



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil

Tesis doctoral presentada al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Sección de Psicología del Desarrollo y de la Educación, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona

Presentada por

Claudia Myrna Méndez Alarcón

Dirigida por la

Dra. Rosa María Colomina Álvarez

Barcelona, Septiembre de 2016

Dedicatoria

A los niños de educación infantil que tienen el derecho de recibir una educación inclusiva.

A los profesores comprometidos con ejercer una influencia educativa eficaz que responda a las características, necesidades e intereses de todos los alumnos en el aula.

A los formadores dispuestos a acompañar a los profesores en la ardua tarea que implica la práctica docente inclusiva.

A los investigadores interesados en los procesos de ayuda que brindan formadores a profesores en situaciones de práctica docente en el aula y el centro escolar.

**“La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo”
M. Debesse**

¡Gracias a todos los que me han ayudado en este proceso!

A mi madre por su ejemplo de vida, sacrificio y amor.

A mi abuela por estar presente en los momentos más difíciles.

A mis tíos/as, primos/as y sobrinos/as.

A la doctora Rosa M. Colomina Álvarez por aceptar dirigir esta tesis y por acompañar mi desarrollo profesional y personal durante la realización de este trabajo de investigación. Agradezco de sobremanera el tiempo sacrificado de su familia, la humildad para compartir todos sus conocimientos, la paciencia para la orientación, el entusiasmo manifestado por el proyecto inicial, la calidad del trabajo y la calidez en el trato.

Al doctor César Coll por todos los conocimientos que compartió en clases, seminarios y tutorías, por aceptar mi solicitud para realizar los estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Barcelona y por su confianza para realizar esta investigación.

A la doctora Teresa Mauri por la oportunidad de integrarme, participar y aprender del desarrollo de actividades en la línea de investigación “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales: profesores y alumnos que aprenden juntos y comunidades educativas en desarrollo”.

A mis colegas del grupo de investigación “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales”: Marc Clarà, Anna Ginesta, Bárbara Toledo y Tatiana López por todos los aprendizajes que resultaron de la interacción con cada uno.

A todos los profesores del MIPE-DIPE con quienes tuve la oportunidad de aprender diferentes temáticas: Javier Onrubia, Anna Engel, María José Rochera, Ignacio Vila, David Durán, Ibis Álvarez, Monserrat Castelló, Isabel Solé, Alfonso Bustos, José Luis Lalueza, María Luisa Pérez-Cabaní, Reyes Carretero, Fernando Gabucio y Carles Riba.

A los profesores Ana Remesal, Inés De Gispert, Marc Lafuente, Enric Vals, Leili Falsafi, María Da Luz Rodrigues y Flor Jiménez por compartir sus conocimientos sobre investigación.

A Lorena López por compartir sus saberes sobre el análisis estadístico que me permitieron aprender y lograr completar una parte de la interpretación de los datos.

A la maestra Aurelia Andrade Cruz por impulsar mi desarrollo profesional, ser un referente académico importante en mi labor docente y por su apoyo en todo momento. A la maestra Rosa Isela Fernández Serena por su amistad y por creer en los proyectos de innovación que elaboramos juntas. Al equipo de profesionales que integran la “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular” (USAER 67) María Ortega, Rocío Seoane, Aída Guerrero, Irma Castro, Karina Rodríguez, Dora Tinoco, Silvia Andrade, Alejandra Cortina y Gloria Ríos.

A los colectivos docentes de los jardines de niños “Violeta Sordo Lagunés” y “Diego Leño” por su participación entusiasta, sobre todo a las profesoras que accedieron a ser parte de esta investigación Norma Quiroz, Martha Carretero y Alicia Fontecilla.

A los amigos que se convirtieron en familia durante mi estancia en Barcelona: Juan Carlos Castellanos, Jorge Chávez, Alma Ramírez, Daniela Araujo, Erika Larraguibel, Claudia Contreras, Monica Aldana, Valentina Pilone, Susana Antonio, Giovanni Rivera, Giordano Invernizzi, Alexandra Moschino, Javier Amaro, Sandra Navarro, Raúl Cortés, Gerardo Bañales, Josué Ruíz, Silvia Martínez y muy especialmente a Paola Domínguez por compartir momentos de risas, llanto y esperanza. A Shamaly Niño por dedicar su tiempo para ayudarme con la revisión del trabajo, gestiones administrativas pero sobre

todo por su buena disposición. A Juan Miguel Vega por su tiempo, apoyo y cariño que sentí en todo momento pese a la distancia. A mi segunda familia Araceli Velazco, María Velazco y Rocío Velazco por su ayuda incondicional.

Agradezco al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID) por la beca de estudios otorgada para hacer posible una primera parte de esta investigación. También agradezco a la Secretaría de Educación de Veracruz por otorgar la beca-comisión que permitió realizar la segunda parte de este trabajo.

Índice

Resumen.....	21
Abstract.....	23
Presentación.....	25
PRIMERA PARTE. Referentes teóricos.....	31
Capítulo 1. Una aproximación teórica y metodológica socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el análisis de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva.....	33
1. Introducción.....	33
1.1. El papel de la mediación en el aprendizaje.....	35
1.2. Algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje para el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula.....	44
1.3. El estudio de la influencia educativa (o enseñanza) desde una perspectiva socioconstructivista.....	47
1.3.1. El profesor como primera fuente de influencia educativa.....	50
1.3.2. Otras fuentes de influencia educativa (entre iguales y la institución escolar).....	59
1.4. Algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural sobre el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula.....	62
Capítulo 2. Los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente.....	67
2. Introducción.....	67
2.1. Aportaciones de los modelos sobre desarrollo profesional al estudio de los procesos de ayuda en la formación del profesorado en el aula.....	68
2.2. El modelado: una actividad de referencia en los procesos de ayuda formativos en el aula.....	89
2.3. El acompañamiento en la práctica docente y las ayudas al desarrollo profesional en la interacción entre formador y profesor.....	98
2.4. La práctica docente inclusiva como contenido de formación de profesorado experto.....	109
2.5. Principios básicos e ideas nucleares para el estudio de los procesos de ayuda formativos en la actividad conjunta en situaciones de acompañamiento en la práctica inclusiva en el aula. Aportaciones sobre el modelado para el estudio de la ayuda formativa.....	131
2.6. A modo de síntesis.....	141
SEGUNDA PARTE. Estudio empírico.....	145
Capítulo 3. Presentación metodológica de la investigación.....	147

3. Introducción.....	147
3.1. Finalidad, objetivos e hipótesis directrices de investigación.....	147
3.2. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación.....	161
3.3. Contexto y participantes de la investigación.....	164
3.4. Procedimientos de recogida de datos e instrumentos.....	172
3.5. Análisis de los datos.....	184
3.6. A modo de síntesis.....	219
TERCERA PARTE. Resultados, interpretación, discusión y conclusiones.....	221
Capítulo 4. Resultados sobre el análisis de la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula.....	223
4. Introducción.....	223
4.1. Tipología de segmentos de interactividad formativa.....	223
4.2. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula.....	257
4.2.1. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 1.....	258
4.2.2. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 2.....	277
4.2.3. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 3.....	288
4.3. Evolución de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula y el traspaso del control.....	297
4.4. A modo de síntesis.....	323
Capítulo 5. Resultados sobre el análisis de las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula.....	337
5. Introducción.....	337
5.1. Ayudas formativas de la gestión de la participación, tarea y significados (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación en los tres casos.....	338
5.1.1. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 1.....	339
5.1.2. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 2.....	367
5.1.3. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 3.....	391
5.2. Evolución de las ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en el modelado en el aula.....	413

5.3. A modo de síntesis.....	439
Capítulo 6. Resultados sobre el análisis de los contenidos de formación (significado) en relación a la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula.....	451
6. Introducción.....	451
6.1. Resultados globales de los significados que comparten formadoras y profesoras en la actividad conjunta de los tres casos.....	453
6.1.1. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula del caso 1.....	455
6.1.2. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula del caso 2.....	470
6.1.3. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula del caso 3.....	482
6.2. Avance en la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras en situaciones de modelado en el aula de los tres casos.....	495
6.3. A modo de síntesis.....	517
Capítulo 7. Discusión y conclusiones.....	525
7. Introducción.....	525
7.1. Discusión de los resultados más relevantes.....	525
7.1.1. La estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación a un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula.....	526
7.1.2. Las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula.....	543
7.1.3. Los contenidos de formación (significados) en la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula.....	558
7.1.4. Las modificaciones al modelo de análisis de la influencia educativa para el estudio de una situación de formación del profesorado experto en el aula.....	571
7.2. Conclusiones.....	577
7.2.1. Aportaciones del estudio.....	578
7.2.2. Limitaciones del estudio.....	584
7.2.3. Temas abiertos.....	586
Referencias.....	591

Índice de anexos

1. Tabla de autores y principios teóricos a la formación del profesorado	68
2. Ejemplo de codificación de datos con el uso del Software Atlas.ti versión 7.....	163
3. Entrevista inicial a formadora curso escolar 2010-2011.....	173
4. Entrevista inicial a formadora curso escolar 2011-2012.....	173
5. Entrevista inicial a profesora curso escolar 2010-2011.....	173
6. Entrevista inicial a profesora curso escolar 2011-2012.....	173
7. Entrevista inicial a directora del centro educativo.....	173
8. Entrevista inicial a la directora del centro formativo.....	173
9. Entrevista inicial a las fundadoras del programa de formación.....	173
10. Entrevista final a formadora curso escolar 2010-2011.....	173
11. Entrevista final a formadora curso escolar 2011-2012.....	173
12. Entrevista final a profesora curso escolar 2010-2011.....	173
13. Entrevista final a profesora curso escolar 2011-2012.....	173
14. Entrevistas finales por parejas entre formadoras y profesoras.....	173
15. Entrevista final a directoras de los centros.....	173
16. Rúbrica de autoevaluación de la profesora.....	173
17. Autoinforme de la formadora.....	173
18. Autoinforme de la profesora.....	173
19. Ficha de seguimiento de formación para formadora y profesora.....	173
20. Ficha de registro del trabajo colaborativo entre la formadora y profesora.....	177
21. Modelo de transcripción de los datos.....	185
22. Protocolo para el análisis de las ayudas formativas a partir de las dimensiones y categorías para el estudio de la influencia docente distribuida.....	196
23. Resultados de fiabilidad en la prueba Kappa con el uso del Software SPSS.....	204

Índice de tablas

Tabla 1. Culturas de acción educativa.....	102
Tabla 2. Propuesta formativa para el docente actual.....	120
Tabla 3. Competencias que favorecen las buenas prácticas e indicadores de ejecución de profesores de educación secundaria.....	126
Tabla 4. Esquema global del Programa Formativo previsto para un curso escolar.....	165
Tabla 5. Casos conformados en el estudio.....	171
Tabla 6. Instrumentos de recogida de datos.....	173
Tabla 7. Datos recogidos del caso 1 (Formadora 1- Profesora 1).....	174
Tabla 8. Datos recogidos del caso 2 (Formadora 2- Profesora 2).....	175
Tabla 9. Datos recogidos del Centro escolar 1 al que pertenece el caso 1	176
Tabla 10. Datos recogidos del Centro escolar 2 al que pertenece el caso 2.....	176
Tabla 11. Datos recogidos del caso 3 (Formadora 1- Profesora 3).....	177
Tabla 12. Datos recogidos del Centro escolar 1 al que pertenece el caso	

3.....	178
Tabla 13. Datos recogidos a través de vídeo y audio de la actividad conjunta entre formadora y profesora en los tres casos.....	179
Tabla 14. Segmentos de Interactividad Formativa de las Sesiones de preparación, desarrollo y evaluación.....	190
Tabla 15. Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de la participación social.....	197
Tabla 16. Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de la tarea.....	199
Tabla 17. Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de los significados relativos a la práctica docente inclusiva.....	201
Tabla 18. Categorías de análisis de la dimensión necesidades formativas de la profesora para la atención a las necesidades educativas de los alumnos.....	206
Tabla 19. Categorías de análisis de la dimensión necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje.....	211
Tabla 20. Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de preparación.....	224
Tabla 21. Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de desarrollo.....	237
Tabla 22. Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de evaluación.....	247
Tabla 23. Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1.....	354
Tabla 24. Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1.....	356
Tabla 25. Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1.....	357
Tabla 26. Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2.....	378
Tabla 27. Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2.....	380
Tabla 28. Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2.....	382
Tabla 29. Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3.....	402
Tabla 30. Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3.....	404
Tabla 31. Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3.....	406
Tabla 32. Total de ayudas formativas en las sesiones de Preparación en los tres casos.....	422
Tabla 33. Total de ayudas formativas en las sesiones de Desarrollo en los tres casos.....	425
Tabla 34. Total de ayudas formativas en las sesiones de Evaluación en los tres casos.....	428
Tabla 35. Significados de las sesiones de Preparación en el caso 1.....	455
Tabla 36. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 1.....	459
Tabla 37. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 1.....	461

Tabla 38. Significados de las sesiones de Preparación en el caso 2.....	470
Tabla 39. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 2.....	474
Tabla 40. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 2.....	476
Tabla 41. Significados de las sesiones de Preparación en el caso 3.....	482
Tabla 42. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 3.....	486
Tabla 43. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 3.....	488
Tabla 44. Significados de las sesiones de Preparación en los tres casos....	495
Tabla 45. Significados de las sesiones de Desarrollo en los tres casos.....	498
Tabla 46. Significados de las sesiones de Evaluación en los tres casos.....	501
Tabla 47. Significados del programa formativo en el caso 1.....	507
Tabla 48. Significados del programa formativo en el caso 2.....	510
Tabla 49. Significados del programa formativo en el caso 3.....	512

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de actividad mediada de Vygotsky.....	43
Figura 2. Actividad conjunta entre profesor, alumno y contenido.....	50
Figura 3. Procesos de influencia educativa en la actividad conjunta.....	59
Figura 4. El modelo ALACT de reflexión.....	84
Figura 5. El modelo de cebolla.....	85
Figura 6. Concepciones relacionadas a la inclusión educativa.....	113
Figura 7. Actividad conjunta entre formador y profesor respecto a un contenido formativo en situaciones de práctica docente en el aula.....	134
Figura 8. Sesiones que integran la Secuencia Formativa de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el aula.....	186
Figura 9. Identificación de los Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) en paralelo de los Segmentos de Interactividad (SI) de la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva del caso 2.....	189
Figura 10. Ejemplo de un fragmento de turno categorizado en el Software Atlas.ti.....	193
Figura 11. Unidades de análisis de la actividad conjunta de formación entre formadora y profesora en el aula.....	194
Figura 12. Tabla dinámica en Excel.....	214
Figura 13. Cruce de variables en la tabla dinámica en Excel.....	215
Figura 14. Base de datos en Software SPSS para realizar análisis estadísticos.....	215
Figura 15. Paso 1 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS...	216
Figura 16. Paso 2 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS...	216
Figura 17. Paso 3 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS...	217
Figura 18. Paso 4 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS...	217
Figura 19. Triangulación de información.....	218
Figura 20. Procedimientos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos.....	219
Figura 21. Modelo de análisis de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación a los contenidos de formación.....	220
Figura 22. Secuencia Formativa de situaciones de modelado -sesiones de preparación, desarrollo y evaluación-.....	326
Figura 23. Aspectos centrales evaluados de la realización de la sesión de	

desarrollo de la práctica docente.....	329
Figura 24. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de preparación en los tres casos.....	414
Figura 25. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de preparación de cada participante en los tres casos.....	415
Figura 26. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de desarrollo en los tres casos.....	416
Figura 27. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de desarrollo de cada participante en los tres casos.....	417
Figura 28. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de evaluación en los tres casos.....	418
Figura 29. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de evaluación de cada participante en los tres casos.....	419
Figura 30. Avance en la negociación de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo.....	523
Figura 31. Significados sobre los aspectos del proceso instruccional y formativo en las ayudas a la gestión de los significados en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) de la sesión de evaluación 2 del caso 1.....	567

Índice de gráficos

Gráfico 1. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 1...	259
Gráfico 2. SIF de Modelado de la práctica y tipos de actuación predominantes del caso 1 en la SF 1.....	260
Gráfico 3. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 1...	261
Gráfico 4. SIF de Modelado de la práctica y tipos de actuación predominantes del caso 1 en la SF 2.....	262
Gráfico 5. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 1...	264
Gráfico 6. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 4 del caso 1...	265
Gráfico 7. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 4.....	266
Gráfico 8. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 5 del caso 1...	267
Gráfico 9. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 5.....	268
Gráfico 10. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 6 del caso 1	269
Gráfico 11. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 6.....	270
Gráfico 12. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 7 del caso 1	271
Gráfico 13. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 7.....	272
Gráfico 14. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 2	279
Gráfico 15. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 2 en la SF 1.....	280
Gráfico 16. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 2	282
Gráfico 17. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación	

predominantes del caso 2 en la SF 2.....	283
Gráfico 18. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 2.....	284
Gráfico 19. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 2 en la SF 3.....	285
Gráfico 20. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 3	290
Gráfico 21. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 3 en la SF 1.....	291
Gráfico 22. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 3	292
Gráfico 23. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 3 en la SF 2.....	293
Gráfico 24. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 3	294
Gráfico 25. Duración de las Secuencias Formativas de los tres casos.....	299
Gráfico 26. Evaluación de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de preparación de los tres casos.....	307
Gráfico 27. Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de desarrollo de los tres casos.....	314
Gráfico 28. Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de evaluación de los tres casos.....	321
Gráfico 29. Segmentos de Interactividad Formativa de modelado y patrones de actuación predominantes en sesiones de desarrollo del caso 3.....	333
Gráfico 30. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en los tres casos en el conjunto de secuencias formativas.....	339
Gráfico 31. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en el conjunto de secuencias formativas.....	340
Gráfico 32. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada tipo de participante del caso 1 en el conjunto de secuencias formativas.	340
Gráfico 33. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en cada secuencia formativa.....	341
Gráfico 34. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 por cada tipo de sesión formativa.....	342
Gráfico 35. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 1 por cada tipo de sesión formativa.....	343
Gráfico 36. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de preparación.....	345
Gráfico 37. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 1.....	347
Gráfico 38. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de desarrollo.....	349
Gráfico 39. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 1.....	350
Gráfico 40. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de evaluación.....	351
Gráfico 41. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 1.....	352
Gráfico 42. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 1.....	354
Gráfico 43. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 1.....	355

Gráfico 44. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 1.....	357
Gráfico 45. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 del conjunto de secuencias formativas.....	367
Gráfico 46. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada tipo de participante del caso 2 en el conjunto de secuencias formativas.....	368
Gráfico 47. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en cada secuencia formativa.....	369
Gráfico 48. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en cada tipo de sesión formativa.....	370
Gráfico 49. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 2 por cada tipo de sesión formativa.....	371
Gráfico 50. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de preparación.....	372
Gráfico 51. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 2.....	373
Gráfico 52. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de desarrollo.....	374
Gráfico 53. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 2.....	375
Gráfico 54. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de evaluación.....	376
Gráfico 55. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 2.....	377
Gráfico 56. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 2.....	378
Gráfico 57. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 2.....	380
Gráfico 58. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 2.....	382
Gráfico 59. Total de ayudas formativas identificadas en el caso 3 del conjunto de secuencias formativas.....	391
Gráfico 60. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada tipo de participante del caso 3 en el conjunto de secuencias formativas.....	391
Gráfico 61. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en cada secuencia formativa.....	392
Gráfico 62. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en cada tipo de sesión formativa.....	393
Gráfico 63. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 3 por cada tipo de sesión formativa.....	394
Gráfico 64. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de preparación.....	395
Gráfico 65. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 3.....	396
Gráfico 66. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de desarrollo.....	398
Gráfico 67. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 3.....	399
Gráfico 68. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de evaluación.....	400

Gráfico 69. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 3.....	401
Gráfico 70. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 3.....	402
Gráfico 71. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 3.....	404
Gráfico 72. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 3.....	405
Gráfico 73. Evolución de las ayudas formativas (P/T/S) en cada tipo de sesión de formación de los tres casos.....	420
Gráfico 74. Porcentajes de las ayudas formativas identificadas en los tres tipos de sesiones de formación en los tres casos de estudio.....	433
Gráfico 75. Total de ayudas formativas (P/T/S) en las sesiones de formación en los tres casos.....	434
Gráfico 76. Evolución de las ayudas formativas en la gestión de los significados en las sesiones de evaluación de los tres casos.....	434
Gráfico 77. Segmentos de Interactividad Formativa con mayor incidencia y porcentaje de la evaluación de SIF en la sesión de evaluación del caso 1.....	447
Gráfico 78. Total de ayudas formativas (P/T/S) en el Segmento de Interactividad Formativa de “Análisis conjunto de la práctica docente” en la sesión de evaluación 2 del caso 1.....	448
Gráfico 79. Total de ayudas formativas a la gestión de los “significados” en el Segmento de Interactividad Formativa de “Análisis conjunto de la práctica docente” en la sesión de “evaluación” 2 del caso 1.....	449
Gráfico 80. Total de significados en el Conjunto de Secuencias Formativas de los tres casos.....	453
Gráfico 81. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 1	456
Gráfico 82. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 1.....	460
Gráfico 83. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 1	463
Gráfico 84. Total de significados de las Secuencias Formativas en el caso 1	466
Gráfico 85. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 2	471
Gráfico 86. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 2.....	475
Gráfico 87. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 2	477
Gráfico 88. Total de significados de las Secuencias Formativas en el caso 2.....	479
Gráfico 89. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 3	484
Gráfico 90. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 3.....	487
Gráfico 91. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 3	490
Gráfico 92. Total de significados de las Secuencias Formativas en el	

caso 3.....	492
Gráfico 93. Avance en la negociación de los significados en las sesiones de preparación según experiencia en el programa de formación.....	497
Gráfico 94. Avance en la negociación de los significados en las sesiones de desarrollo según experiencia en el programa de formación.....	500
Gráfico 95. Avance en la negociación de los significados en las sesiones de evaluación según experiencia en el programa de formación.....	503
Gráfico 96. Avance en la negociación de los significados en las sesiones de formación en los tres casos.....	505

Resumen

Este estudio aborda la temática de los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica a profesores expertos. La finalidad es contribuir a una mejor comprensión sobre la construcción conjunta de significados y el traspaso progresivo del control en la actividad conjunta entre formadores y profesores de educación infantil en situaciones de modelado en el aula sobre la práctica docente inclusiva. La fundamentación epistemológica está basada en la influencia educativa en procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992a), el enfoque realista en la formación del profesorado (Korthagen, 2001a), el acompañamiento (Maela, 2009; Roquet, 2009; Vezub, 2011) y el modelado (Loughran & Berry, 2005). Se optó por una metodología cualitativa de naturaleza interpretativa, y se realizó una aproximación etnográfica al estudio de tres casos. Los tres casos están conformados por formadoras y profesoras, estas últimas, con grados distintos de experiencia en la práctica docente inclusiva. Los procedimientos de recolección de datos fueron registros de vídeo de situaciones de observación en el aula, entrevistas a los participantes, documentos elaborados por los participantes (rúbrica de autoevaluación de las profesoras) y documentos solicitados por la investigadora (ficha de autoinforme). Se utilizó y adaptó el modelo de análisis de la interactividad para el estudio de procesos de enseñanza y aprendizaje propuesto por Coll et al. (1992a). Se realizaron tres niveles de análisis para identificar, respectivamente, la estructura y organización de la actividad conjunta entre formador y profesor en relación con los contenidos de formación, las ayudas formativas que permiten a las participantes construir significados en el marco de la actividad conjunta, y los significados compartidos entre formador y profesor sobre la práctica docente inclusiva. Los resultados, en primer lugar posibilitan la comprensión de cómo operan los procesos de ayuda en dos tipos de modelado de la práctica. El modelado de la “acción” definido como un tipo de actividad conjunta entre formadora y profesora en sesiones de desarrollo de la docencia en el aula, en la cual el profesor en formación puede actuar en diferentes sentidos y con distintos grados de participación (desde una

participación centrada en la observación de la actuación del formador hasta una con un grado importante de autonomía) y que cumple una función al servicio del proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en la práctica docente. Y el modelado del “habla” otro tipo de actividad conjunta entre formadora y profesora que se centra en la planificación y la valoración sobre la práctica docente modelada y que cumple una función al servicio de la construcción de significados compartidos. En segundo lugar, los resultados permiten entender que los formadores brindan acompañamiento a los profesores en la práctica a través de ayudas formativas destacando el papel de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea para la construcción de la actividad conjunta, y el de las ayudas a la gestión de los significados para su negociación sobre la práctica. Asimismo, los resultados muestran diferencias en las ayudas a la gestión de los significados en los tres casos que se relacionan con las diferencias en la experiencia de cada profesora en la formación y en sus conocimientos sobre práctica docente inclusiva. En este mismo bloque de resultados se identificaron ayudas al aprendizaje de las profesoras orientadas a la construcción del significado y a la atribución de sentido. En tercer lugar, los resultados proporcionan una descripción de los significados compartidos y ponen de relieve que las participantes se centran mayoritariamente en los significados sobre los aspectos instruccionales de una práctica docente inclusiva referidos al aprendizaje de los niños con necesidades educativas y en menor medida, referidos al aprendizaje de las profesoras para la toma de conciencia de qué, cómo y para qué aprenden. Por último, los resultados muestran que el modelo de análisis de la interactividad y los planteamientos sobre el estudio de la influencia educativa resultan útiles para el análisis de situaciones de formación en el aula. En definitiva, el trabajo muestra, a nuestro entender, el interés de continuar estudiando los procesos de formación entendidos como procesos de ayuda en la actividad conjunta entre formadores y profesores (o entre profesores) profundizando en las implicaciones del modelado y del acompañamiento en la práctica docente.

Abstract

The present study deals with the topic regarding the trainers supporting processes through the accompaniment of experienced teachers in practice. The purpose is to contribute to a better comprehension of the joint construction of meaning as well as the gradual control handover in the joint activity between companion trainers and early childhood education teachers in modelling situations in the classroom in the inclusive teaching practice. The epistemological foundation is based on the educational influence in teaching and learning processes (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992a), in the realistic approach in teacher's training (Korthagen, 2001a), the accompaniment (Maela, 2009; Roquet, 2009; Vezub, 2011) and the modelling (Loughran & Berry, 2005). It was decided to use an interpretative nature qualitative research methodology, and it was carried out an ethnographic approach to the study of the three cases. These three cases are composed of female companion trainers and teachers, whom possess different levels of experience in inclusive teaching practice. The data collection procedures were video recording from observation situations in the classroom, interviews to the participants, documents elaborated by the participants (teachers' self-evaluation rubric) and documents sought after by the researcher (self-report sheet). The interactivity analysis model for the teaching and learning processes study, proposed by Coll et al. (1992a), was used and adapted. Three levels of analysis were necessary to identify, respectively, the structure and organization of the joint activity between companion trainer and teacher in relation to the training contents, the formative supports which allow participants to construct meanings in the framework of the joint activity, and the shared meanings between companion trainers and teacher about the inclusive teaching practice. In first place, the results allow the understanding concerning the way in which the supporting processes work in two types of practice modelling. The modelling of the "action", defined as a type of joint activity between the companion trainer and the teacher in teaching development sessions in the classroom, in which the trainer teacher can act in

different directions and with different grades of intervention (from a centered trainer performance observation, to one with an important autonomy grade) and plays a role at the service of the gradual control handover process and the learning responsibility in the teaching practice. And the “speech” modelling, another type joint activity between companion trainer and teacher centered in the planning and assessment about the modelling teaching practice, which plays a function at the service of shared meanings construction. Secondly, the results allow understanding that trainers provide accompaniment to teachers in the practice through formative supports, outlining the role of supports in participation and assignment management for the construction of the joint activity, and the supports in meaning management for its negotiation in practice. Likewise, the results show differences in the meaning management supports in the three cases related to the differences in each teacher’s experience in the training and their knowledge about the inclusive teaching practice. In the same kind of results, there were identified supports to the teacher’s learning focused on the construction of meaning and attribution of meaning. In third place, the results provide a description of shared meaning and underline that participants mainly centered in the meaning about instructional aspects of an inclusive teaching practice referred to the children with educational needs learning, and to a lesser extent, referred to the teacher’s learning in awareness about what, how and why they learn. Finally, the results show that the interactivity analysis model and the approaches about the educational influence study are useful for the analysis of training situations in classroom. In the end, the present work demonstrates, in our view, the interest in carrying on a study of the training processes understood as supporting processes in the joint activity between companion trainers and teachers (or between teachers) going deeper in the implications of modelling and teaching practice accompaniment.

Presentación

La investigación que se presenta estudia los procesos de ayuda que brindan los formadores a los profesores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva que se desea mejorar a través del proceso formativo. En concreto, la finalidad última de la investigación es contribuir a una mejor comprensión de los procesos de ayuda en la interacción entre formadores y profesores expertos de educación infantil en situaciones que se llevan a cabo en su contexto de trabajo habitual, en su aula con sus alumnos en su centro escolar. Para ello, el trabajo se centra en los procesos de traspaso del control a los profesores en formación, y de construcción conjunta de los significados entre formador y profesor. Esta finalidad se concretó en tres objetivos generales. El primero, describir y caracterizar la actividad conjunta en situaciones de modelado entre el formador y el profesor, y su relación con las ayudas a la gestión de la participación, la tarea y el significado que construyen los participantes. El segundo objetivo se centra en caracterizar los contenidos formativos sobre los que se construyen significados compartidos entre formador y profesor tomando en consideración la finalidad de apoyar al profesor en las prácticas docentes inclusivas. Y el tercer objetivo, de naturaleza distinta a los anteriores, consiste en identificar las exigencias del modelo de análisis de la influencia educativa utilizado para el estudio de una situación de enseñanza y aprendizaje puesto que es necesario revisar y añadir algunos de sus elementos para el estudio de una situación de formación de profesorado experto en el aula.

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de una línea de investigación sobre “Actividad conjunta, conocimiento y aprendizaje en comunidades profesionales: profesores y alumnos que aprenden juntos y comunidades educativas en desarrollo” dirigida por la Dra. Teresa Mauri del departamento de Cognición, Desarrollo y de la Educación, Sección de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Barcelona y que pertenece al Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE).

El motivo principal para realizar la investigación surge a partir de mi experiencia como formadora en el desarrollo de competencias docentes inclusivas en un programa de formación en la Ciudad de Xalapa, Veracruz México. Los años de docencia en el nivel de preescolar en grupos de alumnos con discapacidad me permitieron contar con una experiencia en prácticas inclusivas y, posteriormente, formar parte del grupo de trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 67 pudiendo así contribuir al desarrollo de un programa de formación a profesoras en el que participé por más de 5 años. En aquel entonces, y con el apoyo de los aprendizajes realizados en la Maestría en Desarrollo Infantil impartida por la Universidad Veracruzana, en la USAER implementamos actividades e instrumentos de evaluación para acompañar el desarrollo de las competencias que deseábamos favorecer en las profesoras del nivel de preescolar. Este programa diseñado por la USAER 67 cuenta con una doble finalidad. Por una parte tiene por objeto medular el desarrollo de competencias para la mejora de la práctica docente inclusiva y por otra, pero no menos importante, apoyar el ingreso y permanencia en el centro escolar de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje, el juego y la participación (estos son identificadas en los datos de este estudio como niños con necesidades educativas especiales), priorizando la atención a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes. El programa de formación se diseña para un curso escolar y para cada uno de los centros educativos que participan el desarrollo del proceso formativo que es diferente porque se elabora de acuerdo con las necesidades de formación detectadas por los profesores (ver Colomina & Méndez, 2012).

En el ámbito de la inclusión educativa, en el equipo de la USAER trabajamos numerosos referentes teóricos pero encontramos pocas experiencias educativas sobre cómo ayudar a los profesores para incrementar sus competencias docentes en la atención a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes que forman parte de un mismo grupo de niños en el nivel de preescolar considerando, además, que todos los niños tienen sus necesidades educativas. Por tanto, de manera colaborativa diseñamos y desarrollamos un programa de formación que ahora cuenta con 16 años de experiencia. Dicho

programa se revisa y reestructura cada año dependiendo del nivel de progreso en la inclusión de los alumnos de cada centro educativo que participa. A partir de esa experiencia como formadora y con el convencimiento de que el programa estaba obteniendo buenos resultados para apoyar la formación del profesorado me planteé el interés por explorar y analizar la evidencia empírica de este proceso. Por ello me empeñé en mi formación como investigadora, por realizar la recogida de datos en dicho contexto para contribuir a la comprensión de los procesos de formación docente. Desde un inicio los temas de interés para realizar una investigación estuvieron centrados en la inclusión educativa, las competencias docentes inclusivas, la formación del profesorado y la influencia educativa. La elección final fue en la línea de la formación del profesorado porque a mi entender un profesor sensibilizado y formado puede brindar ayudas ajustadas a todos sus alumnos contribuyendo de esa manera a la inclusión educativa, con lo cual se cumple mi propósito final de apoyar a niños y jóvenes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y en situación de riesgo de exclusión social para que reciban educación de calidad en las escuelas.

Cabe destacar que esta investigación ha sido posible gracias a la beca otorgada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MEAC-AECID) con la que pude estudiar el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) en la Universidad de Barcelona, iniciar el proyecto de tesis y un año del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE). La financiación de los dos siguientes años para proseguir con la investigación fue posible por la Beca Comisión otorgada por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).

La fundamentación teórica de la investigación se apoya en la revisión de la literatura sobre los aportes de algunos modelos de formación vistos desde la perspectiva constructivista sociocultural, el modelado en la formación del profesorado, el acompañamiento en la práctica, las prácticas docentes inclusivas y las competencias docentes inclusivas. Por otra parte, el trabajo presenta un notable esfuerzo de reinterpretación de los aportes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la perspectiva sociocultural (Coll et

al., 1992a; Coll et al., 2008) a las situaciones de formación permanente del profesorado sobre su práctica docente inclusiva en el aula.

La investigación se realizó a través de una aproximación metodológica cualitativa y de naturaleza interpretativa compatible con el estudio de tres casos, sin ánimo de contraste entre ellos, que se utilizaron para obtener información complementaria de los resultados obtenidos que permitieron una mejor comprensión empírica y teórica del objeto de estudio. La recogida de datos se realizó a través de diversos procedimientos e instrumentos, pero el principal instrumento de recogida de datos fue el registro en vídeo y audio de las diferentes situaciones de formación en la interacción entre formadora y profesora en el aula y el centro.

El documento se ha estructurado en tres partes con siete capítulos en total. La primera parte presenta los referentes teóricos que han servido de fundamentación para el estudio de los procesos de ayuda en la interacción entre formadora y profesora en situaciones de formación permanente en el aula. Esta parte incluye dos capítulos: el primer capítulo plantea una aproximación teórica y metodológica socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el análisis de los procesos de formación del profesorado en la práctica docente. El capítulo incluye, en su parte final, algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje y el estudio de los procesos de ayuda en la formación permanente del profesorado sobre su práctica docente en el aula. El segundo capítulo presenta los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente. Al finalizar el capítulo se presentan los principios básicos e ideas nucleares para el estudio de los procesos de ayuda formativos en la actividad conjunta en situaciones de práctica docente inclusiva en el aula. Aportaciones sobre el modelado para el estudio de la ayuda formativa. La segunda parte comprende el tercer capítulo sobre la metodología en el que se dan a conocer las finalidades, objetivos e hipótesis directrices, el diseño, el contexto, los participantes, los procedimientos de recogida de datos e instrumentos y el análisis de los datos. La tercera parte consta de cuatro capítulos relacionados a los resultados, la discusión y las conclusiones, y en cada uno de ellos se presenta una breve

síntesis con los resultados e interpretaciones más relevantes. El cuarto capítulo plantea los resultados relativos a la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación a los contenidos de formación en situaciones de modelado en el aula de los tres casos. El capítulo quinto da a conocer los resultados sobre las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en los tres casos. El sexto capítulo presenta los resultados relativos a los significados compartidos (contenidos de formación) que aparecen en la actividad conjunta entre formadora y profesora en cada una de las sesiones que integran las secuencias formativas. El séptimo capítulo plantea la discusión y conclusiones del trabajo. Dado que se trata de un trabajo exploratorio con 3 tipos de análisis que exigen un nivel elevado de detalle, los capítulos de resultados son extensos para facilitar la comprensión del análisis. Por esta razón el capítulo de discusión se ha organizado de modo que cumpla con un doble objetivo; recordar los principales resultados, a modo de breve resumen, y discutirlos, los cuales se han estructurado en función de los objetivos del trabajo. Finalmente, el trabajo aporta un conjunto de anexos con informaciones complementarias sobre distintos aspectos de la investigación realizada; dada la extensión de los mismos, se ha procedido a presentarlos en formato CD.

PRIMERA PARTE. Referentes teóricos

Capítulo 1. Una aproximación teórica y metodológica socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el análisis de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva.

1. Introducción

La formación del profesorado experto, en su larga tradición, ha implicado asistir a cursos, talleres, seminarios, conferencias..., pero estos no son del todo exitosos (Voerman, Meijer, Korthagen & Simnos, 2015). La formación también ha transitado por distintos ámbitos como la escuela, las instituciones de formación, las comunidades de práctica, los congresos... (Vezub, 2011). Como sabemos, hoy en día formarse como profesor incluye la construcción de conocimientos teóricos, estrategias (pedagógicas, didácticas y curriculares), que se traduce en la mejora progresiva de la práctica (Vezub, 2011), y para ello, varias investigaciones han mostrado las aportaciones de la formación a partir de la reflexión sobre experiencias reales de práctica (Korthagen, 2010a) con el apoyo en la interacción con otros en el propio ámbito del aula y la escuela (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Ayudar a entender el significado de una situación, las motivaciones e intenciones que pretende un profesor requiere de un acompañamiento para alcanzar una meta de desarrollo social y profesional. Aunque el mayor desafío de este tipo de acompañamiento consiste en instaurar, junto con el profesor aprendiz, transformaciones de sus conceptos, producir sentido y avanzar en el cambio de sus acciones, no sólo desde el contexto individual sino que también al contexto organizacional (Roquet, 2009). Algunos autores han puesto de relieve que el profesorado en el contexto de la sociedad del conocimiento debe tratar que las escuelas sean organizaciones de aprendizaje y responder en colectivo a la incertidumbre que esta sociedad implica, de forma constructiva. El cambio en la organización en las escuelas debe apuntar a la realización de un programa de desarrollo profesional en conjunto con todos los miembros de la institución, con el propósito de compartir la comprensión colectiva de las características de lo que implica la práctica educativa efectiva (Hargreaves,

2003). De acuerdo a estudios, la implementación de prácticas efectivas en algunos profesores no tiene el mismo impacto que cuando todos los profesores de esa institución se implican en la transformación de sus prácticas. Esta es la razón por la que la implementación de un programa de desarrollo profesional requiere de la interacción de todos los profesores para compartir, externalizar y contribuir en la propia organización del programa con su equipo de forma continua y constructiva (Fullan, 2000). Debido a la complejidad de las prácticas educativas, el desarrollo profesional del profesorado experto debe promover cambios en el pensamiento y en la forma de actuar en situaciones naturales o de práctica (Putnam & Borko, 2000). Entre otros aspectos, el profesorado necesita tener recursos para desarrollar prácticas educativas basadas en la creatividad, la flexibilidad, la resolución de problemas, la innovación, la inteligencia colectiva, la confianza, la asunción de riesgos y la mejora continua (Hargreaves, 2003). Una de las formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza en el aula es el modelado, por su carácter situado y auténtico (Loughran & Berry, 2005). Recientes investigaciones han mostrado la potencialidad del modelado para el aprendizaje del profesorado, a través de la observación directa de prácticas educativas eficaces y del habla reflexiva sobre la acción en la práctica (Hutchinson, 2014; Jarvis, Dickerson, Thomas & Graham, 2014; Strieker & Dooley, 2015; Voerman et al., 2015). Aunque como afirman Loughran y Berry (2005), la realización de un modelado explícito es una tarea compleja, que no sólo implica hablar en voz alta sobre lo que se está haciendo en relación con la enseñanza, sino que además requiere en el formador sensibilidad, toma de decisiones y poner en situación los comentarios sobre la práctica para poder ayudar a los profesores aprendices.

En este trabajo se aborda dentro de la problemática general de la comprensión acerca de cómo alguien más experto puede ayudar a un profesor a incrementar sus competencias docentes relacionadas con la práctica educativa, el estudio de situaciones de modelado en el contexto más amplio de un programa de formación en centros sobre la práctica docente inclusiva.

Para ello, la investigación se sustenta en una interpretación sociocultural del aprendizaje humano y de la enseñanza (Coll, 2001a; Coll, Onrubia & Mauri, 2008) que fundamentará la conceptualización de la actuación del formador para apoyar el proceso de aprendizaje del profesorado. Dada la relevancia de estos referentes para la comprensión de los planteamientos de esta investigación, este capítulo presenta los principios de la perspectiva socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomados como referencia en este estudio, para el análisis de los procesos de formación de la práctica docente, y que se organizan en dos apartados. Puesto que formarse implica aprender, aunque el foco de esta investigación se sitúa en la ayuda formativa, entendemos que es necesario comenzar por abordar cómo se entiende el aprendizaje al que se pretenderá apoyar mediante un proceso de formación. Así pues, en el primer apartado se describe cómo se entiende el aprendizaje desde esta perspectiva, considerando algunos de los aportes teóricos que explican su carácter social, cultural, interpersonal y comunicativo, y se menciona el papel de la mediación en el proceso del aprendizaje. En el segundo apartado se define la enseñanza como la influencia educativa que incluye los procesos de ayuda que profesores brindan a los alumnos en la actividad conjunta para la construcción de significado y la atribución de sentido; se explican los principios teóricos de un modelo de estudio sobre la actividad conjunta y los mecanismos de influencia educativa así como sus implicaciones metodológicas; y, por último, se presentan otras fuentes de ayuda educativa para los estudiantes, junto a las que se ofrecen en la actividad conjunta con el profesor, las que pueden darse en la actividad conjunta con los compañeros y mediante las características de la propia institución.

1.1. El papel de la mediación en el aprendizaje

La idea de aprendizaje que fundamenta este trabajo parte de una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje escolar, entendido como un proceso de construcción y reconstrucción de significados a los que se les atribuye

progresivamente sentido (Coll, Onrubia & Mauri, 2008). Este proceso de construcción de significados es resultado de una actividad mental constructiva del aprendiz dirigida a establecer relaciones y conexiones entre los conocimientos y experiencias previas, por una parte, y los contenidos escolares, por otra, que han sido elaborados, compartidos y organizados culturalmente (Coll, 2010a; Coll et al., 2008). El aprendizaje, desde el punto de vista psicológico, alude a un tipo de cambio producido en el individuo que es resultado de sus experiencias y de la participación y el involucramiento en ellas; razón por la cual se señala que para que exista aprendizaje se necesita forzosamente una experiencia directa o indirectamente mediada por otros individuos o artefactos culturales o tecnológicos. Los cambios en los individuos pueden afectar diferentes niveles o planos de la actividad y del comportamiento, es decir, se puede modificar la conducta (o el comportamiento observable), las estructuras de información almacenadas en la memoria, las formas de interacción, los patrones de actividad, la capacidad de participar competentemente en prácticas socioculturales determinadas..., o todos estos al mismo tiempo (Coll, 2010a).

Desde la perspectiva socioconstructivista, explicar el aprendizaje requiere de entender cómo surge este. Esto implica profundizar en cómo se establece una relación entre lo que el aprendiz hace en el propio acto de aprender y los elementos o componentes de las situaciones y actividades en que se desarrolla el acto de aprender. El aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido. En cuanto a la construcción de significado, aprender supone la modificación de los esquemas de conocimiento, entendidos como el conjunto de representaciones que una persona tiene sobre una determinada parcela de la realidad, en un determinado momento de su vida. Estos esquemas incluyen tanto informaciones como conocimientos, habilidades, estrategias, así como capacidades emocionales y de equilibrio personal (Coll, 2001a; Miras, 2001). En cuanto a la atribución de sentido, esta requiere de un esfuerzo por parte del aprendiz, su disposición favorable y la voluntad de aprender (Coll, 2010a). De acuerdo con Miras (2001), el proceso que conduce a atribuir sentido personal al aprendizaje, está determinado por las siguientes condiciones: el

interés que tiene el alumno por el contenido o tarea de aprendizaje; la sensación de gratificación y bienestar por realizar una tarea o la percepción de su utilidad; la percepción de competencia sobre el conjunto de creencias que el aprendiz tiene sobre sus habilidades para aprender en una situación concreta; y el sentimiento de autonomía, este último incluye que el alumno sienta que tiene la posibilidad de integrar los motivos de la actividad de aprendizaje con sus propios objetivos. Cabe destacar que los significados compartidos actúan mediando la actividad mental constructiva del aprendiz con la cultura en que socialmente se construyen los significados y se organizan. Esta mediación enfatiza la naturaleza social del aprendizaje que plantea la relación entre el desarrollo personal y el contexto social y cultural. Los procesos de (individualización) construcción de la identidad personal y de (socialización) incorporación a una sociedad y cultura son dos vertientes del mismo proceso (Coll, 2001b). Desde esta misma perspectiva, comprender el aprendizaje incluye, entre otras cosas, considerar las características de las situaciones y actividades en que se produce, puesto que en los contextos y en las situaciones surgen la capacidad y disposición de aprender a partir de los procesos de socialización y enculturación que permiten a los individuos crecer y desarrollarse en una determinada cultura (Coll, 2010a).

Esta perspectiva pone énfasis en el aprendizaje como “un proceso constructivo de carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo” (Colomina & Onrubia, 2001, p. 415) en el que se han considerado diversas explicaciones teóricas, de las que se hará una breve referencia en lo que sigue: el aprendizaje situado -comunidades de práctica- (Lave & Wenger, 2002; Wenger, 2000), el enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida (Brown, Collins & Duguid, 1989; Salomon, 2001), Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) (Engeström, 2001; Leontiev, 1977a) y el enfoque sociocultural iniciado por Vygotsky (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979). El orden de la presentación de las aportaciones teóricas se ha considerado de esta manera por dos razones: en primer lugar, porque para el estudio del aprendizaje se enfatiza la naturaleza social (en la interacción entre las personas, en la relación social, en las prácticas socialmente compartidas, en las comunidades de práctica, en el uso del lenguaje,...) y no

sólo la naturaleza individual y; en segundo lugar, porque el estudio de los procesos de ayudas formativas que se analizan en este trabajo están insertadas en un programa de formación más amplio a nivel institucional.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, el aprendizaje es visto como una actividad situada, lo que se traduce a participar en las prácticas socioculturales compartidas por una comunidad y definida por procesos de participación periférica y central (Lave & Wenger, 2002), que más adelante se explican en este apartado. El aprendizaje es definido por el juego entre la competencia social y la experiencia personal; una dinámica de dos vías entre las personas y los sistemas de aprendizaje social donde la persona participa combinando la transformación personal con la evolución de las estructuras sociales (Wenger, 2000). La participación en una “comunidad de práctica” es esencial para el aprendizaje. Las comunidades de práctica son el contexto básico de un aprendizaje social y de la construcción de un sistema debido a que son “contenedores” sociales de las competencias que conforman un sistema de este tipo. Al participar en estas comunidades se define, junto con los demás participantes, lo que constituye una competencia en un contexto determinado. Por ejemplo, en el caso de un médico competente que se desempeña en una empresa, la acepción de competencia no sólo se define por su trabajo basado en conocimientos y experiencias personales, sino también por el aprendizaje social que es resultado de la interacción con sus colegas para hacer bien el trabajo dentro de la comunidad de práctica en la que labora (Wenger, 2000). Las comunidades de práctica definen la competencia mediante la combinación de tres elementos. En primer lugar, los miembros de la comunidad están unidos por una comprensión colectiva; ser competente es entender suficientemente la comunidad para poder contribuir en la misma. En segundo lugar, los miembros construyen su comunidad a través del compromiso mutuo; ser competente implica ser capaz de comprometerse con la comunidad y tener la confianza como un participante más en las interacciones que realizan juntos. Y en tercer lugar, las comunidades de práctica producen un repertorio compartido de recursos comunes -lenguaje, rutinas, sensibilidades, artefactos, herramientas, historias, estilos...-; ser competente es tener acceso a ese repertorio y ser capaz de utilizarlo de

manera apropiada (Wenger, 2000). La participación periférica se refiere al proceso en el que los aprendices recién llegados a una comunidad de práctica se convierten en parte de ella. La manera de hablar sobre las actividades, las identidades, los artefactos y las comunidades de conocimiento y práctica entre los veteranos y los recién llegados da pie a que estos últimos puedan tener una participación periférica. Las intenciones del aprendiz están orientadas al proceso de convertirse en un participante cada vez más activo de una práctica sociocultural; este proceso social incluye el aprendizaje social de las habilidades conocidas en la comunidad de práctica. La participación periférica sugiere que existen múltiples, variadas y más o menos formas inclusivas de estar situado y comprometido en la participación definida por una comunidad. La forma en que se da legitimidad a la participación es una característica definitiva de la pertenencia a la comunidad como una condición fundamental, para el aprendizaje de un determinado contenido de práctica característico de una comunidad. La participación periférica legítima es una noción compleja en estructuras sociales que implica relaciones de poder. El tránsito de un miembro de la comunidad de aprendizaje de posiciones periféricas a una posición central denota un dominio cerrado de adquisición de conocimiento en la práctica colectiva (Lave & Wenger, 2002).

Respecto al enfoque de la cognición distribuida, la noción principal que defiende afirma que la cognición no tiene lugar únicamente dentro del individuo, sino que está dispersa -todo el tiempo- entre los individuos o entre ellos y los artefactos culturales (Salomon, 2001). Brown et al. (1989) proponen la naturaleza situada del conocimiento y el aprendizaje como un proceso de enculturación que aconseja el uso de actividades auténticas. Las actividades auténticas son definidas como prácticas ordinarias de la cultura, y su significado y propósito se construye socialmente a través de las negociaciones entre los miembros. El beneficio que trae consigo participar en una actividad auténtica es que permite aumentar, en gran medida, la eficiencia con la que posteriormente se podría realizar una tarea similar. Desde esta perspectiva, el conocimiento es parte de un producto de la actividad, del contexto y la cultura en la que este conocimiento se desarrolla y utiliza. Actividad, concepto y cultura son interdependientes y ninguno de estos puede ser

totalmente entendido sin los otros dos. Cabe destacar que en el aprendizaje se involucran estos tres elementos. Los conceptos se sitúan en la actividad y se desarrollan progresivamente en el contexto y la cultura. Esta es la razón por la que sólo pueden ser entendidos plenamente mediante su uso, lo que implica tanto el cambio de vista del usuario sobre el mundo, como la adopción del sistema de creencias de la cultura en la que se utiliza. Los conocimientos reflejan la experiencia de los individuos y las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en la que estas se utilizan (Brown et al., 1989).

Por su parte, la teoría histórico-cultural de la actividad (The Cultural-Historical Activity Theory -CHAT-) entiende el aprendizaje como un tipo de actividad humana. La actividad de un sujeto se compone de un sistema de actividades jerarquizadas sucesivamente. La actividad obedece a un sistema de relaciones de la sociedad y la cultura de modo que la actividad de cada individuo depende del lugar que ocupa en la sociedad y de las condiciones de vida que tiene. Para esta teoría, la actividad satisface una necesidad concreta del sujeto, se orienta hacia el objeto de esa necesidad y desaparece como resultado de su satisfacción (Leontiev, 1977a). La actividad puede ser objetivada por imágenes pero también por necesidades, emociones y sentimientos (Leontiev, 1977b). La diferencia entre una actividad y otra está determinada por el objeto que la orienta o motiva; por eso se señala que no existe una actividad sin un motivo que la oriente -ya sea individual o colectiva-. El objeto de la actividad puede ser tanto material -en la percepción- como ideal -en la imaginación- (Leontiev, 1977a).

La actividad se muestra a través de dos partes: en primer lugar, la actividad es de tipo externa, práctica y observable y, en segundo lugar, es un tipo de actividad interna, psíquica, conformada por ambas partes, la psiquis y actividad misma. La actividad puede tener por objetivo la realización de una tarea práctica. La actividad se convierte en un objeto de consciencia cuando el individuo se da cuenta de las acciones de otros y, a partir de ellas, también toma consciencia de sus propias acciones. Esta consciencia se logra a través de los gestos o el lenguaje, como una condición previa, para originar acciones internas y operaciones que tiene lugar en la mente (Leontiev, 1977a). La

actividad está constituida por tres unidades: la actividad, las acciones y las operaciones. La actividad está orientada por un motivo. Las acciones son procesos dirigidos a una meta que obedece a un propósito consciente. La actividad y la acción se caracterizan por ser auténticas. La acción, por su carácter independiente, puede ser parte de una actividad o de otra, ya que una misma acción puede tener diferentes motivos y, por tanto, ser parte también de diferentes actividades. Las operaciones dependen de las condiciones de la actividad para el logro de una meta específica (Leontiev, 1977a). Una condición es un proceso consciente que deja de aparecer explícitamente en la conciencia (es automático), pero que se convierte en un paso necesario para realizar otro propósito consciente y es entonces cuando se convierte en otra condición (Clarà, 2013). Estas condiciones son automáticas y determinan cómo proceder en la actividad. Lo que diferencia a las operaciones de las acciones es que son secuenciales y se pueden dar al mismo tiempo (Leontiev, 1977a).

Para ilustrar los conceptos antes mencionados se describe brevemente un ejemplo de la investigación de Blanco, Morales y Rodríguez (2010), en un contexto de formación en el ámbito de la medicina sobre el modelado en el diagnóstico de pacientes. La actividad es el diagnóstico clínico y el motivo que orienta la actividad es la necesidad de diagnosticar a un paciente. En esta actividad el sujeto es el médico y el objeto es el proceso de salud-enfermedad del paciente. Las acciones y los propósitos generales que integran esta actividad son: obtener información sobre la enfermedad, elaborar hipótesis de diagnóstico y comprobar estas hipótesis diagnósticas. Dentro de cada una de estas acciones, que sirven de ejemplo, pueden incluirse otros propósitos más específicos, tal como en el caso de la acción de obtener información que incluye otros propósitos como interrogar al paciente, examinarlo y revisar sus exámenes médicos. Las operaciones que están condicionadas a la actuación de interrogar son: saludar, hacer preguntas abiertas, permitir que el paciente hable, tener contacto visual, dar muestra de comprensión de forma verbal y corporal, tomar notas...

En el enfoque sociocultural, Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje y el desarrollo del individuo están estrechamente relacionados desde sus primeros

años de vida. Las aportaciones teóricas de Vygotsky sobre la “línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo social (o cultural)” permiten entender cómo se transforman los procesos psicológicos elementales -de la primera línea de desarrollo- en procesos superiores -de la segunda línea de desarrollo- (Wertsch, 1985a). Vygotsky enuncia cuatro criterios que diferencian los procesos psicológicos superiores (en los que nos centraremos en esta investigación) de los elementales: i) obedecen a una autorregulación; ii) son de realización consciente y voluntaria; iii) tienen un origen y una naturaleza social; iv) y se diferencian por su carácter de mediación (Wertsch, 1985a). Dentro de las aportaciones más importantes de Vygotsky (1979) para comprender el proceso de aprendizaje, se encuentran las nociones de internalización y de Zona de Desarrollo Próximo. La internalización o interiorización es la “reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1979, p. 92). La internalización consiste en una serie de transformaciones: a) en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, una operación que inicialmente representa una actividad externa se vuelve a construir de forma interna; b) en el desarrollo cultural de un niño, toda función psicológica aparece dos veces, primero a nivel social -en un plano “interpsicológico”- y luego, en un nivel individual -en un plano “intrapicológico”-; c) en la transformación de un proceso interpsicológico a un proceso intrapsicológico (Vygotsky, 1979). A la zona de desarrollo próximo nos referiremos más adelante.

Wertsch (1985b) entiende la internalización como “*el proceso del control sobre las formas de signos externos*” (p. 81). Para este autor, la internalización permite comprender cómo el individuo aprende a partir de la mediación semiótica (Wertsch, 1985b). La actividad humana siempre está mediada por artefactos de diversa índole; el término de mediación se refiere, en esta perspectiva, a las herramientas psicológicas y los signos que pueden ser utilizados para controlar la propia actividad y la de los demás (Vygotsky, 1979; Wells, 2007). El lenguaje para Vygotsky es la herramienta del pensamiento cuya función es conducir la influencia humana en el objeto de la actividad (Vygotsky, 1979). Vygotsky (1979) hace referencia a la acción mediada a través de herramientas psicológicas y signos a los que les da la

misma categoría de mediadores. Para Wertsch (1985), las herramientas psicológicas son esencialmente sociales, no orgánicas o individuales, es decir, son producto de la interacción social y evolución cultural. Vygotsky (1979) en sus aportaciones enfatiza la función social de la palabra para mediar la interacción entre los participantes en la actividad conjunta. Es por eso, que la palabra es la principal fuente interpsicológica, por medio de la cual el individuo se apropia de los signos sociales que son mediados en la acción intrapsicológica (Wells, 2007). Engeström (2001) concreta la idea de Vygotsky sobre la mediación en un modelo triangular de las conexiones entre el sujeto, el artefacto mediador y el objeto (ver Figura 1). Este triángulo, que enfatiza la función social de la palabra, se retoma más adelante para explicar la actividad conjunta entre el profesor/a, el contenido y el alumno¹ (ver Figura 2).

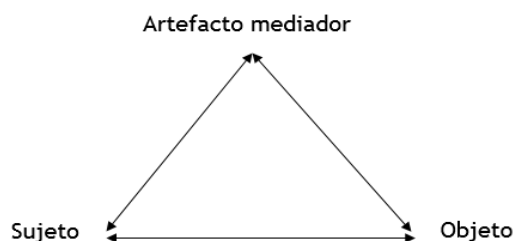


FIGURA 1. *Modelo de actividad mediada de Vygotsky*

Fuente: Engeström (2001).

Por otra parte, y también dentro del enfoque sociocultural, Rogoff (1993) entiende el aprendizaje como la apropiación de los recursos de la cultura por medio de la participación en actividades conjuntas. Esta autora plantea el concepto de participación guiada al sugerir que tanto la guía como la participación en actividades valiosas culturalmente son elementos esenciales para el aprendiz. Rogoff se basa en la perspectiva vygotskiana, pero se centra más en el papel que desempeña el niño en su propio desarrollo como participante activo. Este papel activo del aprendiz implica buscar, estructurar y pedir ayuda a los que le rodean para aprender a resolver problemas de todo

¹ El término alumno se utiliza para referirse a ambos géneros.

tipo. Este proceso implica observar activamente las actividades sociales y participar en ellas (en la medida de sus posibilidades) con los miembros más hábiles de su grupo social; de esta forma el niño va adquiriendo destrezas con ayuda de instrumentos a los que puede acceder, a partir de lo recibido por los otros miembros del grupo. En este caso, el niño es responsable de aprender a través de la observación activa y, en ocasiones, de la conversación con el adulto. La actuación del adulto consiste en orientar y favorecer en el niño su participación en la resolución de problemas o actividades en el contexto de la actividad sociocultural.

1.2. Algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje para el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula

- La perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con la perspectiva sociocultural vygotskiana, pone énfasis en el aprendizaje como “un proceso constructivo de carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo” (Colomina & Onrubia, 2001, p. 415). El aprendizaje en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula toma este mismo sentido, al entenderse como un proceso que depende de las interacciones, de los actos comunicativos y de la participación de prácticas compartidas culturalmente entre el profesor² aprendiz con otros en la escuela y el aula.
- El aprendizaje es una actividad situada (Lave & Wenger, 2002). Las situaciones reales de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula aportan grandes beneficios para el aprendizaje, por ser actividades auténticas y situadas en la práctica con sus alumnos en el aula y porque son

² El término profesor se utiliza para referirse a ambos géneros.

socialmente compartidas con otros profesores del mismo centro escolar.

