

INFORME DEL CASO F

Participantes: Tutora y 15 alumnos/as

Primera parte

1. Descripción de los resultados correspondientes a los diferentes análisis realizados.

1.1. Descripción de los resultados de la estructura interactiva en términos de *Segmentos de Interactividad*.

Los análisis realizados se han centrado en tres ejes de análisis:

- a) La presencia o ausencia de los segmentos de interactividad en cada sesión y en el conjunto de las sesiones y situaciones.
- b) El orden y el momento de la sesión y de la situación, y la secuencia en que aparecen los diferentes segmentos de interactividad.
- c) El tiempo que los participantes invierten en cada uno de los segmentos de interactividad.

Estos análisis han dado como resultado un conjunto de segmentos de interactividad cuya representatividad ha sido más relevante (ver documentación más extensa aportada, así como las tablas de frecuencia de aparición) y una serie de patrones interactivos para la organización de la actividad conjunta. Estos se organizan en segmentos y patrones de **introducción de la situación**, patrones de **exploración e interpretación de la situación** y patrones de **cierre de la situación**.

Respecto a la **introducción de la situación**, es posible identificar una evolución clara de la presencia del segmento de interactividad *presentación de la consigna de la actividad* (SIC) a lo largo de las sesiones. La conjunción de los segmentos *introducción de la actividad* y *presentación de la consigna de la actividad* sólo está presente en las tres primeras sesiones. En la cuarta y en la quinta sesión los casos son introducidos mediante el SI *introducción de la actividad* (SIA), sin que se recuerden las consignas.

En lo que se refiere a los patrones de **exploración e interpretación de la situación**, respecto a los segmentos adyacentes al SI *Lectura de la situación* (SLS) (esto es, qué sucede cuando tiene lugar la lectura de la situación de análisis), podemos identificar dos patrones o estructuras de SI. El primer patrón está compuesto por la relación temporal *Introducción de la actividad con* (SIC) o *sin presentación de consigna* (SIA), más *lectura de la situación* (SLS), más *exploración de la situación guiada por la tutora* (SEG). Este patrón SIC/SIA+SLS+SEG tiene lugar, fundamentalmente, en la primera y en la segunda sesión. El segmento característico de la actividad que sigue a la lectura es el de *exploración de la situación guiada por la tutora*. Ésta es una estructura muy relevante para el desarrollo de las sesiones, ya que es el segundo SI con mayor peso en cuanto a extensión en el tiempo se refiere, con el 17,96% del tiempo de discusión global para todas las sesiones del caso F (S1s1: 20,34%; S2s2: 69,39%; S2s3: 51,42%; S2s4: 50,72%; S3s6: 11,01%; S4s7: 24,80%). El segundo patrón básico respecto a qué sucede en la conversación del aula una vez que tiene lugar la lectura de la situación, viene definido por la presencia del SI *interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas* (SIP). Es éste un momento de la interacción en el que la tutora hace preguntas sucesivas al estudiante que ha realizado el texto descriptivo de la situación. Al hilo de las preguntas que se centran en elementos que tanto la tutora como la clase desconocen, y que han de ser mejor conocidos por el estudiante, la tutora realiza interpretaciones parciales o valoraciones de la situación, y aporta igualmente soluciones parciales a la problemática planteada. El segmento

SIP es muy relevante en cuanto a extensión en el tiempo, de hecho es el primer segmento en cuanto a extensión se refiere, ya que supone el 29,81% del tiempo global de todas las sesiones del Caso F.

Por último, respecto a los patrones de **cierre de la sesión**, el patrón de conclusión de las sesiones se produce por el SI *cierre* (SC) en el que la tutora da por terminada explícitamente la sesión comunicándolo al alumnado y, en ocasiones, presentando instrucciones para el desarrollo de tareas futuras. En todos los casos el segmento de *cierre* es breve (0,27%, 6,94%, 5,18%, 2,35%, 4,88%, respectivamente para cada sesión).

