



Impacto de la colaboración expandida en el Prácticum

Impact of expanded collaboration in the practicum

 Rosa Colomina Alvarez¹,  Anna Ginesta Fontseré¹,
 Javier Onrubia Goñi¹,  Teresa Mauri Majós¹

¹ Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 04/08/2023 **Fecha de aceptación:** 16/01/2024 **Fecha de publicación:** 30/06/2024

Resumen

El artículo presenta una investigación dirigida a mejorar el prácticum del Grado de Maestro/a de Educación Primaria a través de la creación de “espacios tutores expandidos”, equipos formativos colaborativos constituidos por las maestras que tutorizan a los diversos estudiantes de prácticas de una misma escuela y su tutora de la universidad. Participaron en la investigación 6 escuelas, 14 tutoras de escuela y 3 de universidad. Se registraron los “espacios tutores expandidos” y se realizaron entrevistas de valoración con las tutoras, que se analizaron, respectivamente, mediante análisis de la interactividad y análisis de contenido. Se identificaron distintas concreciones de los “espacios tutores expandidos”, adaptadas a las condiciones de cada escuela. Dos factores resultaron clave para mejorar el prácticum a partir de estos espacios: el apoyo mutuo entre las maestras que los espacios promueven, y la implicación de las coordinadoras de prácticas de las escuelas en cómo se llevan a cabo.

Palabras clave

Colaboración escuela-universidad; tutorización conjunta; prácticum; comunidad profesional; coordinador de prácticas

Abstract

The article presents some results of a research project aimed at improving the practicum of the Primary Education Teacher Degree through the creation of "expanded tutoring spaces", collaborative formative teams made up of the teachers who tutor the various practicum students of the same school and their university tutor/s. Six schools, 14 school tutors and three university tutors participated in the project. The "expanded tutoring spaces" were recorded and final evaluative interviews were conducted with the tutors, which were analysed, respectively, through interactivity analysis and content analysis. Different concretizations of the expanded tutoring spaces, adapted to the conditions of each school, were identified. Two main factors seemed to contribute to practicum improvement from these spaces: the mutual support among teachers promoted in them, and the involvement of the schools' practicum coordinators in their configuration.

Keywords

School-university partnership; joint tutoring; practicum; professional community; school leaders

1. Introducción

Una de las claves para la mejora del prácticum se ha situado en los últimos años en la calidad de la colaboración entre universidad y escuela y, muy especialmente, en el valor formativo que puede tener como “tercer espacio” la actividad conjunta de la “triada” constituida por los tutores/as de universidad, los maestros tutores/as de las escuelas y los/las estudiantes (Farrell, 2023; Grudnoff et al., 2017; Jackson & Burch, 2019; Martín et al., 2022; Zeichner, 2010). Sin embargo, la colaboración en el prácticum plantea desafíos importantes, puesto que se trata de un proceso complejo y los progresos realizados en la investigación y la innovación aún quedan lejos de traducirse en los cambios reales deseados (White et al., 2022). Entre estos desafíos se encuentran la construcción de relaciones no jerárquicas entre universidad y escuela basadas en el reconocimiento mutuo, conseguir una colaboración más productiva para el aprendizaje de los estudiantes y de sus tutores (Jakhelln & Postholm, 2022), y potenciar la dimensión institucional de la escuela para la integración del estudiante en una comunidad profesional (Guillen & Zeichner, 2018) y para conseguir un prácticum de calidad (Blanco & Latorre, 2008; Correa Molina, 2015; Zabalza, 2016). En efecto, el impacto del prácticum más allá del aula sigue siendo escaso (Gairín et al., 2019) a pesar de que un prácticum más “de escuela” y no solo “de aula” contribuye a la mejora de la formación de los estudiantes y al desarrollo de los docentes y de la propia institución como organización que aprende y se transforma (Imbernón, 2020).