- El aprendizaje consiste en participar en prácticas socioculturales compartidas por una comunidad y se define por procesos de participación periférica y central. El tránsito de un miembro de la comunidad de aprendizaje de posiciones periféricas a una posición central denota un aprendizaje social (Lave & Wenger, 2002), tal como ocurre con los profesores noveles al llegar a un centro educativo o los profesores expertos que cambian de centro o nivel educativo, los cuales transitan de posiciones periféricas a centrales, de acuerdo a como vayan adquiriendo los conocimientos y prácticas colectivas de ese determinado centro escolar.
- Para la perspectiva de la cognición situada (Brown et al. 1989), el conocimiento es parte de un producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. Esto implica que en las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula, los conocimientos que el profesor construya en su proceso formativo estarán íntimamente relacionados con su actividad laboral (es decir la práctica docente), el contexto (el aula o la escuela) y la cultura escolar en la que se desarrolla y se utiliza todo este conocimiento; de ahí la importancia de la formación en el contexto laboral. Este aspecto es distinto a lo que puede ocurrir en un curso o seminario porque los conocimientos que ahí se puedan discutir no necesariamente pueden ser parte de la actividad, el contexto y la cultura en donde el profesor necesita utilizar dicho conocimiento. Otro aspecto relevante a resaltar es que las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula traen beneficios para el aprendizaje, ya que permiten crear conocimiento de la práctica y este mismo es utilizado en el contexto del aula.
- La teoría histórico-cultural de la actividad (The Cultural-Historical Activity Theory -CHAT-) entiende el aprendizaje como un tipo de actividad humana. La actividad está orientada por un motivo. Las

acciones son procesos dirigidos a una meta que obedece a un propósito consciente. La acción, por su carácter independiente, puede ser parte de una actividad o de otra, ya que una misma acción puede tener diferentes motivos y, por tanto, ser parte también de diferentes actividades. Las operaciones dependen de las condiciones de la actividad para el logro de una meta específica (Leontiev, 1977a). En el contexto de las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula, la actividad primordial está motivada por el aprendizaje de los profesores, aunque cuando se traslada a un contexto laboral la actividad de este contexto está motivada por el aprendizaje de los alumnos, lo que hace que existan dos tipos de actividades con diferentes motivos que las orientan. Por una parte, la actividad formativa está orientada al aprendizaje del profesor sobre la enseñanza y, por otra, la actividad instruccional está orientada al aprendizaje de los alumnos.

- La internalización consiste en la transformación de las funciones psicológicas que aparece dos veces, primero a nivel social -en un plano interpsicológico- y luego a nivel individual -en un plano intrapsicológico- (Vygotsky, 1979). En las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula, la idea de internalización justifica la realización de actividades formativas, primero a nivel social (con un otro u otros profesores más expertos) y después la realización de actividades similares de forma individual para la internacionalización de contenidos de formación.
- Vygotsky (1979) enfatiza en sus aportaciones la función social de la palabra para mediar la interacción entre los participantes en la actividad conjunta. Para las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula, esta aportación teórica tienen una especial relevancia porque los significados sobre contenidos de formación que comparten

formador y profesor median la interacción entre ellos en la actividad conjunta.

- Rogoff (1993) plantea el concepto de participación guiada al sugerir, que tanto la guía como la participación en actividades valiosas culturalmente, son elementos esenciales para aprender. El niño es responsable de su propio aprendizaje a través de la observación activa y en ocasiones de la conversación con el adulto. En las situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula esta aportación también tiene varios aspectos a resaltar: el primero, en relación a que el profesor aprendiz requiere de la guía de otro profesor o formador; segundo, el profesor aprendiz es responsable de participar en actividades culturales; y tercero, el profesor en formación aprende de la observación y conversación de situaciones culturalmente compartidas de práctica educativa.

1.3. El estudio de la influencia educativa desde una perspectiva socioconstructivista

A partir de la definición de aprendizaje como un proceso constructivo de carácter interpersonal, social y cultural, regido por factores cognitivos, situacionales y contextuales, la enseñanza deja de ser entendida como una transmisión de conocimientos de alguien que los posee a alguien que no los tiene. La enseñanza desde la perspectiva socioconstructivista se define como:

un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001, p. 443).

La enseñanza, entendida como influencia educativa, se refiere a los procesos que usan los profesores para ayudar de forma intencional, sistemática y planificada a los procesos de construcción de significados y atribución de sentidos a los contenidos en los alumnos (Coll, 2010a). Esta ayuda educativa tiene dos características esenciales: la primera es que sólo es una ayuda, pues el aprendiz es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje mediante la actividad mental constructiva que desempeña; y la segunda es que es (a la vez) una ayuda imprescindible, ya que sin esta no se podría lograr una aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados relacionados con los contenidos escolares (Coll et al., 1992a). Así como la enseñanza y el aprendizaje son procesos, la ayuda educativa también es un proceso que no permanece constante ni siempre de la misma forma. La ayuda educativa responde a los requerimientos del alumno (en cantidad y calidad), de acuerdo con los avances y retrocesos en su proceso de construcción de significados y atribución de sentido (Coll, 2001a; Coll et al., 2008). Razón por la que se señala que la ayuda educativa eficaz es aquella que se ajusta a los altibajos del proceso de construcción y cambia en relación a su naturaleza, características e intensidad en función a lo que suceda y lo que requiera el alumno, en el momento en que se brinda (Coll, 2010a).

Las ayudas educativas se sitúan básicamente en dos planos o niveles. En primer lugar están las **ayudas distales**, es decir, las que se encuentran en el plano más alejado de la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas ayudas están relacionadas con el diseño y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje como sería la selección, la organización y la priorización de los contenidos, las actividades, las tareas, las consignas, la previsión de materiales... En segundo lugar están las **ayudas proximales**, en otras palabras, las que se ofrecen en la interacción entre profesor y alumnos o entre alumnos. Estas ayudas se concretan en actuaciones y patrones de actuación, por ejemplo, el profesor pregunta sobre conocimientos previos de un tema a abordar en clase // mientras el alumno responde a preguntas... Ambos tipos de ayudas son piezas esenciales para el ejercicio de la influencia educativa de una forma más global (Coll, 2010a).

La ayuda educativa proximal se brinda a través de la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1979) (Coll et al., 1992a; Coll et al., 1992b).

La ZDP constituye, en efecto, el espacio específico de interacción en el que la intervención y la mediación interpersonal de adultos o individuos más expertos en el manejo de los conocimientos y herramientas culturales puedan favorecer en un aprendiz un funcionamiento interpsicológico que vaya más allá de su funcionamiento intrapsicológico individual, y pueda, a su vez ser interiorizado o internalizado para dar lugar a un avance en ese funcionamiento intrapsicológico (Coll et al., 2008, p. 36).

El instrumento, por excelencia, para el ejercicio de la influencia educativa es el lenguaje entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar. El lenguaje es el medio para ajustar las ayudas en la construcción conjunta de los significados y en la atribución del sentido, para compartir el contexto y acordar las actividades y las tareas escolares (Coll, 2001b). La naturaleza semiótica del lenguaje sirve para comunicar y representar significados de forma intencional, así como para consensuar sobre qué y cómo hacer el proceso de construcción de dichos significados (Coll, 2001b). Estas ayudas educativas (a través del discurso educacional) y su ajuste son posibles gracias a las actuaciones en la interacción, entre el profesor y alumnos, en la que actúan los mecanismos de influencia educativa -la construcción conjunta de los significados y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad- (Coll et al., 1992a), que se explicarán a detalle más adelante en este capítulo.

En la elaboración de una concepción constructivista para el análisis de las prácticas educativas escolares, Coll (1994, 2001a) explicita tres fuentes principales de influencia educativa: la ejercida por el profesor en el espacio de interacción en el aula con los alumnos; la que se ejerce en la interacción entre los propios alumnos; y la relacionada con la estructura, organización y funcionamiento de la institución escolar. En lo que sigue, nos centraremos en estas tres fuentes de influencia educativa, que se presentan por orden según la relevancia que tienen para los objetivos de este trabajo.

1.3.1. El profesor como primera fuente de influencia educativa

Como ya se ha mencionado, el ejercicio de la influencia educativa se brinda en la construcción de la ZDP. En este espacio de interacción el profesor -que es el más experto- ayuda al aprendizaje de sus alumnos -menos expertos- (Coll et al., 2008). Cabe señalar que no podríamos entender cómo en esa interacción el profesor ejerce la influencia educativa sin relacionarla con cómo aprende el alumno en torno a las actividades y tareas escolares concretas que se abordan (Colomina et al., 2001). En este marco surge el concepto de interactividad o actividad conjunta, basado en la idea de Vygotsky sobre la mediación en un modelo triangular de las conexiones entre el sujeto, el artefacto mediador y el objeto explicado anteriormente en este capítulo (ver Figura 1). De acuerdo con Coll et al. (1992a), la interactividad o actividad conjunta es la articulación de las actuaciones entre el profesor -al brindar la ayuda educativa- y el alumno -al aprender un determinado contenido o tarea- (ver Figura 2). El concepto de actividad conjunta es más amplio que el de la interacción, porque la actividad conjunta no se reduce a los actos comunicativos presenciales, como es en el caso de la interacción; la actividad conjunta incluye también cuando un aprendiz realiza una determinada tarea sin presencia del profesor y viceversa, pero que tiene su sentido en el marco más amplio de dicha actividad conjunta (Coll et al., 2008).

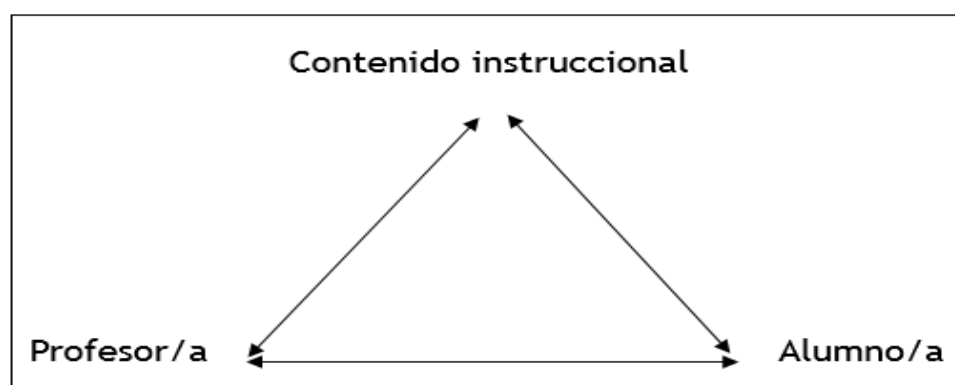


FIGURA 2. *Actividad conjunta entre profesor, alumno y contenido*

Fuente: Coll (1994).

A continuación se describen algunos principios básicos de la influencia educativa en la actividad conjunta que tienen implicaciones teóricas y metodológicas (Coll et al., 1992a; Coll et al., 2008):

- ❖ El análisis de la influencia educativa debe centrarse en la actividad conjunta (o interactividad) entre profesor y alumnos para identificar la articulación de las actividades, tanto de los profesores como de los alumnos, en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje. Lo anterior, debido a que es imposible llegar a comprender qué aprenden los alumnos, cómo aprenden y por qué aprenden en una situación didáctica en el aula, analizando sólo las actuaciones individuales de los alumnos; de igual forma sería imposible llegar a entender qué hace y cómo hace un profesor para lograr el aprendizaje en sus alumnos sin conocer las actuaciones de estos en el marco de la actividad conjunta.
- ❖ Los procesos de influencia educativa están íntimamente relacionados con las características de los contextos educativos y los múltiples motivos que orientan la actividad conjunta de los participantes; razón por la que el ejercicio de la influencia educativa depende de cómo ellos construyan y adopten el contexto y los motivos que guían la actividad conjunta. La actividad conjunta (o interactividad) entre profesor y alumnos se estructura mediante las formas de organización de la misma, a partir de la articulación de las actuaciones entre los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, las formas de organización de la actividad conjunta contribuyen a enmarcar el estudio de los mecanismos de influencia educativa.
- ❖ La actividad conjunta (o interactividad) incluye dos procesos de construcción: a) el propio proceso de construcción de la actividad conjunta entre profesor, alumno y contenido, y b) el proceso de construcción y reconstrucción de significados por parte del alumno (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001). La actividad conjunta se esquematiza en determinadas formas de organización de la misma entre los participantes. Dichas formas de organización se caracterizan por ser regulares y se reconocen de acuerdo a las reglas o estructuras

de participación social y académica (Erickson, 1982). La estructura de participación está constituida por dos tipos de estructuras: la estructura de participación social y la estructura de la tarea. La estructura de participación social se refiere a la gestión conjunta de los roles, los derechos y las obligaciones de los participantes e incluye las actuaciones o intervenciones relacionadas de quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, dirigiéndose a quién... La estructura de la tarea está vinculada a la gestión conjunta de las características, las exigencias y las secuencias del contenido de aprendizaje; dicha estructura agrupa las actuaciones o intervenciones en relación a la tarea sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué instrumentos, qué características tiene lo que hay que hacer... Tanto la estructura de la participación social como la estructura de la tarea son determinantes para el funcionamiento y evolución de la actividad conjunta entre los participantes a lo largo del tiempo.

- ❖ El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta (o interactividad) debe respetar las exigencias y condicionantes del contenido y la tarea en que se orienta la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Como se ha explicado anteriormente, el concepto de la actividad conjunta resalta la importancia del contenido y la tarea que la articulan. Por ejemplo, un profesor organiza de distinta manera la actividad conjunta respecto a un contenido de matemáticas que a un contenido de lecto-escritura debido a que implica otras exigencias de la tarea con las que está trabajando. Esta es la importancia de respetar la naturaleza del contenido y la estructura de la tarea.
- ❖ El análisis de la actividad conjunta (o interactividad) considera la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los procesos requieren para su desarrollo periodos que abarcan un lapso de tiempo. Ello permite poder ubicar las actuaciones de los participantes en el transcurso de la actividad conjunta. No podríamos entender las actuaciones de un profesor, de forma aislada, sin entender el flujo de la actividad conjunta con el alumno en el contexto

en que se produce de acuerdo a un determinado contenido o tarea escolar.

- ❖ En el marco de la actividad conjunta (o interactividad) entre los participantes operan los procesos de influencia educativa. Dichos procesos o mecanismos para el ejercicio de la influencia educativa son: el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, y la construcción conjunta de los significados que serán explicados más adelante en este mismo apartado.
- ❖ Los procesos de influencia educativa se concretan a través de actuaciones de los participantes en la actividad conjunta; estas actuaciones pueden ser de carácter discursivo y no discursivo (ver Figura 3). Ambas actuaciones son inseparables y el mayor peso que se le da al discurso es por la capacidad de mediación semiótica. Esta es la razón por la que el análisis de los mecanismos de influencia educativa se centra en el discurso, pero no por sí mismo en su forma lingüística o sociolingüísticamente, sino como un elemento esencial para la construcción del significado en la actividad conjunta.
- ❖ El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta y su evolución puede llevarse a cabo en dos niveles de profundidad y con distintos propósitos. El primer nivel de análisis se centra en la articulación de las actuaciones entre el profesor y alumnos respecto a un contenido o tarea de aprendizaje, y su evolución a lo largo de una secuencia didáctica; este primer nivel de análisis aporta elementos sobre el mecanismo de influencia educativa de traspaso progresivo del control y la responsabilidad. El segundo nivel de análisis se centra en los significados que los participantes negocian y co-construyen en el marco de las formas de organización de la actividad conjunta y por tanto, aporta elementos sobre el mecanismo de influencia educativa de la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a lo largo de una secuencia didáctica.
- ❖ El análisis de la actividad conjunta (o interactividad) requiere definir teóricamente el conjunto de unidades de análisis de ambos niveles. En primer lugar, respecto del primer nivel referido a las distintas formas

de organización de la actividad conjunta, la unidad de análisis básica es el Segmento de Interactividad (SI). El SI remite a las formas específicas de organización de la actividad conjunta identificadas mediante los patrones de actuación entre el profesor y los alumnos en relación a un contenido. Los Segmentos de Interactividad caracterizan las actuaciones de los participantes en un momento determinado de actividad conjunta de acuerdo a una función instruccional específica. Existen otras unidades de orden superior: las Configuraciones de Segmentos de Interactividad, las Sesiones y la Secuencia Didáctica que tienen diferente naturaleza. Las configuraciones de SI son el concentrado de Segmentos de Interactividad que aparecen regular y sistemáticamente en el mismo orden a lo largo de la Secuencia Didáctica. La Sesión es parte de una secuencia didáctica delimitada en cortes de tiempo y proporciona información sobre la actividad conjunta entre los participantes en discontinuidades temporales. La Secuencia Didáctica (SD) es la unidad más global que da sentido al conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje y se define, precisamente, como un proceso de enseñanza y aprendizaje completo que se desarrolla en un periodo relativamente corto de tiempo, que visiblemente tiene un inicio, desarrollo y final, y en el que se pueden identificar los principales elementos del mismo: objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación...

- ❖ En cuanto al segundo nivel, las unidades de análisis son los mensajes y la configuración de mensajes. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis. Un mensaje es la expresión de uno de los participantes en la actividad conjunta, es una unidad de información que sólo tiene sentido en el contexto en el que se produce y que no puede desintegrarse en unidades más pequeñas sin perder su potencialidad comunicativa en dicho contexto. Los mensajes se consideran unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, de ahí su importancia para el estudio de los significados que se negocian y construyen a lo largo de una Secuencia Didáctica. Las configuraciones de mensajes son conjuntos de mensajes asociados

entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos y pueden adoptar distintas formas de acuerdo con las situaciones y tipos de discurso.

Como ya se ha dicho anteriormente, el estudio de los mecanismos de influencia educativa que intervienen en la actividad conjunta se aborda esencialmente en este modelo relacionando el traspaso del control con el análisis de las formas de organización de la actividad y la construcción de significados compartidos con el análisis más específico del discurso de los participantes. Dada la relevancia de estos mecanismos para nuestro estudio a continuación se explican detalladamente, pero antes se presentan algunas consideraciones sobre ambos mecanismos. En primer lugar, cabe señalar que los mecanismos de influencia educativa son procesos a través de los cuáles el profesor, o un participante con mayor experiencia, consiguen influir en el progreso del alumno. En segundo lugar, de acuerdo con Colomina et al. (2001), estos mecanismos de influencia educativa comparten cuatro características:

1. Son mecanismos interpsicológicos que operan en la actividad conjunta (o interactividad) entre profesor y alumno. Estos mecanismos tratan de explicar cómo los alumnos aprenden gracias al proceso de enseñanza (o ayuda educativa) ofrecido por los profesores, y cómo dichos profesores logran ajustar las ayudas al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos.
2. Remiten a procesos no lineales y complejos que pueden concretarse y llevarse a cabo a través de diferentes maneras. No se remite a comportamientos aislados de los profesores y los alumnos.
3. Operan en la dimensión temporal y se concretan en tendencias o patrones de evolución.
4. Se presentan de forma gradual en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, no es una cuestión de que estén o no, sino en la forma en que aparecen en cuanto al grado, momento y de qué manera se da el traspaso progresivo del control y la responsabilidad o la construcción conjunta de significados (Colomina et al., 2001).

El traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje es el proceso por medio del cual, el profesor proporciona al alumno apoyos y ayudas que se ajustan al aprendizaje del alumno (Colomina et al., 2001). Este mecanismo de influencia educativa tiene sus orígenes en la metáfora del “andamiaje” de Wood et al. (1979). El concepto de andamiaje se refiere a una forma de ayudar a un niño (o un individuo menos experto) por parte de un adulto (u otro más experto) a resolver un problema o realizar una tarea que no podría realizar por sí sólo. El andamiaje es un proceso de ayuda que consiste en el control de los elementos de la tarea por parte del profesor, de acuerdo a la capacidad del alumno para que éste pueda completarla de manera exitosa. La idea es que con el tiempo, y gracias a su participación en la actividad conjunta con el profesor, el alumno desarrolle la competencia para realizar la tarea con su propio esfuerzo sin la necesidad de la ayuda del profesor (Wood et al., 1979). La dinámica del proceso de traspaso del control y la responsabilidad se puede resumir afirmando que los apoyos y ayudas del profesor en la actividad conjunta se van modificando y evolucionando para promover en el alumno una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de tareas y la utilización de contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los apoyos y las ayudas proporcionadas por el profesor se van retirando de forma progresiva o cambiando por otros de menor grado -cuantitativa y cualitativamente- para que el alumno poco a poco pueda asumir efectivamente el control de las tareas y los contenidos, así como de su propio aprendizaje (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001).

De acuerdo con Colomina et al. (2001), este proceso se caracteriza por tres grandes rasgos. *En primer lugar* permite al aprendiz participar en el marco global de la tarea a realizar desde el primer momento de la misma - independientemente de que el nivel de competencia del aprendiz sea muy bajo-, aunque el aprendiz asume un tipo de responsabilidad muy reducida y parcial. *En segundo lugar*, el profesor ofrece un conjunto de ayudas y apoyos de manera contingente de acuerdo a la actuación del aprendiz; esto quiere decir, que se ofrecen más ayudas en cantidad y calidad cuando el aprendiz presenta un menor nivel de competencia, y menos ayudas en el momento en

el que el aprendiz incrementa su competencia, lo cual implica una evaluación constante por parte del profesor del nivel de evolución de quién aprende, de las actuaciones del aprendiz a lo largo del proceso y del modelo de análisis de resolución de la tarea del aprendiz. *Y en tercer lugar*, se produce el retiro progresivo de las ayudas y apoyos a medida que el aprendiz va asumiendo mayor nivel de autonomía y control en el aprendizaje, hasta hacerlas desaparecer por completo para posibilitar una actuación independiente de éste al final del proceso.

La construcción progresiva de significados compartidos entre profesor y alumno en relación a tareas, situaciones o contenidos en el marco de la actividad conjunta (o interactividad) se interpreta, en último término, como el objetivo del aprendizaje escolar. Esta construcción progresiva de significados es un proceso donde los participantes logran ponerse de acuerdo respecto al significado que poseen sobre el contenido, que es objeto de la actividad conjunta en un contexto determinado. La construcción conjunta de significados tiene la finalidad de presentar, elaborar, re-elaborar y hacer avanzar las representaciones que tienen los participantes sobre los contenidos y las tareas desarrolladas en la actividad conjunta (Colomina et al., 2001). El proceso de este mecanismo de influencia educativa se inicia cuando el profesor comparte pequeñas parcelas de significado con sus alumnos en la actividad conjunta (o interactividad). El logro de niveles de intersubjetividad cada vez más altos, requiere de la renuncia estratégica y temporal del profesor sobre la totalidad y la complejidad de los significados que desea ayudar a construir en el alumno, con el fin de conectar con los significados que el alumno posee y de esta manera, crear un primer nivel de intersubjetividad. Este primer nivel de intersubjetividad hace referencia a la elaboración de un sistema inicial de representaciones o de significados que son compartidos entre profesor y alumno. Una vez consolidadas estas primeras parcelas de significados o primer nivel de intersubjetividad, el profesor ayuda de nuevo al alumno en el avance progresivo de otras parcelas de significados, para subir a niveles más altos de intersubjetividad, lo que hace que las representaciones y significados compartidos sean cada vez más cercanos y parecidos a los que desea que construyan finalmente (Colomina et al. 2001).

Este proceso de construcción de significados compartidos ocurre de igual forma en el contenido que en la tarea o actividad escolar, donde profesor y alumno tienen una definición de la situación, es decir la representación de la tarea y el conjunto de acciones a desarrollar, en un primer nivel de intersubjetividad entre profesor y alumno para compartir de primera instancia en la comunicación la definición de la situación (Wertsch, 1984 citado en Coll et al. 1992a).

La construcción progresiva de significados compartidos se da en la ZDP (Coll et al., 1992a) donde los participantes, en la interacción, comparten intersubjetivamente parcelas de significados que van progresando hasta ampliar la comprensión compartida hacia el final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en este proceso cuando las parcelas de significados no coinciden como el profesor había supuesto el resultado es la incompreensión o los malentendidos (Coll et al., 1992b). El buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje depende del control de esos malentendidos e incompreensiones en la comunicación para que progrese la construcción conjunta de significados compartidos (Colomina et al., 2001). La gestión de las ayudas del profesor al alumno en la construcción progresiva de significados compartidos se realiza a través de actuaciones o intervenciones en el discurso (como ya se ha comentado antes) en la actividad conjunta (o interactividad) con los alumnos respecto a un contenido o tarea determinada (Colomina et al., 2001). Como por ejemplo, “aportación a iniciativa propia de significados propios o presentados como propios, requerimiento a otros participantes para que se aporten significados sobre un tópico o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento” (Coll, Bustos & Engel, 2011, p. 27).

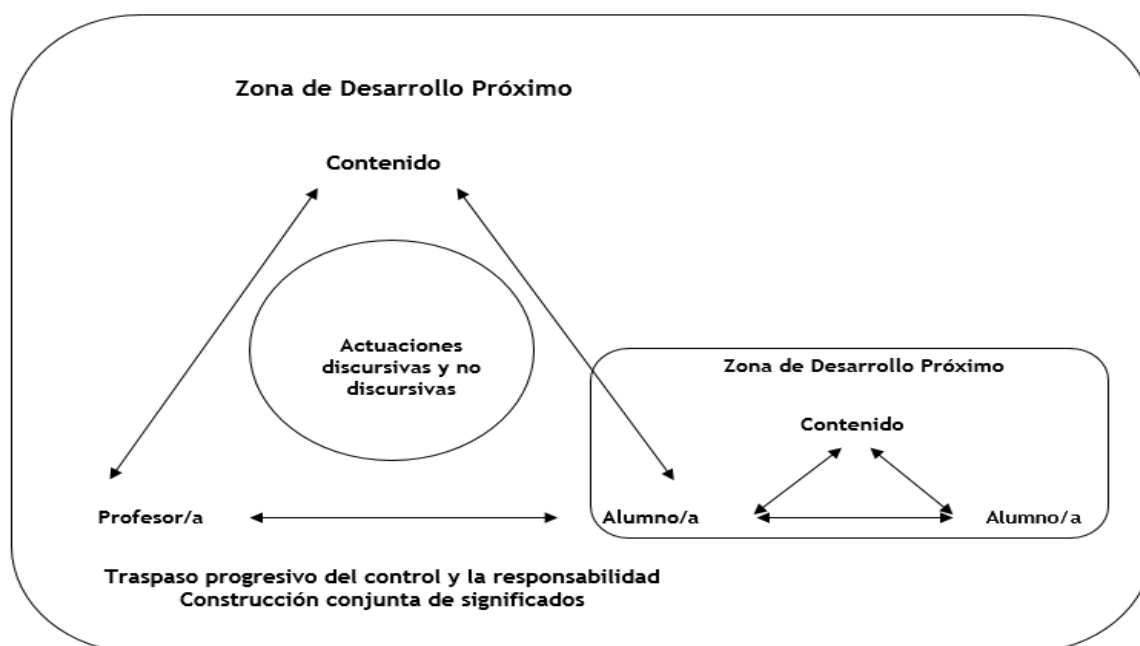


FIGURA 3. *Procesos de influencia educativa en la actividad conjunta*

1.3.2. Otras fuentes de influencia educativa (entre iguales y la institución escolar)

La actividad conjunta entre alumnos (iguales o compañeros) relacionadas a tareas escolares es otra vía en la que se ejerce la influencia educativa (ver Figura 3). La importancia de la interacción entre iguales es, por una parte, que da oportunidad para la construcción conjunta de objetivos, actividades, ideas y conceptos regulando sus aportaciones, opiniones y roles en la interacción entre los alumnos y, por otra parte, que puede ser potencialmente favorecedora en la atribución del sentido al aprendizaje escolar por los alumnos porque fomenta la motivación intrínseca dirigida a su propio aprendizaje, se refuerza la importancia al esfuerzo, se propician sentimientos de aceptación y ayuda mutua, y se eleva la autoestima (Colomina & Onrubia, 2001). Las situaciones cooperativas son potencialmente útiles para mejorar el aprendizaje de los alumnos. La potencialidad de estas situaciones cooperativas en el aprendizaje entre los alumnos no se da automáticamente, sino que depende de determinados mecanismos

interpsicológicos -el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, la regulación mutua a través del lenguaje y el apoyo a la atribución del sentido al aprendizaje- y de factores moduladores en la construcción del conocimiento en la interacción entre alumnos -las características del grupo y de sus participantes, las características de la tarea y el contenido, y la actuación del profesor/a- (Colomina & Onrubia, 2001). En las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que además del profesor se promueve la interacción entre los compañeros de un grupo presencial o virtual, estos pueden influir en la construcción del significado compartido entre ellos. Uno de los casos más habituales se da en las situaciones de enseñanza y aprendizaje virtual (actividades de debate, foros o de trabajo en grupo...). Sin embargo, el aprendizaje colaborativo implica discusiones constructivas de alto nivel y ello requiere la utilización efectiva de metodologías de enseñanza y un cambio en el papel del profesor (Coll et al., 2011).

El concepto de influencia educativa distribuida puede contribuir a reflejar el cambio del rol del profesorado entorno a actuaciones orientadas a diseñar, orientar y guiar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con la finalidad de lograr objetivos de aprendizaje significativos (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001 citado en Coll et al., 2011). El concepto de presencia docente se asemeja bastante con el concepto de ayuda educativa o influencia educativa (Coll et al., 2001) que hemos presentado en este capítulo. Se entiende por influencia educativa distribuida a la guía, orientación y ayuda proporcionada por compañeros en el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a otros compañeros, lo que los convierte en portadores y agentes de influencia educativa. Uno de los requisitos para que los compañeros sean portadores de influencia educativa es que ayuden a otros en el proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas de aprendizaje, y que también incidan en otra de las dimensiones esenciales de dicho proceso -la gestión de la participación y de la tarea- (Coll et al., 2011). Las dimensiones esenciales de las ayudas en los procesos de enseñanza y aprendizaje son: la gestión de la participación social, la gestión de la tarea académica y la gestión de los

significados (Coll et al., 2011). La gestión de la participación se refiere a las normas que construyen los participantes en la interacción para definir quién puede hacer o decir qué, cómo, cuándo y a quién se dirige. La gestión de la tarea alude a las normas que construyen los participantes sobre qué centra su actividad conjunta, el abordaje de las características y los pasos a desarrollar de una tarea conjunta. Y la gestión de los significados tiene que ver con los procesos de negociación entre los participantes sobre los contenidos de aprendizaje que son el objeto de la actividad conjunta (Coll et al., 2011; Mauri, Colomina & Gispert, 2014). Como se habrá podido identificar, esta clasificación de las ayudas es deudora de los planteamientos que se han explicado más arriba sobre la estructura de la participación (social y de la tarea) y del significado compartido.

El otro tipo de influencia educativa es la institución escolar que aunque no es el foco de este trabajo, citaremos brevemente. La práctica educativa toma forma en la actuación del profesor en el aula, donde intervienen las características de los alumnos y los contenidos, pero la configuración final de la actuación del profesorado está influenciada por otros factores y decisiones en niveles anteriores, como son el centro escolar y la institución educativa (Coll, 1994). La institución influye indirectamente en el aprendizaje de los alumnos (Coll, 1994; Martín & Mauri, 2001) dado que su estructura, organización y funcionamiento son elementos que inciden en el contenido de aprendizaje y en cómo aprenden los alumnos. La regulación y el control de la actividad instruccional en el aula están determinados por aspectos como son: la cultura escolar, los objetivos educativos, la organización y la planificación del centro (Martín & Mauri, 2001).

La planificación y el desarrollo del proyecto del centro dependen del nivel de implicación y autonomía de los profesores en la toma de decisiones de problemas en el centro y aula, y de los acuerdos logrados entre ellos. Este proyecto de centro debería considerar tanto las características del profesorado -en relación a la edad, el sexo, la procedencia, la formación, la experiencia docente y las concepciones educativas de los profesores- como la

diversidad del alumnado -en cuanto a su procedencia social y cultural, el nivel de conocimientos, los estilos y los ritmos de aprendizaje, la experiencia escolar y las expectativas de educación- para realizar el ajuste de las ayudas educativas a los alumnos del centro (Martín & Mauri, 2001). La evaluación del funcionamiento y los resultados del proyecto escolar juegan también un papel determinante en la regulación del ejercicio de la influencia educativa. Esta evaluación permite hacer las modificaciones de acuerdo con las decisiones que toman los profesores a lo largo del tiempo, ya que el ejercicio de la influencia educativa indirecta por parte de la institución escolar depende del equilibrio entre lo planificado en el proyecto y lo realizado por el equipo docente (Martín & Mauri, 2001).

1.4. Algunas aportaciones de la perspectiva sociocultural sobre el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva en el aula

-Definir el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido a esos significados conlleva a entender la enseñanza como influencia educativa (Coll, 2010a). La influencia educativa hace referencia a los procesos que usan los profesores para ayudar de forma intencional, sistemática y planificada a los procesos de construcción de significados y atribución de sentidos a los contenidos en los alumnos (Coll, 2010a). En situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula, esta aportación de la perspectiva socioconstructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza se puede entender como la ayuda formativa que brinda un formador o profesor más experto al profesor aprendiz con el propósito de que construya y atribuya sentido a esos significados.

-Las ayudas distales están relacionadas con el diseño y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2010a). En situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula, este tipo de ayudas tienen que ver con el diseño y organización de las actividades incluidas en un programa de formación que contempla la previsión de materiales, selección

de contenidos de formación, instrumentos de evaluación,... Además, se utilizan este tipo de ayudas en las situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula, específicamente, en las sesiones de preparación donde la formadora y la profesora, en la actividad conjunta, planifican situaciones de enseñanza y aprendizaje previendo este tipo de ayudas distales en la actividad instruccional con los alumnos en el aula.

-La ayuda educativa proximal se brinda a través de la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) (Coll et al., 1992a; Coll et al., 1992b). La ZDP es el espacio entre lo que puede hacer un individuo en su nivel real de desarrollo y el nivel potencial, el que puede ser logrado con la guía o la colaboración de otro individuo más capaz (Vygotsky, 1979). En las situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula, los tipos de sesiones formativas de preparación y evaluación crean un espacio de interacción o ZDP, entre el formador y el profesor, donde este último puede realizar algunas tareas que sin la ayuda del formador no sería capaz.

-Las ayudas educativas (a través del discurso educacional) y su ajuste son posibles gracias a las actuaciones, en la interacción, entre el profesor y alumnos, que permiten el desarrollo de los mecanismos de influencia educativa -la construcción conjunta de los significados y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad- (Coll et al., 1992a). En el contexto del acompañamiento a la práctica, las ayudas formativas son actuaciones o intervenciones (discursivas y no discursivas) en la interacción entre formador y profesor en los que transitan los mecanismos de influencia educativa.

-Los apoyos y ayudas en el traspaso del control y la responsabilidad se van modificando y evolucionando para promover en el aprendiz una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de tareas y la utilización de contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001). Esta aportación para las situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula implica apoyar a los profesores aprendices para que incrementen su autonomía en el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo que requiere el ajuste de las ayudas brindadas por parte de un formador que, gradualmente, se van retirando hasta desaparecerlas por completo.

-La construcción progresiva de significados es un proceso donde los participantes logran ponerse de acuerdo respecto del significado que poseen de éste, en un contexto determinado. Esta construcción conjunta tiene la finalidad de presentar, elaborar, re-elaborar y hacer avanzar las representaciones que tienen los participantes sobre los contenidos y las tareas desarrolladas en la actividad conjunta (Colomina et al., 2001). La construcción de significados en situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula tiene especial relevancia para la formación del profesor. La construcción de significados sobre la enseñanza a través de actuaciones discursivas de un formador permite ayudar al profesor aprendiz a aclarar situaciones de la práctica que para él son problemáticas, responder a sus necesidades e intereses y tomar decisiones.

-La influencia educativa distribuida ejercida en la interacción entre compañeros es una oportunidad para la construcción conjunta de significados compartidos y atribución de sentido (Coll et al., 2011; Colomina & Onrubia, 2001). Con esta noción se recoge la idea de que además del profesor, uno de los compañeros (o varios) pueda ser portador de influencia educativa; lo que se interpreta como que presta ayuda al proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas de aprendizaje, y que también puede incidir en otras de las dimensiones esenciales del proceso -la gestión de la participación y la gestión de la tarea- (Coll et al., 2011). La noción de influencia educativa distribuida tiene relevancia para el estudio de las situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula, ya que al darse la construcción conjunta de significados y actividades entre profesores sobre la práctica cabe esperar que el profesorado en formación pueda ser también portador de gestión del significado y de la participación y tarea que se construyen conjuntamente en la situación formativa. Todo ello en un contexto de actividad conjunta en el que se aumenta la posibilidad de dotar de un mayor sentido a dichos significados, porque son contruidos con sus colegas que viven las mismas problemáticas y necesidades que ellos. Por ello a continuación se presentan las características de las dimensiones de gestión de las ayudas.

-Las dimensiones esenciales de las ayudas en los procesos de enseñanza y aprendizaje son: la gestión de la participación social, la gestión de la tarea académica y la gestión de los significados (Coll et al., 2011). En situaciones de modelado de la práctica docente inclusiva en el aula estas tres dimensiones tienen especial importancia. La gestión de la participación se refiere a las normas que construyen los profesores en la interacción para definir quién puede hacer o decir qué, cómo y cuándo. La gestión de la tarea alude a las normas que construyen los profesores sobre qué centra su actividad conjunta, el abordaje de las características y los pasos a desarrollar de una tarea formativa conjunta. Y la gestión de los significados tiene que ver con los procesos de negociación entre los profesores sobre los contenidos de formación que son el objeto de formación.

-La institución escolar influye indirectamente en el aprendizaje de los alumnos (Coll, 1994; Martín & Mauri, 2001). Esto es porque su estructura, organización y funcionamiento influyen en los contenidos de aprendizaje y cómo aprenden los alumnos (Martín & Mauri, 2001). El aprendizaje de los alumnos y también de los profesores están influenciados de la forma en que se estructura, organiza y funciona el centro escolar. De igual forma el diseño y realización de un programa formativo en el centro escolar y el aula tendrá impacto tanto en las competencias de los profesores como en las prácticas educativas trabajadas con los alumnos.

Capítulo 2. Los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento a profesores expertos en la práctica docente inclusiva

2. Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar referentes teóricos relacionados con los procesos de ayuda formativos brindados a profesores expertos en educación infantil, en situaciones de práctica docente inclusiva en el aula habitual y el centro escolar de trabajo del profesor en formación. No se trata de una revisión exhaustiva de trabajos sobre programas, modelos y procesos de formación docente sino el análisis de estudios que nos acercan a cómo se conciben las ayudas que los profesores pueden recibir en su contexto de aula y vinculadas a sus necesidades específicas de mejora de su práctica docente. Del mismo modo, se trata de propuestas de formación con fundamentos socioculturales o compatibles con ellos, puesto que para nuestros objetivos interesa conocer cómo se plantean las ayudas en la formación de modo coherente con los principios socioculturales que se han revisado en el capítulo anterior. En la selección de los estudios analizados se ha considerado como criterios esenciales que estos se centren en el estudio de la ayuda en el aula, una perspectiva coherente con la sociocultural, la formación en el aula y la práctica docente inclusiva en educación infantil. La presentación de esta revisión se ha organizado en dos grandes conjuntos de trabajos: por un lado, estudios de investigación sobre modelos de formación de profesorado y, por otro, propuestas de formación que provienen del “acompañamiento” profesional. Como se verá, en primer lugar, en el capítulo se presenta un conjunto de trabajos que proponen “modelos” de actuación para la formación docente (en su mayoría con propuesta de fases). Esta revisión permite identificar aportaciones relevantes para caracterizar una actividad de formación sobre la práctica docente así como identificar el modelado como un proceso destacado en estas situaciones formativas. En segundo lugar, el capítulo destaca las aportaciones de los trabajos referidos al acompañamiento que tienen su origen, principalmente, en el ámbito de la educación infantil y

que permiten definir la formación en el aula como una actividad específica de colaboración en la que se insertan los apoyos eficaces al profesorado. Tras las aportaciones sobre la formación en situaciones de aula, se abordan los contenidos de la formación de profesorado en estudios sobre prácticas docentes con énfasis en los procesos de inclusión. Esta revisión evidencia los elementos que se consideran centrales en los procesos formativos sobre inclusión así como algunas de las dificultades actuales en estos procesos. Por último, se cierra con el capítulo destacando algunas de las aportaciones más relevantes de estos estudios sobre los procesos de ayuda formativa en la actividad conjunta en el aula para este trabajo.

2.1. Aportaciones de los modelos sobre desarrollo profesional al estudio de los procesos de ayuda en la formación del profesorado en el aula.

En este apartado se presentan algunas aportaciones teóricas a la formación del profesorado en el centro y en el aula, desde una perspectiva sociocultural, de algunos programas de formación y estudios relacionados con el tema (ver Anexo 1³). En primer lugar, se presentan algunos trabajos relacionados con aportes socioculturales de “modelos o programas” para la formación del profesorado con aportes sobre el desarrollo profesional, el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento, los aspectos emocionales en el aprendizaje, el diálogo entre profesores, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el andamiaje y el aprendizaje visto como un proceso constructivo y sociocultural. Estas aportaciones teóricas se retoman en este trabajo con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión de cómo ayudar al proceso constructivo de aprendizaje del profesor en la interacción entre formadores y profesores expertos de educación infantil en su contexto de trabajo habitual.

³ El anexo 1 presenta una tabla con información relacionada a programas de formación y estudios del tema, en la primera columna se agrupa el autor o autores, el año en que se hizo dicho aporte y en la fila los principios teóricos más importantes para este estudio.

Aportes socioculturales para caracterizar los procesos de formación del profesorado en el aula

Con el propósito de poner de relieve los aspectos centrales de distintos estudios sobre la formación en el aula, se ha optado por elaborar una lista de principios comunes a estos estudios detallando alguno de ellos en cada caso.

1. Sobre el aprendizaje del profesor. El aprendizaje profesional es situado y colaborativo. Entre algunos trabajos que afirman esta característica como importante para la formación, citaremos un modelo de formación para profesores con experiencia basado en el aprendizaje colaborativo y la conformación de comunidades de práctica que menciona la importancia de las interacciones recíprocas entre los participantes para promover el desarrollo profesional (Glazer & Hannafin, 2006). La idea es que en este tipo de interacción los profesores aporten nuevas ideas entorno a su enseñanza y se conviertan en mentores de los futuros profesores para mantener las habilidades y las estrategias de enseñanza en la escuela. Las relaciones y los roles entre los participantes de una comunidad evolucionan con el tiempo; sin embargo, la mayoría de los modelos de desarrollo profesional se centran en el desarrollo inmediato, obviando la atención al sostenimiento del uso de estrategias y recursos para el logro del desarrollo profesional. Teniendo en cuenta la necesidad de mantener procesos, este modelo propone cuatro fases progresivas para el desarrollo profesional que a continuación se describen:

- i) La fase de “introducción” de una nueva estrategia de enseñanza o recurso se da a iniciativa de un maestro líder (o mentor) que guía y motiva a sus compañeros en la comunidad de profesores a compartir el objetivo común de aprender y desarrollar nuevas ideas. El maestro líder “modela” la aplicación de un nuevo recurso o método a sus compañeros. El maestro líder presenta una lección o un segmento de la lección a sus compañeros como si fueran sus alumnos de primaria y estos observan al líder mientras presenta la lección para su salón de clases. La actividad modelada es un entorno de aprendizaje en el aula porque los maestros prefieren

aprender nuevas herramientas y estrategias orientadas a su propio salón de clases. El papel del maestro líder en esta fase es proporcionar ejemplos, modelar y hacer preguntas a los profesores sobre la enseñanza. Los maestros reflexionan sobre la lección modelada y analizan cómo esa experiencia de aprendizaje se puede aplicar a su propia práctica. Al mismo tiempo, algunos maestros interactúan planteando y respondiendo a preguntas basadas en tareas que implican la transferencia de conocimientos y el desarrollo de habilidades entre los mismos miembros de la comunidad implicados en este proceso.

- ii) La fase de “desarrollo del aprendizaje colaborativo” involucra al maestro líder y a pares de maestros como un equipo de colaboración en el diseño, desarrollo e implementación de actividades de aprendizaje sobre nuevas estrategias de enseñanza o recursos. Esta colaboración se da en reuniones que son planificadas para establecer y apoyar el desarrollo profesional continuo y sostenido. La colaboración es definida como exitosa cuando las parejas de maestros comparten ideas y se apoyan mutuamente en relación con intereses y objetivos similares para la creación de una nueva lección o estrategia de enseñanza del aula, que es compartida con la comunidad. En un primer momento, el maestro líder asume el papel de gestor en el proceso de diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza en el aula, brindando andamios, entrenando a las parejas de maestros y ayudando a los novatos a realizar tareas. En este primer momento, los maestros implementan lecciones que crean juntos y reflexionan sobre la experiencia del colectivo. En un segundo momento, el maestro líder delega mayor responsabilidad a las parejas de maestros en el diseño de estrategias de enseñanza para promover progresivamente su autonomía. El papel del maestro líder es de entrenador, observador, facilitador de apoyos y animador para que sus compañeros diseñen y desarrollen estrategias de enseñanza. En esta fase los maestros comparten la

responsabilidad de aprender de los demás y se desarrolla una relación mutua de apoyo.

- iii) La fase de “competencia o de dominio del aprendizaje colaborativo” implica la autonomía y la responsabilidad de los maestros para el diseño, desarrollo y ejecución de las actividades de enseñanza sin la dirección del maestro líder. Las parejas de maestros desarrollan lecciones para el logro de objetivos colectivos con más confianza en relación con las habilidades y estrategias que han aprendido, siendo capaces de articular estas con el aprendizaje colaborativo. El papel del maestro líder es evaluar el trabajo de los maestros y ofrecer sugerencias.
- iv) La fase de “maestría” consiste en que uno de los maestros que ha participado durante un tiempo en estos procesos se convierte en un nuevo maestro líder o mentor de los compañeros. Este maestro posee la capacidad de liderar y apoyar una nueva fase a los maestros en su aprendizaje profesional, actuar simultáneamente en su rol de líder o como un miembro en una pareja de maestros y, además, participar de diferente forma en otra actividad de desarrollo profesional. En esta fase, y con el tiempo, el papel del maestro líder se desvanece y los maestros de la comunidad se involucran en múltiples redes de aprendizaje colaborativo, en las que comparten un repertorio de conocimientos y asumen responsabilidades de aprendizaje en el desarrollo de diferentes actividades (Glazer & Hannafin, 2006).

2. Sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje del profesor. El aprendizaje de los profesores es un proceso individual de carácter constructivo y sociocultural. Del estudio de profesores universitarios con experiencia laboral (de entre 6 meses a 12 años) que participaban en reuniones formales de coordinación docente habitualmente en su lugar de trabajo, se rescatan dos aportes teóricos. El primero se refiere a la definición de aprendizaje para el profesorado también como proceso individual de carácter constructivo y sociocultural (mencionado con detalle en el capítulo 1); el segundo está, relacionado con las propuestas de Lave & Wenger (1991

citado en Mauri, Clarà, Ginesta & Colomina, 2013) respecto a las varias oportunidades de interiorización que tienen los profesores al participar en diversas posiciones (periférica o central) en situaciones de trabajo en una comunidad de práctica (Mauri et al., 2013).

3. Sobre las actividades de formación. Las actividades de desarrollo profesional deben estar relacionadas con las experiencias cotidianas de los profesores y los alumnos. Aporte de un modelo de desarrollo profesional para profesores con experiencia en la docencia que fue elaborado con el apoyo de investigadores que participaron en el modelo de formación en el contexto escolar. Englert y Rozendal (2004) afirman que la creación de una comunidad de aprendizaje es la oportunidad para que los profesores pueden desarrollar suposiciones compartidas acerca de programas de instrucción y ofrecerse ayudas mutuas. De acuerdo a los autores, esto ocurre porque el cambio real en la escuela se produce a partir de la construcción de planes de estudio y el debate sobre la enseñanza entre los integrantes de la comunidad. El conocimiento profesional se transforma a partir de las interacciones discursivas y sociales entre los profesores participantes de una comunidad en la que se comparten las prácticas y se profundiza acerca de la enseñanza.

4. Sobre la evaluación en el proceso de formación. La evaluación para monitorear y ajustar la eficacia de las prácticas crea oportunidades para que los profesores construyan conocimiento profesional y pedagógico a partir de la crítica y reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sus resultados. Estas herramientas de evaluación se pueden centrar en dos niveles íntimamente relacionados: los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aprendizajes de los profesores sobre prácticas específicas de enseñanza. En uno de los trabajos de Englert y Rozendal (2004), se explica a detalle estos niveles; el primer nivel, evalúa los resultados de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad en el proceso de la escritura como tema central del modelo de desarrollo profesional y; el segundo nivel, se evalúa aprendizaje de los profesores evidenciado en el cambio de las prácticas docentes de enseñanza.

5. *Sobre el contenido de la formación: Los programas de formación no necesitan proporcionar más información, sino ayudar a los maestros a aprender a acceder continuamente a conocimientos a partir de preguntas que se hacen sobre su trabajo.* Los profesores noveles deberán ser capaces de entender la naturaleza densa y multifacética de las aulas y hacer frente a las diversas metas sociales y académicas que requieren actuaciones en la cotidianidad. Aprender a enseñar exige de los nuevos profesores que aprendan no sólo a pensar como maestros sino también a actuar como tales. Este reto implica aprender a lidiar con la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en grupo (Darling-Hammond, 2006).

Algunas características de los programas formativos que propone Darling-Hammond (2006) que consideran el aprendizaje de la enseñanza *para maestros noveles* son:

- ✓ Los programas deben ofrecer una visión común y clara de la buena enseñanza que impregna todos los cursos y experiencias prácticas y además, deben crear un conjunto coherente de experiencias de aprendizaje. Los formadores de docentes deben preocuparse no sólo sobre qué enseñar, sino también del cómo enseñar, de manera que los conocimientos modelen la realidad de los maestros en la práctica y les permita convertirse en expertos para que puedan seguir aprendiendo.
- ✓ Los programas deben tener normas bien definidas de la práctica profesional y el rendimiento que se espera para guiar y evaluar el curso, y el trabajo práctico de los noveles.
- ✓ Los programas deben incluir el contexto de práctica cimentado en el conocimiento de los niños, su desarrollo y aprendizaje, la comprensión de los contextos sociales y culturales, el plan de estudios y temas relacionados con la pedagogía. Los programas que incluyen experiencias en las aulas suelen dotar de más sentido a las ideas que abordan los noveles en relación con su trabajo académico. De la misma manera los maestros noveles comprenden la teoría y la práctica de manera diferente si están en ella.
- ✓ Los programas deben ofrecer actividades de modelado de buenas prácticas que les permita imitar la práctica de alta calidad,

especialmente en escuelas que atienden a alumnos más necesitados. El modelado de la práctica por parte de expertos con alumnos con mayores requerimientos es fundamental para permitir que los noveles aprenden de la práctica con alumnos diversos y desarrollen habilidades de enseñanza efectivas.

- ✓ Los programas deben incluir estrategias explícitas para ayudar a los noveles a enfrentarse a sus creencias y suposiciones sobre propios aprendizajes y de cómo aprender acerca de las experiencias de personas diferentes de sí mismos.
- ✓ La colaboración con expertos para aprender es indispensable cuando la gama de conocimientos para la enseñanza ha crecido de forma expansiva y no pueden ser dominados de forma individual.

6. Sobre el papel de la planificación de la docencia en la formación. La preparación de la instrucción para que todos los niños tengan acceso equitativo al aprendizaje en la escuela es otro de los temas centrales en la formación del profesorado en el contexto escolar. Una reciente investigación de Lampert et al. (2013) sugiere la guía en el uso de prácticas y conocimientos de los formadores a profesores noveles para el abordaje de contenidos relacionados con la preparación de la instrucción. Esta investigación presenta un enfoque pedagógico que pretende vincular los contenidos académicos de formación y el trabajo de campo a través de ensayos (diseños pedagógicos de preparación a la instrucción) y se centra en cómo los profesores aprenden a usar el contenido de los cursos académicos en los problemas de la práctica escolar. Los ensayos ofrecen una oportunidad para que los profesores reintenten, reconsideren y reciban retroalimentación de los formadores sobre los aspectos de la práctica que han logrado dominar y sobre los que aún habrán de seguir trabajando. En el ensayo, los formadores brindan andamios de aprendizaje al modelar un aspecto o tarea para atender aspectos que los profesores necesitan mejorar sobre la práctica. En estos ensayos se diseña y prepara la enseñanza por medio de la explicitación de los objetivos instruccionales que orientan la interacción entre el profesor novel, los alumnos y el contenido -que en esta investigación son las matemáticas-.

7. Sobre el papel del discurso en la formación. El diálogo entre profesores se ha convertido en una actividad central en muchos programas de aprendizaje profesional porque juega un papel crucial en la evolución de la práctica docente. El diálogo puede funcionar como un catalizador para el desarrollo del razonamiento práctico en el profesor, aunque no todo diálogo entre profesores sirve de igual forma para el desarrollo del razonamiento práctico del docente. Basadas en la teoría kantiana, a continuación se proponen algunas de las características de un diálogo útil para fomentar el desarrollo de la razón práctica: 1) Los participantes deben tener la libertad de preguntar el uno al otro, lo cual genera que la práctica pueda ser analizada desde una variedad de puntos de vista. Esto sucederá en la medida en que los participantes desarrollen en el tiempo una relación basada en la confianza. 2) Los participantes deben implicarse en un nivel óptimo de conflicto o disonancia, que más allá de narrar las actividades de enseñanza, evalúen y razonen si son buenas prácticas de enseñanza. Este razonamiento de la práctica debe considerar los efectos que tiene su práctica al dar respuesta a las diversas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. 3) Los participantes deben aceptar que sus intercambios comunicativos no siempre van a terminar en acuerdos. El desarrollo de la confianza en las comunidades de aprendizaje de profesores se ve reflejada en la capacidad de confiar en los desacuerdos que surgen entre ellos para el desarrollo de su práctica docente (Penlington, 2008).

8. Sobre la influencia formativa en la actividad conjunta. En la relación profesor-profesor basada en el diálogo se crea la zona de desarrollo próximo del profesor (ZDPP) (The Zone of Proximal Teacher Development [ZDTP]), que es la distancia entre lo que un profesor puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la mediación de otro profesor más capaz o experto -por ejemplo un instructor o supervisor-. Con base a la teoría vyotskiana se proponen cuatro fases de la ZDTP. En la primera fase, de “auto-ayuda”, los formadores deben reconocer y validar las experiencias previas de los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje para su desarrollo profesional. En la segunda fase, de “asistencia”, el experto hace el proceso de formación al profesor, a través de vídeos grabados con demostraciones de

prácticas reales en el aula o planteando preguntas por escrito. En esta fase, la asistencia en la *zona de desarrollo próximo del profesor* se vuelve más intensa durante la discusión de lenguaje académico basada en conceptos experienciales de sus propias biografías de aprendizaje y de la realidad en el aula. En la tercera y la cuarta fase, de “internalización” y “recursividad”, respectivamente, se utiliza la escritura como una herramienta importante en el aprendizaje de conceptos. En estas etapas, la promoción de la internalización y la integración profunda de aprendizaje en los profesores requiere de evaluaciones del formador sobre la ejecución de episodios de enseñanza a través de rúbricas para centrarse en la distancia entre lo que es capaz de hacer y lo que puede lograr hacer, con la finalidad de reflexionar sobre las fortalezas y necesidades. También, en esta fase, el diario es una herramienta para el desarrollo profesional desde una perspectiva crítica de las creencias y prácticas en la *zona de desarrollo próximo del profesor* (Warford, 2011).

9. *Sobre la ayuda formativa. El andamiaje es la ayuda contingente temporal proporcionada por un maestro a un estudiante de magisterio en la realización de una tarea, que de otro modo no podría ser capaz de completar. Las características principales del andamiaje son: la contingencia, el desvanecimiento del control y la transferencia de la responsabilidad.* Así se define el andamiaje y sus características de modo contextualizado en un estudio sobre la enseñanza contingente y no contingente en un programa de innovación en escuelas, relacionado con la ayuda del profesor en la formación de estudiantes de magisterio (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011). La enseñanza contingente posee tres características principales de andamio: las estrategias de diagnóstico, las estrategias de comprobación del diagnóstico y las estrategias de intervención. Las estrategias de diagnóstico incluyen el establecimiento de preguntas y la lectura de trabajos de los estudiantes de magisterio por parte del profesor para determinar el tipo y nivel de apoyo a proporcionar. Las estrategias de comprobación del diagnóstico se realizan a través de cuestionamientos, y sirven para verificar si el maestro ha entendido correctamente al estudiante y para obtener información actualizada sobre la comprensión del estudiante. Y las estrategias de intervención que sirven para

apoyar al estudiantes están basadas en Tharp y Gallimore (1988 citado en Van de Pol et al., 2011) y Wood et al. (1976) e incluyen: retroalimentación, sugerencias, instrucciones, explicaciones, modelado y preguntas. La retroalimentación (o Feedback) dado por el formador al evaluar la conducta y el trabajo del estudiante, por ejemplo, *“sí, tienes toda la razón respecto a la idea que acabas de mencionar”*. Las sugerencias del profesor implican dar pistas con respecto a la materia o deliberadamente proporcionar la totalidad de la solución o instrucciones detalladas, por ejemplo, *“yo te sugiero cambiar esto”, “puedes empezar por mirar ese libro”*. Las instrucciones del formador al proporcionar información para que el estudiante sepa qué hacer o cómo hacerlo o pedir la realización de una acción específica (en este caso una pregunta retórica puede servir como instrucción), por ejemplo, *“tienes que leer ese texto para responder a esta pregunta”*. Las explicaciones del formador al proporcionar información sobre porque una tarea se acerca a una manera particular de entender las ideas que comparten formador y estudiante, por ejemplo, *“así que una pregunta de la encuesta es siempre una pregunta cerrada que se puede responder con sí o no, tal vez “a”, “b”[...]”*. El modelado es donde el formador muestra la conducta (verbal o no verbal) para la imitación de un proceso, no de un producto, por ejemplo, *“¿cómo encontrar algo en un atlas? Usted puede ir a estas largas listas (señala mientras habla)”*. Las preguntas del formador impulsan al estudiante a pensar, por ejemplo, *“¿usted qué piensa acerca de los nombres de los días en inglés?”* (Van de Pol et al., 2011).

