

## INFORME DEL CASO H

Participantes: Tutora y 9 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**, diferenciamos dos patrones que estructuran el inicio de las sesiones alrededor de la lectura de las situaciones. El primer patrón es el de SRC+SLS o su variante más extensa SIC/SIA+SRC+SLS, y el segundo SCS+SLS. De la primera a la tercera sesión aparece el patrón presentación/recordatorio de la consigna de la actividad, más lectura de la situación, complementados en ocasiones con los SI introducción de la actividad (SIA), e introducción de la actividad y presentación de consignas (SIC). En la cuarta y quinta sesión desaparece la estructura anterior y en su lugar aparece el patrón contextualización de la situación, ya sea por parte de la tutora o del alumno/a que presenta la situación (SCS y SCS\_T), más lectura de la situación (SCS+SLS). Esto es, a lo largo de la evolución de las sesiones desaparecen las instrucciones para la realización de la actividad en el momento de la propia presentación de la situación que los estudiantes introducen para su discusión.

Con relación a los patrones de **exploración e interpretación de la situación**, tras ambos patrones de comienzo de las sesiones, se identifica un SI de exploración de la situación guiada por la tutora (SEG). Este suele ir seguido de un segmento de exploración de un elemento de la situación (SEE), o en uno de los casos de un segmento de discusión pedagógica (SDP) y en otro de uso de conocimiento académico (SUC). En todas las sesiones se han podido identificar estos cuatro SI aunque el orden no se mantiene, siendo habitual que aparezcan en los primeros momentos los de exploración de la situación y a mitad de la sesión en adelante los de uso de conocimientos académicos y discusión pedagógica. Es importante resaltar que en el transcurso de las cinco sesiones para cada situación se repiten, con un orden secuencial diferente, los SI de exploración de la situación guiada por la tutora (SEG) y muy especialmente el SI de discusión pedagógica (SDP). Tomando todas las sesiones globalmente, estos cuatro son los tipos de segmentos en los que se invierte más tiempo y que aparecen con mayor frecuencia, tanto en cada sesión como en la totalidad de ellas. Así, se invirtió un 47,87% del tiempo total en el SI discusión pedagógica (SDP), identificándose el mismo en 15 ocasiones. En el SI exploración de la situación guiada por la tutora

(SEG) se invirtió un 19,52% del tiempo total, codificándose en 11 ocasiones. Ya con una menor frecuencia, se identificaron los SI exploración de un elemento de la situación (SEE) (6,64% del tiempo total; 6 ocasiones) y uso de conocimientos académicos (SUC) (3,27% del tiempo total; 7 ocasiones).

Por último, el **cierre de la sesión** se produce por el SI cierre (SC) en el que la tutora da por terminada explícitamente la sesión comunicándolo al alumnado. En todos los casos el segmento de cierre es muy breve (0,71%, 1%, 0,85%, 0,51%, 0,98%, respectivamente para cada sesión).

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

Como puede observarse, las ayudas al carácter dialogado de la conversación y al carácter interpretativo de la reflexión se presentan con una frecuencia similar (32,08% y 39,41%, respectivamente) y juntas suponen un 71,49% 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 11%) y tener en cuenta la contribución de un estudiante reformulándola en términos más académicos (CEc 10,3%). La segunda dimensión se caracteriza muy especialmente por la identificación de nuevos factores o elementos para comprender la situación educativa que se debate (IIF 16,3%) y el recuerdo de factores ya discutidos previamente (IRF 13,2). Respecto a la tercera dimensión, ayudas al establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico y las situaciones de la práctica, representa un 28,5% del total de ayudas. En esta dimensión destacamos las ayudas para el establecimiento de relaciones con el conocimiento experiencial (REE 11,2%) y con el conocimiento académico (8,56%).

## **1.3. Descripción de los resultados relativos a los recursos discursivos utilizados para la Validación del Conocimiento (*Invocación*).**

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.

Con relación al perfil de las invocaciones introducidas en la reflexión compartida, podemos afirmar que las dimensiones que más se han identificado, tomando en cuenta a la tutora y el alumnado, han sido la referencia al conocimiento académico o profesional con un 52,9% (sesión 1 = 48% y sesión 2 = 62,7%) y la referencia al conocimiento experiencial con un 30,9% (sesión 1 = 35% y sesión 2 = 23,9%). De otra parte, las referencias a la verdad y a los valores se dan en menor medida (14,7% y 1,57%, respectivamente) y en una frecuencia parecida en ambas sesiones.