De acuerdo con estos planteamientos, desde una perspectiva sociocultural de los procesos de aprendizaje (Vigotsky, 1979) y basada en la importancia de la reflexión en la formación docente (Dewey, 1938; Gelfuso & Dennis, 2014; Liu, 2017), en sucesivas investigaciones (MINECO EDU 2013-44632-P; 2014 ARMIF 00052, 2015 ARMIF 00014; 2017 ARMIF 00011) se ha elaborado una propuesta de colaboración en el prácticum de maestro basada en la indagación reflexiva sobre los principales *retos educativos de la escuela y del aula*. Esta propuesta se centra en que los estudiantes conozcan las principales prioridades que guían la actuación docente e inscriban ahí sus propias actuaciones, y que a la vez las escuelas aprendan a partir de esta reflexión sobre los retos esenciales de su propia práctica. Dicha indagación conjunta se realiza en dos espacios de colaboración entre tutores de universidad y maestros tutores de escuela: el “espacio tutor”, diádico, en el que tutor de universidad y tutor de escuela planifican el trabajo del estudiante y su seguimiento; y el “espacio compartido”, triádico, en el que participan ambos tutores y el estudiante que recibe orientaciones y feedback sobre su trabajo.

En el marco de esta propuesta, se presentan aquí algunos resultados de una investigación cuya finalidad es mejorar la dimensión colectiva e institucional del centro como escuela formadora en el prácticum, mediante la “expansión”-parafraseando a Engeström (2001)- de la colaboración. La clave para esta expansión es la construcción de equipos formativos que trascienden la relación diádica entre tutor de universidad y maestro tutor (2020 ARMIF 00010). Para ello, a la propuesta elaborada en investigaciones anteriores (AUTOR et al., 2021), se incorpora un nuevo tipo de espacio de colaboración universidad-escuela y se transforman los dos espacios colaborativos ya existentes. El nuevo espacio es el “espacio de coordinación institucional” (ECI) en el que se reúnen el coordinador de prácticas de la escuela, el tutor de universidad y el conjunto de maestros que tutorizan estudiantes en el centro para compartir más institucionalmente la planificación inicial, acuerdos y valoraciones sobre el proceso formativo. La modificación de los espacios de colaboración entre tutores consiste en ampliar su composición: en el “espacio tutor expandido” (ETex) se incluye a todos los maestros que tutorizan estudiantes en el centro en el mismo periodo de prácticas además del tutor de la

universidad; y en el “espacio compartido expandido” (ECex), junto con el tutor de universidad y los maestros tutores, se incluyen todos los estudiantes tutorizados. Nótese que expandir los espacios comporta “expandir” también el conocimiento compartido de los retos educativos de los distintos grupos-clase en los que participan los estudiantes de prácticum, además de la oportunidad de profundizar en los que tiene planteados la escuela en su conjunto.

En concreto, este artículo se focaliza en los ET expandidos realizados por el tutor de universidad y el conjunto de maestros tutores del centro. Con la finalidad general de comprender la contribución de estos espacios a la mejora de la colaboración desde su dimensión más colectiva, se plantean dos objetivos: analizar los ET expandidos en las escuelas estudiadas y presentar la valoración de maestros tutores de la escuela y de tutores de universidad sobre estos espacios.

2. Metodología

El enfoque metodológico de la investigación se basa en la aproximación “design-based research” y adopta una estrategia de estudio exploratorio de casos múltiple (Yin, 2014). La muestra de la investigación consiste en 14 maestras tutoras, seis coordinadoras de prácticas de la escuela, tres tutoras de universidad y 13 estudiantes que cursan “Prácticum II” de tercer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria (UB) en seis escuelas de Barcelona y su área metropolitana.

Cada estudiante es tutorizado por dos maestras de la escuela, correspondientes a los dos periodos de prácticas establecidos en la asignatura (11 y 5 semanas respectivamente), y por una tutora de la universidad. El prácticum, articulado en torno a los retos de aula y escuela, se vertebra en tres núcleos: identificación de retos (N1), diseño de la intervención del estudiante para responder a dichos retos (N2), y desarrollo de la intervención docente del estudiante en el aula (N3). El estudiante consigna sus aprendizajes en un portafolios que sus tutoras valoran con el apoyo de rúbricas para cada núcleo y de una cuarta rúbrica sobre la participación del estudiante en la escuela.

En conjunto, el sistema de espacios de colaboración expandida (ECI, ETex, ECex), adopta una configuración distinta en cada escuela, puesto que se construye en función de las condiciones institucionales y las decisiones de los equipos de tutores. Aunque este trabajo analiza los ET expandidos, para comprender el contexto en el que éstos tienen lugar a continuación se ilustra la concreción del sistema de espacios en una de las escuelas estudiadas. En esta escuela se realizaron ocho espacios de colaboración: tres ET expandidos, un espacio de coordinación institucional, y tres espacios compartidos no expandidos, además de una sesión de observación conjunta por parte de ambos tutores de la intervención docente del estudiante.

