

La Lesson Study en el prácticum y el Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil: un contexto para iniciarse en la práctica docente de forma reflexiva y cooperativa

Laura de la Concepción Muñoz-González, Cristina Rodríguez-Robles y M.^a José Serván Núñez

Introducción

Este capítulo analiza, a través de un estudio multicaso, las virtualidades de cuatro experiencias de Lesson Study (LS en adelante) desarrolladas en las prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado (TFG) de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA). Todas ellas forman parte de un proyecto que promueve la reconstrucción del conocimiento práctico en la Formación Inicial Docente, estableciendo puentes entre la teoría y la práctica a través de un ejercicio profesional vivencial, crítico y reflexivo.

Aunque las experiencias de LS desarrolladas en Europa y EE.UU. demuestran un impacto positivo en la Formación Inicial Docente, resulta preciso ampliar el marco empírico en general y en concreto de experiencias de LS sostenidas en la práctica, ya que continúan

siendo escasas a nivel internacional (WOOD *et al.*, 2019). Como plantean ERMELING y GRAFF-ERMELING (2014) desarrollar la LS en el ámbito universitario no es una tarea sencilla, debido, sobre todo, a razones organizativas, que dificultan hacerlas sustantivas y duraderas. Este estudio nos permite ampliar dicho marco y profundizar en la *vía de aplicación* de una LS consolidada en la práctica desde el 2013/14 en el ámbito de la Formación Inicial Docente, así como visibilizar sus virtualidades e influencia en el desarrollo de competencias profesionales.

La investigación: diseño metodológico

El foco de esta investigación reside en indagar en las virtualidades pedagógicas de la LS como metodología de desarrollo profesional para la reconstrucción del conocimiento práctico de docentes en formación.

Para poder describir los complejos procesos de reconstrucción del conocimiento práctico que viven las estudiantes nos decantamos por la investigación cualitativa (SHERMAN y WEBB, 1988), concretamente por el estudio de casos que nos permite “analizar la particularidad y complejidad de cada caso singular” (STAKE, 1999, p. 11) con el fin de producir “hallazgos a los que no se puede llegar por medio de procedimientos estadísticos u otras formas de cuantificación” (STRAUSS y CORBIN, 2002, p. 11).

En este sentido, dicha investigación pone en diálogo cinco estudios de casos situados en el mismo contexto de formación, específicamente en cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en las asignaturas del Prácticum III (primer cuatrimestre) y TFG (segundo cuatrimestre). La muestra está compuesta por todos los grupos que desarrollaron LS en dicho contexto de formación durante el curso 2018/19 (LS2, LS3 y LS4) y un grupo de LS (LS1) que pertenece al curso 2017/18. Dentro de cada grupo se seleccionó una estudiante foco para profundizar en sus procesos de reconstrucción del conocimiento práctico y en el caso del grupo de

LS1 se tomaron dos estudiantes casos, promoviendo un análisis comparativo entre dos estudiantes que comparten el mismo grupo de LS y parten de habilidades, actitudes, valores y conocimientos contrastados que, a continuación, presentaremos.

Todas las estudiantes casos fueron seleccionadas por expresarse con claridad, tener habilidad para reflexionar, estar abiertas al proceso de investigación (RODRÍGUEZ, GIL y GARCÍA, 1996) y mostrarse implicadas con su formación, lo que nos garantizaba que desarrollarían todas las tareas que incluye la propuesta. En la Tabla 13.1, presentamos las características fundamentales del conocimiento práctico de los casos y los aspectos profesionales que identifican a sus Tutoras Académicas (TA)¹. Con el fin de respetar el anonimato y confidencialidad, todos los nombres han sido sustituidos por seudónimos.

	Estudiantes	Tutoras Académicas
LS1	Carolina (C1): Tiene una aptitud participativa e investigadora sobre la teoría. Sus dificultades se encuentran en la aplicación de la práctica. Carece de experiencias prácticas innovadoras que le alejen del rol docente convencional. Es reconocida como la líder de su grupo de LS, formado por cuatro integrantes más: María, Marga, Lola y Julia	Marisa: Profesora titular con 20 años de experiencia. Integrante del grupo nuclear que implementó y desarrolló la LS en la UMA (primero, Prácticum y TFG). Investigadora en dos Proyectos I+D sobre LS
	María (C2): se caracteriza por su capacidad de escucha y reflexión, tanto en lo académico como en la práctica. Destaca por su empatía hacia la niñez. En primero de carrera participó en una LS, cuyo propósito era diseñar un ambiente para el juego libre y vivió un nuevo rol docente (SOTO <i>et al.</i> , 2016). Pertenece al mismo grupo que el C1.	
LS2	Claudia (C3): aptitud reservada y prudente que, en ocasiones, le impide defender sus aportaciones. Su capacidad reflexiva y sensibilidad hacia la infancia se refleja principalmente en su portafolio y en la práctica diaria. En primero participó en una LS, donde cuyo propósito era diseñar un ambiente para el juego libre y vivió un nuevo rol docente. Sus compañeras de LS son: Alba, Victoria y Eva.	
LS3	Estrella (C4): actitud positiva, participativa e investigadora. Cierta inseguridad y dependencia. Habilidades para comunicarse, pero dificultades para desenvolverse en la incertidumbre.	Adela: Profesora Ayudante Doctora con doce años de experiencia.

		Investigadora en el actual proyecto I1D sobre LS.
LS4	Ana (C5) aptitud positiva, participativa y creativa. Considerada la líder del grupo junto a otra compañera. El Prácticum II lo desarrolló en un colegio cuyo eje metodológico era el juego libre en ambientes. Sus compañeras de LS son: Amelia, Mara, Miriam e Inma.	Inés: Profesora Sustituta Interina con seis años de experiencia. Docente en el proyecto de LS de primero e investigadora en dos Proyectos I1D sobre LS. Su tesis doctoral se centró en la LS.

Atendiendo a la información anterior, la muestra total de este estudio multicaso es de 26 participantes: 3 Tutoras Académicas (TA), 5 alumnas foco y 18 estudiantes (compañeras de trabajo de los casos) que también integran los grupos de LS. E implica 11 centros de prácticas (Figura 13.1).

