

La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros

Mauri, Teresa¹; Colomina, Rosa²; Onrubia, Javier³; Ginesta, Anna⁴

¹Universitat de Barcelona, teresmauri@ub.edu

²Universitat de Barcelona, rosacolomina@ub.edu

³Universitat de Barcelona, javieronrubia@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, aginesta@ub.edu

RESUMEN

En los últimos años se han propuesto modelos alternativos de formación inicial del profesorado fundamentados en el desarrollo del conocimiento práctico. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre las situaciones de la práctica y la constitución de equipos formativos conjuntos entre la universidad y la escuela son considerados elementos esenciales del cambio en la formación. La finalidad de este trabajo es evidenciar la contribución de la reflexión conjunta entre maestros tutores, tutores de universidad y estudiantes de prácticas de Primaria, en espacios compartidos en las escuelas, a la representación de las situaciones de su práctica. Participaron un total de 16 maestros tutores de prácticas, sus correspondientes estudiantes de prácticas y 4 tutores de universidad, que configuraron 9 equipos docentes del prácticum conjuntos. Presentamos el estudio de 1 de los 9 casos de equipos conjuntos analizados. El análisis de contenido del discurso muestra las situaciones identificadas y los dilemas centrales de la actividad de los estudiantes en esas situaciones; en concreto los vinculados con planificar su intervención docente e implementarla en el aula.

PALABRAS CLAVE

Conocimiento practico, equipos docentes universidad-escuela, reflexión conjunta, situaciones de la práctica, dilemas, prácticum

ABSTRACT

During the last years, alternative models of initial teacher training based on the development of practical knowledge have been proposed. From this perspective, the reflection on the practice situations and the constitution of joint training teams between the university and the school are considered essential elements of such change in training. The purpose of this work is to make clear the contribution of the joint reflection about the representation of the situations of the students practice, between school tutors, university tutors and students of Primary practicum. A total of 16 teachers tutors participated in the school, their corresponding teacher students and 4 university tutors, who established 9 joint teaching teams. We present the study of 1 out of 9 analysed cases of teaching teams. The content analysis of participants discourse shows the situations identification and the main dilemmas of the students' activity in those situations, specifically those related to planning their teaching intervention and implementing it in the classroom.

KEYWORDS

Practical knowledge; school-university collaborative partnership; joint reflection; practice situations, dilemmas; practicum.

Finalidad y objetivos

La finalidad de esta investigación es analizar los procesos mediante los cuales la reflexión conjunta entre maestros/as tutores/as, tutores/as de la universidad y estudiantes de prácticas del grado de maestro de Primaria de la Universidad de Barcelona promueve el desarrollo del conocimiento práctico. Todos ellos participan en Espacios Compartidos de reflexión en las escuelas durante el prácticum.

Son objetivos de este trabajo: (i) Identificar en el discurso de los participantes, en los Espacios Compartidos de reflexión, la presencia de *representaciones situacionales* o representaciones de las situaciones de su práctica; (ii) Identificar los dilemas presentes en las situaciones específicas de la práctica y característicos de la actividad de los estudiantes de maestro en el prácticum.

La pertinencia de ambos objetivos en la formación toma como referente los trabajos de investigación e innovación que venimos desarrollando en los últimos años (EDU2013-44632, 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014 y 2017ARMIF 00011).

Fundamentación teórica

La formación de los maestros se ha basado tradicionalmente en el modelo “de la teoría a la práctica” o “del conocimiento académico enseñado en la universidad a su aplicación o transferencia a la práctica en la escuela”. Sin embargo, en las últimas décadas se ha cuestionado la representación tradicional del conocimiento de los maestros como transferencia del conocimiento académico (Clarà & Mauri, 2010; Elbaz, 1991; Korthagen, 2010; Schön, 1992) y se han propuesto modelos alternativos de formación centrados en adquirir las competencias profesionales fundamentadas en una amplia experiencia y desarrollo del conocimiento práctico (Maandag, Deinum, Hofman, & Buitink, 2007).

Desde esta nueva propuesta, la reflexión es considerada un proceso clave en la construcción del conocimiento profesional puesto que permite a los futuros maestros ser conscientes de las propias ideas implícitas, que resultan difíciles de verbalizar y poseen un fuerte componente emocional; en definitiva, permite construir un conocimiento práctico útil para comprender las situaciones educativas en las que participan y guiar de forma progresivamente consciente y crítica su actuación profesional. Asimismo, desde esta opción, no sólo el conocimiento práctico pasa a ocupar un lugar central en la formación, sino que también se considera una prioridad la creación de equipos docentes conjuntos entre universidad y escuela, que actúan en situación de co-responsabilidad en la formación en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019; Musset, 2010; Zeichner, 2010). La colaboración entre ambas instituciones se focaliza en promover la reflexión colaborativa de las situaciones de la práctica como proceso de desarrollo del conocimiento de los futuros maestros.