Tabla 1

Espacios de colaboración en la Escuela 1

Tipología espacio/ Duración	ECI (49'09'')	ETex1 (41'55'')	ETex2 (1 h)	EC1 (35')	Observación de aula (1h)	EC2 (35')	ETex3 (35')	EC3 (30')
Participantes	CPr-TU-3 MT	TU-3MT	TU-3M T	TU-MT-E	TU-MT-E-grup o clase	TU-MT-E	TU-2MT	TU-2MT- E
Momento	Antes inicio prácticum	Primer mes	Segundo mes		Tercer mes		Cuarto mes	

Formato	Virtual	Virtual	Virtual	Virtual	Presencial	Presencial	Virtual	Virtual
----------------	---------	---------	---------	---------	------------	------------	---------	---------

El procedimiento de recogida de los datos de los ET expandidos se llevó a cabo mediante registro audiovisual de los espacios y mediante registros audio de las entrevistas a las tutoras sobre su valoración de dichos espacios.

El estudio de los datos de la actividad conjunta en los ET expandidos se realizó siguiendo la técnica de análisis de la interactividad, identificando distintas partes o fragmentos de interacción entre los participantes en una sesión mediante la unidad “segmentos de interactividad” (SI) (Coll et al., 1992). El análisis de los datos de las entrevistas se realizó mediante un análisis de contenido (Braun et al., 2019) de las dimensiones: valoración general de la experiencia, puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora.

3. Resultados

De acuerdo con los dos objetivos del estudio, se presentan inicialmente los resultados sobre cómo se han desarrollado los espacios tutores expandidos (ETex) en el conjunto de las seis escuelas estudiadas y, a continuación, los resultados de las valoraciones de las tutoras sobre dichos espacios.

3.1. Espacios tutores expandidos construidos en la colaboración entre universidad y escuela

Un primer resultado es la aparición de los ETex en todas las escuelas participantes, con diversidad de número y del momento de realización. En cuanto al número de espacios, en la mitad de las escuelas se han realizado dos ETex (50%) y en la otra mitad, tres ETex (50%). Según el momento de realización a lo largo del proceso de prácticas, se han identificado tres tipos de ETex: ETex *inicial*, ETex *intermedio* y ETex *final* destinados, respectivamente, a la planificación conjunta del proceso formativo, al seguimiento, y a la evaluación final del estudiante. Por último, señalar que los ETex se han llevado a cabo presencialmente en la mitad de las escuelas (50%) y virtualmente en la otra mitad (50%). A continuación, se detalla la organización de la actividad conjunta de los equipos formativos en los tres tipos de espacios y se ilustra el carácter expandido de la colaboración a través de ejemplos de conversación entre las tutoras.

3.1.1. Espacio tutor expandido inicial

El ETex *inicial* aparece en cinco escuelas (83%), con una duración media de 46 minutos. Este espacio se focaliza en compartir el sentido de las prácticas y las decisiones sobre cómo organizar el trabajo de los estudiantes y el calendario del conjunto de espacios de colaboración que se van a realizar. El espacio adopta la estructura-tipo de segmentos de actividad conjunta entre la tutora de universidad (TU) y las maestras tutoras (MT) que muestra la tabla 2. El tiempo de duración de los segmentos indicado es el resultado de la media de los ETex iniciales del conjunto de escuelas.

Tabla 2

Estructura del espacio tutor expandido inicial

SI	Denominación
SI1	Presentación de los objetivos del espacio por parte de TU (10')

SI2	Presentación del guión del portafolios y organización general del trabajo en los 3 núcleos, por parte de TU. Concreción del núcleo 1 (15')
SI3	Identificación de los retos educativos de los grupos-clase y la escuela (N1) por parte de todas las MT (10')
SI4	Presentación del procedimiento de evaluación de evidencias con rúbricas por parte de TU (5')
SI5	Acuerdos de organización y calendarización del sistema de espacios de colaboración (5')
SI6	Cierre del espacio por parte de TU (1')

El siguiente ejemplo tiene lugar en el segmento de *Identificación de los retos educativos* (SI3) en la escuela 1. Participan las dos MT de dos estudiantes, la TU y, además, la coordinadora de prácticas de la escuela -CPr-. Las MT, a instancias de la TU, comparten las prioridades educativas de sus grupos, y la CPr confirma y amplía estas informaciones con una mirada más institucional que sitúa los retos del grupo clase en el contexto y las particularidades de la escuela:

TU: ¿De qué cuestiones estáis más pendientes en vuestros grupos?