1.2. Descripción de los resultados en función de las Ayudas a la Reflexión Conjunta aportadas por la tutora.

El análisis consiste en la identificación de los distintos tipos de ayudas a la reflexión que la tutora emplea de acuerdo con tres dimensiones: las ayudas al carácter dialogado de la conversación, las ayudas al carácter interpretativo de la reflexión y las ayudas al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica. En este caso, las ayudas al carácter dialogado de la conversación y al carácter interpretativo de la reflexión se presentan con la misma frecuencia (41,3% en ambos casos) y juntas suponen un 82,6% del total de ayudas aportadas por la tutora. En la primera de estas dimensiones las ayudas más características son las de abrir la conversación a un estudiante (CM 12,8%) y tener en cuenta la contribución de un estudiante reformulándola en términos más académicos (CEc 7,73%). La segunda dimensión se caracteriza muy especialmente por la identificación de nuevos factores o elementos para comprender la situación educativa que se debate (IIF 20%). Respecto a la tercera dimensión, ayudas al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, representa un 17,1% del total de ayudas. En esta dimensión destacamos las ayudas para el establecimiento de relaciones con el conocimiento académico (REA 10,9%).

1.3. Descripción de los resultados relativos a los recursos discursivos utilizados para la Validación del Conocimiento.

La descripción de estos datos corresponde al análisis de la sesión 1 y de la sesión 5, de apertura y cierre de la experiencia de innovación en el practicum. Para los efectos de este análisis, puesto que sólo se tienen en cuenta dos sesiones, éstas se denominan de forma consecutiva sesión 1 y sesión 2.

En el perfil de las invocaciones incorporadas a la reflexión conjunta (tabla 3), las dimensiones que más se han identificado, tomando en cuenta a la tutora y al alumnado conjuntamente, han sido por orden de frecuencia, la referencia al conocimiento académico o profesional con un 40,56% (sesión 1 = 40,70% y sesión 2 = 40,35%), la referencia al conocimiento experiencial con un 32,87% (sesión 1 = 18,60% y sesión 2 = 54,39%), y la referencia a la verdad con el 22,38% (sesión 1 = 33,72% y sesión 2 = 5,26%). De otra parte, la referencia a los valores se presenta en menor medida con un 4,2% del total (sesión 1 = 6,98% y sesión 2 = 0%). Si bien la primera de las dimensiones se presenta en ambas sesiones con una frecuencia y peso parecidos (en torno al 40%), no sucede lo mismo en el resto de dimensiones analizadas, que aumentan su frecuencia de la sesión 1 a la sesión 2 en el caso de la referencia al conocimiento experiencial, o la disminuyen en el caso de la referencia a la verdad o a los sistemas de valores.

En cuanto a las categorías, las que presentan una mayor frecuencia teniendo en cuenta las dos sesiones han sido la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (IEP+a = 25,87%), las afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes (IVN+a = 18,18%) y el conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia del grupo (IAGP+a = 11,89%), siendo los estudiantes quienes utilizan las dos primeras casi en su totalidad (IEPa = 25,87%, esto es, el total de los casos; IVNa = 17,48%). Por parte de la tutora, las categoría más identificadas han sido el

conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia del grupo (IAGP = 10,49%) y la autoridad del experto o colectivo profesional con conocimiento académico (IAA = 7,69%).

Finalmente, si nos centramos en cada una de las sesiones, las categorías con mayor presencia en la sesión 1 han sido las afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes (IVNa = 26,74%), la autoridad del conocimiento formalizado (IAC+a = 13,95%, siendo IACa =10,47% y IAC =3,49%) y la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (IEPa = 12,79%). En la sesión 2, por su parte, han sido la experiencia de la práctica didáctica-educativa del aula (IEPa =45,61%), la autoridad del experto o colectivo profesional con conocimiento académico (IAA = 14,04), y la autoridad del conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia del grupo sesión (IAGP = 14,04%).

Cuando analizamos los turnos separando las intervenciones de la tutora y de los /las estudiantes, observamos (tabla 4) que la primera construye fundamentalmente su discurso por medio de invocaciones a la autoridad de los especialistas y del conocimiento académico o profesional (IA = 84,62% del total de ambas sesiones), aumentando este tipo de invocaciones en la segunda de las sesiones analizadas (sesión 1 = 76,47% y sesión 2 = 90,91%). Las categorías más frecuentes en esta dimensión han sido las invocaciones al conocimiento generado a partir de la experiencia del grupo-sesión (IAGP = 38,46%), la invocación a la autoridad del experto o del colectivo profesional con conocimiento académico (IAA = 28,21%) y las invocaciones al conocimiento formalizado en términos de conceptos y procedimientos (IAC = 15,38%). Es necesario recordar en este punto que las invocaciones al conocimiento generado a partir de la experiencia del grupo-sesión (IAGP) implican el uso de un conocimiento formalizado (IAC) pero generado en la propia sesión a partir de la experiencia del grupo, es decir, es la experiencia práctica que se formaliza. Si observamos las dos sesiones por separado, las invocaciones a la autoridad del experto o del colectivo profesional con conocimiento académico (IAA) se duplican de la primera a la segunda sesión (sesión 1 = 17,65 y sesión 2 = 36,36), mientras que complementariamente bajan las otras dos categorías (IAGP y IAC). Esta dimensión de invocación a la autoridad de los especialistas y del conocimiento académico, que ocupa casi la producción total de la segunda sesión, se ve complementada en la primera sesión por la invocación a un sistema de valores o ideologías.