10. *Sobre la motivación para el aprendizaje, la satisfacción del trabajo y el cambio en la práctica docente. El apoyo del supervisor, la naturaleza de la actividad de formación por sí misma, y las relaciones con los compañeros de la escuela* son factores que pueden influir en la motivación intrínseca de los profesores en el desarrollo profesional y en su interés por la formación. Estos tres factores son el resultado de un estudio cualitativo en Estados Unidos, en cincuenta y cuatro maestros de educación infantil en un programa de desarrollo profesional realizado en la escuela con una duración de dos años. Basado en el enfoque sistémico sobre la comprensión de los factores que intervienen en la promoción y mantenimiento del cambio profesional, la

teoría bioecológica del desarrollo humano propuesta por Bronfenbrenner (2004, citado en Wagner & French, 2010) es un aporte importante para comprender las interacciones humanas y los significados que forman parte del entorno en el lugar de trabajo. De acuerdo a la teoría de autodeterminación, el grado en el que el entorno sea motivador y apoye el control de la autonomía, este influirá en la motivación intrínseca de un individuo respecto a cómo se siente hacia una determinada actividad (Deci & Ryan, 2008 citado en Wagner & French, 2010). En este estudio se llegó a la conclusión de que la motivación del profesorado para el crecimiento profesional está influenciada por las interacciones entre el profesor, el entorno de la actividad de desarrollo profesional (o formativo) y el entorno de trabajo habitual del profesor. Los resultados sobre el primer aspecto citado más arriba, respecto al apoyo del supervisor, en este programa de formación se traducen en diferentes aspectos valorados positivamente por el profesorado (como la entrega de información, la retroalimentación positiva, la proporción de los materiales, el tiempo invertido...). Aunque, en general, los profesores expresan la falta de presencia del supervisor en el aula, la escasa información proporcionada acerca de las prácticas de enseñanza en el aula y la falta de tiempo fuera de la clase para la planificación y preparación de las actividades de enseñanza. Los resultados en cuanto al segundo aspecto citado anteriormente, el desarrollo de la actividad de formación por sí mismo, muestran dos ejemplos sobre como los profesores perciben las actividades de formación del programa. Un profesor cuya motivación es extrínseca para participar en el programa formativo porque es un requisito expresa que *“los talleres carecen de interés y hacen un mal uso del tiempo”*. En cambio un profesor cuya motivación es intrínseca menciona *“al principio estaba frustrado con algunas de las actividades de formación pero a medida que fui, yo empecé a usar el entrenamiento más a mi medida...”*. Y finalmente, los resultados de la entrevista a los profesores sobre el tercer aspecto, las relaciones entre los colegas, muestran en general que falta más trabajo colaborativo, ya que los profesores se sienten aislados física y socialmente. Un profesor dice *“siento como que nuestro programa es independiente al resto de la escuela [...]”, “profesionalmente aislados en nuestro pequeño espacio”*.

Otro grupo de profesores valora notablemente el intercambio entre pares para compartir ideas y, en algunos casos, resolver problemas para el cambio de su práctica docente. El cambio en la práctica educativa se vio reflejado en dos sentidos: en los niños y en los profesores. Para muchos profesores, ver a los niños en sus aulas cambiar como resultado de sus intentos por implementar nuevas prácticas sirvió como un motivador clave en su cambio continuo. Una profesora dice “*cuando empecé a poner en práctica y comenzó a trabajar mejor un niño, entonces eso es lo que me llevó a la siguiente etapa*” (Wagner & French, 2010).

Aportes del enfoque realista a la formación del profesorado en el aula

El enfoque realista de la formación del profesorado está orientado al desarrollo profesional y se ha constituido en un referente obligado en el estudio de la formación del profesorado en las últimas décadas. Por ello, este apartado se centra en este modelo y sus principales aportaciones, algunas de las cuáles coinciden con las que se acaban de señalar en el apartado anterior. Para este enfoque el desarrollo profesional consiste en un proceso continuo de experiencias sobre la práctica de la enseñanza y de reflexiones sobre el propio aprendizaje a través de la guía de un experto. Durante este proceso quién se forma está desarrollando sus propias ideas respecto a la enseñanza vinculando las reflexiones y nociones teóricas proporcionadas por el experto (Korthagen & Kessels, 1999). Algunas características del enfoque realista son las siguientes:

- Parte de los problemas prácticos concretos y las inquietudes de los profesores (o futuros profesores) en un contexto real.
- Tiene como objetivo el desarrollo de la reflexión autónoma y sistemática de los (futuros) profesores para que piensen, sientan y actúen en el rol de profesor dentro del contexto.

- Está basado en la interacción entre el profesor, que tiene el rol de educador, y el (futuro) profesor, y también en la interacción entre los (futuros) profesores.
- Considera los tres niveles de aprendizaje profesional: Gestalt, esquema y el nivel de la teoría -que se detallaran más adelante-.
- Integra la teoría y la práctica (Korthagen, 2001a).

El enfoque realista, basado en el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991 citado en Korthagen, 2010a), enfatiza la existencia de prácticas socialmente significativas en los programas de formación. La idea central es la organización de experiencias suficientes, adecuadas y “realistas” que se adapten a las necesidades y preocupaciones de los (nuevos) profesores para trabajar. Al mismo tiempo, es un proceso de esquematización a través de oportunidades para la reflexión sobre esas experiencias (Korthagen, 2010a). En este enfoque, el formador debe brindar un tipo de apoyo ajustado al profesor respecto a los problemas específicos que está enfrentando en esas experiencias, evitando planteamientos basados en la “aplicación de conocimiento” (Korthagen & Kessels, 1999). El enfoque considera la naturaleza distribuida del conocimiento en las personas y los entornos simbólicos y físicos (Korthagen, 2010b) y propicia un tipo de desarrollo profesional que prepara a los profesores para la colaboración y el intercambio entre ellos, enfatizando la co-creación de significados pedagógicos en las comunidades profesionales (Korthagen, 2010a).

En dicho enfoque, el aprendizaje de la enseñanza es un proceso sociocultural que depende de recursos discursivos (Korthagen, 2001b), ya que la comprensión crítica de la enseñanza sólo puede ser desarrollada por medio del diálogo activo en una comunidad (Korthagen, 2010a). El aprendizaje no es la experiencia sino la reflexión sobre esta, con el apoyo de otros en la interacción. Por lo tanto, la formación debe centrarse en la forma en que aprenden los profesores de la experiencia y en cómo construyen conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre la misma (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). En este marco, el enfoque realista considera tres niveles de aprendizaje: la Gestalt, el esquema, y la teoría. La “Gestalt” es la reacción

de un profesor de forma inconsciente y momentánea en una situación sobre la actuación que lleva a cabo y que genera en él una serie de imágenes, sentimientos, valores, concepciones, necesidades..., o la combinación de estos (Korthagen, 2010a; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen & Lagerwerf, 2001). El uso del término de la Gestalt ayuda a ver los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales en el ser humano y cómo estos se interrelacionan (Korthagen, 2010a). Cuando el profesorado reflexiona sobre una situación respecto a las acciones tomadas en esa situación y en otras similares, puede desarrollar una red consciente de conceptos, características, principios..., que le sirven para describir la práctica. A esta red mental se le llama “esquema”. El desarrollo de tales esquemas es importante para el siguiente nivel de la “teoría” en el proceso de aprendizaje, en este último nivel se constituye el conocimiento a partir de las relaciones que se establecen entre los esquemas y una teoría coherente (Korthagen, 2010a).

Del interés por vincular la teoría y la práctica en la formación del profesorado surge el modelo “ALACT” por sus siglas en inglés -Action, Looking back on action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of actions and Trial- (Korthagen, 2001c). Las finalidades de este modelo de formación son:

- promover la reflexión en los (futuros) profesores con la ayuda de un supervisor para desarrollar en ellos la competencia de crecimiento, que es la capacidad para poder seguir desarrollándose de forma independiente (Korthagen, 2001c; Korthagen, 2010b);
- estimular el desarrollo de la conciencia respecto a aspectos implícitos, pues se tiene un mayor impacto en el comportamiento de los profesores de esta forma, que a través de las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación inicial del profesorado (Korthagen, 2010b);
- y desarrollar una conciencia sobre los sentimientos como requisito previo para llegar a ser un profesor empático (Korthagen, 2010b).

El modelo ALACT promueve la reflexión entendida como “el proceso mental que trata de estructurar o reestructurar una experiencia, un problema, conocimiento o ideas existentes” (Korthagen, 2001d, p.58). En este modelo se defiende que se puede propiciar la reflexión, siempre y cuando:

-estimule en los profesores la reflexión sobre sus experiencias en clase, de acuerdo a sus intereses y preocupaciones, incluya aspectos irracionales del comportamiento y siga una estructura sistemática que se haga explícita;

-introduzca gradualmente nuevas experiencias porque el aprendizaje eficaz está basado en la experiencia de situaciones prácticas concretas;

-estimule la meta-reflexión, es decir, que los profesores reflexionen en relación a sus formas de reflexionar y las compartan;

-y estimule el aprendizaje reflexivo entre pares a través del apoyo entre compañeros porque puede incluso llegar a ser más efectivo que el estímulo proporcionado por el formador (Korthagen, 2010b).

Las fases del modelo ALACT son “Acción, Revisión de la acción, Toma de conciencia sobre aspectos esenciales, Creación de métodos de acción alternativos y Ensayo” (ver Figura 4), las cuales se explican a continuación:

- 1) La fase de “acción” (*Action*) se refiere a que el profesor se someta a experiencias concretas. Esta fase no necesariamente es la primera, regularmente esta fase es la quinta y última de un ciclo anterior, y se justifica debido a que el aprendizaje es un proceso en espiral. Cuando un profesor necesita ayuda con esta fase, el supervisor debe pensar en qué situaciones de la acción el profesor está listo para llevarla a cabo; de preferencia, no se debe escoger una acción complicada que haga sentir al profesor que él es el problema, sino buscar una situación más simple que pueda ser la mejor opción para el aprendizaje.
- 2) La fase “mirando hacia atrás” (*Looking back on action*) es para ayudar al profesor a pensar sobre sí mismo y llegar a conclusiones. La transición de la fase anterior a esta es fundamental porque marca el inicio del proceso de aprendizaje. La reflexión de los profesores en esta fase está relacionada con su forma de actuar, pensar, querer y sentir

en la fase anterior. El profesor ha de traspasar los límites de su zona de bienestar entre la seguridad y el crecimiento, y por tanto, el supervisor pone en juego habilidades para la creación de una atmosfera segura como son la aceptación, la empatía, la autenticidad y la concreción.

- 3) La fase “conciencia de aspectos esenciales” (*Awareness of essential aspects*) como el nombre lo indica, se refiere a ayudar a los profesores a tomar conciencia de un problema a través de algunas preguntas, por ejemplo, ¿cuál es el contexto?, ¿qué querías hacer?, ¿qué hiciste?, ¿en qué estabas pensando?, ¿cómo te sentiste?,... Las habilidades requeridas en el supervisor en esta fase son: la confrontación, la generalización, el uso de experiencias en el aquí y ahora, y el ayudar a hacer las cosas explícitas.
- 4) La fase de “creación de métodos alternativos de acción” (*Creating alternative methods of action*) tiene que ver con la búsqueda de soluciones o de un camino de aprendizaje por parte del profesor. Esta fase se visibiliza una vez que el problema o necesidad de aprendizaje ha quedado claro y explícito en la fase anterior. En este caso el supervisor debe tener la precaución de no continuar con la ayuda de forma automática en la solución de un problema, ya que el profesor puede lograrlo con una mayor autonomía, siempre y cuando el problema haya quedado claro para él. Si esto aún no sucediera, el supervisor puede introducir posibles ideas y asegurarse de que el profesor no escoja la primera solución posible, sino que considere las alternativas.
- 5) La fase de “ensayo” (*Trial*) es similar a la primera fase, pero en este caso hay un proceso de aprendizaje de antecedente. Aquí el supervisor debe tratar de evitar que los profesores vean esta fase como la fase final del proceso y que los profesores no estén demasiado ocupados con objetivos a corto plazo en su proceso de aprendizaje.

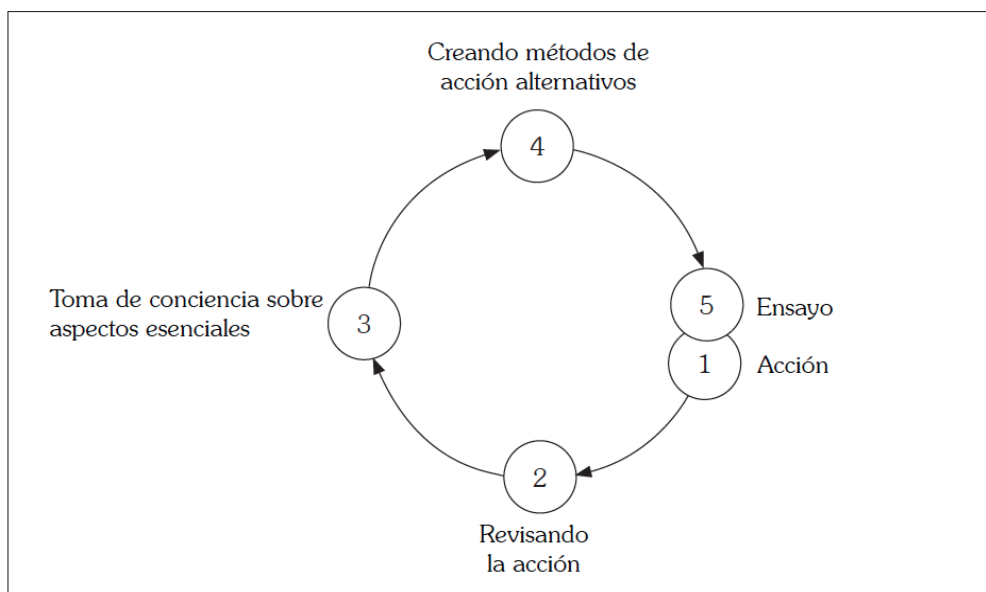


FIGURA 4. *El modelo ALACT de reflexión*

Fuente: Korthagen (2010b).

El modelo ALACT está estrechamente vinculado con el programa de formación “Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers” (SMART) dirigido a estudiantes de magisterio para desarrollar su reflexión. En dicho programa *se identificaron habilidades del mentor para apoyar los procesos de reflexión de los profesores en situaciones de mentoría*. En este trabajo las habilidades del mentor son interpretadas como ayudas en la interacción entre un profesor más experto (mentor) y los profesores en formación. Estas habilidades son: mostrar un comportamiento atento, hacer una pregunta abierta de inicio, pedir concreciones, resumir sentimientos (mostrando empatía), resumir contenidos, mostrarse genuino, completar frases, usar preguntas aclaratorias, confrontar (dar retroalimentación y resúmenes), generalizar (pidiendo situaciones similares), ayudar a hacer más explícita alguna idea, colaborar en la búsqueda y selección de alternativas, pedir información nueva, dar información, dar opinión o evaluación y dar consejos o instrucciones (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008).

A partir de la importancia de la reflexión, en el enfoque realista se propone un “modelo de cebolla” que incluye niveles de reflexión que integra aspectos

más personales de la enseñanza en el profesorado (ver Figura 5). En el primer nivel, los profesores pueden reflexionar sobre el entorno -por ejemplo, una actividad de clase, un alumno específico, el uso de materiales en una clase...- En el segundo nivel, reflexionan sobre su comportamiento educativo. En el tercer nivel, reflexionan sobre sus competencias docentes. A partir del cuarto nivel, las reflexiones de los profesores pueden ser más profundas y, por tanto, hacen emerger las cualidades esenciales de las personas y los profesores reflexionan sobre sus creencias subyacentes. En el quinto éstos reflexionan sobre cómo perciben su propia identidad profesional y/o personal. Y en el sexto nivel los profesores pueden reflexionar sobre la misión y el lugar que tienen en el mundo así como sus ideales y sus objetivos morales (Korthagen, 2010b).



FIGURA 5. *El modelo de cebolla*

Fuente: Korthagen (2010b).

Este modelo está dirigido a: promover la conciencia de los ideales y cualidades esenciales, que tiene que ver con una situación sobre la que se ha reflexionado para favorecer la conciencia de la identidad y misión; reconocer los obstáculos de carácter interno que no permitan actuar de acuerdo con los ideales y cualidades básicas; desarrollar el conocimiento de aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales que se encuentran inmersos en los ideales y las cualidades básicas; estimular la conciencia de tipo cognitivo y emocional; desarrollar la confianza de la persona en su propio proceso;

apoyar en la situación a través de la reflexión; y favorecer la autonomía de la reflexión (Zwart, Korthagen & Attena-Noordewier, 2015).

En relación al enfoque realista se han llevado a cabo varios estudios de programas de desarrollo profesional y de los cuales se comentan tres, brevemente, por sus aportes teóricos sobre: el aprendizaje del profesorado como un proceso de cambio y cognición; las conversaciones antes y después de una lección como una oportunidad de aprendizaje; y el desarrollo de la conciencia de las cualidades básicas de los profesores como son la autoeficacia, la autonomía y la competencia.

-El aprendizaje del profesor es un proceso de cambio de cognición y comportamiento en el lugar de trabajo. Los aspectos emocionales en el aprendizaje del profesor deben ser considerados en la enseñanza y el desarrollo profesional. Desde una perspectiva constructivista, Zwart, Wubbles, Bolhuis y Bergen (2008) estudian qué y cómo aprenden los profesores con experiencia (de entre 5 a 30 años de docencia) del nivel de secundaria en un programa de entrenamiento en su lugar de trabajo y con una duración de un año. Los autores afirman que *los profesores aprenden durante las clases cotidianas de los comentarios realizados por los alumnos o sus colegas y de la resolución de problemas.* En este estudio, las actividades en parejas posibilitan el aprendizaje de los profesores sobre: actuar individualmente (hacer algo por primera vez, experimentar, observar una situación de enseñanza a través de un vídeo de una clase...), pensar individualmente (tomar conciencia de algo, notar comportamientos mientras enseña, evaluar a los estudiantes, reflexionar, comparar, anticipar comportamientos...), motivar individualmente su propio aprendizaje (tener un plan o meta respecto a los alumnos, a su aprendizaje o la forma de enseñar), experimentar sentimientos (negativos o positivos hacia una situación o meta, o una persona o él mismo), e interactuar (hablar, pensar en voz alta, solicitar y recibir retroalimentación, hacer preguntas, responder a una solicitud de retroalimentación, escuchar o responder a la experiencia compartida de un colega, tomar acuerdos, recoger información, construir o modificar

materiales...). A partir de los resultados de la investigación, este programa propone varias situaciones de aprendizaje de acuerdo con las actividades que los profesores mencionaron haber experimentado durante su desarrollo profesional: 1) el aprendizaje que ocurre mientras se enseña dentro del aula; 2) el aprendizaje de la observación de una lección dentro del aula; 3) el aprendizaje al hablar con el tutor fuera del aula; 4) el aprendizaje al preparar la práctica fuera del aula; 5) el aprendizaje de la evaluación de los estudiantes fuera del aula; y el 6) el aprendizaje durante la realización de tareas extracurriculares (Zwart et al., 2008).

-Las conversaciones antes y después de una lección centradas en la planificación y la evaluación de la enseñanza, se consideran una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de pedagogía al dialogar formalmente con otros compañeros profesores y compartir conocimiento práctico. Este aporte teórico surge de un enfoque pedagógico del aprendizaje situado en el lugar de trabajo, que ubica a mentores y formadores en las escuelas para apoyar y guiar a los futuros profesores para que aprendan a utilizar el conocimiento práctico de la enseñanza en la escuela. Dicho enfoque hace uso del modelado de conocimientos prácticos, por parte de los formadores, para ayudar a los profesores para que accedan a experiencias cotidianas y desarrollen conocimiento de la práctica, que probablemente no puedan hacer de manera solitaria. Estas oportunidades que tienen los profesores de planear, discutir y evaluar las observaciones de lecciones en el aula hacen posible, por una parte, la conexión entre la práctica y el conocimiento práctico y, por otra, aprender lo que significa ser maestro. La perspectiva sociocultural del aprendizaje asume que uno de los problemas de los profesores es la poca experiencia de formación relacionada con el conocimiento práctico, razón por la cual los formadores deben fomentar la realización de actividades en las que se propicia la negociación del uso de los conocimientos, los roles y los procesos fundamentales de la participación de los profesores. Este tipo de aprendizaje les permite a los profesores transformar sus ideas y comportamientos con una mayor comprensión del contexto y sus necesidades de aprendizaje sobre la práctica de la enseñanza en el lugar de trabajo. Los formadores y profesores, en este enfoque pedagógico, aprenden unos de otros

lo que significa que no sólo los profesores aprenden en una sola vía, como regularmente se piensa que sucede con el uso del modelado (Velzen, Volman, Brekelmans & While, 2012).

-Finalmente, en un programa de desarrollo profesional docente sobre *la auto-eficiencia, la autonomía, las competencias y las relaciones entre colegas*, se combina el uso del modelo de cebolla y algunos principios del enfoque realista. El modelo está enfocado en desarrollar en los profesores la conciencia de sus cualidades básicas y de aquello que les inspira en la práctica para enfrentar los obstáculos que impiden una enseñanza eficaz. Ello está basado sobre la idea de que el desempeño es más satisfactorio cuando se conectan en armonía las cualidades y valores más profundos de una persona con el conocimiento y las creencias (Zwart et al., 2015). Los principios que combina este modelo son los siguientes:

- ✓ La construcción se realiza a partir de las necesidades e inquietudes de los participantes (Korthagen, 2001a).
- ✓ La práctica de la reflexión en situaciones reales de trabajo es parte habitual del entrenamiento de los formadores con los estudiantes de maestro en relación al trabajo en el aula.
- ✓ Se promueve de forma permanente la reflexión individual sobre los distintos niveles del modelo de cebolla.
- ✓ Se promueve la transferencia para aplicar sistemáticamente lo aprendido de la enseñanza con alumnos y con colegas.
- ✓ El favorecimiento de la intervención en el equipo de la escuela durante momentos de reflexión y discusión respecto a la identidad colectiva, la misión de la escuela y los procesos de aprendizaje individual (Zwart et al., 2015).

En síntesis, los aportes del enfoque realista de la formación del profesorado comparten algunas características de los principios socioculturales para la formación del profesorado en la práctica docente. Para nuestra investigación, sobre los procesos de ayuda en situaciones de formación permanente en el aula, se retoman aspectos relevantes del enfoque realista: la formación parte de los problemas reales, las necesidades e intereses de la práctica que viven

los profesores en el aula, el desarrollo de la reflexión autónoma y sistemática de los profesores en el contexto en el que se hace la enseñanza, la interacción entre formador y profesor y entre profesores, se centra en el aprendizaje situado, se organizan experiencias suficientes, adecuadas y realistas de aprendizaje para trabajar con los profesores, se brindan apoyos ajustados al profesor de acuerdo a los problemas que enfrenta en la práctica, se considera la naturaleza distribuida del conocimiento en las personas y entornos simbólicos y físicos, y se enfatiza la construcción de significados.

2.2. EL modelado: una actividad de referencia en los procesos de ayuda formativos en aula

Una parte importante de los estudios revisados en el apartado anterior coinciden en utilizar el modelado en sus planteamientos. Aunque el uso de este concepto es distinto según el papel que se le atribuye en cada caso, sin duda, se trata de un tipo de actividad relevante según los estudios de formación de profesorado en el aula y el centro. Podríamos decir que a la luz de esta presencia en los distintos trabajos, el modelado parece ser una actividad “significativa” “con sentido” o “auténtica” de los modelos y situaciones de formación. Por ello, para los propósitos de la investigación, el interés en comprender la ayuda en la actividad conjunta en el proceso de formación se profundiza sobre la contribución, que el modelado puede ejercer como un tipo particular de actividad conjunta en la que se pueden desarrollar ayudas en situaciones de formación del profesorado sobre la práctica docente en el aula.

Los trabajos originales sobre el concepto de andamiaje de Wood et al. (1976) proponen el modelado como un tipo particular de andamiaje que consiste en la demostración de la solución a un problema o tarea por parte del adulto frente a un aprendiz. El modelado es también la demostración del resultado deseado que se espera que llegue a conseguir el aprendiz (por ejemplo, en un niño de preescolar, al mostrarle el producto final de manualidad que ha de

realizar). Modelar puede implicar, según sea la tarea, la imitación de actos del profesor por parte del aprendiz en la resolución de la misma. El andamiaje consiste en que el profesor o adulto controle los elementos de la tarea que rebasan de un inicio la capacidad del aprendiz, haciendo que con el modelado el aprendiz sea capaz de completar parte de la tarea en relación con lo que está dentro de su gama de competencia. Cabe señalar que en un proceso de andamiaje, el modelado se entiende como un paso que debe dar lugar a que el aprendiz incremente su actuación en la tarea y que, finalmente consiga la realización autónoma de la misma con la retirada definitiva de las ayudas (Guerrero-Ortiz & Mena-Lorca, 2015; Chang, 2015).

Teniendo en cuenta que existen diferentes tipos, objetivos y usos del modelado, en este trabajo se subraya el uso del modelado como una actividad auténtica y poderosa para los procesos de “enseñanza y aprendizaje sobre la enseñanza” en el aula (Loughran & Berry, 2005). El modelado aparece como elemento crucial para la formación en diversos trabajos (Hutchinson, 2014; Korthagen et al., 2006; Loughran & Berry, 2005; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007; Shelfhout et al., 2006; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2015).

En los estudios de formación del profesorado revisados es posible entender el modelado en dos sentidos: modelado de la acción de la enseñanza y modelado del análisis de la acción de la enseñanza (Loughran & Berry, 2005). El *modelado de la acción* consiste en la demostración intencionada de cierto comportamiento de la enseñanza, con el objetivo de promover el aprendizaje profesional en los profesores (Gallimore & Tharp, 1992 citado en Lunenberg et al., 2007). El *modelado del análisis de la acción de la enseñanza* implica poner al descubierto el propio razonamiento pedagógico al criticar la práctica para ayudar a los profesores a identificar las decisiones tomadas en ella (Loughran & Berry, 2005). La explicitación de la práctica requiere de una sensibilidad y equilibrio de las tensiones que se dan entre las necesidades y preocupaciones de los profesores que se están formando y las creencias del profesor-formador sobre lo que necesitan saber y ser capaces de hacer los

profesores en cada momento. Este modelado explícito a través del “habla en voz alta” y del “análisis de la enseñanza” crea oportunidades de aprendizaje sobre situaciones de práctica y posibilita el meta-aprendizaje de episodios de aprendizaje compartidos entre el formador y los profesores. Aunque la realización del modelado explícito es complejo, porque no se trata sólo de hablar en voz alta sobre lo que se está haciendo en relación con la enseñanza, sino que requiere por parte del formador la sensibilidad sobre lo que puede ser útil para rescatar (o no) de una situación y tomar decisiones sobre de qué hablar (en relación con una preocupación, práctica o pensamiento determinado) relativo a la situación dada (Loughran & Berry, 2005).

El aprendizaje a través de las experiencias en las situaciones de enseñanza, sobre la propia práctica docente, permite hacer una “gran foto” para examinar la situación a través del análisis y reflexión sistemática sobre dicha experiencia desde diferentes perspectivas. Este tipo de formación posibilita la comprensión de la práctica de los profesores a través de la *phronesis* en lugar de la *episteme* (Loughran & Berry, 2005). La *episteme* (o teoría con “T” mayúscula) es el conocimiento de expertos en relación a la comprensión de un problema científico. La *phronesis* (o teoría con “t” minúscula) es el conocimiento de la práctica sobre la comprensión específica de casos concretos y complejos, y de situaciones ambiguas. Este tipo de conocimiento relacionado con las necesidades de los profesores es más perceptual que conceptual (Korthagen, 2001e). Esta cuestión pone énfasis en la naturaleza del conocimiento práctico, como un conocimiento específico y diferenciado del conocimiento teórico y de la práctica docente (Clarà, 2011; Clarà & Mauri, 2010a; Coll, 2010b). El conocimiento práctico es aquel que permite a los profesionales definir y construir situaciones concretas de la práctica (Clarà & Mauri, 2010a). Este conocimiento es el resultado de una auténtica construcción (Coll, 2010b). Desde la perspectiva histórico-cultural el conocimiento práctico se define como un “artefacto práctico”, es decir, como un mediador de la acción humana que tiene una naturaleza material e ideal (Clarà & Mauri, 2010a). Se caracteriza por: su naturaleza tácita (es decir no verbalizable), su naturaleza situada (ligado a una situación concreta de la práctica), su carga moral y emocional, su carácter holístico en el

funcionamiento práctico, su control consciente por parte del profesional experto y por su matiz teórico (Clarà & Mauri, 2010b). Asimismo, suele ser eficaz a partir de que un profesional experto puede enfrentar la práctica con rigor y éxito. La construcción de este tipo de conocimiento se da en los procesos de apropiación, interiorización y contextualización del conocimiento teórico, es decir, cuando el profesional experto es capaz de explicitar el conocimiento implícito de su práctica y le da otro significado a partir del conocimiento teórico (Coll, 2010b).

Resituándonos en los aportes de Loughran y Berry (2005), la diferenciación entre episteme y phronesis es importante no sólo para ayudar a los profesores a aprender de la enseñanza a través de su propio conocimiento perceptual, sino que también para que los formadores reconozcan los vínculos entre la episteme (conocimiento conceptual) y la phronesis (conocimiento sensorial) en la enseñanza. Es por ello que tanto formadores como profesores en formación necesitan experimentar conjuntamente para desarrollar su percepción y conocimiento a través de su propio aprendizaje. Esta manera de proceder diferencia este planteamiento de algunos otros programas de formación del profesorado, en los que se ha interpretado la intervención en el aula como un conjunto complejo de habilidades, brindando una enseñanza a través de conferencias sobre “qué hacer y cómo actuar”, entregando perspectivas teóricas comportamentales a los profesores; sin embargo, es totalmente diferente de “la forma en que actuarán estos” en situaciones de gestión en el aula (Loughran & Berry, 2005). En cambio, con el uso del modelado explícito el formador analiza episodios de la práctica docente y de esa forma ayuda a los profesores a pensar cómo formularían sus propias preguntas y comentarios de análisis acerca de esos episodios de forma profesional (más allá de un juicio personal), mediante un proceso de expresión de sus razonamientos, sentimientos y creencias respecto a la situación de docencia analizada. De esta manera, en el modelado los profesores empiezan a reflexionar sobre los episodios de las situaciones de enseñanza de manera significativa y activa en su propio aprendizaje, y los formadores procuran tener una actuación cuidadosa respecto a cuándo, cómo y para qué modelar explícitamente a través del “pensamiento en voz alta” de

la práctica (Loughran & Berry, 2005). Para Loughran y Berry (2005) el modelado permite abordar cuatro aspectos relevantes para la formación del profesorado:

- 1) La crítica profesional ofrece formas de ver la experiencia como una forma de enseñanza sobre la práctica. La importancia de la crítica profesional es su impacto en el pensamiento de los profesores que otras opciones de formación. La realización de una crítica profesional en el modelado requiere de situaciones reales en las que se dé la oportunidad de examinar la forma de enseñar para poder desarrollar conocimiento perceptual en quienes participan de ella.
- 2) Permite ver diferentes tipos de decisiones de enseñanza en acción, lo que ayuda a poner de relieve la naturaleza problemática de la enseñanza. En el modelado los formadores ayudan a los profesores a conocer su propio razonamiento pedagógico y ser conscientes de las decisiones que toman respecto de la enseñanza.
- 3) Ofrece nuevas formas de ver la práctica a partir del planteamiento de dilemas entre la acción real y la intención de lo que se pretende al enseñar.
- 4) El modelado en el marco de la colaboración y la co-enseñanza estimula el re-encuadre. La experiencia del modelado en términos de colaboración e intercambio de ideas entre profesores sobre la práctica ayuda a la reformulación para la mejora de la propia práctica (Schön, 1993 citado en Loughran & Berry, 2005).

A partir de estos trabajos Lunenberg et al. (2007) proponen una tipología del modelado con distintas formas de actuación en situaciones de formación para ayudar al aprendizaje de la enseñanza:

A) *El modelado implícito*, consiste en ofrecer un buen ejemplo de comportamientos que se tratan de promover en el profesor en formación. Sin embargo, se ha demostrado que la falta de explicitación en la elección de las tareas pedagógicas limita el impacto en la enseñanza de los profesores porque no logran comprender los ejemplos de sus formadores. Al respecto, Loughran

(1996) afirma que el modelado de la práctica reflexiva involucra mucho más que la demostración de las habilidades pedagógicas de un profesor experto; debe implicar la experimentación por parte del profesor en la situación de práctica porque en dicha experiencia este podría reflejar la posición que asumiría en la práctica docente autónoma.

B) *El modelado explícito* de la práctica se realiza a través de meta-comentarios (o habla en voz alta) que justifican la toma de decisiones del formador en la enseñanza mientras la realiza (Loughran & Berry, 2005). Este tipo de modelado de la reflexión consiste en ofrecer al profesor una vía de acceso para comprender lo que está pensando el formador acerca de los procesos de reflexión presentes en la planificación, ejecución y revisión de la pedagogía.

C) *El modelado explícito y la facilitación a la traslación de las prácticas del profesor* consiste en mostrar un comportamiento para que él experimente y comprenda algunos problemas sobre el aprendizaje de la enseñanza y posteriormente considere esta experiencia en la toma de decisiones en otras situaciones de enseñanza.

D) *La conexión de un comportamiento ejemplar con la teoría*, como su nombre lo indica, se refiere a establecer vínculos explícitos entre el comportamiento modelado y la teoría que lo sustenta.

A continuación se describen algunos trabajos recientes sobre el estudio del uso del modelado (en sus dos sentidos) así como las implicaciones que tiene en el aprendizaje de profesores en pre-servicio (Hutchinson, 2014; Jarvis, Dickerson, Thomas & Graham, 2014; Strieker & Dooley, 2015; Voerman, et al., 2015).

Hutchinson (2014), en un trabajo de formación centrado en la enseñanza inclusiva, estudia el modelado y el análisis de la acción (“desempaquetado”, en palabras de la autora) en ocho profesores a través de entrevistas a los participantes. En dicho estudio el modelado sirve para promover el aprendizaje de los profesores al demostrar de forma intencional prácticas

inclusivas de enseñanza y para discutir y analizar (“o desempaquetar”) las estrategias eficaces para el aprendizaje de los profesores de la práctica inclusiva modelada. Los resultados de las entrevistas muestran que los profesores valoran las conexiones entre lo que ocurre en el salón de clases y la respuesta a sus demandas de lo que hacían en sus aulas. Por ejemplo, una de las profesoras describe cómo retoma elementos de la clase modelada por la formadora para posteriormente aplicarlos en su clase. Otro profesor comenta lo ansioso que se siente por utilizar los proyectos de grupo observados en el modelado para adaptarlos a su propia aula. Un último profesor valora la eficacia de la discusión en grupo. La formadora declara que el modelado de la enseñanza inclusiva con alumnos con discapacidad es mucho más potente que propiciar tareas colaborativas y ofrecer una elección; además permite a los profesores observar formas de diferenciación e inclusión que se discuten continuamente en la formación del profesorado, pero que no siempre se pueden modelar (Hutchinson, 2014).

En el trabajo de Jarvis et al. (2014), el modelado se utiliza como uno de los principios que rigen un enfoque pedagógico de un proyecto más amplio para la formación del profesorado. El proyecto es diseñado y desarrollado en colaboración entre formadores de Malasia y Reino Unido. La formación está orientada a estudiantes de magisterio de Educación primaria sobre contenidos matemáticos principalmente y, en menor medida, en contenidos de inglés y educación física. El enfoque pedagógico está basado en los principios de “Acción - Reflexión - Modelado” (ARM) y en el constructivismo (Jarvis et al., 2014). El enfoque está dirigido a los formadores para que lo trabajen con los profesores en formación y, a su vez, para que ellos lo trabajen con los alumnos en el aula. En este enfoque la concepción de lo pedagógico va más allá de la acción de enseñar (en el sentido de sólo transmitir información), pues se entiende como la relación entre la enseñanza y el aprendizaje para el crecimiento del conocimiento por medio de una práctica significativa (Loughran, 2006 citado en Jarvis et al., 2014). El principio de “acción” se refiere a que el profesor o el alumno deben participar y aprender activamente. El principio de este enfoque está basado en las teorías del aprendizaje desarrolladas por Piaget, Bruner y Vygotsky (Jarvis et al., 2014).

El principio de “reflexión” se retoma de la propuesta de Schön (1982 citado en Jarvis et al., 2014). Este principio parte de la idea que la reflexión no es un proceso fácil, pero uno de los factores que puede contribuir a ella son las conversaciones acerca de la enseñanza entre los profesores en un ambiente no amenazante (Senese, 2007 citado en Jarvis et al., 2014). El principio del “modelado” se fundamenta en las ideas de Loughran (2006 citado en Jarvis et al., 2014) en el contexto de la formación del profesorado, donde la enseñanza implica dos cosas a la vez: la enseñanza del propio contenido y la enseñanza utilizada para trabajar dicho contenido. Por tanto, el principio del modelado en este enfoque implica que el formador relate (o hable en voz alta) a los profesores las teorías de la práctica y también modele (o demuestre) las teorías en la práctica. En este proyecto existen cuatro niveles de modelado: i) el modelado del formador al profesor estudiante sobre la enseñanza de contenidos, ii) el modelado del profesor estudiante a otros profesores con experiencia y compañeros estudiantes de profesores sobre la enseñanza de contenidos, iii) el modelado de los formadores a los alumnos del aula sobre contenidos de aprendizaje (por ejemplo matemáticos), y iv) el modelado que hacen los alumnos a otros alumnos en el aula sobre contenidos de aprendizaje (por ejemplo de inglés) (Jarvis et al., 2014). Los resultados de entrevistas a los participantes y cuestionarios de auto-cumplimiento muestran el uso del enfoque ARM y el cambio en la pedagogía tanto en los formadores como en los profesores. Para fines de este trabajo, se darán algunos ejemplos a modo de ilustración sobre el principio de modelado en ambos participantes. Algunos formadores hacen los siguientes comentarios sobre el uso del modelado y el cambio en su pedagogía: “[...] *les pido que preparen una actividad y pregunto dónde está la acción, la reflexión y el modelado [...]. También a veces algunos hacen una micro-enseñanza y discutimos acerca de la implementación del ARM en esa sesión*”. Otro formador dijo “*yo solía hacer muchas preguntas en clase sobre el ¿cómo y por qué?, pero a raíz de la participación en el proyecto he añadido el principio de modelado en las sesiones*”. Algunos profesores estudiantes hacen los siguientes comentarios sobre el uso del modelado y el cambio en su pedagogía: “*hice la reflexión al final de cada lección, esto me ha ayudado en gran medida a entender mis puntos fuertes y áreas de*

desarrollo, además tuve la discusión con mi mentor y formador con el fin de obtener un conocimiento más profundo de mi enseñanza". Otro profesor estudiante mencionó: *"el modelado es para mostrar la forma correcta de hacer algo"* (Jarvis et al., 2014).

En otro estudio orientado al desarrollo profesional, basado en la Teoría del Feedback en la práctica (Voerman et al., 2015), se utiliza el modelado como una forma de intervención para ayudar a los estudiantes de profesores a mejorar su comportamiento de retroalimentación en el aula, con la finalidad última de mejorar los aprendizajes en los alumnos. Dentro de este proceso de desarrollo profesional se combinan cinco elementos de formación individual y colectiva: proporcionar teoría, modelar, crear oportunidad para practicar, retroalimentar y el coaching. En este estudio el modelado se entiende como la demostración de comportamientos sobre el feedback, por parte de los profesores-entrenadores en el aula, donde los estudiantes de profesores pudieron observar dicho modelado para después practicar el comportamiento de feedback con sus propios alumnos. Algunos resultados de este estudio muestran que los profesores cambiaron su comportamiento en el aula expresando opiniones más específicas en la retroalimentación que proporcionaron. Se observó que las intervenciones de modelado y coaching brindaron oportunidades de práctica, en una situación real en el aula, ayudando más a los futuros maestros a cambiar sus propias prácticas en el aula que en otras intervenciones externas al aula (Voerman et al., 2015).

Por último, en otro trabajo relacionado con el modelado destinado a profesores estudiantes en pre-servicio basado en la co-enseñanza, se hace uso del modelado de profesores colaboradores en su rol de mentor. Durante un ciclo escolar, el profesor participa colaborativamente con el mentor en la planificación de la instrucción, la instrucción, la evaluación y la generación de soluciones a problemas de la práctica. Este enfoque permite al mentor proporcionar al profesor retroalimentación continua y modelar métodos eficaces con estrategias de instrucción, evaluación y el manejo de la clase (Strieker & Dooley, 2015). Este enfoque está constituido por los siguientes componentes: a) la co-planificación que se realiza a través de un formato de plan de clase específico, en el que se describe la lección co-enseñada; b) la

co-instrucción es el componente medular de la co-enseñanza y es la sesión de docencia en la que trabajan juntos, sistemáticamente, profesor estudiante y profesor mentor con el objetivo de aumentar la participación y el aprendizaje de los alumnos; c) la co-evaluación que consiste en realizar varios tipos de evaluación para medir, por una parte el rendimiento académico de los alumnos y, por otra parte el compromiso en el aprendizaje del profesor estudiante; d) la co-reflexión es un proceso de diálogo donde se aporta el conocimiento y la experiencia en la resolución de problemas específicos de la práctica. En este proceso los profesores aprenden a teorizar su práctica y justificar sus decisiones relacionadas con la planificación, instrucción y evaluación (Strieker & Dooley, 2015). Los autores señalan que los principales beneficios de este enfoque son el modelado del profesor experimentado, las relaciones recíprocas entre el profesor estudiante y los profesores que colaboran en su formación (mentor y supervisor), la asunción de la responsabilidad por parte del profesor en la planificación, la instrucción y la evaluación, y el aumento de su capacidad para atender adecuadamente las necesidades de los alumnos del aula (Strieker & Dooley, 2015).

En lo que sigue se presentan estudios que han definido una manera de entender la actuación del formador para apoyar al profesor en formación bajo el concepto de “acompañamiento”. También incluyen el modelado habitualmente como un paso en el proceso de formación. Con ello, se cierra la revisión de estudios sobre formación de profesorado cuyas aportaciones permiten conocer algunas de las características de la actividad conjunta y la intervención del formador en los procesos de formación sobre la práctica del profesor.

2.3. El acompañamiento en la práctica docente y las ayudas al desarrollo profesional en la interacción entre formador y profesor

El acompañamiento (“*accompagnement*” en francés, origen del término, “*accompaniment*” en inglés) consiste en una estrategia de apoyo y desarrollo

profesional para la formación de noveles y formación continua de los profesionales; esta estrategia está vinculada, con frecuencia, a la investigación-acción (Vezub, 2011; Mayoral, 2011). El acompañamiento entiende la formación individual también en el marco de la formación de equipos docentes, siendo una formación que incide tanto en la mejora de las condiciones institucionales como en el desarrollo profesional. Para ello pone especial atención en el trabajo en “terreno”, en el espacio en el que se realiza la práctica del profesional, en la escuela en el caso de los maestros y en que el proceso se desarrolle siempre a partir de sus necesidades. El punto de partida es un enfoque democrático e igualitario para fomentar el cambio desde el protagonista del mismo, el profesional en formación. Una de las premisas básicas de actuación del formador consiste en no tratar de imponer una solución o una perspectiva sino de impulsar al profesional (o al equipo de profesionales) a analizar sus decisiones y encontrar las vías para mejorarlas. Para ello es necesario que el formador muestre su “confianza en las capacidades de los profesores para valorar sus acciones, buscar pistas para la mejora y actuar en consecuencia” (Zuniga 1994 citado en Pirard, 1997, p. 173).

Es posible señalar que la definición del acompañamiento tiene en común la noción de apoyo con una serie de ideas vinculadas a la formación del profesorado: asesoramiento, consultoría, coaching, patrocinio, mentoring y tutoría. Sin embargo, el acompañamiento, por ser un concepto genérico que está en relación con otros conceptos como los citados y que incluye aspectos de los mismos, ha sido definido con menos claridad (Maela, 2009). Por ejemplo, el concepto de patrocinio está relacionado al compromiso mutuo y la proyección sobre el futuro en un compromiso de pertenencia a una comunidad. El concepto de *coach* proviene de la palabra “kocsi”, de origen húngaro, que denomina a la persona que ayuda a otros para alcanzar una meta personal o profesional. El término de mentor es de origen inglés y define a un experto que se asigna a un estudiante para acompañar en la transición a la vida laboral y entender los valores de la empresa a la que pertenecerá. La tutoría, de origen francés, en el ámbito formativo es quien supervisa a un aprendiz en su carrera profesional dentro de una empresa en el desarrollo de

una formación basada, por ejemplo, en el aprendizaje a distancia, o en fases en las que el estudiante está en la empresa alternadas con otras en las que su formación se realiza fuera de la misma (Maela, 2009).

Los trabajos sobre el acompañamiento surgen en la década de los 90', específicamente en el área de trabajo social y muy relacionado con las necesidades de formación de los profesionales que prestan atención educativa y social a la pequeña infancia (0-3 años). Posteriormente, se amplía a la educación infantil completa (0-6 años) y a otras profesiones. El epicentro del origen de estos estudios se encuentra principalmente en Bélgica y Francia, y con trabajos en francés, y posteriormente, se ha ido ampliando tanto el área de influencia de esta perspectiva sobre la formación, como las publicaciones en lengua inglesa. Del mismo modo, basándose en los planteamientos sobre acompañamiento, en los últimos años se han elaborado y desarrollado propuestas y guías de formación dirigidas a colectivos concretos en América Latina (Argentina, Uruguay, México, Ecuador...) y en Europa (Francia y Bélgica). Ver por ejemplo, el informe de Vezub y Alliaud (2012) sobre el acompañamiento en países de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), o la Guía para el acompañamiento elaborada por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP, 2008).

Para precisar más esta perspectiva sobre el desarrollo profesional, como algunos autores señalan, la definición más simple de acompañamiento es “estar e ir en compañía o seguir a alguien allí donde va”. Pero su función es formativa y es un proceso regulador que supera esta definición etimológica inicial. El acompañamiento supone el mantenimiento de un habla compartida, que tiene como principio básico partir de la acción del otro, a partir de lo que es y de dónde está. La definición del verbo “acompañar”, en este sentido, se refiere a “unirse a alguien” en una dimensión relacional, para “ir a dónde va” en una dimensión temporal y operacional, “al mismo tiempo que él”, “a su mismo ritmo”, “a su medida” y “acorde a su capacidad”. El acompañamiento antepone la dimensión relacional a la operacional, ya que defiende que la calidad de las relaciones condiciona el cambio que se pueda lograr (Maela, 2009; Pirard, 2007).

De acuerdo a Maela (2009), el acompañamiento se apoya en cuatro ideas fundamentales:

1) La acción del acompañante es “secundaria”, es decir, que quien acompaña sigue a alguien y su función es apoyarle.

2) El acompañamiento remite a la idea de evolución en el tiempo, lo que incluye la idea de un proceso de elaboración con etapas.

3) Se basa en un tipo de relación conjunta, no asimétrica, puesto que la acción tiene como objetivo involucrar a las dos partes en todas las etapas que integran el avance conjunto sobre la base de acuerdos, objetivos y recursos compartidos.

4) Incluye la idea de transición, ya que el acompañamiento es temporal, es decir, tiene un principio, una parte intermedia y un final.

Vezub (2011) plantea que el acompañamiento se basa en el análisis de las prácticas que permite la reflexión y la mejora continua del trabajo en el centro escolar, dando como resultado el cambio efectivo de las prácticas de la enseñanza. Esto es posible porque el proceso permite revisar y apropiarse de aprendizajes relacionados a los retos que los profesores enfrentan en la tarea educativa, minimizar el aislamiento del trabajo individual en el aula, compartir experiencias con otros profesores, favorecer la innovación, coadyuvar la construcción conjunta, generar nuevas formas de trabajo y sostener las transformaciones al interior de la escuela (Vezub, 2011).

Según Pirard y Barbier (2012), el acompañamiento se sitúa en una nueva perspectiva en la tradición de formación del profesorado que se fundamenta en la idea clave que el cambio que realizan los actores (aprendiz y formador) se produce en sus acciones (la práctica docente) y se lleva a cabo simultáneamente en el transcurso de la acción conjunta (formativa) entre ambos. Esta nueva perspectiva, identificada como «la cultura de la profesionalización», se viene a añadir a las dos perspectivas que han caracterizado la formación desde los años 50-60: la cultura de la enseñanza y la cultura de la formación, respectivamente. En la cultura de la profesionalización se sitúa el acompañamiento, junto con la mentoría. En la

tabla 1 se reproducen las principales características de cada una de estas «culturas».

TABLA 1. *Culturas de acción educativa*

	Teaching culture	Training culture	Professionalization culture
Core theme	Knowledge	Capacity/skill/abilities	Competence
Representation of space and time of educational work	Space of knowledge acquisition through an appropriate medium	Space of production of new capacities transferrable to other situations	Space of goods and/or services production organized as a space for competences development
Hypothesis on identity transformations based on educational work	Appropriation	Transfer	Joined transformation of actor and action
Symbolic device (figure)	Teacher, considered as the owner and knowledge transmitter	Trainer, considered as the organizer of learning situations	Accompanier of professional development
Representation of target audience	Student	Leamer	Practitioner or operator
Representation of links with the environment	Conceptualization – application (theory and practice)	Decontextualization–recontextualization	Joint transformation of action and action environment
Representation of motivation for change	Appearance of new knowledge or new disciplines	Appearance of new practice or new practice fields	Appearance of management practice linked to operations previously disjoined

Fuente: Barbier 2005 citado en Pirard y Barbier, 2012, p. 3.

La cultura de la “enseñanza” se caracteriza por la transmisión del conocimiento por parte del profesor a los alumnos. En esta cultura el conocimiento es el centro del trabajo educativo. La hipótesis de base es que existe una transformación de identidad cuando el alumno se apropia del conocimiento. En la cultura de la “formación” un experto es el encargado de propiciar situaciones de aprendizaje para que el alumno desarrolle habilidades y capacidades que puedan ser aplicadas posteriormente en otro contexto o situación. En esta cultura, la práctica es el motor del cambio en las personas. La hipótesis sobre la transformación de la identidad del alumno es que se da cuando este es capaz de transferir nuevos conocimientos. En la cultura de “profesionalización”, que aparece en la década de los 90, la competencia es el tema central para el trabajo educativo. La profesionalización es interpretada como un proceso evolutivo de la actividad para el desarrollo de competencias en el contexto y la persona que acompaña el desarrollo profesional tiene un papel fundamental tanto para el desarrollo individual como colectivo (Pirard & Barbier, 2012).

Como plantean estos autores, la cuestión para mejorar los recursos para la formación no radica en sustituir una cultura por otra, sino en superar algunas limitaciones y conseguir crear nuevos marcos que permitan cubrir las lagunas existentes en este ámbito.

Without compelling professionals to use specific ways of teaching, training or ‘accompanying’, the three cultures of education open new perspectives for understanding different ways to transform actors, actions and the learning/working environment. The challenge is to refrain from holding these cultures in contrast to one another: not to organize them into a hierarchy, but rather to use them to bring together traditionally separate frameworks, studying the individual and collective levels holistically, and integrating questions about the development of competencies and services into the process of education design (Pirard & Barbier, 2012, p. 10).

Y, en concreto, lo específico de la cultura de la profesionalización, de acuerdo con Le Bouedéc et al. (2001, p. 52) es poner en el centro que “en el acompañamiento hay un actor principal que de una u otra forma, se trata de apoyar, proteger, para ayudarle a alcanzar su meta; en ningún caso hay que sustituirle tomando su lugar [...]”. Se trata de poner en el centro la experiencia docente y la reflexión del aprendiz para ayudarle a la construcción del significado desde el conocimiento de la acción.

Estas dos referencias parecen especialmente adecuadas para los propósitos de este trabajo en el que se utiliza un marco elaborado para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para trascender a la comprensión de la ayuda en situaciones de formación de profesorado en el aula de infantil, puesto que resulta un marco interpretativo sobre cómo alguien, más experto, ayuda a otro menos experto a construir conocimiento sobre un tema a través de un proceso de construcción conjunta de significados compartidos y en el curso de su actividad conjunta. Estos principios resultan coherentes con los planteamientos del acompañamiento en relación con la modificación de los participantes que se produce en la acción conjunta, en el trabajo docente, siendo la función del acompañante la de apoyar, ayudar, no sustituir al profesor en formación que es el protagonista en su proceso de aprendizaje y de toma de decisiones respecto a su actuación docente.

En efecto, el acompañamiento se centra en dar prioridad a la construcción del significado de las acciones de los propios sujetos, impactar en la relación entre la teoría y la práctica, valorar el proceso de mejora sobre el contenido y orientar al profesor en formación a la acción a partir de la experiencia del profesional que acompaña. En este sentido, el acompañamiento no es dar soluciones o respuestas, como se ha señalado anteriormente, sino que apoya al aprendiz para que pueda cuestionar el problema y tomar sus propias decisiones (Maela, 2009). En este contexto, es importante destacar que el acompañamiento supone un proceso constante de evaluación conjunta en el que se parte de referentes iniciales sobre lo que se desea mejorar, de modo que el profesor en formación identifica sus necesidades y el formador mantiene estos objetivos a conseguir como guía durante todo el proceso. Para ello, se acuerdan criterios parcialmente compartidos, desde el inicio por el formador y el profesor en formación, que se van ampliando a medida que avanza el proceso (Beauvais, 2008). Profundizar en la naturaleza concreta de estos propósitos compartidos que marcan la dirección del acompañamiento, muestra la complejidad de su función. Como ponen de relieve algunos trabajos que reflexionan sobre la relación entre el acompañamiento y los procesos de innovación docente, el acompañamiento debe atender simultáneamente a las necesidades del profesorado y a las directrices institucionales sobre las prioridades en innovación, que pueden no estar en plena consonancia (Cros, 2009).

En coherencia con lo anterior, la participación del acompañante consiste en entender al otro en relación al significado que le da a una situación, sus motivaciones y las intenciones que pretende. Es así que, el mayor desafío del acompañamiento consiste en instaurar, junto con el aprendiz, transformaciones de sus conceptos, producir sentido y avanzar en el cambio de sus acciones, y todo ello, no sólo teniendo en cuenta el contexto individual sino también el contexto organizacional (Roquet, 2009). De esta forma, el papel del formador “acompañante” cambia del rol de capacitador o especialista externo (más característico de la cultura de la formación) al rol de un colaborador que acompaña (más característico de la cultura de la profesionalización) donde cada participante, formador y profesional en

formación, construye una serie de conocimientos en la actividad conjunta (Vezub, 2011; Zeichner et al., 2011). Cabe señalar, no obstante, que el acompañamiento se da porque en la interacción participa un profesor/a más experto a través de asesorías, ayudas y apoyos (Mayoral, 2011), y porque “el acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y enriquecer el trabajo del aula” (Vezub, 2011, p.107). La tarea esencial en el acompañamiento es promover en los profesores el análisis reflexivo de la práctica y de los entornos en los que se circunscribe la misma. Esto requiere, por un lado, que los profesores cuestionen su enseñanza, las características del ambiente escolar, las necesidades de los alumnos, las condiciones necesarias para cambiar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes. Y por otro lado, que los formadores sepan qué y cómo observar, escuchar y movilizar a los profesores para propiciar cambios a través de consejos, críticas constructivas, preguntas que propicien en los profesores que cuestionen su propia práctica y perciban que pueden mejorarla (Vezub, 2011). Quien actúa como formador se caracteriza por su mayor grado de experiencia (Vélaz de Medrano, 2009) y, a su vez, también se beneficia de brindar el acompañamiento al aprender de la revisión de su propia práctica en la interacción y confrontación con el profesor aprendiz (Mayoral, 2011).

De acuerdo a Vezub (2011), el cumplimiento de estas tareas, tiene los siguientes fundamentos que se retroalimentan y enriquecen conjuntamente:

- I. La observación y selección de información como base para detectar problemas, necesidades y elementos de mejora.
- II. La formación y el desarrollo profesional por medio de materiales de lectura, análisis de la práctica y sistematización de experiencias.
- III. El acompañamiento en el aula para innovar y mejorar conforme a los acuerdos tomados conjuntamente.

Para caracterizar la intervención del formador en el acompañamiento, es necesario identificar su relación con el profesor en formación en el

cumplimiento de tareas organizadas en los cuatro ámbitos: interpersonal, pedagógico-didáctico, desarrollo profesional y comunitario (Vezub, 2011):

- a) El ámbito **interpersonal** hace referencia a que el formador establece una relación de confianza con los profesores, comparte experiencias positivas y negativas sobre el trabajo de forma respetuosa y honesta. La intervención del formador, en este ámbito del acompañamiento, se basa en: propiciar un clima de confianza y respeto mutuo, expresar las expectativas y discutir en relación a las mismas con los profesores, comunicarse constantemente y dar apoyos conscientes, escuchar antes de juzgar o emitir opiniones, ser empático, ayudar a tomar en cuenta soluciones alternativas a la propia y construir de manera conjunta con los profesores un plan de trabajo a realizar.
- b) El ámbito **pedagógico-didáctico** remite a la ayuda brindada por el formador a los profesores para que continúen desarrollando conocimientos y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación con los alumnos. La intervención del formador en este ámbito del acompañamiento se basa en: organizar momentos de planificación de actividades para que los profesores cuestionen y reflexionen sobre su práctica, analizar junto con los profesores evidencias del trabajo realizado, enseñar a utilizar y analizar documentos (guías de texto, materiales de apoyo y recursos de la escuela), proporcionar lecturas y textos, y retroalimentar sobre la práctica docente con la identificación de elementos de mejora.
- c) El ámbito del **desarrollo profesional** alude a la colaboración entre formador y profesor para continuar con su aprendizaje a lo largo de su vida profesional. La intervención del formador, en este ámbito, se basa en: ayudar a que los profesores identifiquen sus necesidades de formación y elaborar un plan de formación; organizar talleres y actividades de formación; proporcionar información sobre otros cursos de instituciones cercanas, informar sobre recursos (publicaciones, páginas web, materiales...), propiciar la lectura de textos, estimular el ejercicio de buenas prácticas, fomentar la indagación educativa en el centro y el entorno, propiciar la autonomía en las decisiones, difundir

las buenas experiencias de otros profesores y escuelas, y detonar dispositivos para desarrollar conocimientos (proyectos de indagación o trabajo interdisciplinario).

- d) El ámbito de la **vinculación con la comunidad** tiene por meta desarrollar la capacidad de los profesores para interactuar, trabajar con la comunidad y vincularse con instituciones que apoyen a la escuela. La intervención del formador junto con los profesores en este ámbito del acompañamiento se basa en investigar recursos de la comunidad, identificar organizaciones que puedan trabajar junto con la escuela, respetar la diversidad cultural de la comunidad e indagar los lugares de aprendizaje alternativos al contexto escolar.

En relación con estos ámbitos, se han identificado tres ejes fundamentales para clasificar la ayuda a profesores noveles en la inserción al contexto escolar: el apoyo moral o personal, el profesional y el instrumental. El apoyo moral o personal se refiere a la ayuda que se proporciona al profesor para que se adapte a la escuela y se socialice con el aula, los profesores y los padres. El apoyo profesional se relaciona con dar información sobre la práctica en el aula o de carácter profesional, ayudar en la planificación, organización y gestión del aula, proporcionar materiales y recursos, ayudar en el desarrollo profesional, facilitar estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula, ayudar con la comunicación a los padres y promover la reflexión sobre la práctica. Y el apoyo instrumental tiene que ver con las ayudas para favorecer el uso de instrumentos como el diario, el portafolio, el uso de las tecnologías y los recursos en línea (Gordon & Maxey, 2000 citado en Mayoral, 2011). En relación con las ayudas, Boreen & Niday (2003, citado en Mayoral, 2011) proponen las siguientes ayudas del formador como relevantes para el aprendizaje del profesor: 1) la ayuda ofrecida para desarrollar el potencial del profesor y la resolución de problemas que enfrenta; 2) la construcción de un entorno de confianza con una doble finalidad; la primera establecer un clima de confianza entre formador y profesor para el trabajo, y la segunda, trabajar la seguridad y confianza del profesor en el aula; 3) la observación y el análisis en relación a la formación del profesor y la gestión en el aula; 4) el

modelado en la acción, ya que es fundamental que el formador muestre todo lo que intenta transmitir en el aula para que el profesor pueda observar, tanto lo que funciona bien como lo que no; 5) y la promoción del desarrollo profesional a través de cursos o seminarios en el centro o en otra institución.

Por su parte, Mayoral (2011) en una investigación sobre un programa para la construcción de conocimiento profesional en el acompañamiento a profesores noveles en el centro identifica las siguientes ayudas que profesores y formadores ponen de relieve en sus respuestas a las entrevistas que se les realizaron:

1. La ayuda relativa al ajuste de la pareja, referida al trabajo entre profesores con distinto rol o nivel de experiencia, lo que por sí mismo representa una ayuda. Aquí se incluyen dos sub-categorías: la igualdad en el nivel de dominio entre experto y novel al facilitar la comunicación sobre la docencia, y el clima en la pareja, porque la proximidad de intereses y simpatía entre profesor novel y tutor también puede suponer una ayuda.