Entendemos por conocimiento práctico las representaciones que los maestros tienen de las situaciones específicas de su práctica y que les permiten guiarla (Clarà & Mauri, 2010; Clarà 2014; Clandinin, 1986; Elbaz, 1981; Korthagen, 2010; Perrenoud, 2001; Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez Echevarría, 2006; Schön, 1983). Dichas representaciones captan esas situaciones como un todo global; poseen un carácter implícito, pese a que pueden llegar a explicitarse; resultan difíciles de verbalizar (a menudo los profesionales utilizan metáforas) y muestran un fuerte componente emocional. En definitiva, la naturaleza del conocimiento práctico es diferente de la del conocimiento académico, ya que las representaciones propias de este último responden a criterios de generalidad, discreción, verbalización en formato proposicional y objetividad. También son diferentes de la práctica misma o del “hacer” diario del maestro.

Como proceso clave de la construcción del conocimiento profesional, la reflexión sobre las situaciones de la práctica es una actividad continua de inferencia, observación y mutua influencia entre el profesional que reflexiona y la situación, y que ocurre mediante una *conversación* entre el profesional y la situación. (Dewey, 1933; Schön, 1983, Clarà, 2015, Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2016, 2017). Los estudiantes de prácticas, en esta conversación con las situaciones de su práctica en el prácticum (desconocidas o inciertas) que les generan confusión, pueden explorar los elementos que coexisten en las mismas configurados holísticamente y analizar e identificar los que actúan con capacidad de influir e interferir en el desarrollo de su actividad, produciendo tensiones e inestabilidad en la situación. Su conversación con la situación, gracias a la reflexión, les permite experimentar esos elementos en conflicto como un dilema que los vincula emocionalmente y que, contando

con la ayuda de sus tutores de prácticas, pueden interpretar, comprender o dar sentido y proponer actuaciones alternativas.

En definitiva, el desarrollo del conocimiento por el futuro maestro de las situaciones de su práctica en el prácticum precisa de un nuevo modelo formativo de colaboración escuela-universidad focalizado en la reflexión sobre esas situaciones de su práctica. El desarrollo del conocimiento práctico es relevante en este proceso, aunque no excluya la relación con el conocimiento académico. La relación en este nuevo modelo de formación entre ambos tipos de conocimiento (entre las representaciones académicas y situacionales) postulamos que es de mediación y no de jerarquía. En coherencia con estos planteamientos hemos elaborado, en el marco del prácticum del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, una propuesta de innovación que se ha desarrollado progresivamente a lo largo de seis cursos académicos (2013-2020) y nos hemos propuesto investigar la contribución de la reflexión al conocimiento de las situaciones que enfrentan los estudiantes de prácticas en el prácticum. En cada una de las tres asignaturas del currículum que componen el prácticum (P1, P2 y P3) se establecieron equipos docentes de prácticas conjuntos entre los maestros de prácticas de las escuelas y los tutores de la universidad, que trabajaron en situación de equidad y corresponsabilidad en la formación de los estudiantes de prácticas en cada una de las escuelas participantes en la innovación.

Cada equipo docente del prácticum y sus respectivos estudiantes planifica su trabajo al inicio de cada curso estableciendo el número, la periodicidad y el contenido de las sesiones teniendo en cuenta la duración y ubicación curricular de cada uno de las diferentes asignaturas de prácticas en el Plan de estudios. El funcionamiento de esos equipos se estructura en torno a diversos espacios de reflexión conjunta colaborativa de situaciones de la práctica (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2016): El *Espacio Escuela*, que está integrado por el maestro tutor y su correspondiente estudiante de prácticas en la escuela; el *Espacio Universidad*, que incluye el tutor de la universidad y sus respectivos estudiantes de prácticas (máximo quince), distribuidos entre las diferentes escuelas de prácticas entre las que se encuentran las que colaboran en el proyecto; el *Espacio Compartido* integrado por el tutor de la Universidad, los maestros tutores y los estudiantes de prácticas de la escuela; y el *Espacio de Tutores* integrado por los maestros tutores de la escuela y el tutor de la universidad de cada centro, en el que planifican conjuntamente el seguimiento de sus estudiantes, y acuerdan criterios de formas de feedback formativo y valoración conjunta de sus estudiantes. Todos los espacios se llevan a cabo en cada escuela de prácticas, excepto el Espacio Universidad que se lleva a cabo semanalmente en la universidad.