Por su parte, los/las estudiantes invocaron con mayor frecuencia a su experiencia para validar sus argumentos y descripciones (IE = 43,27% del total de las sesiones), seguida de la invocación a la verdad de una afirmación (IV = 28,85) y a la autoridad de los especialistas o del conocimiento académico-profesional (IA = 24,04%). Observamos que mientras que las invocaciones a la verdad y a la autoridad de los especialistas o el conocimiento académico-profesional disminuyen sustantivamente de la primera a la segunda sesión (IV sesión 1 = 40,58% y sesión 2 =5,71%; IA sesión 1 = 31,88% y sesión 2 = 8,57%), las invocaciones basadas en el conocimiento experiencial se incrementan hasta cuadruplicarse (IE sesión 1 = 21,74% y sesión 2 = 85,71%), de tal forma que esta dimensión por sí sola describe la intervención de los estudiantes durante la segunda sesión. Si analizamos la producción por categorías, las que se presentan con mayor frecuencia en el conjunto de las sesiones son la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (IEPa = 35,58%), las afirmaciones sobre la verdad que no se relacionan con experiencias presentes (IVNa = 24,04%), la invocación a la autoridad del maestro o tutor de prácticas con conocimiento pragmático o profesional (IAMa = 10,58%) y a la autoridad del conocimiento formalizado en conceptos y procedimientos (IACa = 8,65%). El contraste entre sesiones nos muestra que la única categoría que aumenta y lo hace de forma muy relevante de la primera a la segunda sesión es la de la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (IEPA sesión 1 = 15,94% y sesión 2 = 74,29%), mientras que las demás categorías disminuyen su frecuencia, o en el caso del conocimiento formalizado en conceptos y procedimientos desaparece.

Segunda parte

2. Caracterización de los casos estudiados en función de la formulación de los objetivos del proyecto.

2.1. Objetivo 1. Identificar las características de las formas de ayuda que los tutores de universidad utilizan en la reflexión con los estudiantes sobre situaciones de la práctica, para hacer progresar sus representaciones situacionales y conectarlas con las académicas pertinentes a la situación objeto de reflexión.

Objetivo 1.1.

El análisis ha permitido una descripción minuciosa y detallada de las formas de ayuda para cada una de las sesiones, así como de su relación con la estructura de la actividad (*segmentos de interactividad*) y su organización en estructuras más complejas, tal y como aparece descrito en los documentos aportados en el proyecto y en las publicaciones elaboradas.

Se han identificado tres niveles de ayuda a través de los cuales la tutora fomenta la reflexión del alumnado: un primer nivel inmediato de ayudas concretas a la reflexión conjunta en la interacción discursiva, y dos niveles que se corresponden con las formas de organización de la actividad conjunta. Estos niveles son, en orden de menor a mayor complejidad, los segmentos de interactividad, y los patrones en los que se organizan estos segmentos de interactividad.