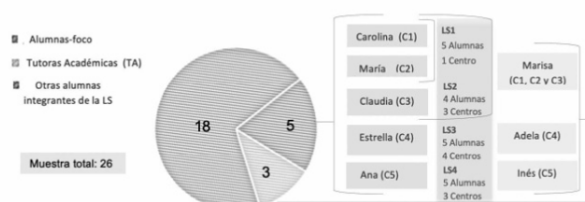


Figura 13.1. Tamaño total de la muestra

Para el tratamiento empírico contrastado, continuo y cuidado de las evidencias, se contó con la colaboración de seis investigadoras, encargadas de la recogida de información a lo largo de los nueve meses de desarrollo de cada experiencia. El proceso implicó tiempos prolongados de observación, el uso de distintas fuentes de información (CRESWELL, 2009) y variadas herramientas de investigación (Figura 13.2).

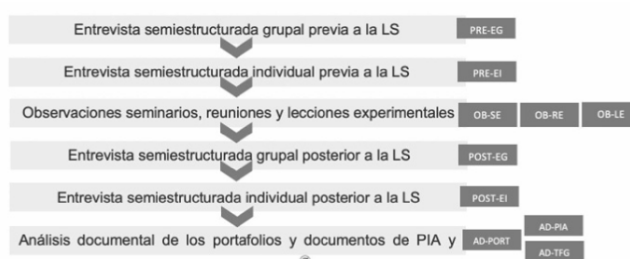


Figura 13.2. Herramientas de investigación y codificación

Los informes individuales de cada estudio de caso —extensos en evidencias— constituyeron la base para el análisis y triangulación de la información de este estudio multicaseos. El *software* de análisis de datos cualitativos Nvivo favoreció la categorización en torno a aquellos ámbitos temáticos que resultaron relevantes en cada estudio de caso, generando seis categorías principales, de las cuales, cuatro mostraron relevancia por la saturación de evidencias: idea de infancia, rol docente, cooperación y tutorización (unidades de contenido de la investigación).

Dentro de cada una de estas categorías, las evidencias se organizaron temporalmente en relación con las fases de la LS (17 subcategorías) que se particularizan en procesos de reconstrucción (40 categorías y, dentro de estas, 15 categorías de especificación). El programa Nvivo favoreció una compleja triangulación de los datos (GIL FLORES y PERERA RODRÍGUEZ, 2001) desprendidos en los cinco estudios anteriormente mencionados, lo que permite ofrecer una visión más amplia de las proposiciones teóricas inferidas por los resultados.

Contextualización

El modelo de aplicación académica de LS que investigamos fue diseñado y puesto en marcha por primera vez en el curso 2013/14 (SOTO *et al.*, 2016; RODRÍGUEZ *et al.*, 2021). Desde entonces, se sostiene en la práctica por un grupo de profesoras, que trabajan de manera coordinada:

- En el Prácticum III, desde donde se ofrece la posibilidad de teorizar la práctica y experimentar la teoría en un contexto real, favoreciendo procesos de Investigación-Acción cooperativos a través del desarrollo de un Proyecto de Intervención Autónoma (PIA).
- En el TFG, desde donde se incita al alumnado al análisis y reflexión sobre las propias vivencias formativas.

Se trata de una experiencia que ha demostrado provocar procesos de aprendizaje relevantes en las docentes en formación (SOTO *et al.*, 2016), animando a otras tutoras del mismo grupo de investigación a implementarlas.

Durante el desarrollo de la LS de los casos que nos ocupan, las estudiantes tuvieron que cooperar en el diseño, desarrollo, evaluación y mejora de una propuesta didáctica. En todos los casos, tras analizar las necesidades de sus contextos de prácticas y sus propios déficits formativos, se desarrollaron propuestas cuyo eje metodológico era el juego libre en ambientes de aprendizaje (TRUEBA, 2015; RINALDI, 2021), escenarios concienzudamente proyectados que pretende el aprendizaje de forma autónoma. Gracias a este proceso, las estudiantes tuvieron la oportunidad de “repensar los espacios físicos, los recursos y materiales, así como las formas de interacción pedagógica de los sujetos” (ACUÑA, 2016, p. 20). El diseño, implementación y reflexión de sus propuestas atravesaron las siguientes fases (Tabla 13.2):

Tabla 13.2. Fases.

FASES	
1.º	Diagnóstico e identificación de objetivos: Cada estudiante indaga en las necesidades de sus contextos de prácticas y sus propias inquietudes docentes a través del portafolio digital. La TA ayuda a ponerlos en relación en los seminarios compartidos, a fin de facilitar la detección de necesidades e inquietudes comunes que den forma a los objetivos que orientarán el PIA. Una vez definido los objetivos comunes, las estudiantes, se reparten los temas de investigación para realizar una revisión bibliográfica, en favor de generar un marco teórico contrastado que enriquezca el diseño de la propuesta cooperativa. Esto puede ser el inicio de su TFG.
2.º	Diseño de la Lección Experimental: Las alumnas realizan un diseño didáctico en cooperación, que se concreta en un documento, que el marco normativo de esta universidad denomina PIA y que la LS constituye como Lección Experimental (LE).
3.º	Desarrollo de la Lección Experimental: Una de las estudiantes del grupo de LS desarrolla la propuesta en su centro de prácticas, siendo observada por sus compañeras, quienes se encargan de recoger todas aquellas evidencias susceptibles de ser analizadas. En los casos C3, C4 y C5, también les observó su TA. Se emplea la documentación pedagógica para elaborar las evidencias procedentes de la observación (sobre esta metodología se puede encontrar más información en el capítulo 4 y 8 de este libro).
4.º	Análisis y mejora: El grupo de LS y la TA contrastan y evalúan la primera LE con el fin de identificar aciertos y dificultades. Para ello, ponen en relación sus objetivos con

	las evidencias recogidas y proponen mejoras (contenidos, actividades, materiales, etc.) que deberán ser tenidas en cuenta en la segunda LE.
5.º	Desarrollo de la segunda LE: Una segunda integrante del grupo de LS aplica la propuesta en su centro, teniendo en cuenta las mejoras acordadas en la fase anterior. Sus compañeras observan y vuelven a recoger evidencias. En el caso C3, también lo acompaña su tutora. En el caso C4, la segunda lección Experimental se diseña como propuesta de mejora en el TFG. Y en el C1 y C2 desarrollan cinco LE a las que asisten todas las estudiantes.
6.º	Revisión Final: el grupo reflexiona sobre todo el proceso al final del Prácticum III. A través del TFG, cada estudiante reconstruye y analiza pausadamente su experiencia de LS y la fundamenta siguiendo la indagación teórica iniciada en el Prácticum.
7.º	Difusión de la propuesta: El TFG es defendido ante sus TA y otras estudiantes a través de un póster científico. Y en el caso que opten a matrícula de honor lo presentarán ante un tribunal conformado por otros tutores universitarios

A lo largo de todo el proceso las estudiantes desarrollaron un portafolio digital (MUÑOZ GONZÁLEZ y SOTO, 2020) con espacios individuales en los que llevaban a cabo un diario de clase; y grupales, donde contaban con diferentes espacios para contrastar sus diarios y coordinar el diseño, desarrollo y evaluación del PIA.