En trabajos de investigación anteriores focalizados en el Espacio Universidad, la secuencia de reflexión sobre situaciones de la práctica en cada sesión siguió unos mismos principios de actuación (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017): Presentación de la situación de la práctica que el estudiante había identificado que necesitaba comprender mejor para resolver la incertidumbre que le había ocasionado; Exploración conjunta de la situación presentada entre los quince estudiantes y el tutor de la universidad; Aportación de conjeturas dirigidas a construir qué es lo que necesita ser analizado de la situación para lograr clarificarla (problematizar); Identificar elementos relevantes, en especial aquellos que entran en confrontación o conflicto (que componen el dilema) y cuya agencia afecta a la continuidad de la actividad en la situación; Proponer interpretaciones y actuaciones alternativas. La reflexión colaborativa se basó en abrir la conversación a la colaboración y la participación dialogada y en fundamentar o contrastar las interpretaciones basándose en criterios que permitieran calibrar la plausibilidad de las aportaciones; garantizar que las diferentes contribuciones a la clarificación y al análisis se integraban en un contexto global o de síntesis que ponía de nuevo en relación holística los diferentes aspectos analizados (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2016). Asimismo se fomentó que la pertinencia de las actuaciones alternativas fuera examinada representándose conjuntamente los cambios o alteraciones que pudieran provocar en la situación y explorando hasta qué punto contribuían o no a clarificarla.

En el Espacio de Tutores y en el Espacio Compartido de reflexión conjunta, los maestros tutores y los tutores de la universidad debatían entre ellos y con sus estudiantes las dimensiones básicas de la construcción del conocimiento práctico sobre las situaciones de la práctica en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019) y esas dimensiones se utilizaban para estructurar un conjunto de tres rúbricas de valoración del desarrollo del conocimiento práctico (Colomina, Mauri, Sayós, & Ginesta, 2018), cada una de ellas correspondiente a las diferentes fases en que se organiza en cada prácticum la propuesta docente que permitía dicho desarrollo, gracias a la reflexión conjunta en los diferentes espacios. Se trataba de que los estudiantes presentaran situaciones identificadas de su práctica en el prácticum que les resultaran sorprendentes, inciertas o necesitadas de explicación y elaboraran sugerencias de interpretación y propusieran actuaciones alternativas. El Espacio Compartido debía servir para su exploración y debate conjuntos, reelaborando o completando su interpretación mediante un proceso compartido de análisis y síntesis de los elementos y circunstancias en conflicto en las situaciones y de experimentación de la plausibilidad de las actuaciones alternativas propuestas. El primer Espacio Compartido (Fase 1) se centraba en la selección de situaciones características de la práctica educativa del centro y del grupo clase; el segundo Espacio Compartido (Fase 2) se focalizó en la situación de planificación de la intervención docente del estudiante en su grupo clase de prácticas, y el tercer Espacio Compartido (Fase 3) se centró en la implementación en su grupo clase de la intervención planificada y en la revisión holística e integrada de los análisis de situaciones de fases anteriores.

Resulta evidente que, a diferencia de la práctica de la reflexión en el Espacio Universidad, la reflexión conjunta en los Espacios Compartidos ofrece grandes posibilidades de desarrollo de este proceso, pero al mismo tiempo comporta otras exigencias debidas a que participan en dicho espacio tutores pertenecientes a instituciones con “culturas” (formas de hacer, maneras de actuar, etc.) diferentes lo que implica valorar de modo diverso “qué” es lo que resulta crucial en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019).

En consecuencia, para progresar en la elaboración de propuestas que contribuyan al desarrollo del conocimiento práctico gracias a la reflexión conjunta en el prácticum (Mitka, Robson, & Fitzpatrick, 2014; Helgevold, 2016) es necesario profundizar en el estudio de la reflexión, aportando evidencias de esas representaciones situacionales compartidas por todos los participantes (maestros tutores, tutores de universidad y estudiantes de prácticas) en los espacios diseñados en la propuesta de innovación objeto de esta investigación.

Metodología

Método

El estudio que presentamos responde a una metodología cualitativa de estudio de casos (Yin, 1989). Forma parte de una investigación más amplia que abarca los Prácticum 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) del Grado de Educación Primaria, en la que colaboran tres escuelas de prácticas y la universidad. Los datos corresponden a uno de los cursos académicos en que se desplegó la investigación. En dicho curso se constituyeron nueve equipos docentes de prácticas, tres en cada una de las escuelas implicadas en el proyecto, uno por cada prácticum (P1, P2, P3). Participaron un total de dieciséis maestros tutores de prácticas, sus correspondientes estudiantes de prácticas y cuatro tutores de universidad -1 de P1, 2 de P2 y 1 de P3. Estos últimos se integraron en más de un equipo docente de los diferentes centros que componen el proyecto. Se realizaron entrevistas iniciales y finales a todos los participantes, que fueron registradas en audio y transcritas. Asimismo, se registraron en audio y fueron transcritos un total de seis espacios compartidos correspondientes al P1, once correspondientes al P2, y seis correspondientes al P3; un total de veintitrés sesiones de aproximadamente una hora de duración, llevadas a cabo por los diferentes equipos y cuya frecuencia se dio acorde con la extensión de cada prácticum. Las escuelas debatieron y aceptaron formar parte del proyecto y cada uno de los participantes consintieron personalmente integrarse en el mismo.