MT2: Yo tengo un buen grupo, pero desde el año pasado se notan las deficiencias del confinamiento; estamos mejorando, pero no estamos al nivel que debería estar un segundo [de primaria] en el segundo trimestre del curso; hay unos contenidos, que por mucho que corramos, los niños no los pueden aprender. Necesitamos más tiempo.

CPr: Sí. El año del confinamiento, aún no sabemos cuándo conseguiremos compensarlo.

MT1: Sí.

TU: Un poco tu dilema, MT2, es si acelerar los aprendizajes o si...

MT2: Sí, los intenté acelerar un poco, pero forzar la máquina, tampoco es...

MT1: Con un límite.

MT2: Exacto, si no aprenden lo básico de primero, no podemos asumir lo de segundo. Forzar, por ejemplo, la ortografía o la gramática en el aprendizaje de la lengua, me parece una barbaridad.

CPr: Y además sabemos que, en este caso, no hay apoyo de las familias porque les es imposible, y lo que trabajamos aquí se queda aquí hasta el día siguiente.

MT1: Exacto.

El siguiente ejemplo, situado en el segmento de *Acuerdos de organización y calendarización* (SI5) de la escuela 2, ilustra las decisiones conjuntas entre las tres MT y la TU sobre la expansión, o no, de los espacios tutores y compartidos, así como el rol de la coordinadora de prácticas como responsable de facilitar horarios:

TU: (...) Entonces, sí a la propuesta de mantener juntas los espacios tutores. Lo único es que, si hacemos los compartidos individualizados, necesitaremos una franja de tiempo más larga.

MT3: A mí me parece bien [que los espacios compartidos sean individualizados] porque son clases distintas.

MT1: Sí, yo creo que para la estudiante también es un *feedback* más personalizado ¿no?

TU: Sí. ¿Os sería posible aquel día guardar una franja temporal más larga?

MT1: Hablamos de unas dos horas, ¿verdad?

MT2: Se lo comentamos a L. (**CP**r de la escuela)

MT1: Sí, se lo tenemos que decir a L.

3.1.2. Espacio tutor expandido intermedio

El ETex *intermedio*, aparece en cuatro de las seis escuelas (66,7%) con una duración media de 53 minutos. Este espacio se focaliza en la valoración conjunta y propuestas de mejora de las evidencias de aprendizaje que las estudiantes han elaborado en sus portafolios sobre el análisis de los retos educativos (núcleo 1), y sobre la inclusión de estos retos en el diseño de sus intervenciones docentes (núcleo 2). El espacio adopta la estructura-tipo de segmentos de actividad conjunta entre TU y las MT recogida en la Tabla 3.

Tabla 3

Estructura del espacio tutor intermedio

SI	Denominación
SI1	Presentación de los objetivos del espacio por parte de TU (2')
SI2	Valoración conjunta de las evidencias recogidas en el portafolios sobre los retos (N1) y de la participación de los/las estudiantes con apoyo de las rúbricas (30')
SI3	Sentido y estructura del trabajo sobre el diseño de la intervención docente (N2) y su implementación (N3) (10')
SI4	Formas de apoyo conjunto para el diseño de la intervención docente (N2) y su implementación (N3) (10')
SI5	Cierre del espacio por parte de TU (1')

El siguiente ejemplo pertenece al segmento de *Valoración conjunta de las evidencias* (SI2) de la escuela 3 y muestra aportaciones de la TU y las MT sobre cómo mejorar la reflexión elaborada en los portafolios:

TU: (...) No sé, por ejemplo, cuando hablan de la desconexión con el aprendizaje, yo echo de menos aquel proyecto que me explicáis sobre la ciudad, el que intenta conectar con sus intereses, motivar e implicar a los niños. He visto que [nuestras estudiantes] aún no lo identifican mucho.

MT3: Claro, por ejemplo, E3 no, porque en segundo no estamos implicados en este proyecto.

TU: No, pero pensé: ¿a lo mejor este proyecto también era una manera de responder a los retos que se están planteando en las aulas? No sé...

MT1: Sí, sí, creo que E1 sí que lo señala... aunque lo expone muy brevemente porque sólo señala, "son partícipes del proyecto XX" (lee el documento)

MT2: Sí.