En cuanto a las categorías, las más habituales teniendo en cuenta las dos sesiones han sido la experiencia didáctica-educativa en el aula (IEP+a = 23%) y el conocimiento formalizado (IAC+a = 18,3%), siendo los alumnos quienes las utilizan con mayor frecuencia (IEPa = 22,5% e IACa = 12,6%, respectivamente). Por parte de la tutora, las categorías más empleadas fueron la autoridad de la disciplina académica (IAD = 13,1%) y el conocimiento formalizado del grupo-sesión (IAGP = 11,5%). Finalmente, en lo que respecta a las sesiones, la experiencia didáctica-educativa en el aula y el conocimiento formalizado han sido las categorías más usadas en la sesión 1 (IEP+a = 26% e IAC+a = 19%), mientras que en la sesión 2 lo han sido la autoridad de la disciplina académica y la experiencia didáctica-educativa en el aula (IAD+a = 25,4% e IEP+a = 17,9%).

Cuando analizamos los turnos separando las intervenciones de la tutora y del alumnado, observamos que la primera articula preferentemente su discurso por medio de categorías en las que apela al conocimiento académico o profesional (77,8%), aumentando éstas en la segunda sesión analizada (sesión 1 = 74,4% y sesión 2 = 81,6%). Concretamente, las categorías más usadas fueron el recurso a la autoridad de la disciplina académica (IAD = 30,9%) y al conocimiento

formalizado del grupo-sesión (IAGP = 27,2%). Tanto una como otra ven incrementada su frecuencia en la segunda sesión (IAD pasa de 25,6% a 36,8%; IAGP pasa de 25,6% a 28,9%).

En cuanto al alumnado se refiere, encontramos que la dimensión más empleada, en general, fue la que aludía a cuestiones de tipo experiencial (44,5%), seguida del conocimiento académico o profesional (34,5%) y de cuestiones relacionadas con la noción de verdad (20%). Observamos que se produce una inversión en las frecuencias de las dos primeras dimensiones en función de la sesión; así, aunque ligeramente, las experiencias narradas tienden a disminuir (sesión 1 = 45,7% y sesión 2 = 41,4%), justo al contrario que las referencias académicas que aumentan también ligeramente (sesión 1 = 33,3% y sesión 2 = 37,9%). Si analizamos la producción por categorías, vemos que las más frecuentes en el alumnado son la experiencia didáctica-educativa en el aula (IEPa = 39,1%), el conocimiento formalizado (IACa = 21,8%) y las invocaciones a la verdad no relacionadas con experiencias presentes (IVNa = 16,4%). Las dos primeras aumentan ligeramente en la segunda sesión respecto a la primera (IEPa pasa de 38,3% a 41,4%; IACa pasa de 21% a 24,1%), mientras que sucede lo contrario con la tercera categoría (IVNa pasa de 17,3% a 13,8%).

## **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. 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. En el caso de la tutora H, merecen destacarse dos rasgos del perfil de esta dimensión. Uno es que las ayudas que implican relaciones entre tipos de conocimiento con diferente estatus (la experiencia autobiográfica, la práctica educativa en el practicum, los modelos teóricos de las disciplinas académicas) son frecuentes. El otro es que la ayuda consistente en tender puentes de conexión entre las situaciones vividas en el practicum y la experiencia autobiográfica aparece con mayor asiduidad que ninguna otra ayuda en esta dimensión.

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 de los segmentos de interactividad característicos de este caso, podemos afirmar que de los 16 segmentos de interactividad identificados, 4 de ellos son los más frecuentes. En todas las sesiones se pudo identificar un segmento relacionado con la exploración de la situación que se discutió, guiada por el tutor (SEG). Este suele estar seguido por un segmento de exploración de un elemento particular de la situación (SEE), o un segmento de debate pedagógico (SDP), y la incorporación del conocimiento académico a la discusión por el tutor (SUC). Éstos son los cuatros tipos de segmentos, tanto en cada sesión como en la totalidad de ellas, en los que se invierte más tiempo y que aparecen con mayor frecuencia. Así, en el SDP se ha invertido un 47,87% del tiempo total, en el SEG un 19,52%, en el SEE un 6,64%, y en el SUC un 3,27%.

En lo que se refiere al tercer nivel de ayuda, los patrones de organización de la actividad conjunta, no hemos identificado patrones estables. En todas las sesiones hemos identificado estos cuatro segmentos de interactividad aunque el orden no se mantiene, siendo habitual que la exploración de la situación aparezca en las primeras etapas, y posteriormente el uso del conocimiento académico y la discusión pedagógica.