Contexto, participantes y sesiones de recogida, gestión y registro de datos

En la presentación de la investigación en este trabajo, centramos nuestra intervención en un único equipo de P2 de una de las escuelas del proyecto ubicada en Barcelona. Los participantes fueron los miembros del equipo docente del prácticum integrado por dos maestros tutores (MT1 y MT2), un tutor de la universidad (TU) y sus respectivos estudiantes de prácticas (EP1 y EP2). El proceso tuvo una duración de doce semanas (no consecutivas debido a un período de una semana de vacaciones escolares). Se inició en febrero y finalizó en mayo. El equipo llevó a cabo un total de tres espacios conjuntos con una frecuencia mensual, y todos ellos tuvieron lugar en la escuela. Además, se realizaron entrevistas iniciales y finales a todos los integrantes del equipo docente. Todos los datos se registraron en audio y fueron transcritos en programa Word siguiendo criterios de transcripción previamente acordados. Los documentos audio y sus transcripciones respectivas fueron nombrados y organizados en familias de documentos siguiendo un código establecido. Ambos tipos de documentos fueron convenientemente relacionados y se organizaron en carpetas en un espacio de trabajo del equipo de investigación en la plataforma Moodle.

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis tuvo lugar en dos fases.

Fase 1. Identificación de las representaciones situacionales distribuidas en el discurso en las sesiones de Espacio Compartido. Para identificar las representaciones situacionales se tuvo en cuenta que: (i) se puede delimitar espacial y temporalmente la situación que el participante refiere en su discurso; (ii) se identifica en el discurso la relación práctica entre un conjunto de eventos con agencia; y (iii) el conjunto de eventos constituye un todo con significado. Para la identificación de las representaciones situacionales se delimitó el fragmento de discurso como unidad de análisis.

Fase 2. Identificación en el discurso de los participantes relativo a las representaciones situacionales de los elementos en tensión en la situación o dilemas (Clarà, 2011): es necesario diferenciar una agencia (A), que presenta una intencionalidad o dirección (I), de otro evento (E) en tensión en la situación, que se influyen transformándose o produciendo una causalidad en este evento (E).

El fragmento se identifica segmentando el discurso de los participantes en cada conjunto de turnos que mantengan un significado y sentido. Se seleccionaron los que tienen relación directa con el tema que convoca a los participantes. La identificación de representaciones situacionales y su categorización se estableció a partir de los datos y siguiendo un proceso de revisión constante entre la unidad identificada y los datos (Braun & Clarke, 2006). Los dilemas se identificaron siguiendo el procedimiento desarrollado en diversos trabajos de análisis de sesiones de reflexión conjunta en el prácticum y entre docentes en activo (Clarà, 2011; Justiniano, 2015). La identificación de fragmentos y dilemas fue inicialmente realizada y posteriormente revisada por una pareja de evaluadores y se realizaron ajustes según acuerdos en las reuniones de trabajo de dicho equipo (Evertson & Green, 1989).

Resultados

Resultados correspondientes al Objetivo 1. Identificación de situaciones de la práctica representadas en el discurso de los participantes en los espacios compartidos en el prácticum

En cada Espacio Compartido, cada estudiante (EP1 y EP2) presentó la situación y se abrió la conversación con la situación mediante un proceso de participación dialogada entre todos los implicados (MT1, MT2, TU, EP1 y EP2) dirigido a explorar y analizar conjuntamente la situación e, inicialmente, identificar aquello que necesitaba ser explicado de la misma. Las contribuciones de todos se orientaron también a identificar conjuntamente los aspectos relevantes de la situación e integrándolos en una representación de dicha situación como un todo global. Los participantes señalaron aquellos eventos con agencia que entraban en

conflicto y fueron vistos como dilemas que impedían la continuidad de la actividad en la situación. También se propusieron actuaciones alternativas y se examinó conjuntamente la plausibilidad o pertinencia de dicha actuación en la situación.

En el análisis del discurso de los participantes en los tres Espacios Compartidos distribuidos a lo largo del Prácticum 2 se encontraron representadas ocho situaciones diferentes de la práctica de los estudiantes en dicho prácticum (Ver tabla 1). En el Espacio Compartido 1 (EC1) se identificaron discursivamente cuatro situaciones (S1, S2, S3, S4); en el Espacio Compartido 2 (EC2) se identificaron también cuatro situaciones (S5, S6, S7 y S8), y en el Espacio Compartido 3 (EC3) se identificaron cinco situaciones (S1, S5, S6, S7 y S8). Todas las situaciones de la práctica específica del estudiante en el prácticum representadas en el discurso fueron delimitadas temporal y espacialmente y se identificó la relación práctica entre un conjunto de elementos con agencia lo que, como veremos en el próximo apartado, puso de relieve la existencia de dilemas relevantes en el prácticum.

