulación de las propias estudiantes en el aprendizaje sobre la reflexión de su práctica.

En esta investigación la concreción de las ayudas orientadas al traspaso del control refieren a: el planteamiento de preguntas que realizan las tutoras como estrategia de diagnóstico al inicio de las sesiones; el tipo de intervención que realiza la tutora para concretar los marcos de referencia implicados en la práctica educativa; reduce los grados de libertad para que las estudiantes no cometan los mismos errores; también, a la modificación que realizan las tutoras a la planificación inicial, particularmente aumenta o disminuye el número de sesiones de tutoría previstas para la discusión/devolución de la práctica de cada estudiante, organizándolas de acuerdo al nivel de competencia de las estudiantes; la tutora redistribuye el momento- tiempo- de participación entre las estudiantes al momento de analizar la práctica, con la finalidad de guiar su participación («participación guiada» Rogoff, 1993); el control de la frustración asistiendo a la autonomía de la estudiante y al sentimiento de pertenencia; la tutora andamia el proceso de reflexión transfiriendo la responsabilidad de manera gradual a la estudiante o grupo de estudiante.

En quinto lugar, cada tipo de tutoría ofrece amplias oportunidades para la reflexión sobre la práctica pedagógica que la estudiante realiza en el aula infantil. Dichas oportunidades están supeditadas al **uso que las participantes hacen de los artefactos que median las interacciones en cada tipo de tutoría**. En las sesiones de **tutoría individual** el mediador de la actividad conjunta es la rúbrica de evaluación que es compartida con las estudiantes desde el inicio del prácticum, lo que permite que las estudiantes de maestro conozcan los diferentes indicadores mediante los cuales se calificará su desempeño pedagógico. El uso que las participantes otorgan a la rúbrica de evaluación permite constatar formas específicas de organización de la actividad conjunta, así como también regularidades que se presentan en la dimensión temporal concretándose en CSI. La presencia de dichas CSI pareciera apoyar la representación conjunta de tutoras y estudiantes sobre el desempeño esperado de la estudiante durante el proceso de prácticum.

En las sesiones de **tutoría grupal** el artefacto mediador de la actividad es un clip de vídeo que tiene como objetivo compartir la práctica pedagógica que es objeto de reflexión, permitiéndoles a las participantes reflexionar sobre el desarrollo de procesos completos de enseñanza y aprendizaje que la propia estudiante de prácticum lleva a cabo en el aula infantil. Reflexionar sobre procesos completos de enseñanza y aprendizaje permite múltiples beneficios, ofrece una evidencia natural y auténtica de cómo se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a partir de ahí se llevan a cabo el proceso de reflexión permitiendo, por un lado, identificar aspectos que se observan poco claros, comprender episodios específicos preguntando a la estudiante el objetivo de su actuación, y profundizar sobre los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica. Por otra parte, el uso de los clip de vídeo en el actividad, permite que los participantes puedan discutir de manera rigurosa sobre los diferentes elementos que interfieren en la práctica educativa, realizar tareas paralelas, es decir, visualizar la práctica e ir comentando los diferentes elementos que en ella interfieren en un momento específico, además, construir

significados a partir de lo que la propia estudiante realiza, y permite al experto, en este caso, la tutora, intervenir sobre los aspectos que la estudiante no identifica como importante; además, relacionar los tres elementos del triángulo interactivo, los niños, contenido u objetivo de aprendizaje y la actuación de la maestra; y otorgar sugerencias concretas para mejorar el desempeño pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por la estudiante.

Además, la tutoría grupal tiene la finalidad de centrarse en el análisis de la propia práctica de las estudiantes; sin embargo, no podemos dejar de señalar que las estudiantes también han participado en otras tutorías en las que se ha analizado la práctica de las compañeras de su grupo, favoreciendo la posibilidad de aprender de la práctica de las otras compañeras, permitiéndoles mayores oportunidades de reflexionar de manera sistemática sobre la práctica pedagógica realizada en el aula infantil.

En sexto lugar, la **propuesta de la función epistémica** implica un aporte a los procesos de reflexión puesto que permite comprender y profundizar en como las tutoras ayudan a los estudiantes a construir conocimiento sobre estas cuatro habilidades: describir, evaluar, interpretar, proponer cambios. Cada una tiene una función específica en el aprendizaje de la reflexión que parte de la reflexión sobre la acción y resulta imprescindible en el proceso de formación inicial del profesional práctico, ya que permite el cuestionamiento en relación con la situación y el contexto donde desarrolla los procesos de enseñanza con sus alumnos. La conceptualización de la función epistémica del análisis permite ser utilizada en diferentes tipos de actividades formativas cuyo objetivo sea la reflexión de la práctica, y en esta investigación mostramos empíricamente como las tutoras ayudan a desarrollar estas habilidades en dos tipos de tutorías que tienen como fin último la reflexión de la práctica de la propia estudiante de maestro.

En séptimo lugar, abordamos experiencias de prácticas en las que profundizamos en la **reflexión que los estudiantes de maestro realizan sobre la acción** (Schön, 1983). En todos los casos objeto de estudio se trata de que las estudiantes desarrollen mayor autonomía para reflexionar sobre la acción realizada, es decir, explicitar la acción pedagógica realizada, centrándose en identificar los diferentes elementos que están implicados en el proceso de aprendizaje realizado por el estudiante, comprender la acción realizada, dialogando entre su pensamiento y la acción, con la finalidad de modificar el proceso para mejorarlo. La tutora pone de relieve los Marcos de Referencia que fijan las direcciones en las que tratará de analizar la práctica observada y las normas y valores a los que les ha dado prioridad. Para el estudiante de maestro reflexionar sobre la acción a partir de estos marcos de referencia permite que pueda ser más conscientes de sus saberes tácitos y poder cuestionarlos frente a los nuevos retos que plantea la práctica.