En el primer nivel relativo a las ayudas a la reflexión conjunta, abundan las ayudas de la primera y segunda dimensión, destinadas a promover la participación del alumnado, a destacar en el discurso del aula las contribuciones de los participantes, reformulándolas hacia versiones más académicas de la interpretación de las situaciones y, sobre todo, a introducir nuevos elementos interpretativos en la discusión. Estos elementos o factores que contribuyen a analizar la experiencia práctica descrita por los estudiantes pueden ser nuevos, dentro del curso general de las sesiones de discusión, o factores que se habían incorporado previamente y que se retoman y relacionan con las nuevas situaciones, ayudando a la coherencia de los marcos interpretativos elaborados. Un rasgo fundamental de este perfil es que todas estas ayudas se realizan con un gran número de preguntas: preguntas para motivar las contribuciones, preguntas dirigidas a un alumno concreto, preguntas para abrir la conversación a otros miembros, preguntas para destacar el elemento fundamental sobre el que se quiere orientar la reflexión, preguntas para volver a retomar aspectos que tienen sentido en el momento presente y que ya fueron formulados en sesiones anteriores, etc. De esta manera, la tutora fomenta un clima de debate mediante la formulación pautada de numerosas preguntas que guían y acotan el marco de discusión e interpretación. Encontramos un elemento diferencial en este perfil, respecto a otros analizados, que consiste en que la guía de la reflexión no se produce sólo aportando un elemento concreto que puede servir para interpretar la situación sobre la que se reflexiona (por ejemplo, un concepto), sino que a esto suma la incorporación de modelos interpretativos más globales. También, aunque con menor frecuencia, se incorporan ayudas de la tercera dimensión, esto es, al establecimiento de relaciones entre la experiencia, las interpretaciones y la información que el alumnado incorpora a la reflexión conjunta, con el conocimiento académico dentro de las disciplinas universitarias.

Respecto al nivel intermedio, esto es, las formas de organización de la actividad conjunta descrita en términos de segmentos de interactividad, de acuerdo con el perfil identificado para este caso, podemos afirmar que de los 21 segmentos de interactividad identificados 3 fueron particularmente significativos debido a su frecuencia y a la constitución de patrones de intervención mediante los que la tutora fomenta la reflexión. Estos segmentos en orden de relevancia son la interpretación del tutor apoyada en preguntas (SIP), la exploración de la situación guiada por el tutor (SEG), y la exploración de un elemento de la situación (SEE).

En lo que se refiere al tercer nivel de ayuda, estos segmentos fundamentales y su relación con otros segmentos analizados dieron lugar a dos patrones característicos, SIC/SIA+SLS+SEG y SIA+SLS+SIP. Estos patrones se sucedieron en el curso de las sesiones de forma que desde la tercera sesión en adelante encontramos que el patrón SIC/SIA+SLS+SEG es sustituido por el de SIA+SLS+SIP.

Objetivo 1.2.

Tres han sido las formas de organización conjunta particularmente significativas debido a su frecuencia y a la constitución de patrones de intervención mediante los que la tutora fomenta la reflexión. Estos tres segmentos de interactividad en orden de relevancia han sido la interpretación del tutor apoyada en preguntas (SIP), la exploración de la situación guiada por el tutor (SEG), y la exploración de un elemento de la situación (SEE), que conjuntamente suponen más del 50% del tiempo de todas las sesiones. Concluimos que existen dos prácticas características de la intervención de la tutora y de cómo estructura la reflexión en el aula. Una es el uso de estructuras altamente pautadas mediante el control de los turnos de intervención, utilizando preguntas dirigidas a los estudiantes. Así la tutora, una vez que el estudiante presentaba su caso al aula para discutirlo, empleaba la mayor parte del tiempo en la exploración de la situación, es decir, intervenía principalmente para abrir la conversación a la participación de los miembros del grupo. La segunda práctica característica del discurso de esta tutora fue incorporar elementos explicativos e interpretativos a la situación discutida en el aula. Es decir, a lo largo de las sesiones la intervención evoluciona hacia la interpretación de la situación por la tutora apoyada en preguntas sucesivas. En línea con las preguntas, la tutora alienta al alumnado a proporcionar, o proporciona nuevos elementos o factores provenientes del conocimiento académico, que sirven para interpretar la situación, realizar evaluaciones de la situación, y aporta soluciones parciales a las cuestiones planteadas. La tutora establece relaciones explícitas entre los elementos del caso y el conocimiento académico, que incorpora al debate como relevantes para la comprensión e interpretación del caso.

Objetivo 1.3.

La tutora ofrece a lo largo de las sesiones numerosas ayudas al carácter interpretativo de la reflexión (41,3% del tiempo total) y a una interpretación de la situación con mayor elaboración que la que propone el alumnado, consistiendo éstas, principalmente, en la identificación de nuevos factores o elementos para comprender la situación educativa que se debate (IIF 20%). Se trata de elementos concretos y parciales, ya que en escasas situaciones propone o establece un nuevo marco interpretativo de naturaleza más global (4,92%). Igualmente, las situaciones en las que identifica tensiones o dilemas son escasas (3,7% del total).