EC1	EC2	EC3
S1. Presentación del proyecto educativo y del plan de innovación del centro Esta situación corresponde a la reunión entre la coordinadora del prácticum y los estudiantes de prácticas del centro incluye la presentación del proyecto educativo y del plan de innovación de la escuela.		S1. Presentación del proyecto educativo y del plan de innovación del centro Esta situación corresponde a la reunión entre la coordinadora del prácticum y los estudiantes de prácticas del centro incluye la presentación del proyecto educativo y del plan de innovación de la escuela.
S2. Análisis del centro escolar. Esta situación corresponde a la elaboración conjunta del análisis del centro por parte de los estudiantes (EP1 y EP2) que participan en el proyecto; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.		
S3. Análisis del grupo clase 3ºA Esta situación corresponde a la elaboración del análisis de su grupo clase (3ºA) realizado por el EP1; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.	S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP1 para el grupo clase 3ºA	S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP1 para el grupo clase 3ºA
S4. Análisis del grupo clase 5ºA Esta situación corresponde a la elaboración del análisis de su grupo clase (5ºA) realizado por el EP2; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.	S6. Unidad pedagógica programada EP2-5ºA de Primaria Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP2 para el grupo clase 5ºA	S6. Unidad pedagógica programada EP2-5ºA de Primaria Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP2 para el grupo clase 5ºA
	S7. Unidad 1, 3ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por el EP1, correspondiente a 3ºA de primaria.	S7. Unidad 1, 3ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por el EP1, correspondiente a 3ºA de primaria.
	S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por EP2, correspondiente a 5ºA de primaria.	S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por EP2, correspondiente a 5ºA de primaria.

Tabla 1. Representaciones situacionales identificadas en los Espacios Compartidos 1, 2 y 3

Como resultados generales relacionados con este objetivo podemos afirmar lo siguiente:

- Las representaciones situacionales identificadas dan cuenta de la actividad del estudiante con otros en la situación (otros estudiantes, su maestro tutor, el tutor de la universidad y los niños y niñas del aula) y a lo largo del prácticum.
- La identificación discursiva de las representaciones situacionales S1, S5, S6, S7 y S8 se produjo en más de uno de los Espacios Compartidos de reflexión conjunta del Prácticum 2.
- La reflexión conjunta sobre las situaciones S1 y S2 se centró fundamentalmente en la escuela como unidad educativa global y conjunta. Mientras que la reflexión sobre las situaciones S3 y S4 tuvo como foco las características y actividad del grupo clase de niños y niñas correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel) en el aula y en otros espacios de trabajo y ocio de esos mismos grupos clase en el centro escolar (el gimnasio, el patio, los pasillos, etc.)
- La reflexión sobre las situaciones S5 y S6 se focalizó fundamentalmente en la planificación de la propuesta docente para los niños y niñas del aula y nivel correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel)
- La reflexión sobre las situaciones S7 y S8 se centró fundamentalmente sobre la implementación de la propuesta docente diseñada para los niños y niñas del aula correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel)
- Especialmente la S1 y S2 se ubican en la escuela, en el aula de trabajo de equipo de los docentes en la escuela. Las S3, S5 y S6 tuvieron lugar en el aula de cada grupo clase, una vez finalizado el horario escolar y en período de trabajo conjunto con el maestro tutor del aula correspondiente, y también en el aula seminario de la universidad de trabajo conjunto entre el tutor de la universidad y los estudiantes de prácticas. Las S7 y S8 tuvieron lugar en el aula correspondiente a cada alumno de prácticas (EP1, aula de 3º; EP2, aula de 5º) con los niños y niñas que integran el grupo clase y con la presencia continua del maestro tutor y puntual del tutor de la universidad.

Los resultados muestran que la reflexión conjunta de los participantes (MT1, MT2, TU, EP1 y EP2) en los diferentes Espacios Compartidos se centró en representaciones situacionales correspondientes a ocho situaciones diferentes. El análisis de las situaciones específicas de la actividad del estudiante en el prácticum muestra que éste las lleva a cabo conjuntamente con otros participantes (otros estudiantes de prácticas en el centro, el maestro tutor, el tutor de la universidad y los niños y niñas del aula) y en diferentes espacios (la escuela, el aula, la universidad, el seminario, etc.) ubicados en instituciones de práctica que siguen culturas o maneras diversas de pensar y/o hacer efectivas las prácticas. La reflexión continua centrada en las ocho situaciones focalizadas en aspectos específicos del prácticum generó entre los participantes dudas y contradicciones. Para lograr clarificar y comprender las dudas en profundidad, los participantes necesitaron compartir la exploración de los elementos implicados e identificar los aspectos en confrontación en la situación que interferían en el desarrollo de la actividad y lograr, de ese modo, identificar los dilemas y proponer actuaciones alternativas compartidas a la actividad del estudiante la situación específica del prácticum. Los dilemas relevantes identificados se presentan en el apartado siguiente.