En cuanto a las aportaciones **metodológicas** más relevantes de nuestro estudio, podemos señalar las siguientes cuestiones de interés.

En primer lugar, centrar la atención en la actividad conjunta que realizan tutor universitario y estudiante de maestro cuando reflexionan sobre la práctica, metodológicamente nos ha permitido comprender cómo opera mecanismo del traspaso del control en una situación de formación inicial docente en la cual se reflexiona sobre la propia práctica de la estudiante. Para ello hemos utilizado el modelo de análisis de la interactividad (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008). Con nuestra investigación hemos ampliado el uso de este modelo a nuevos tipos de situaciones ya que tradicionalmente se había utilizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, y más recientemente se está incorporando al análisis de los procesos de formación inicial y continua de profesorado (Colomina & López, 2015; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia, 2016; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia et al., 2015; Méndez, 2016; Toledo & Mauri, 2016). Con nuestro estudio hemos intentado avanzar en el abordaje de la formación inicial sobre la reflexión en la propia práctica pedagógica en la actividad conjunta que realizan tutor universitario y estudiante de maestro, identificando formas específicas de organización de la actividad respecto del análisis conjunto sobre la práctica docente de las estudiantes de prácticum.

El segundo nivel de análisis ha permitido profundizar en el primer nivel de análisis del modelo de análisis de la Interactividad. En concreto su objetivo central es captar en detalle sobre qué aspectos se orienta la actividad conjunta cuando se reflexiona sobre la práctica docente del estudiante de maestro. Ello permite obtener una mayor comprensión sobre el contenido o tarea de la actividad conjunta. En otras palabras, tomando como referencia el triángulo interactivo, la relación entre lo que hace el profesor en función de lo que hace el alumno sobre un contenido/tarea, correspondería a profundizar en el vértice referido al contenido/tarea. Para ello han resultado útiles las categorías utilizadas para el análisis de las dos dimensiones:

-la “función epistémica del análisis” y sus categorías, que permite identificar diferentes formas de concretar las actuaciones de los participantes mediante el análisis realizado: es decir, quién interviene, a qué categoría refiere y a quién se dirige, y si la intervención la realiza a iniciativa propia o en respuesta a un requerimiento;

-los “ámbitos pedagógicos” y sus categorías, es una propuesta de concreción referida al **sobre qué** (del triángulo interactivo) construyen significados las participantes, y alude a los marcos específicos de referencia compartidos por las participantes y que permiten reflexionar sobre los diferentes elementos implicados en la práctica pedagógica; es decir, están estrechamente vinculados con los conocimientos, habilidades, disposiciones profesionales fundamentales que deben desarrollar los estudiantes de educación infantil durante su formación inicial.

En cuanto a las reflexiones preliminares para elaborar **implicaciones para la práctica** a partir de los resultados de nuestro estudio, podemos señalar las siguientes.

En primer lugar, nuestros resultados presentan diferentes elementos que de acuerdo con Méndez (2011) podrían contribuir a la elaboración de un **modelo de prácticum** de maestros en el que se integraran situaciones de actividad conjunta (como las tutorías individual y grupal) cuyo interés principal sea desarrollar de manera conjunta el aprendizaje de los estudiantes sobre la reflexión. Este modelo de prácticum presentaría un *enfoque* teórico basado en la perspectiva constructivista sociocultural; en la cual se sustenta que aprender es construir conocimientos, y enseñar es ayudar a construirlos, compartiendo progresivamente los significados y los sentidos sobre los contenidos y las actividades de aprendizaje, siendo este un proceso que se desarrolla personalmente, pero en interacción con otros; concretamente en el diálogo conjunto que se establece entre los tutores universitarios o del centro escolar con los estudiantes para favorecer la reflexión sobre la práctica. Además, este enfoque orientaría el *programa de prácticum* establecido en la facultad; este programa se caracterizaría por ser situado e interorganizativo, es decir, vincular de manera progresiva los diferentes participantes (estudiantes, supervisores y tutores) con las diferentes experiencias de los estudiantes de maestros a los que se dirige la actividad que realizan tanto en la facultad como en el centro escolar; graduando la distribución del trabajo en el contexto profesional y académico; definiendo las actividades de acuerdo al nivel de competencia de los estudiantes propuesto en el plan, como una forma de asegurar la calidad de las mismas. Este enfoque requiere que las actividades formativas, por un lado, integren la participación de los estudiantes de maestros en los dos centros (facultad y centro escolar); por otro lado, favoreciendo la participación guiada y la interacción entre el estudiante de maestro y el experto; realizando acciones variadas y graduadas de acuerdo a las diferentes etapas de formación (tutorías individuales, tutorías grupales, foros virtuales, debates reflexivos, etc.). Por otro lado, estas actividades implicarían el diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se puede desarrollar con diversos artefactos mediadores que favorezcan la reflexión de la propia práctica de los estudiantes, concretamente consideramos importante destacar el tipo de tutorías analizadas como un mecanismo para incrementar las competencias de sus estudiantes sobre la reflexión a lo largo de su formación. Finalmente, las variadas actividades se concretan en *Tareas* a realizar en momentos específicos de la formación, a lo largo de la dimensión temporal, en diferentes escenarios de actividad que contemplen la planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes de maestro deben aprender a desarrollar en el aula con sus estudiantes.

En segundo lugar, y aún cuando nuestros resultados solo se refieren a la actividad conjunta entre tutoras de universidad y estudiantes, cabe considerar que en el proceso de prácticum debería existir una articulación entre los roles que ejercen los tres participantes (tutor universitario, estudiante de prácticum y tutor del centro escolar); asumimos que una estructura cooperativa

ayudará a enfrentar con éxito los objetivos que se persigue alcanzar en este tercer espacio. Una función central del proceso de acompañamiento que ofrecen los tutores de universidad y escuela es que los practicantes conviertan sus creencias iniciales en objeto de estudio, para posibilitar la reflexión y transformación de éstas. Cuando las interacciones son problematizadas en reflexiones dialógicas, junto con adecuada retroalimentación y apoyo para resolver problemas, es más probable que el estudiante de maestro se arriesgue a implementar prácticas que no domina del todo bien pero que le ayudarán a progresar en su aprendizaje de ser maestro (Solís et al., 2011).