### **Objetivo 1.2.**

En el caso de esta tutora, la forma de organización de la actividad conjunta descrita en términos de segmentos de interactividad se define por el uso de cuatro tipos de segmentos específicos: la exploración de la situación guiada por el tutor (SEG), la exploración de un elemento particular de la situación (SEE), el debate pedagógico (SDP), y la incorporación del conocimiento académico a la discusión por el tutor (SUC). Éstos son los cuatros tipos de segmentos, tanto en cada sesión como en la totalidad de ellas, en los que se invierte más tiempo y que suponen conjuntamente casi el 80% del tiempo de todas las sesiones. Concluimos que en el caso de esta tutora, identificamos dos prácticas características de su intervención. La primera consiste en el uso de estructuras altamente pautadas mediante el control de los turnos de intervención, utilizando preguntas dirigidas a los estudiantes. 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 consiste en la incorporación al debate de principios pedagógicos generales pertenecientes al ámbito disciplinar académico. Esto es, la tutora enfoca la conversación hacia aspectos, conocimientos académicos, o principios pedagógicos generales, primero de forma vinculada específicamente a las situaciones que se discuten y de inmediato al propio tratamiento más extenso de los principios en sí. La situación concreta es el punto de inicio del tratamiento más generalizado de principios de actuación y modelos interpretativos basados en el conocimiento experiencial y/o disciplinar. La tutora aporta conceptos y experiencias que llevan a la reflexión, mientras que abre la conversación a los participantes para que contribuyan con sus puntos de vista.

### **Objetivo 1.3.**

La tutora ofrece a lo largo de las sesiones numerosas ayudas al carácter interpretativo de la reflexión (39,41% del tiempo total) y a una interpretación de la situación con mayor elaboración que la que propone el alumnado. Estas ayudas consisten en la identificación de nuevos factores o elementos para comprender la situación educativa que se debate (IIF 16,3%) y el recuerdo de

factores ya discutidos previamente (IRF 13,2). Se trata de elementos concretos y parciales, ya que en escasas situaciones propone o establece un nuevo marco interpretativo de naturaleza más global (4,04%). Igualmente, las situaciones en las que identifica tensiones o dilemas son casi inexistentes (0,15% 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 abundantes, ya que representan un 28,5% del total de ayudas. Sin embargo, mientras que 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) suponen un 8,56%, destacamos que son algo más abundantes las ayudas para el establecimiento de relaciones entre la reflexión del aula y el conocimiento experiencial de los participantes (REE 11,2%). 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 SDP.

### **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 por parte de la tutora y los estudiantes, la dimensión que más se ha dado entre tutora y alumnos ha sido la referencia al conocimiento académico o profesional, ocupando más de la mitad del total de invocaciones, seguida de las referencias experienciales con un tercio de la frecuencia de aparición.

Las categorías más utilizadas en el total de sesiones han sido la invocación a la experiencia didáctica-educativa en el aula (casi un cuarto de 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, aunque no tienen por qué ser vividos con el grupo concreto en el que se da la actividad, sino en grupos o años anteriores; y, en segundo lugar, la invocación del conocimiento formalizado para la validación de una descripción o interpretación concreta, esto es, de términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico (conceptos).

En cuanto al análisis de co-ocurrencias entre la aparición de invocaciones y unos segmentos de interactividad específicos, las invocaciones se dan sobre todo en el segmento de discusión pedagógica, esto es, en una forma de organización del aula en la que la conversación sobre la situación a debate se focaliza en aspectos, ideas o principios pedagógicos generales. Es en esta actividad en la que los participantes se implican buscando fuentes de apoyo y validación a los principios y conceptos que sirven para comprender y posicionarse ante la situación que se debate. La propia conversación demanda legitimar una descripción o una opinión mediante una fuente creíble, aunque el valor de las diferentes fuentes entre sí (la voz del tutor de las prácticas en el centro educativo, la voz de mi experiencia, la voz de las teorías que se aprenden en la universidad) es también parte de la negociación en la conversación.

La contingencia más alta se encontró entre invocaciones a la experiencia de la práctica didáctica-educativa del aula y el segmento de interactividad de discusión pedagógica. O lo que es lo mismo, en una conversación sobre aspectos educativos generales y fundamentales, que van más allá de la propia situación educativa concreta que se debate, encontramos la frecuencia más alta de intervenciones que se apoyan en acontecimientos de la práctica educativa cotidiana de los hablantes en el aula. La práctica educativa de los participantes, su experiencia personal, es una fuente privilegiada y un referente para la comprensión de situaciones concretas o incluso hipotéticas y un contexto interpretativo para la toma de decisiones.