Resultados correspondientes al Objetivo 2. Identificación y análisis de los dilemas en las situaciones específicas de la práctica de los estudiantes de maestro en el prácticum.

A continuación, por razones de espacio, se presentan únicamente los dilemas identificados en el discurso de los participantes en el Espacio Compartido 2 y 3 y en las situaciones S5 y S8. Se han seleccionado situaciones identificadas en más de un Espacio Compartido.

1. Dilemas identificados en el discurso de los participantes en la “S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA” Espacios conjuntos 2 y 3

¿Qué tema programar?

1. La selección del tema objeto de programación se focaliza por parte de TU y de MT2 en responder a los retos de la escuela y a las necesidades e intereses de los niños de su grupo clase lo que *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 de dar prioridad a sus propios intereses y motivaciones y tomar en cuenta aquello en lo que se siente más preparado y le resulta más fácil de enseñar.

2. La selección del tema objeto de programación toma como referencia el currículum del nivel escolar de ciclo medio para cumplir con los objetivos esperados, pero *entra en conflicto* con la necesidad por parte de MT2, TU y EP1 de responder a los intereses y saberes que demandan las necesidades del grupo clase.

¿Competencias o contenidos?

3. La realización de una programación basada en competencias, solicitada por TU, *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 y de MT2 de garantizar de manera prioritaria el aprendizaje de contenidos del nivel escolar de 3º que constan en el proyecto del centro.

4. La elaboración de una programación basada en competencias, que demanda la movilización por el niño y la niña de saberes muy diversos, *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 de enseñárselos previamente para garantizar que los/as niños/as puedan usarlos cuando los necesiten para actuar de manera competente.

Programación como sistema

5. La focalización por el EP1 en determinados elementos de la programación (fundamentalmente contenidos y actividades) *entra en conflicto* con la demanda de TU y de MT2 de una gestión intencional de la propuesta, que incluya todos los elementos de la programación de manera relacionada y coherente.

6. La opción de EP1 de llevar a cabo una evaluación formativa y reguladora *entra en conflicto* con la necesidad de MT2 de dar cuenta de lo que han aprendido realmente cada uno de los niños y niñas durante el proceso.

7. La opción de EP1 de basar la programación en elementos novedosos, interesantes y motivadores *entra en conflicto* con la necesidad que MT2 de disponer de criterios de evaluación que permitan dar cuenta del aprendizaje de las competencias programadas y que logren hacer conscientes a los niños y niñas de sus logros y puedan decidir cómo mejorar.

El análisis de la situación de la práctica específica del estudiante EP1 de elaboración de la programación de una unidad pedagógica o plan docente para ser implementado en el aula de 3ºA muestra que no resulta un trabajo fácil de realizar para los implicados. La reflexión conjunta de la situación específica presentada por el estudiante pone de relieve que, en el momento de decidir la temática, interfiere en el desarrollo de esta actividad el conflicto entre elementos de la situación tales como: las tareas que los maestros ya están desarrollando en el aula, los retos y necesidades educativas que presentan los niños y niñas y resulta necesario atender, y las motivaciones de éstos y, asimismo, los intereses, las competencias y motivaciones propias de los mismos estudiantes de prácticas (1). Los MT1, MT2 y el TU intervienen conjuntamente para focalizar la actividad del EP1 en atender las necesidades educativas del grupo clase y contribuir a respetar y dar continuidad a las intenciones educativas de la maestra tutora del aula. Asimismo, en el momento de decidir la temática de la planificación, la exigencia del currículum establecido de promover los aprendizajes establecidos para un determinado nivel escolar añade nuevos elementos en conflicto en la situación (2). Pero, una vez decidida la temática, la actividad en la situación de planificación se detiene también por la necesidad de reflexionar sobre los diferentes elementos que la componen. Por una parte, se pone de relieve que la lógica de una propuesta de aprendizaje por competencias no es la misma que la que se sigue articulada únicamente entorno al contenido, y que seguir unilateralmente la opción que la primera impone puede poner en riesgo el aprendizaje de contenidos relevantes (3). Asimismo, la reflexión entre los participantes cuestiona que, dado que las competencias movilizan saberes que, supuestamente, los niños ya conocen, en el caso de que éstos no los posean, dichos contenidos deberían enseñarse antes de tener que