2. La ayuda relativa a cultura escolar que se refiere a todas las ayudas que recibe el profesor novel en sus interacciones con el formador por el hecho de pertenecer a la misma comunidad educativa en la que se está integrando. Esta ayuda incluye también la sub-categoría de ayudas recibidas por sus compañeros con los que comparte espacios, niveles educativos, afinidad o incluso amistad.

3. Las ayudas personales (o auto-ayuda) son las herramientas que posee y utiliza el profesor novel o el propio formador para apoyarse a sí mismo en momentos de crisis. En el caso de los noveles, las sub-categorías de esta ayuda son: ser capaz de darse tiempo a sí mismo, tener habilidades para gestionar los problemas y sentir que los demás docentes tienen los mismos problemas. En relación a los formadores, esta ayuda incluye las sub-categorías relacionadas con la experiencia y la empatía con los noveles al mostrar interés genuino para ayudarles.

4. La identidad y el estatus del formador son las ayudas que facilitan a los novatos poder superar los problemas y reflexionar. Para los formadores las

ayudas proporcionadas se recogen en las sub-categorías: ofrecer su ejemplo en el aula (que se refiere a la observación por parte del novel), dar atención personalizada (ofrecer material, comentando actuaciones,...), ayudar a ver y relativizar los problemas en perspectiva, y la presencia del formador por si acaso el novato lo necesita. Los profesores noveles distinguen las siguientes ayudas en las sub-categorías: la disposición del formador y su capacidad para empatizar, el feedback después de observaciones en el aula, la interacción y la reflexión que promueve, y su presencia en caso de necesitarse (Mayoral, 2011).

Aunque referidas a la inserción de noveles estas ayudas también pueden ser útiles para analizar situaciones de formación continua cuando se trata de mejorar las prácticas docentes. Dichos aportes sirven de base para el logro de uno de los propósitos de este trabajo sobre la comprensión de cómo el formador ayuda al profesor en el proceso de la construcción conjunta de significados en situaciones de práctica en el aula. Ayudas que desde la fundamentación teórica de este trabajo se sitúan en el marco de la actividad conjunta entre formador y profesor en relación con el contenido de formación, por tanto no se identifican como actuaciones aisladas sino que se interpretan a partir de las actuaciones del formador, del profesor y en relación con el contenido de formación del que hablan. Sobre estos contenidos, como referentes de los significados en relación a la inclusión que abordan formadores y profesores en la actividad conjunta en el aula, trata el siguiente apartado.

2.4. La práctica inclusiva como contenido de la formación de profesorado experto

Como se ha dicho, aunque no es objetivo de este trabajo profundizar en el conocimiento de los procesos de inclusión resulta esencial contemplar que los contenidos sobre los que se desarrolla la actividad conjunta son,

precisamente, los relacionados con la práctica docente inclusiva. Desde la perspectiva sociocultural el contenido o tarea sobre el que se desarrolla la actividad conjunta de los participantes resulta esencial para comprender dicha actividad. En lo que sigue, se presentan algunas características de la práctica que es objeto de la formación en esta investigación. Para ello, se explican algunos de los retos de la formación del profesorado para conseguir avanzar en una educación inclusiva en las escuelas destacando la importancia de la formación en el lugar de trabajo, se define la educación inclusiva, se caracterizan las prácticas docentes inclusivas, se describen algunos indicadores que las caracterizan y, finalmente, se enuncian algunas clasificaciones sobre competencias docentes inclusivas.

Como han señalado distintos autores, los profesores son la clave para el desarrollo de formas inclusivas de educación (Ainscow & Miles, 2008). De acuerdo con Ainscow & Miles (2008). las creencias, actitudes y acciones de los profesores crean los contextos en los que niños y jóvenes reciben los estímulos y requerimientos para aprender. Para ello, los profesores deben sentirse capaces o competentes para enseñar a todos sus alumnos, pues se ha observado que un cambio en sus actitudes con aquel alumno que representa un reto puede beneficiar a la diversidad, al conjunto de alumnos, además del alumno que en principio originó el cambio de actitud (Blanco, 1999). Por lo tanto, es importante un cambio de mentalidad y adaptación del profesorado para progresar en el desarrollo de la educación inclusiva (Fernández Batanero, 2013). Esta tarea formativa debe ser asumida por el sistema educativo para que los profesores se sientan apoyados en la exploración de formas más eficaces de facilitar el aprendizaje de todos sus alumnos, lo que implica un reto importante para reformar las escuelas y mejorar las prácticas educativas permanentemente (Ainscow & César, 2006). Para asumir este desafío se trata de poner en práctica procesos de aprendizaje social en la escuela, siendo una de las formas más significativas de aprendizaje precisamente la formación en el contexto de trabajo porque crea un clima favorable a la mejora de las condiciones de aprendizaje en los alumnos (Ainscow & Miles, 2008). El aprendizaje en el contexto de trabajo se basa en algunos principios del constructivismo como son: el aprender a través del hacer, identificar y

resolver problemas a través de decisiones en consenso, delegar tareas y favorecer la comunicación abierta y cooperativa entre los profesores (Arteaga & García, 2008). En síntesis, se puede decir que la formación en la escuela es una estrategia potente para transformar la práctica y lograr un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del aprendizaje de todos los alumnos (Blanco, 1999).

Los grandes cambios en la escuela se pueden generar a partir del intercambio entre profesores acerca de los elementos de su práctica con la facilidad que supone el hecho de compartir un lenguaje común (Ainscow & Miles, 2008). En este sentido, la observación entre compañeros en el trabajo es una oportunidad para ayudarse unos a otros en la modificación de lo que hacen y lo que les gustaría hacer en el desarrollo de las prácticas inclusivas (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandill, 2010), permitiendo que las buenas prácticas sean identificadas, compartidas (Ainscow & Sandill, 2010), y sometidas a crítica; este recurso contribuye a identificar, si es el caso, actuaciones que estuvieran creando (o manteniendo) barreras para el aprendizaje y la participación de algunos de los alumnos (Ainscow & Miles, 2008). En ciertas condiciones este enfoque estimula el auto-cuestionamiento en los profesores, la creatividad y la acción, y contribuye al replanteamiento de los problemas percibidos para hacer frente a las barreras relacionadas con la participación y el aprendizaje de los alumnos. La observación incluye tanto la directa en el aula como a través de las grabaciones en vídeo que también favorecen el pensamiento hablado, la revaloración y el replanteamiento de la práctica (Ainscow & Miles, 2008). El hecho de que los profesores se planteen las razones por las cuales hacen determinadas acciones y sean capaces de cuestionar la influencia y las consecuencias que tiene su práctica en sus alumnos es una idea fundamental para reforzar los procesos de reflexión de la práctica (Echeita, 2012). La reflexión sistemática, individual y colectiva forma parte del desarrollo de competencias para favorecer la capacidad de interpretación crítica y constructiva en la educación inclusiva (Fernández Batanero, 2013). Por tanto, la formación del profesorado ha de prever espacios para: 1) el análisis de los diferentes contextos sociales y culturales vinculadas a situaciones reales, complejas y dinámicas, 2) la toma de

decisiones y 3) el compartir estas experiencias con el colectivo docente para hacer avanzar el proceso de la propia formación en contenidos y habilidades que promuevan prácticas inclusivas y de calidad (Gallego & Rodríguez, 2012). Como se ha explicado anteriormente, las actividades de formación del profesorado para el desarrollo de la inclusión que se realizan en el contexto del aula y la escuela son todo un reto. Para contextualizar brevemente esta apuesta en la formación, en lo que sigue, se presentan algunos referentes sobre la educación inclusiva, la práctica inclusiva y las competencias docentes inclusivas.

Existe una controversia a nivel internacional sobre las definiciones respecto a la educación inclusiva o la inclusión educativa (Ainscow & Miles, 2008). Algunos investigadores analizan las diferentes connotaciones que tiene este término y proponen cinco concepciones sobre la inclusión (Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008) (ver Figura 6):

- 1) La inclusión como la atención de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales. La mayoría de las veces, la inclusión está íntimamente relacionada con las personas con discapacidad o alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas regulares. Esta definición actualmente está cuestionada por centrarse en la persona que tiene una discapacidad o necesidades especiales, desestimando a otros, que de cualquier otra forma enfrentan limitantes para participar y aprender.
- 2) La inclusión vista como respuesta a la exclusión disciplinaria que se refiere a la inclusión de personas con mala conducta (o conducta disruptiva).
- 3) La inclusión como la atención a los grupos vulnerables de exclusión. Esta definición se relaciona a la inclusión social de los grupos cuyo acceso a la escuela está en riesgo de exclusión.
- 4) La inclusión como la promoción de una escuela para todos. Esta perspectiva está orientada al desarrollo de un tipo de escuela común (o

comprensiva) para todos los alumnos y se basa en enfoques para la enseñanza y el aprendizaje a desarrollar dentro de la misma escuela.

- 5) La inclusión como la educación para todos. Presenta una visión global de educación más amplia que la escolaridad; este enfoque se basa en tres principios: a) aumentar la participación de los estudiantes y reducir la exclusión; b) reestructurar las culturas, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de los alumnos en su localidad; y c) aumentar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes vulnerables de exclusión (no sólo de las personas definidas con necesidades educativas especiales) (Ainscow & Miles, 2008).



FIGURA 6. *Concepciones relacionadas a la Inclusión Educativa*

De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación inclusiva es el derecho que tienen todos los alumnos de recibir una educación de calidad que propicie aprendizajes de acuerdo con sus necesidades básicas y el enriquecimiento de sus vidas. El propósito de la educación inclusiva es erradicar la discriminación y fomentar la cohesión social. En consecuencia, el foco principal de la intervención son los grupos marginados y vulnerables para favorecer el desarrollo del potencial de cada individuo. Las escuelas enfrentan este reto,

con mayor o menor claridad, al tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos.

El interés por mejorar todos los aspectos que intervienen en la escuela rumbo a una educación inclusiva ha llevado a la creación de diversas propuestas para lograrlo. Una propuesta es el modelo de respuesta a la intervención (Response to Intervention -RTI-) que está infocado a la prevención temprana de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Este proceso se inicia con una evaluación de los aprendizajes, destrezas y comportamientos de los alumnos de acuerdo su grado escolar. Una vez que se tiene dicha evaluación se propone un apoyo educativo adicional en tres niveles. El primero, en el grupo con el resto de estudiantes a través de una enseñanza adecuada con una variedad de métodos y materiales para atender las necesidades de todos los alumnos de un grupo. El segundo nivel se realiza a través de una intervención más específica en la misma aula, o en una parte de ella, con más oportunidades de practicar y recibir una enseñanza intensiva. Y el tercer nivel es para los alumnos en los que no se identifica un progreso en los niveles 1 y 2 y a quienes se da una respuesta educativa con mayor frecuencia y cantidad de apoyos a través de materiales y estrategias (Brown & Doolittle, 2008; Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Greenwood et al., 2011).

Otra propuesta es el “Índice para la inclusión” (Index for inclusion) instrumento de auto-evaluación para el análisis de todos los aspectos involucrados en la vida escolar. Este documento se centra en la identificación de los alumnos que enfrentan barreras para el juego, el aprendizaje y la participación, la determinación de cuáles son las barreras que enfrentan los alumnos y en cómo pueden ser eliminadas o minimizadas. El análisis de las dimensiones de “presencia”, “aprendizaje” y “participación” ofrece resultados de interés para la comprensión de los procesos de inclusión. La “presencia” se refiere al lugar donde están escolarizados los alumnos, pues es de suma relevancia situar a los alumnos en un lugar donde aprendan a reconocer y valorar que cada uno es diverso. El “aprendizaje” está relacionado con que la escuela tome medidas necesarias que ofrezcan el apoyo educativo específico ante las necesidades y condiciones personales de los alumnos con discapacidad para que obtengan un buen rendimiento escolar

dentro de las áreas curriculares. Finalmente, la “participación” se refiere al reconocimiento y la apreciación a la identidad de los alumnos y el cuidado a su bienestar personal y social (Echeita et al., 2009). En este sentido, la inclusión se ve favorecida mediante la identificación y eliminación de barreras en el ámbito escolar que pueden condicionar la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Para los profesores, la inclusión de los alumnos con necesidades educativas asociadas a alguna discapacidad suele resultar una tarea difícil que se liga al logro de un equilibrio ecológico en el contexto en el que se desarrolla; por ejemplo, puede ocurrir que profesores que tienen experiencias exitosas en el trabajo con alumnos con una determinada discapacidad acaban experimentando un proceso fallido de inclusión al producirse un cambio (como la movilización del maestro de apoyo, la llegada de otro alumno con una diferente necesidad educativa o un cambio de director del centro escolar) que no favorece la continuidad y puede truncar el proceso de inclusión. La inclusión es un proceso altamente complejo e implica la toma de decisiones informadas que permitan resolver en la medida de lo posible dilemas y contradicciones entre el deber hacer y el hacer real en la práctica (Echeita et al., 2009).

Asimismo, es necesario un cambio de concepción para que las escuelas centren el problema de satisfacer las necesidades de todos los alumnos en las prácticas educativas y no en los propios alumnos (Sharma, Loreman & Fortin, 2012). Este cambio, que deja de centrarse en el niño para mirar qué ocurre en los contextos en los que participa y cómo responder a los dilemas que representan las diferencias, requiere de procesos de innovación y mejora en los centros en tres dimensiones: las culturas inclusivas, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; Echeita, 2012). Debido a que este trabajo está centrado en las prácticas docentes inclusivas, se explicará brevemente la dimensión de la práctica inclusiva, las subdimensiones que la agrupan y algunos indicadores que en ella se evalúan. La dimensión “práctica inclusiva” se refiere a la realización de actividades alineadas con las culturas y políticas inclusivas. La planificación de dichas actividades considera la diversidad de niños y jóvenes del centro escolar y del entorno. En estas actividades se promueve en los alumnos la participación

activa partiendo de sus saberes y experiencias fuera de la escuela. Los profesionales de la educación se dan a la tarea de identificar los recursos materiales y humanos (director, profesores, grupos locales, padres, alumnos...) para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela. Esta dimensión de prácticas inclusivas agrupa las sub-dimensiones: organización del juego y el aprendizaje, y la movilización de los recursos (Booth et al., 2006). La sub-dimensión “organización del juego y el aprendizaje” considera los siguientes indicadores: las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los alumnos; las actividades fomentan la comunicación entre todos los alumnos; las actividades fomentan la participación de todos los alumnos; las actividades permiten la comprensión de las diferencias entre las personas; las actividades evitan estereotipar, se implica activamente a los alumnos en el juego y el aprendizaje, los alumnos cooperan en el juego y el aprendizaje; las evaluaciones fomentan los logros de todos los alumnos; los profesores fomentan un clima de respeto, planifican, revisan y se implican en actividades colaborativas; los maestros de apoyo y auxiliares apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, y todos los alumnos participan en las actividades (Booth et al., 2006). La sub-dimensión “movilizar recursos” agrupa los siguientes indicadores: la escuela está organizada para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación; los recursos se distribuyen de forma equitativa, se utilizan las diferencias entre los niños como una forma de apoyo en el juego, el aprendizaje y la participación; se conocen y utilizan los recursos del entorno; y se hace uso de la experiencia de los profesores, los profesores elaboran recursos colaborativamente para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación (Booth et al., 2006).

En este contexto las prácticas inclusivas se definen como el intento por superar las barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos. Dichas prácticas son un proceso de aprendizaje social en un determinado lugar de trabajo que influye en las acciones de quienes participan en este trabajo y en las formas de pensar sobre esas acciones. A partir de las aportaciones de Wenger (1998, citado en Ainscow, 2005) se entiende que la escuela es una comunidad de prácticas y, dentro de ella, las prácticas son formas de

negociación de significados a través de la acción social de sus miembros. Estos significados surgen a partir de dos procesos complementarios: la participación y la cosificación (Ainscow, 2005). La participación se define como la experiencia compartida y la negociación de la interacción social dentro de una comunidad. La cosificación se conceptualiza como el proceso a través del cual las comunidades de práctica producen representaciones concretas de sus prácticas, como son las herramientas, símbolos, normas y documentos. Las prácticas que se desarrollan dentro de una comunidad dependen de la participación en la vida social y de los productos cosificados que sirven de memoria de la práctica y de base para un nuevo aprendizaje (Ainscow, 2005).

La caracterización de prácticas inclusivas eficaces centradas en los contextos (áulico, escolar y socio-familiar) y la enseñanza (no en la individualidad del alumno) se retoman de las dimensiones e indicadores de un estudio sobre la eficacia docente en la enseñanza en aulas inclusivas (Sharma et al., 2012):

a) La eficacia en el uso de la instrucción inclusiva en el aula, entendida como las estrategias docentes que promueven la inclusión de todos los alumnos, agrupa los indicadores: usar diferentes tipos de evaluaciones; proporcionar explicaciones alternativas a los alumnos; diseñar tareas de aprendizaje individualizado; medir la comprensión de los alumnos; trabajar con estudiantes muy capaces y hacer trabajo en pequeños grupos de alumnos.

b) La eficacia en la colaboración en el centro incluye el trabajo con los padres y otros profesionales que agrupa los siguientes indicadores: ayudar a las familias para que a su vez apoyen a sus hijos, promover que los padres participen en las actividades escolares, fomentar que los padres se sientan cómodos; trabajar en conjunto con los profesionales; informar acerca de las leyes y políticas.

c) La eficacia en la gestión del comportamiento de conductas disruptivas agrupa los indicadores: prevenir y controlar el comportamiento disruptivo, calmar a un estudiante indisciplinado, lograr que los alumnos sigan las reglas del aula, tratar con estudiantes agresivos físicamente y crear expectativas claras sobre su comportamiento (Sharma et al., 2012).

Así como se han mencionado algunos indicadores para identificar las prácticas educativas y los indicadores relacionados a la eficacia de los profesores en dichas prácticas, a continuación se enuncia una serie principios de buenas prácticas inclusivas en los centros educativos. Estos principios surgen de un estudio realizado en un centro de educación infantil y primaria (Llorent-García & López-Azuaga, 2013). Los principios de las buenas prácticas inclusivas son:

- Se lleva a cabo el trabajo cooperativo entre todos los miembros de la escuela.
- Los docentes y especialistas se apoyan entre ellos en el aula.
- Los alumnos con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE) trabajan junto con los alumnos del aula ordinaria y se ayudan entre ellos.
- Los alumnos del aula funcionan como orientadores al ayudar a los alumnos con NEAE en colaboración con los profesores.
- Los alumnos con NEAE colaboran en las actividades.
- Todos los alumnos aportan conocimientos y explican cómo han llegado a alcanzar dicho conocimiento.
- El profesorado trabaja con un enfoque que engloba el desarrollo de múltiples habilidades; por ejemplo en una misma actividad se trabaja la competencia lingüística, la competencia digital, las competencias en el desarrollo de habilidades sociales, las competencias de aprender a aprender...
- Todos los alumnos trabajan el mismo currículum -las mismas unidades didácticas- y cada uno recibe las adaptaciones en relación con su competencia curricular.
- Se parte de la idea de que nada es imposible para los alumnos con NEAE; solo necesitan de orientaciones, y por tanto, se evita proteger o

poner barreras ante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

- Todos los alumnos tienen un papel activo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Llorent-García & López-Azuaga, 2013).

La inclusión al ser una cuestión de valores se concreta en la práctica educativa, lo cual implica actuar en coherencia con una forma de comprender y pensar la educación (Booth et al., 2006; Durán & Giné, 2011). Para hacer frente a esta forma de comprender y pensar la educación los profesores cuentan con sus capacidades, competencias y actitudes como herramientas para trabajar la inclusión (Sharma et al., 2012). Como ya se ha explicado anteriormente, las escuelas inclusivas demandan en los profesores diferentes tipos de competencias, por tanto, su formación inicial y continua es de suma relevancia para avanzar en desarrollo de prácticas y culturas inclusivas (Duk & Murillo, 2010; Montanez-Torres, 2016).

En cuanto a la concreción de las competencias docentes inclusivas más relevantes que se encuentran en el centro de las necesidades de formación del profesorado para realizar prácticas inclusivas, la revisión de algunos trabajos de diversos autores (y en relación a distintas etapas educativas) ha permitido identificar algunas propuestas para la formación que se citan en lo que sigue.

Para Echeita (2012), los profesores inclusivos (sin importar la etapa, edad, área de especialización o tipo de centro en el que trabajarán) deberían tener una formación inicial basada en un perfil de competencias estructurado en cuatro valores nucleares. Cada uno de estos núcleos articula un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales para desenvolverse en contextos inclusivos.

1. *Valorar la diversidad de los alumnos*, ya que las diferencias en el aprendizaje de cada alumno son consideradas un recurso y un valor educativo.

2. *Apoyar a todos los aprendices*, que implica la creación de altas expectativas del profesorado sobre el rendimiento de todos sus alumnos.
3. *Trabajar con otros*, lo que remite a que la colaboración entre los profesores es uno de los elementos fundamentales para la actividad desarrollada por todos.
4. *Cuidar el desarrollo profesional personal*, referido a la asunción de la responsabilidad del profesorado para su formación continua a lo largo de la carrera profesional, ya que la enseñanza es una actividad que exige aprendizaje permanente.

Montanez-Torres (2014) analiza las actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas en el profesorado en el proceso de educación inclusiva en la Ciudad de Esmeraldas, Ecuador. A partir de este análisis se sugiere una formación del profesorado basada en competencias, conocimientos, valores y actitudes inclusivas para la formación inicial y continua. Dicha formación advierte centrarse en: diferenciar y dar respuesta a la inclusión y a la diversidad de capacidades, trabajar en colaboración con los padres de familia y trabajar en equipo con los compañeros o servicios profesionales educativos dentro y fuera de la escuela (Montanez-Torres, 2016).

Gallego y Rodríguez (2012) hacen una propuesta formativa para el docente actual con varios núcleos temáticos que engloban conocimientos y habilidades para el desarrollo de modelos y prácticas educativas que promueven la inclusión y la calidad (ver Tabla 2). Esta propuesta de formación básica es para profesores de Educación Especial, pero los autores afirman que es una exigencia para cualquier profesional de la educación.

TABLA 2. *Propuesta formativa para el docente actual*

Formación	Bloques
Actitudinal y ética	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización (desarrollo de actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos) y formación ética (desarrollo de valores éticos en el contexto de una formación ciudadana). -Conocimientos generales sobre Educación Especial (EE). -Posibilidades y límites del alumnado.

	<ul style="list-style-type: none"> -Variables que afectan el desarrollo y progreso educativo. -Experiencias integradoras. -Experiencias educacionales y profesionales éticas de convivencia ciudadana.
Legislativa	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones de la EE en el sistema educativo. -Disposiciones legales sobre EE. -Solicitud de ayudas y apoyo del centro.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> -Filosofía de la integración escolar. -Principios que sustenta la atención a la diversidad. -Movimiento de la integración escolar. -Movimiento de la escuela inclusiva. -Prevención y compensación de desigualdades.
Didáctico-organizativa	<ul style="list-style-type: none"> -Currículum (preferentemente común, inevitablemente adaptado) y métodos de enseñanza (aprender a ser, a vivir con otros, a trabajar con otros, a reflexionar, a hacer, a colaborar, a aprender, a emprender, a indagar, a estudiar, a investigar e incluso a fracasar para volver a empezar). -Organización del centro y del aula para atender a la diversidad. -Sistemas de orientación y apoyo (organización y funcionamiento); y provisión de servicios contextualizados. -Sistemas de coordinación, técnicas de grupo y trabajo colaborativo multiprofesional e interdisciplinar. -Medidas generales y estrategias de detección, valoración e intervención en alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE) y dificultades de aprendizaje. -Modalidades de escolarización y apoyos. -Capacitación para transferir el conocimiento teórico a las prácticas de aula. -Conocimiento sobre técnicas específicas. -Conocimientos generales en áreas específicas (logopedia, psicomotricidad...).
Comunicación y relación con las familias	<ul style="list-style-type: none"> -Canales de colaboración y cooperación entre el centro, las familias y el entorno. -Mecanismos de coordinación con las familias. -Técnicas de comunicación y medios para favorecer la cooperación de las familias. -Estrategias de asesoramiento educativo.
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de destrezas profesionales. -Conexión de los contenidos con la psicología del alumnado y las características del medio. -Selección, capacidad de uso y diseño de medios para la enseñanza.

	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de las variables que condicionan el aprendizaje; -Tareas administrativas. -Reflexión acerca de las estrategias de intervención docente que utilizan profesores expertos. -Valoración de experiencias integradoras. -Práctica reflexiva y crítica, evaluando experiencias vividas.
Específicas para especialistas	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades de aprendizaje y necesidades específicas vinculadas a: <ul style="list-style-type: none"> *discapacidades físicas o motóricas *discapacidades psíquicas *discapacidades sensoriales *la interculturalidad *enfermedades crónicas -Métodos de diagnóstico, orientación y asesoramiento. -Prácticas de enseñanza en centros ordinarios y específicos.

Fuente: Gallego y Rodríguez (2012, p. 338).

Duk y Murrillo (2010) argumentan que la atención a la diversidad debe ser un eje transversal de la formación pedagógica inicial de los profesores, indistintamente de su nivel de desempeño. Estos autores sugieren integrar a la malla curricular de formación un eje transversal a lo largo del trayecto formativo con competencias básicas que permitan a los profesores:

- *Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, y detectar a tiempo las dificultades de los alumnos para dar el apoyo requerido.*
- *Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza a través del uso de una serie de estrategias y recursos educativos para brindar la respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.*
- *Crear un clima favorecedor para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración a las diferencias. Este tipo de clima para el aprendizaje y la convivencia favorece la comprensión y el apoyo mutuo entre los alumnos y profesores.*

- *Gestionar la colaboración* entre los profesionales de la escuela, especialistas y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos.

Estos autores proponen cambios en la formación de los profesores de educación especial para avanzar hacia el enfoque de educación inclusiva. Su propuesta está orientada a los planteamientos curriculares y las prácticas comunes con los profesores de los demás niveles, para superar enfoques clínicos centrados en el déficit de los alumnos. Las competencias docentes que se proponen para los profesores de educación especial son:

[...] la evaluación y el seguimiento de las necesidades educativas especiales, la organización de sistemas, recursos y modalidades de apoyo en sus múltiples formas, el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares [...], ejercer funciones de apoyo y asesoramiento para facilitar el acceso y el progreso en el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales a lo largo de la trayectoria escolar (Duk & Murrillo, 2010, p. 12).

Rosales (2013) sugiere un esquema de clasificación de tres competencias que deberían adquirir en la formación inicial los profesores de educación primaria e infantil:

- *Competencias para estimular los aprendizajes propios de las etapas.* El profesor debe responsabilizarse de estimular en los niños las habilidades, actitudes, valores y competencias relativas a diferentes ámbitos de la personalidad en los niveles de infantil y primaria.
- *Competencias vinculadas con los contextos de intervención.* El profesor debe ser capaz de establecer y mantener relaciones de colaboración con la familia de los alumnos, asociaciones e instituciones de diferentes tipos. En lo concerniente al aula, el profesor deberá ser capaz de atender simultáneamente a todos los alumnos considerando que su intervención no repercute en un solo alumno, sino que impacta sobre todo el grupo. También será necesario que el profesor considere su actividad incierta, ya que el desarrollo de la actividad en la clase no siempre es predecible; por tanto, el profesor requiere ser competente en la organización del tiempo, las formas de agrupamiento, la

utilización de los recursos, el diseño de actividades -con una distribución equilibrada de los segmentos de actividad- y la transición entre ellas de acuerdo con las características de los alumnos. Finalmente, pero no menos importante, el profesor deberá ser capaz de establecer un clima de relaciones interpersonales basadas en el respeto a los derechos de las personas, la adaptación a las características de los alumnos y su participación.

- *Competencias curriculares específicas.* Esta competencia incluye las tareas del profesor sobre la planificación, el desarrollo y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Dicha competencia incluye dos dimensiones: la cooperativa y externa al aula, por medio del trabajo entre profesores de su nivel o ciclo; y la individual sobre la enseñanza, que incluye una serie de competencias para la planificación, selección y organización de contenidos, establecimiento de un clima de comunicación e interacción, utilización de métodos y técnicas adecuadas, atención orientadora y tutorial, evaluación de los aprendizajes y de la propia docencia, y la investigación, reflexión, innovación y perfeccionamiento. A continuación se describen en detalle cada una de estas por su relación con la realización de la práctica educativa en el aula:

1. *Planificación de la enseñanza,* donde el profesor debe ser competente para realizar la planificación de la enseñanza de acuerdo a las normas administrativas correspondientes. Esta planificación incluye objetivos, competencias básicas, contenidos, orientaciones metodológicas y la evaluación. En este caso el profesor no debe considerar la planificación como una forma rígida de trabajo, sino que por el contrario, debe ser competente para adaptar la programación de manera emergente de acuerdo a la enseñanza y a las características, necesidades y ritmos de aprendizaje los alumnos.
2. *Selección y organización de los contenidos,* guarda relación con que el profesor sea competente para seleccionar los contenidos,

acorde a los ámbitos de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los valores. Además, exige que el docente use en su enseñanza temas transversales, es decir, que pueda desarrollar contenidos sobre diferentes temas (por ejemplo, salud, convivencia, medio ambiente, lenguaje verbal, audiovisual, informático...). En educación infantil el profesor debe ser competente en la organización global de los contenidos relacionados al interés de los alumnos.

3. *Utilización de métodos, técnicas y recursos adaptados.* El profesor debe ser competente en el desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas y en colaboración con maestros de apoyo. Asimismo, deberá propiciar el trabajo cooperativo de los alumnos a través de la conformación de equipos homogéneos y heterogéneos, proporcionar orientaciones de trabajo y dar la infraestructura para su funcionamiento. Finalmente, el profesor debe poseer conocimiento en la selección y uso de una diversidad de recursos impresos, manipulativos, audiovisuales e informáticos.
4. *La evaluación* incluye varias competencias del profesor: 1) la realización de la evaluación diagnóstica de sus alumnos al inicio de un proceso didáctico para ajustar la enseñanza a sus características; 2) el seguimiento de un proceso de aprendizaje en las tareas cotidianas para poder intervenir a tiempo y evitar la acumulación del error; 3) el uso de criterios de evaluación que considere el nivel mínimo exigido, el nivel normativo, el esfuerzo personal y el progreso del alumno de acuerdo a su capacidad; 4) el uso de técnicas para recoger datos y llevar un seguimiento de las actividades en el aula, como por ejemplo, la observación, los portafolios, entrevistas...; 5) la estimulación de la capacidad de autoevaluar y reflexionar en sus alumnos sobre su propia actividad; y 6) la realización de procesos de evaluación en equipo -así como se propone en la planificación- para determinar

criterios consensuados de promoción y evitar sesgos personales sobre el alumno.

5. *Comunicación didáctica* del profesor para establecer un clima de comunicación interpersonal y grupal basado en: reglas establecidas, un clima de empatía emocional, respeto a las necesidades básicas de los participantes, relaciones sociales satisfactorias, compañerismo y amistad.
6. *Investigación, reflexión, innovación y perfeccionamiento* son un conjunto de competencias relacionadas. El profesor deberá realizar un proceso de investigación sobre la práctica como fuente de innovación y perfeccionamiento a partir de la reflexión sobre sus tareas en el aula y en la escuela. La reflexión es entendida como un proceso de combinación entre el conocimiento teórico y la práctica real que requiere para el desarrollo de su competencia.

Fernández Batanero (2013) presenta los resultados sobre un estudio relacionado con las competencias docentes que favorecen las buenas prácticas de la inclusión educativa a partir del análisis de la percepción de los profesores de educación secundaria en cuatro escuelas (ver Tabla 3).

TABLA 3. Competencias que favorecen las buenas prácticas e indicadores de ejecución de profesores de educación secundaria

Competencia	Indicadores de ejecución
Competencias pedagógico-didácticas	<ul style="list-style-type: none"> -Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. -Establece prioridades. -Organiza recursos en función de resultados. -Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias. -Establece prioridades con los objetivos a evaluar. -Tiene capacidad para instrumentar cambios. -Posee espíritu dinámico e innovador. -Manifiesta interés por las actividades. -Planifica proyectos innovadores. -Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la

	<p>inclusión de alumnos con necesidades especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acomoda la enseñanza y adecua los materiales. -Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica. -Refuerza las competencias difíciles de lograr. -Utiliza estrategias novedosas (creatividad). -Ofrece un enfoque disciplinar y globalizador. -Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje. -Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos. -Induce la expresión de puntos de vista personales. -Recorre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo.
De liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> -Posee habilidades interpersonales. -Sabe liderar. -Toma decisiones oportunas. -Crea un clima de confianza y comunicación. -Maneja conflictos. -Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del centro educativo. -Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.
De gestión de grupo y aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> -Discute sobre el logro de objetivos. -Evalúa las relaciones de trabajo. -Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros de grupo. -Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. -Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz. -Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.
De investigación	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación. -Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación. -Pone en práctica el proceso de investigación-acción. -Aplica las modalidades de investigación. -Usa documentos bibliográficos. -Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje.
Interactivas	<ul style="list-style-type: none"> -Empatía con el alumno.

	-Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.
Éticas	<p><i>Valores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Es paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno. -Se preocupa y motiva a los niños. -Es flexible con los alumnos y los orienta. -Conoce las características del niño y sus dificultades, aspiraciones, su entorno social, económico, sus condiciones de vida. -Es coherente con sus principios y valores. <p><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Puntual y responsable. -Respeto reglas y normas. -Asume compromisos y tareas. -Es honesto, ético. -Posee virtudes. -Es modelo.
Competencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Establece una relación de confianza con la familia y favorece la comunicación. -Distingue las situaciones que requieren colaboración. -Informa sobre la evolución del alumnado. -Colabora con los otros agentes educativos.

Fuente: Fernández Batanero (2013, p. 82).

Arteaga y García (2008) proponen una serie de competencias para la atención a la diversidad a partir de un programa de formación continua sobre educación adaptativa en profesores de educación secundaria para la enseñanza de las matemáticas. Para los autores, enseñar en la educación adaptativa requiere de profesores capaces de planificar, tomar decisiones de cambio, mejorar su práctica educativa a partir de considerar el nivel educativo en que se imparten las clases, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido por aprender. A continuación se explican las cuatro competencias que proponen estos autores:

-Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, que incluye el trabajo cooperativo, activo, innovador y una organización flexible y abierta por parte del profesorado. Además, incluye la actitud positiva ante la diversidad de su

aula y la responsabilidad para buscar soluciones acordes a los alumnos. Esta tarea implica que el profesor planifique, diseñe, medie y evalúe en un nuevo rol como intermediario entre la situación instruccional y el aprendizaje de los alumnos a través de la guía y orientación hacia el logro de los objetivos y asegurar el aprendizaje significativo.

-Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias tiene que ver con programar anticipadamente y a detalle los objetivos y las unidades instruccionales. Esta programación requiere que el profesor diseñe sus unidades instructivas del curso escolar con las siguientes actividades y recursos:

- a) Los objetivos concretos y los contenidos respectivos a una unidad deberán ser definidos y organizados en secuencia lógica de acuerdo con la materia tratada.
- b) Una prueba de evaluación inicial para corroborar los conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad, en la que el profesor deberá incluir los criterios de evaluación para determinar qué actividades sí o no realizará el alumno.
- c) Los conceptos previos que debe tener el alumno como foco de atención educativa del profesor al iniciar una unidad; en el caso de que los alumnos no cuenten con dicho conocimiento previo podría asignar actividades específicas o flexibilizar el tiempo para realizar tareas.
- d) Un número idóneo de actividades de aprendizaje para que los alumnos tengan una suficiente práctica y ejercitación del objetivo. También considera la secuencia de las actividades, que va de lo simple a lo complejo. Además de incluir actividades de refuerzo y ampliación o profundización para cada objetivo de acuerdo con las necesidades de cada alumno.
- e) Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades planificadas.

- f) Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos a través de una evaluación continua que informe al alumno de su situación de aprendizaje y resultado, y permita al colectivo docente tomar decisiones sobre cómo continuar la enseñanza.

-Mediación educativa para lograr los objetivos donde el profesor coordina y ajusta los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada situación instructiva. La tarea principal del profesor es tomar decisiones respecto a las ayudas que requieren los alumnos en cuanto a la repetición de actividades, el control o supervisión, los materiales, los contenidos... pues el fundamento de la educación adaptativa es que todos los alumnos logren los objetivos planteados y desarrollar sus potencialidades individuales.

-Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus alumnos y las estrategias adaptativas. La competencia se refiere a la evaluación de las estrategias educativas utilizadas para valorar las decisiones tomadas sobre la intervención realizada. También considera la evaluación de los resultados de los alumnos en cada unidad planificada porque de esta forma se pueden identificar problemas de aprendizaje y resolverlos a través de la toma de decisiones y el ajuste de las actividades o la metodología utilizada de manera oportuna. Y por último, se evalúan las adecuaciones al entorno de enseñanza pues en el enfoque adaptativo se considera que el éxito del aprendizaje de los alumnos depende de la adaptación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de las capacidades de los alumnos.

Como se puede constatar, desde la perspectiva de caracterizar contenidos prioritarios para la formación del profesorado sobre la propia práctica y a partir de sus propias necesidades de mejora, es amplia la diversidad de conocimientos que pueden ser objeto de formación para asumir los retos implícitos en el desarrollo de prácticas inclusivas.

En cualquier caso, los distintos aspectos pueden resumirse en dos grandes bloques: contenidos relacionados con el aprendizaje de los alumnos (sobre lo instruccional, la gestión del aula, los materiales...) y contenidos relacionados

con el propio aprendizaje del profesor en el proceso de formación. Esta clasificación es coherente con la propuesta en programas de formación que no están determinados por el carácter inclusivo de su contenido (Englert & Rozendal, 2004; Hutchinson, 2014; Strieker & Dooley, 2015; Vezub, 2011). Por ejemplo, los contenidos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, los temas que frecuentemente son utilizados en el feedback sobre la práctica docente en un programa de acompañamiento a profesores noveles de secundaria (Mayoral & Castelló, 2015) son también: los niveles de dificultad de los contenidos, la priorización o equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales trabajados con los estudiantes en el aula, la gestión del aula y los espacios, la interacción con los alumnos y las metodologías del aula, y la dificultad del trabajo cooperativo entre los alumnos. Dichos temas aparecen más en el tipo de feedback cognitivo (solicitar aclaraciones, ofrecer sugerencias, manifestar discrepancias...), que en el tipo de feedback afectivo (reconocimiento, satisfacción, ánimo...).

2.5. Principios básicos e ideas nucleares para el estudio de los procesos de ayuda formativos en la actividad conjunta en situaciones de acompañamiento en la práctica inclusiva en el aula. Aportaciones sobre el modelado para el estudio de la ayuda formativa.

A partir de la revisión de los trabajos respecto a la formación del profesorado sobre la propia práctica en el aula, el uso del modelado como una actividad conjunta entre formador y profesor, el acompañamiento en la práctica docente y los planteamientos sobre la influencia educativa revisados en el capítulo 1, en este apartado se presentan algunas consideraciones a modo de “relectura” de las aportaciones de estos estudios que sean de utilidad para esta investigación. Desde la perspectiva socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las situaciones formativas. El aprendizaje se puede concebir como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido que recae en la responsabilidad del profesor en formación; y la

influencia “formativa” se puede definir como la ayuda intencionada, planificada y sistemática brindada por parte de un formador (o profesor más experto) a la actividad constructiva de un profesor sobre la práctica docente. La característica esencial de los procesos de ayuda formativa es que estos se ajusten (en cantidad y calidad) a las necesidades del profesor en su proceso de construcción de conocimiento, en el transcurso de la actividad conjunta que también construyen profesor y formador durante las situaciones de formación.

En las situaciones de formación en el aula se incluyen con cierta frecuencia actividades de modelado. El modelado se puede reinterpretar desde nuestro marco de referencia como un tipo de actividad conjunta entre formador y profesor sobre contenidos de formación “situados” en la práctica del aula. Más adelante nos referiremos con mayor detalle a los planteamientos sobre el modelado. En este sentido se hace necesario tener presente la distinción entre práctica, práctica docente y práctica educativa. La práctica “es el conjunto de acciones propias de un determinado sistema de actividad” (Clarà & Mauri, 2010b, p. 204). La práctica educativa es el proceso que abarca tres momentos básicos: pensamiento, interacción y reflexión sobre los resultados (García-Cabrero, Loredó & Carranza, 2008).

En este contexto, las aportaciones del acompañamiento en la práctica se retoman especialmente para apoyar el carácter colaborativo de la interacción entre formador y profesor en formación (que pueden ser incluso entre compañeros de trabajo en el mismo centro escolar) con implicaciones de distinto tipo para situar las necesidades formativas del profesor en primer plano y el ajuste de la actuación del formador a estas necesidades. Asimismo, estos planteamientos se pueden reinterpretar como coherentes con nuestra opción de analizar las ayudas que se prestan en el marco de la actividad conjunta que formador y profesor construyen; además, el énfasis del acompañamiento es que sea transitorio y con la duración necesaria para que el profesor consiga sus objetivos de mejora en la dimensión temporal del proceso formativo: es un proceso necesario para el aprendizaje y el cambio.

En efecto, como en el caso de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en las situaciones formativas la estructura de la actividad conjunta (o interactividad) entre formador y profesor sobre contenidos de formación, no está definida de antemano, de forma consciente y formal por el formador desde el inicio de los procesos de ayuda formativa en la construcción de los significados, sino todo lo contrario; se construye a lo largo y como consecuencia de las aportaciones de los participantes. Lo anterior nos sitúa en un doble proceso de construcción: por una parte, se produce el propio proceso de construcción de la actividad conjunta entre formador y profesor en relación a un contenido o tarea; y por otra, se produce el proceso de construcción de significados y atribución de sentido sobre un contenido de formación o tarea formativa. Las formas de organización de la actividad conjunta o Segmentos de Interactividad son el marco en el que tiene lugar el proceso de construcción de significados en los profesores y, a la vez, son el resultado del proceso de construcción de la actividad conjunta en que se implican tanto formador como profesor.

En el marco de la actividad conjunta, también es posible identificar dos mecanismos de influencia educativa en las ayudas formativas: el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje, y la construcción progresiva de significados compartidos. El traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en el profesor es uno de los mecanismos a través de los cuales se ejerce la ayuda formativa y hace referencia a que los apoyos y ayudas del formador se van modificando y evolucionando para promover en el profesor aprendiz una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de tareas y la utilización de contenidos de la práctica educativa. La construcción de significados compartidos y atribución de sentido a los contenidos o tareas de formación es otro de los mecanismos de ayuda formativa y su finalidad es presentar, elaborar, re-elaborar y hacer avanzar las representaciones que tienen el formador y el profesor sobre los contenidos de formación desarrollados en una situación formativa en el marco de la actividad conjunta. En este caso, la actividad discursiva de los participantes en el marco de lo que hacen, o como parte de lo que hacen, es un elemento constitutivo y primordial en la construcción de la actividad

conjunta y de los significados. Esta es la razón por la cual el discurso es uno de los ejes fundamentales del análisis de los procesos de ayuda formativa.

Por otra parte, el concepto de actividad conjunta (o interactividad) resalta la importancia del contenido de formación en torno al que se articula la actividad conjunta entre formador y profesor. El modo en cómo el formador articula la actividad conjunta con el profesor dependerá de la naturaleza del contenido de formación o de las exigencias de la tarea sobre lo que se está trabajando. Este principio repercute en las decisiones al seleccionar las situaciones formativas para su observación y análisis de acuerdo a los contenidos o tareas que se trabajan en la formación. En el caso de contenidos de formación relacionados con el aprendizaje de la enseñanza en los profesores da como resultado un doble proceso de construcción de significados, de forma simultánea; por una parte, se construyen significados sobre la actividad conjunta entre formador y profesor sobre el contenido formativo relacionado a la práctica docente y, por otra, se construyen significados en la actividad conjunta entre el profesor y sus propios alumnos sobre contenidos instruccionales en el aula (ver Figura 7).

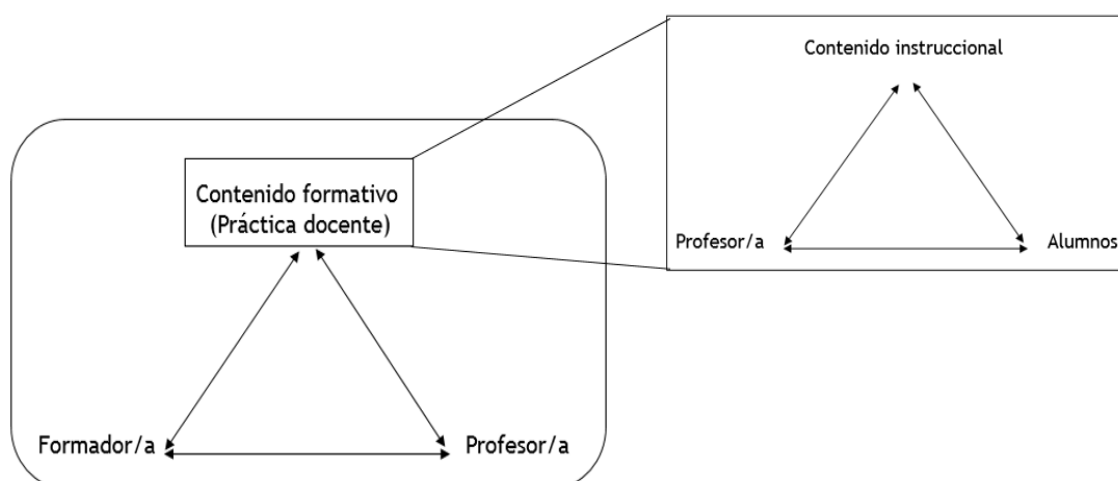


FIGURA 7. *Actividad conjunta entre formador y profesor respecto a un contenido formativo en situaciones de práctica docente en el aula*

Dada la relevancia que tienen los procesos de ayuda, la construcción conjunta de los significados y atribución del sentido a los contenidos sobre la práctica docente y en el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, en este

trabajo se propone el análisis de los procesos de ayuda formativos centrado en la actividad conjunta (o interactividad) entre formador y profesor en relación a un contenido o tarea de formación. El análisis de la actividad conjunta (o interactividad) y su evolución a lo largo del proceso formativo se propone en tres niveles de profundidad y con diferentes propósitos, siguiendo el referente del modelo de análisis de la interactividad (Coll et al., 1992a; Coll et al., 2008). El primer nivel de análisis estará centrado en la articulación de las actuaciones entre el formador y el profesor sobre un contenido docente y su evolución a lo largo de la situación de formación estudiada; este primer nivel aporta elementos sobre el mecanismo de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del formador al profesor. El segundo nivel de análisis se focaliza en la actividad discursiva de los participantes en el marco de la actividad conjunta y tiene como propósito aportar elementos sobre el mecanismo de construcción progresiva de significados compartidos a lo largo de la situación formativa. El tercer nivel de análisis se focaliza en los significados negociados entre los participantes en el marco de la actividad conjunta y tiene como finalidad aportar elementos sobre los significados negociados a lo largo de la situación formativa.

Esta propuesta de análisis para el estudio de las ayudas en el proceso formativo debe respetar dos exigencias básicas: la primera, considerar la dimensión temporal de los procesos de ayuda formativos para identificar las actuaciones de los participantes y su evolución en el desarrollo de la actividad conjunta y, la segunda, definir el conjunto de unidades de análisis que permita identificar qué tipo(s) de segmento(s) de actividad conjunta aparecen a lo largo del proceso en su dimensión temporal. En este estudio se propone la Secuencia Formativa como una unidad global de observación, análisis e interpretación para el análisis de la interactividad que se construye en una situación formativa, incluyendo el conjunto de sesiones que se dediquen al proceso formativo; la concreción de esta unidad completa en esta investigación se explica en el capítulo de metodología.

Consideraciones sobre el modelado para el estudio de la ayuda formativa en la actividad conjunta

A partir de la revisión de los trabajos que resaltan la contribución de procesos de modelado en la formación del profesorado considerando la propuestas teóricas de Loughran y Berry (2005) y Lunenberg et al. (2007) sobre el modelado, y retomando los aportes teóricos de perspectiva socioconstructivista basada en el estudio de la actividad conjunta para comprender la influencia educativa, para los propósitos del estudio de la ayuda formativa se puede reinterpretar el modelado en términos de un tipo característico de actividad conjunta entre formador y profesor en formación en dos sentidos. *El “modelado de la acción” en la práctica docente inclusiva y el “modelado del habla en voz alta” (discurso) sobre la práctica docente inclusiva. El “modelado de la acción” en la práctica docente inclusiva se entiende como un tipo de actividad conjunta en el que opera el proceso de ayuda para “el traspaso progresivo del control y la responsabilidad” a través de la demostración de la actuación docente en el aula de la actividad conjunta entre profesor y alumnos en relación a un contenido instruccional (ver Figura 7) y, en la cual, el profesor en formación puede actuar en diferentes sentidos y con distintos grados de participación en la docencia (desde una participación esencialmente centrada en la observación de la actuación del formador hasta una participación con un grado importante de responsabilidad en la docencia). En cuanto al “modelado del habla en voz alta” (discurso) sobre la práctica docente inclusiva, nos referimos a un tipo de actividad conjunta entre formador y profesor en el que, hipotéticamente, opera esencialmente el proceso de ayuda para la “construcción progresiva de significados compartidos” a través de la reflexión sobre lo que hace, siente y piensa el formador o el profesor en relación con la práctica docente a realizar o ya realizada en el aula.*

Como se ha podido identificar en algunos de los trabajos citados, en el contexto de la formación del profesorado basado en el modelado, aparecen diversas referencias a los procesos de reflexión. Aunque no es el objeto del estudio profundizar en la naturaleza de los procesos de reflexión se hace una

breve referencia sobre esta temática. Loughran (1996, p. 14) entiende por reflexión “el acto deliberado e intencionado de pensamientos que se centran en formas de responder a situaciones problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje”. El factor temporal de “cuándo” se produce la reflexión influye en el aprendizaje que puede darse antes, durante y después de la experiencia pedagógica. Este autor destaca los procesos de reflexión que se producen antes y después de la experiencia pedagógica. Antes, puede tener lugar la reflexión “anticipatoria” que es un medio de acceso a la elaboración de una situación previo a que ocurra y una oportunidad para prepararse consciente y cuidadosamente al anticipar el curso de la acción a ensayar. Algunos de los factores contextuales que pueden influir en la reflexión anticipatoria pueden ser, por ejemplo, el conocimiento del contenido, la edad de los alumnos, la experiencia previa con el mismo grupo de alumnos... En cuanto a la reflexión sobre la acción que ocurre después de una experiencia, esta consiste en mirar hacia atrás, hacer una reflexión retrospectiva que ofrece oportunidades para dar sentido a las experiencias del pasado y poder desarrollar una nueva o más profunda comprensión de la situación vivida (Loughran, 1996).

Estos aportes teóricos concuerdan con las ideas de Schön (1998), que entiende la reflexión como el proceso que llevan a cabo los profesionales para dar más sentido a una situación que, de entrada, no resulta obvia. Las situaciones de práctica se caracterizan por ser acontecimientos únicos y tienen una naturaleza, por sí misma, inestable. Como se sabe, en la práctica, los problemas no están estructurados o conformados sino que se construyen a partir de los elementos de las situaciones problemáticas, que desconciertan, preocupan y generan incertidumbre en el profesional. Conseguir convertir una situación problemática en un problema requiere de un trabajo de encuadre del profesional. Encuadrar un problema es un proceso interactivo entre el profesional y la situación, en el que el profesional habla sobre los aspectos a los que da atención y enmarca el contexto en el que serán atendidos estos aspectos (Schön, 1998). Como es bien conocido, Schön (1998) habla de “reflexión desde la acción” y de “reflexión sobre la acción”. En la cotidianidad, el profesional depende del conocimiento tácito en la acción, al hacer juicios sobre calidad, hablar de habilidades o usar de forma consciente

teorías. Aunque hay quienes reflexionan sobre lo que hacen, incluso en el momento en que lo están haciendo, a través de cuestionarse a sí mismos. Pero regularmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las dificultades o cosas interesantes que ocurren con él, los implícitos de su acción, la reestructuración o las acciones adicionales que conlleva alguna situación problemática (Schön, 1998). La “reflexión desde la acción” hace referencia al saber desde la acción acompañado del pensamiento sobre la acción que se está ejecutando. La reflexión “desde la acción” de la práctica profesional se centra en tres elementos distintos: la actuación en una variedad de situaciones profesionales, la preparación para la ejecución de la acción y la repetición de la acción. En cambio, la reflexión “sobre la acción” tiende a centrarse de forma interactiva en los resultados de una acción, la acción y el saber intuitivo implícito en la acción. Por ejemplo, la reflexión desde la acción sería el caso de un jugador de béisbol que es capaz de pensar sobre algo que está haciendo bien, para repetir exactamente la misma jugada que hizo anteriormente y que resultó exitosa. La reflexión sobre la acción, en este mismo ejemplo, sería cuando el mismo jugador de béisbol piensa en relación a sus patrones de acción sobre las situaciones en las que estuvo actuando (Schön, 1998). La reflexión de un profesional, desde y sobre su práctica docente, tiene varios objetos de reflexión; por citar algunos ejemplos, las estrategias y teorías implícitas de un modelo de conducta, los sentimientos respecto a una situación que le han llevado a adoptar un curso particular de acción, la forma en la que ha encuadrado un problema que trata de resolver o el rol que ha construido sobre sí mismo dentro de un contexto institucional (Schön, 1998). El esfuerzo por resolver un problema implica una conversación reflexiva del profesional con la situación, siendo este un proceso que gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y re-apreciación. En este sentido, la reestructuración de un problema lleva a descubrimientos que requieren una reflexión desde la acción. Esta reflexión forzosamente requiere de la experimentación, es decir, requiere actuar para ver a qué lleva esa nueva acción. El profesional hace la re-apreciación de la reestructuración de la situación problemática a través de su habilidad para resolver el nuevo problema y de su habilidad para establecer los efectos involuntarios de la

acción en la conversación con la situación. Esto no quiere decir que el profesional al “ver una situación como otra” tenga que actuar exactamente como lo ha realizado en esa otra, pero podrá identificar en la situación algún elemento de su repertorio que le haga tener una nueva forma de verla y tener una posibilidad de actuar en ella, aunque esta nueva perspectiva deberá descubrirse en la acción (Schön, 1998).

En síntesis, la reflexión en la acción puede resumirse como el pensamiento y la actuación que se da de manera espontánea sobre problemas durante la acción. Y la reflexión sobre la acción sería la que se da sobre la práctica, las acciones y los pensamientos una vez finalizada la acción (Schön, 1973 citado en Killon & Todnem, 1991). Killon y Todnem (1991) añaden a las aportaciones de Schön, la “reflexión para la acción”, entendida esta como el resultado de la reflexión en la acción y sobre la acción, que guía la acción futura en su propósito más práctico. Con lo cual, se puede decir que la reflexión es un proceso que engloba el pasado, presente y futuro al mismo tiempo. La idea de la reflexión para la acción se basa en examinar las acciones pasadas y las acciones presentes para generar conocimiento que sirve de información para acciones futuras. El proceso para generar conocimiento al servicio de acciones futuras propuesto por Killon y Todnem (1991) está integrado por: la planeación de la acción del profesor y la reflexión en la acción a partir de la observación de las acciones en la que el profesor crea significado sobre la comprensión de la dinámica que se produce entre sus acciones y las respuestas de sus alumnos (en términos de causa-efecto); la reflexión sobre la acción; y finalmente la reflexión para la acción en la que los profesores analizan lo sucedido y sacan conclusiones que sirven de partida para decisiones en el futuro. Estas ideas globales permiten destacar la importancia de la reflexión que fundamenta las acciones futuras que está más implícita en otros planteamientos.

Para finalizar con este apartado, únicamente considerar que los dos tipos de modelado identificados anteriormente pueden vincularse con las diferentes funciones de la reflexión que acabamos de revisar:

- la reflexión en la acción se relacionaría con el modelado de la “acción”, durante la práctica docente inclusiva en el aula, en el desarrollo de la actividad instruccional;
- la reflexión sobre la acción y la reflexión para la acción tendrían lugar en los procesos de modelado que se produzcan después de la acción, el modelado “del habla” sobre la construcción de los significados al que nos referíamos más arriba, en la evaluación y la planificación de la práctica docente instruccional.

En definitiva, podríamos decir, por una parte, que las situaciones de modelado forman parte de las actividades “típicas”, “auténticas” y “situadas” en la actividad conjunta formativa que se plantean de modo estrechamente relacionado con el acompañamiento a la práctica del profesorado en su aula; y, por otra, que en estos procesos de modelado se introduce de una u otra manera el papel de la reflexión del profesor. Este trabajo se centra en identificar y analizar cómo el formador y el profesor en formación construyen su actividad conjunta, en la que se incluye el modelado, en situaciones basadas en el acompañamiento a la práctica docente habitual del profesor con sus alumnos. En cuanto a la reflexión, tal como se plantea en los estudios de formación, no será objeto de investigación puesto que este trabajo, en coherencia con el modelo de análisis de la actividad conjunta que se toma como referencia básica, se centra en la influencia educativa / formativa que ejerce el formador a través de los procesos de construcción conjunta de significados compartidos y del traspaso progresivo del control y la responsabilidad, lo que nos permitirá esencialmente caracterizar las ayudas que se ofrecen al profesor para avanzar en sus aprendizajes sobre la docencia.

2.6. A modo de síntesis

Desde la perspectiva constructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede hacer la lectura de que en las situaciones de modelado a través del acompañamiento a la práctica docente inclusiva, el aprendizaje se puede concebir como un proceso de construcción de significados y atribución de sentidos que recae en la responsabilidad del profesor en formación; y que podríamos hablar de influencia “formativa” que se puede definir como la “ayuda” intencionada, planificada y sistemática brindada por parte de un formador (o profesor más experto) a la actividad constructiva de un profesor sobre la práctica docente. En este caso, además, cuando se trata del estudio de procesos formativos en el aula del profesor en formación en situaciones de interacción diádica, cabe esperar que esta influencia formativa sea especialmente sensible y ajustada a la participación del profesor; y por otra parte, que el profesor asuma una participación muy activa en esta formación, de modo que se podría entender como la “co-responsabilización” en la construcción de las oportunidades para aprender en la actividad conjunta, de una participación cercana al paralelismo con la noción de influencia educativa distribuida.

En el marco de la actividad conjunta, en las “ayudas formativas” operan dos mecanismos de influencia formativa: el “traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje” y la “construcción progresiva de significados compartidos”. El traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en el profesor es uno de los mecanismos de influencia formativa donde los apoyos y ayudas del formador se van modificando y evolucionando para promover en el profesor aprendiz una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de tareas y la utilización de contenidos de la práctica docente. La construcción progresiva de significados compartidos y atribución de sentido a los contenidos o tareas de formación en situaciones modelado a través del acompañamiento a la práctica docente es otro de los mecanismos de influencia formativa y su finalidad es presentar, elaborar, re-elaborar y hacer avanzar las representaciones que tienen el formador y el

profesor sobre los contenidos de formación desarrollados en una secuencia formativa en el marco de la actividad conjunta.