**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 a invocaciones al conocimiento académico o profesional (IA = 34,5%), invocan en mayor medida voces apoyadas en la experiencia o el conocimiento experiencial (IE = 44,5%), y también introducen en sus argumentos invocaciones a la verdad (IV = 20%). Aunque entre la sesión 1 y la sesión 2 hay una ligera variación en los porcentajes relativos a las dos dimensiones que se presentan con mayor frecuencia, entendemos que no se trata de una diferencia relevante para la descripción del patrón global (IE sesión 1 = 45,7% y sesión 2 = 41,4%; IA sesión 1 = 33,3% y sesión 2 = 37,9%). Así, podemos describir ambas sesiones con un perfil general en la que las representaciones de los estudiantes se apoyan fundamentalmente en invocaciones 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.), 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.), y conjuntamente, aunque en menor medida, a afirmaciones que establecen la verdad sin otras fuentes de validación, aparte de sí mismas (IV sesión 1 = 19,8% y sesión 2 = 20,7%). Fundamentalmente, la invocación a la experiencia se refiere a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula, específicamente el aula del practicum; la invocación a la autoridad del conocimiento académico-profesional se refiere al conocimiento formalizado en conceptos y procedimientos; y las invocaciones a la verdad, a situaciones que no están presentes, luego son enunciados que incorporan una verdad de carácter más general en la que se cree (IEPa = 39,1%), IACa = 21,8% IVNa = 16,4%).

### Tercera parte

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

- En el caso H la reflexión parece entenderse como un proceso de colaboración tutora-estudiantes, caracterizado por la presencia de formas de organización del aula basadas en la exploración de las experiencias descritas por el alumnado, o de elementos particulares de esas experiencias, principalmente mediante un esquema de preguntas realizadas por la tutora, sobre aspectos parciales que guían la interpretación de la situación. En los dos SI definitorios de este caso, el de discusión pedagógica y el de exploración de la situación guiada por la tutora, predominan 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. A continuación se realiza una descripción más detallada.

- Se han identificado cuatro SI fundamentales, que son los de exploración de la situación guiada por la tutora (SEG 19,52% del tiempo total), exploración de un elemento de la situación (SEE 6,64%), discusión pedagógica (SDP 47,87%) y uso del conocimiento académico (SUC 3,27%). En todas las sesiones se han podido identificar estos cuatro SI aunque el orden no se mantiene, siendo habitual que aparezcan en los primeros momentos los de exploración de la situación guiada por la tutora y exploración de un elemento de la situación, y a mitad de la sesión en adelante los de uso de conocimientos académicos y discusión pedagógica. El SI de discusión pedagógica (SDP) es el más representativo de la forma de organizar la actividad conjunta para esta tutora. Esto es, la intervención se caracteriza por una conversación sobre la situación que se focaliza en aspectos, ideas o principios pedagógicos generales. La actividad de discusión pedagógica puede ser iniciada por los/as estudiantes o por la tutora. Los aspectos, ideas o principios pedagógicos surgen en la conversación vinculados inicialmente a la interpretación de la situación específica que se está intentando comprender, pero acaba por convertirse en el foco de la discusión en sí misma, abordándose, de modo general y descontextualizado, más allá de su potencial relación con la situación específica objeto de análisis. Puede tratarse de una conversación con turnos alternos entre la tutora y los estudiantes, aunque la mayor extensión de tiempo adquiere la forma de un monólogo por parte de la tutora.

En este segmento, las ayudas que aparecen con mayor intensidad son las que corresponden a identificar nuevos factores o recordar factores ya establecidos (SDP-IIF 6,28% de la muestra total; SDP-IRF 3,34%), abrir la conversación a miembros del grupo (SDP-CM 4,79%), y tomar en cuenta las contribuciones de los estudiantes reformulándolas (SDP-CEc 4,69%). La tutora va identificando nuevos factores y trayéndolos a la reflexión, mientras que abre la conversación al grupo, para que los distintos miembros puedan aportar sus perspectivas, recuerda factores que han sido identificados con anterioridad y recoge las contribuciones de los alumnos, reformulándolas en un mayor nivel de generalización, abstracción, complejidad o precisión.