Objetivo 1.4.

Respecto a las ayudas al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, éstas son considerables, ya que representan un 17,1% del total de ayudas. En esta dimensión destacamos las ayudas para el establecimiento de relaciones específicas entre los elementos que aparecen en la reflexión conjunta y el conocimiento académico de las disciplinas universitarias (REA 10,9%). Estos elementos guardan una estrecha relación con los SI mediante los que se estructura la actividad, ya que la mayoría de estas últimas ayudas se dan en el segmento SIP.

- 2.2. Objetivo 2.** Caracterizar el cambio en las representaciones situacionales usadas por los estudiantes y en sus conexiones con el conocimiento académico.

Objetivo 2.4.

Respecto al análisis de la reflexión conjunta en términos de qué fuentes de validación del conocimiento se utilizan en el aula, las dimensiones que más se han identificado, tomando en cuenta a la tutora y al alumnado conjuntamente han sido la referencia al conocimiento académico o profesional, ocupando algo menos de la mitad del total de invocaciones, seguida de la referencia al conocimiento experiencial con aproximadamente un tercio y la referencia a la verdad con una quinta parte.

La categoría más utilizada en el total de las sesiones ha sido la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (un cuarto de las intervenciones), esto es, la interacción basada en enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana relativos a la

experiencia didáctica o educativa de los hablantes en el aula, fundamentalmente en el aula en la que realizan el practicum. Esta categoría ha sido exclusivamente utilizada por los estudiantes y su frecuencia se cuatricula de la primera a la segunda sesión. En segundo lugar respecto a su frecuencia hemos identificado las afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes (algo menos de un quinto de las intervenciones), esto es, enunciados que consisten en una afirmación sobre la naturaleza o la descripción de un proceso y que no están relacionadas con experiencias actuales directas, es decir, que presentan una afirmación de carácter general (p.ej. “No se puede educar a un niño sin castigarlo cuando lo necesita”). Estas afirmaciones no se validan por fuentes de autoridad, más allá del hecho de que se presentan como una verdad, que si no es discutida en el turno de interacciones, es utilizada como conocimiento válido por los miembros del grupo. Salvo en una ocasión, esta categoría ha sido siempre utilizada por los estudiantes. En tercer lugar en frecuencia, se ha identificado la invocación al conocimiento formalizado, una conceptualización o integración que se apoya en el conocimiento generado a partir de la experiencia del grupo-sesión (algo más del 10%), que generalmente procede de la experiencia práctica de los estudiantes como alumnos del practicum en un aula específica. Estas invocaciones provienen en su mayoría de la intervención de la tutora.

En la sesión 1 analizada, las categorías con mayor presencia global han sido las afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes, la autoridad del conocimiento formalizado, y la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula, todas ellas enunciadas por el alumnado en su totalidad o con un porcentaje mucho más alto que en el caso de la tutora. La sesión 2 presenta algunos rasgos comunes, ya que las categorías con mayor presencia han sido la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula por parte de los estudiantes, y por parte de la tutora la invocación a la autoridad del experto o colectivo profesional con conocimiento académico, y al conocimiento generado a partir de la experiencia del grupo-sesión. Como ya se ha descrito más arriba en el perfil de las sesiones, éstas transcurren con una fuerte presencia del alumnado, invitado de forma permanente a participar por la tutora, y que interviene mediante afirmaciones generalizadas sobre un enunciado que consideran correcto y/o basándose en su experiencia educativa fundamentalmente adquirida en el aula del practicum. Por su parte, la tutora articula su discurso por medio de invocaciones al conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia del grupo-sesión, a la autoridad del experto o del colectivo profesional con conocimiento académico y al conocimiento formalizado en términos de conceptos y procedimientos, todas ellas categorías pertenecientes a la dimensión de invocación a la autoridad de los especialistas y del conocimiento académico-profesional, esto es, del conocimiento formalizado.