A partir de las propuestas teóricas de Loughran y Berry (2005) y Lunenberg et al. (2007) se puede reinterpretar el modelado en términos de un tipo característico de actividad conjunta entre formador y profesor en formación en dos sentidos. El *“modelado de la acción” en la práctica docente y el “modelado del habla” en voz alta (discurso) sobre la práctica docente*. El *“modelado de la acción” en la práctica docente* se entiende como un tipo de actividad conjunta en el que opera el proceso de ayuda de “traspaso progresivo del control y la responsabilidad” a través de la demostración de la actuación docente en el aula de la actividad conjunta entre profesor y alumnos en relación a un contenido instruccional, y en la cual el profesor en formación puede actuar en diferentes sentidos y con diferentes grados de participación en la docencia (desde una participación esencialmente centrada en la observación de la actuación del formador hasta una participación con un grado importante de responsabilidad en la docencia)(ver Figura 7). En cuanto al *“modelado del habla en voz alta” (discurso) sobre la práctica docente*, nos referimos a un tipo de actividad conjunta entre formado y profesor en el que opera el proceso de ayuda de la “construcción progresiva de significados compartidos” a través de la reflexión que hace el formador sobre lo que hace, siente y piensa en relación con la práctica docente a realizar (o ya realizada) en el aula, para que posteriormente sea el profesor quien realice este proceso.

El acompañamiento es una forma de entender la formación en situaciones laborales cotidianas. El acompañamiento refiere a los procesos de ayuda formativos. A continuación se mencionan algunos principios fundamentales del acompañamiento en la práctica: a) la acción del acompañante es “secundaria”, quien acompaña sigue a alguien y su función es apoyarle; b) remite a la idea de evolución en el tiempo, es decir, es un proceso de elaboración con etapas; c) se basa en un tipo de relación conjunta, no asimétrica, puesto que la acción tiene como objetivo involucrar a las dos partes en todas las etapas que integran el avance conjunto sobre la base de acuerdos, objetivos y recursos compartidos; d) incluye la idea de transición,

ya que el acompañamiento es temporal, en otras palabras tiene un principio, una parte intermedia y un final (Maela, 2009).

Los retos de la formación del profesorado sobre la educación inclusiva son abordados a través del trabajo colaborativo entre profesores, la observación y reflexión de las prácticas inclusivas en el aula. De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación inclusiva es la que se ocupa de que todos los alumnos tengan acceso, permanencia, participación y aprendizaje. Algunas características de este tipo de educación son la búsqueda del desarrollo integral de todos los individuos con lo cual es un proceso que requiere de tiempo, un cambio en el foco de la atención del niño al contexto, la búsqueda de la identificación y eliminación de barreras para la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos y lucha contra la exclusión, el fracaso escolar y el riesgo de marginación.

Las prácticas inclusivas se definen como el intento por superar las barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos. Las prácticas inclusivas son un proceso de aprendizaje social en un determinado lugar de trabajo que influye en las acciones de quienes participan en este trabajo y en las formas de pensar sobre esas acciones. Las competencias docentes inclusivas más mencionadas por los diferentes autores consultados son: la valoración de la diversidad, la identificación de las competencias iniciales, la planificación didáctica, la diversificación metodológica (sobre los contenidos, actividades, materiales, agrupamientos de los niños...), la evaluación, la investigación, el trabajo colaborativo y el trabajo con padres.

SEGUNDA PARTE. Estudio empírico

Capítulo 3. Presentación metodológica de la investigación

3. Introducción

Este capítulo presenta el abordaje empírico para el estudio de los procesos de ayuda de las formadoras⁴ a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesoras expertas en educación infantil. El acompañamiento hace referencia, en último término, a un conjunto de principios que caracterizan las ayudas a la profesora en formación en el contexto de su propia práctica docente y de modo estrechamente vinculado a las necesidades de formación que dicha práctica le exige. Estas ayudas son brindadas, en este caso, por una formadora a la profesora en situaciones de modelado en el aula. El capítulo está integrado por seis apartados: el primero presenta la finalidad, los objetivos y las hipótesis directrices de la investigación; el segundo explica la fundamentación metodológica y el diseño de la investigación; el tercero describe el contexto y los participantes de la investigación con sus criterios de selección; el cuarto explica los procedimientos e instrumentos para la recogida de datos; el quinto describe el análisis de los datos (el procedimiento de preparación de datos para su análisis, el modelo de análisis, los niveles de análisis, las unidades de análisis, las dimensiones de análisis, categorías y las sub-categorías de análisis); y el sexto, presenta una breve síntesis del capítulo.

3.1. Finalidad, objetivos e hipótesis directrices de la investigación

La finalidad general de esta investigación es contribuir a una mejor comprensión de los procesos de ayuda en la interacción entre formadoras y

⁴ De acuerdo con los datos del trabajo empírico se tomó la decisión de utilizar la expresión de formadora, profesora e investigadora en género femenino porque todas las participantes son mujeres. También se optó utilizar el concepto de profesor/a para referirse a cualquiera que ejerce la docencia sin distinción de nivel educativo, aunque las participantes en este estudio sean maestras en educación infantil.

profesoras expertas de educación infantil en su contexto de trabajo habitual. Se estudia la formación de modo vinculado al quehacer diario del profesorado en procesos que se encuentran vinculados a la propia práctica educativa, es decir a la planificación, el desarrollo y la evaluación, así como a las necesidades de las profesoras para el desarrollo de una práctica docente inclusiva. Para abordar esta problemática sobre la formación se ha optado por utilizar como referentes nucleares las aportaciones del modelo de análisis de la interactividad y la aproximación al estudio de las ayudas elaboradas en el mismo modelo en los trabajos sobre influencia educativa distribuida que se han presentado anteriormente (Coll et al., 1992a; Coll et al., 2008; Coll, Bustos & Engel, 2011). Se han considerado también estudios sobre el enfoque realista en la formación del profesorado (Korthagen, 2001a; Korthagen & Kessels, 1999), el modelado (Hutchinson, 2014; Korthagen et al., 2006; Loughran & Berry, 2005; Lunenberg et al., 2007; Shelfhout et al., 2006; Voerman et al., 2015), el acompañamiento (Maela, 2009; Roquet, 2009; Vezub, 2011) y las ayudas en procesos de formación del profesorado (Crasborn et al., 2008; Mayoral, 2011).

En el marco de esta problemática general se plantean en concreto los objetivos e hipótesis directrices de investigación que se presentan a continuación.

Objetivo 1. Describir y caracterizar los procesos de ayuda que ejerce la formadora en la actividad conjunta en situaciones de **modelado** con la profesora experta de educación infantil en el contexto del aula para compartir significados relacionados con la práctica docente inclusiva.

Este objetivo se basa en la influencia educativa que se entiende en términos de los mecanismos de traspaso de control y de construcción de significados compartidos. Nótese que este objetivo se sitúa en la opción teórica presentada en el marco teórico del trabajo sobre el modelo de análisis de la interactividad que se ha utilizado esencialmente para el

análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje, y que defendemos puede ser útil también para analizar el proceso de formación docente sobre la práctica en el aula. Ello incluye tanto la caracterización de la actividad conjunta como la de los dos mecanismos de influencia educativa: traspaso de control y construcción de significados que también se hipotetiza pueden ser utilizados en contextos de formación dirigidos al aprendizaje de la práctica docente. Sin embargo, y como ya se ha señalado anteriormente (ver capítulo 2) por la especificidad de la actividad de formación, es necesario tomar en consideración que a diferencia de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en la formación sobre docencia la actividad conjunta entre formadora y profesora dirigida a la formación de la profesora tiene como referente explícito de la actividad conjunta formativa la actividad conjunta instruccional que la profesora ha de desarrollar con los alumnos. Esta especificidad se recoge en la formulación de objetivos e hipótesis diferenciando entre “actividad conjunta formativa” y “actividad conjunta instruccional”.

Este objetivo general se concreta en los objetivos específicos siguientes y sus respectivas hipótesis directrices:

1.1. Describir la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora experta para comprender cómo se caracteriza la actividad de formación en relación con el modelado en tres casos distintos (con profesoras con distinta experiencia de participación previa en el programa formativo en el que se inscribe la actividad formativa objeto de estudio). Para ello se procederá a la identificación y análisis de los Segmentos de Interactividad (SI).

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- i) La actividad de formación se construye: la actividad conjunta en las situaciones de formación en el aula sobre la propia práctica docente no viene dada y predeterminada por la formadora sino que se

construye en la interacción social entre formadora y profesora experta. Se hipotetiza que esta construcción se realizará a través de las reglas y normas de participación social y de la tarea (sobre la actividad de formación respecto a la práctica docente) que las participantes compartirán durante la actividad de formación. Esto se identificará a través de la aparición de distintos tipos de formas de actividad conjunta estables a lo largo de la misma, que cumplirán distintas finalidades para la formación y que definirán la forma que toma la actividad de formación.

- ii) La actividad conjunta en la situación de formación (o interactividad formativa) incluye dos procesos de construcción: el propio proceso de construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre contenidos de formación y la construcción de significados compartidos sobre estos contenidos. Se hipotetiza que se encontrará más presencia de Segmentos de Interactividad con la función prioritaria de servir a la construcción misma de la actividad conjunta en el caso en el que que la profesora no haya participado anteriormente en el programa de formación, puesto que será necesaria mayor explicitación de las reglas de participación y el contenido para llegar a compartir la organización de la actividad formativa. En cambio, se hipotetiza que se encontrará mayor presencia de SI para la construcción de significados compartidos en el caso de las profesoras que tengan más tiempo participando anteriormente en el programa formativo, puesto que la actividad compartida anteriormente permitirá dedicar más tiempo a negociar significados. Esto se identificará en los tipos de SI de las sesiones de formación, en la aparición y desaparición de los SI y la duración de los mismos.
- iii) La actividad conjunta entre formadora y profesora se pone en relación con el contenido y la tarea que orienta la actividad conjunta formativa. Se hipotetiza la aparición de algunas formas de organización de la actividad conjunta relacionadas a la inclusión porque el contenido de formación es sobre la práctica docente

inclusiva. Esto se podrá identificar en la aparición de algunos SI que ponen de manifiesto el carácter inclusivo de la práctica, por ejemplo, un SI de atención a las necesidades de los alumnos durante la actividad instruccional.

- iv) La actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a contenidos de formación evoluciona en la dimensión temporal para conseguir los objetivos propuestos. Se hipotetiza en los tres casos de formación que conforme avanza la actividad conjunta entre formadora y profesora durante el curso académico habrá una disminución en la segmentación de las sesiones, serán menos los tipos de SI, y su duración será más corta. Esto debido a que a medida que avanza la actividad conjunta en las sesiones de formación el tiempo dedicado se focaliza a la consecución de los objetivos formativos. Esto se podrá identificar en la duración de las sesiones de formación, en la aparición o desaparición de tipos de SI, el lugar de aparición de los SI y en la cantidad de SI de las sesiones en cada caso de estudio.
- v) La experiencia previa de participación de la profesora en el programa de formación influirá en cómo se articula la estructura y organización de la actividad conjunta con la formadora en relación a los contenidos de formación. Se hipotetiza en el caso de la profesora que no ha participado anteriormente en el programa formativo que requerirá de más tiempo dedicado a la actividad conjunta y más tipos de formas de organización de la actividad conjunta para conseguir los objetivos propuestos. Esto se identificará a través de sesiones con duración más larga, sesiones más segmentadas, aparición de tipos específicos de SI y algunos de estos SI más largos.

1.2. Identificar y analizar cómo se produce el traspaso del control en situaciones de modelado de la práctica docente a medida que avanza el programa formativo. El traspaso del control se analizará esencialmente en relación con las formas de organización de la actividad conjunta construidas por formadora y profesora en cada caso de estudio.

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- i) En la actividad conjunta construida entre formadora y profesora en el aula será posible identificar situaciones de modelado puesto que en este tipo de procesos formativos se incluye este tipo de actividad. En concreto, será posible identificar dos modalidades en las que la formadora ayuda a la profesora mediante el modelado. El “modelado de la acción” en forma de ejemplo de una práctica deseable se hipotetiza que se producirá en la actividad conjunta entre formadora y profesora dedicada a desarrollar la actividad instruccional en el aula con los alumnos. Y el “modelado del habla (o discurso)” que pone al descubierto el análisis y la reflexión de la formadora sobre la actividad instruccional desarrollada en el aula a la profesora para la construcción de significados compartidos, se hipotetiza que se producirá en la actividad conjunta entre formadora y profesora dedicada a comentar aspectos sobre esta actividad instruccional -a realizar, en realización, o ya realizada- por parte de formadora y profesora. Ambas modalidades se corresponderán con distintos tipos de actividad conjunta o “Segmentos de Interactividad” y se podrán identificar en los SI orientados a la planificación y análisis de la actividad instruccional.

1.3. Identificar y analizar las ayudas formativas, en la actividad conjunta entre formadora y profesora, a la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión de los significados que contribuyan en la construcción progresiva de significados en situaciones de modelado a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva en el aula.

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- i) Los procesos de ayuda persiguen contribuir a la construcción de significados en las situaciones de modelado respecto a la práctica docente inclusiva, por lo que se hipotetiza que la mayor cantidad de ayudas formativas identificadas en el conjunto del proceso de formación se centren a la gestión de los significados, más que a la gestión de la participación o de la tarea. Se cree posible encontrar más ayudas a la gestión de los significados que a la participación o la tarea porque son profesoras con experiencia en educación infantil (no profesoras noveles o estudiantes de magisterio en prácticas) con conocimientos sobre las normas de participación y de la tarea relacionadas con la práctica docente. Esto se puede identificar en el total de las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados en cada uno de los casos.
- ii) El ajuste de las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados se realiza de acuerdo a la evolución de la actividad conjunta misma y a la construcción progresiva de significados conjuntos. Se hipotetiza que al inicio de las sesiones de formación habrá una cantidad mayor de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea para hacer avanzar la actividad conjunta y menos a la construcción de significados. En cambio, en las últimas sesiones ocurrirá lo contrario, es decir, habrá una menor cantidad de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, y más ayudas a los significados. Esto se basa en que las ayudas formativas a la gestión de la participación y tarea incluyen las reglas y normas de participación social para configurar la actividad conjunta, por lo que se prevé que aparecerán más al inicio de las sesiones de formación, y que conforme avance la actividad conjunta formativa estas tiendan a desaparecer para centrarse principalmente a la ayudas a la gestión de los significados. Esto se podrá identificar en el total de las ayudas formativas en las sesiones de formación inicial y final, haciendo el contraste de la frecuencia de las ayudas identificadas en cada caso y entre los casos de estudio.

- iii) El “modelado de la acción” en la actividad conjunta formativa entre formadora, profesora y contenido se sitúa en la actividad conjunta instruccional entre profesora, alumnos y contenido en el aula. Se hipotetiza que en el modelado de la “acción” se gestionarán más ayudas a la participación y a la tarea, porque están directamente relacionadas con el traspaso del control y la responsabilidad de la actividad conjunta instruccional. Esto debido a que al ser una profesora con experiencia en educación infantil y al darse la actividad conjunta formativa en su propia aula, tendrá más oportunidades de asumir el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje en la tarea formativa que es la práctica docente inclusiva. Esto se puede identificar en la frecuencia total y los cambios de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea en las sesiones de formación en las que tenga lugar el modelado de la “acción”.
- iv) Se hipotetiza que en el “modelado del habla” la formadora pone al descubierto a la profesora su reflexión sobre la práctica docente realizada en una sesión formativa anterior. Tipo de modelado en el que se encontrará el mecanismo de influencia educativa de construcción progresiva de significados compartidos. Esto es debido a que la actividad conjunta formativa, en este tipo de modelado, está basada en el discurso entre formadora y profesora en el que el significado se pone al servicio de la mediación. Se prevé encontrar una mayor cantidad de ayudas formativas a la gestión de los significados en las sesiones de formación en la que se utiliza el modelado del habla, en los tres casos.
- v) La experiencia previa de la profesora en la actividad conjunta de modelado en el programa formativo sobre la práctica docente inclusiva influirá en el ejercicio de la ayuda formativa. Se hipotetiza que la profesora que no ha participado en el programa formativo requerirá de una mayor cantidad y más tipos de ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados a diferencia de las profesora que han participado previamente en el programa de

formación. La construcción de la actividad conjunta y de los significados compartidos, no son procesos lineales y por tanto, se prevé encontrar en los tres casos diferencias en cuanto al grado y el tipo de ayudas formativas, con mayor frecuencia en el caso 1 debido a la falta de experiencia de la profesora en el programa de formación. Se podrá identificar esto en la frecuencia de aparición de las ayudas a la gestión de la participación, la tarea y del significado, en la desaparición de determinadas ayudas, en las diferencias de cantidad y el tipo de ayudas gestionadas entre la formadora y profesora dependiendo del caso.

Tras analizar las características de las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora (tipología, la relación y evolución a lo largo del proceso de formación) se propone profundizar en un aspecto del análisis. En concreto, estas hipótesis directrices propias del estudio cualitativo y de análisis de casos se complementarán puntualmente con un análisis específico de los datos en relación con la variable “experiencia previa de la profesora en el programa formativo sobre la práctica docente inclusiva”, con el propósito de analizar cuantitativamente la existencia de diferencias estadísticas significativas en la frecuencia de las ayudas formativas brindadas en los tres casos estudiados. Únicamente para este aspecto se formulan a continuación las siguientes hipótesis.

Hipótesis 0: La frecuencia (el número total) de las ayudas formativas (P/T/S) brindadas en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación no dependen de la experiencia previa de la profesora en el programa formativo.

Hipótesis 1: La frecuencia (el número total) de las ayudas formativas (P/T/S) brindadas en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación están relacionadas con la experiencia previa de la profesora en el programa formativo.

Objetivo 2. Identificar y describir los significados compartidos entre formadora y profesora en la actividad conjunta de formación. Estos significados pueden versar tanto sobre las necesidades de formación de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) como sobre las necesidades de formación de la profesora (sobre diferentes aspectos del proceso formativo) cuando formadora y profesora hablan sobre la actividad instruccional que media como objeto en el proceso de formación. Este objetivo se centra esencialmente en la caracterización de los significados compartidos entre formadora y profesora tomando en consideración la finalidad de apoyar a la profesora en la práctica docente inclusiva.

Este objetivo general se concreta en los objetivos específicos siguientes con sus respectivas hipótesis directrices:

2.1. Caracterizar los significados compartidos entre formadora y profesora en la actividad conjunta en los tres casos en las situaciones de modelado para comprender su relación con la práctica docente inclusiva.

Este objetivo específico se vincula con las siguientes hipótesis directrices:

- i) Los significados compartidos entre formadora y profesora en la actividad conjunta se hipotetiza que mayoritariamente están relacionados con la práctica docente inclusiva por ser la finalidad principal del programa de formación. Aunque es posible identificar otros significados compartidos que no necesariamente sean de la práctica docente inclusiva, sino en forma de meta-aprendizajes de la profesora por ser un proceso formativo orientado al desarrollo profesional. Estos significados podrán ser identificados en el discurso entre la formadora y la profesora en la actividad conjunta realizada en el modelado del “habla” sobre la actividad instruccional.
- ii) Los significados compartidos sobre los que formadora y profesora se centran en la actividad conjunta al estar relacionados con distintos

aspectos de la práctica docente inclusiva en el aula, se hipotetiza que las participantes compartirán significados que hagan referencia, de forma general, a todo el grupo clase, significados que hagan alusión, específicamente, a los niños con necesidades educativas especiales y también significados que mencionen a los niños con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del grupo. Esto es porque las necesidades formativas de las profesoras están orientadas a realizar prácticas docentes que incluyan a alumnos con Síndrome Down, Autismo, Aptitudes Sobresalientes... Se podrán identificar estos dos tipos de significados en la forma en que se expresan las participantes sobre los alumnos del grupo o en relación al alumno con necesidades educativas.

2.2. Identificar y analizar cómo se produce la construcción conjunta de significados en situaciones de modelado de la práctica docente a medida que avanza el programa formativo. La construcción de significados compartidos se analizará esencialmente en relación con los temas que hablan formadora y profesora en cada caso.

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- iii) La negociación de los significados entre formadora y profesora se realiza gracias a las ayudas a la gestión del significado en la actividad conjunta. Se hipotetiza que al inicio de las sesiones de formación habrá una mayor negociación de significados. En cambio, en las últimas sesiones ocurrirá lo contrario, es decir, habrá una menor negociación de significados. Esto se debe a que en las sesiones iniciales es necesario explicitar una mayor cantidad de significados entre formadora y profesora, pero conforme avanza la negociación de esos significados se irán abreviando. Se podrá identificar en el total de los significados compartidos, en la aparición o desaparición de algunos significados y en el contraste de las

frecuencias de los significados compartidos en cada caso y entre los casos de estudio.

- iv) En la medida que avanza la actividad conjunta entre formadora y profesora también avanza la construcción de significados compartidos. Se hipotetiza que la formadora y la profesora negociaran inicialmente una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y menos sobre aspectos del proceso formativo. Posiblemente, esto suceda por varias razones. La primera porque la finalidad del programa formativo es el desarrollo de competencias docentes inclusivas. La segunda es debido a que la toma de consciencia sobre los aspectos del proceso formativo requieren de ayudas para su logro en periodos largos de tiempo. Se prevé identificar esto en el aumento o disminución de la frecuencia de los significados compartidos sobre los aspectos del proceso instruccional y formativo, y en la aparición o desaparición de significados sobre el proceso instruccional o formativo.
- v) La experiencia previa de participación de la profesora en la actividad conjunta de modelado del programa formativo influirá en la cantidad de significados compartidos sobre la práctica docente inclusiva. Se hipotetiza en el caso de la profesora sin experiencia previa en situaciones formativas de modelado, que requerirá de una mayor cantidad de significados compartidos porque será necesaria la explicitación de cada uno de estos. Esto se identificará en el total de la frecuencia de los significados compartidos entre formadora y profesora, y en el aumento o disminución de los significados compartidos en los tres casos de estudio.

Para completar la comprensión de los significados compartidos en la actividad conjunta entre formadora y profesora (tipología, y evolución a lo largo del proceso de formación), a través de hipótesis directrices que pertenecen más al estudio cualitativo y de análisis de casos se propone un análisis específico de datos en relación la variable “experiencia previa de la profesora en el programa formativo sobre la práctica docente inclusiva”, con el propósito de

analizar cuantitativamente la existencia de diferencias estadísticas significativas en la frecuencia de los significados que aparecen en los tres casos estudiados. Únicamente para este aspecto se formulan a continuación las siguientes hipótesis.

Hipótesis 0: La frecuencia (el número total) de los significados compartidos relacionados con la práctica docente inclusiva en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación no dependen de la experiencia de la profesora en el programa formativo.

Hipótesis 1: La frecuencia (el número total) de los significados compartidos relacionados con la práctica docente inclusiva en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación están relacionadas con la experiencia de la profesora en el programa formativo.

Objetivo 3. Identificar las exigencias del modelo de análisis de la influencia educativa utilizado para el estudio de una situación de enseñanza y aprendizaje que es necesario revisar o modificar para el estudio de una situación de formación de profesorado experto en el aula.

Este objetivo se vincula con las siguientes hipótesis directrices:

- i) Las ayudas educativas (a través del discurso educacional) y su ajuste son posibles gracias a las actuaciones en la interacción entre profesora y alumnos sobre un determinado contenido. Se hipotetiza que en el análisis de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido será necesario tomar en consideración la actividad conjunta entre la profesora y los alumnos sobre el contenido/tarea instruccional. Es decir, incluye tener presente la actividad instruccional sobre la práctica docente inclusiva que orienta al programa formativo. Se podrá identificar esto en la forma en la que las participantes hablan sobre el contenido de la actividad conjunta formativa y de la actividad conjunta instruccional.

- ii) La Secuencia Didáctica (SD), en el modelo de análisis de la interactividad, es la unidad más global que da sentido al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, en un tiempo relativamente corto con un inicio, desarrollo y cierre. Se hipotetiza que en el análisis de la actividad conjunta formativa habrá una distinción entre la Secuencia Didáctica y la Secuencia Formativa (SF). Esto se debe a que la SF está relacionada a las tareas de la práctica docente, es decir, la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la realización de una SD, y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se podrá identificar esto en la estructuración de las sesiones de formación de la actividad conjunta formativa relacionada a la práctica docente.
- iii) Los segmentos de interactividad (SI) caracterizan las actuaciones de la actividad conjunta entre profesora, alumnos y contenido de acuerdo con una función instruccional específica en la Secuencia Didáctica (SD). En el caso de la identificación de las actuaciones entre formadora, profesora y contenido en la actividad conjunta formativa, se hipotetiza que los SI no responderán a la naturaleza de la actividad conjunta formativa, ya que el contenido se relaciona con la actividad conjunta instruccional. Con lo cual, es probable que sea necesario hacer una distinción entre el Segmento de Interactividad (SI) y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF). Se prevé identificar la Secuencia Didáctica objeto de formación integrada por SI dentro una sesión de formación integrada a su vez por determinados SIF.
- iv) El análisis de las formas de organización de la actividad conjunta debe respetar las exigencias del contenido y tarea que orienta la actividad conjunta entre profesores y alumnos. Se hipotetiza que en la actividad conjunta entre formadora y profesora en el aula, el contenido y la tarea de formación estarán muy vinculadas al contenido y tarea instruccional sobre el que se centra dicha actividad conjunta. Esto se podrá identificar en las sesiones formativas para la realización de la actividad instruccional en el aula y en las sesiones donde se habla sobre la práctica.

- v) El estudio sobre la influencia educativa distribuida en situaciones de enseñanza y aprendizaje en medios asíncronos propone el uso de dimensiones y categorías para el análisis de las ayudas a la gestión de la participación, la tarea y los significados. Se hipotetiza que estas dimensiones y categorías serán de utilidad para el estudio de los procesos de ayuda formativos. Aunque, posiblemente, las categorías cambiaran de sentido porque aquí se analizan sesiones de formación presenciales en la actividad conjunta entre formadora y profesora. Se prevé identificar esto en las modificaciones a las categorías de análisis a la gestión de la participación, la tarea y los significados.

3.2. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

De acuerdo con la perspectiva teórica que enmarcó esta investigación, el estudio de los procesos de ayuda en la actividad conjunta en situaciones naturales de formación sobre la práctica docente requirió de una opción metodológica que se ajustara a las características del objeto de estudio. El objeto de estudio es complejo dada la simultaneidad con que se dan las situaciones de formación en el contexto áulico, la inmediatez de los eventos y la imprevisibilidad de actividades relacionadas con la formación (Putman & Borko, 2000).

Esta investigación asumió una aproximación metodológica cualitativa y observacional de naturaleza interpretativa, útil para categorizar, describir, comprender, interpretar y explicar el objeto de estudio (Gutiérrez, Pozo & Fernández, 2002). Se trata del estudio de situaciones naturales de trabajo en el aula mediante una aproximación etnográfica que, de acuerdo con Anderson-Levitt (2006), permite el estudio de las personas en la vida cotidiana con especial énfasis en su cultura y en los procesos mediante los cuales construyen significado sobre sus experiencias. Esta aproximación es compatible con el estudio de casos utilizado también en este trabajo, en el que se seleccionaron tres casos para analizarlos en su contexto particular,

temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de los participantes en su contexto real (Flick, 2004). En resumen, se optó por estas aproximaciones con las siguientes características de la investigación cualitativa (Flick, 2004, p. 41):

- Epistemológicamente la metodología cualitativa trata de comprender el objeto de estudio en situaciones concretas.
- La interpretación depende del posicionamiento teórico de la investigación.
- La singularidad de un caso individual se analiza primero antes de establecer declaraciones comparativas o generales con otros estudios de casos.
- El material empírico son textos. La realidad reconstruida de los casos se convierte en textos a través de transcripciones que sirven para hacer análisis empíricos de acuerdo con el posicionamiento teórico.

Al respecto, otros autores mencionan características de la metodología cualitativa que nos parecieron también relevantes, por lo que a continuación se enuncian brevemente (Hernández, Fernández & Baptista, 2007, p. 8):

- Se parte de la elaboración de preguntas de investigación.
- Las investigaciones cualitativas se fundamentan en un proceso inductivo, es decir, en un proceso de ir y venir de los datos a la teoría y de lo particular a lo general.
- La metodología se basa en procedimientos de recolección de datos no estandarizados como la observación, las entrevistas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias...
- Se fundamenta en una perspectiva interpretativa.

La metodología a través del estudio de casos permitió explorar, describir y explicar el objeto de estudio en situaciones de carácter natural. Esta investigación incluyó tres casos, sin ánimo de contraste entre ellos, con el propósito de obtener información complementaria de los resultados obtenidos que, considerados en su conjunto, permitirán una mejor comprensión empírica y teórica de los procesos de ayuda estudiados en la situación de formación del profesorado.

Los procedimientos de recolección seleccionados fueron las situaciones de observación principalmente en el aula y en la escuela (de algunos momentos

puntuales), las entrevistas a las participantes, la recolección de documentos elaborados por las participantes y los documentos solicitados por la investigadora. Estas técnicas de recolección de datos son características del estudio de casos y permitieron hacer la triangulación de las fuentes de información como un esfuerzo por ver si el objeto de estudio y lo que informamos sobre él tuvo el mismo significado cuando se encontró en diferentes circunstancias (Stake & Filella, 1998); es decir, cuando se identificaron informaciones coincidentes o no, en los vídeos de actividad conjunta en situaciones de formación en el aula y el centro, en la información escrita por las participantes en un instrumento elaborado por la investigadora (autoinformes) y en un documento elaborado por las mismas participantes (rúbrica de auto-evaluación).

En resumen, la investigación fue principalmente cualitativa con análisis de carácter interpretativo y se utilizó un análisis cuantitativo complementario para algunos datos en específico.

Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido que se entiende como una técnica de investigación orientada a formular inferencias, a partir de ciertos datos reproducibles y con validez para que puedan ser explicadas en su contexto (Krippendorff, 1990). Uno de los pasos fundamentales de la técnica es el desarrollo de categorías de contenido relacionadas con preguntas teóricas de investigación para codificar la base textual. Este requiere de especificar las categorías, los criterios y la evaluación de las experiencias para un conteo cualitativo del fenómeno estudiado (Woodrum, 1984), por lo que en este estudio se registraron las decisiones metodológicas durante la realización de este análisis. La categorización de los datos transcritos se realizó con el apoyo del *Software Atlas.ti* (7ª versión) para identificar y codificar los fragmentos de turno conversacional en las intervenciones de las participantes relativas a las categorías de análisis agrupadas en las dimensiones teóricas que más adelante serán explicadas a detalle (ver Anexo 2).

Como ya se ha señalado, en la investigación se hizo uso de análisis estadísticos con el propósito de completar los resultados obtenidos. El primer análisis fue

para obtener frecuencias y porcentajes de los turnos conversacionales identificados de acuerdo con las dimensiones y categorías de análisis, y el segundo para determinar la significancia estadística de algunas variables a través de la prueba estadística Chi-cuadrado (J_i cuadrado). Estos análisis estadísticos se realizaron con el *Software SPSS* (versión 21).

3.3. Contexto y participantes de la investigación

El contexto de investigación en el que se recogieron los datos de esta tesis fue en el marco de un programa de formación continua de maestros de educación infantil sobre competencias inclusivas. Para la comprensión de los datos recogidos se presenta con cierto detalle este programa. El programa fue diseñado y desarrollado por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER No. 67). Esta unidad, que apoya a cinco centros de educación infantil de en la Ciudad de Xalapa, Veracruz (México), está conformada por un equipo multidisciplinar integrado por una directora, maestras de educación especial que ejercen la función de formadoras en el programa, una psicóloga, una maestra de comunicación y una trabajadora social.

El programa formativo tiene una doble finalidad: la primera, tiene por objeto medular el desarrollo de competencias para la mejora de la práctica docente inclusiva y la segunda, pero no menos importante, apoyar el ingreso y permanencia en el centro escolar de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje, el juego y la participación (estos niños son identificadas en los datos de este estudio como niños con necesidades educativas especiales), priorizando la atención a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes. La primera finalidad es una aportación de la USAER 67 a las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), ya que se establece que los apoyos que brindan las USAER están dirigidos a los profesores, familias y alumnos con necesidades educativas especiales de las escuelas, pero no se especifica el desarrollo de competencias docentes

inclusivas de los profesores beneficiados con el apoyo de las USAER, ni tampoco describe cómo ayudar al proceso de mejora de la práctica docente inclusiva. La primera finalidad de este programa de formación considera una serie de actividades que buscan transferir el protagonismo a las profesoras en relación a la práctica inclusiva. La base del trabajo es la colaboración entre la maestra de educación especial que actúa de formadora y las otras profesoras del centro escolar, así como la colaboración entre las profesoras del mismo centro y entre distintos centros de educación infantil. Esta característica del programa, que cuenta con más de 10 años de experiencia, se consideró para observar de modo natural los procesos de ayuda entre formadoras y profesoras para este estudio.

El programa formativo de conjunto para atender las necesidades formativas del profesorado considera distintas actividades instruccionales en el aula de la profesora con apoyo de la formadora, en la que se centra nuestro estudio, forma parte de un proceso más amplio que consta de cuatro fases con actividades y finalidades específicas para la formación del profesorado durante un curso escolar. En cada una de las fases se prevé una duración distinta de acuerdo con su finalidad prioritaria. Este programa ya ha sido objeto de estudio en trabajos anteriores a partir de entrevistas a los participantes (Colomina & Méndez, 2012), que ha servido de base para describir el contexto de esta investigación (ver Tabla 4).

TABLA 4. *Esquema global del Programa Formativo previsto para un curso escolar*

Esquema global del Programa Formativo previsto para un curso escolar													
Fases/ Actividades	Finalidad prioritaria de las fases/actividades	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J
Fase 1 Detección de necesidades formativas.	Evaluación diagnóstica para la detección de necesidades del proceso de formación.												
Organización del programa de formación.	Análisis de las necesidades de formación e identificación de elementos para la planificación del trabajo.												
	Elaboración de una propuesta inicial por parte del centro formador del proceso formativo.												
	Presentación y concreción del proceso formativo entre el centro formador y el centro escolar.												
Fase 2	Uso de un calendario para visualizar los momentos de trabajo conjunto sobre la detección y atención de los alumnos con												

formadoras y profesoras que sólo realizan las formadoras en el mes de julio; la elaboración de una propuesta inicial de actividades del programa formativo por parte de las formadoras en el mes de agosto; y la presentación y concreción del programa formativo entre formadoras y profesoras en el mes de septiembre, al inicio del ciclo escolar.

Fase 2. Orientación y guía en distintas actividades que incluye dos etapas. Esta fase tiene por finalidad acompañar en la práctica a las profesoras, a través de distintas actividades en el centro y el aula. **La primera etapa de orientación y guía** considera las siguientes actividades: el uso de un calendario entre formadora y profesora en el mes de septiembre para visualizar los momentos de trabajo conjunto sobre la detección y atención a las necesidades educativas de los alumnos; la realización de sesiones de trabajo conjunto entre formadora y profesora en el centro escolar sobre significados a compartir (uso de instrumentos de apoyo para la detección de los alumnos con necesidades educativas, detección de las necesidades educativas, elaboración del informe psicopedagógico, propuesta curricular adaptada, registro sistemático de los avances y las dificultades de los alumnos con necesidades educativas) desarrolladas durante los meses de septiembre, octubre y noviembre; las actividades relacionadas con la detección de necesidades educativas (por ejemplo uso de fichas exploratorias para detectar alumnos sobresalientes en el aula); la realización de sesiones de trabajo conjunto entre formadoras, profesoras y padres de familia respecto a temas relacionados con el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos en los meses de octubre, noviembre, febrero y mayo; y la realización de una sesión informativa entre formadoras y directoras de los centros escolares para abordar la detección y atención de las necesidades educativas de los niños en el mes de febrero.

La segunda etapa es **el modelado de la práctica docente en el aula** que contempla las siguientes actividades: situaciones de modelado de la práctica inclusiva entre formadora y profesora que incluye la preparación, desarrollo y evaluación de la práctica docente inclusiva llevado a cabo de diciembre a

mayo; el registro sistemático entre formadora y profesora del desempeño de los alumnos y la práctica inclusiva a través de instrumentos de apoyo a la docencia realizadas desde el mes de octubre a mayo; situaciones de modelado de la práctica inclusiva entre profesoras del mismo centro que incluye la sesión de planificación, desarrollo y evaluación en los meses de octubre, enero y abril; y situaciones de modelado de la práctica inclusiva entre profesoras de distintos centros escolares que incluye la sesión de desarrollo y evaluación previstas en los meses octubre, enero y mayo.

Fase 3. Seguimiento del programa formativo. La finalidad de esta fase es realizar una *evaluación intermedia de seguimiento del programa formativo diseñado* a través de una sesión de trabajo conjunto entre formadoras y profesoras en el centro escolar en el mes de febrero.

Fase 4. Evaluación del programa formativo. La finalidad es realizar una *evaluación a la respuesta de las necesidades de formación en las profesoras y detectar nuevas necesidades de formación* para el siguiente curso escolar. La actividad prevista es la equivalente a la sesión de trabajo conjunto entre formadoras y profesoras en la primera fase del programa formativo. Al finalizar la sesión de evaluación, todas las profesoras del centro deben autoevaluar el logro de los objetivos establecidos para el curso escolar del programa formativo, a través de una rúbrica elaborada por las formadoras.

Las participantes del estudio fueron dos formadoras y tres profesoras con algunos años de experiencia en educación infantil de dos centros escolares distintos. Los dos centros de educación infantil que participaron en el programa de formación fueron seleccionados debido a que en esos centros se desempeñaban laboralmente las profesoras seleccionadas para el estudio. Los casos (o parejas) de estudio se organizaron de la siguiente manera: formadora 1 con la profesora 1 y 3 del centro educativo 1; y la formadora 2 con la profesora 2 del centro educativo 2 (ver Tabla 5).

La selección de las formadoras y profesoras participantes se determinó de acuerdo a los siguientes criterios:

En relación con la selección de formadoras se consideró:

i) **El grado de experiencia en procesos de formación en general.** La formadora número 1 ha participado en la formación de profesores durante diez años consecutivos. La formadora número 2 tiene seis años en el desempeño de ese rol.

ii) **El nivel de formación académica.** La formadora 1 es licenciada de pedagogía y cuenta con cursos sobre inclusión y atención a la diversidad. La formadora 2 es licenciada en educación especial, cursó un máster sobre necesidades educativas especiales y ha participado en diversas actividades de formación sobre la educación inclusiva.

iii) **El grado de experiencia en el desarrollo del programa formativo de la USAER en el que se incluyen actividades vinculadas directamente a la práctica docente de la profesora.** La formadora 1 es fundadora del programa y ha participado consecutivamente en su desarrollo por más de diez años. La formadora 2 tiene cuatro años de participar en él.

iv) **El nivel de formación previa en práctica docente en educación infantil** es un requisito indispensable en este programa para formar a otras profesoras en el desarrollo de la práctica inclusiva. En el caso de la formadora 1 recibió capacitación de otra formadora especialista en educación infantil. La formadora 2 se capacitó con la formadora 1 al ingresar a la USAER.

v) **El nivel de formación continua de las formadoras de la USAER.** Esta formación se da en paralelo a la formación que brindan a las profesoras de educación infantil sobre la práctica inclusiva. La formadora 1 posee tres años de experiencia formando a otras formadoras de la USAER en temas

relacionados con la educación infantil y la práctica inclusiva. La formadora 2 tiene un año de experiencia en la formación de formadoras.

vi) El **grado de implicación en las tareas formativas**. Las dos formadoras en el trabajo han mostrado compromiso con las tareas formativas, disposición para el trabajo colaborativo, iniciativa y motivación en su propia formación y en la de las profesoras de los centros escolares (datos procedentes de las entrevistas iniciales a la directora de la USAER y a las directoras de los dos centros escolares).

En relación con la selección de las profesoras se consideró:

i) El **grado de experiencia en el ejercicio de la práctica inclusiva**. La profesora 1 no tiene experiencia en este tipo de práctica, la profesora 2 posee un año y la profesora 3 cuenta con seis años de experiencia. En este caso, se considera a las profesoras expertas como aquellas que poseen un mayor grado de conocimiento (Cochran-Smith & Lytle, 2003), que en este estudio corresponde a la práctica docente inclusiva.

ii) El **nivel de formación académica**. Las tres profesoras son Licenciadas en Educación Preescolar.

iii) El **grado de participación en actividades generales del programa formativo**. La profesora 1 ha participado durante seis años consecutivos en su función laboral de apoyo técnico en el centro escolar, la profesora 2 ha participado durante un año y la profesora 3 lo ha hecho durante seis años consecutivos.

iv) El **grado de participación en situaciones de modelado de la práctica en el aula del programa formativo**. La profesora 1 no ha tenido experiencia en la participación de situaciones de modelado, la profesora 2 ha participado un año en este tipo de situaciones y la profesora 3 ha participado durante seis años consecutivos.

v) **El tiempo de actividad conjunta previa con la misma formadora durante la participación en situaciones de modelado de la práctica en el aula.** La profesora 1 no ha participado de esta experiencia y por tanto, no tiene tiempo de actividad conjunta previo. La profesora 2 cuenta con un año previo de actividad conjunta con la misma formadora. La profesora 3 tiene cuatro años de actividad conjunta previa con la formadora 1 y dos años con otra formadora que no es parte de este estudio.

vi) **El tiempo de servicio en educación infantil.** La profesora 1 tiene más de 20 años de servicio en el nivel de educación infantil realizando funciones de asesoría técnica pero no de práctica docente. La profesora 2 cuenta con 19 años de servicio en educación infantil en una zona rural. La profesora 3 posee 20 años de servicio en educación infantil en una zona urbana.

vii) **El grado de implicación y compromiso de la profesora con el programa formativo de la USAER.** La profesora 1 se inscribió espontáneamente luego de conocer que a su grupo clase se integraría una alumna con necesidades educativas especiales. La profesora 2 solicitó participar del programa de formación de forma voluntaria, como también ser formadora de sus compañeras del mismo centro. La profesora 3 solicitó voluntariamente la formación para continuar aprendiendo sobre la práctica inclusiva. Esta última ha recibido formación del programa por seis años y ha participado como formadora de la práctica inclusiva de sus compañeras en el propio centro y en otros centros escolares.

Los casos de estudio se constituyeron de acuerdo con los criterios de selección mencionados en el apartado anterior y que se presentan en la tabla 5.

TABLA 5. *Casos conformados en el estudio*

Casos del estudio

Caso	Rol de formadora	Rol de aprendiz
1	Formadora 1 -Más de 10 años de experiencia en formación. -Licenciada en pedagogía con formación permanente en inclusión. -Más de 10 años de experiencia en el programa formativo. -Formación de la práctica inclusiva en educación infantil por parte de otra formadora.	Profesora 1 -Sin experiencia en la práctica inclusiva. -Licenciada en Educación Preescolar. -6 años de participación en actividades generales del programa formativo. -Sin experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula. -Sin experiencia en la actividad conjunta con la formadora. -Más de 20 años en funciones de apoyo técnico pero no de práctica educativa.
2	Formadora 2 -6 años de experiencia en formación. -Licenciada en educación especial y con máster en necesidades educativas especiales. -4 años de experiencia en el programa formativo. -Formación de la práctica inclusiva en educación infantil recibida de la formadora 1.	Profesora 2 -1 año de experiencia en la práctica inclusiva. -Licenciada en Educación Preescolar. -1 año de participación en actividades generales del programa formativo y en actividades de modelado de la práctica docente en el aula. -1 año de experiencia en la actividad conjunta con la misma formadora. -19 años de servicio en Educación Infantil en Zona Rural.
3	Formadora 1 -Sus datos aparecen en el caso 1.	Profesora 3 -6 años de experiencia en la práctica inclusiva. -Licenciada en Educación Preescolar. -6 años de participación en actividades generales del programa formativo y en actividades de modelado de la práctica docente en el aula. -4 años de experiencia de actividad conjunta con la misma formadora y dos años más con otra. -20 años de servicio en Educación Infantil.

3.4. Procedimientos de recogida de datos e instrumentos

La fase de recogida de datos incluyó las siguientes actividades previas: la preparación de distintos instrumentos, la realización de variadas actuaciones de gestión (elaboración de criterios de selección de situaciones para el abordaje del objeto de estudio a través de la selección de los participantes, un primer acercamiento a las escuelas, la gestión y formalización de autorizaciones de los directores y jefes del nivel, la gestión con la USAER para

la calendarización sobre las actividades formativas, la organización y el proceso de recogida de datos.

En la recogida de datos se utilizaron variados instrumentos debido a la complejidad del objeto de estudio: el instrumento principal fue el registro en vídeo y audio de las diferentes situaciones de actividad conjunta entre formadora y profesora tanto en el aula como en el centro. Además, se recogieron datos mediante entrevistas iniciales y finales a las participantes, la recolección de materiales elaborados por formadoras y profesoras, y los autoinformes de los participantes solicitados por la investigadora (ver Tabla 6).

TABLA 6. *Instrumentos de recogida de datos*

Instrumentos // descripción de los datos	
Entrevistas	Semi-estructuradas iniciales de forma individual a cada una de las participantes (directoras, formadoras y profesoras) (ver Anexos 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9). Semi-estructuradas finales de forma individual a cada participante (ver Anexos 10, 11, 12, 13 y 15). Semi-estructuradas finales por parejas entre formadoras y profesoras (ver Anexo 14).
Registros en vídeo y audio	Situaciones de trabajo conjunto de modelado en aula entre formadora y profesora en cada sesión de formación (preparación, desarrollo y evaluación de la práctica). Situaciones de trabajo conjunto en el centro entre formadoras y profesoras.
Documentos elaborados por las participantes	Planificación didáctica elaborada por la formadora y/o profesora. Diarios de los participantes (formadora y profesora). Rúbricas de auto-evaluación para las profesoras diseñadas por las formadoras (ver Anexo 16). Planificación del programa formativo (diseñado en conjunto entre formadoras y profesoras).
Documentos solicitados por la investigadora	Autoinformes requeridos a las formadoras y las profesoras (ver Anexo 17 y 18). Fichas de seguimiento a la formación requeridos a las profesoras (ver Anexo 19).

El periodo de recogida de datos consideró dos fases, debido a que en la primera no se pudo obtener la totalidad de los datos de uno de los tres casos previstos. Esta primera fase se realizó desde el mes de junio del 2010 al mismo mes del 2011 y se recogieron datos sobre los casos conformados por formadora y profesora de las parejas 1 y 2 en situaciones de trabajo conjunto

en el aula (ver Tablas 7 y 8). Una vez obtenidos los datos se inició el procedimiento de etiquetado de los registros en audio y vídeo. La información recopilada se realizó a través de tablas para concentrar los datos de cada caso por centro escolar. Como se puede observar en las tablas 7 y 8, las situaciones naturales de observación y análisis están conformadas por sesiones repetitivas de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica, que constituyen una unidad a la que se ha denominado Secuencia Formativa (SF) que más adelante se explicará en detalle.

TABLA 7. Datos recogidos del caso 1 (Formadora 1 - Profesora 1)

Instrumento	Momento	Datos recogidos
Entrevistas	Inicial	Documento impreso
		Documento impreso
Registros en audio y vídeo	SF1	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF2	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF3	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF4	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF5	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF6	Preparación
		Desarrollo
		Evaluación
	SF7	Preparación
		Desarrollo

	Evaluación	00:31:29
Materiales elaborados por las participantes	Planificaciones didácticas de las participantes. Diarios de la formadora. Expedientes de los alumnos con necesidades educativas (informe psicopedagógico, propuesta curricular adaptada e informe final). Rúbrica de auto-evaluación inicial y final de las profesoras.	
Materiales solicitados por la investigadora	Autoinforme	F1: 19 en total P1: 15 en total
	Ficha de seguimiento	F1: 21 en total P1: 3 en total

TABLA 8. *Datos recogidos del caso 2 (Formadora 2 - Profesora 2)*

Instrumento	Momento	Datos recogidos	
Entrevistas	Inicial	F2: 00:39:21	
		P2: 00:30:09	
	Intermedia	F2: 00:39:21	
		P2: 00:14:10	
	Final	F2: 01:58:39	
		P2: 01:29:14	
		F2 y P2: 01:36:18	
Registros en audio y video	SF1	Preparación	00:11:40
		Desarrollo	01:00:59
		Evaluación	00:11:32
	SF2	Preparación	00:08:03
		Desarrollo	00:49:14
		Evaluación	00:15:34
	SF3	Preparación	00:05:58
		Desarrollo	00:46:31
		Evaluación	00:12:07
Materiales elaborados por las participantes	Planificaciones didácticas de las participantes. Diarios de la formadora. Rúbrica de auto-evaluación inicial y final de las profesoras.		
Materiales solicitados por	Autoinforme	F2: 9 en total	

la investigadora	P2: 3 en total
Ficha de seguimiento	F2: 27 en total
	P2: 19 en total

En la tabla 9 y 10 se presentan los datos recogidos del programa formativo en dos centros escolares distintos, donde se insertan las situaciones de trabajo conjunto en el aula que son objeto de estudio.

TABLA 9. Datos recogidos del Centro escolar 1 al que pertenece el caso 1

Instrumentos	Datos recogidos	
Registros en audio y vídeo	Inicial	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 01:44:14
	Intermedia	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:51:04
	Final	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:10:31
Materiales elaborados por las participantes	Planificación prevista del programa de formación. Díptico informativo. Cartas programáticas de cada sesión de trabajo conjunto. Evaluaciones escritas de los participantes.	

TABLA 10. Datos recogidos del Centro escolar 2 al que pertenece el caso 2

Instrumentos	Datos recogidos	
Entrevistas	Inicial	Directora: 00:56:20 Directora CF: 01:57:19
	Final	Directora: 02:34:41 Directora CF: 03:56:48
Registros en audio y vídeo	Inicial	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:11:00
	Intermedia	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:46:54
	Final	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:41:39
Materiales elaborados por las participantes	Planificación prevista del programa de formación. Díptico informativo. Cartas programáticas de cada sesión de trabajo conjunto. Evaluaciones escritas de las participantes.	

La segunda fase de recogida de datos se realizó a partir del mes de junio del 2011 al mismo mes del 2012 y consistió principalmente en la recolección de información del caso 3, pareja integrada por la formadora 1 y profesora 3 en situaciones de trabajo conjunto en el aula (ver Tabla 11). Simultáneamente, se recogieron datos del programa formativo del centro escolar que integra las situaciones de trabajo conjunto en el aula (ver Tabla 12). Una vez obtenidos

los datos, se inició con el procedimiento de etiquetado de cada uno de los registros en audio y vídeo, así como la organización de la información recopilada a través de tablas para concentrarlos (ver Anexo 20).

TABLA 11. *Datos recogidos del caso 3 (Formadora 1 - Profesora 3)*

Instrumento	Momento	Datos recogidos	
Entrevistas	Inicial	F1: 01:39:19	
		P3: 00:36:08	
	Intermedia	F1: 01:29:51	
		P3: 00:42:37	
	Final	F1: 03:51:41	
		P3: 01:34:47	
		F1 y P3: 01:55:20	
Registros en audio y vídeo	SF1	Preparación	
		00:03:05	
		Desarrollo	
			00:38:20
	SF2	Evaluación	
			00:11:32
		Preparación	
			00:01:05
	SF3	Desarrollo	
		00:55:45	
Evaluación			
		00:05:04	
		00:01:10	
		00:44:42	
		00:06:26	
Materiales elaborados por las participantes	Planificaciones didácticas de las participantes. Diarios de la formadora. Rúbrica de auto-evaluación inicial y final de las profesoras.		
Materiales solicitados por la investigadora	Autoinforme	F1: 3 en total	
		P3: 6 en total	
	Ficha de seguimiento	F1: 17 en total	
		P3: 4 en total	

TABLA 12. *Datos recogidos del Centro escolar 1 al que pertenece el caso 3*

Instrumentos	Datos recogidos	
Entrevistas	Inicial	Exdirectora: 00:48:56 Directora CF: 01:57:19
	Intermedia	Directora interina: 00:27:22
	Final	Directora interina: 01:07:44 Directora oficial: 00:19:12 Directora CF: 03:56:48
Registros en audio y vídeo	Inicial	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 02:11:00
	Intermedia	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 00:17:23
	Final	Sesión de trabajo conjunto entre centro formativo y centro infantil: 2:47:51
Materiales elaborados por las participantes	Planificación prevista del programa de formación. Díptico informativo. Cartas programáticas de cada sesión de trabajo conjunto. Evaluaciones escritas de las participantes.	

A continuación se detalla cada uno de los procedimientos y tipos de instrumentos para la recolección de datos:

a. Recogida de datos mediante registros en vídeo y audio

Se registraron las sesiones de trabajo conjunto entre formadora y profesora a través de grabaciones de audio y vídeo para su posterior revisión y análisis. Cabe mencionar que los registros de audio eran considerados como una fuente de información de respaldo a los registros de vídeo y fueron utilizados en aquellos casos en que no era posible escuchar y/o entender el diálogo de los participantes en los vídeos. Los registros en vídeo y audio se determinaron para captar la actividad conjunta entre el profesorado participante en el aula que a continuación se detallan:

-Registros en vídeo y audio de la actividad conjunta entre formadora y profesora en sesiones de formación en situaciones de modelado de la práctica inclusiva -que incluyen las sesiones de planificación de la práctica, desarrollo de la práctica y evaluación de la práctica-. En total se obtuvieron siete situaciones de observación de la actividad conjunta del caso 1, tres del caso 2 y tres del caso 3 (ver Tabla 13).

TABLA 13. *Datos recogidos a través de vídeo y audio de la actividad conjunta entre formadora y profesora en los tres casos*

	Caso 1							Caso 2			Caso 3		
SF	SF1	SF2	SF3	SF4	SF5	SF6	SF7	SF1	SF2	SF3	SF1	SF2	SF3
Fecha	Sep	Feb	Mar	Mar	May	May	Jun	Feb	Mar	May	Oct	Jun	Jun
Preparación	6'	15'	19'	14'	16'	9'	10'	11'	8'	6'	3'	1'	1'
Desarrollo	19'	55'	39'	17'	69'	35'	24'	61'	49'	46'	38'	55'	44'
Evaluación	22'	24'	63'	25'	23'	34'	31'	11'	15'	12'	11'	5'	6'

-Registros en vídeo y audio de la actividad conjunta entre el personal del centro formador y el personal del centro educativo en las sesiones de evaluación del trabajo conjunto. Se obtuvieron un registro total de 3 reuniones en cada centro: la sesión inicial dirigida a la valoración y detección de necesidades de formación a través de una rúbrica elaborada por las formadoras, la sesión intermedia de seguimiento sobre las actividades formativas planteadas al inicio del programa formativo, y la sesión final sobre la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos formativos a través de la misma rúbrica de auto-evaluación inicial.

b. Recogida de datos mediante entrevistas a las participantes

En primer lugar se utilizaron entrevistas semi-estructuradas para cada participante con el uso de un guión anticipado de preguntas. Las entrevistas fueron a profundidad con una duración mínima de una hora y permitieron a la investigadora motivar a las participantes a hablar en detalle sobre los temas de interés respecto al objeto de estudio (McMillan & Shumacher, 2005). Las entrevistas se llevaron a cabo para conocer, en primer lugar, las características del programa de formación en el que se inscriben las situaciones de formación estudiadas y, en segundo lugar, las características de las sesiones de formación en situaciones de modelado de la práctica inclusiva en el aula. Los datos recopilados sirvieron para respaldar las afirmaciones que se hacen sobre los resultados a través de comentarios de las participantes sobre alguno de los aspectos analizados (por ejemplo, las ayudas recibidas de la formadora). A continuación se detallan las entrevistas, el objetivo y las dimensiones de análisis utilizadas.

Entrevistas iniciales y finales a las formadoras. El objetivo de las entrevistas fue recoger información acerca de cómo se representan los procesos de ayudas y de participación de actividades formativas en el aula. Las dimensiones de análisis de las entrevistas iniciales son: las actividades formativas, los instrumentos de apoyo, los motivos personales de participación, los tipos de ayuda proporcionadas, las expectativas de formación y las propuestas de cambio.

Las dimensiones de análisis de las entrevistas iniciales y finales son: la dimensión “procesos de ayudas”, que está dirigida a identificar los procesos de guía, orientación y modelado de los formadoras en la actividad conjunta con las profesoras en Secuencias Formativas (SF), que incluyen sesiones de planeación, desarrollo y evaluación; y la dimensión “significados compartidos en las actividades de formación (contenidos formativos)”, enfatizando los que están directamente relacionadas con las prácticas docentes inclusivas.

Asociadas a estas dimensiones, se utilizaron tres sub-dimensiones transversales para profundizar en la información:

Sub-dimensión “grado de satisfacción”. Está estrechamente relacionada con la dimensión antes mencionada y pretende identificar el nivel de satisfacción de las participantes sobre las ayudas proporcionados por la formadora y la percepción del grado de logro de los contenidos formativos.

Sub-dimensión “propuestas de mejora”. Los objetivos son identificar los cambios realizados a las actividades planeadas en relación a las dificultades enfrentadas para su desarrollo y establecer las propuestas de mejora.

Sub- dimensión “valoración de la experiencia”. La finalidad es conocer los juicios de valor que hacen las formadoras sobre las ayudas proporcionadas en las secuencias formativas y los contenidos formativos logrados.

Entrevistas iniciales y finales a las profesoras. El objetivo de las entrevistas fue recoger información acerca de cómo las profesoras se representan los procesos de ayudas y participación y en qué consiste el programa de formación que reciben en el aula respecto a la práctica inclusiva -planeación, desarrollo y evaluación-. Las dimensiones de análisis de las entrevistas iniciales son: las actividades formativas, los instrumentos de apoyo, los motivos personales de participación, los tipos de ayuda esperada, las expectativas de formación y las propuestas de cambio.

Las dimensiones de análisis de las entrevistas finales son: los procesos de ayudas recibidas dirigidas a identificar los procesos de guía, orientación y modelado que los formadores realizan en la actividad conjunta con los profesores en las sesiones de planeación, desarrollo y evaluación y la dimensión significados compartidos.

Además de estas dimensiones se contempla el uso de tres sub-dimensiones transversales sobre el grado de satisfacción, propuestas de mejora y valoración de la experiencia (explicadas a detalle en las dimensiones de análisis de las entrevistas a las formadoras) para profundizar en la información.

En segundo lugar se usaron entrevistas en parejas como técnica de recogida de datos cualitativa, dado que se consideran eficientes para proporcionar algunos controles de calidad sobre la recogida de datos debido a que los participantes tienden a mencionar datos que comprueban entre unos y otros, o bien suprimen falsas opiniones o extremas (Flick, 2004). Además, en estas entrevistas se crea un marco social donde los miembros del grupo se sienten estimulados a dialogar al dar respuesta a las percepciones e ideas del otro, incrementándose la calidad y la riqueza de los datos (McMillan & Shumacher, 2005). A continuación se detalla el objetivo y las dimensiones de análisis utilizadas.

Entrevistas finales por parejas entre formadoras y profesoras. Estas entrevistas tienen por objetivo obtener una mejor comprensión del objeto de estudio. Las dimensiones de estas entrevistas son:

-la dimensión “procesos de ayudas proporcionados” dirigido a identificar los procesos de guía, orientación y modelado de las formadoras en la actividad conjunta con las profesoras en las sesiones de planeación, desarrollo y evaluación;

-la dimensión “procesos de ayudas recibidas” dirigida a identificar los procesos de guía, orientación y modelado que las formadoras realizan en la actividad conjunta con las profesoras en las sesiones de planeación, desarrollo y evaluación; la dimensión significados compartidos.

Además de estas dimensiones se contempla el uso de tres sub-dimensiones transversales para profundizar en la información de cada una de estas: el grado de satisfacción, las propuestas de mejora y la valoración de la experiencia (explicadas a detalle en las dimensiones de análisis de las entrevistas a las formadoras).

c. Recogida de datos mediante documentos elaborados por las participantes

El interés por recabar documentos elaborados por los sujetos estudiados está orientado a identificar en su registro sucesos pasados que han sido escritos por ellos mismos (McMillan & Shumacher, 2005). Estos documentos sirven para conocer antecedentes del ambiente, experiencias, vivencias o situaciones y algún funcionamiento cotidiano (Hernández et al., 2007). En esta investigación se decidió recoger datos a través de los siguientes documentos:

- Documentos y materiales elaborados por las participantes en relación con la actividad conjunta en el aula -la planificación didáctica y los diarios de las profesoras y formadoras-. Las dimensiones de análisis para estos documentos son dos: los significados compartidos entre las

participantes en la actividad conjunta y el uso previsto de dichos materiales.