Resultados: logros alcanzados por la LS

Los cinco estudios de casos analizados permitieron observar la evolución conceptual, discursiva y competencial de las estudiantes desde que iniciaron la LS hasta su conclusión.

I. AGEN DE INFANCIA: DE UNA INFANCIA DEPENDIENTE A UNA INFANCIA POTENTE

Esta categoría se manifiesta muy relevante en los casos C1, C2, C3 y C5, donde las observaciones de las docentes en formación se centran en los procesos de aprendizaje del alumnado como punto de inflexión para la reconstrucción del conocimiento práctico. Se aprecian, como procesos clave: el análisis continuo de sus contextos de prácticas (a través del diario en el portafolios virtual), la indagación teórica, la experimentación en un contexto real y la documentación pedagógica.

Partir del diagnóstico de sus contextos de prácticas, en relación con las necesidades del alumnado, les permite encontrar un propósito común, que las reta a crear una propuesta innovadora, que respete las necesidades de la infancia y fomente la experimentación de un nuevo rol docente.

Carolina: Yo, al menos, detecto que hay muchas incoherencias [en la práctica de sus Tutoras Profesionales] ... podemos poner ejemplos, como en los rincones de juego que la profesora elige el sitio de cada uno.

María: y el material se lo damos nosotras. A mí me gustaría que mis niños pudiesen...

Carolina [terminando la frase de su compañera]: elegirlo [C1 y C2, OB-SE, 29.11.17].

En la trasposición didáctica de sus objetivos, se aprecia cómo la guía de la TA, la cooperación y la indagación teórica, que cada estudiante desarrolla, influye significativamente en que el diseño de su propuesta sea coherente con sus objetivos y esté rigurosamente fundamentado. Aunque, al mismo tiempo, se detecta que la influencia de la práctica en sus aulas y la incertidumbre que les provoca desarrollar una metodología desconocida (para la mayoría de ellas), fomenta que en las fases previas al desarrollo de la LS emerja una imagen estereotipada y encorsetada de la infancia, que considera que las necesidades detectadas son implícitas a ella y no consecuencia del entorno. Unas creencias que quedan testimoniadas en sus debates y documento del PIA y chocan con la experiencia que viven en las LE. El desarrollo de la propuesta en su contexto de prácticas les ofrece una nueva imagen de infancia (ELLIOTT, 2019; FAUSKANGER y BJULAND, 2019; LARSEN, 2019).

Carolina [antes de la LE]: Yo diría que el ambiente que planeamos promueve los conflictos, porque si fuese estructurado, cada niño tiene su puzle, pero al ser libre... entonces, promueve los conflictos [C1, OB-RE, 04.12.17].

Carolina [tras la LE]: Mi conclusión ha sido que cuánto más libertad le das a los niños, menos se pelean ¿por qué? Algo

pasará... porque cuando son actividades más preparadas, en mi clase no paran de pelearse [C1, OB-SE, 23.01.2017].

Ana [tras la LE]: Yo creía que mis niños no iban a aguantar tanto. Son más pequeños y se dispersan un poco más. Quizás hacemos muchas fichas y de las fichas se hartan rápido. Lo único que quieren es cambiar o no sé. Pensaba que a lo mejor les iba a surgir: “¡Ay, me he agobiado!”, ¿sabes?, “¡Me he agobiado!”. Pero no... [C5, OB-SE, 16.01.2018].

Como se aprecia, las docentes en formación detectan y se sorprenden ante esta nueva imagen de infancia. Sin embargo, todavía no terminan de percibir qué variables influyen en dicho cambio. Un proceso de reconstrucción que, como veremos, continúa en el TFG.

En el C3 apreciamos diferencias con respecto a los otros casos, ya que la LE no rompe con la imagen de infancia construida de forma contundente. Esta situación, en lugar de llevar a las estudiantes a indagar en los posibles errores de la propuesta, hace que se refuercen ciertas ideas estereotipadas de la infancia. Esto se evidencia, sobre todo, cuando se realiza la asamblea, donde se insinúa que los niños y las niñas son incapaces de atender “no dan para más”:

Claudia [durante la LE]: antes de entrar a clase, cuando no sabíais lo que habíamos preparado ¿Teníais un poquito de miedo? Algunos niños y niñas dicen que no, aunque una niña dice que sí; Claudia se interesa y le pregunta a ella: “¿Y cómo sabías que tenías miedo?” La niña no le responde. Esta situación se repite en numerosas ocasiones y lleva a Claudia a mirar a sus compañeras, negando con la cabeza. Alba comenta: “Ya está. No dan para más”. En ese momento, Claudia se levanta y da por finalizada la asamblea [C3, OB-LE, 01.2019].

Asimismo, durante la evaluación, apreciamos que las estudiantes consideran un fracaso que los niños y las niñas creen juegos que ellas no habían previsto, aunque fomenta el propio aprendizaje que pretenden sus objetivos. La TA les invita a reflexionar:

Alba: ¿Qué hacemos si juegan a otra cosa? ¿Los reconducimos? (...)

Victoria: Nuestro objetivo no es que hagan eso [jugar a otra cosa], entonces se desvía un poco de lo que queremos, pero tampoco le podemos cortar ese juego porque es su necesidad.

TA: Vuestro objetivo, en realidad, es que desarrollen competencias. Entonces vuestra propuesta no tiene que definir que hagan algo concreto.

Eva: se están comunicando corporalmente a través de algo que no habíamos previsto.

Victoria: sí, no lo hacen con el material preparado, pero sí de otra forma [C3, OB-SE, 01.2019].

Durante la evaluación de la LS apreciamos empiezan a cuestionar su propio conocimiento práctico, pero al igual que en los otros casos no concluye aquí, sino que continúa en el TFG.

Como plantea SOTO *et al.* (2019) “la LS no es una práctica única, ni homogénea, ni independiente del contexto donde se desarrolla” (p. 73), sino un sistema flexible que ofrece procesos y tiempos de aprendizaje diversos. Una maleabilidad que ha permitido apreciar como cada caso y cada grupo, a pesar de situarse en un contexto de formación muy similar, es capaz de desarrollar reconstrucciones claves diferentes y en distintos momentos del proceso.