Por último, en lo que se refiere a las co-ocurrencias, los segmentos en los que se concentra un mayor número de invocaciones son la interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas (SIP) (frecuencia 30) y la exploración de la situación guiada por la tutora (SEG) (frecuencia 21). Recordemos que estos son los dos segmentos más relevantes en el caso F para los análisis relativos a la descripción de las formas en que se organiza la actividad conjunta para las 5 sesiones que componen el estudio completo y, por lo tanto, los que son más extensos y ocupan más tiempo en el conjunto de las interacciones. En segundo lugar, la relación segmento-invocación más intensa se presenta en la co-ocurrencia del segmento interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas (SIP), con la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula por parte de los estudiantes (IEPa, frecuencia 11). Esto significa, como ya se ha señalado, que en un momento de la interacción en el que la tutora hace preguntas sucesivas al estudiante que ha realizado el texto descriptivo de la situación, este estudiante (u otros estudiantes que quieran intervenir) responden a la tutora invocando a su experiencia práctica en el aula, esto es, mediante enunciados que se apoyan en acontecimientos de su práctica cotidiana, fundamentalmente durante el practicum.

2.3. Objetivo 3. Establecer relaciones entre las formas de ayuda ofrecidas por los profesores de la universidad y, por un lado, el progreso en la naturaleza dilemática y multidimensional de las representaciones situacionales mostradas por los estudiantes, y por otro lado, el progreso en las conexiones entre las representaciones situacionales y el conocimiento académico.

Desde el análisis de la invocación a fuentes de validación del conocimiento, entendiendo éstas como ayudas que se introducen en el curso de la conversación, podemos afirmar que no encontramos un progreso en las conexiones entre las representaciones situacionales mostradas por los estudiantes y su uso del conocimiento académico. De hecho, aunque los estudiantes validan sus representaciones acudiendo en ocasiones a invocaciones de la dimensión IA, relativas a la autoridad de los especialistas y/o del conocimiento académico-profesional (el de los textos, disciplinas académicas, expertos en la materia, colectivos profesionales con conocimiento académico, conocimiento formalizado en términos de conceptos o procedimientos, autoridad del maestro-tutor de prácticas con conocimiento pragmático o profesional, etc.), éstas representan aproximadamente un cuarto de las invocaciones totales incorporadas por los estudiantes, y de hecho disminuyen significativamente de la sesión 1 a la sesión 2 (sesión 1 IA = 31,88%; sesión 2 IA = 8,57%; global ambas sesiones = 24,04%). Frente a este 24,04% correspondiente a las IA, encontramos, en cambio, un 43,27% de invocaciones de la dimensión IE relativas a la invocación a la experiencia o el conocimiento experiencial (experiencia individual del hablante, del grupo sesión, de la práctica didáctica-educativa en un aula, de la experiencia cultural del hablante, etc.), siendo éste el conjunto de invocaciones más relevantes para los estudiantes. Si observamos su presencia entre la situación 1 y la 2, de hecho las IE se cuadruplican de la primera a la última sesión (sesión 1 IE = 21,74%; sesión 2 IE = 85,71%). No podemos afirmar que esta diferencia se pueda interpretar en términos de evolución, pero sí afirmar que el perfil de la sesión 1 en lo que respecta al alumnado está caracterizado por la invocación a las dimensiones IA (conocimiento experto y académico) e IV (invocación a la verdad), mientras en la sesión 2 las invocaciones son en más del 85% a las IE (experiencia práctica). Parece que en el transcurso de las sesiones los estudiantes se apoyan fundamentalmente en su experiencia práctica para argumentar sus interpretaciones, aunque creemos que este dato ha de interpretarse muy vinculado al tipo de situación que se analiza en cada momento y al hecho de que en el curso de las sesiones van ganando un mayor conocimiento en/del aula en la que desarrollan el practicum.

Tercera parte

3. Descripción del propósito compartido de la reflexión que construyen conjuntamente los participantes en el caso.

- En el caso F la reflexión parece entenderse como un proceso de colaboración tutora-estudiantes, en el que de forma muy pautada mediante preguntas de la tutora a un estudiante específico o al grupo en general, los turnos sirven para obtener la máxima información posible de los estudiantes que presentan los casos y, a partir de ella, ir tomando aspectos concretos y parciales, determinados, de los casos que se debaten, y aportar elementos para definir cómo pueden interpretarse, qué significan, cómo se relacionan distintos elementos entre sí, qué valoración se hace de ellos, cómo actuar en esas situaciones. Dos son las estructuras fundamentales para la reflexión colaborativa, que se construye por medio de la interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas (SIP 29,81% del tiempo global de discusión en todas las sesiones)) y la exploración de la situación guiada por la tutora (SEG 17,96%). La tutora tiene un rol fundamental en el control y el fomento de la participación en el grupo, que es muy abundante por parte de los estudiantes, de tal forma que no hay intervenciones extensas por parte de la tutora, ni de los estudiantes, sino que todas las sesiones están marcadas por la actividad conjunta y la alternancia muy frecuente en los turnos. La tutora aporta ayudas para favorecer

la reflexión conjunta sobre la acción, principalmente, identificando nuevos factores en la situación, en los que los alumnos no han reparado, mientras que a la vez fomenta un clima de debate, en el que demanda al grupo que exprese su opinión, sus distintos puntos de vista. Así, las sesiones se enriquecen al incluirse ejemplos y experiencias de los estudiantes. Veamos esta descripción con más detalle.