MT1: Así como muy sintético, ¿no? Es lo que te decía, ¿no? Lo identifica, pero no lo desarrolla, pues, por ejemplo, todas las actividades que estamos haciendo en el barrio...

TU: Deberían ser más explícitas en estos aspectos, pero, en general, creo que todas sus reflexiones son muy ricas. No hemos dicho nada aún [del portafolios] de E2 ¿cómo lo ves, MT2?

MT2: La parte sobre la diversidad la veo muy completa; incluye la metodología, los factores de aprendizaje..., pero falta la parte más transversal y de coeducación, porque aquí la trabajamos mucho (...)

TU: (...) Luego, respecto a la conexión que les pedimos entre la teoría y la práctica...

MT3: Eso lo echo mucho de menos, sí.

TU: Sí, E3 lo ha desarrollado un poquito menos.

MT3: Me ha costado encontrar este aspecto; que conectaran todo lo que están viendo con lo que están aprendiendo en la universidad.

MT2: E2 lo ha desarrollado mucho, sí, y además me ha gustado que haya vinculado la teoría con cada reto.

TU: Sí, y está realmente bien. (...) a E1 y E3 podemos proponerles que mejoren un poco este punto ¿no? (...)

3.1.2. Espacio tutor expandido final

El ETex final aparece en cinco escuelas (83%) y, a diferencia de los espacios anteriores, adopta dos *modalidades* de expansión. Junto con el ET expandido, ha aparecido una modalidad no prevista inicialmente en el diseño de la investigación, que hemos identificado como “espacio tutor final parcialmente expandido”. Se han construido espacios finales “expandidos” formados por todas las MT de todos los estudiantes y la TU en dos de las escuelas (33%) con una duración media de 32 minutos; y espacios tutores finales “parcialmente expandidos”, formados por la TU y las dos MT que tutorizan un mismo estudiante en los dos períodos del prácticum, en tres escuelas (50%), y con una duración media de 33 minutos.

Los ETex finales abordan la valoración final de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y la calificación del prácticum. En ambas modalidades de expansión, la sesión adopta la misma estructura, aunque en el caso de los ET finales expandidos se trata de una única reunión en la que participan todas las MT y la TU, y se centra la atención del equipo sucesivamente en la evaluación de cada estudiante. En el caso de los ET finales “parcialmente expandidos” se trata de reuniones distintas: se realizan distintos espacios tutores finales consecutivos (uno para cada estudiante de prácticas con sus dos tutoras: MT-MT-TU), lo que supone que la TU multiplica el número de reuniones de evaluación final por el número de estudiantes tutorizados. La Tabla 4 muestra la estructura-tipo de segmentos de actividad conjunta entre las MT y TU que adoptan los espacios finales “parcialmente expandidos”.

Tabla 4

Estructura del espacio tutor final “parcialmente expandido”

SI	Denominación
SI1	Presentación de los objetivos del espacio por parte de TU (3')
SI2	Valoración y acuerdos de calificación del prácticum de la estudiante entre TU y las 2 MT de los dos periodos de prácticas (25')
SI3	Acuerdos sobre organización y procedimientos de gestión para el cierre del prácticum (4')
SI4	Cierre del espacio por parte de TU (1')

El siguiente ejemplo pertenece al segmento de *Valoración y acuerdos de calificación* (SI2) de un espacio tutor final “parcialmente expandido” de la escuela 4, donde las tutoras aportan argumentos para la calificación y las MT los basan en evidencias de la actuación de la estudiante en los dos grupos clase de los dos periodos de prácticas:

MT1: (...) Se merece un sobresaliente, sobre todo por su rapidez en entender bien al grupo y las necesidades individuales de cada alumno. Este es un punto muy fuerte de E2. Yo le pondría un 9 o sea, la nota final estaría entre un 9 o un 9,5. Como aspectos a mejorar estarían la gestión del grupo y la acción tutorial.

TU: (...) La valoración de MT1 es muy parecida a la que MT2 hace de la participación de E2 en su grupo, ¿no?

MT2: Ha trabajado muy, muy bien con el grupo de segundo. Y también lo que MT1 ha dicho ¿eh? Cuando se incorporó a mi grupo, supongo también porque son más pequeños, se encontró más segura y en mi clase [la gestión del grupo] la ha mejorado, porque cuando se ha producido algún conflicto ha sabido mediar (...)