En este sentido, percibimos que la LS permite a Carolina (C1) vivenciar, por primera vez, los ambientes de aprendizaje, una experiencia que le descubre una nueva imagen de infancia. Además, la documentación pedagógica (HOYUELOS, 2013), le ayuda a focalizar la mirada en la infancia, recoger evidencias y analizarlas durante y tras la LE. Carolina a través del TFG reconstruye su experiencia en el PIA e investiga sobre la documentación pedagógica, una reflexión que le permite comprender las variables que influyeron en que los niños y las niñas no se peleasen en espacios de libertad y supiesen compartir y autorregularse.

Carolina: al comenzar la LS me di cuenta que mi diario iba en torno a mí (...) pero conforme transcurría la LS fui llenando mi diario de la infancia (...) Y me pregunté a que se debía ese cambio de mentalidad en mí y me di cuenta que no solo tuvo peso

la LS; sino la selección por parte de mis compañeras y mía de los ambientes de aprendizaje y por supuesto de la documentación pedagógica [C1, AD-TFG, 06.2018].

Sin embargo, para María (C2), que ya había experimentado la metodología por ambientes y sí tenía la mirada focalizada en la infancia, su aprendizaje parte de observar como una niña y dos niños, con serias dificultades para incluirse en su aula de prácticas, se integraron fácilmente durante la LE. Al igual que en el caso de Carolina (C1) se detecta como la LE es un punto de inflexión en su conocimiento práctico. Sin embargo, requiere del proceso de reflexión e investigación individual del TFG para comprender los agentes facilitaron la inclusión:

María: esta afirmación surge de las conclusiones a las que llegué tras realizar los procesos de evaluación propios de la LS (...) los ambientes de aprendizaje respetaban el trabajo individual (...) no había frustraciones en el alumnado, en el aula se producían momentos de frustración cuando el interés [de los niños y las niñas] no se veía correspondido por las prácticas que se les ofrecía (...) Y esa libertad (...) dio lugar un contexto bastante rico de aprendizaje donde cada niño ofrecía su individualidad al grupo [C2, AD-TFG, 06.2018].

En el C3, es el proceso del TFG el que consigue revelar a Claudia una imagen de infancia potente y autónoma. Ella tras la indagación teórica propia del TFG, retoma el análisis de las documentaciones pedagógicas desarrolladas durante la LE. Una última oportunidad para analizar evidencias que pasaron inadvertidas para su conocimiento práctico y le permite descubrir los procesos de aprendizaje y desarrollo propios de la infancia, respecto a los objetivos que su grupo se había propuesto (gestión emocional):

Claudia: Vemos en Dana [una niña] la ilusión por haber encontrado una gran hoja (...) estos gestos, pequeños detalles, me hacen ver que con nuestra propuesta conseguimos llegar a despertar diferentes emociones en los niños y las niñas, uno de nuestros objetivos [C3, AD-TFG].

Asimismo, en todos los casos, se evidencia un descubrimiento de la infancia relacionado con sus procesos de aprendizaje, una excepción a nivel internacional, ya que según LARSEN *et al.* (2018) las experiencias de LS durante la formación inicial de docentes se centran en las maestras y eluden los procesos de aprendizaje de la infancia, principio crítico de las LS.

Carolina: la LS me ha ayudado a empatizar mucho con los niños y a valorar más la infancia en ese aspecto (C1, EN-POSTEST, 13.04.2018).

ROL DOCENTE: DEL DOCENTE DIRECTIVO AL DOCENTE □ A E INVESTIGADOR

La manera en la que el grupo de docentes en formación considera que debe propiciar el aprendizaje también experimenta transformaciones durante el proceso de LS.

Al ingresar en la Facultad, las protagonistas del estudio tenían asumido un rol docente directivo, fruto de sus propias vivencias escolares. En este sentido, uno de los casos define su etapa escolar con un “*dime lo que tengo que hacer y yo lo hago*” (Estrella, C4, PRETEST-EI 19.02.2019). Y aunque reconocen la importancia del afecto y de la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje a los distintos ritmos de trabajo, se evidencia un pensamiento práctico muy arraigado en torno al docente transmisivo, unidireccional, vertical y/o jerárquico. Al indagar en la construcción de su vocación, descubrimos que esta concepción ya estaba presente en sus juegos y aspiraciones infantiles.

Claudia: Siempre me ha gustado estar con los niños y enseñar también. De hecho, ya lo hacía de pequeña con los muñecos (...). Con la pizarra, los sentaba y les daba mi lección (...)

Victoria: Yo les repartía fichas. Les daba folios que eran fichas [C3, PRETEST-EG, 11.2018].

Se trata de un modelo docente que, inicialmente, tratan de justificar:

Estrella: es normal que un maestro o maestra tenga que llevar la voz cantante y predomine sobre el resto de sus alumnos y alumnas. Tendrá que comprobar, que el alumnado respete a sus compañeros, que se comporte de una forma adecuada, que cooperen entre sí es decir, que cumplan una serie de normas [C4, AD-PORT, diario Prácticum I].

Sin embargo, los años iniciales de carrera, las nuevas tendencias pedagógicas y los periodos de prácticas, acompañados de actividades de diálogo y reflexión en sus portafolios, hacen que las docentes en formación evidencien conflictos cognitivos y cuestionamientos que las ayudan a desarrollar una mirada crítica sobre las propias vivencias.

Carolina: Andrea es, al fin y al cabo, una niña bastante incomprendida que, en muchas ocasiones, no sabemos cómo tratar, aunque a veces tengamos la solución frente a nosotras. Creo que lo que ella necesita son actividades diferentes (...) más que simplemente ser regañada por la seño cada vez que se levanta de la asamblea [C1, AD-PORT, Prácticum III, 5.12.17].

Estrella: Con el cambio de tutora he pasado de ir al colegio cada mañana a alistarme en el ejército. Me ha resultado un cambio drástico y a peor y pienso en los niños y las niñas lo están sufriendo [C4, AD-PORT, relato final Prácticum III].

Ana: Si tú le quieres enseñar a un niño a que no grite, tú no le puedes pegar una voz.

Amelia: Exactamente, eso es muy importante.

Ana: Ejercer de modelo emocional y conductual [C5, OB-SE, 30.10.2018].

Las docentes en formación comienzan a asumir como propio el discurso teórico que cuestiona la práctica educativa convencional. Sin embargo, el deseo de romper con ello entra en contradicción con el conocimiento práctico asumido y los escasos referentes de docentes innovadores con los que cuentan. ¿Cuál es la mejor manera de captar la atención del alumnado? ¿Es preciso controlar todo lo que acontece en el aula? La LS se convierte en una excelente oportunidad para analizar todas estas cuestiones y

comenzar a construir una práctica profesional con la que se identifiquen.