- Podemos identificar dos patrones o estructuras de SI fundamentales. El primer patrón está compuesto por la relación temporal Introducción de la actividad con (SIC) o sin presentación de consigna (SIA), más lectura de la situación (SLS), más exploración de la situación guiada por la tutora (SEG). Este patrón SIC/SIA+SLS+SEG tiene lugar, fundamentalmente, en la primera y en la segunda sesión. El segmento característico de la actividad que sigue a la lectura es, por tanto, el de exploración de la situación guiada por la tutora. Ésta es una estructura muy relevante para el desarrollo de las sesiones, ya que es el segundo SI con mayor peso en cuanto a extensión en el tiempo se refiere.

En la primera sesión, este segmento implica que la exploración de los diferentes elementos de la situación se efectúa de manera pautada y controlada por la tutora, mediante turnos de preguntas dirigidas a uno o varios alumnos/as. En ellos, la tutora pregunta por aspectos parciales relativos a la situación y organiza el debate centrándose en elementos concretos y sucesivos. En estos casos los estudiantes participan respondiendo a estas preguntas, aportando interpretaciones o soluciones, preguntando a su vez, mostrando su acuerdo o desacuerdo con otras intervenciones, y valorando diferentes elementos de la situación descrita. En la segunda sesión, por su parte, el segmento introducción a la actividad y presentación de la consigna, y la lectura de la primera situación, en esta ocasión por un estudiante, es seguida por dos turnos breves y consecutivos de contextualización de la situación y clarificación de elementos de la situación, que dan paso a un extenso SEG. Vemos cómo este patrón SIC/SIA+SLS+SEG vuelve a darse en la segunda y aparece, igualmente, en la tercera sesión, pero con un peso temporal mucho más débil respecto al tratamiento de la situación y está situado solo en la segunda de las dos situaciones analizadas. Es en esta sesión en la que aparece el segundo patrón característico del caso F, como se describe más adelante.

En lo que se refiere al segmento SEG, las relaciones más fuertes son las que corresponden al par SEG-IIF (4,05% de aparición en la muestra total), seguido por los pares SEG-IRF (2,14%) y SEG-CM (2,08%). Esto significa que las contingencias mayores observadas en el análisis del caso F corresponden a la relación del segmento de exploración de la situación guiada por la tutora, en el que aporta ayudas dirigidas fundamentalmente a abrir la conversación a los miembros del grupo, e identificar o recordar factores interpretativos de la situación que se debate en el aula.

- El segundo patrón básico respecto a qué sucede en la conversación del aula una vez que tiene lugar la lectura de la situación, viene definido por la presencia del SI interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas (SIP). El segmento SIP es muy relevante en cuanto a extensión en el tiempo, de hecho es el primer segmento en cuanto a extensión se refiere, apareciendo por primera vez en la sesión 3 y repitiéndose en la 4 y en la 5. Es éste un momento de la interacción en el que la tutora hace preguntas sucesivas al estudiante que ha realizado el texto descriptivo de la situación. Éste es quien fundamentalmente responde y participa, aunque pueden darse intervenciones de otros estudiantes. Básicamente es un SI en el que se obtiene más información sobre el caso, información que la tutora considera relevante y que incorpora a la conversación mediante la acotación de preguntas específicas.