TU: (...) Coincido con vuestra valoración en lo relativo a valorar su actitud en los seminarios [en la facultad]. Además, el nivel de reflexión que muestra su portafolios es de sobresaliente, el nivel de precisión (...), la programación que ha elaborado es...

MT2: Es un sobresaliente

3.2. Valoraciones de las tutoras sobre los espacios tutores expandidos

Las valoraciones de las tutoras expresadas en las entrevistas muestran que tanto las MT como las TU coinciden en una *valoración general* positiva de los espacios tutores expandidos, iniciales, intermedios, y finales. En cuanto a las valoraciones concretas de las MT, todas coinciden en que *los puntos fuertes* del trabajo colaborativo desarrollado en estos espacios derivan de un elemento central: la posibilidad de coordinarse entre ellas (además de con TU), que les ha permitido obtener múltiples beneficios. Citan, en primer lugar, que los espacios han tenido un impacto en *la ayuda y el aprendizaje* que ha surgido entre ellas sobre el prácticum, sobre su docencia en las aulas, y sobre aspectos emocionales que, como formadoras de los estudiantes de prácticas, tienen que manejar. Este resultado es, si cabe, aún más interesante puesto que lo indican también las MT con experiencia anterior en la propuesta de prácticas y que en cursos anteriores habían llevado a cabo ET diádicos, “no expandidos”. En segundo lugar, destacan que en estos espacios han podido aprender gracias a *reflexionar conjuntamente* sobre las intervenciones docentes realizadas por los distintos estudiantes y vinculadas a los retos compartidos de aula o escuela. En tercer lugar, valoran que han podido preparar mejor juntas *las ayudas al aprendizaje de los estudiantes* de prácticas. En cuarto lugar, las MT valoran que los espacios incrementan la *dimensión institucional* de las prácticas al compartir entre ellas cuestiones esenciales para la formación de los estudiantes, que comparten también en intercambios informales al margen de las reuniones. Finalmente, las MT valoran muy positivamente estos espacios para la *colaboración escuela/universidad*. En cuanto a las dificultades experimentadas, las MT coinciden en señalar la falta de tiempo formalmente establecido para dedicar al prácticum, aunque valoran el esfuerzo de las coordinadoras de prácticas de la escuela para crear horarios en los que todas puedan reunirse simultáneamente con la TU.

Las valoraciones más específicas de las TU sobre los ET expandidos destacan como elemento central que, al incorporar a todas las MT, *los espacios resultan más productivos* en relación con los ET diádicos: promueven el sentido de equipo en la colaboración, la consideración de las prácticas como tarea compartida, y una mirada más institucional del prácticum. Las TU destacan, como las MT, la *potencialidad que los espacios ofrecen a las MT para aprender juntas* gracias a la ayuda mutua generada entre ellas, e identifican que mejoran la respuesta a los retos del aula y de la escuela por parte de las MT. Coinciden también con las MT en valorar muy positivamente estos espacios para la *mejora de la colaboración*

escuela/universidad. Por otra parte, las TU (que tenían amplia experiencia de participación en espacios tutores diádicos con cada MT en proyectos anteriores) señalan como principal dificultad para “expandir” los espacios tutores que atender a las aportaciones de dos o más MT sobre dos o más estudiantes *compromete el grado de profundidad en el seguimiento individual* y afecta al calado con el que se llevan a cabo dos tareas: discutir las valoraciones de las rúbricas para el seguimiento del portafolios, y preparar el *feedback* conjunto que proporcionarán a cada estudiante. Sin embargo, las TU señalan que estas renunciadas quedan compensadas por las mejoras obtenidas en la *sostenibilidad* de su trabajo (se reúnen con todas las MT a la vez en lugar de hacerlo con cada una individualmente) y en la colaboración entre las MT, justificando así su valoración positiva de la expansión de estos espacios.

4. Discusión y conclusiones

La propuesta de colaboración expandida en los espacios tutores, aún con carácter exploratorio, ha contribuido a identificar cuestiones de interés para promover el carácter colectivo e institucional del prácticum en las escuelas. En cuanto a la finalidad general del espacio tutor, los resultados confirman trabajos anteriores que mostraron que la participación en los “espacios tutores” permite progresar en la colaboración universidad-escuela sistematizando el trabajo conjunto de planificación, seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Mauri et al., 2021). Al ampliar la relación diádica maestro tutor de escuela-tutor de universidad al trabajo en un equipo reducido de tutores, se han identificado espacios tutores expandidos iniciales, intermedios, y finales dedicados, respectivamente, a estas mismas tareas definitorias del rol de este espacio colaborativo en el prácticum.