En tercer lugar, y continuando con lo anterior para mejorar la enseñanza de la reflexión, se debe considerar que la **Descripción** es una habilidad que se debe desarrollar en el proceso de formación inicial, se debe enseñar a los estudiantes a realizar descripciones a partir de su práctica o las prácticas de otros. La descripción supone una elección sobre los aspectos en que hay que fijarse, puede hacer referencia al conocimiento en la acción que se está observando, o a los significados que construye sobre lo que se está describiendo; la descripción permite a los participantes acercarse a un conocimiento compartido de la práctica objeto de reflexión y comprobar el grado en que comparten estos significados. Por otra parte, cabe insistir que los resultados coinciden con otros estudios en indicar que la Interpretación sigue siendo una tarea pendiente en el trabajo conjunto entre tutores y estudiantes de prácticum, y que es importante que a los estudiantes se les enseñe a realizar interpretaciones sobre la práctica empezando por integrar esta interpretación en la actividad conjunta, con el apoyo del tutor/a. Este sería a nuestro entender un aspecto muy relevante a potenciar.

En cuarto lugar, este proceso formativo, como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, necesita de una guía adecuada y de ayuda continuada de los tutores para favorecer los procesos de reflexión de los estudiantes de maestros. La influencia educativa que tiene el tutor universitario en los dos tipos de tutorías analizadas se entiende como una ayuda caracterizada por las actuaciones que realiza la tutora, las actuaciones de las tutoras son claves para favorecer y gestionar el grado de participación de sus estudiantes, así como también para facilitar y orientar el proceso formativo sobre la reflexión de la práctica. Nuestros resultados aportan información que se puede vincular a dos tipos de actuación predominante de las tutoras, una más dialógica y otra más monológica. Esta actuación de las tutoras se ve reflejada en la forma de entender y llevar a cabo ambas tutorías, con la concepción que ambas tienen sobre el aprendizaje que las estudiantes de prácticum deben alcanzar, con el uso diferenciado que les otorgan a los artefactos mediadores, la rúbrica (en la tutoría individual) y el vídeo (en la tutoría grupal) y, con la forma que tienen de evaluar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, en los casos estudiados la Tutora A gestiona ayudas muy variadas, fomenta la intervención de las compañeras, guía a la estudiante para que centre su atención en diferentes elementos de la práctica implicados en la práctica pedagógica...; y la Tutora B se asegura de transmitir su propia evaluación y su interpretación, solicita revisar determinados elementos implicados en la práctica y reta a las estudiantes a mostrar

su comprensión de la situación. Cada una de las tutoras apoya en diferentes aspectos la participación de sus estudiantes, de modo que según los objetivos a los que se concede más importancia en un determinado momento y para una determinada estudiante, puede ser más útil priorizar uno u otro modo de actuar. Los roles que asume cada tutora son visibles a partir de las actuaciones que realizan, el contenido y el enfoque de los diálogos que establece con sus estudiantes, los pueden tener diferentes efectos sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes de maestro sobre la reflexión y también, sobre el desarrollo profesional que los estudiantes de maestros logran una vez terminado el proceso de formación (dado que la formación profesional es una construcción personal que se apoya en acciones prácticas cotidianas en las aulas, seguida de la reflexión y del análisis de esas acciones).

Finalmente, nuestros resultados apoyan las ideas planteadas en la literatura que defiende que la tutoría es un fenómeno multifacético y que no existen directrices infalibles que conlleven al éxito en el aprendizaje sobre la reflexión de la práctica del estudiante de maestro. Nuestros resultados muestran que cada una de las sesiones de tutoría (individual o grupal) se organiza de manera diferente, las participantes tratan contenidos formativos diversos, como una forma en que las tutoras atiendan a las necesidades y requerimientos de las estudiantes de maestros durante el proceso de prácticum. Las estudiantes de maestro requieren de variedad y flexibilidad en el comportamiento de las tutoras universitarias.

Las limitaciones de nuestro estudio

Somos conscientes que nuestro estudio presenta algunas limitaciones que deben ser explicitadas a modo de autocrítica al trabajo realizado, y que puedan ser de utilidad para la formulación de futuras investigaciones orientadas a la reflexión de la propia práctica de los estudiantes de maestro. En este apartado, nos centramos en exponer en primer lugar algunas limitaciones, para continuar con algunas ideas acerca de temas abiertos y líneas futuras de investigación, y finalizar con algunas conclusiones generales del estudio.

La primera limitación de nuestra investigación radica en que el análisis de las ayudas ofrecidas por las tutoras con su respectivo grupo de estudiantes y en las diferentes tutorías individual y grupal, se limitaron a la caracterización global de dichas ayudas otorgadas a lo largo del proceso de prácticum, y sería deseable completarlo con el análisis más fino para caracterizar específicamente la asistencia de la ayuda de las tutoras para la reflexión de la práctica de las estudiantes. A este respecto consideramos que hubiese sido interesante realizar un seguimiento de las actuaciones más específicas de las tutoras con el fin de caracterizar las distintas formas de ayudas ofrecidas a sus estudiantes en aquellos SI orientados a la práctica.