Ya en la primera fase, cuando los grupos deben indagar en las necesidades de la infancia, emergen inquietudes en torno al propio rol docente. Las participantes comparten experiencias del prácticum que evidencian su temor al descontrol o su miedo a la falta de dominio del aula, lo que las lleva a reflexionar sobre el tipo de liderazgo que desean ejercer.

Ana: Cómo saber imponerte sin ser autoritario, pero que también te respeten [...] Confunden un poco la emoción con que somos más laxas. Se va la maestra y: ¡¡¡¡¡Oohhhh!!! [Imitando el jaleo de los niños]. Y entonces es, por favor, ¿qué pasa? (...) Yo creo que con el tiempo nos vamos a ganar esa confianza [C5, OB-SE, 5.10.2018].

Los referentes pedagógicos innovadores les ayudan a identificar el rol docente al que aspiran, así como el tipo de aprendizaje que les gustaría promover. Un proceso que les hace conscientes de la importancia de enriquecer su propia fundamentación teórica para afinar su práctica. Interés que todas las TA aprovechan para recomendar lecturas fundamentales que les ayuden a construir su diseño. Incluir la teoría en el período de prácticas facilita el fluir entre la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría.

María: con esta forma de actuación en el aula, estaríamos fomentando la autonomía de nuestro alumnado, aspecto que tanto defendemos en nuestro PIA, así como favoreciendo el conocimiento de sí mismo y misma y su capacidad de autorregulación. Bornas (1992) nos habla de la necesidad de autorregulación para poder desarrollar la autonomía [C2, AD-PORT, 15.01.2018].

Carolina: Me he acordado de Trueba (2015), quien en “Espacios en armonía”, habla en uno de los apartados de las facetas del docente y la docente, del decir, del hacer, del sentir y del pensar [C1, AD-PORT, 7.02.2018].

Es así como se percibe que las participantes del estudio van construyendo un nuevo rol docente que no dirija, sino que guíe y oriente al alumnado. Este rol se estructura en torno a tres ejes: crear contextos donde el desarrollo del aprendizaje educativo sea posible, mediar entre ellas y la infancia para promover este aprendizaje, y observar a los niños y a las niñas para comprender cómo mejorar.

En el caso de la creación de contextos, durante la fase de diseño, esto se manifiesta en el cuidado y atención extrema que se presta a esta cuestión, preguntándose constantemente si la disposición de los materiales, la organización del espacio y del tiempo o los agrupamientos diseñados, contribuirían a desarrollar los objetivos de aprendizaje esperados.

Mara: podríamos poner un salvamantel que tenga dibujado una espiral y entonces como que invita un poco a que el niño la siga (...) los mandalas los harían en los salvamanteles estos.

Ana: Pero ¿no estamos dirigiendo demasiado la actividad? En plan... ¿que hagan lo que nosotros queremos que hagan? Pregunto, no afirmo (...). Que la creatividad real no esté coartada por algo que nosotras queramos crear, ¿sabes lo que te digo? La sensación de que no tengan que crear porque a nosotras nos parece bonito una espiral, sino que realmente ellos creen a través de lo que a ellos les interese. Si no, ¿qué creatividad es eso? (...)

Mara: Bueno, entonces lo que hacemos en vez de un taller de mandalas, un taller libre, como un espacio de crear con elementos naturales y ya está. Se ofrece material y que creen. A lo mejor quieren hacer una casita en vez de... [C5, OB-SE, 30.11.2018].

Con respeto al desarrollo de la mediación, el mayor dilema estaba en el equilibrio entre directividad y autonomía. ¿Cómo acompañar sin anular? ¿Cómo dejar hacer sin que surja el sentimiento de abandono? La discusión en torno a este tema se provocaba, en gran medida, al pensar sobre la tabla de respuestas docentes que las tutoras ofrecían como andamiaje, donde tenían que prever su actuación en torno a situaciones concretas.

Durante el diseño de la propuesta, las docentes en formación encontraron dificultades para determinar sus actuaciones y llevar a cabo una correcta trasposición didáctica. Los escasos referentes de

cómo ejercer un rol guía llevaron a que sus decisiones oscilaran, a menudo, entre dos extremos: la directividad o la no intervención. Gracias al diálogo entre los miembros del equipo fue posible profundizar en el análisis y encontrar soluciones más ajustadas a los principios pedagógicos perseguidos, tal y como refleja el siguiente ejemplo.

Ana: la actividad es libre, entonces, tú no le puedes decir al niño: “no pegues una concha”. La idea de que sea libre es que si les sale pegar una concha, que la pegue.

Anabel: ¿Yo no puedo coger una concha y pegarla yo con cinta y que ellos me vean?

Ana: Es que entonces ya estás influyendo en su...

Inma: Le estás influyendo, exactamente.

Amelia: Pero vamos a ver, tú le puedes decir al niño: “Quieres pegar la concha, ¿no?” Y el niño lo está pegando con pegamento y está viendo que se le está cayendo. Preguntarle: “¿Qué puedes hacer para que no se caiga?”

Ana: Claro. Rol docente reflexivo. Es una actividad libre, no vamos a decir nada, vamos a generar preguntas a través de las cuales el niño o la niña puedan encontrar soluciones [C5, OB-SE 30.10.2018].

Cuando las estudiantes aplican sus diseños en la primera LE, nos encontramos que — sobre todo en el C4 y C3— recurren a varias estrategias inconscientes, fruto de su conocimiento práctico, que no habían contemplado en su tabla de actuación. Entre ellas, podría destacarse chistar o llamar a la calma a través de un tono de voz elevado.

Cuando intenta que sus estudiantes estén en silencio porque quiere dirigirse a todo el grupo, chista “shhhhh”, en varias ocasiones seguidas o cuando en mitad de la asamblea final interviene entre dos alumnos que se están peleando y vuelve a hacer “shhhhh” y subir el tono de la voz [C4, OB-LE, LE1].

A su vez apreciamos, como la experiencia les ofrece la oportunidad de respetar sus propósitos, entre los que se encuentra

el aprender a ser maestras reflexivas, seguras y coherentes, una aspiración que requiere calma y paciencia, pudiendo trabajarse a partir de situaciones inesperadas, como la siguiente:

De repente, uno de los niños que correteaba por el papel continuo ha tropezado con un tarro de agua y lo ha tirado. Una de las niñas llama la atención de Claudia para que vea lo que ha pasado. Claudia acude, se acerca al niño, se agacha a su altura y le dice con serenidad: Mateo, mira lo que ha pasado ¿Y ahora qué? ¿Ahora qué hacemos? ¿Lo echamos aquí otra vez? [C3, OB-LE1,01.2019].