- El otro segmento representativo de las formas de organización de la actividad es el de exploración de la situación guiada por la tutora (SEG), de forma que ésta interviene repetidamente mediante preguntas dirigidas a un/a estudiante o en general al grupo de estudiantes, que articulan su participación en la discusión. La exploración de los diferentes elementos de la situación se efectúa de manera pautada por las preguntas de la tutora que se centra en aspectos parciales y sucesivos para la interpretación de la situación. Los estudiantes participan respondiendo a estas preguntas, aportando interpretaciones o soluciones, preguntando a su vez, mostrando su acuerdo o desacuerdo con otras intervenciones, valorando diferentes elementos de la situación descrita.

En el segmento exploración de la situación guiada por la tutora, las relaciones más fuertes que hemos registrado se dan con las ayudas que implican identificar nuevos factores o recordar factores ya establecidos (SEG-IIF 3,22%; SEG-IRF 2,79%), abrir la conversación a miembros del grupo (SEG-CM 3,18%), y tomar en cuenta las contribuciones de los estudiantes reformulándolas (SEG-CEc 2,5%). Estas ayudas son las mismas que en el SDP.

- Consecuentemente con estos datos, el hallazgo más interesante en el análisis de validación del conocimiento es que las invocaciones aparecen mayoritariamente en el segmento de discusión pedagógica (SDP). Así el 86% de las invocaciones corresponde a la autoridad del conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia del grupo sesión (IAGP), el 72% a la experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula (IEPa), el 67% a la autoridad del conocimiento formalizado en conceptos y procedimientos (IACa), y el 65% a la autoridad de la disciplina académica (IAD). La tutora articula preferentemente su discurso por medio de categorías en las que apela al conocimiento académico o profesional (77,8%), aumentando éstas en la segunda

sesión analizada (sesión 1 = 74,4% y sesión 2<sup>1</sup> = 81,6%). Concretamente, las categorías más frecuentes fueron el recurso a la autoridad de la disciplina académica (IAD = 30,9%) y al conocimiento formalizado del grupo-sesión (IAGP = 27,2%). Tanto una como otra ven incrementada su frecuencia en la sesión 2 (IAD pasa de 25,6% a 36,8%; IAGP pasa de 25,6% a 28,9%). En cuanto al alumnado se refiere, encontramos que la dimensión más empleada en general fue la que aludía a cuestiones de tipo experiencial (44,5%), seguida del conocimiento académico o profesional (34,5%) y de cuestiones relacionadas con la noción de verdad (20%). Si analizamos la producción por categorías, vemos que las más frecuentes en el alumnado son la experiencia didáctica-educativa en el aula (IEPa = 39,1%), el conocimiento formalizado (IACa = 21,8%) y las invocaciones a la verdad no relacionadas con experiencias presentes (IVNa = 16,4%).

- En resumen, la tutora organiza la reflexión compartida mediante estructuras altamente pautadas que le permiten controlar los turnos de intervención utilizando preguntas dirigidas a los estudiantes. La característica más específica de su intervención es la incorporación al debate de principios pedagógicos generales pertenecientes al ámbito disciplinar académico. La tutora aporta conceptos y experiencias que llevan a la reflexión, mientras abre la conversación a los participantes para que contribuyan con sus puntos de vista. La actitud integradora y de reformulación de la tutora, por lo tanto de conexión entre versiones enunciadas desde referentes distintos (principios pedagógicos, experiencias personales, principios de los tutores profesionales del practicum), promueve la incorporación de elementos más propios de la validación académica y formalizada del conocimiento por parte de los propios alumnos y alumnas. El propósito conjunto de la reflexión, por tanto, es utilizar las situaciones como recursos para formular marcos más generales y principios que, aunque están conectados con las experiencias prácticas de los estudiantes, se presentan, fundamentalmente, en forma de monólogo de la tutora. Esto es, la tutora enfoca la conversación hacia aspectos, conocimientos académicos, o principios pedagógicos generales, primero de forma vinculada específicamente a las situaciones que se discuten y de inmediato al propio tratamiento más extenso de los principios en sí. La situación concreta es el punto de inicio del tratamiento más generalizado de principios de actuación y modelos interpretativos basados en el conocimiento experiencial y/o disciplinar. 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 se suma la incorporación de modelos interpretativos más globales.

---

<sup>1</sup> Sesión 5 de la muestra completa. Recordamos que estos datos proceden del análisis a la invocación del conocimiento para el que se han tenido en cuenta la primera y última sesión del caso, denominadas sesión 1 y 2, respectivamente.