Por otra parte, sería muy interesante y pertinente analizar las percepciones de los participantes -tutoras y estudiantes- sobre el desarrollo del proceso para completar los resultados obtenidos en este estudio. Lo central en el trabajo de investigación fue caracterizar el desarrollo del proceso en que tutora y estudiante reflexionaban conjuntamente sobre la propia práctica realizada en el aula infantil, lo que implicó un esfuerzo ingente en relación al tiempo dedicado para el término de la investigación. Contamos con estos datos recogidos y este aspecto lo consideramos como una de las prioridades a realizar para continuar con este trabajo de investigación.

Finalmente, la investigación se ubica en el marco metodológico como un estudio cualitativo y exploratorio, donde los datos analizados se sostienen a través de seis estudios de caso, que se interpretan también además en términos de los dos grupos de estudiantes con sus respectivas tutoras –Tutora A y Tutora B-, y que consideran dos situaciones de aprendizaje que se realizaron a lo largo del periodo de prácticum. Si bien es cierto que los resultados de nuestro estudio aportan nuevos elementos para la comprensión de las ayudas que se otorgan en la formación inicial docente para la reflexión de la práctica, estas aportaciones corresponden a casos con finalidad exploratoria y que se insertan en una misma facultad, por lo que no habría variedad de un amplio número de participantes en contextos diferentes. Ello comporta que, como es propio de este tipo de estudios, las conclusiones presentadas en esta investigación no se pueden generalizar.

Temas abiertos y líneas futuras de investigación

A partir de esta investigación quedan planteadas distintas interrogantes algunas de las cuales las proponemos como temas abiertos para futuras investigaciones.

En primer lugar, y de modo muy vinculado con lo que se acaba de señalar en el apartado anterior, con la finalidad de continuar con la investigación se podría seguir profundizando en los datos que se tienen recogidos sobre la investigación, es decir, continuar analizando las entrevistas semiestructuradas iniciales y finales realizadas a todas las participantes (tutoras- estudiantes) para profundizar en sus percepciones y expectativas que tenían sobre el prácticum, y con estos resultados podríamos realizar una triangulación en los análisis de los datos y robusteceríamos las conclusiones de cada uno de los casos.

En segundo lugar, y siguiendo con el mismo corpus de datos analizado en esta investigación, en relación con el tercer objetivo y el proceso de aprendizaje de la estudiante se podría profundizar en cómo se trabaja la función epistémica del análisis en ambos tipos de tutoría. Ello comprendería realizar un análisis más micro y procesual, es decir, llevar a cabo un seguimiento detallado del discurso y de la gestión de la participación que tiene la tutora y la estudiante en las distintas

sesiones de tutoría individual y grupal desarrolladas a lo largo del proceso de formación. Aquí el interés sería profundizar más en la premisa de que el uso del vídeo ayuda a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje y al mismo tiempo logra un impacto positivo fortaleciendo el aprendizaje del maestro que aprende (Sherin & van Es, 2009).

En tercer lugar, con la finalidad de continuar indagando en que aspectos los futuros maestros se centran para reflexionar sobre la práctica, consideramos que podría ser importante profundizar en la dimensión ámbitos temáticos, en dos sentidos. En primer lugar, ampliar las categorías y sub-categorías a partir de un análisis de contenido realizado en las sesiones que conforman la tutoría individual recogiendo indicadores que permitan conocer que aspectos la tutora pone de relieve cuando analiza y evalúa el desempeño de la estudiante en el centro escolar. En segundo lugar, sería interesante continuar el análisis realizado en la tutoría grupal identificando el turno de intervención de los estudiantes, con la finalidad de conocer más detalladamente sobre qué temas pedagógicos ponen de relieve cuando reflexiona sobre su práctica pedagógica y posteriormente relacionar estos resultados con lo que la estudiante comenta en la entrevista final. Por otra parte, una reflexión que nace del trabajo es la importancia de incluir las competencias de reflexión que la estudiante va elaborando a lo largo del año del prácticum, en la rúbrica de evaluación. En la versión actual se centran en aspectos pedagógicos, pero no hay indicadores de seguimiento del progreso en la reflexión. Sería interesante continuar otros estudios, en los que se propongan criterios específicos que refieran a cómo la estudiante evoluciona en la reflexión que realiza a lo largo del prácticum. En este estudio el único instrumento – mecanismo que las tutoras solicitan a las estudiantes para valorar su reflexión- se concreta en una reflexión final sobre el conjunto del prácticum que forma parte del portafolio que elaboran al término del proceso.

En cuarto lugar, sería interesante profundizar en identificar la asistencia discursiva otorgada por las tutoras para la reflexión de la práctica mediante sus relaciones con el progreso de los estudiantes de maestro en el aprendizaje de la reflexión de la práctica.

En quinto lugar, y en correspondencia al modelo de análisis de la interactividad utilizado en nuestra investigación, consideramos oportuno profundizar en el segundo nivel de análisis propuesto en el modelo lo que nos permitirá caracterizar el segundo mecanismo de influencia educativa, orientado a identificar cómo los participantes negocian, construyen y co-construyen los significados compartidos.

En sexto lugar, y de acuerdo a las características organizativas que presenta el prácticum, se podría seguir profundizando en cómo los centros formativos asumen y concretizan el tercer espacio propuesto por Zeichner, que se entiende como el cruce de fronteras entre campus y escuelas que actualmente se están promulgando en los programas de formación del profesorado a

lo largo de los Estados Unidos. Sería interesante continuar indagando en cómo los tutores de ambos centros apoyan el aprendizaje de los estudiantes de prácticum, que aspectos consideran esenciales que éste aprenda y cómo los apoyan para que el estudiante progrese en su formación, no solo identificar los roles de cada uno, sino avanzar en **las relaciones que se pueden establecer entre la comunidad académica y la profesional como un sistema de actividad compartido** (Méndez, 2012). Indiscutiblemente, esta temática está en el centro de la formación inicial docente y la literatura nos alerta respecto a la complejidad del trabajo colaborativo entre entidades formadoras de docentes y centros de práctica. En la base de esta complejidad destacan las diferencias identificadas entre ambas entidades con respecto a sus culturas y propósitos, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y también sobre las expectativas que ambos centros formativos presentan respecto a la formación del profesorado (Montecinos, et al., 2013).