Asimismo, el carácter *contextualizado* de la expansión de la colaboración se evidencia como ineludible para incidir en la comunidad de práctica en la que se integran los estudiantes. Las diferencias en el número y momento de realización de los espacios tutores expandidos, así como la aparición de la modalidad parcial de expansión en los espacios finales, muestran que estos espacios han sido negociados en cada equipo de tutoras ajustándose a las condiciones de cada escuela. Con esta mayor implicación de las maestras tutoras de la escuela en la planificación y toma de decisiones del prácticum se progresa en la construcción de relaciones más horizontales y recíprocas entre universidad y escuela (Jones et al., 2016; Martínez & Raposo, 2011; Mérida et al., 2020). La expansión de la colaboración también comporta que el equipo de tutoras reflexione sobre los retos de las distintas aulas, mediante una indagación colaborativa sobre situaciones profesionales y problemas pedagógicos reales del aula y del centro que contribuye a la construcción de comunidad en el prácticum (Blanco & Latorre, 2008; Correa, 2015; Susinos & Saíz, 2016; White et al., 2022). Cabe recordar aquí que el aprendizaje de los estudiantes toma sentido cuando comprenden con otros (tutores, dirección de la escuela...) las prioridades que impulsan la acción educativa en la comunidad profesional en la que participan, razón por la cual el intercambio de estas problemáticas profesionales que interpelan la práctica de los docentes en las aulas y las escuelas es central para la formación en el prácticum (Imbernón, 2020; Mauri et al., 2021; Martín et al., 2022; Vaillant & Marcelo, 2021).

Además, el *apoyo entre maestras tutoras* de la escuela, incluido en las valoraciones de todos los equipos de tutoras de universidad y escuela, ha emergido como nuevo aspecto para la mejora de la colaboración en el prácticum. Junto con las aportaciones mutuas sobre los diferentes grupos-clase de la escuela, se valora el apoyo emocional y la generación de confianza entre las maestras tutoras como base necesaria para compartir con mayor facilidad

conocimientos y dudas, lo que les permite aprender más sobre situaciones de su práctica e identificar conjuntamente formas de ayuda más ajustadas a cada estudiante. Estos procesos resultan esenciales para la construcción de la mutualidad y reciprocidad características de una colaboración exitosa (Kruger et al., 2009) con incidencia en el desarrollo profesional de los participantes (Kiviniemi et al., 2021). Este apoyo mutuo también aparece en situaciones informales en la escuela en las que las maestras tutoras comparten, entre ellas y con otros profesionales, impresiones sobre su tarea de tutorización, fomentando así la implicación progresiva de la comunidad escolar en el prácticum.

Por último, la expansión de la colaboración ha obtenido el resultado, puntual pero interesante para los propósitos de la investigación, de la aparición de *referencias a la coordinación de prácticas* de la escuela en los espacios tutores expandidos. En efecto, las alusiones a la coordinadora de prácticas de la escuela, e incluso su participación en alguno de los espacios tutores iniciales apuntan, cuanto menos, a un doble avance en la dimensión colectiva: se incorporan más explícitamente a la discusión pedagógica de algunos criterios institucionales, y se potencia su función de gestionar espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre universidad y escuela. Esta mayor “presencia” de la coordinación de prácticas está relacionada, muy probablemente, con la introducción en la propuesta de prácticum del espacio de coordinación institucional y avala el impacto de los coordinadores (y la dirección escolar) en el trabajo de las maestras tutoras y en el desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional (Farell, 2023; Heggen et al., 2018; Postholm, 2016).

No obstante, en aras de la expansión de la colaboración, cabe destacar la pérdida de profundidad en el seguimiento de la trayectoria de cada estudiante puesto que se abordan en una reunión las de todos los estudiantes tutorizados en la escuela. En cierto modo, la modalidad de espacios tutores “parcialmente expandidos” en la evaluación final intenta compensar esta pérdida, revisando y calificando todo el proceso seguido por un único estudiante por parte de sus tutoras. Sin embargo, expandir los espacios tutores mejora la sostenibilidad de la propuesta, sostenibilidad que también se ha visto reforzada por la combinación de virtualidad y presencialidad acordada por algunos equipos para la realización de estos espacios; el factor sostenibilidad es central para que las propuestas de cambio permanezcan y transformen la realidad del prácticum (Mérida et al., 2020; White, et al., 2022).