Con respecto al desarrollo de la competencia para observar el aprendizaje infantil y sacar conclusiones sobre el mismo que permitan mejorar el diseño, es de fundamental importancia el uso de la documentación pedagógica (HOYUELOS, 2013). Esta herramienta ya era conocida por las estudiantes porque había sido el eje del período de prácticas anterior, pero las LE se revelan como momentos clave para entender su función. Por ejemplo, en los casos C3 y C5, se diseñan asambleas porque las maestras en formación aún no confiaban en obtener suficiente información sobre el aprendizaje sólo a través de la observación:

Miriam: Que nos cuenten que han hecho durante...

Mara: Eso, que nos cuenten que han hecho, que a lo mejor han pintado una concha...

Ana: Yo lo digo en plan eso, motivarles, decirles: “venga, ahora, cuéntame qué es lo que has hecho” o “¡oh!, ¿esto quién lo ha hecho?”. Incitarles a ellos...

Amelia: Es como una segunda asamblea, una asamblea final (...).

Ana: “Después cuando terminemos, vais a tener un tiempo para explicar qué es lo que habéis hecho...”

Miriam: ...o qué os ha gustado más...

Ana: ...qué material os ha gustado más, si os ha gustado jugar, si no os ha gustado...” Lo que sea [C5, OB-RE, 13.12.2019].

La observación crítica de las lecciones ayudó a las estudiantes a percatarse de las mejoras que podían realizar en sus diseños, como afinar su intervención para no coartar la autonomía infantil ni abandonar a los niños y las niñas (C5); repensar la organización espacial de los recursos (C1, C2 y C5) u ofrecer una orientación más precisa de un ambiente a través de pictogramas (C1, C2 y C3).

Eva: Los pictogramas... ya habíamos hablado de ponerlos, pero al final no lo hicimos para que los niños fueran libres e hicieran lo que quisieran, pero al final...

Alba: Si no los ponemos, no hacen nada.

TA: Claro, si no lo ponéis, no aprovechan. Cuando hay cosas que ofrecen más oportunidades para aprender, no es dirigir. Es la función de mediadora que tienen las docentes. Acercar a los niños y a las niñas al aprendizaje que queremos que alcancen [C3, OB-SE, 01.2019].

Al concluir la LS, las protagonistas del estudio destacan cómo, gracias a la indagación y reflexión sobre su propia práctica, su rol docente se ha transformado, llegando a cuestionar, incluso, si la escuela que han vivenciado es aquella de la que quieren formar parte [María, C2, AD-TFG]. En este sentido, destacan haber aprendido a escuchar a los niños y las niñas, cuestionando el porqué de las cosas [Ana, C5, POSTEST-EI, 18.03.2019], acompañándolos en sus procesos: *“Yo los acompaño, pero se enseñan ellos solos”* [Victoria, C3, POSTEST-EG, 01.2019], o destacan la importancia de la documentación y de ser un docente reflexivo e investigador [C1, AD-TFG].

Claudia: Cuando yo empecé la carrera tenía en mente ser como la maestra que tenía de pequeña. Me veía con la cartilla, poniendo fichas a los niños y niñas. Ahora, es totalmente diferente. En el futuro me veo como una maestra respetuosa con la infancia, captadora de aprendizajes, capaz de crear propuestas relevantes para el alumnado... ¡Y eso es algo que, en las primeras prácticas, veía muy difícil! Pues, aunque estaba en sintonía con la teoría, a la hora de la práctica, no me sentía realmente cómoda en los momentos de juego libre. Me aburría y necesitaba

momentos donde fuéramos las docentes quienes transmiéramos el aprendizaje (...) He comprendido que los niños y las niñas, cuando juegan, están inmersos en todo tipo de aprendizaje y al mismo tiempo disfrutan y se emocionan [C3, AD-PORT, 02.2019].

COOPERACIÓN: DEL INDIVIDUALISMO AL APRENDIZAJE EN EQUIPO

La LS promueve el intercambio interprofesional de conocimientos, decisiones y experiencias a través del trabajo cooperativo en formación inicial (DAVIES y DUNNILL, 2008; HELGEVOLD y WILKINS, 2019; LAMB y KO, 2016; LARSEN, 2019; RODRÍGUEZ y SOTO, 2020; SURATNO, 2012; WOOD y CAJKLER, 2019; XU y PEDDER, 2014), una propuesta que originó cierta reticencia dentro de los grupos por la predominante cultura individualista.

Anabel: Entonces ¿El PIA que lo tenemos todas igual? [Con cara de preocupación] Somos muchos alumnos, es muy complicado (...) Me cuesta mucho trabajar en grupo, a pesar de haberlo hecho a lo largo de la carrera. Cuando se propuso, pensé: “¡Otra vez!”. Yo quiero que las prácticas sean algo mío, no tenerlo que compartir con nadie o adaptarme al otro [C5, OB-SE, 5.11.2018].

Las protagonistas del estudio también hicieron alusión a sus dificultades para reunirse fuera del horario lectivo o a las diferencias entre las realidades de sus aulas de prácticas, lo que suponía todo un reto para hallar focos de interés y necesidades comunes, capaces de concretarse y unificarse en una propuesta compartida.

Claudia: Creo que es un poco difícil porque como ellas tres están en un colegio y yo aquí, es difícil. Bueno no fue tan difícil, pero un poquito sí. Llevar lo mismo a dos colegios diferentes [C3, POSTEST-EI, 06.2019].

En este sentido, las estudiantes atravesaron diferentes etapas hasta reconocer la relevancia de esta metodología formativa en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Ana: Han sido fases. Primero he sido un poco reticente, luego me he negado; yo había puesto un montón de pegas... y luego lo he aceptado, vale, lo tengo que hacer así. No sé, ha sido como que he pasado muchas fases y he ido descubriendo cada una de ellas [C5, POSTEST-EI, 18.03.2019].

Los procesos de la LS que colaboraron en generar cohesión entre los distintos miembros del equipo fueron, principalmente dos: el grupo como figura de apoyo y de contraste.

Por un lado, se aprecia que las estudiantes se brindaron un apoyo continuo, fundamental para transmitir ánimos y sentirse arropadas en los momentos de mayor tensión, que se producen sobre todo en las LE.