Finalmente, para una posterior investigación, puede ser interesante realizar una selección de estudiantes en la que se considere como variable el nivel de competencia de partida de los estudiantes, porque se esperaría que los tutores ajusten las ayudas educativas a lo que los estudiantes van necesitando. En este sentido, se podría hipotetizar que para los estudiantes más competentes inicialmente se producen diferencias en cuanto al grado de ayuda prestado (menos que en otros casos) y en cuanto al incremento de los temas sobre los que se les prestan ayudas (más que en otros casos, puesto que al mostrar competencia más rápidamente en relación con los objetivos previstos, se añaden algunos contenidos específicos como el trabajo sobre el rol en relación con la inserción laboral).

7.3. Conclusiones generales de la investigación

Siguiendo a Yin (1994) un estudio formado por más de un caso permite aumentar la fuerza de la evidencia y la robustez de las conclusiones. Este aumento puede producirse si los distintos casos ofrecen resultados similares o si ofrecen resultados distintos por razones teóricas predecibles.

Los resultados de los seis casos analizados sugieren que **la actividad conjunta no está predeterminada**, sino que se construye en la interacción; muestran que la actividad conjunta no es el reflejo directo de lo diseñado en el plan de enseñanza propuesto en el prácticum de la facultad, sino que éste emerge en la interacción entre la tutora y sus estudiantes en las diferentes sesiones desarrolladas durante el prácticum. A partir de los resultados obtenidos en cada caso señalamos que las tutoras se adaptan a las necesidades de las estudiantes, priorizan diferentes aspectos o contenidos que deben ser mejorados en actuaciones futuras, ayudando a la propia estudiante a mejorar su comprensión de su propia actuación realizada y a comprender la complejidad de la práctica educativa desarrollada en el aula infantil.

Los resultados permiten identificar una **caracterización de las situaciones de tutorías** que están organizadas a nivel de planificación docente para reflexionar sobre la propia práctica de la estudiante, aparecen unos segmentos orientados específicamente al análisis de la práctica, pero también hay otros segmentos que se remiten a otras funciones distintas al del análisis de la práctica, pero que son propias del prácticum. Aunque no fue uno de los objetivos planteados en el trabajo de esta tesis, consideramos que el desarrollo del rol y crecimiento profesional y la inserción a la comunidad de práctica son aspectos importantes que fortalecen la formación inicial de los estudiantes de maestro.

En relación al uso de los **artefactos mediadores**, tanto el clip de vídeo como la rúbrica de evaluación pueden ayudar al aprendizaje de reflexión de la práctica de los estudiantes de maestro según la forma en que hace explícita la participación de los implicados en la actividad conjunta, según que se compartan los significados que unos y otros tienen de lo que se está evaluando u observando, según que se fundamenten los criterios y que se compartan de forma distribuida por los participantes..

En esta investigación abordamos la actividad educativa desde el análisis de la interacción, poniendo especial atención en la organización de la actividad conjunta y el **ajuste de las ayudas que ejerce el tutor a los estudiantes** mientras interactúan cuando reflexionan conjuntamente sobre la práctica que la estudiante realiza en el centro escolar. Es importante señalar que estas ayudas educativas pueden estar presentes tanto en situaciones que se apoyan en la actividad individual como en situaciones grupales. La identificación de dichas ayudas permite, en definitiva, comprender cómo se desarrollan y materializan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la observación panorámica de los diferentes componentes que constituyen la interacción, especialmente los segmentos de interactividad y las actuaciones de los participantes. El modo en que se configura la actividad conjunta en procesos de formación docente nos permite, por un lado, conocer cómo los participantes aprenden a reflexionar sobre su actuación y, por otro, vislumbrar cómo estos procesos de aprendizaje pueden trasladarse o transferirse a la propia práctica de estos profesores en formación. La consideración de esto último implica la implementación de mejoras y nuevos desafíos para quienes trabajan en el área, así como también para quienes investigan este campo.

El estudio de los **procesos de formación en educación superior** con énfasis en la interacción que desarrollan sus participantes sirve al propósito de mejorar el diseño de estos programas que tienen como finalidad capacitar a los docentes en diferentes procesos asociados a la enseñanza y aprendizaje; al conocer empíricamente cómo se desarrollan estos programas de formación en contextos reales es posible valorar los tiempos y duración necesarios para su implementación. Lo anterior plantea la necesidad de considerar los programas de formación en contextos

universitarios como procesos complejos que requieren de investigación desde perspectivas que consideren a todos sus participantes.

En nuestra investigación lo relevante ha sido **identificar en qué segmentos, cuándo y cómo se orienta a las estudiantes a reflexionar sobre su práctica**. Estos tipos de SI tienen una característica peculiar que indiscutiblemente se relaciona con las actuaciones predominantes que realizan las participantes en el transcurso de las diferentes sesiones realizadas durante todo el proceso de formación. Esto nos permite profundizar en el estudio de la actividad conjunta formativa teniendo en cuenta su dimensión temporal (todo el periodo de prácticum) y considerando los elementos teóricos y metodológicos referenciados en este trabajo vinculados al modelo de análisis de la interactividad.

El proceso formativo del prácticum se concreta con el diseño y desarrollo de actividades dirigidas a la planeación, ejecución, evaluación, análisis y reflexión acerca de todo el proceso educativo que se da al interior de la escuela y en particular en el aula. Aunque aún queda mucho camino por recorrer para comprender cómo ayudar mejor a los futuros maestros en este proceso, nuestro estudio ha pretendido realizar sus aportaciones en este sentido.