- Rúbrica que utilizan las profesoras para autoevaluar el logro de los objetivos del programa formativo en las sesiones de evaluación al inicio y final del curso escolar en cada centro infantil. De acuerdo con la información recabada a través de entrevistas, esta rúbrica fue elaborada por las formadoras en el año 2006 y en cada curso escolar se utiliza en las sesiones de evaluación del programa formativo. Esta rúbrica está estructurada por ítems generales y comunes para todas las profesoras que participan del programa, independientemente de su necesidad formativa, pero que tiene como finalidad última, el progreso en la práctica docente (ver Anexo 16). A partir de estas informaciones obtenidas en las entrevistas iniciales y de acuerdo con la fundamentación metodológica sobre los estudios etnográficos, se determinó recabar datos a través de la rúbrica de auto-evaluación para identificar los significados compartidos entre las formadoras y profesoras en las situaciones de formación estudiadas, porque al ser un instrumento conocido y utilizado por el colectivo docente del centro escolar, permitiría identificar a través de sus ítems los significados que se comparten sobre la mejora de la práctica inclusiva, objeto de formación del programa.
- Autoinformes diseñados por la investigadora y que fue respondido por las participantes (ver Anexos 17 y 18). De acuerdo con Ho, O'Farrell, Hong y You (2006), el autoinforme es un método de recolección de datos que permite una fácil administración a grupos de individuos y proveer acceso a información única. Sin embargo, pueden ser poco fiables pues los individuos, en ocasiones, responden de manera socialmente aceptable en lugar de lo que realmente piensan. Debido a ello, los autoinformes se utilizaron como un instrumento complementario para la triangulación de información. El objetivo de estos autoinformes es dar cuenta de todos aquellos comportamientos y

reflexiones de las formadoras y profesoras que no fueron captados en el registro en vídeo y que son de interés para complementar la información sobre las características de la actividad conjunta entre ambas. Las dimensiones de análisis en este caso son: la organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora, los tipos de ayudas proporcionados por la formadora y los tipos de ayudas recibidos por la profesora, los significados compartidos entre las participantes en la actividad conjunta. También incluye las mismas tres sub-dimensiones sobre el grado de satisfacción, propuestas de mejora y valoración de la experiencia (explicadas a detalle en las dimensiones de análisis de las entrevistas a las formadoras).

3.5. Análisis de los datos

Este apartado incluye la descripción del proceso de la preparación de los datos para el análisis, el modelo de análisis de la actividad conjunta utilizado para estudiar los procesos de ayuda en situaciones de modelado, los niveles de análisis, las unidades de análisis, las dimensiones de análisis y las categorías de análisis para el estudio de las ayudas formativas y los significados compartidos.

La preparación de los datos para su análisis consistió en transcribir los registros de audio y vídeo de las entrevistas a los participantes, así como el discurso completo en las sesiones de trabajo conjunto de planificación y evaluación entre formadora y profesora. Cabe destacar que en las sesiones de desarrollo sobre la actividad conjunta entre formadora y profesora en la que se lleva a cabo la actividad instruccional con los niños en el aula se realizó una descripción de las actuaciones de las participantes y sólo en el caso de intercambios comunicativos entre ellas se hizo una transcripción literal del discurso. En cuanto a la transcripción únicamente poner de manifiesto, que las decisiones, sobre qué y cómo transcribir, resultan fundamentales para el análisis de los datos y han de estar vinculadas con el objeto de estudio

porque, como hemos señalado anteriormente, los datos a analizar se convierten en textos. Por esta razón en este estudio se optó por transcribir las actuaciones discursivas y describir las actuaciones no discursivas en el marco de la actividad conjunta, es decir transcribir el discurso de alguna de las participantes (formadora o profesora) sobre el contenido de formación y describir a la vez que hacia la otra participante (profesora o formadora) y viceversa. En este proceso se utilizó un modelo de transcripción donde se especifica el uso de corchetes, comillas, cursivas, paréntesis..., que apoya visualmente la identificación de las actuaciones discursivas y no discursivas de las participantes (ver modelo de transcripción de los datos en Anexo 21).

En relación con el análisis de los datos se presentan, en primer lugar, las decisiones respecto al conjunto de objetivos relacionados con el análisis de las ayudas en las situaciones de modelado. Como ya se ha señalado, se utilizó el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll et al. (1992a); Colomina et al. (2001); Coll et al. (2008) para identificar la articulación de las actuaciones entre la formadora y la profesora en relación a los contenidos de formación. Los planteamientos teóricos y metodológicos de este modelo se han presentado ya en el capítulo 1; en este capítulo más adelante se presentará la elaboración realizada en esta investigación que incluye la adaptación de dicho modelo a la situación de formación estudiada.

El modelo de análisis de la actividad conjunta (o interactividad) propone tres niveles con diferentes tipos de profundización, finalidades y unidades de análisis para identificar la evolución de la actividad conjunta a lo largo de la formación. El logro del primer objetivo de investigación está basado en el primer y segundo nivel de análisis, y el logro del segundo objetivo de en el tercero.

El primer nivel de análisis está centrado en la articulación de las actuaciones entre formadora y profesora sobre un contenido de formación y en analizar cómo evoluciona la actividad conjunta a lo largo de una Secuencia Formativa. Este primer nivel aporta elementos explicativos sobre el mecanismo de

influencia formativa de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en la profesora. Las unidades de análisis que incluyen este primer nivel son: la Secuencia Formativa (SF), el Conjunto de Secuencias Formativas, las Sesiones de trabajo conjunto y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF) (ver Figura 11).

La Secuencia Formativa* (SF) se define como un micro-proceso formativo desde su inicio hasta su fin, en el que es posible identificar que formadora y profesora realizan conjuntamente sesiones de preparación de la práctica docente en el aula, de desarrollo en el aula de esta práctica docente planificada y de evaluación de dicha práctica realizada (Colomina & Méndez, 2012). Es una unidad adaptada del modelo de referencia a partir de la unidad de Secuencia Didáctica (SD) que también pretende recoger el conjunto del proceso, en este caso formativo, que tiene sentido en sí mismo. Así, una Secuencia Formativa está constituida por estos tres componentes: preparación-desarrollo-evaluación de la práctica docente (ver Figura 8).

Secuencia Formativa

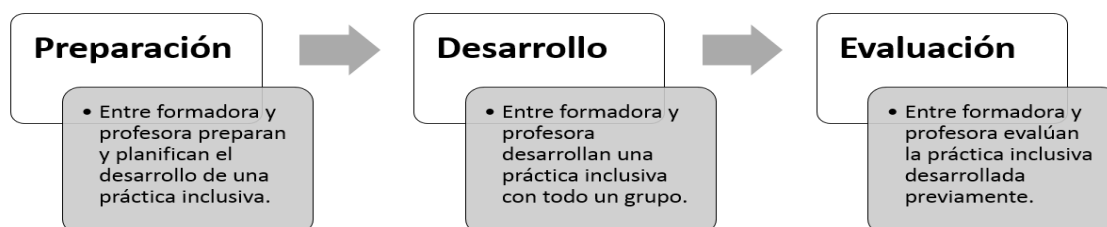


FIGURA 8. *Sesiones que integran la Secuencia Formativa de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el aula*

El Conjunto de Secuencias Formativas (CSF)* recoge el número total de secuencias formativas que desarrollan conjuntamente formadora y profesora durante un curso escolar y permite analizar la evolución entre las distintas secuencias formativas a lo largo del curso.

La Sesión de trabajo conjunto entre formadora y profesora se refiere a cada uno de los tipos de sesiones de *preparación* (P), *desarrollo* (D) y *evaluación*

(E) de la práctica que integran la Secuencia Formativa. Es una unidad temporal porque recoge cada ocasión en la que las participantes trabajan conjuntamente dentro de una secuencia formativa, pero también y principalmente se usa para caracterizar la función de la sesión. Para ilustrar mejor esta unidad de análisis que tiene que ver con una situación natural de los datos recogidos, se define a continuación cada una de las sesiones y se proporcionan algunos ejemplos de los datos recogidos de las entrevistas a las participantes. Es preciso señalar que para cuidar el anonimato de las participantes se ha utilizado el término genérico de Formadora (F) y Profesora (P) en todas las transcripciones de los ejemplos que se describen a partir de aquí.

La sesión de **preparación** se caracteriza por la planificación didáctica de actividad conjunta entre formadora y profesora para la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva en el aula. En esta sesión las participantes también pueden tratar asuntos organizativos de otras sesiones. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Planeamos conjuntamente con tiempo en base a lo que se está trabajando, nos sentamos (y cada) quién tiene su libreta para escribir lo que pretendemos realizar. Definimos que tipo de intervención se va a hacer, con qué metodología, con qué modalidad, si se va aplicar alguna modalidad en específico.

P: [...] yo le digo de acuerdo a la PCA (Propuesta Curricular Adaptada) lo que necesito abordar: algún campo o alguna competencia (del programa de educación infantil) que no he abordado (con los niños) y entonces nos ponemos de acuerdo, y a partir de eso, ella me sugiere qué actividad o ella ya la trae [...].

La sesión de **desarrollo** se caracteriza por la actividad conjunta entre formadora y profesora en la ejecución de la práctica docente inclusiva en el aula con todos los niños, incluidos aquellos que hemos definido con necesidades educativas especiales. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Yo inicio la actividad, ella tiene un rol específico dentro de la actividad dependiendo de lo que esté planeado, para que también esté dentro de la actividad y no esté sólo como espectadora, sino que esté

participando, esté cerca de los niños, para que también esté viendo las formas de aprendizaje que se dan y tenga mayores elementos cuando hagamos la evaluación; porque sí solamente se dedica a observar y no está de alguna manera cerca de ellos y en la actividad, pues no tendría mucho realmente que aportar[...].

P: [...] ella aplica la situación, yo estoy así como que de apoyo con el niño con necesidad educativa, observo porque obviamente ella tiene estrategias y también observo lo que hace el niño.

La sesión de **evaluación** se caracteriza por la actividad conjunta entre formadora y profesora en la valoración de una sesión de práctica docente inclusiva desarrollada previamente. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Al término de la actividad se va llenando la evaluación; ella tiene una copia, y yo otra [...] (planificación didáctica en la que se registra los comentarios de la evaluación). La evaluación no solamente se centra en los niños sino en la actividad, en este caso en la forma en que se aplicó, la participación (de los niños) y en este caso la (participación) mía también y qué es necesario replantear. (Por ejemplo, pregunto) ¿Realmente fue una actividad que impactó a los niños?, o sea, ¿lo que yo planteé fue en base realmente a las necesidades?, o sea es una parte de reflexión para ambas para ver también que nos conlleva a seguir trabajando a partir de ahí.

P: Después de que termina la actividad despedimos a los niños y entonces tenemos un tiempo para reflexionar sobre el trabajo que se hizo de esa actividad [...], hay esa apertura y es bien enriquecedor, pero sí tenemos ese tiempo para sentarnos y escribirlo [...].

El Segmento de Interactividad Formativa (SIF) es el fragmento de una sesión que incluyen patrones de actuación predominantes de actividad conjunta entre formadora y profesora, respecto a un determinado contenido de formación y que tiene una finalidad específica (ver Tabla 14). También ha sido adaptado del modelo de referencia a partir de la unidad del Segmento de Interactividad (SI). Los SIF se determinan por las formas que adopta la organización de la actividad conjunta dependiendo de las normas establecidas en la estructura de participación entre formadora y profesora, y en relación al contenido formativo (que la mayoría de veces está relacionado con el contenido instruccional). En cambio reservamos la unidad de los segmentos de

interactividad (SI) para referirnos a las formas que adopta la organización de la actividad conjunta entre la profesora y los niños en relación al contenido instruccional. El procedimiento de identificación de los SIF surge de determinar inicialmente los contenidos instruccionales, de forma general y, a partir de eso, se facilita el establecimiento de los contenidos formativos. Este orden para el procedimiento se puede iniciar al revés, pero para alguien con poca experiencia en este tipo de análisis esto lo puede facilitar. En la figura 9 se presenta un ejemplo de la descripción de una sesión de desarrollo de la práctica docente, en donde se identificaron ambos tipos de segmentos en la actividad conjunta (formativa e instruccional). El procedimiento de análisis comenzó con la identificación de los SI referentes a los tipos de organización de la actividad conjunta instruccional entre profesora, niños y contenido, posteriormente se identificaron los SIF referentes a los tipos de organización de la actividad conjunta formativa entre formadora, profesora y contenido. Esto facilitó el procedimiento de análisis en un inicio, una vez que se tuvo más práctica, este análisis se fue realizando en paralelo.

Análisis de Datos
 SF2 Pareja 2
 Sesión de desarrollo
 Tiempo total: 00:49:14
 Fecha: 22/03/2011

Tipo de sesión: Práctica docente simultánea.							
Descripción de la sesión: grupo de tercer grado de preescolar incluidos alumnos con Aptitudes sobresalientes que trabajan contenidos del campo formativo “exploración y conocimiento del mundo” a través del trabajo por experimentos de ciencia en dos rincones para abordar los conceptos de densidad y gravedad. La formadora hace una presentación de los rincones y las reglas de participación al inicio, después en simultáneo cada una trabaja un rincón con los niños con diferentes experimentos y al finalizar la formadora hace una evaluación de la actividad con todos los niños.							
SI	Tiempo	Formadora	Profesora	SIF	Tiempo	Formadora	Profesora
SI de presentación de la actividad instruccional	00:00:00	Explica que en el salón habrá dos rincones. Los niños atienden.	De frente al grupo observa a la formadora y a los niños.	SIF de modelado de la práctica docente			
	00:00:08	Lee el nombre del primer rincón: <i>flota o se hunde</i> . Explica que la maestra X estará haciendo	De frente al grupo observa a la formadora y a los niños.	(Modelado con intervenciones de apoyo) [F. explica a todos los niños las actividades			

FIGURA 9. Identificación de los Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) en paralelo de los Segmentos de Interactividad (SI) de la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva del caso 2

Respecto al procedimiento de análisis el cambio de un Segmento de Interactividad Formativa a otro se puede identificar a partir de los cambios producidos en la modificación de la organización de la actividad conjunta que lo caracteriza o del cambio en el contenido del que se habla (Méndez & Colomina, 2014). A continuación se mencionan los SIF identificados en las sesiones de formación con algunas actuaciones predominantes y en el capítulo 4 se detallan todas las actuaciones predominantes de los SIF.

TABLA 14. *SIF de las Sesiones de preparación, desarrollo y evaluación*

Sesión	Nombre del SIF	Actuación predominante
Preparación	I. Presentación de la sesión de preparación	La formadora explicita los objetivos de la sesión de trabajo y de la actividad conjunta en la sesión de desarrollo // la profesora atiende y acepta.
	II. Definición conjunta del objetivo de formación	La formadora explica el objetivo formativo de la sesión de desarrollo a través de un documento de planificación didáctica // la profesora atiende y observa dicho documento.
	III. Detección de necesidades formativas	La formadora identifica las necesidades de formación con apoyo de un documento compartido previamente // la profesora atiende y observa el documento.
	IV. Programación curricular adaptada	La formadora pregunta sobre la programación curricular // la profesora responde a las preguntas.
	V. Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional	La formadora propone las actividades formativas y los aspectos de la actividad instruccional de la sesión de desarrollo// la profesora atiende y acepta.
	VI. Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional	La profesora presenta las actividades y los recursos de la actividad instruccional de la sesión de desarrollo // la formadora atiende y afirma.
	VII. Análisis conjunto de la práctica docente	La formadora hace valoraciones de la actividad instruccional realizada en la sesión de desarrollo // la profesora hace valoraciones en relación a su práctica docente.
	VIII. Organización de otras sesiones de formación de la Secuencia Formativa	La formadora propone las condiciones de otras sesiones que integran la SF // la profesora atiende y toma nota de los acuerdos.
	IX. Organización de otras sesiones de formación	La formadora pregunta para tomar acuerdos sobre la realización de otras sesiones de formación // la profesora responde a preguntas y toma nota de los acuerdos.

	X. Finalización de sesión de preparación	La formadora explicita el término de la sesión y agradece // la profesora agradece.
Desarrollo	I. Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente	La formadora entrega el documento de planificación didáctica de la actividad instruccional // la profesora lee el documento.
	II. Modelado de la práctica docente	La formadora desarrolla una actividad instruccional con los niños del grupo clase // la profesora observa y toma nota.
	III. Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo	La formadora desarrolla una actividad instruccional con los niños del grupo clase // la profesora trabaja con algunos alumnos con necesidades educativas en pequeño grupo, parejas o individualmente en relación con la actividad instruccional.
	IV. Intervención docente simultánea	La formadora y la profesora hacen actividades instruccionales diferentes con dos sub-grupos en paralelo.
	V. Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo	La formadora y la profesora desarrollan conjuntamente una práctica docente con todo el grupo.
	VI. Práctica docente autónoma	La profesora desarrolla una actividad instruccional con todos los niños del grupo // mientras la formadora observa.
	VII. Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente	La formadora hace preguntas sobre la sesión de desarrollo // la profesora atiende y responde a preguntas.
Evaluación	I. Presentación de la sesión de evaluación	La formadora explicita los objetivos de la sesión de trabajo de la evaluación sobre la formación y la actividad instruccional // la profesora atiende.
	II. Observación conjunta de un vídeo	La formadora observa un vídeo de la práctica docente autónoma realizada por la profesora // la profesora hace comentarios sobre su propia práctica.
	III. Recordatorio de planificación conjunta	La formadora explicita las características necesarias en un tipo de modalidad de intervención para la planificación didáctica // la profesora toma nota y asiente.
	IV. Análisis conjunto de la práctica docente	La formadora lee preguntas de evaluación relacionadas a la práctica docente de la actividad instruccional // la profesora responde a preguntas.
	V. Análisis de la formadora sobre la práctica docente	La formadora identifica problemas de su propia práctica docente de la actividad instruccional desarrollada // la profesora atiende y comenta.
	VI. Análisis de la profesora sobre la práctica docente	La profesora identifica problemas en su propia práctica docente de la actividad instruccional desarrollada // la formadora atiende y

	comenta.
VII. Organización de otras sesiones de formación	La formadora negocia y propone las condiciones para la realización de otras sesiones de formación // la profesora acepta y toma nota.
VIII. Finalización de la sesión de evaluación	La formadora explicita el término de la sesión // atiende y agradece.

El **segundo nivel de análisis** está centrado en la actividad conjunta de tipo discursivo entre las participantes para aportar elementos explicativos sobre las ayudas que operan en el mecanismo de influencia formativa de la construcción progresiva de los significados compartidos a lo largo de la SF. La unidad de análisis de este segundo nivel es el Fragmento de Turno Conversacional (FTC).

El Fragmento de Turno Conversacional remite a la parte (o totalidad) del discurso en un turno de una de las participantes al que se aplican las categorías objeto del análisis. Desde el punto de vista operacional puede coincidir un fragmento de turno con la totalidad del turno de la intervención del participante, especialmente en el caso de turnos muy breves. En este caso, se trata de usar el fragmento de turno para identificar las ayudas a las dimensiones de análisis de la gestión de la participación, de la tarea y del significado, las cuales se detallan más adelante. De acuerdo con el marco teórico, estas ayudas posibilitan a las participantes construir o re-construir significados -contenidos de formación- en el marco de las estructuras de participación y de actuación en que se desarrollen. Cabe mencionar que en este estudio el turno conversacional -más que como una unidad de análisis- constituye el marco de conversación por la naturaleza diádica de los datos, donde una participante habla y la otra responde, y cada una de esas intervenciones corresponde a un turno conversacional. A continuación se ejemplifica un fragmento de un turno conversacional de la formadora subrayado en color azul al ser categorizado (ver Figura 10).

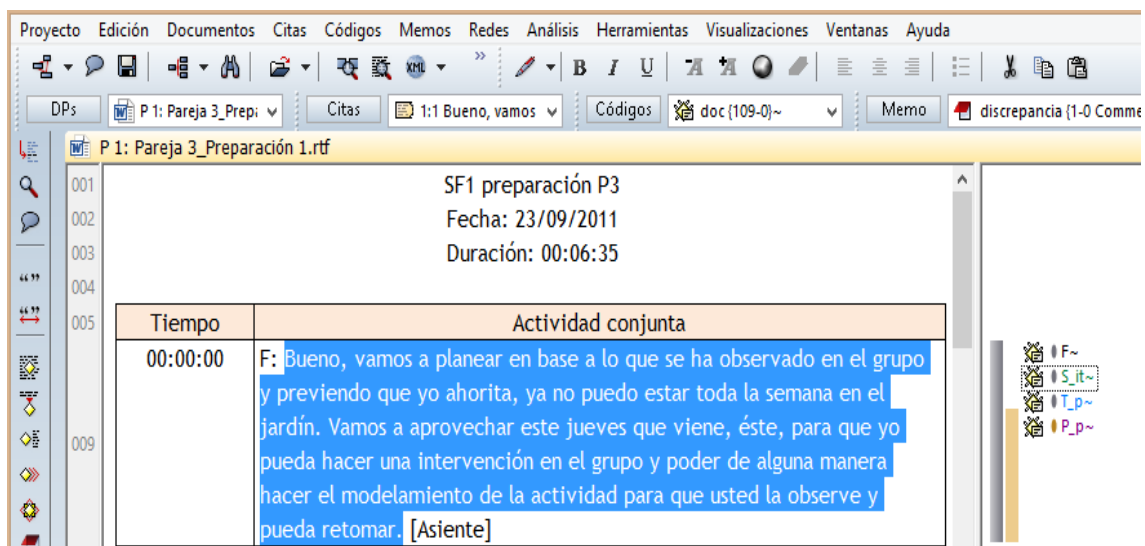


FIGURA 10. Ejemplo de un fragmento de turno categorizado en el Software Atlas.ti

El tercer nivel de análisis está centrado en los significados compartidos entre formadora y profesora. La finalidad es aportar elementos explicativos sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (de la actividad instruccional) y las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (de la actividad formativa), significados en los que se centraron las ayudas formativas en el marco de la actividad conjunta entre formadora y profesora. La unidad de análisis en este tercer nivel también es el Fragmento de Turno Conversacional (FTC).

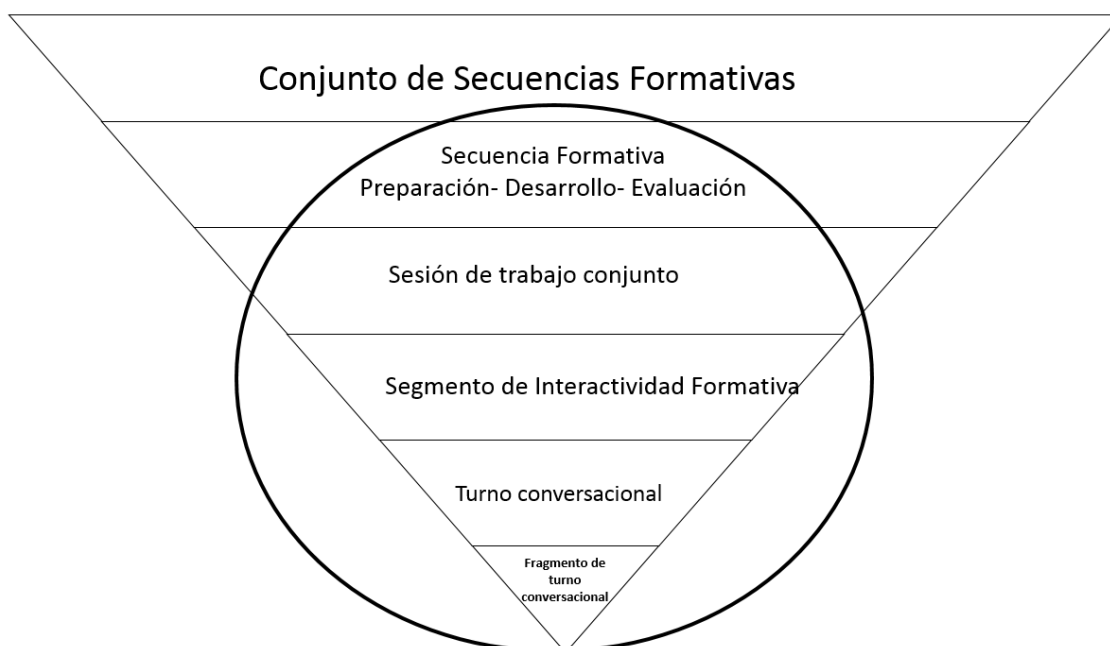


FIGURA 11. *Unidades de análisis de la actividad conjunta de formación entre formadora y profesora en el aula*

Como se puede observar en la figura 11 y a modo de resumen, las unidades de análisis pertenecen a un determinado nivel de análisis, pero no son excluyentes unas de las otras, es decir, el Conjunto de Secuencias Formativas incluye las Secuencias Formativas, las SF a las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación, las sesiones se integran de Segmentos de Interactividad Formativa y los SIF contienen turnos conversacionales con sus respectivos fragmentos de turno en los que se sitúan las ayudas formativas y dentro de estos, los significados que se comparten. Por tanto, los resultados del primer nivel de análisis permiten situar y dar sentido a los resultados del segundo nivel, que a su vez aporta elementos explicativos para los resultados del tercer nivel de análisis.

En lo que sigue detallaremos las dimensiones y categorías utilizadas para el análisis de las ayudas y de los significados compartidos.

Las dimensiones de análisis guía en esta investigación son las propuestas por Coll et al. (2008) para el estudio de la influencia educativa. De acuerdo con los autores, los procesos de ayuda en contextos educativos (o de formación)

están situados y tiene sentido en los Segmentos de Interactividad (Formativa) para poder interpretar su evolución; dichos procesos de ayuda para que sean eficaces deben ejercerse en tres dimensiones fundamentales: la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión de significados. La *dimensión de la gestión de la participación*, de acuerdo con Erickson (1982), se ha dividido analíticamente en dos vertientes: la gestión de la *participación social* (P) y la gestión de *la tarea* (T). Esta dimensión informa sobre las intervenciones relacionadas con las formas de organización de la actividad conjunta. Se trata, por tanto, de identificar los Fragmentos de Turno Conversacional que aporten información relevante sobre la estructura de la participación social y la estructura de la tarea formativa, y de codificarlos de acuerdo con un sistema de categorías teóricamente relevante desde el planteamiento teórico en este estudio. La primera dimensión tiene como foco identificar las intervenciones de las participantes relacionadas con la *gestión conjunta de la participación social*, sobre cómo se organiza la participación entre la formadora y la profesora, es decir, quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, dirigiéndose a quién, con qué medios...

La segunda dimensión tiene como foco identificar las intervenciones de las participantes relacionadas con la *gestión conjunta de la tarea formativa* sobre cómo se organiza la tarea (ya sea de carácter meramente formativo o instruccional) entre las participantes, en otras palabras, son los acuerdos conjuntos sobre qué hay que hacer -planear, desarrollar y evaluar una práctica pero que no se limita sólo a ello-, cómo hay que hacerlo, mediante qué instrumento(s), qué características tienen lo que hay que hacer... La tercera dimensión tiene como foco identificar las intervenciones de las participantes relacionadas con *la gestión conjunta de los significados relativos a las prácticas docentes inclusivas* sobre cómo se comparten los significados y cómo es la colaboración para la construcción de esos significados, por ejemplo, qué dicen y cómo lo dicen, en qué momento se dice, cuál es la respuesta del otro, se usan instrumentos de apoyo para decir algo o cuál es la forma en que se usa dicho instrumento.

Las categorías y los códigos para la identificación de las ayudas que ejercen las formadoras a las profesoras en relación con la mejora de la práctica docente inclusiva fueron elaboradas en procesos deductivos e inductivos de los datos a la teoría y viceversa. El proceso deductivo se realizó retomando y adaptando las categorías del proyecto de investigación sobre la presencia docente distribuida para identificar el ejercicio de la influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en medios de comunicación asincrónica⁵ (Coll et al., 2011). Dicha categorización procede de un protocolo de análisis elaborado por el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) coordinado por el Dr. César Coll e integrado por Coll, Bustos, Colomina, Clarà, de Gispert, Engel, Falsafi, Mauri, Onrubia y Rochera. Estas dimensiones fueron retomadas porque se considera que estas categorías de análisis pueden ser de utilidad en esta investigación, por la precisión de sus categorías sobre la gestión de la estructura de participación social y sobre la gestión del significado (ver Anexo 22). Y aunque fueron elaboradas para identificar ayudas en una situación de grupo, aquí se utilizaron para analizar una situación diádica, dado que cualquiera de las dos participantes puede ejercer la influencia educativa, y que dado el carácter colaborativo de la situación de formación y por la experiencia de la profesora es posible que se ejerza entre ambas en un tipo de relación simétrica.

A continuación, para cada una de las dimensiones, presentamos la definición de las categorías, el código y un ejemplo de su uso (ver Tablas 15, 16 y 17). Es preciso señalar, que estos son solo ejemplos de actuaciones o intervenciones de las participantes, pero que para su categorización e interpretación es necesario el marco de la actividad conjunta entre lo que dice la formadora y la respuesta de la profesora, y viceversa, por citar algunos ejemplos en las categorías de: petición y aceptación de reglas de participación; petición de aclaraciones o requerimientos y la respuesta a la petición de aclaraciones o requerimientos de las características o exigencias de la tarea; y requerimiento

⁵ Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación Español (EDU2009-08891) y realizado por el GRINTIE dirigido por el Dr. César Coll de la Universidad de Barcelona. Se puede encontrar más información del proyecto y el grupo en <http://www.psyed.edu.es/grintie>.

a otro participante para que aporte significados sobre un tema y la respuesta a dicho requerimiento.

TABLA 15. *Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de la participación social*

Dimensión Gestión conjunta de la participación social (P)		
Definición de la categoría	Código	Ejemplo
1. Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_p	<i>F: Vamos a aprovechar este jueves que viene, este, para que yo pueda hacer una intervención en el grupo [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c3)
2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación.	P_ap	<i>P: Claro.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c3)
3. Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por el mismo.	P_pa	<i>F: Yo lo que le voy a pedir para esto, es que pueda estar usted, de alguna manera ir tomando notas de lo que observe [Se hace la propuesta de regla de participación y enseguida se pide la aceptación] ¿sí? [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c3)
4. Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por el otro participante.	P_rpa	<i>P: Ok.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c3, continuación del ejemplo anterior)
5. Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_r	<i>F: Bueno, entonces el viernes vamos a aplicarla (actividad instruccional) [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c2)
6. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación.	P_rq	<i>F: Por eso te digo ¿a qué hora?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c1) <i>P: ¿no sé si estuvo bien eso?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación del c3)
7. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en las sesiones de formación.	P_rrq	<i>P: [...] después del recreo.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c1) <i>F: Sí, claro.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de

		evaluación del c3)
8. Expresa dudas o confusiones sobre las reglas de participación acordadas.	P_ed	<p><i>P: Un solo día sería ¿no?, el jueves. (Antes la formadora acordó la sucesión de las sesiones de desarrollo y evaluación en el mismo día).</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación de la práctica del c3)</p> <p><i>P: El aprendizaje, participación de los niños y bueno tomar notas observadas y ¿qué otra cosa? (Antes la formadora pregunta sobre los tres aspectos que debe observar la profesora).</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación de la práctica del c3)</p>
9. Valora las reglas de participación acordadas: positiva (relevancia, interés, factibilidad...), negativa (sin sentido, inoportunidad,...).	P_vr	<p><i>P: Eso, eso es importante [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF5 sesión de evaluación del c3)</p>
10. Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas: positiva (de cumplimiento) o negativa (de incumplimiento).	P_vcp	<p><i>P: ...quiere decir que estaba observando bien.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF5 sesión de evaluación del c3)</p> <p><i>P: [...] pues yo si vi, bueno anoté de mis niños, pues aquí puse que Maite [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)</p>
11. Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas.	P_vco	<p><i>F: Que usted tuvo a bien acercarse a los niños, cuándo es en parejas acercándonos a aquellos que se les dificultan más [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p>
12. Propone la revisión o reformulación de las reglas de participación.	P_pr	<p><i>F: [...] después si quiere lo pasa acá, es importante que se quede en su hoja (se refiere al documento de planificación didáctica) para que ahí tenga la referencia, decir: -qué puse, qué anoté, cómo iban, qué propuse anotar, para que no se quede aparte. (La regla inicial era que la profesora tomara nota en el diario)</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF4 sesión de evaluación de la práctica del c3)</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Coll et al. (2011).

TABLA 16. *Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de la tarea*

Dimensión Gestión conjunta de la tarea (T)		
Definición de la categoría	Código	Ejemplo
1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_p	<i>F: Bueno, maestra vamos a hacer nuestra evaluación de cómo nos fue en esta actividad.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2) <i>P: Mira nada más quiero mostrarte la planeación.</i> (Ejemplo tomado de la SF3 sesión de preparación del c1)
2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_ap	<i>P: Sí.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)
3. Pide aceptación a la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteados por el otro participante.	T_pa	<i>F: [...] Entonces, ese registro va a ser de gran utilidad para usted, sobre todo, entonces que ya se haga en su libretita. [Se hace la propuesta de regla de participación y enseguida se pide la aceptación] ¿sí?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)
4. Responde a la petición de aceptación de la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteada por el otro participante.	T_rpa	<i>P: Ah, ok, muy bien.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)
5. Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_r	<i>F: Cuando usted elaboró la PCA, este, propuso que se desarrollara en los alumnos habilidades de indagación, reflexión y análisis a través de diversas fuentes de información electrónica.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c2) <i>P: [...] ¿no sé si recuerdas que esta misma planeación, el desarrollo de la actividad la realicé en enero? [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF3 sesión de preparación del c1)
6. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales).	T_rq	<i>F: ¿En qué campo?, ¿qué actividades?, ¿qué temas estás trabajando?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c1)

		<p><i>F: ¿Tiene aquí la carpeta de la PCA (Propuesta Curricular Adaptada)?</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de preparación del c3)</p>
<p>7. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante.</p>	T_rrq	<p><i>P: Bueno, ahorita estoy trabajando lo que es el campo, este, de expresión y apreciación artística pero es importante que también, este, se dé prioridad a lo que es pensamiento matemático, sobre todo sabes que ver, este, el número pero en cuanto a seriar, clasificar y toda esa serie de procesos.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c1)</p>
<p>8. Expresa dudas o confusiones sobre los objetivos, las características o exigencias de la tarea.</p>	T_ed	<p><i>P: A ver, no sé, tendría que observar bien, ¿cuál es la manera de seguir el cuestionamiento, para que ellos tengan sus respuestas?, y no dárselas uno como docente.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de preparación del c2)</p>
<p>9. Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea. Tanto de forma positiva (relevancia, interés, factibilidad,...), como de forma negativa (falta de sentido, inoportunidad, no viabilidad,...).</p>	T_ve	<p><i>P: [...] esta actividad veo que está muy rica y sí me parece bien.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c2)</p> <p><i>P: Sí, porque te voy a decir lo que a veces me dicen mis compañeras: esto es así, pero lo que necesitas es verlo.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)</p>
<p>10. Valora el grado de respeto o cumplimiento de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea: positiva (cumplimiento) o negativa (incumplimiento).</p>	T_vc	<p><i>F: [...] así que hoy con esta pequeña actividad de introducción, con el pase de lista, precisamente ha logrado usted con su grupo, precisamente identificar grafías y sonidos [...]</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p>
<p>11. Propone la revisión o reformulación de los objetivos, las características o exigencias de la tarea.</p>	T_pr	<p><i>P: Estuvo bien, pero debí, sobre todo sí tengo un grupo un poquito alterado, por ejemplo, que no controlan, que se movían y todo eso, darle el espacio siembre a la actividad, que sea un poquito más fuerte, darle el espacio para tranquilizar y ahora sí, abordar.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Coll et al. (2011).

TABLA 17. *Categorías de análisis de la dimensión de la gestión conjunta de los significados relativos a la práctica docente inclusiva*

Dimensión Gestión conjunta de los significados (S)		
Definición de la categoría	Código	Ejemplo
<p>1. Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa.</p>	<p>S_sp</p>	<p><i>F: Bueno, esteeeee yo observo que el registro de los niños es, este, lleva los elementos necesarios de una observación, de una atención tanto visual, como intelectual porque registran detalles muy específicos en cada uno de los experimentos, entonces si son muy detallados ellos tanto, en un experimento, en un rincón como en otro, entonces si se ve la diferencia de que si prestan atención, sí observan y registran”.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p> <p><i>P: Vamos a ver, este, ¿cuáles fueron los resultados que arrojó Kalep y Alejandro? Déjame decirte que Alejandro no pasó, pero pude observar algo, este, el ya reconoce los colores, la verdad es que él venía muy bajito y el mismo reconoció el color, ¿qué vamos a hacer?, como son 20 niños era complicado pasar a todos porque [...]</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p> <p>Ejemplo de un S_sp retórico</p> <p><i>P: En lo que fijate que tengo una duda o no sé cómo manejar; es llegar a hacer lo del mercadito o súpercito o eso de la tiendita, pero bueno.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de preparación de la práctica del c3)</p>
<p>2. Recuerda significados compartidos previamente por los participantes en el Programa Formativo.</p>	<p>S_rs</p>	<p><i>P: [...] ¿no sé si recuerdas, que esta misma planeación, el desarrollo de la actividad la realice en enero? Quise volver a retomarla para ver en estos momentos que tanto habían avanzado los niños. La adecuación en enero fue que se le iban a poner a Kalep y Alejandro secuencias sencillas.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 de la sesión de preparación del c3)</p>
<p>3. Hace referencia una o más fuentes de significados (cursos, consejos técnicos, libros, planificación didáctica, artículos, revistas, colegas, apuntes de diario, páginas web u</p>	<p>S_rf</p>	<p><i>F: Y bueno, quiero cerrar esta evaluación, aunque nosotras ya lo vimos en un consejo técnico, retomar dice [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p>

otras situaciones de formación en las que se compartieron previamente significados y que no son parte de la secuencia formativa).		
4. Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante.	S_re	<p><i>F: Pide a Alán pasar a hacer la actividad.</i></p> <p><i>P: Pide a Alán pasar al pizarrón.</i></p> <p><i>Ns: El niño se levanta y se acerca al pizarrón.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de desarrollo de la práctica del c2)</p>
5. Completa significados del otro participante.	S_cs	<p><i>P: hiper</i></p> <p><i>F: si hiperactividad [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p> <p><i>F: Claro, o sea, tú ya le diste [...].</i></p> <p><i>P: ¡Una variante!</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p>
6. Identifica temas, procesos o elementos relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa.	S_it	<p><i>F: Como parte de nuestra evaluación de comunidades de indagación, yo aquí puse algunos rubros que nos pueden ayudar, uno es por ejemplo:</i></p> <p><i>-saber si, se abordaron conceptos filosóficos, como es el concepto de persona, la verdad, diferentes tipos de conceptos que a los niños los lleve a reflexionar;</i></p> <p><i>-otro aspecto que se evalúa es el lenguaje y la comunicación [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p>
7. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.	S_vf	<p><i>P: O sea, esa parte se me hace muy interesante a mí como docente, para no darles (las respuestas a los niños).</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de preparación del c2)</p> <p><i>F: Claro, si, si, si, muy bien, bueno, entonces sí dejan aprendizajes en ti, si le vez también un provecho, por así decir [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p>
8. Valora críticamente (es decir, expresa desacuerdo o discrepancia) sobre los significados aportados previamente por el otro participante.	S_vc	<p><i>P: No de hecho ya anoté lo que teníamos, este, que ya están, ya, ya están. Y, ¡no te diste cuenta!, pero Martín estuvo en su equipo, él está siempre junto a él, este está siempre junto a él.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p>
9. Expresa valoración del propio	S_evps	<p><i>P: [...] creo que lo aprendí muy bien, me fue</i></p>

aprendizaje.		muy significativo [...]. (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)
10. Expresa valoración del aprendizaje del otro participante.	S_evo	<i>F: Que a través de la observación, en este caso, su aprendizaje fue más significativo.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)
11. Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema.	S_rq	<i>F: Esta actividad que tiene que ver con atención también visual ¿para qué tipo de necesidades educativas especiales?, ¿para qué niños con que necesidades educativas especiales nos ayudarían?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)
12. Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema.	S_rrq	<i>P: Con los de TDAH.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)
13. Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo.	S_pm	<i>F: ¿No sé, si tenga alguna duda maestra?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c2)
14. Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante.	S_rpm	<i>P: No, está muy claro y qué bueno que me explica lo de su cuaderno, del porcentaje de cómo uno aprende utilizando diferentes elementos [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación del c2)
15. Pide aclaraciones al otro sobre los significados presentados previamente por él otro participante.	S_pa	<i>P: Es una actividad ¿la de la hoja?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)
16. Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por sí mismo.	S_rpa	<i>F: Sí, la de la hoja.</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c2)
17. Pide recordatorio o comprobación de los significados presentados previamente por sí mismo.	S_pr	<i>F: Entonces, serían tres cosas las que me si me gustaría que observara ¿qué serían?</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)
18. Identifica y/o corrige errores, incomprensiones o lagunas (verdaderos o no) en los significados aportados previamente por el otro participante o por él mismo.	S_ie	<i>F: Para usted, porque fue encaminada para los niños, pero principalmente para que usted la viera y la observara, para usted fue significativo el material que se usó, la forma de trabajarlo y demás, lo mismo es para los niños [...].</i> (Ejemplo tomado de la SF1 sesión de evaluación de la práctica del c3)

<p>19. Expresa o manifiesta dudas, interrogantes, incomprensiones o inseguridades respecto a uno o varios de los temas que están siendo objeto de conversación.</p>	<p>S_ed</p>	<p><i>P: Esteeee, ¡las respuestas no se les dan!, ¿verdad?</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de preparación del c2)</p>
<p>20. Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante.</p>	<p>S_si</p>	<p><i>F: Ok, relacionar lo que a ellos les gusta con su experiencia conocida.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF2 sesión de evaluación de la práctica del c2)</p> <p><i>P: Porque tú ya me habías comentado que era importante darle la variante, este, pero aquí el que yo me pudiera dar cuenta de ese momento, en enero, a este momento sus avances, pues eso es importante es bueno hacerlo.</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF3 sesión de evaluación de la práctica del c1)</p>
<p>21. Explicita o reformula los acuerdos sobre los significados compartidos previamente para corroborar la comprensión del otro participante.</p>	<p>S_ra</p>	<p><i>F: Entonces previendo, así sería la dinámica. Se interviene e inmediatamente evaluamos [...].</i></p> <p>(Ejemplo tomado de la SF1 sesión de preparación de la práctica del c3)</p>

Fuente: Elaboración propia basada en Coll et al. (2011).

La fiabilidad del análisis se realizó mediante la codificación del 30% del total de los datos analizados en los tres casos del estudio, por dos investigadoras en paralelo. Una vez identificadas las discrepancias en la codificación de las investigadoras, se realizó el cálculo estadístico de Kappa de Cohen con el uso del *Software* SPSS, del que se obtuvo un porcentaje de 0.934 en el nivel de acuerdo entre las investigadoras sobre el total de datos analizados (ver Anexo 23).

El logro del segundo objetivo de investigación, situado en el tercer nivel de análisis, se realizó a partir de los fragmentos de turnos conversacionales categorizados principalmente en la dimensión de la gestión de los significados compartidos entre las participantes (explicados en el apartado anterior) y en menor medida en la dimensión de la gestión de la tarea para identificar los significados compartidos entre las participantes en la actividad conjunta

(relacionados con las prácticas docentes inclusivas) y cómo evolucionan en la actividad conjunta entre formadora y profesora.

Las dimensiones teóricas que se han utilizado para el análisis de los significados son: las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre el proceso instruccional inclusivo) y las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (sobre el proceso formativo). Estas dimensiones para el análisis de los significados compartidos entre la formadora y profesora se justifican a partir de la interpretación de la teoría de la actividad (Leontiev, 1977a), y del modelo de análisis de la interactividad, ya que entendemos que en los procesos formativos y el aprendizaje sobre la práctica docente se superponen dos tipos de actividad. Por una parte, la actividad de formación orientada a satisfacer las necesidades de aprendizaje en la profesora sobre la práctica docente inclusiva. Y por otra parte, la actividad instruccional orientada a satisfacer las necesidades de aprendizaje en los alumnos del aula. Estas dimensiones son coincidentes con otros estudios en la formación del profesorado, donde se señala que los profesores que participan en programas formativos en la evaluación de su participación hablan por un lado, de los aprendizajes identificados en los alumnos como producto de su participación en dicho programa formativo y por otro, de los aprendizajes de los propios profesores (Englert & Rozendal, 2004; Hutchinson, 2014; Strieker & Dooley, 2015; Vezub, 2011).

Las categorías de este análisis se han elaborado a partir de dos procedimientos: en primer lugar, un proceso inductivo de los datos y, en segundo lugar, un proceso deductivo de la revisión teórica. La categorización en el proceso inductivo se realizó a través de la identificación de significados compartidos entre formadora y profesora en los ítems de la rúbrica de auto-evaluación utilizada al inicio y finalización del curso escolar. Una vez que emergieron las primeras categorías se realizó la categorización a través del proceso deductivo con la revisión teórica sobre la práctica docente inclusiva y las competencias que los profesores requieren para ello. Nuevamente se regresó a los datos con el objetivo de hacer emerger otras categorías y

enseguida a la revisión teórica, en un proceso de ida y vuelta hasta agotar las categorías propuestas. En la tabla 18 se explican en detalle todas las categorías de análisis, las identificadas con un asterisco corresponden a aquellas que no pertenecen a los significados compartidos a través de la rúbrica de auto-evaluación de las profesoras elaborada por las formadoras, no obstante, por su frecuencia de aparición y relevancia teórica se consideran para el estudio.

Las categorías agrupadas en la primera dimensión de análisis tienen como foco identificar los fragmentos de turno conversacional de los significados compartidos sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención necesidades de los alumnos (ver Tabla 18).

TABLA 18. Categorías de análisis de la dimensión necesidades formativas de la profesora para la atención a las necesidades educativas de los alumnos

Dimensión 1		
Necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre el proceso instruccional inclusivo)		
<p>Categoría 1.1. Detección de necesidades educativas especiales. Se refiere a la descripción del proceso que hacen las profesoras en la actividad conjunta con las formadoras para detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales a través de diversos procedimientos e instrumentos específicos de evaluación. Esta categoría está integrada por tres sub-categorías.</p>		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
<p>Identifica cuáles son los alumnos con necesidades educativas especiales (Gallego & Rodríguez, 2012). Es decir, menciona los alumnos del grupo que requieren de apoyos específicos. Este proceso de detección se hace a través de la utilización de un instrumento, propuesto por las formadoras llamado “filtro de necesidades educativas especiales”.</p>	D_1	<p>P: <i>Fueron dos niños que observé, este son estos. He aplicado estas estrategias para ver lo que puedo hacer y (con quién) requiero realmente del apoyo.</i></p>
<p>*Conocimiento de las características de los alumnos. Esta categoría engloba los gustos de los niños, las preferencias, los estilos de aprendizaje, formas de interactuar, los conocimientos previos,... (Duk & Murillo, 2010; Fernández Batanero, 2013).</p>	D_2	<p>F: <i>Algo también muy importante, este no sé, si usted lo observó, pero pusieron en práctica sus saberes previos, porque como es un tercer (grado de educación infantil), que estuvo con otra maestra que ya había trabajado este calendario, este inmediatamente alguno dijo -“es el calendario, son los días de la</i></p>

		<i>semana” y para que nos servía el calendario-, ya tenían una información previa [...].</i>
*Identifica las necesidades educativas de los alumnos (Duk & Murillo, 2010), a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos. Por ejemplo, la exploración breve de lenguaje, las escalas valorativas para niños con autismo, las pruebas específicas para niños con las diferentes discapacidades, la entrevista a padres,...	D_3	F: [...] <i>pero a Valeria recordemos que por su... ¿cómo se llama?, por su discapacidad, sus barreras para el aprendizaje que son más debidas a su discapacidad intelectual [...].</i>
<p>Categoría 1.2. Informe de Evaluación Psicopedagógica. Esta categoría hace referencia al proceso de realización del Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP). Este informe es un documento que concentra la información de todas las evaluaciones específicas al alumno/a en las diversas áreas (pedagógica, psicológica, lenguaje y trabajo social) y la información obtenida mediante otros instrumentos, como entrevistas a padres y las guías de observación, para identificar las necesidades y apoyos que requieren los alumnos dentro de un grupo clase. Por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>F: Mañana, por ejemplo, si usted avanza hoy, mañana lo revisamos (informe de evaluación psicopedagógico), ¿sí, usted quiere?, a la hora de la salida, me pasa su memoria y lo voy revisando.</i></p>		
<p>Categoría 1.3. Propuesta Curricular Adaptada. La Propuesta Curricular Adaptada es un documento en el que se diseñan los apoyos específicos que se brindarán, a lo largo del curso escolar, a determinados alumnos del grupo clase con necesidades educativas especiales (PCA). En la Propuesta Curricular Adaptada se describen los siguientes elementos previstos para la atención de los niños: la priorización de las necesidades educativas del alumno, las adecuaciones curriculares individuales de los contenidos organizadas según los campos formativos del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), las adecuaciones de acceso -a los materiales y la infraestructura-, las adecuaciones a los contextos -familiar, escolar y áulico-, las adecuaciones a los elementos del currículo -a la metodología y la evaluación-, las necesidades específicas de apoyo -a las profesoras y la familia-, y los compromisos de quienes participan en la atención del niño/a. Cabe señalar que la función de la PCA es una guía para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que el diseño previsto de las adecuaciones curriculares individuales se concreta posteriormente en la planificación didáctica de las profesoras y, a su vez, en el desarrollo de la práctica docente inclusiva. Por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>F: Bueno, entonces, de la propuesta curricular adaptada, cuándo usted planea, ya ve qué actividades va a hacer, qué materiales y todo.</i></p>		
<p>Categoría 1.4. Adecuaciones Curriculares Individuales. Las Adecuaciones Curriculares Individuales son los ajustes que se elaboran para el alumno/a con necesidades educativas especiales a los contenidos curriculares, la metodología, la evaluación, la infraestructura, los materiales y las formas de interacción propuestas para el conjunto del grupo-clase (ACI) (Llorent-García & López-Azuaga, 2013; Rosales, 2013). Las ACI previstas para trabajar a lo largo del curso escolar se registran en la Propuesta Curricular Individual. Posteriormente estas ACI se retoman en la planificación didáctica de las profesoras para el desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula con todo el grupo clase. Por ejemplo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>F: La adecuación que pone, que es priorizar, dice: “diseñar situaciones dónde entre en juego la resolución de problemas y que esto la lleve a identificar y buscar estrategias para poder dar solución ante la situación planteada y así poder aplicar estrategias posteriormente en la resolución de problemas en su vida diaria [...].”</i></p>		
<p>Categoría 1.5. *Planificación didáctica</p> <p>Se refiere al proceso de elaboración de una Planificación didáctica (Pd). La Pd es un</p>		

documento en el que se describe cada uno de los elementos de una secuencia didáctica. Esta Pd está prevista para ser trabajada con el grupo clase en un período de tiempo determinado que puede ser un día, una semana, un mes..., y su forma depende del tipo de metodología a utilizar -talleres, rincones, centros de interés, proyectos, situación didáctica...- Los elementos que contiene la Pd son los contenidos, los campos formativos, las competencias, la actividad - que incluye un inicio, el desarrollo y el cierre-, las adecuaciones curriculares individuales, los materiales, el tiempo previsto, las agrupaciones de los niños, la evaluación... (Arteaga & García, 2008; Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013). Por ejemplo:

F: Antes de que usted (desarrolle la actividad con los niños), por ejemplo, cuando usted estaba planeando su actividad y ya la está analizando, la está reflexionando de cómo la va a ir haciendo, -porque cuando nosotros empezamos a desarrollarla (respecto al): inicio, desarrollo y cierre. Cuando empezamos vamos diciendo: -los niños los vamos a acomodar así, cada niño acá y los vamos a cuestionar para saber, bla, bla, bla-, todo eso ¿no? Dentro de todo ese desarrollo que vamos haciendo, este, viviéndolo y reflexionándolo, ya vamos viendo los materiales que vamos a utilizar.

Categoría 1.6. Metodología. La metodología hace referencia a los métodos, técnicas, procedimientos, contenidos, actividades, recursos, formas de agrupar y motivar a los alumnos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos en el aula. Esta categoría está dividida en seis sub-categorías.

Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
*Contenido de enseñanza/ aprendizaje. Los contenidos se refieren al tema abordado en la actividad instruccional (Rosales, 2013). En México se usa como referente el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011) que organiza los contenidos en 6 campos formativos con competencias y aprendizajes esperados que utilizan las profesoras al planificar.	M_1	F: <i>Otra competencia dice: “plantea, resuelve, este, y resuelve problemas de situaciones que le son familiares y que le implican agregar, reunir, quietar, igualar, comparar y repartir objetos”.</i>
La diversificación metodológica es la forma o el método que puede emplear la profesora para abordar los contenidos (Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013), estos pueden ser a través de los proyectos, rincones, talleres, unidades didácticas, centros de interés y el juego.	M_2	F: <i>Un proyecto sería una modalidad de trabajo y la podríamos iniciar en este caso. Previendo que queremos, a lo mejor en el grupo, poner una tiendita o un mercadito o algo referente en dónde usted puede hacer este tipo de aplicación del conteo [...]</i>
*Ajustes a las actividades de enseñanza/aprendizaje. Estos ajustes son las modificaciones a la actividad instruccional que permiten a todos los niños del grupo participar y aprender en una misma actividad grupal (Arteaga & García, 2008; Duk & Murillo, 2010; Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013). En este caso se ha considerado la descripción de todos los ajustes o variantes que explican las participantes antes, durante o después de la actividad.	M_3	F: <i>Y algún cambio que usted dice, -bueno yo le puedo hacer este ajuste o demás-, sí, o sea lo que yo voy a hacer es darle como un ejemplo de lo que usted puede trabajar.</i>
Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales se refiere, como su nombre indica, a la forma en que se organiza a los niños para favorecer la interacción con el resto del grupo (Echeita, 2012; Rosales, 2013). El apoyo	M_4	F: <i>“Reforzar”, este, “el trabajo en equipo”, y por ejemplo, viendo también las características de los niños.</i>

tutorado entre iguales se utiliza entre un niño que necesita de más apoyos y otro más avanzado, que pueda brindar las ayudas en la actividad (Durán & Cliné, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012).		
*Apoyos específicos a través de materiales alude a la descripción del uso y elaboración de materiales utilizados para ayudar a la participación y aprendizaje de todos los niños (Duk & Murillo, 2010; Rosales, 2013).	M_5	P: <i>Y (que los materiales) sean variados, atractivos y diferentes, y que ahora sí, que tenga variedad.</i>
*Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (Fernández Batanero, 2013).	M_6	OP: <i>Con Hugo, un niño con déficit de atención, obviamente (la intervención con él) es con mucho cariño porque son los que se sienten más rechazados, entonces es esa parte (afectiva) que tú tienes que trabajar. ¿Qué pasa con los niños con Síndrome Down? Los niños con Síndrome Down, ya lo dijo ella, tienes que ser muy firme [...].</i>
Categoría 1.7. Registro. La categoría del registro alude a la escritura por parte de la profesora sobre diferentes contenidos o información en varios tipos de instrumentos de apoyo a la docencia -la planificación didáctica, el diario de campo y la propuesta curricular adaptada. Esta categoría está integrada por tres sub-categorías.		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
*Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica. Este tipo de registro tiene que ver con la descripción de los contenidos, la metodología, las adecuaciones curriculares, los materiales... Cabe destacar que la importancia de esta sub-categoría consiste en el énfasis que se le da al hecho de escribir y anotar los elementos instruccionales en la planificación didáctica (así como al detalle de la descripción), más que a la explicación de cada uno de dichos elementos.	R_1	F: <i>Entonces, lo importante es plasmar (la Adecuación Curricular) y que también, por ejemplo, en sus planeaciones puede usted ir haciendo eso, ese apartadito por ahí, que o pueda ir ya poniendo, y de irlo llenando. Ya sea que lo haga a computadora o hay maestras que ya lo tienen en formato y ya lo van llenando a lapicero, ya de ahí es cuestión de cómo usted se acomode mejor.</i>
Registro de reflexiones en el diario de trabajo. Este registro es referente a las necesidades de las profesoras respecto a su formación y las necesidades de los niños para ser atendidas en el grupo respecto a las orientaciones que desean recibir de las formadoras.	R_2	P: <i>(En el diario de trabajo) no puse hoy de mis niños, pero al rato. Hoy estuvo bien, hubo varias cosas importantes, pero sí quise plasmar lo de la otra formadora (respecto a un modelado en aula referente al área de lenguaje y comunicación) y lo de mi práctica porque son adecuaciones que van en cada aspecto ¿no?</i>
*Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la PCA. Esta sub-categoría hace referencia a la importancia de escribir todas aquellas reflexiones resultadas de la evaluación	R_3	F: <i>Yo lo que le voy a pedir para esto, es que pueda estar usted de alguna manera tomando notas de lo que observe (de la sesión de desarrollo en la planificación didáctica).</i>

<p>que se hace a la actividad instruccional, o bien de los avances de los niños con necesidades educativas especiales en la propuesta curricular adaptada.</p>		
<p>Categoría 1.8. Evaluación. La evaluación se refiere al proceso de análisis y valoración de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo, de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales, del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada y del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (Arteaga & García, 2008; Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013; Sharma et al., 2012). Esta categoría está integrada por cuatro sub-categorías.</p>		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
<p>*Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (Arteaga & García, 2008). En términos de lo que ha servido, lo que se puede mejorar y las variantes que podrían diseñar para aplicar posteriormente en otra actividad instruccional.</p>	E_1	<p><i>F: Ok, entonces, la funcionalidad principalmente de la evaluación es que hagamos, cómo un análisis de la actividad que realizamos, la función que tuvo, si sirvió realmente para los niños, este, hubo un aprendizaje significativo y también que nos deja a nosotros, poder cambiar cosas o poder seguir en la misma sintonía haciendo pequeñas variantes.</i></p>
<p>*Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales (Arteaga & García, 2008). Es decir, como fue su desarrollo y si le favoreció al niño con necesidades educativas especiales junto con el grupo, que se podría cambiar para favorecer su participación y el aprendizaje en la actividad.</p>	E_2	<p><i>P: "Observe el desempeño de Valeria en relación a la actividad" (lee en voz alta lo que consta en el documento de planificación didáctica del apartado de evaluación). En Valeria, sí la observé atenta, obviamente hay momentos en que sí se distrae y bueno hay momentos en que sí ya ves, se distrae, porque bueno, de por sí a veces ella tiene que ser un periodo muy corto [...].</i></p>
<p>Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (Arteaga & García, 2008). En este caso la rúbrica prevé el uso de instrumentos de evaluación para la valoración del aprendizaje de los alumnos a través de escalas de apreciación, listas de cotejo, rúbricas,...</p>	E_3	<p><i>P: Pues la verdad, los vi (a los niños) en esa actividad muy participativos, atentos en general [...].</i></p>
<p>*Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo clase.</p>	E_4	<p><i>P: [...] este cuando pasó Valeria, que intentó (pesar en la balanza), que no ubicó (los números del peso en la balanza), pero bueno (ella participó en la actividad) [...].</i></p>
<p>Categoría 1.9. Trabajo colaborativo. La categoría trabajo colaborativo alude a las expresiones de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa, a nivel del aula entre profesora y niñera o también llamada auxiliar (TC) (Duk & Murillo, 2010; Echeita, 2012; Fernández Batanero, 2013; Gallego & Rodríguez, 2012). Esta categoría también incluye el apoyo tutorado entre profesoras al interior del centro y entre centros educativos. Por ejemplo:</p> <p><i>F: Sobre todo aquí, que tiene la facilidad de tener una persona que los apoye, en ese sentido, porque hay actividades como este tipo, que son más vivenciales, de manejo</i></p>		

<p><i>de material y demás. (Este tipo de actividad) es difícil porque todos quieren pasar, todos quieren hablar, todos quieren opinar, todos encima de usted.</i></p>
<p>Categoría 1.10. Trabajo con los padres de familia. La categoría sobre el trabajo con padres de familia se refiere a la gestión que hace la profesora para solicitar el apoyo de las familias con los materiales, las actividades extracurriculares, las tareas, el abordaje de temas de reflexión..., y este pueden darse de manera personal en el aula, en las reuniones de grupo o de centro educativo (TP) (Fernández Batanero, 2013; Gallego & Rodríguez, 2012; Giné, 1998; Rosales, 2013; Sharma et al., 2012). Por ejemplo:</p> <p>F: <i>Claro, ellos (los padres de familia) nos tiene que ayudar porque si no se nos haría más pesado pues son muchas cosas.</i></p>
<p>Categoría 1.11. Investigación en diversas fuentes de consulta. La categoría Investigación en diversas fuentes de consulta hace referencia a todas aquellas actuaciones de los participantes en que hayan tenido que buscar información para satisfacer una necesidad de formación o relacionada con la actividad instruccional (IV) (Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013). Por ejemplo:</p> <p>F: <i>Y a veces, cuándo incluso de las mismas palabras que van diciendo o hay cosas que dentro del tema dice usted -hay esto no lo investigue- ¿no?, pero le queda a usted. Y ya para la otra (actividad) les trae esa información porque eso también es bueno. No lo vamos a saber todo ¿no? Y en el momento, hay cada pregunta que hace el niño, hay cada cuestión que dice uno -hay si es cierto-, pero no lo sé, -mañana te lo investigo y te lo traigo o lo vamos a investigar ¿no? [...].</i></p>

Las categorías agrupadas en la segunda dimensión de análisis tienen como foco identificar los fragmentos de turno conversacional de los significados compartidos sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (ver Tabla 19).