Respecto a las ayudas que la tutora aporta en el (SIP), las relaciones más intensas, de acuerdo con el análisis de co-ocurrencias, son las corresponden a los pares SIP-CA (3,08%), SIP-CM (3,15%), SIP-IIF (3,22%), SIP-IM (2,55%) y SIP-REA (3,5%). Recordamos que este segmento está caracterizado por las preguntas sucesivas de la tutora al estudiante que ha elaborado la situación

educativa sobre la que se reflexiona. Al hilo de las preguntas que se centran en elementos que tanto la tutora como la clase desconocen, y que han de ser mejor conocidos por el estudiante, la tutora realiza interpretaciones parciales o valoraciones de la situación, y aporta igualmente soluciones parciales vinculadas a los aspectos que se discuten. Los pares contingentes con mayor peso identificados se corresponden, en consonancia, con demandas explícitas para que un estudiante contribuya o para que otros se incorporen a la discusión, la identificación de factores o marcos para la interpretación del caso y el establecimiento de relaciones con el conocimiento académico. Estas ayudas plasman las intervenciones de la profesora interpretando, valorando o aportando soluciones parciales a la situación discutida. Pueden darse diversas soluciones encadenadas que no conforman un marco global, pero sí van respondiendo a elementos específicos.

Como se puede comprobar, las ayudas CM e IIF coinciden en los dos segmentos de interactividad y lo hacen con un peso bastante fuerte en comparación con las demás. Podemos decir que éstas son las ayudas más relevantes para la tutora del caso F a la hora de promover la reflexión en las sesiones del prácticum. De esta manera, la tutora favorece la reflexión conjunta sobre la acción principalmente identificando nuevos factores en la situación, en los que los alumnos no han reparado, mientras que a la vez fomenta un clima de debate, en el que demanda al grupo que colabore con descripciones, interpretaciones y descripciones.

- De acuerdo con el análisis sobre las formas de legitimación del conocimiento, la tutora construye fundamentalmente su discurso por medio de invocaciones a la autoridad de los especialistas y del conocimiento académico o profesional, específicamente mediante el recurso al conocimiento generado a partir de la experiencia del grupo-sesión (IAGP = 38,46%), a la voz de la autoridad del experto o del colectivo profesional con conocimiento académico (IAA = 28,21%) y al conocimiento formalizado en términos de conceptos y procedimientos (IAC = 15,38%).

Por su parte, la relación segmento-invocación más intensa se presenta en la co-ocurrencia del segmento interpretación de la situación por parte de la tutora apoyada en preguntas (SIP), con la invocación a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula por parte de los estudiantes (IEPa, frecuencia 11). Esto significa que ante las preguntas de la tutora, los estudiantes responden invocando a su experiencia práctica en el aula, esto es, mediante enunciados que se apoyan en acontecimientos de su práctica cotidiana, básicamente durante el practicum. Los estudiantes invocan con mayor frecuencia a su experiencia para validar sus argumentos y descripciones, seguida de la invocación a la verdad de una afirmación (IV = 28,85) y a la autoridad de los especialistas o del conocimiento académico-profesional (IA = 24,04%). Observamos que mientras que las invocaciones a la verdad y a la autoridad de los especialistas o el conocimiento académico-profesional disminuyen sustantivamente de la primera a la segunda sesión, las invocaciones basadas en el conocimiento experiencial se incrementan hasta cuadruplicarse, de tal forma que esta dimensión por sí sola describe la intervención de los estudiantes durante la última sesión.

- En resumen, las situaciones no son tratadas globalmente como una forma de profundizar, elaborar o reelaborar interpretaciones progresivas de las mismas hasta la síntesis y formulación de un marco global de interpretación. En cambio, aunque las intervenciones buscan una interpretación de la situación y una evaluación de posibles soluciones a los problemas planteados, el trabajo con la situación es más bien de corte acumulativo, avanzando por ella mediante el tratamiento de una sucesión de factores relevantes que contribuyen a sumar interpretaciones parciales de los agentes

implicados en la situación y de sus acciones. El movimiento en la sesión está fuertemente alentado y controlado por la tutora que demanda constantes intervenciones del alumnado y en raras ocasiones se extiende en intervenciones monológicas. Sus intervenciones buscan profundizar en todos los elementos implicados en la situación y abordar interpretaciones diversas desde el respeto a las propias interpretaciones de los estudiantes. En sus intervenciones las versiones que propone se apoyan en argumentos de autoridad de fuentes con conocimiento experto, mientras que los estudiantes acuden en su mayoría a sostener sus descripciones e interpretaciones en la propia experiencia práctica en el medio escolar, especialmente las experiencias vividas en el practicum. El propósito conjunto de la reflexión, por tanto, es abundar en el conocimiento de las situaciones, identificar elementos relevantes, discutir sobre ellos y proponer soluciones vinculadas a los elementos que se toman en cuenta.