usarlos (4). La reflexión conjunta se focaliza también en resolver el dilema entre centrar la planificación en algunos elementos (contenidos y actividades relacionadas) o bien en crear un sistema (objetivos competenciales, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación) global, coherente, relacionado y orientado a dar respuesta educativa a los retos que tiene planteado el grupo clase (5). En ese esquema se insiste en integrar la evaluación para que logre dar cuenta de los resultados alcanzados y hacer conscientes a los niños y niñas de sus progresos implicándoles en la gestión de su aprendizaje (7). Así entendida, sin embargo, no basta con una propuesta de evaluación formativa, sino también acreditativa, que informe clara y específicamente de lo que se ha aprendido (6). Los dilemas identificados ponen de relieve la tensión existente entre intenciones educativas, necesidades de los alumnos y resultados de aprendizaje para motivar a los alumnos a gestionar su propio aprendizaje. Muestran la necesidad de claridad, coherencia, sistematicidad y rigor de los planes o propuestas docentes para que sostengan una enseñanza eficaz y permitan conocer si se promueve el aprendizaje.

2. Dilemas identificados en el discurso de los participantes en la “S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria” Espacios Compartidos 2 y 3

Gestión del logro o gestión del aprendizaje

1. La enseñanza como construcción de vínculos afectivos y de acogida de los niños y niñas (MT1) *entra en conflicto* con su reconocimiento de la necesidad de todo maestro de ser exigente y desarrollar una acción de enseñanza objetiva y técnica, capaz de pautar y sostener el logro de los aprendizajes.

2. El control y gestión de la tarea para finalizarla en el tiempo previsto *entra en conflicto* con la necesidad de reflexionar o pararse a analizar qué se quería aprender, qué se ha aprendido y cómo mejorarlo.

3. La necesidad de enseñar a convivir se promueve implicando a los niños y niñas en la elaboración y el uso de normas de gestión autónoma del grupo clase y *entra en conflicto* con la necesidad de dichos niños y niñas de no únicamente aprender normas sino también las actitudes que permiten plasmarlas realmente. Ello exige ofrecer modelos y promover prácticas y reflexión sobre las actuaciones acordes o no con dichas normas, lo que constituye un proceso mucho más largo y costoso.

4. Trabajar por proyectos *entra en conflicto* con la necesidad de garantizar el aprendizaje de contenidos que deberían emplearse en llevar a cabo dicho proyecto, pero que los alumnos no conocen y su aprendizaje tampoco queda necesariamente asegurado por una implicación directa en dicho trabajo por proyectos con la esperanza de que los aprendan mientras lo desarrollan o “haciendo”.

Uso de la planificación como gestión externa o como adaptación a las necesidades

5. Un uso de la planificación (MT1, MT2, TU y EP1 y EP2) como guía flexible de la acción docente, *entra en conflicto* con la necesidad de gestionar y evaluar el logro o no de los aprendizajes necesarios que permitan a los niños y niñas seguir aprendiendo (MT2).

6. Mantener lo previsto en la planificación (MT1) *entra en conflicto* con usarla de modo flexible renunciando a lo planificado para incorporar intereses de los niños y niñas. El dilema está en perder un tiempo precioso en este empeño, que no podrá recuperarse más adelante, o utilizarlo en lograr los aprendizajes previstos sean o no del interés de los niños.

7. Una intervención planificada del trabajo en equipo, que supone la pauta de la actividad conjunta de los niños y niñas, *entra en conflicto* con promover una actuación más espontánea o auto-gestionada de realización de las actividades, aunque excluya aquellos peor preparados para participar sin guía.

Inclusión

8. El uso por el tutor del apoyo entre iguales para atender a la diversidad (p.e. sentar juntos un niño con problemas de aprendizaje y otro que tiene facilidad para aprender, de modo que el segundo sirva de tutor o dé apoyo continuado al primero) *entra en conflicto* con la obligación que el tutor tiene de atender las necesidades de todos los niños, incluso las de aquellos que no tienen problemas en aprender aquello que se les propone y podrían avanzar.

9. La atención generalizada a todo el grupo clase *entra en conflicto* con atender un niño concreto con dificultades de inclusión y de aprendizaje.

La situación de la práctica en el prácticum de EP2 de implementación de la programación del plan docente en el aula de 5ºA muestra varios dilemas que intentan ser clarificados por los implicados en la reflexión conjunta. En la situación de enseñanza del estudiante de prácticas EP2 entran en conflicto la necesidad de construir vínculos afectivos con los niños y niñas y, al mismo tiempo, mostrarse exigente y lograr que se cumplan los aprendizajes previstos (1). Promover aprender significativos y con sentido entra en conflicto con el tiempo del que realmente el estudiante de prácticas dispone para que los niños y niñas los lleven realmente a cabo (2, 3 y 4), lo que conlleva, por una parte, dejar de lado la enseñanza de aquellos procesos que plantean mayores exigencias (aprender actitudes, aprender a reflexionar, aprender a gestionar proyectos, etc.) y, por otra parte, tensionar el aprendizaje de aquellos niños y niñas que presentan mayores dificultades o disponen de mejores cualidades. Existe tensión entre guiar la propia enseñanza de acuerdo a lo que la planificación tiene estipulado o adaptarla para responder a las necesidades de los alumnos. La representación de la planificación como guía, pauta o sostén de la acción educativa intencionada se contrapone con la de una planificación centrada en los intereses y motivaciones de los niños y niñas, la autogestión del aprendizaje y que toma como foco lo que acontece en el día a día para modificarla en consecuencia (6, 5 y 7).