TABLA 19. *Categorías de análisis de la dimensión necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje*

Dimensión 2		
Necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (significados sobre el proceso formativo).		
<p>Categoría 2.1. *Aprendizajes. La categoría de los aprendizajes se refiere al aprendizaje realizado por la profesora o el aprendizaje a realizar como una necesidad formativa. Esta categoría está integrada por dos sub-categorías.</p>		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
<p>*Aprendizajes realizados, como su nombre indica, hace alusión a los aprendizajes de la profesora en relación a los significados compartidos entre las participantes en la actividad conjunta en la secuencia</p>	A_1	<p>P: <i>Pues (yo aprendí), que no importa la hora (en que se trabaje la actividad instruccional, es decir, antes o después del receso). Me di cuenta que no importa la hora porque como lo abordaste tú, (es decir, la forma de),</i></p>

formativa.		<i>la estimulación, las preguntas, abordar temas no cuestionados [...].</i>
*Aprendizajes por realizar, se refiere a las necesidades de formación de la profesora (Echeita, 2012).	A_2	<i>P: [...] fijate que todo eso de medición se me hace un poquito, no sé cómo abordarlo con ella (la niña con Síndrome Down), cómo este que es de balanzas y todo eso, o sea, que sea atractivo para ella y que sea importante, este se me hace importante o tengo mis dudas de cómo poder abordarlo y que le sea pues significativo para ella [...].</i>
Categoría 2.2. *Apoyos o ayudas a la formación. La categoría de apoyos o ayudas a la formación hace referencia a los temas o contenidos de ayudas percibidos y su justificación. Esta categoría está integrada por dos sub-categorías.		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
*Temas o contenidos -modelado, acompañamiento, observación- que la profesora identifica como apoyos recibidos y su justificación.	Ap_1	<i>P: [...] no sé, yo te vuelvo a repetir, tú me has enseñado a que sí puedo y creer en eso (en la práctica docente inclusiva y hasta en el uso de la tecnología como herramienta de apoyo a la docencia), has sido un ejemplo para mí formadora... Porque la formadora para mí, pues es una persona que me ha llevado de la mano en cosas que hijole yo ya tenía aquí telarañas en mi mente, sí, la verdad, honestamente.</i>
*Temas y contenidos que la formadora identifica como apoyos brindados y su justificación.	Ap_2	<i>F: [...] pero si veo que funciona lo puedo aplicar; entonces, aquí lo enriquecedor es que a través de la observación se aprende, eso se llama modelamiento. Lo que se hace es que yo le hago un modelamiento de la actividad, usted lo observa y a través de esto, a usted le es más fácil que comprenda, que es lo qué o cómo se tiene que realizar ¿sí? Que aprendizajes se esperan, el manejo del grupo, muchas cosas, ¿no?, muchas cosas. Entonces, esta es una de las estrategias que se manejan principalmente para que el aprendizaje se dé mejor con el otro.</i>
Categoría 2.3. Motivación para el aprendizaje. La categoría motivación para el aprendizaje incluyen aquellos elementos que contribuyen a dar sentido al aprendizaje de la profesora. La categoría está relacionada con los intereses, sensación de gratificación o bienestar, sentimiento de competencia o autonomía, utilidad del aprendizaje y retos o dificultades de aprendizaje. Esta categoría está integrada por cuatro sub-categorías (Miras, 2001; Zwart et al., 2015).		
Definición de la Sub-categoría	Código	Ejemplo
*Interés o agrado por aprender. Hace referencia a todo aquello que provoca una sensación de agrado o interés por realizar	Mt_1	<i>P: Fijate lo voy a hacer, es interesante. (Previamente la formadora sugiere hacer un rincón</i>

(Miras, 2001).		posterior a la modalidad del proyecto de la SF)
*Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje. Hace referencia a la gratitud por lo aprendido o por las ayudas brindadas, así como el bienestar que le genera el aprendizaje (Miras, 2001).	Mt_2	P: <i>Gracias a ti, porque mira, aprende uno mucho. Fíjate, no había pensado en eso fíjate [...].</i>
*Sentimiento de competencia ante el aprendizaje. Hace referencia a la autonomía o competencia que posee por desarrollar alguna actividad a partir de lo aprendido (Miras, 2001; Zwart et al., 2015).	Mt_3	P: <i>Yo voy a ir haciendo, ya estoy pisando más en firme, ahora sí, me atrevo a hacer esto, ahora sí voy a iniciar algo. Y ya no, este, ya no tener ese miedo o ese esperar a -“oye formadora, ¿cómo le hago?”, “oye formadora ¿qué hago?”-, ahora sí intentarlo y ahora sí, este, yo aventurarme y decirte nada más - “¿oye lo estoy haciendo correcto o qué me sugieres?”-, ¿no? Pero sí, pues sí, para mí todo esto es un aprendizaje, pues este fuerte, ¿no?, un cambio en mi vida.</i>
*Utilidad del aprendizaje. Hace referencia al uso de los aprendizajes en actividades similares o en otro contexto (Miras, 2001).	Mt_4	P: <i>Y para mí, sí me va a servir porque tal vez tenga la idea (sobre que son los proyectos, pero que a partir de lo que se ha trabajado con la formadora, ya puede realizar otros) [...].</i>
*Sentimientos ante las dificultades o retos de aprendizaje. Hace referencia a todos aquellos sentimientos que evocan las situaciones o vivencias que representan un reto o dificultad para aprender.	Mt_5	P: (No sabía cómo) <i>organizar</i> (el proyecto) y, <i>a la mejor de alguna manera, ese miedo que tengo ha hecho que no lo haya podido concretar, no lo haya podido abordar ¿no?,</i> (Pero dice sobre sí misma) - <i>órale ya me voy con todo-</i> (que quiere decir que siente que puede empezar de lleno la actividad).

Con el propósito de completar la interpretación cualitativa de los resultados, los datos categorizados fueron analizados a través de un tratamiento estadístico para obtener frecuencias y porcentajes, lo que permitió identificar la evolución de las ayudas formativas y los significados compartidos en el marco de la actividad formativa a lo largo del curso escolar en cada una de las Secuencias Formativas. La prueba Chi cuadrado permitió identificar la significancia estadística de diferentes elementos tratados como variables (dimensiones, sesiones de formación, casos y participantes).

El procedimiento para realizar el análisis estadístico se inició con una tabla dinámica en Excel (que es una herramienta útil para resumir y analizar fácilmente grandes cantidades de datos) donde se concentraron los resultados de los Fragmentos de Turnos categorizados sobre las ayudas formativas -en las dimensiones de análisis -gestión de la participación, tarea y significados- y los significados formativos que versan en la práctica docente inclusiva- necesidades formativas de la profesora para la atención a las necesidades educativas de los alumnos y aprendizajes de la profesora. Las variables utilizadas fueron: observación, pareja, participante, dimensión, categoría, Secuencia Formativa, sesión de preparación, sesión de desarrollo y sesión de evaluación. Una vez concentrados los resultados en la tabla dinámica, se realizó el análisis a través de los siguientes pasos: seleccionar todos los datos con el cursor en el click izquierdo, ubicar el icono de “insertar”, seleccionar la opción de crear “tabla dinámica” a partir de aquí aparecerá un cuadro de diálogo (ver Figura 12). En el cuadro de diálogo, se dan dos opciones para el análisis: los datos a analizar (en este caso se seleccionó la tabla) y la ubicación del análisis de los datos (se seleccionó una nueva hoja de cálculo).

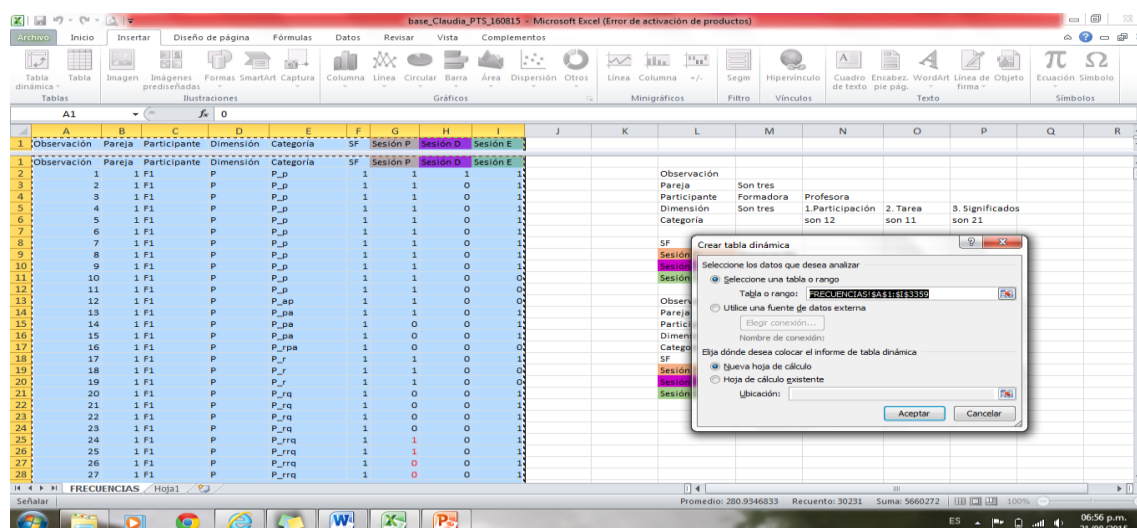


FIGURA 12. Tabla dinámica en Excel

Una vez creada una nueva hoja de cálculo se seleccionan los campos para crear un informe de resultados respecto a las dos variables que se quieran cruzar, lo que dependió de las preguntas de investigación; por ejemplo, en la figura 13 se muestra la elección del total de las ayudas formativas

identificadas en la dimensión de la gestión de la participación en la sesión de preparación.

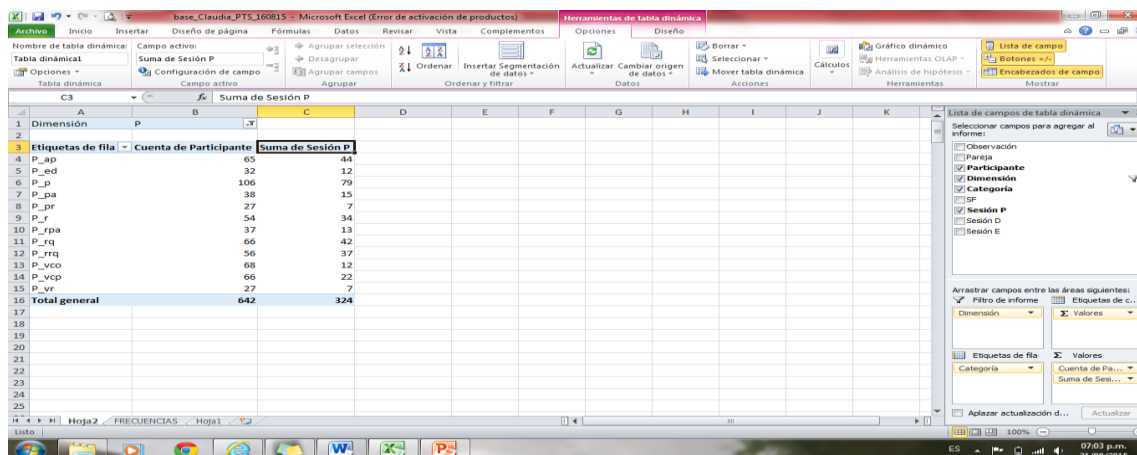


FIGURA 13. Cruce de variables en la tabla dinámica en Excel

El concentrado de los datos en la tabla dinámica se utilizó también para crear una base de datos en el *Software SPSS* y realizar la prueba estadística Chi-cuadrado. Esta base de datos se organizó a partir de las siguientes variables: observación, pareja, participante, dimensión, categoría, Secuencia Formativa, sesión de preparación, sesión de desarrollo y sesión de evaluación (ver Figura14).

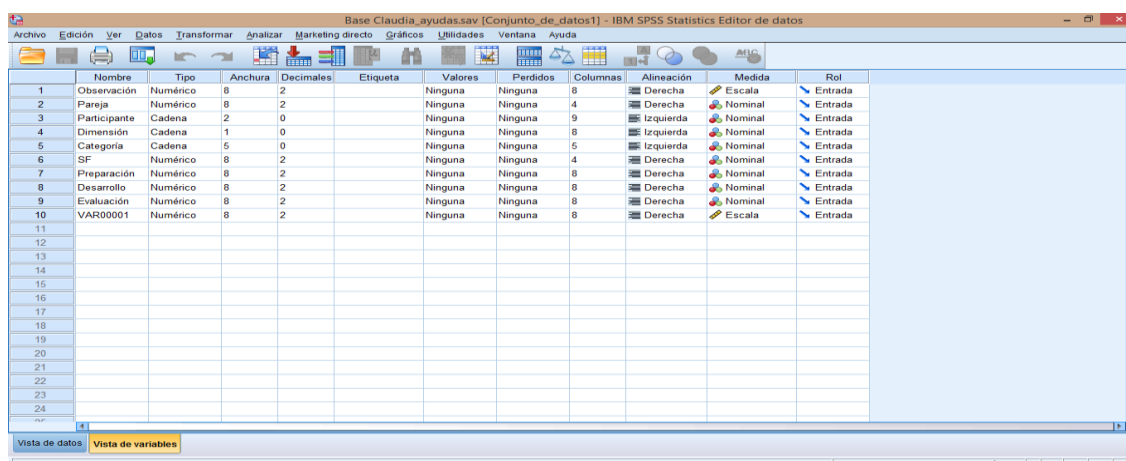


FIGURA 14. Base de datos en Software SPSS para realizar análisis estadísticos

La realización de la prueba estadística Chi-cuadrado con el *Software SPSS* se explica a continuación en cuatro pasos. De la base de datos antes presentada

ir a la pestaña de vista de datos, en la función de analizar, elegir la opción de estadísticos descriptivos, y luego tabla de contingencia (ver Figura 15).

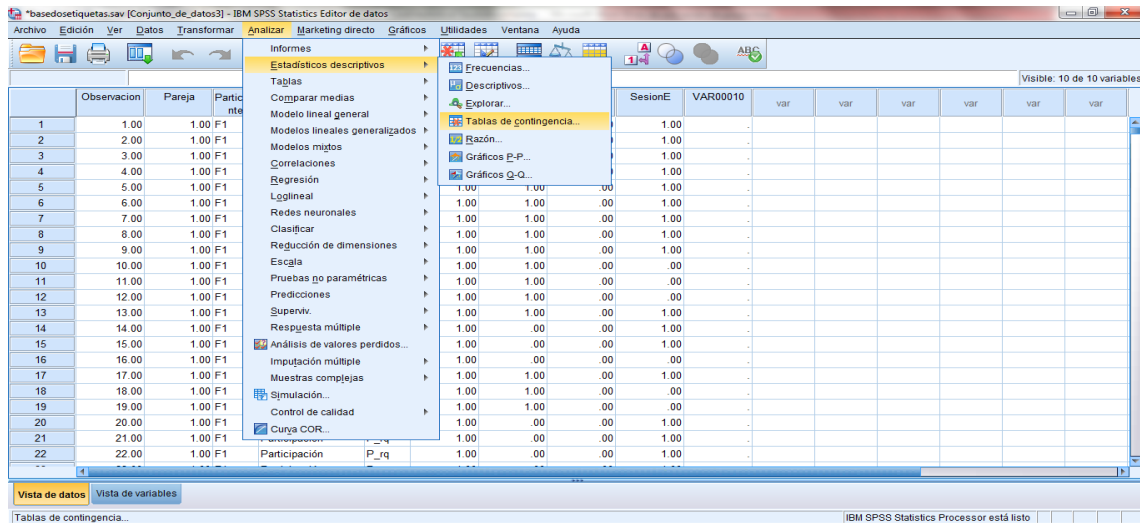


FIGURA 15. Paso 1 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS

Una vez seleccionada la tabla de contingencia aparecerá un cuadro de diálogo para seleccionar las variables que se desean cruzar para obtener la significancia estadística, por ejemplo elegir en “fila” pareja y en “columna” sesión de preparación (ver Figura 16).

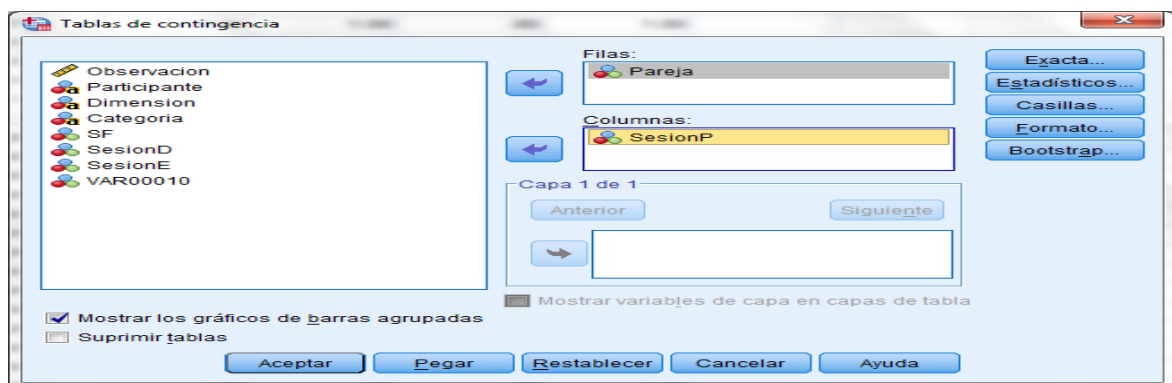


FIGURA 16. Paso 2 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS

Posteriormente elegir la opción de “estadísticos”, seleccionar “Chi-cuadrado” y dar click en “continuar” (ver Figura 17).

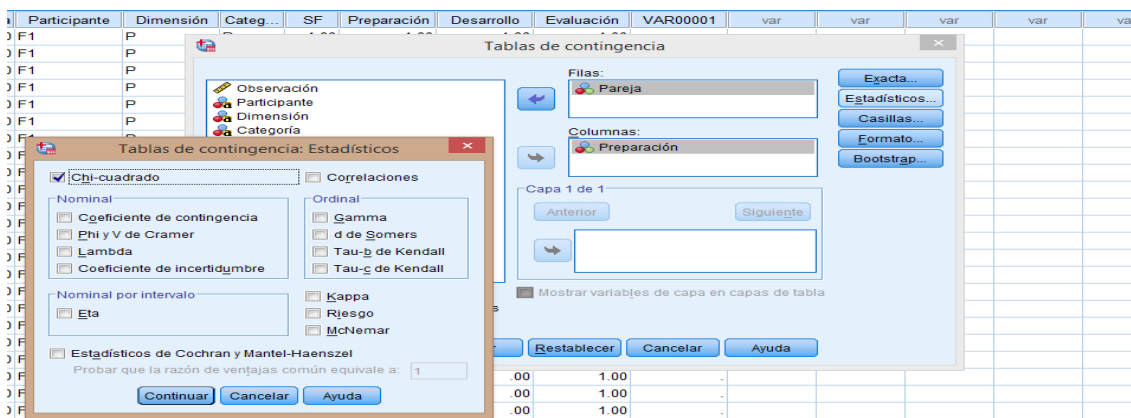


FIGURA 17. Paso 3 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS

El Software se regresa al primer cuadro de diálogo, elegir la opción “casillas”, seleccionar en recuentos “observado”, en “porcentaje” el que se requiera (es decir por fila, columna o total) y dar click en “continuar” (ver Figura 18).

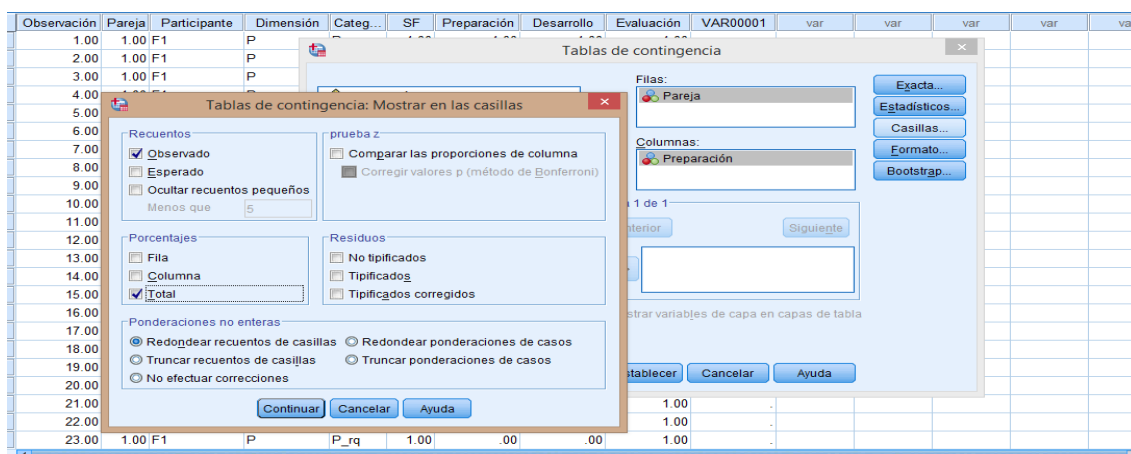


FIGURA 18. Paso 4 para estadística descriptiva de Chi-cuadrado en SPSS

Para finalizar en el primer cuadro de diálogo elegir “mostrar los gráficos de barras agrupadas” y “aceptar” para obtener los resultados de la prueba Chi-cuadrado.

Con el propósito de aportar mayores elementos en la comprensión de los procesos de ayuda formativos en relación con los significados compartidos sobre la práctica docente inclusiva y dar mayor validez a los resultados obtenidos, se realizó la triangulación de las fuentes de información a partir del análisis de las coincidencias y discrepancias en los significados

compartidos entre formadora y profesora en la actividad conjunta. El procedimiento que se realizó para la triangulación de las fuentes fue el siguiente: 1) identificar los significados compartidos en la actividad conjunta entre formadora y profesora en diversas fuentes de información (los significados compartidos identificados por la investigadora en las situaciones de modelado en el aula y en las sesiones de evaluación en el centro, los significados compartidos registrados por la formadora en el autoinforme y los significados compartidos registrados por la profesora en el autoinforme y en la rúbrica de auto-evaluación elaborada por las formadoras -ver Figura 19-); 2) identificar los significados compartidos que son coincidentes o discrepantes en cada una de las fuentes de información; 3) e identificar los significados compartidos que son coincidentes o discrepantes en cada caso de estudio.

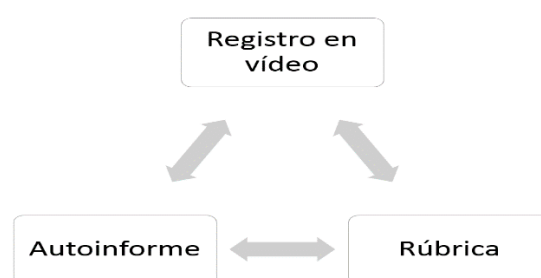


FIGURA 19. *Triangulación de información*

En síntesis, este apartado explica el modelo de análisis de la interactividad para el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de modelado en el aula. Aporta modificaciones al modelo de análisis de la interactividad para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992a), como resultado de este trabajo. Algunas de las aportaciones son: explicar a detalle el tercer nivel de análisis sobre los significados compartidos en la actividad conjunta entre formadora y profesora, la definición conceptual, metodológica y operacional de la unidad de análisis Secuencia Formativa (SF) y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF) por sus peculiaridades en la actividad conjunta formativa entre las participantes, la opción metodológica del uso de la unidad “Fragmento de Turno Conversacional” en vez de mensajes y el replanteamiento de las categorías de las dimensiones de análisis de la gestión

de la participación (P), tarea (T) y significados (S) propuestas para el análisis de la influencia docente distribuida en entornos virtuales con varios participantes debido a que en este caso se estudia una situación de formación presencial basada en un tipo de relación diádica entre formadora y profesora.

3.6. A modo de síntesis

La finalidad de este estudio es contribuir a una mejor comprensión de los procesos de ayuda de las formadoras a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva de profesoras expertas en educación infantil. La opción metodológica es cualitativa de naturaleza observacional e interpretativa con una aproximación etnográfica por medio del estudio de casos. La metodología cuantitativa fue utilizada sólo para complementar el análisis de los datos que se realizó a través de estadística descriptiva. Los procedimientos, técnicas e instrumentos realizados en las dos fases de la recogida de datos se presentan en la figura 20.

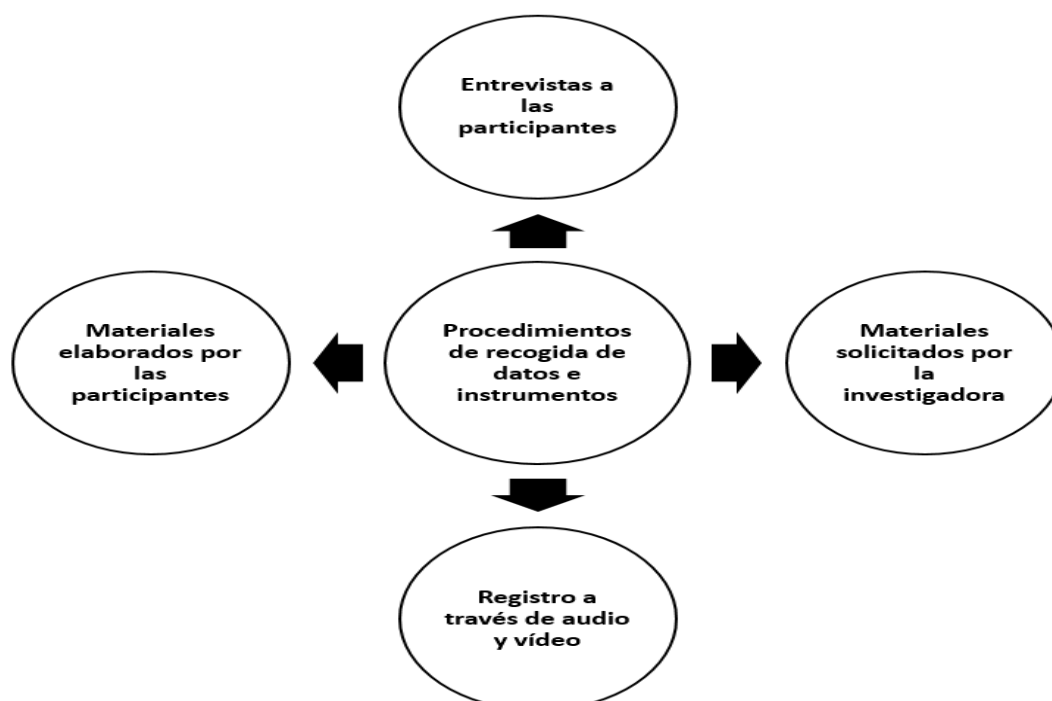


FIGURA 20. *Procedimientos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos*

Este capítulo propone un modelo de análisis que incluye niveles, unidades, finalidades, dimensiones, categorías y sub-categorías para la identificación de los procesos de ayuda entre formadoras y profesoras en relación a los significados compartidos en la actividad conjunta sobre la práctica docente inclusiva (ver Figura 21).

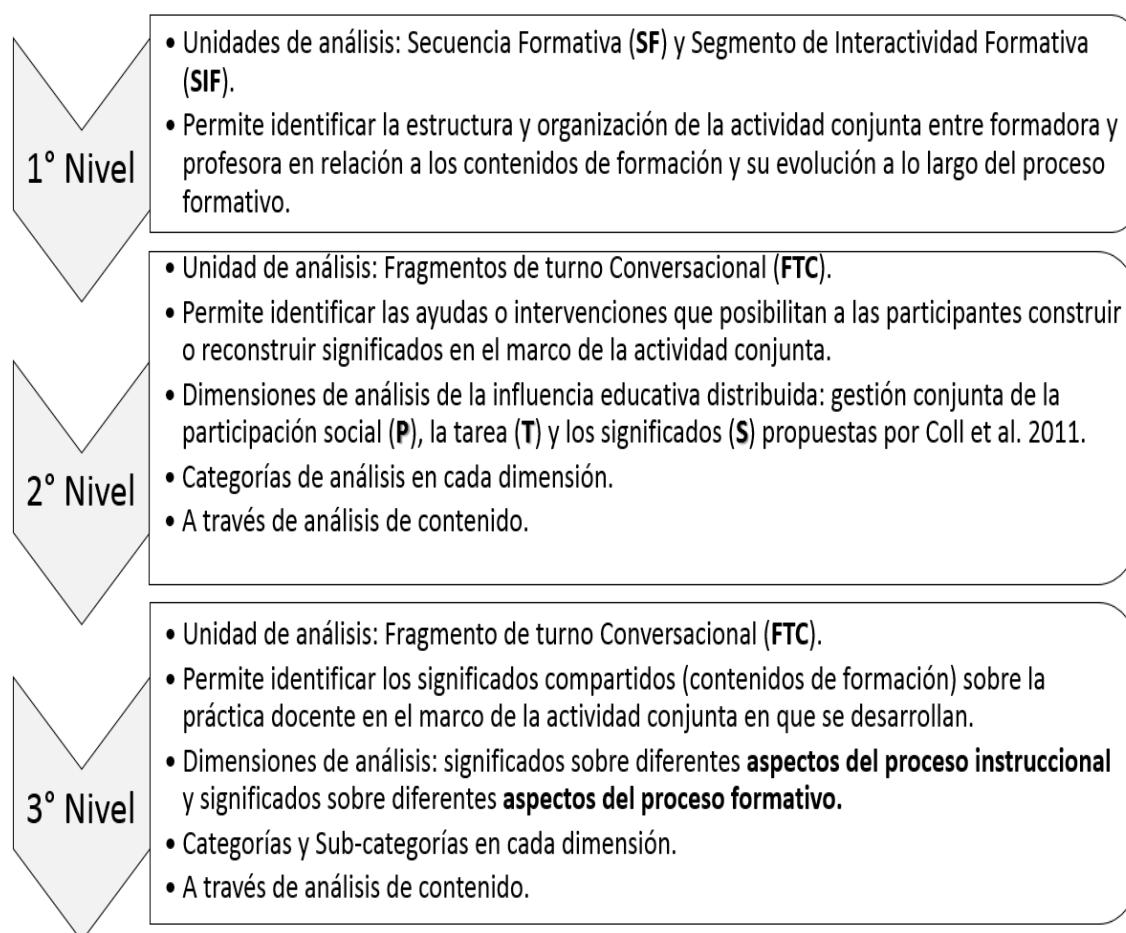


FIGURA 21. *Modelo de análisis de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación a los contenidos de formación*

Fuente: Elaboración propia basada en Colomina, Onrubia y Rochera (2001).

TERCERA PARTE. Resultados, interpretación y conclusiones

Capítulo 4. Resultados sobre el análisis de la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula

4. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados relacionados con la actividad conjunta que construyen las participantes en cada uno de los tres casos durante las sesiones que integran las secuencias Formativas (preparación, desarrollo y evaluación). El análisis de la actividad conjunta corresponde al primer objetivo puesto que, de acuerdo con el marco teórico y metodológico de referencia utilizado, este análisis es necesario para comprender la ayuda del formador en el proceso formativo, en particular, para entender cómo se realiza el traspaso del control. En la primera parte del capítulo se describe la tipología de los Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) identificados en el conjunto de las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de los tres casos del estudio. La segunda parte del capítulo presenta los resultados de cada uno de los casos en relación con los SIF identificados en cada tipo de sesión. En la tercera parte se analiza la evolución de esta actividad conjunta que permite identificar, a su vez, cómo evoluciona el mecanismo de influencia formativa de traspaso del control y responsabilidad de la profesora en las sesiones que integran la Secuencia Formativa en las situaciones de modelado que se desarrollan en el aula. Cabe mencionar que las Situaciones de modelado se entienden en dos sentidos: i) el modelado de la “acción” en las sesiones de desarrollo que permiten la demostración de la formadora a la profesora sobre la realización de una práctica docente inclusiva donde opera el traspaso del control y la responsabilidad; y ii) el modelado del “habla” en voz alta de las reflexiones sobre la práctica docente en las sesiones de preparación y evaluación que permite la construcción y reconstrucción de significados compartidos entre ambas participantes.

4.1. Tipología de segmentos de interactividad formativa

En este apartado se presenta la tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en cada uno de los tipos de sesiones que se realizan en los tres casos: sesiones de preparación de la práctica docente inclusiva, de desarrollo de la práctica en el aula con los niños y de evaluación de dicha práctica.

Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) identificados en las sesiones de Preparación

En el conjunto de las sesiones de preparación de los tres casos se lograron identificar diez tipos de SIF, tal como se muestra en la siguiente tabla, y que se mencionan a continuación de manera descendente según su frecuencia. Cabe destacar que los primeros cuatro SIF se presentan en los tres casos y los últimos seis en uno o dos de los casos, lo cual se explica con detalle más adelante (ver Tabla 20).

TABLA 20. *Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de preparación*

Nombre del SIF	Leyenda
I. Presentación de la sesión de preparación	PsP
II. Detección de necesidades formativas	Dn
III. Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional	PdF
IV. Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa	Os
V. Finalización de la sesión de preparación	FsP
VI. Organización de otras sesiones de formación	Oo
VII. Definición conjunta del objetivo de formación	Do
VIII. Programación curricular adaptada	Pc
IX. Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional	PaP
X. Análisis conjunto de la práctica docente sobre una actividad instruccional de una Secuencia Formativa anterior	Ac

I. SIF de presentación de la sesión de preparación (PsP)

La finalidad de este SIF es explicitar la actividad conjunta de la sesión de preparación, para organizar la sesión de desarrollo de la práctica docente con el apoyo, eventual, de un documento de planificación didáctica, que ha sido previamente elaborado por la formadora o por la profesora en algunos casos.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

La formadora explicita los objetivos de la sesión formativa y de la actividad instruccional a realizar en la sesión de desarrollo de la práctica y, ocasionalmente, muestra o entrega el documento de planificación didáctica elaborado por ella // mientras la profesora atiende, acepta, recibe y/u observa el documento de planificación didáctica.

Ejemplo del caso 1:

F: Vamos a planear con base a lo que se ha observado en el grupo, y previendo que yo ya no puedo estar toda la semana en el Jardín, vamos a aprovechar este jueves que viene para que yo pueda hacer una intervención en el grupo [...]

P: (Atiende) Ok.

Este SIF emerge con un porcentaje mayor al 75% en las sesiones de preparación de los tres casos.

Puntualmente, las actuaciones de las participantes en una de las sesiones de preparación son: la profesora explicita el objetivo de la sesión de trabajo y muestra el documento de planificación // mientras la formadora atiende, acepta y observa el documento de planificación.

Ejemplo del caso 3:

P: Mira nada más quiero mostrarte la planeación. (Muestra el documento de planificación pasando páginas)

F: (Atiende y observa el documento de planeación que le muestra la profesora) Ajá.

II. SIF de detección de necesidades formativas (Dn)

La finalidad del SIF es ayudar a detectar las necesidades de formación a partir del uso de documentos que fueron elaborados de manera conjunta y que sirve de pauta para la posterior actuación autónoma de la profesora.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora identifica y pregunta sobre las necesidades de formación con el apoyo de un documento compartido, previamente, en relación con otra actividad formativa o instruccional // mientras la profesora atiende, observa el documento de planificación e identifica necesidades de formación con apoyo del documento compartido de Propuesta Curricular Adaptada (PCA).
- La formadora acuerda y toma nota de las necesidades identificadas por la profesora // la profesora acepta y observa las notas registradas de los acuerdos.

Ejemplo del caso 2:

F: (Muestra y lee el documento de planificación) “Cuándo usted elaboró la PCA propuso que había que desarrollar en los alumnos habilidades de indagación, reflexión y análisis a través de diversas fuentes de información electrónica”.

P: (Atiende, observa el documento de planificación que muestra la formadora y afirma) Sí.

Este SIF aparece con un porcentaje del 75% en las sesiones de preparación de los tres casos.

III. SIF de planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)

La finalidad del SIF es presentar y justificar los aspectos de la actividad instruccional (es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje) que se realizará con todo el grupo clase en la sesión de desarrollo. Esta actividad que se prevee es para mostrar una práctica docente inclusiva (entendida como la acción de la profesora en la actividad instruccional) por parte de la formadora. En dicha planificación de la actividad se incluyen algunos aspectos como: el campo formativo, la actividad, los recursos, los instrumentos de evaluación para responder a las necesidades de formación en relación con la atención a la diversidad en el grupo.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora presenta el campo formativo de la actividad instruccional con el uso del documento de planificación didáctica elaborado por ella // mientras la profesora atiende, observa el documento de planificación y asiente.

-La formadora presenta el campo formativo y la actividad instruccional sin apoyo documental // la profesora atiende y asiente.

-La formadora exhibe la actividad instruccional con el uso de un documento de planificación didáctica elaborado por ella que recoge las necesidades de formación // la profesora atiende, observa y afirma.

-La formadora propone la competencia en relación a las necesidades de formación detectadas y toma nota // la profesora atiende, comenta y toma nota.

-La formadora retoma a través de la lectura del documento de apoyo (Programación Curricular Adaptada), las adecuaciones curriculares previamente plasmadas en el campo formativo para recordar la necesidad formativa // la profesora sigue la lectura del documento de apoyo.

-La formadora recuerda una sesión formativa relacionada a la actividad instruccional a través de la lectura compartida del documento de planificación // la profesora atiende y asiente.

-La formadora pide la participación de la profesora a través de la observación específica y la toma de notas (del comportamiento de los niños, la participación de los niños y de los aprendizajes resultados de la experiencia para la profesora) // la profesora acepta y toma nota.

-La formadora solicita la participación de la profesora en la actividad instruccional // la profesora atiende y acepta.

-La profesora pregunta a la formadora quién realizará la práctica docente inclusiva // la formadora responde que la modelará ella misma y exhorta a que la profesora pueda continuar con esa actividad con algunas variantes después de la sesión de desarrollo.

-La formadora justifica la utilidad de la actividad instruccional para los niños de la sesión de desarrollo de la práctica docente // la profesora atiende y comenta.

- La formadora promueve la continuidad de la sistematización de la actividad instruccional con los niños // la profesora atiende y acepta.
- La formadora propone el uso de un documento para la evaluación de la actividad instruccional con los niños // la profesora atiende y asienta.
- La formadora presenta la actividad instruccional de cierre del conjunto de secuencias formativas // la profesora acepta.

Ejemplo del caso 1:

F: Entonces, vamos a trabajar lo que sería el calendario interactivo, ¿sí? “Sería calendario interactivo”. Yo voy a traer la actividad específica.”

P: (Atiende y toma nota) Ah, ok.

Ejemplo del caso 2:

F: “Bueno, ¿qué vamos a hacer para desarrollar estas habilidades? Primero que nada, vamos a recordar las habilidades básicas que vamos a potencializar en nuestros niños AS (Aptitudes Sobresalientes). Estamos hablando de atención, de memoria, de razonamiento; habilidades básicas que ellos, vaya por ser alumnos AS, ya las tienen pero hay que potencializarlas en él y con el grupo, por ejemplo, para desarrollar atención selectiva y sostenida. La selectiva tiene que ver con que nuestro niños sea capaz de poner atención en el aprendizaje que le estamos dando, en ese estímulo, de todos los estímulos que tiene en su salón, el selecciona el aprendizaje; y sostenida estamos hablando, desde períodos cortos hasta períodos largos más largos de atención. Bueno, eso vamos a trabajar y también lo que tiene que ver la reflexión a través de comunidades de indagación. Voy a compartirle maestra esta planeación de comunidades de indagación, este, como educación especial estamos innovando con lo que tiene que ver con comunidades de indagación. ¿Qué es comunidades de indagación? Dice aquí, en general, aquí le puse “el propósito de filosofía para niños, que consiste en favorecer los procesos de madurez personal, el desarrollo de la propia identidad, sistema de valores, así como la toma de decisiones, contribuye al desarrollo de competencias, para mejorar la manera de vivir y convivir en sociedad; pretende desarrollar y mantener en los niños una actitud crítica y creativa”. Y bueno, esta propuesta de filosofía para niños la hace Lipman. Bueno, y ¿cómo vamos a detonar esto como maestros? Mire es importante que para detonarlo tengamos que hacer transversalidad con el programa de educación preescolar. En la actividad que vamos a realizar, que voy a realizar en su grupo el día viernes, voy a iluminar el campo formativo que fortalecemos a través de esta comunidad de indagación. Bueno, la comunidad de indagación va a desarrollar las habilidades que yo le

decía hace rato, pero vamos a ir gradualmente, por ejemplo, aquí están las habilidades básicas: “que el alumno compare, que el alumno distinga y relacione”. Probablemente nuestros niños AS estén en la media, que puede ser: “clasificar, seriar y razonar”. Tendríamos como meta también a las habilidades cognitivas avanzadas, pero vamos a ir paso a paso. Y bueno, a la vez trabajamos habilidades cognitivas, pero al mismo tiempo vamos a trabajar “actitudes cognitivas, es decir, razonamiento e indagación, formación de conceptos”. Conceptos que incluso a nosotros nos implican un nuevo reto, decimos filosofía y pensamos, ¿filosofía en qué consiste? “Consiste en poner a nuestros niños a reflexionar en conceptos que pocas veces retomamos, que vayan haciendo una construcción en ese sentido”. Y bueno, actitudes sociales, hoy en día tenemos que fortalecer mucho en nuestros niños “el respeto, la tolerancia, tener una visión como sociedad en conjunto y un respeto con nosotros”. Porque una característica de los alumnos sobresalientes es que de pronto, piensan sólo en ellos mismos, y aquí la intención es que apoyemos a los demás y trabajemos como sociedad. Bueno, ahora en esta planeación “¿qué nos va a detonar comunidades de indagación?” En este caso con la actividad que voy a hacer el viernes, he... ¿Se acuerda que ya habíamos hecho una comunidad de indagación con gatita la pelusa?” (Muestra y lee el documento de planificación en determinados momentos).

P: A bueno, si muy bien (Atiende).

Este SIF emerge con un porcentaje del 75% en las sesiones de preparación de los tres casos analizados.

IV. SIF de organización de otras sesiones de formación de la SF - preparación (p), desarrollo (d) y evaluación (e)- (Os)

La finalidad del SIF es diseñar y mantener la actividad formativa entre las participantes. Este SIF se caracteriza por prever la estructura y funcionamiento de la Secuencia Formativa en el que se establecen las reglas y normas de participación de la formadora y la profesora en las sesiones formativas (respecto del día, horario, duración, secuencia y fecha de entrega de la planificación didáctica), se explicita la importancia de cada una de las sesiones de formación (preparación, desarrollo y evaluación) y se propone la secuencia de éstas para el logro de los objetivos formativos. Dada la naturaleza de este segmento y su importancia en las situaciones analizadas se retoma más adelante su análisis en la página 305 y 331.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora justifica la importancia de la sesión de evaluación y de la secuencia de sesiones formativas // la profesora atiende y toma nota.
- La formadora negocia, propone, explicita, pregunta y acuerda las condiciones de las sesiones formativas (horario, fecha de realización, duración, secuencia y fecha de entrega de la planificación didáctica) // la profesora atiende, responde a preguntas, acepta y toma nota // la formadora toma nota de los acuerdos.

Ejemplo del caso 1:

F: Y lo oportuno maestra, cuando se hagan estas intervenciones será importante que podamos evaluar al final de la actividad, sería lo mejor, ¿sí? Pero por si algo, usted tiene que hacer algo rápido o no sé, lo podemos dejar al final de la jornada, como a las 12:00 ó doce y tantos ¿sí?

P: (Atiende) Ah, ok y luego salimos.

Este SIF emerge con el 75% en las sesiones de preparación de los casos 1 y 2.

V. SIF de finalización de sesión de preparación (FsP)

La finalidad del SIF es resolver dudas que puedan persistir sobre los significados compartidos durante la sesión, concretar los acuerdos, valorar la sesión como un elemento útil para la formación y explicitar el término de la sesión de preparación.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora pregunta sobre las dudas de la sesión de preparación (acerca de la sesión de trabajo, la actividad instruccional o la formación) // mientras la profesora responde a las preguntas de la formadora.
- La formadora anuncia el momento de realización de la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva // la profesora atiende y asienta.
- La formadora revisa los acuerdos y valora la sesión // la profesora afirma.

-La formadora explicita el término de la sesión y agradece // la profesora agradece.

Ejemplo del caso 2:

F: No sé, si tenga alguna duda maestra.

P: No, está muy claro, y que bueno que me explica lo de su cuaderno, lo del porcentaje de cómo uno aprende utilizando diferentes elementos. Es muy rico saberlo porque así ya uno puede agregar ciertas cosas, a que no nada más sea a lo mejor auditivo, sino que use todas las habilidades el niño. Esta actividad veo que está muy rica y sí me parece muy bien.

Este SIF aparece con un porcentaje mayor del 75% en las sesiones de preparación de todos los casos.

VI. SIF de Organización de otras sesiones de formación (Oo)

La finalidad del SIF es establecer las reglas y normas de participación de futuras sesiones de formación (sobre la hora, fecha, tarea, formas de supervisar la tarea...). Aun cuando estas sesiones no forman parte de la secuencia formativa se realizan en paralelo y están muy relacionadas con los contenidos de formación.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora explicita el objetivo de la sesión en organización // mientras la profesora atiende.

-La formadora recuerda las características y exigencias de la tarea a discutir en la sesión de formación y se organiza conjuntamente mediante preguntas para corroborar la comprensión de tareas // la profesora toma nota de los acuerdos y expresa dudas.

-La formadora pregunta para tomar acuerdos (sobre el horario y la fecha) de otras sesiones de formación // mientras la profesora responde a preguntas.

-La formadora propone formas de revisión de la tarea // la profesora hace comentarios sobre la tarea.

-La formadora toma nota de las condiciones para llevar a cabo los acuerdos y pide tomar notas de los acuerdos // la profesora acepta y toma nota de los acuerdos.

-La formadora explicita los acuerdos finales y el término de la sesión de trabajo // la profesora repite los acuerdos finales.

Ejemplo del caso 1:

F: (El informe de evaluación psicopedagógica de un niño para su revisión) Lo vamos a manejar mejor por correo, así avanzamos, para no esperarnos a estos días.

P: (Atiende) Si.

Este SIF aparece con un porcentaje mayor del 50% en las sesiones de preparación del caso 1.

VII. SIF de definición conjunta del objetivo de formación (Do)

La finalidad del SIF es explicitar la intención última de la formación en relación con la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva, para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos incluidos en el grupo clase.

Las actuaciones predominantes en este SIF son: La formadora explicita el objetivo formativo en la relación con la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva a través del apoyo de un documento de planificación didáctica elaborado por ella // mientras la profesora atiende observa el documento de planificación y asiente.

Ejemplo del caso 1:

F: [...] vamos a aprovechar este jueves que viene para que yo pueda hacer una intervención en el grupo y poder de alguna manera hacer el modelamiento de la actividad para que usted la observe y pueda retomar.

P: (Atiende) Ok.

Este SIF emerge con un porcentaje menor al 25% en las sesiones de preparación del caso 2.

VIII. SIF de programación curricular adaptada (Pc).

La finalidad del SIF es compartir significados respecto a la programación curricular adaptada, aclarar dudas, subrayar los aspectos más importantes y orientar a la profesora en la forma de hacer más eficiente la práctica a partir de su planificación. La propuesta curricular adaptada es la previsión, secuenciación y distribución temporal de los elementos del currículo adaptados para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos niños y que se desarrollan en actividades de aprendizaje con todo el grupo en un curso escolar. La diferencia entre la planificación didáctica y la propuesta curricular adaptada es que la planeación es la elaboración de un plan de clase, que recogen las adecuaciones curriculares individuales previstas en la programación curricular adaptada.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La profesora plantea preguntas sobre la necesidad de formación para la realización de la programación curricular // mientras la formadora responde a las preguntas.
- La formadora retoma, a través de la lectura del documento de apoyo a la docencia (Programación Curricular Adaptada), un ejemplo de cómo realizar el procedimiento en la planificación con el propósito de resolver dudas de formación sobre la elaboración de las adecuaciones en la planificación didáctica // la profesora hace comentarios.
- La formadora recuerda elementos compartidos previamente sobre la programación curricular en la planificación didáctica // la profesora atiende y señala el elemento identificado en la planificación didáctica.
- La formadora proporciona material bibliográfico relacionado a la programación curricular de la modalidad de intervención a trabajar // la profesora observa los documentos y acepta.

-La formadora da un ejemplo de cómo registrar en la programación curricular la actividad planificada // la profesora hace comentarios.

-La formadora plantea preguntas relacionadas a la programación curricular// mientras la profesora responde a preguntas// la formadora corrobora la comprensión de la profesora.

-La formadora justifica la importancia de la elaboración de uno de los elementos (las adecuaciones curriculares) en el documento de planificación didáctica // la profesora asiente y comenta.

Ejemplo del caso 1:

F: [...] lo de la transversalidad quiere decir cuando usted, por ejemplo, en su día de trabajo o en su mañana de trabajo, en su actividad específica, usted dice -yo voy a favorecer hoy primeramente el campo formativo “pensamiento matemático”. Sin embargo, está tratando de favorecer también lenguaje y comunicación, conocimiento del mundo y demás-, entonces, esa es la transversalidad porque usted [...]

P: Ok, tocas todos pero puntualizas en uno, en el que tú quieres más específico.

Ejemplo del caso 1:

P: ¿Esa es una adecuación?

F: Claro.

Este SIF aparece con un porcentaje menor del 25% en las sesiones de preparación del caso 1.

IX. SIF de planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)

La finalidad del SIF es planificar la sesión de desarrollo de la práctica docente autónoma. En este proceso, la profesora lleva la iniciativa de planificar, considerando sus propias necesidades de formación a partir de los requerimientos específicos de todos los alumnos que integran el grupo clase.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La profesora presenta las actividades y los recursos de la práctica docente inclusiva y justifica su utilidad // la formadora atiende y afirma.

Ejemplo del caso 3:

P: Quise volver a retomarla (actividad instruccional previamente desarrollada con la formadora) para ver en estos momentos que tanto han avanzado los niños.

F: (Atiende y afirma) Ajá.

Este SIF emerge únicamente en la última sesión del caso 3.

X. SIF de análisis conjunto de la práctica docente sobre una actividad instruccional de una Secuencia Formativa anterior (Ac)

La finalidad del SIF es analizar la práctica docente entre la formadora y la profesora respecto a una actividad instruccional. Este SIF aparece en la sesión de preparación por la necesidad de la profesora para analizar conjuntamente una práctica docente inclusiva que corresponde a una Secuencia Formativa anterior.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La profesora hace valoraciones en relación con su propia práctica docente y su programación curricular adaptada // mientras la formadora realiza comentarios.

-La profesora justifica cambios a la práctica docente inclusiva trabajada anteriormente // la formadora otorga otro significado a la aportación de la profesora.

-La formadora da sugerencias en relación con una práctica docente inclusiva realizada anteriormente de manera conjunta // la profesora acepta sugerencias.

-La formadora justifica actuaciones de la profesora (por ejemplo, el tiempo empleado en el desarrollo de la práctica docente inclusiva) // la profesora hace comentarios al respecto.

-La formadora comenta sobre el desempeño de los niños // la profesora hace valoraciones de la participación de los niños.

-La formadora justifica la importancia de la programación curricular y sugiere la continuidad de la actividad instruccional // la profesora sugiere cambios a la programación curricular.

Ejemplo del caso 3:

P: [...] *perdón que te interrumpa, pero haz de cuenta que venimos trabajando secuencias didácticas de poco a poquito (y en el caso del proyecto ha sido distinto). Yo les he dicho, yo creo que ya vamos a ir quitando (“la tiendita”) para que quede un espacio, a lo mejor sería algo así como una canastita para que quede dentro de una determinada área (de trabajo) e ir quitando todo. (Busca un documento en la carpeta que tomo para mostrar la planificación a la formadora)*

F: *Ah, sí, porque les digo y ¿qué, cómo han ido trabajando?, -hemos hecho sólo una vez maestra-, dijo Paloma, y que les digo, pero saben qué, lo que pasa es que tienen otras actividades, -no pues sí-, pero nada más una vez hemos venido y comprado-. Les digo bueno, todavía faltan días a lo mejor ya dentro de poco lo van a hacer -ah bueno, bueno,- entonces, se quedaron así ¿no? Entonces, ya nada más para que usted vaya haciendo su cierre (del proyecto de la “tiendita”).*

Ejemplo del caso 3:

P: *Pues, ¡muchas gracias! Oye formadora, fijate que el día que jugamos (en el proyecto de la “tiendita”), pues si nos llevamos como una hora y, hasta me sentía mal fijate. [Atiende]*

F: *¿Ah que jugaron a la... (“tiendita”)? ¡No maestra!, pero aquí lo importante es analizar todo lo que estuvieron trabajando. La actividad de proyecto incluso es para trabajar en el momento que usted quiera, porque además con esta actividad no quiere decir que usted no ese haciendo nada, al contrario, esta trabaja todos los campos.*

Este SIF aparece únicamente en la última sesión de preparación del caso 1.

Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de Desarrollo de la práctica docente

En el conjunto de las sesiones de desarrollo de la práctica docente en los tres casos de estudio se identificaron siete tipos de SIF que se mencionan a continuación, en orden de frecuencia en las sesiones. Cabe destacar que los

primeros tres SIF identificados aparecieron en los tres casos analizados y los últimos cuatro en uno o dos de los casos, que más adelante se explica a detalle (ver tabla 21).

TABLA 21. *Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de desarrollo*

Nombre del SIF	Leyenda
I. Modelado de la práctica docente (de la formadora)	M
II. Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo	Ie
III. Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo	Pc
IV. Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente	PsD
V. Práctica docente autónoma (de la profesora)	Pa
VI. Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente	FsD
VII. Intervención docente simultánea	Is

I. SIF de modelado de la práctica docente

El SIF consiste prioritariamente en que la formadora modela la actuación docente en la realización de una práctica educativa para que la profesora observe su actuación y la de los niños, ya que la finalidad del SIF es mostrar un ejemplo de práctica docente inclusiva en el aula (a partir de su planificación previa). En este SIF las actuaciones predominantes de la formadora son dirigidas a la demostración de la actuación en una práctica inclusiva en el aula; en cambio las actuaciones de la profesora varían de acuerdo con el grado de implicación en la práctica dirigida por la formadora, por lo que se han diferenciado tres tipos de modelado, de acuerdo con las actuaciones predominantes en la profesora: *modelado con intervenciones de apoyo*, *modelado con imitación de intervenciones* y *modelado con intervenciones pedagógicas*.

Estos tres tipos de modelado se segmentaron de acuerdo con los cambios en los patrones de actuación predominantes de la formadora y la profesora. Los cambios en los patrones de actuación de la formadora son mínimos en comparación con los cambios producidos en la actuación de la profesora. Sin

embargo, estos cambios de la formadora propician una mayor participación de la profesora. Dichos tipos de modelado se explican a continuación:

Modelado con intervenciones de apoyo (Mia)

La finalidad de esta versión del SIF de modelado es establecer un clima de colaboración entre formadora y profesora a través del apoyo en la actividad instruccional para que esta última cada vez se vaya involucrando más en la misma.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora desarrolla una actividad instruccional // mientras la profesora observa a la formadora y los niños.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora ayuda con el control del grupo.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora anima la participación de los niños
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora apoya con la conformación y organización de los equipos.
- La formadora pregunta en relación a los alumnos // la profesora responde a preguntas de la formadora sobre los niños.
- La formadora solicita ayuda a la profesora en la asistencia de los materiales // la profesora asiste la actuación de la formadora con la preparación y abastecimiento de los materiales.

Ejemplo del caso 1:

F: (Desarrolla una actividad instruccional relacionada con el proyecto de la “tiendita” y al revisar que niños llevaban el material, se dirige a la profesora y pregunta) “¿Cuántos niños son maestra?

P: (Observa a la formadora y los niños) Diecisiete, son diecisiete niños”.

Ns: (Atienden a los comentarios que hacen la formadora y la profesora sobre la cantidad de niños que están presentes)

Modelado con imitación de intervenciones (Mii)

La finalidad del SIF es reforzar las intervenciones de la profesora para que esta intervenga progresivamente con mayor seguridad en la actividad instruccional.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora desarrolla una actividad instruccional // mientras la profesora observa a la formadora y los niños.
- La formadora pregunta a la profesora sobre el nombre de los niños // la profesora responde a preguntas de la formadora.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora recuerda las reglas de participación establecidas previamente por la formadora // la formadora refuerza la participación de la profesora.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora repite consignas y preguntas realizadas por la formadora // la formadora refuerza la participación de la profesora a través de la repetición de las consignas.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora imita formas de control de grupo utilizadas por la formadora.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora celebra la participación de los niños.

Ejemplo del caso 2:

F: (En el desarrollo de una actividad instruccional relacionada al pase de lista de los alumnos a través de la identificación de la primera letra con la que se escribe su nombre pregunta) “¿Cuál nombre de tus compañeros empieza con la misma letra que el tuyo?”

Ns: (el niño no responde y el resto de los niños atiende)

P: (Observa a la formadora y los niños y realiza la misma pregunta que hizo la formadora) “¿Qué otro nombre puede empezar con la misma letra que el tuyo?”

Ns: (el niño responde y el resto de los niños atiende)

Modelado con intervenciones pedagógicas (Mip)

La finalidad del SIF es compartir la participación en la actividad instruccional entre la formadora y la profesora por lapsos cortos de tiempo para que la profesora vaya asumiendo cada vez más el control.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora desarrolla una actividad instruccional // mientras la profesora observa a la formadora y los niños.
- La profesora hace preguntas // la formadora responde a preguntas de la profesora.
- La formadora permite la intervención de la profesora alejándose un poco del centro del grupo // la profesora indica a los alumnos errores en la realización de la actividad instruccional.
- La profesora desarrolla la actividad instruccional con todos los niños en lapsos muy cortos de tiempo // la formadora controla el orden del grupo.
- La formadora retoma el control de la actividad regresando al centro del grupo // la profesora recoge materiales.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora pide el aumento del grado de dificultad de la actividad instruccional // la formadora justifica un primer grado de complejidad en la actividad instruccional que realiza con los niños.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora justifica la conducta de alumnos en la actividad instruccional.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora da indicaciones a alumnos con necesidades educativas especiales para terminar la actividad instruccional.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora controla el orden de los alumnos.
- La formadora desarrolla una actividad instruccional // la profesora celebra la participación de los niños.