Miriam: Me bloqueé [...] y los niños y las niñas no arrancaban a participar. Mis compañeras me ayudaron, diciéndome: prueba con poner algún tipo de material encima del papel continuo o prueba a coger la pintura tú y empezar a pintar a ver si así se animan ellos [C5, POSTEST-EI, 18.03.2019].

El grupo llega a cohesionarse de tal modo que las apreciaciones que se hacen sobre la actuación docente de una compañera se atribuyen a todo el equipo, lo que evidencia el alma cooperativa de la propuesta diseñada.

Alba: Vuelvo a repetir que todo esto no es una crítica a Claudia, es una crítica a todas, por supuesto, porque esto lo hemos pensado y diseñado entre todas [C3, OB-SE, 01.2019].

Por otro lado, el trabajo en equipo implicaba contrastar diferentes puntos de vista ante cualquier toma de decisiones, lo que suponía un proceso de aprendizaje rico que incrementaba el valor de la propuesta.

Victoria: Ha sido mucho de ver qué necesita ella y cómo me complemento yo. Y no de decir... “es lo que yo pienso, esto es lo mío”. No. Sino contemplar las visiones de las compañeras y decir, vale, pues mi idea se puede adaptar [Claudia asiente]. Eso es lo

que para mí ha sido lo más significativo [C3, POSTEST-EG, 10.2018].

Carolina: Trabajar con mis compañeras me ha ayudado bastante porque éramos muy distintas. Cada una tenía su visión. Había veces que yo decía: yo eso no lo haría así. Pero he aprendido un montón. (...) Puedes compartir la experiencia, aprendiendo de los demás, pero también de ti misma, de cómo quieres ser tú [C1, POSTEST-EI, 13.04.2018].

Finalmente, las estudiantes confiesan que no hubiesen podido llevar a cabo una propuesta tan significativa sin sus compañeras, contrastando distintos puntos de vista y aunando sus esfuerzos. En este sentido, en la última etapa de la LS llegan a reconocer las ventajas de la LS sobre una experiencia de carácter más individualizado:

TA: ¿No creéis que influye haberlo hecho las cuatro juntas? ¿Os imagináis que lo hubieseis hecho individualmente como han hecho otras compañeras?

Claudia: Hubiera sido un agobio total.

Eva: No hubiéramos tenido tantas visiones, hubiera sido sólo mi visión. Al final te enriqueces. Todas vamos aportando y al final hacemos algo mejor.

Alba: También saber que cada una tiene su punto fuerte, eso te da mucha seguridad, el poder apoyarte en el punto fuerte de la otra [C3, OB-SE, 01.2019].

María: La verdad es que me he sentido muy bien trabajando con mis compañeras, creo que nos compenetramos muy bien y formamos un buen grupo de trabajo [C2, AD PORT, 18.01.18].

Cabe destacar que la tutorización también fue trascendental para promover la cooperación y construir un equipo cohesionado. Las tutoras académicas compartían una visión socio-constructivista del aprendizaje que implica cuestionar, indagar, contrastar conocimientos y tomar decisiones en torno a acuerdos alcanzados. Una premisa que se refleja en la manera de orientar el trabajo en equipo de sus estudiantes, tratando de dar cabida a las voces más tímidas, como en el caso de Claudia.

Claudia: Marisa hacía que yo pudiera aportar mis ideas en los seminarios grupales, ya que yo soy más reservada que mis compañeras (...) y me costaba en muchas ocasiones incluirme, de ahí que también destaque este hecho de su tutorización [C3, POSTEST-EI, 01.2019].

LA TUTORIZACIÓN: SU VALOR ORIENTADOR DURANTE LA LS

Aunque la LS en formación permanente no contempla la relevancia de la tutorización durante el proceso, en los programas de Formación Inicial Docente, la tutorización sí se destaca como una figura de apoyo para las estudiantes, que colabora en fomentar la metacognición y los ciclos de conexión entre la teoría y la práctica (DAVIES y DUNNILL, 2008; CHASSELS y MELVILLE, 2009; PO YUK, 2011; YEE y WAN, 2013; MARTIN y CLERC-GEORGY, 2015; LAMB y KO, 2016; SOTO *et al.*, 2016; WOOD y CAJKLER, 2019; RODRÍGUEZ y SOTO, 2020). El presente multicaseo amplía la base empírica al respecto, detectando—en todos los casos analizados— a la TA como muy influyente para la reconstrucción del conocimiento práctico de las cinco docentes en formación seleccionadas, pero además describe los factores claves de los modelos de tutorización de estas TA.

Como plantea BAIN (2004) citado por PRIETO y GIMÉNEZ (2021), para razonar críticamente, aportar y debatir sin temor, debemos sentir seguridad. La investigación evidencia que todas las estudiantes sienten la cercanía de su TA como un apoyo personal, pedagógico y grupal fundamental para aliviar sus miedos, participar y orientarse en un contexto incierto y desconocido para ellas. Se detecta, así, que la TA atiende sus emociones, les ofrece refuerzo positivo, sugiere ideas y recursos (lecturas, preguntas...) y, sobre todo, nunca penaliza el error, comprendiéndolo como parte del proceso de aprendizaje:

Marga: Yo tengo miedo por el tema del TFG.

Carolina: Estamos igual (...).

TA: Yo estoy segura de que lo vais a hacer súper bien, estoy súper contenta con vosotras como grupo. No creo que vayáis a

tener ningún problema especial con el TFG.

Marga: Entonces, ¿cuándo tengamos un tema te avisamos?

Marisa: Claro o cuando os agobiéis o tengáis alguna duda. Yo los viernes estoy a vuestra disposición [C1 y C2, OB-SE, 13.02.2018].

TA: Por ahí hay un hilo muy interesante para reflexionar. Si es o no necesario que la infancia verbalice sus emociones para saber que la están sintiendo. Creo que os puse la entrada: “Por qué no me gusta el monstruo de colores”. Ese artículo tiene que ver con eso [C3, OB-SE, 01.2019].

Ana: Gracias al apoyo y a la motivación que he sentido por parte de Inés en su feedback (...) me ha hecho ponerle un poquito más de ganas al trabajo (...). A lo mejor si no hubiese tenido ese feedback por parte de Inés, te hubiese dicho otra cosa sobre el Prácticum [C5, POSTEST-EI, 18.03.2019].

Estrella: Con las actividades que hicimos, yo, por ejemplo, tenía la tranquilidad de que lo he hecho todo lo mejor que he podido. Y que, si algo sale mal, no lo siento como un fracaso absoluto o que me van a suspender. Entonces, esa libertad también la tenía y eso no se consigue con una profesora que no sea como ella [C4, POSTEST-EI, 19.02.2019].