En definitiva, puede concluirse que las aportaciones del estudio muestran que los espacios tutores expandidos, en los que tutores de universidad y escuela constituyen equipos formativos colaborativos, contribuyen a incrementar la dimensión colectiva e institucional del prácticum en las escuelas y, con ello, a mejorar la formación de los futuros docentes. Entre las limitaciones del estudio, cabe citar que se trata de una investigación de carácter exploratorio con un número reducido de casos que cabría ampliar en próximos trabajos. Igualmente, y aunque esta limitación excede las competencias estrictas de la investigación, es necesario crear mejores condiciones para la sostenibilidad de un proceso colaborativo que exige una dedicación importante por parte de los tutores (p.e. disponibilidad horaria reconocida en las escuelas, número asumible de estudiantes para los tutores de universidad). Por último, dos cuestiones pueden apuntarse para seguir profundizando en cómo los tutores construyen su colaboración: analizar el espacio tutor considerando variables como el conocimiento compartido y la experiencia de colaboración conjunta entre tutores, y estudiar la continuidad de la colaboración entre el espacio tutor y el espacio compartido que le sigue (en el que además de los tutores participan los estudiantes) para comprender como ambos espacios vertebran conjuntamente la formación en el prácticum.

Notas

Fuente de financiación: "Expandir la colaboración entre universidad y escuela en el prácticum de Maestro/a: La construcción conjunta de equipo formativos como comunidades de práctica". Generalitat de Catalunya, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca [Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación] (AGAUR). Proyecto: 2020 ARMIF 00010. <https://acortar.link/fetMuc>

Nivel de contribución: Conceptualización, R.C., A.G., J.O., y T.M.; Metodología, R.C., A.G., J.O., y T.M.; Validación, R.C., A.G., J.O. y T.M.; Investigación, R.C., A.G., J.O., y T.M.; Recursos, A.G., J.O. y T.M.; Curación de datos, R.C., A.G. y J.O.; Revisión y edición, R.C. y A.G.; Supervisión, R.C., A.G., J.O., y T.M.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Blanco, F. J., & Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios Sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.23442>
- Braun, V., Clarke, V., Terry, G., & Hayfield, N. (2019). Thematic analysis. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health and social sciences* (pp. 843-860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Henry Holt & Company.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Gairín, J., Díaz-Vicario, A., del Arco, I., & Flores, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: the challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teacher and Teaching Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2017). Re-envisaging and reinvigorating school-university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>
- Guillen, L., & Zeichner, K. (2018). A University-Community Partnership in Teacher Education From the Perspective of Community-Based Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177/0022487117751133>

- Heggen, K., Raaen, F., & Thorsen, K. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education, 41*(3), 398-413. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *QURRICULUM-Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 33*, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education, 45*(1), 138-150. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002>
- Jakhelln, R., & Postholm, M. (2022). University–school collaboration as an arena for community-building in teacher education. *Educational Research, 64* (4), 457-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J.D, Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education, 60*, 108-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Martin, A. (2021). Running a hybrid: mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education, 44* (4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F., & Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships. Beyond determined efforts of inspired individuals*. Teaching Australia. Victoria University School of Education. <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:19413/SOURCE2?view=true>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice, 18*, 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Martín, A.M., Méndez, L., & González, R. (Coords.) (2022). *El Prácticum en Contextos de enseñanza no Presenciales. Investigación desde la práctica*. Narcea, S.A. Ediciones. <https://narceaediciones.es/es/universitaria/1528-el-practicum-en-contextos-de-ensenanza-no-presenciales-9788427728851.html>
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación, 354*, 155-181. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-07.html>
- Mauri, T., Onrubia, J., & Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad. Pautas e instrumentos*. Octaedro/ICE-UB. <https://doi.org/10.36006/15216-4>
- 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*, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mérida, R., González, M. E., Olivares, M. A., Rodríguez, J., & Muñoz, M. (2020). El Prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles.

- REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(2), 17–34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Postholm, M. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 452-470. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>
- Susinos, R., & Sáiz (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- White, E., Timmermans, M., & Dickerson, C. (2022). Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school-university partnership. *European Journal of Teacher Education*, 45 (2) 282-298. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803272>
- Yin, R. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1) 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>