Síntesis de las principales aportaciones de la presente investigación

A modo de síntesis, este trabajo es un estudio de carácter cualitativo y exploratorio que pretende comprender a profundidad el fenómeno estudiado en el contexto donde se sitúa. Ello comporta que los resultados de la investigación no se pueden generalizar, aunque se han podido realizar algunas contribuciones al conocimiento existente en la formación inicial docente, concretamente, en relación a las ayudas que ofrecen los tutores para guiar a los estudiantes de prácticum a desarrollar mayor autonomía en el aprendizaje de la reflexión de su propia práctica pedagógica. A continuación se indican brevemente estas contribuciones.

- Aportar evidencia empírica de cómo se puede entender la ayuda educativa en la tutoría universitaria para la reflexión sobre la propia práctica pedagógica del estudiante de prácticum, a partir de cómo se estructuran las sesiones de dos tipos de tutorías.
- Avanzar en el abordaje teórico y metodológico de la formación inicial de los maestros, poniendo el foco en la reflexión conjunta como un proceso conjunto de naturaleza social, en el que se identifican formas de interacción regulares, que construye el estudiante de prácticum con el tutor universitario.
- Contemplar la totalidad de la dimensión temporal en el desarrollo de diferentes sesiones

planificadas en dos tipos de tutorías, en seis casos objeto de estudio, estudiando el corpus completo de datos (no muestras aisladas de los mismos), permitió profundizar en la comprensión de ayuda orientada específicamente al traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes de prácticum en situaciones en las que debían reflexionar sobre su propia práctica.

- Analizar el uso que los participantes realizan del clip de vídeo y la rúbrica permite identificar su rol mediador en la actividad conjunta, específico para cada uno de los dos instrumentos. Estos resultados contribuyen a mostrar el interés de seguir estudiando en futuras investigaciones el uso de estos instrumentos para apoyar la reflexión conjunta sobre la propia práctica en el prácticum.
- El análisis detallado de la interacción entre tutor universitario y estudiante de prácticum permitió identificar sobre qué diferentes contenidos formativos compartidos se centra el proceso de formación, sobre los cuáles se centra el tipo de aprendizaje que se favorece en la asignatura (p.e. el papel central que se otorga en los casos estudiados a la estructura de la experiencia docente).
- El análisis de los seis casos objeto de estudio permite identificar elementos que se pueden considerar para introducir en un programa de prácticum para profesores en formación, en concreto en relación con actividades cuyo interés sea favorecer el aprendizaje de la reflexión de la propia práctica de los futuros maestros.
- La propuesta de estudiar la función epistémica del análisis de la práctica entendida en relación al proceso que realiza el estudiante de maestro para construir conocimiento sobre estas cuatro habilidades: describir, evaluar, interpretar y proponer cambios. Ayuda a comprender que en el marco de la formación estas habilidades contribuyen al aprendizaje de la reflexión del estudiante mediante su interpretación de lo que ocurre en una situación docente, y que el tutor universitario tiene la necesidad de ayudar a desarrollar en su interacción con los estudiantes en diferentes tipos de situaciones formativas.

REFERENCIAS

- Aleman, J., & Perramon, X. (2011). Hacia un Practicum que garantice la calidad: diseño e implementación de un protocolo de seguimiento del Practicum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 161-179.
- Alsawaie, O. N., & Alghazo, I.M. (2010). The effect of video-based approach on prospective teachers' ability to analyze mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(3), 223-241.
- Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 27, 742-750.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-238). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10- 20.
- Awuni, J. (2015). Influence of the Pedagogical Content Knowledge of Mentor Teachers and College Tutors to Classroom Practice of Student Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(10), 1216-1223. doi:10.12691/education-3-10-2.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton: Post Press.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de educación infantil. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 281-302. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233251>
- Barberà, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. *Estudios de psicología y ciencias de la educación*. Universitat oberta de Catalunya, 151-168.
- Bartolomé, A., Martínez, M. E., & Tellado, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176. Recuperado 10 de enero de 2014 de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/767>

- Barron, B. (2006). *Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective*. Human Development.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 417-436. doi:10.1016/j.tate.2006.11.012.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using-video-representations-of-teaching-in-practice-based-professional-development-programs. *ZDM International-Journal-on-Mathematics-Education*, 43, 175-187. doi: 10.1007/s11858-010-0302-5.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Blomberg, G., Sherin, MG., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443-463. doi: 10.1007/s11251-013-9281-6
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1086-1094.
- Castellanos, J. (2016). *Ayuda educativa y niveles de la calidad de la regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Castelló, M. (2010). Sísifo y el conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 143-149.
- Castillo, S., Torres, J., & González, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Ediciones UNED
- Cebrián, M., Serrano, J., & Ruiz, M. (2014). Las rúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Revista Comunicar*, XXII (43), 153-161. Recuperado 9 de enero de 2014 de [http:// dx.doi.org/10.3916/C43-2014-15](http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-15).
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. doi: 10.1177/0022487114552028.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2009). the development of teaching practice: a working hypothesis based on

- cultural-historical psychology. *The International Journal of Learning*, 16(7), 275- 286.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010b). Towards a dialectic relation between the results in CSCL: Three critical methodological aspects of content analysis schemes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(1), 117-136.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010c). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro* (Trad. de T. del Amo). Madrid: Ediciones Morata, S.L. [V.O.: *Cultural Psychology. A once an upon discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996].
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Universidad de Barcelona, España.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). (5ª Reimpresión) Madrid, España: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437- 458). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., & López, T. (2015). Actividad conjunta y andamiaje en tutorías de análisis de la propia práctica docente realizada por estudiantes de prácticum. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11 (2), 79-86. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de la psicología*, 69, 153- 178.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 16-44). Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación escolar. II. Psicología de la educación* (pp.157-188). Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp.387-413). Madrid: Alianza.