Asimismo, la TA promueve el aprendizaje activo de las docentes en formación durante todo el proceso. De esta manera, observamos como partiendo de las inquietudes de las estudiantes, formula preguntas que las invitan a analizar e interpretar críticamente sus propias dudas. Un proceso en el que apreciamos como, en la mayoría de las ocasiones, las TA se apoyan en los propios objetivos del grupo, una orientación que permite que las estudiantes definan y no pierdan de vista sus propósitos. Según FAUSKANGER y BJULAND (2019), y WOOD y CAJKLER (2019) la escasa clarificación de sus objetivos influye en que los docentes en formación no observen los procesos de aprendizaje del alumnado.

Tras la primera LE, las estudiantes detectan que al alumnado le ha gustado mucho interactuar con la masa y los demás espacios han quedado vacíos, por ello, deciden poner más cantidad de masa. La TA les comenta:

TA: Lo que tenéis que pensar para hacer las mejoras es si se van cumpliendo vuestros objetivos, por ejemplo, queréis poner más masa de pan. Depende, si así se cumplen más vuestros objetivos, sí; pero si no se cumplen...

Carolina: Claro, ahora estoy pensando que si es lo que más les gusta y encima le ponemos más, pues menos van a ir a los otros ambientes [C1 y C2, OB-SE, 23.01.2018].

Amelia [Lee un comentario de Inés en el documento del PIA]: “¿Atiende esta reacción docente con vuestro objetivo de inclusión?” [prosigue leyendo lo que el grupo ha escrito en el documento] “Para reconducir la motivación del alumnado propondremos cuestiones como: ¿Por qué quieres irte? ¿No te gusta? ¡Vamos a probarlo!” [cuando termina de leer le comenta a sus compañeras] En cierto modo los estamos obligando. “¿No te gusta?” [Pone tono de persuadir].

Miriam: [afirma en tono insistente] ¡Quédate! ¡Quédate!

Inma: No, no podemos hacer eso (...) [C5, OB-SE, 13.12.2018].

Como plantean CAJKLER y WOOD (2016), FAUSKANGER y BJULAND (2019), LAMB y ALDOUS (2016), y PO YUK (2011), implementar una LS no es una tarea sencilla, ya que requiere una delicada coordinación de los programas de la universidad, la escuela y los principios críticos de la LS para que la propuesta promueva aprendizajes relevantes en la formación inicial de docentes (WOOD y CAJKLER, 2019). En dicho contexto, apreciamos como la estructura inicial diseñada (SOTO *et al.*, 2016), unido a la formación y experiencia de las TA en la LS (PO YUK, 2011), así como el conocimiento del programa de ambas asignaturas, les permite tener una visión completa del proceso, diseñar guías y recursos e introducirse en un proceso de evaluación constante que les ayuda mejorar sus propias tutorizaciones.

Marisa: El tiempo en el que vosotras estáis estudiando para los exámenes, yo estoy revisando el trabajo y así no tenéis que hacer nada en esas fechas, porque estáis esperando a que yo devuelva la revisión. Así podéis estudiar. Al cabo de los años, ya voy

aprendiendo como organizar el calendario para que sea mejor para vosotras [C1 y C2, OB-RE, 01.05.2018].

Inés: Yo creo que el debate que van a tener en la primera LE va a ser muy rico porque van a salir todas esas cosas que yo no les quiero decir (...). Yo estoy todo el rato con eso en mente “¿Se lo digo o no se lo digo?”. Porque hay veces que pienso “No se van a dar cuenta ¡Se lo voy a decir!”. Y otras que creo que se pueden dar cuenta ellas solas, pues lo dejo. Pero muchas veces dudo [C3, OB-SE, 12.2018].

Otro factor fundamental es el material que proporcionan a sus estudiantes con el fin de andamiar el proceso de aprendizaje. Para ello, elaboran guías generales de todo el proceso y de cada una de las fases del trabajo, facilitando información sobre en qué momento del ciclo LS se encontraban y qué tareas debían realizar en cada una de las fases (tabla de respuestas docentes, tablas de evaluación...).

Conclusión

Este estudio multicaso evidencia cómo, al inicio del proceso, las creencias sobre la manera en la que aprenden los niños y las niñas se encuentra fuertemente influenciada por sus experiencias escolares y el desarrollo de su Prácticum en los centros de prácticas. En este sentido, todos los casos han evidenciado, en algún momento, la idea de que los niños y las niñas son seres dependientes, pasivos e incapaces de aprender de forma autónoma, a los que se debe dirigir en todo momento. La LS favorece la investigación y transformación de esta visión convencional, permitiendo que las estudiantes transformen sus conceptos previos y descubran las capacidades y potencialidades de la infancia. Destacando el desarrollo de la propuesta en su contexto de prácticas, la documentación pedagógica y el TFG como estrategias claves para la reconstrucción del conocimiento práctico.

De manera similar, las estudiantes inician el Grado de Educación Infantil reconociendo el valor del rol docente directivo que sitúa a la

maestra como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La LS desarrollada, en los diferentes casos, supone una experiencia que transforma su conocimiento práctico y les permite reconocer su papel cómo creadoras de contextos, guías y observadoras, en definitiva, como investigadoras de las necesidades de la infancia, sus ritmos y procesos.

Las distintas experiencias también favorecen desarrollar competencias para el trabajo cooperativo. En una sociedad que promueve el individualismo y la meritocracia, el intercambio y la colaboración no siempre son bien recibidos. Las docentes en formación no tuvieron reparos en señalar su disconformidad inicial. No obstante, la experiencia les permitió descubrir y sentir el valor del apoyo de sus compañeras y la riqueza del contraste que genera el grupo.

Sin embargo, todo esto no hubiese sido posible sin las orientaciones de las Tutoras Académicas. Su función, rigurosamente diseñada y autoevaluada, se revela esencial para que el proceso de LS sea sustantivo y se mantenga en la práctica. El apoyo pedagógico, individual y grupal, así como el fomento del aprendizaje activo de las estudiantes desde sus propios objetivos, favorecen la cohesión del grupo y la generación de un contexto de confianza en el que las estudiantes puedan reflexionar y cuestionar sus propios conocimientos prácticos sobre sus conceptualizaciones educativas previas y desde ahí retar a la escuela tradicional.

¹ En la Universidad de Málaga, el alumnado en prácticas cuenta con una Tutora Académica (docente universitaria) y una Tutora Profesional (docente/tutora del aula donde el alumnado desarrolla sus prácticas).