Conclusiones generales

El análisis realizado de la reflexión conjunta en los Espacios Compartidos que conforman equipos docentes conjuntos entre universidad y escuela revela que dichos espacios son útiles para desarrollar el conocimiento práctico ya que permiten al estudiante de prácticas: (i) identificar y analizar situaciones específicas de su práctica en el prácticum y (ii) conocer y analizar los elementos en conflicto en las mismas (dilemas) y llegar a proponer actuaciones alternativas en la situación basándose en el conocimiento de los mismos. Como muestran los resultados, a lo largo de dichos espacios se han abordado ocho situaciones específicas de la práctica del estudiante en el prácticum, se ha conocido que el estudiante actúa en esas situaciones conjuntamente con otros (otros EP, MT y TU) y que estas discurren en diferentes espacios ubicados en diferentes instituciones. Las características de las situaciones de la práctica en el prácticum identificadas demuestra que la actividad del estudiante en las mismas es compleja por la diversidad de la procedencia institucional de los implicados y el carácter de los espacios en que se llevan a cabo en el prácticum, lo que le comportan gestionar esas situaciones tomando en cuenta la diversidad y variedad de “culturas” del prácticum que confluyen en cada situación. Sin embargo, como también los resultados ponen de relieve, el proceso de reflexión conjunta entre los MT, los TU y los EP en los Espacios Compartidos les ha permitido compartir representaciones situacionales e identificar y compartir los dilemas o elementos en conflicto presentes en esas situaciones específicas y proponer actuaciones alternativas. Asimismo, los dilemas identificados ponen de relieve la coincidencia entre los relevantes identificados en este prácticum y aquellos que los profesionales enfrentan en su día a día en la escuela. En definitiva este estudio nos ha ayudado a comprender el papel de estos Espacios Compartidos de reflexión conjunta en la construcción del conocimiento práctico del estudiante de maestro en prácticas. Este análisis resulta relevante también para la implementación de un modelo basado en la colaboración y la co-responsabilidad y para lograr avanzar en una cultura de formación compartida entre universidad y escuela que promueva el análisis y representación compartida de las situaciones de la práctica a que se enfrenta el estudiante en el prácticum y la toma de criterios de actuación conjunta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Philadelphia, PA: The Palmer Press. ISBN 185000 038 7
- Clarà M. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat*. Tesis doctoral dirigida per la Dra. Teresa Mauri. Universitat de Barcelona.
- Clarà, M. (2015). "What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion". *Journal of Teacher Education* 66, 261–271. doi:10.1177/0022487114552028
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). 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., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 175-191. doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626
- Colomina, R., Mauri, T., Sayós, R., & Ginesta, A. (2018). Equips docents escola- universitat en el pràcticum de mestres. Una experiència de coordinació basada en l'avaluació del coneixement pràctic. Comunicació presentada en el X *Congreso CIDUI* (Espacios de aprendizaje: agentes de cambio en la universidad). Girona, 4-6 de julio 2018.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1, spring), 43-71.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Helgevoid, N. (2016). Teaching as creating space for participation—establishing a learning community in diverse classrooms, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22, 315-328.
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Mauri y el Dr. Marc Clarà. Universitat de Barcelona.
- Korthagen, F. (2010). How Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4): 407–423. doi:10.1080/02607476.2010.513854.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, A.W.H., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30, 151-173.
- 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. doi:10.14204/ejrep.39.15070.
- Mauri, T., Clarà, M. Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43:4, 427-443, DOI: [10.1080/02607476.2017.1296542](https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542)
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2016). Espacios de formación compartida escuela-universidad en el pràcticum. *Aula de Innovación Educativa*, 256, 12-16.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25:4,469-485, DOI: [10.1080/13540602.2019.1601076](https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076)
- 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.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers 48*. Doi: 10.1787/5kmbph h7s47h-en.

Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó

Pozo, I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echevarría, MP. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo., N. Scheuer., M. Pérez., M. Mateos., E. Martín., & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid: Graó.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. ISBN 0465068782

Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22, 119-139. Doi: 10.1080/03626784.1992.11076093

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: SAGE.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99.