- Coll, C. (2010a). Enseñar y aprender, construir y compartir procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2010c). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M^aJ. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15(59-60), 189- 232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero (Comps.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193- 326). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 26, 466-472.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 99-514. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.001
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. doi: 0.1016/j.tate.2010.08.014
- Cubero, R., & Luque, A. (2001). Desarrollo, Educación y Educación Escolar: la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp.137-155). Madrid: Alianza.
- Chaiklin, S., & Lave, J., (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Chávez, J., & Jaramillo, C. (2014). El estudio de las prácticas educativas y su relevancia para el análisis de procesos de formación en docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 41, 161-176. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n41/arto7.pdf>
- Childs, A., Edwards, A., & McNicholl, J., (2014). Developing a multi-layered system of distributed expertise: What does cultural historical theory bring to understandings of workplace learning in school-university partnerships? In: McNamara, O., Murray, J., Jones, M. (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Springer, Dordrecht, The Netherlands, pp. 29-46.
- Chung, H., & van Es, E. A. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 20(2), 113-135. doi: 10.1080/13540602.2013.848567.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. doi: 10.1177/0022487109348024.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (eds.) (2012). *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. New York: Routledge.
- De Groot, E., Endedijk, M., Jaarsma, D., Van Beukelen, P., & Simons, R.J. (2013). Development of critically reflective dialogues in communities of health professionals. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 627-643. doi: 10.1007/s10459-012-9403.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. *Temas de educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Edwards, A. (1998). Mentoring Student Teachers in Primary Schools: assisting student teachers to become learners'. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47- 62.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. doi: 10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133- 156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2009). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1- 24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002

- Engin, M. (2013). Questioning to scaffold: an exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 39-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.678485>.
- Engin, M. (2014). Macro-Scaffolding: Contextual Support for Teacher Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 25-40. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.6>
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structures and social participation structure. En L. Ch. Wilkinson (comp.) *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Erickson, F., & Schulz, J. (1997). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp.22-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 177-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Etxabe, J. M., Aranguren, K., & Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156- 169. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf
- Fan Tang, S. Y., & Kwan Chow, A. W. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066- 1085.
- Figuerola, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13 (1), 33-44. doi:10.18774/summa-vol13.num1-287
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa* (2ª Ed.). Madrid: Moreta.
- Fortuny, J. M., & Rodríguez, R. (2012). Aprender a mirar con sentido: facilitar la interpretación de las interacciones en el aula. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 23- 37.
- Gelfuso, A., & Dennis, D.V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, Epub February 23. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>

- Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R., Cáceres, P., Galdames, X., Hernández, N., & Medina, V. (2015). Conocimiento para la enseñanza del número en futuras educadoras de párvulos: Efecto de un curso de didáctica de la matemática. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 93-109.
- González, M., & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, pp. 47-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- González, M., Fuentes, E. J., Porto, A., & Raposo, M. (2001). Las relaciones entre la Universidad y las escuelas en el desarrollo del prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K., & Pehmer, A. K. (2014). Through the lens of teacher professional development components: the “dialogic video cycle” as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729-756. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.939692>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. 3rd World conference on Learning Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 420-425.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. doi:10.1016/j.tate.2008.02.010
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011) Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers’ developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.
- Hernández, F., Fernández, C., & Bapista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M., Mathiesen, M., Merino, J., Villalón, M., & Suzuki, E. (2001). Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 161-178.
- Jiménez, F., & Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 213-235.
- Justicia, J.M. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts? *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89. doi: 10.1080/02619768.2011.633992.
- Kersting, N., Givvin, K., Sotelo, F., & Stigler, J. (2010). Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61, 172-181.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, (33), 13- 23.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45- 56. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.020
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of realistic Teacher Education*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106. doi:10.1016/j.tate.2009.05.001.
- Korthagen, F. (2010b). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68(24,2), 83- 102. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf
- Korthagen, F., & Kessels, J.P.A. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4- 17.
- Korthagen, F. A., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020- 1041.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. doi: 10.1080/1354060042000337093.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1660-1668.
- Latorre, M.J., & Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D.A.J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.504814>
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education y reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799-1812.
- Leontiev [Leontyev], A.N. (1979). The problem of activity in psychology (pp. 37-71). In J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 397-344.
- López, T., & Colomina, R. (2014). Los clips de videos como medio para ayudar al análisis de las intervenciones docentes de los estudiantes de prácticas. En Maria Assunção Flores y Clara Coutinho (Coords.) *Formação e Trabalho Docente. Diversidade e Convergências*, Volumen 2. (pp17-32). Portugal: De Facto Editores.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London, England: Routledge.
- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18, 715- 737.
- Martínez, M. E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Martínez, M. E., Tellado, F., & Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU, 11(2), 373-390.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Mattsson, M., Eilertsen, T., & Rorisson, D. (2011). What is practice in teacher education? In M. Mattsson, T. Eilersten, & D. Rorisson (Eds.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (pp. 1-15). Rotterdam/Bostom/Taipei: Sense Publishers Pedagogy.
- Mauri, T., Colomina, R., & De Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la educación superior. *Revista de Educación*, 348, 377-399.

- Mauri, T., Colomina, R., & De Gispert, I. (2014) Transforming collaborative writing tasks into opportunities for learning: educational assistance and the use of rubrics in Higher Education / Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(2), 298-348. Doi: 10.1080/11356405.2014.935111
- Mauri, T., Colomina, R., Clarà, M., & Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas colaborativas con Moodle. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1103-1128.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A., & Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 341-360. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533025>
- Mauri, T., & Rochera, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (coord.) *Psicología de la Educación Secundaria*. Barcelona: Madrid: Graó/MEC.
- Mauri, T., Martínez, A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J., & Bascón, M.J. (2016). Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. Comunicación presentada en VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE), Alicante, España.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martínez, A., Cubero, M., & Usabiaga, A. (2015). Collaborative reflection and tutor's assistance in teacher education. Two case studies on case-based reflection settings. Comunicación presentada en EAPRII, Belval, Luxembourg.
- McFadden, J., Ellis, J., Anwar, T., & Roehrig, G. (2014). Beginning Science Teachers' Use of a Digital Video Annotation Tool to Promote Reflective Practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 458-470. doi: 10.1007/s10956-013-9476-2.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, XX (X), 1-9. doi: 10.1177/0022487113493807.

- Méndez, C. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2015). Una propuesta de análisis de las ayudas formativas en un programa basado en actividades de modelado en educación infantil. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 54(1), 35-54.
- Méndez, L. (2011). *La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres, S. L.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359.
- Mena, J. J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Mena, J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2015). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Mercer, N. (2000). *La construcción guiada del conocimiento. Le habla de profesores y alumnos*. Temas de educación. Barcelona. España: Paidós.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Miras, M. (2001). Afectos, emocionales, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp.309-329). Madrid, España: Alianza.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M.F (2011) Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de auto eficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 96-122.
- Montecinos, C., Cortez, M., & Walker, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43, 100-108.
- Montecinos, C., Walker, H., & Cortez, M. (2015). Sugerencias de Docentes Directivos para Mejorar la Formación Práctica en las Carreras de Pedagogía: Transitando de Acciones Fragmentadas a una Participación Legítima en los Colegios. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 157-176, doi: 10.4067/S0718-07052015000200010
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013) ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? *Perspectivas de*

- docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59, Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>.
- Montecinos, C., Walker, H., & Maldonado, F. (2015). School administrators and university practicum supervisors as boundary brokers for initial teacher education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1-10.
- Montecinos, C., Walker, H., Rittershausen, S., Núñez, C., Contreras, I., & Solís, M. C. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teacher Education*, 27, 278-288.
- Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: insights from Australian post-primary preservice teachers. *Irish Educational Studies*, 28(2), 155-175. doi: 10.1080/03323310902884219
- Moore-Russo, D. A., & Wilsen, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.002
- Morales, S., Quilaqueo, D., & Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 49-66.
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66 -76.
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., & Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la *Videoteca de Buenas Prácticas Docentes*. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 85-101.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in Translation: Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366. doi: 10.1177/0022487105279566
- Onrubia, J., Colomina, R., Mauri, T., & Clarà, M. (2014). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació CIDUI*, 2, 1- 14.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(9), 129-144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002
- Pardo, M., & Adlestein, C. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago.
- Peralta, M.V. (1995). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Andrés Bello.

- Pehmer, A. K., Groschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher-order learning. *Teaching and Teacher Education, 47*, 108-119.
- Peralta, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3*(1), 63-72.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 97-108.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.
- Raposo, M., & Martínez, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores, 17*(3), 499-513. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.6
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The Hedgehog and the Fox: A Discussion of the Approaches to the Analysis of ICT Reforms in Teacher Education of Larry Cuban and Yrjö Engeström, Mind, Culture, and Activity, *16*(1), 83-104.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(4), 435-448. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Román, M. & Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 7*(1), 43-62. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art3.pdf>
- Rosaen, C., & Florio-Ruane, S. (2008). The metaphors by which we teach: Experience, metaphor, and culture in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 706-731). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education, 61*, 339-349.

- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43, 133-145. doi:10.1007/s11858-010-0292-3.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 123-140.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, D., & Hartman, K. (2007). It's not Video Anymore: Designing Digital Video for Learning and Assessment. En R. Goldman et al. (Eds.), *Video Research in the learning sciences* (pp. 335-348). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherff, L., & Singer, N.R., (2012) The preservice teachers are watching: Framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28, 263- 272.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- Sherin, M.G., & Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Smith, K. (2010). Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36, 36-41.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 289-302.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M., & Espino. S., (2006). Aprender psicología a través de los textos.

Anuario de Psicología, 37 (1 y 2), 157-176. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48 (1), 28-41.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de Matemática y Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós.

Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.

Toledo, B., & Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 343-363.

Tripp, T., & Rich, P. (2011). Ten Essential Questions Educators Should Ask When Using Video Annotation Tools. *TechTrends*, 55(6), 16-24. doi:10.1007/s11528-011-0537-1

Tripp, T., & Rich, P.J. (2012a). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>.

Tripp, T., & Rich, P. (2012b), Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01234

Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. doi: 10.3402/edui.v2i3.21997

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.

- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 155-176. doi: 10.1007/s10857-009-9130-3
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.10.004
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012) Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 193-205. doi:10.1016/j.tate.2011.09.009
- Van de Pol J., Volman M., Oort F., & Beishuizen J. (2015) The effects of scaffolding in the classroom: Support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43, 615-641. doi: 10.1007/s11251-015-9351-z
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.
- Warford, M. K. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.008
- Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. London: Hodder and Stoughton.
- Wells, C. G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Wenger, E. (1998). *Learning in communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiens, P. Hessberg, K., Lo Casale-Crouch, J., & De Coster, J. (2013). Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine pre-service teacher's knowledge related to effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 24-33.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Tata McGraw Hill Education Private Limited.

- Wood, D. J., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: using Theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 381-391.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. En J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.111-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. ESCUEDERO (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado Políticas y prácticas*. (pp. 309- 330). Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Revista de pedagogía*, 59(2-3), 489-510.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21 -43.
- Zabalza, M. A., & Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Exma.
- Zanting, A. (2001). Mining the mentor's mind: the elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers. *ICLON Graduate School of Education*, University of Leiden: The Netherlands.
- Zhang, M., Lundeberg, M. A., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. doi: 10.1177/0022487112445789
- Zwart, R., Korthagen, Fred A.J., & Attema-Noordewier, A. (2015) A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596, doi: 10.1080/19415257.2014.919341