Ejemplo del caso 2:

F: (Desarrolla una actividad instruccional relacionada con el pase de lista, la actividad consiste en que uno de los alumnos identifica el nombre de uno de sus compañeros que se escribe con la misma letra con la que inicia su nombre y encierre un cartel con dicho nombre)

P: (Observa a la formadora y los niños)

Ns: (Un solo niño pasa al frente a identificar el nombre de algún compañero que se escriba con la misma letra del suyo, y encierre un cartel con dicho nombre)

F: (Llama la atención de los niños y se aleja un poco del pizarrón)

P: (Cerca de un niño que se encuentra al frente le pregunta en un tono de voz muy bajo) “¿Cuál vas a encerrar?”

F: (Pide encerrar el cartel)

Ns: (El niño encierra un cartel y el resto atienden)

P: (Pide al niño encerrar otro cartel porque el niño de ese cartel no asistió a la escuela)

F: (Se acerca de nuevo al pizarrón y observa a la profesora y al niño)

Ns: (El niño encierra otro cartel y el resto de los niños atienden)

Este SIF aparece con un porcentaje mayor al 75% en las sesiones de desarrollo de los tres casos analizados.

II. SIF de intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)

La finalidad del SIF es propiciar una actuación autónoma de la profesora para brindar ayudas ajustadas a los alumnos con necesidades educativas a través de la actividad tutorial entre niños, el apoyo individual o en pequeños grupos en relación con la actividad instruccional que dirige la formadora.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora realiza una práctica docente inclusiva // mientras la profesora lee el documento de planificación didáctica como guía o pauta de trabajo.

-La formadora realiza una práctica docente inclusiva // mientras la profesora realiza diversas actuaciones en paralelo con alumnos con necesidades educativas especiales, en pequeños grupos, parejas o de forma individual. Algunas de estas actividades de la profesora son: asegurar la comprensión de la indicación dada por la formadora, atender necesidades individuales de los niños no relacionadas con la actividad instruccional, centrar la atención de los niños, repetir consignas, ejecutar conjuntamente con los niños las consignas, repetir sólo la primera consigna para que posteriormente y de forma autónoma los niños realicen la actividad, ayudar a los grupos con la explicitación de los pasos de la tarea, permanecer cerca de los alumnos por si requieren de apoyo, ayudar con el control y orden de los grupos, supervisar la

actividad de los pequeños grupos o parejas y animar la participación de los alumnos.

Ejemplo del caso 3:

(La formadora realiza junto con los niños una práctica docente inclusiva a través de trabajo en pequeños equipos para resolver problemas matemáticos en actividades de competición)

F: (Se coloca al frente del grupo y ordenar los materiales que utilizan los niños en la actividad de matemáticas que realizan por equipos)

Ns: (Los niños discuten entre ellos y se dan ánimos para ganar)

P: (Recomienda estrategias a un pequeño grupo para la realización de la actividad, ella dice) “Antes de correr deben pensar en la consigna que les ha dado la formadora y deben estar atentos a la indicación que da la formadora en la lámina”.

Este SIF emerge con un porcentaje menor al 50% en las sesiones de desarrollo de los tres casos analizados.

III. SIF de práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)

La finalidad del SIF es compartir el control de la actividad instruccional para lograr los objetivos formativos e instruccionales de manera conjunta.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora y la profesora desarrollan conjuntamente una práctica docente inclusiva con todo el grupo.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional y cautela que la profesora observe alguna actuación específica // mientras la profesora explicita la participación de la formadora, observa a la formadora y los niños.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora interviene de forma espontánea para el logro de los objetivos instruccionales.

- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora interviene de forma coordinada con la formadora en la actividad instruccional
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora brinda ayudas individuales a los alumnos.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora ayuda al control de grupo y permanece cerca de los alumnos que requieren ayuda.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora interviene de forma espontánea con el propósito de centrar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora anima a los niños más avanzados a ofrecer ayudas a los que presentan dificultad con la actividad.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora abastece y retira materiales.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora evalúa el aprendizaje de los alumnos.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora apoya en la gestión de la participación de los niños (animando y dando seguridad a algunos niños).
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora repite consignas o comentarios de la formadora.
- La formadora dirige la mayor parte de la actividad instruccional // la profesora lee el documento de planificación didáctica previo a la finalización de la sesión de desarrollo.

Ejemplo del caso 1:

F: (Realiza una actividad instruccional relacionada con contenidos de pensamiento matemático en la que los niños deben lanzar el dado, contar los números y escribir en el pizarrón el número de putos que determina el dado lanzado. Cuando pasa un alumno al frente le da la consigna) “Cuenta los puntos del dado.”

Ns: (El niño que está al frente realiza la indicación, mientras el resto de sus compañeros atiende)

P: (Observa a la formadora y los niños, y comenta) “Ponlo más difícil formadora”.

F: “Sí, es lo que ya estoy viendo, yo quería que pasara hasta Ale porque ahorita vendrá una actividad más difícil, a ver, tengo que ver quién va a poder realizarla”.

Este SIF aparece con un porcentaje menor al 50% en las sesiones de desarrollo de los tres casos analizados.

IV. SIF de presentación de la sesión de desarrollo (PsD)

La finalidad del SIF es recordar la actividad instruccional prevista en la sesión de preparación a través de la entrega del documento de planificación didáctica que puede servir de pauta de observación en el desarrollo de la práctica docente.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora entrega el documento de planificación didáctica al inicio de la realización de la práctica docente inclusiva que ella llevará a cabo // mientras la profesora lee el documento de planificación didáctica y observa la actividad instruccional.

Ejemplo del caso 3:

F: “Maestra le dejo aquí la planeación didáctica para que la pueda revisar”.

P: (Afirma con un movimiento de cabeza y se dirige hacia el escritorio a leer la planeación didáctica)

Ns: (La mayoría de los niños atienden y otros hacen comentarios en respuesta a una pregunta de la formadora)

Este SIF emerge en dos sesiones de desarrollo del caso 1 y una vez en el caso 3.

V. SIF de Práctica docente autónoma (Pa)

La finalidad del SIF es desarrollar una práctica docente autónoma relacionada con las sesiones de formación para atender las necesidades de todos los alumnos del grupo clase.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La profesora desarrolla una práctica docente inclusiva relacionada con sesiones de formación anteriores // mientras la formadora observa el desarrollo de la práctica autónoma de la profesora.

Ejemplo del caso 3:

(La formadora había realizado una actividad sobre la resolución de problemas matemáticos con el mismo material que es utilizado en esta actividad por parte de la profesora aunque la actividad es diferente)

P: “¿Quién se acuerda lo que hicieron con el material de los dulces?”

Ns: (Un niño responde correctamente diciendo) “los pegábamos en una bolsita.”

F: (Observa a la profesora y los niños)

Este SIF aparece una vez en las sesiones de desarrollo del caso 1 y 3.

VII. SIF de finalización de la sesión de trabajo (FsD)

La finalidad del SIF es aclarar las dudas de la observación de una sesión de desarrollo de la práctica al momento de su realización, explicitar el término de la sesión de desarrollo de la práctica docente y agradecer la participación de los niños en la actividad instruccional.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora hace preguntas y comentarios sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo // mientras la profesora responde a preguntas.

-La profesora pregunta dudas de la sesión de desarrollo de la práctica docente inclusiva // mientras la formadora responde a dudas sobre la sesión de desarrollo.

-La formadora explicita el cierre de la actividad instruccional y agradece la participación de los niños // mientras la profesora agradece y retoma el control del grupo.

Ejemplo del caso 1:

P: (Pregunta) “Oye formadora, por ejemplo con las flechas, al otro día ¿qué se hace?”

F: (Manipula el material didáctico al y responder la pregunta de la profesora) “Se cambian, decimos ayer fue 29, lo que vamos a hacer es quitarla y entonces lo que hacemos es colocarla, acuértese que ayer fue jueves. Aja, recordamos y por eso no las quitamos y ya la flechita cambia al viernes, los soles se tienen que hacer uno por día para que se vayan quedando registrado uno por día, igual las nubes porque no sabemos cómo va a estar el clima [...]”.

Ns: (Los niños observan a la formadora y profesora)

Este SIF emerge en dos sesiones de desarrollo del caso 1 y una vez en el caso 2.

VII. SIF de intervención docente simultánea (Is)

La finalidad del SIF es delegar la responsabilidad de una actividad instruccional en paralelo y brindar ayudas a la profesora en la realización de la misma.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora y la profesora hacen actividades instruccionales diferentes con dos sub-grupos en paralelo.
- La formadora entrega el documento de planificación a la profesora // mientras la profesora lee el documento de planificación didáctica.
- La formadora ofrece ayuda a la profesora en su actividad instruccional // la profesora realiza la actividad instruccional en paralelo con el sub-grupo de niños que le corresponde.
- La formadora se comunica con la profesora para intercambiar los niños que integran los sub-grupos // la profesora hace comentarios a la formadora.
- La formadora prepara materiales y verifica que la profesora cuente con sus materiales para la ejecución de la actividad instruccional que le corresponde

// la profesora prepara materiales para la segunda actividad instruccional en paralelo.

Ejemplo del caso 2:

(Formadora y profesora realizan distintos experimentos por separado con un sub-grupo de niños, al terminar cambian de niños para que todos realicen los dos experimentos)

F: (Se levanta de su lugar y empieza a preparar material para cambiar de actividad instruccional y de sub-grupo de niños)

Ns: (Los niños dibujan)

P: (Explica que en cuanto terminen los niños, pasaran con la formadora a hacer el otro experimento)

Ns: (Los niños atienden)

Este SIF aparece únicamente en una de las sesiones de desarrollo.

Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de Evaluación

En el conjunto de las sesiones de evaluación de la práctica docente en los tres casos de estudio se identificaron ocho tipos de SIF que se mencionan a continuación, en orden de frecuencia en las sesiones. Cabe destacar que los tres primeros SIF aparecieron en los tres casos analizados y los últimos cinco SIF en uno o dos de los casos analizados que más adelante se explican a detalle (ver Tabla 22).

TABLA 22. *Tipología de Segmentos de Interactividad Formativa identificados en las sesiones de evaluación*

Nombre del SIF	Leyenda
I. Presentación de la sesión de evaluación	PsE
II. Análisis conjunto de la práctica docente	Ac
III. Finalización de la sesión de evaluación	FsE
IV. Organización de otras sesiones de formación	OsF
V. Análisis de la profesora sobre la práctica docente	Ap
VI. Análisis de la formadora sobre la práctica docente	Af
VII. Recordatorio de planificación conjunta	RpC
VIII. Observación conjunta de un vídeo	OcV

I. SIF de presentación de la sesión de evaluación (PsE)

La finalidad del SIF es explicitar el objetivo de la sesión y la participación en la actividad conjunta durante esta sesión y explicar la función formativa de la evaluación en relación a la práctica docente.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora explicita los objetivos de la sesión de trabajo de la evaluación sobre la formación y la actividad instruccional // mientras la profesora atiende y asiente.
- La formadora explica la participación en la sesión // mientras la profesora atiende y acepta.

Ejemplo del caso 1:

F: [...] esta evaluación más que nada va encaminada a ver como funcionó esta situación didáctica, para los niños y sobre todo para usted, en relación a poder seguir aplicándolas, como parte de sus actividades, ¿no?
P: (Atiende) Mjú.

Este SIF emerge con un porcentaje mayor al 75% en las sesiones de evaluación de los tres casos analizados.

II. SIF de análisis conjunto de la práctica docente (Ac)

El Segmento de Interactividad Formativa consiste en el análisis conjunto de la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo. La finalidad de este SIF es la construcción de significados a partir del análisis de la práctica que realiza la formadora y que orienta la práctica de la profesora para que ella lo realice posteriormente.

En este SIF las actuaciones predominantes de la formadora están dirigidas a plantear preguntas de análisis y el planteamiento de problemas sobre la práctica; en cambio las actuaciones de la profesora varían de acuerdo con el grado de implicación en el análisis de la práctica, por lo que se han

diferenciado dos tipos de análisis conjunto de acuerdo a las actuaciones predominantes en la profesora: análisis conjunto de la práctica docente *con participación a petición* y análisis conjunto de la práctica docente con *participación voluntaria*. Estos dos tipos de análisis conjunto de la práctica se segmentaron de acuerdo con los cambios en los patrones de actuación predominantes de la formadora y la profesora. Los cambios en los patrones de actuación de la formadora son mínimos en comparación a los cambios producidos en la actuación de la profesora. Sin embargo, estos cambios de la formadora propician una mayor participación de la profesora. Dichos tipos de análisis conjunto de la práctica docente se explican a continuación.

Análisis conjunto de la práctica docente con participación a petición (Acpp)

La finalidad del SIF es dirigir, por parte de la formadora, el análisis conjunto de la práctica docente para que la profesora lo haga de manera autónoma.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora entrega el documento de planificación didáctica previamente elaborado de manera conjunta // mientras la profesora recibe y observa el documento de planificación.
- La formadora explica la finalidad de la sesión // la profesora atiende y acepta.
- La formadora propone la participación en la sesión de evaluación por medio de la toma de notas // la profesora atiende y acepta.
- La formadora lee preguntas de evaluación // la profesora sigue la lectura en el documento de planificación y responde.
- La formadora formula preguntas sobre algún aspecto determinado de la sesión de desarrollo para corroborar los significados compartidos // la profesora responde a preguntas.
- La formadora realiza preguntas respecto al aprendizaje de la profesora // la profesora responde a preguntas.

- La formadora da otro significado a las aportaciones de la profesora // la profesora atiende y afirma.
- La formadora narra parte de la actividad formativa // la profesora atiende y comenta.
- La formadora identifica problemas de su propia práctica // la profesora atiende y toma nota.
- La formadora hace comentarios que ayuden a responder preguntas// la profesora responde a preguntas.
- La formadora sintetiza las respuestas de la profesora // la profesora atiende.
- La formadora escribe en voz alta las ideas que considera importantes // la profesora toma nota y afirma.
- La formadora propone dar continuidad a la actividad instruccional // la profesora atiende y asienta con movimiento de cabeza.
- La formadora justifica la importancia de la continuidad de la actividad instruccional de la sesión de desarrollo para el logro de objetivos a largo plazo // la profesora atiende y comenta.
- La formadora ejemplifica tareas que solicita // la profesora atiende.
- La formadora proporciona sugerencias // la profesora acepta las sugerencias y toma nota.
- La profesora valora la actividad formativa de desarrollo de la práctica docente // la formadora atiende y comenta.

Ejemplo del caso 1:

F: Ok, entonces, la funcionalidad principalmente de la evaluación es que hagamos, cómo un análisis de la actividad que realizamos, la función que tuvo, si sirvió realmente para los niños, hubo un aprendizaje significativo, y también qué nos deja a nosotras; el poder cambiar cosas o poder seguir en la misma sintonía haciendo pequeñas variantes.

P: (Atiende) Sí, claro.

Análisis conjunto de la práctica docente con participación voluntaria (Acpv)

La finalidad del SIF es animar y reforzar la participación de la profesora para que vaya realizando el análisis conjunto de la práctica de manera cada vez más autónoma.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora hace preguntas abiertas // mientras la profesora responde a preguntas.
- La formadora sintetiza respuestas // la profesora atiende y toma nota.
- La profesora identifica problemas de su propia práctica // la formadora atiende y comenta.
- La formadora proporciona sugerencias // la profesora atiende y acepta las sugerencias.
- La profesora detecta necesidades para su formación // la formadora atiende, toma nota y comenta.
- La profesora identifica elementos positivos de la práctica docente // la formadora valora las habilidades de la profesora.
- La profesora narra el desempeño de los alumnos en la actividad instruccional // la formadora atiende y afirma.
- La profesora hace propuestas de mejora // la formadora atiende y comenta.

Ejemplo del caso1:

P: [...] fijate que cuándo yo hice mi planeación no preví, cómo que dije o pensé va a ser fácil. Los voy a hacer confrontar y me voy a dar cuenta si saben o no porque más o menos se ha ido trabajando, se ha ido viendo. Pero ahorita que lo veo dije: pues debí, ¿cómo explicarte?, como que hubiera sido más rico, que [...]

F: Se perdieron ¿no?, porque no tenían el conocimiento completo del número.

Este SIF aparece con un porcentaje mayor al 75% en las sesiones de evaluación de los tres casos analizados.

III. SIF de finalización de la sesión de evaluación (FsE)

La finalidad del SIF es explicitar el término de la sesión de evaluación.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora explicita el término de la sesión o secuencia formativa // mientras la profesora atiende.
- La profesora valora la actuación de la formadora // la formadora hace comentarios.
- La formadora motiva a continuar con la formación docente y sugiere practicar lo abordado en las sesiones de formación // la profesora acepta y comenta.
- La formadora comenta sobre el aprendizaje de la profesora // la profesora atiende.
- La formadora agradece la participación de la profesora // la profesora agradece la actuación de la formadora.

Ejemplo del caso 1:

P: [...] formadora, yo te agradezco infinitamente porque nunca me sentí mal o nunca me sentí criticada [...]. Siempre mostraste una actitud de mucho respeto y eso yo te lo agradezco mucho, infinitamente, así aprendí mejor.

F: ¡Qué bueno maestra!, pues terminamos.

Este SIF emerge con un porcentaje del 75% en las sesiones de evaluación de los tres casos analizados.

IV. SIF de organización de otras sesiones de formación (OsF)

La finalidad del SIF es establecer y tomar acuerdos sobre las reglas y normas de participación en las sesiones formativas subsecuentes.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora negocia y propone las condiciones para la realización de otras sesiones de formación (sobre la fecha y la hora) // la profesora atiende y acepta.

- La formadora pide prever los materiales a utilizar // la profesora atiende y acepta.
- La formadora propone la realización de una sesión de práctica docente autónoma // la profesora acepta.
- La profesora plantea dudas sobre su práctica docente autónoma // la formadora responde a dudas de la profesora.
- La formadora consulta la toma de acuerdos // la profesora responde // la formadora toma nota en voz alta sobre los acuerdos.
- La formadora recuerda los días de trabajo conjunto en el centro infantil // la profesora atiende y acepta.

Ejemplo del caso 1:

(Este ejemplo corresponde a la organización de los trabajos relacionados con la elaboración del Informe de Evaluación Psicopedagógica de una de las alumnas del grupo clase)

F: Y ya, por ejemplo, le vamos a pedir a la maestra (que atendió a la alumna el ciclo escolar pasado), a ver si nos pasa su correo para solicitarle el informe de evaluación psicopedagógica y empezar a hacer las modificaciones con la finalidad de que no tenga que hacer todo otra vez, ¿sí?

P: (Atiende) Ah, ok.

Este SIF aparece con el 50% de las sesiones de evaluación en los casos 1 y 3 analizados.

V. SIF de análisis de la profesora sobre la práctica autónoma (Ap)

La finalidad del SIF es que la profesora realice un auto-análisis respecto a su práctica autónoma durante la sesión de desarrollo para generar su aprendizaje de la experiencia.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La profesora narra parte de la actividad instruccional referido al resultado de aprendizaje de los niños -específicamente de los que presentan necesidades

educativas- // mientras la formadora atiende y comenta sobre el ajuste de las ayudas observadas en la profesora.

-La profesora valora la actividad formativa // la formadora atiende y comenta.

-La profesora identifica problemas en su propia práctica // la formadora asiente y toma nota en voz alta.

-La formadora propone la participación de la profesora en la sesión de evaluación por medio de la toma de notas // la profesora atiende y toma nota.

-La profesora indica señala las necesidades de formación detectadas a partir del desarrollo de la práctica docente // la formadora atiende y comenta.

-La formadora hace preguntas (sobre el contraste del desempeño de los alumnos y los aprendizajes de la profesora) // la profesora responde a las preguntas.

-La profesora propone variantes a la actividad instruccional // la formadora atiende.

-La profesora lee preguntas de evaluación del documento de planificación y responde // la formadora atiende y da ejemplos sobre las respuestas de la profesora.

-La profesora sintetiza la información compartida y toma notas // la formadora añade información a la síntesis de la profesora.

Ejemplo del caso 3:

P: Vamos a ver, este, ¿cuáles fueron los resultados que arrojó Kalep y Alejandro? Déjame decirte que Alejandro no pasó pero pude observar algo; él ya reconoce los colores, la verdad es que él venía muy bajito y él mismo reconoció el color. ¿Qué vamos a hacer?, porque como son 20 niños era complicado pasar a todos, vaya, tenían que seguir toda la secuencia y se hicieron algunas reflexiones durante el proceso que se estaba dando. Entonces, bueno, yo les dije que lo íbamos a retomar para el día siguiente y que iban a pasar los que hoy no. Pero Kalep hoy sí pasó, Kalep el niño autista y bueno, fue una agradable sorpresa porque para esto yo le pregunté: “a ver Kalep ¿quieres una secuencia fácil o difícil?”, y él me dijo que difícil. Entonces, yo pude observar que logra secuenciar, el último color no lo logró poner exactamente, pero cuando lo llevas a la reflexión, entonces, logra ponerlo ¿no? Logra poner el color.

F: (Atiende) Con ese apoyo que tú le das final.

Este SIF emerge en dos sesiones de evaluación en los casos 1 y 3 analizados.

VI. SIF de análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af))

La finalidad del SIF es que la formadora realice un auto-análisis de su práctica docente inclusiva efectuada en la sesión de desarrollo compartida, con el propósito de este análisis sirva como ejemplo a la profesora; en otras palabras, la formadora pretende “modelar” el modo de referirse a la práctica para analizarla.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora narra parte de la actividad instruccional en relación con el desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales // la profesora atiende y comenta sobre el desempeño de los alumnos.
- La formadora identifica errores de su propia práctica // la profesora atiende, confirma los errores identificados por la formadora y toma nota.
- La formadora da otro significado a las aportaciones de la profesora // la profesora atiende y toma nota.
- La formadora justifica cambios de su actuación en la práctica a partir de la identificación de los errores // la profesora atiende y hace comentarios.
- La profesora valora un cambio de actuación de la formadora en la actividad instruccional // la formadora refuerza valoraciones de la profesora.
- La formadora propone cambios a la actividad instruccional con apoyo de la lectura compartida de un documento // la profesora atiende, asiente y hace comentarios.

La formadora justifica la importancia de dar continuidad a la actividad instruccional // la profesora atiende, afirma y toma nota.

Ejemplo del caso 2:

F: Bueno, pues en este rincón de “la sustancia X”. Heeee, fijese queee observo, observo que los niños se sorprenden mucho precisamente cuando ponen en juego sus ideas previas o sugerencias, usted lo decía

¿no? No sé, las primeras ideas o hipótesis fueron: -pues se va a poner más verde, se va a poner de color amarillo...-, y no tenía nada que ver con el color. Ya cuando se aplica, ellos descubren que no era el color, lo que ellos iban a descubrir, sino algo más. Entonces, esas hipótesis al observarlo a mí me llama la atención del comentario de algún alumno con AS (Aptitudes Sobresalientes) o de algún alumno que no es AS pero que construyó ese aprendizaje. Los demás rápido lo retoman, ah así comentan: -“no se mezcló el material, el verde está abajo y arriba está el aceite”, por ejemplo, ¿no?

P: (Atiende) Sí, ya pasan a un segundo plano, ¿no?, ya el visual y el de ver que ya no era el color que me interesaba, sino que ya hubo otra reacción ahí ¿no?

Este SIF aparece en dos sesiones de evaluación únicamente en el caso 2.

VII. SIF de recordatorio de la planificación conjunta (RpC)

La finalidad de este SIF es recordar las características y exigencias de la planificación conjunta en la sesión de preparación, justificar los cambios realizados y explicar la importancia de elementos de la programación curricular de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

-La formadora explicita las características necesarias en un tipo de modalidad de intervención para la planificación didáctica en relación con la Propuesta Curricular Adaptada // mientras la profesora toma nota y asiente.

-La formadora explica la importancia de la realización de un tipo de modalidad de intervención para la atención a la diversidad // la profesora atiende y asiente.

-La formadora recuerda las características de la práctica docente abordada en la sesión de preparación y justifica cambios al documento de planificación didáctica en relación a lo previsto en la sesión de preparación // la profesora toma nota y asiente.

-La profesora hace sugerencias para enriquecer la preparación de la práctica docente // la formadora atiende.

Ejemplo del caso 1:

F: [...] por decir, en cuestión de la planeación que usted puede utilizar, entonces, la puede hacer mediante una situación didáctica como es la que le muestro que dice: “juguemos a vender”, y entonces, igual vamos a poner “el nombre de la actividad”, “el campo formativo”, acuérdesese de que estamos trabajando, previendo también que ya revisamos la PCA (Propuesta Curricular Adaptada) para saber qué teníamos que abordar [...]

P: (Toma nota y asiente)

Este SIF emerge solamente en dos sesiones de evaluación del caso 1.

VIII. SIF de observación conjunta de un vídeo (OcV)

La finalidad del SIF es analizar, en conjunto, la práctica docente autónoma y se diferencia del SIF de análisis conjunto por el uso del dispositivo de un vídeo con la grabación de la práctica docente inclusiva, lo que cambia parte de la actividad conjunta entre formadora y profesora al realizar dicho análisis de la práctica.

Las actuaciones predominantes en este SIF son:

- La formadora observa un vídeo de la práctica docente autónoma realizada por la profesora // mientras la profesora observa el mismo vídeo.
- La formadora hace preguntas y comentarios en relación a las actuaciones de la profesora // la profesora responde a preguntas y hace comentarios sobre su práctica.

Ejemplo del caso 1:

F: (Observa un vídeo) Aquí puede observar a los demás.

P: (Observa un vídeo) Mjú, que no me funciona, ja, ja, ja.

Este SIF aparece puntualmente en la tercera sesión de evaluación del caso 1.

4.2. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula

Este apartado presenta los resultados relacionados con la organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora que integran los tres casos del estudio. En cada uno de los casos se describen las Secuencias Formativas (que incluyen la sesión de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica), los Segmentos de Interactividad Formativa identificados en cada una de las Secuencias Formativas (SF), se explica la evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) a lo largo del curso escolar y se presenta una breve síntesis con los resultados más relevantes de cada caso analizado.

4.2.1. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 1

En este apartado se presentan los resultados relativos a la organización de la actividad conjunta en el caso 1. Como se recordará, este caso está conformado por la formadora 1 y la profesora 1. La formadora 1 tiene más de 10 años de experiencia en formación y en el desarrollo del programa formativo. La profesora 1 tiene 20 años de servicio en tareas de apoyo técnico en el centro escolar, ha participado 6 años consecutivos en actividades generales del programa formativo, no tiene experiencia en la práctica inclusiva y tampoco tiene experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula. El apartado se organiza por la descripción de la Secuencia Formativa y de los Segmentos de Interactividad Formativa identificados en cada una de estas y, a continuación, se presenta la explicación de la evolución de los SIF a lo largo del curso escolar en cada tipo de sesiones - preparación, desarrollo de la práctica y evaluación- que integran las 7 SF.

La SF1 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica en que formadora y profesora hablan sobre las necesidades de formación que la formadora ha detectado a partir de la observación de la práctica de la profesora en el aula. La formadora propone a la profesora realizar una actividad de rutina (el calendario en educación infantil), a través de un

material específico para apoyar el aprendizaje de una alumna con Síndrome Down y del resto del grupo del tercer año de educación infantil. En esta sesión, además, se explicitan las reglas y normas de participación de las otras sesiones que integran la SF.

En la sesión de Desarrollo la formadora modela cómo utilizar un material específico (calendario) para desarrollar una actividad de rutina en educación infantil donde se trabajan competencias del campo formativo de pensamiento matemático con todos los niños del grupo, incluida una alumna con nee. La actividad consiste en la explicación del uso del calendario por parte de la formadora a los niños, ellos participan individualmente cuando se lo solicita la formadora para colocar la fecha y el estado del tiempo con materiales, mientras el resto de los niños atiende.

En la sesión de Evaluación, formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, el aprendizaje de los alumnos, el apoyo específico del material utilizado (el calendario), el desempeño de la alumna con nee... Finalmente, las participantes comentan la forma en que se organizan para la ejecución en paralelo de otras sesiones de formación, pero que no son objeto de estudio en esta investigación.

En la SF 1 se identificaron en la sesión de preparación 5 SIF, en la sesión de desarrollo 4 SIF y en la sesión de evaluación también 4 SIF (ver Gráfico 1).

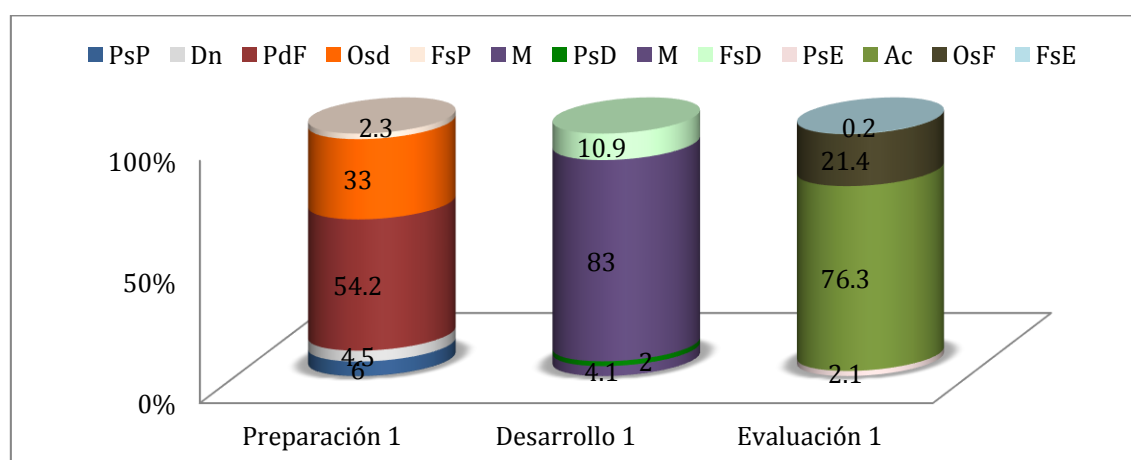


GRÁFICO 1. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 1

La sesión de preparación está integrada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de Preparación (PsP)* con un 6%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 4,5%; *Planificación dirigida por la formadora (PdF)* con un 54,2% *Organización de otras sesiones de formación de la Secuencia Formativa (Osd)* en este caso de la sesión de desarrollo con un 33% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 2,3%.

La sesión de desarrollo se compone por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 4,1% (ver Gráfico 2); *Presentación de la sesión de desarrollo (PsD)* con un 2%; *Modelado de la práctica docente (M)* del tipo de actuaciones predominantes del *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 83% (ver Gráfico 2) y *Finalización de la sesión de desarrollo (FsD)* con un 10,9%.

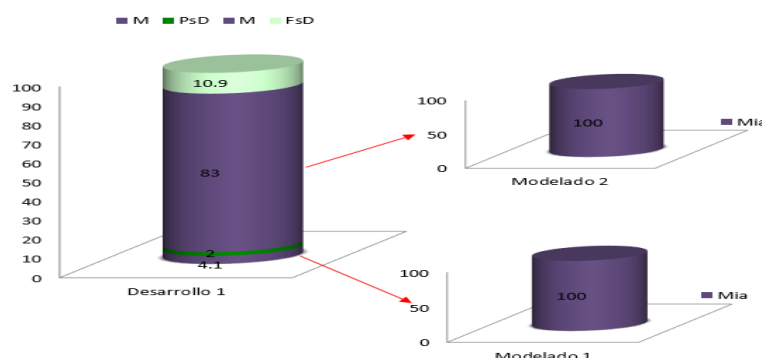


GRÁFICO 2. SIF de Modelado de la práctica y tipos de actuación predominantes del caso 1 en la SF 1

La sesión de evaluación se compone por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 2,1%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 76,3%; *Organización de otras sesiones de Formación (OsF)* con un 21,4% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,2%.

La SF2 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) elaborada previamente entre ambas, las necesidades de formación

relacionadas con el trabajo de las competencias del campo formativo de pensamiento matemático con la alumna con Síndrome Down en actividades con todo el grupo en el aula. La formadora propone la demostración a la profesora de la Adecuación Curricular Adaptada (ACI) en una actividad instruccional con todo el grupo sobre la competencia “utilizar unidades no convencionales para resolver problemas que implican medición de longitud, capacidad y peso” del campo formativo de pensamiento matemático.

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La actividad consiste en la presentación de imágenes de instrumentos de medición para que los niños los identifiquen. Posteriormente, los niños utilizan diferentes instrumentos para medir diversos materiales que la formadora les va proporcionando.

En la sesión de Evaluación, formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo. Las participantes hablan sobre los conocimientos previos de los alumnos respecto al contenido de la actividad de enseñanza y aprendizaje (instrumentos de medición), conceptos que los niños deberían manejar en el tercer grado de educación infantil (medir, pesar, báscula...), el apoyo específico a través de los materiales reales, el desempeño de los alumnos, el desempeño de la alumna con nee...

En la SF 2 se identificaron en la sesión de preparación 6 SIF, en la sesión de desarrollo 3 SIF y en la sesión de evaluación también 2 SIF (ver Gráfico 3).

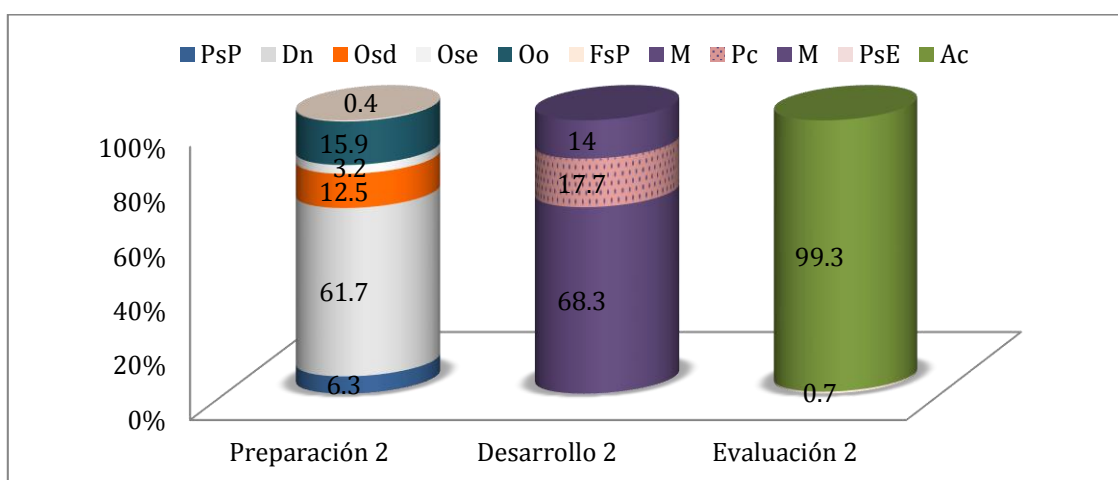


GRÁFICO 3. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 1

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 6,3%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 61,7%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 12,5%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Ose)* sobre la sesión de evaluación con un 3,2%; *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* con un 15,9% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 0,4%.

La sesión de desarrollo está compuesta por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 68,3% (ver Gráfico 4); *Práctica docente compartida (Pc)* con un 17,7% y *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 14% (ver Gráfico 4).

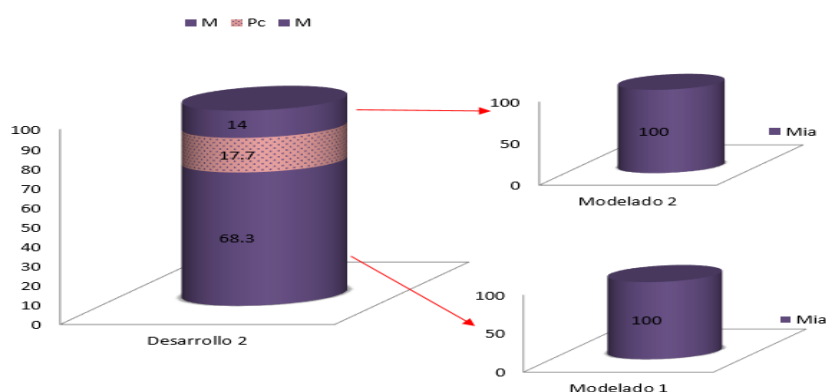


GRÁFICO 4. SIF de Modelado de la práctica y tipos de actuación predominantes del caso 1 en la SF 2

La sesión de evaluación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 0,7% y *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 99,3%.

La SF3 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) para identificar las necesidades de formación. A partir de una Adecuación Curricular Adaptada, las participantes acuerdan seguir trabajando la competencia “utilizar unidades no convencionales para resolver problemas que implican medición de longitud, capacidad y peso” del campo formativo de pensamiento matemático. Además, las participantes se coordinan para el trabajo conjunto de las sesiones de desarrollo y evaluación.

En la sesión de Desarrollo, la profesora modela a la formadora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. En esta actividad, la profesora muestra otros instrumentos de medición, mientras algunos niños participan individualmente haciendo comentarios sobre los instrumentos y los demás atienden. La profesora da la consigna de usar la báscula para pesar diferentes materiales, los niños pesan materiales. La profesora pide pesar a varios niños y registrar el peso en el pizarrón, algunos niños se pesan y escriben el peso en el pizarrón.

En la sesión de Evaluación, formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, del desempeño de la alumna con nee en la actividad realizada con el grupo clase, el trabajo colaborativo entre la profesora y la niñera en la actividad con todos los alumnos...

En la SF 3 se identificaron en la sesión de preparación 6 SIF, en la sesión de desarrollo 1 SIF y en la sesión de evaluación también 5 SIF (ver Gráfico 5).

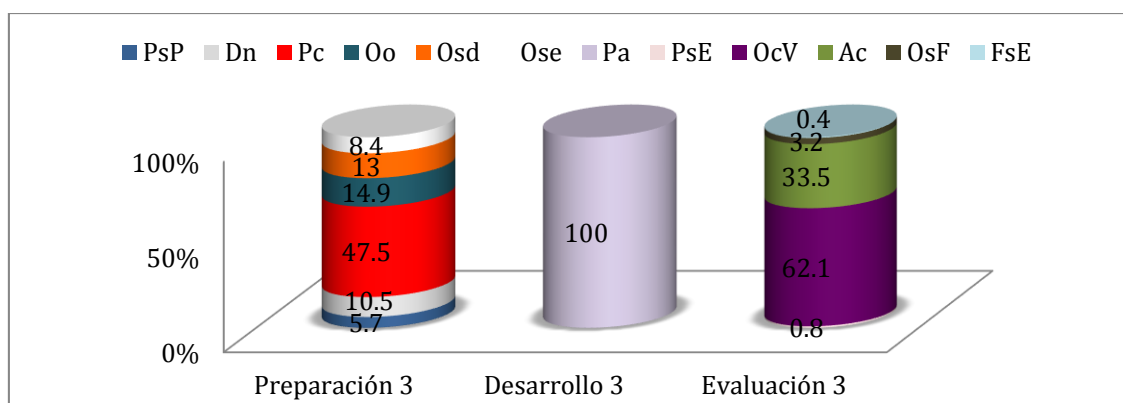


GRÁFICO 5. *Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 1*

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 5,7%; *Detección de necesidades de formación (Dn)* con un 10,5%; *Programación curricular adaptada (Pc)* con un 47,5%; *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* con un 14,9%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 13% y *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Ose)* sobre la sesión de evaluación con un 8,4%.

La sesión de desarrollo se integra por un solo SIF de *Práctica docente autónoma (Pa)* con un 100%.

La sesión de evaluación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de Evaluación (PsE)* con un 0,8%; *Observación conjunta de un vídeo (OcV)* con un 62,1%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación voluntaria (Acpv)* con un 33,5%; *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 3,2% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,4%.

La SF4 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la Adecuación Curricular Individual, la competencia “utilizar los números en situaciones que implican poner en juego los principios del conteo” del campo formativo de pensamiento matemático y organizan la sesión de desarrollo.

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La actividad consiste en el conteo de puntos en un dado. Primero, la formadora explica de forma grupal a los niños en que consiste la actividad, ella lanza un dado y pregunta cuántos puntos tiene el dado y escribe en el pizarrón. Luego indica colocar en la misma cantidad de objetos en una charola que se utilizará por equipos. Una vez explicado y ejemplificado los niños realizan la actividad por equipos, así por

ejemplo, cada vez que la formadora lanza el dado y escribe la cantidad de puntos en el pizarrón, ellos colocan el número correspondiente de objetos en su charola.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la Adecuación Curricular Individual, las agrupaciones entre los niños (cuales fueron más útiles y cuales no), el desempeño de todos los niños del grupo (respecto al conteo)...

En la SF 4 se identificaron en la sesión de preparación 4 SIF, en la sesión de desarrollo 2 SIF y en la sesión de evaluación también 3 SIF (ver Gráfico 6).

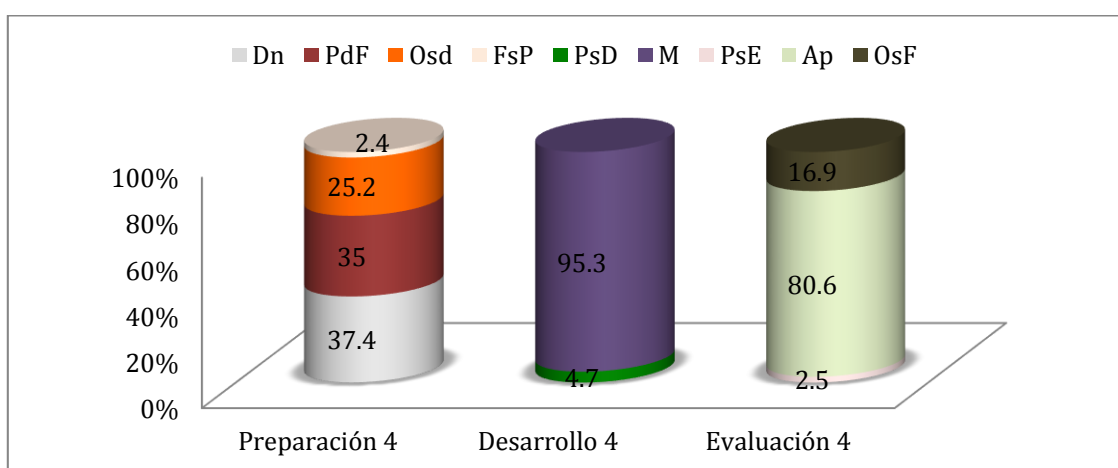


GRÁFICO 6. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 4 del caso 1

La sesión de preparación se compone de los siguientes SIF: *Detección de necesidades de formación (Dn)* con un 37,4%; *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* con un 35%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 25,2% y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 2,4%.

La sesión de desarrollo se integra por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de desarrollo (PsD)* con un 4,7% y *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 95,3% (ver Gráfico 7).

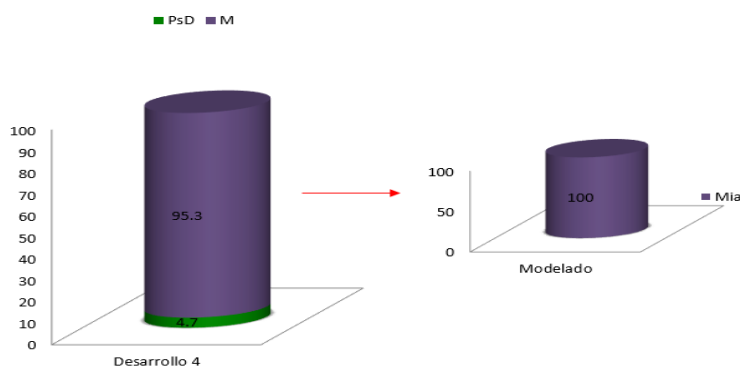


GRÁFICO 7. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 4

La sesión de evaluación está formada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 2,5%; *Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma (Ap)* con un 80,6% y *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 16,9%.

La SF5 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la Propuesta Curricular Adaptada para identificar en conjunto la necesidad formativa de la profesora. La necesidad formativa es el apoyo para realizar un proyecto sobre la tiendita y se discute sobre la Adecuación Curricular Individual escrita por ambas en la Propuesta Curricular Adaptada sobre “priorizar situaciones didácticas en las que se inicie el reconocimiento de número para aplicar en la vida cotidiana, por ejemplo, contar los materiales concretos que se van a utilizar y repartir a los alumnos, conteo de correspondencia, jugar al mercado o a la tiendita”. Al finalizar la sesión, las participantes hablan sobre aspectos organizacionales de la sesión de desarrollo y de otras sesiones que ocurren en paralelo.

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. En esta actividad, la formadora, profesora y niños recorren la comunidad para conocer el comercio que hay alrededor de la escuela y planifican el proyecto sobre un supermercado.

En la sesión de Evaluación, formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la

participación de los alumnos para planificar el proyecto que resultó del recorrido que hicieron alrededor de la escuela y recuerdan las características de la planificación didáctica de los proyectos en educación infantil.

En la SF 5 se identificaron en la sesión de preparación 7 SIF, en la sesión de desarrollo 7 SIF y en la sesión de evaluación 3 SIF (ver Gráfico 8).

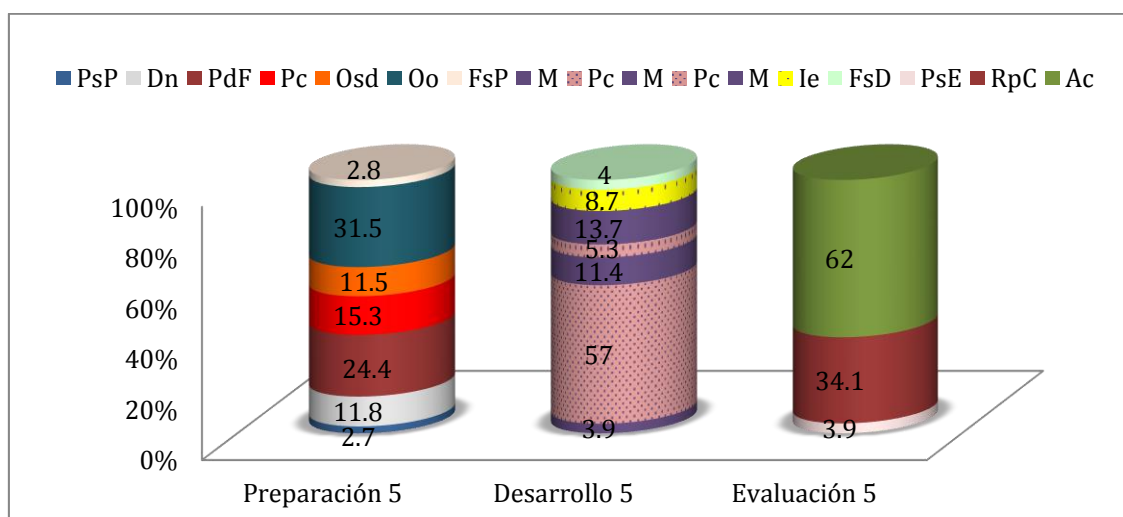


GRÁFICO 8. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 5 del caso 1

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 2,7%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 11,8%; *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* con un 24,4%; *Programación curricular (PC)* con un 15,3%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 11,5%; *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* con un 31,5% y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 2,8%.

La sesión de desarrollo se integra por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 3,9% (ver Gráfico 9); *Práctica docente compartida (Pc)* con un 57%; *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 11,4% (ver Gráfico 9); *Práctica docente compartida (Pc)* con un 5,3%; *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del

tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 13,7% (ver Gráfico 9); *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 8,7% y *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)* con un 4%.

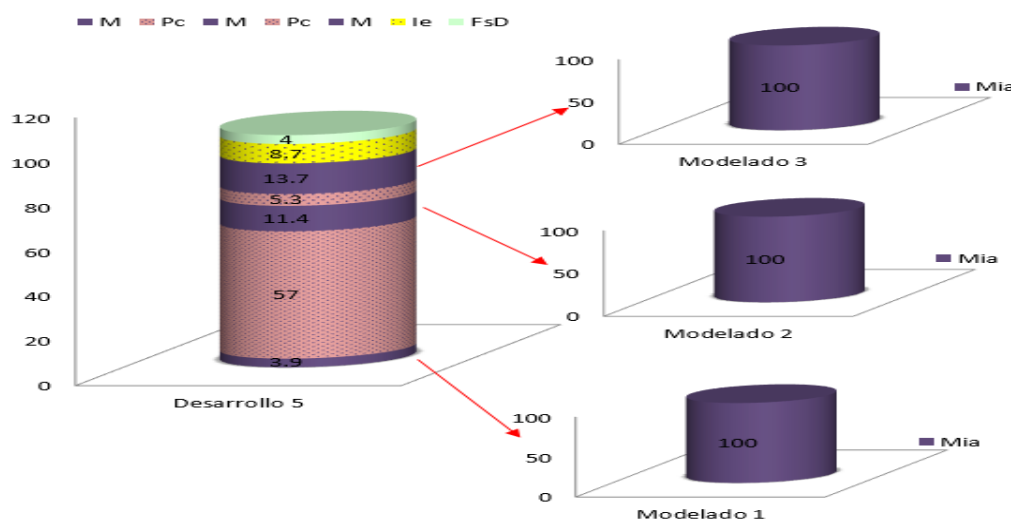


GRÁFICO 9. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 5

La sesión de evaluación se compone de los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 3,9%; Recordatorio de planificación conjunta (RpC) con un 34,1% y *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 62%.

La SF6 está compuesta por la sesión de Preparación de la práctica, en que formadora y profesora hablan sobre la diversificación metodológica a través del uso de proyectos (para jugar al supermercado), la previsión de los materiales requeridos para realizarlo, el apoyo de los padres de familia para recopilar los materiales... Al finalizar esta sesión, las participantes hablan sobre la organización de otras sesiones de formación que se realizaron en paralelo.

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La actividad consiste en organizar entre la formadora, profesora, niñera y niños los materiales recopilados por

los padres de los niños y simular en el salón de clases un supermercado, con el propósito de que los niños puedan jugar a vender y comprar los productos.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la valoración la metodología de proyectos en educación infantil, la valoración de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee...

En la SF 6 se identificaron en la sesión de preparación 3 SIF, en la sesión de desarrollo 4 SIF y en la sesión de evaluación 6 SIF (ver Gráfico 10).

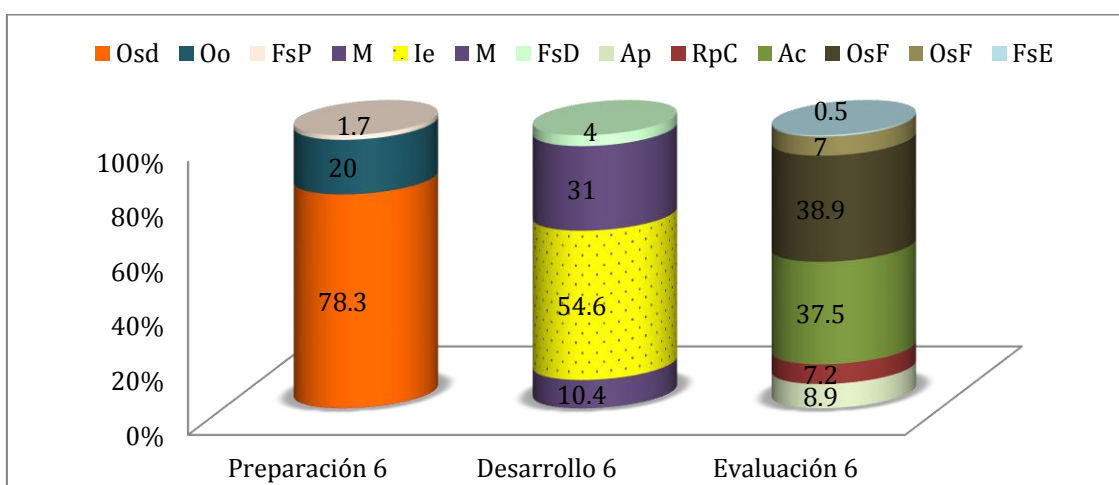


GRÁFICO 10. Segmentos de Interactividad Formadora de la SF 6 del caso 1

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Organización de otras sesiones de formación que integran la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 78,3%; *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* con un 20% y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 1,7%.

La sesión de desarrollo se integra por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 10,4% (ver Gráfico 11); *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 54,6%; *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de *modelado con intervenciones de apoyo (Mia)* con un 31% (ver Gráfica 11) y un SIF de *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)* con un 4%.

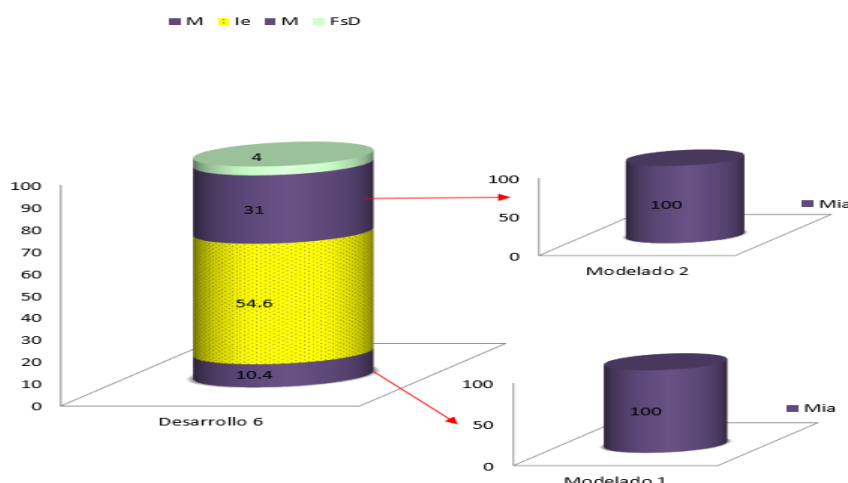


GRÁFICO 11. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 6

La sesión de evaluación se forma por los siguientes SIF: *Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma (Ap)* con un 8,9%; *Recordatorio de planificación conjunta (Rpc)* con un 7,2%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación voluntaria (Acpv)* con un 37,5%; *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 38,9%; *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 7% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,5%.

La SF7 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre el análisis de la práctica realizada por la profesora al dar continuidad al proyecto (para jugar al supermercado), la valoración de la diversificación metodológica a través de los proyectos en educación infantil, la Adecuación Curricular Individual... Además, en esta sesión se habla sobre la planificación didáctica para el desarrollo de la competencia “escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral” del campo formativo de lenguaje y comunicación y la organización de la sesión de desarrollo.

En la sesión de Desarrollo, la formadora demuestra a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo lenguaje y comunicación. La actividad consiste en la lectura de cuento apoyado por imágenes mientras los niños atienden. Una vez

finalizado el cuento, la formadora hace preguntas para constatar la comprensión de los niños acerca del contenido del cuento, los niños responden a preguntas de forma individual, mientras el resto atiende.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, el desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (sobre la comprensión lectora de los niños), el apoyo a través de materiales (sobre el uso de las imágenes para la lectura de cuentos)...

En la SF 7 se identificaron en la sesión de preparación 6 SIF, en la sesión de desarrollo 3 SIF y en la sesión de evaluación también 3 SIF (ver Gráfico 12).

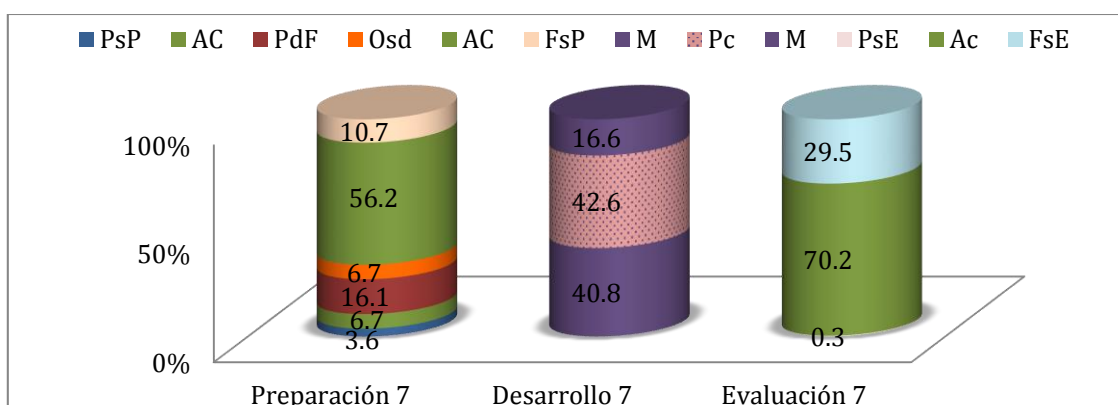


GRÁFICO 12. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 7 del caso 1

La sesión de preparación está conformada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 3,6%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con un 6,7%; *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* con un 16,1%; *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 6,7%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac) de la práctica de una SF anterior* con un 56,2% y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 10,7%.

La sesión de desarrollo se configura de los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 40,8%; *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con un 42,6% y *Modelado de la práctica*

docente (M) con un 16,6% que contiene actuaciones predominantes de dos tipos: primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 61,4% del total del SIF y después un modelado con imitación de intervenciones (Mii) representa un 38,6% del total del SIF (ver Gráfico 13).

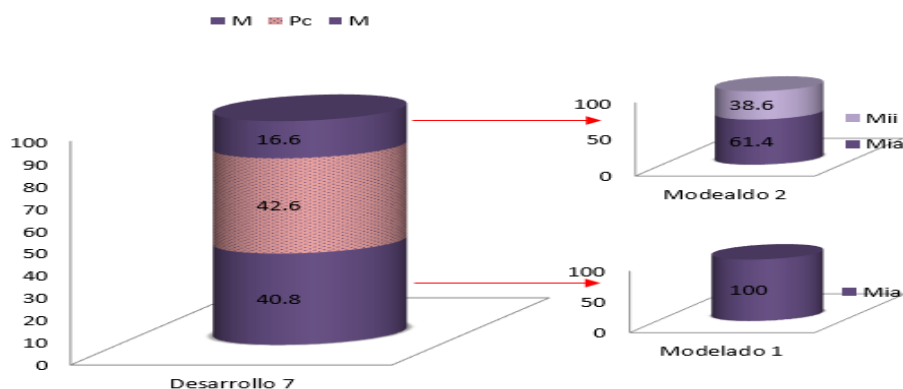


GRÁFICO 13. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 1 en la SF 7

La sesión de evaluación se forma por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de Evaluación (PsE)* con un 0,3%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 70,2% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 29,5%.

En síntesis, el caso 1 cuenta con un total de 7 Secuencias Formativas, cada una de ellas compuesta por las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación. En este caso se realizan más SF (más del doble que en los casos 2 y 3) durante el curso académico. Esto puede deberse a que la profesora participa por primera vez en el proceso de formación y por ende, es su primera experiencia de trabajo conjunto, lo que implica la necesidad de mayor cantidad de ayudas a lo largo del curso escolar.

La segmentación de las sesiones de preparación varía de 3 a 7 SIF. En este caso, por ser la primera vez que trabajan formadora y profesora juntas, se puede observar claramente en la actividad conjunta dos procesos de

construcción en las formas en que se organiza la actividad conjunta de las participantes. El propio proceso de construcción de la actividad conjunta en los SIF de: *Presentación de la sesión de preparación, Organización de otras sesiones de formación, Organización de otra sesión de desarrollo, Organización de otra sesión de evaluación y Finalización de la sesión de preparación*. Los SIF de *Presentación y Finalización de la sesión de preparación* regularmente presentan un bajo porcentaje, dado que tienen como finalidad sólo introducir y explicitar el término de la sesión de preparación. En cambio, en los SIF de *Organización de otra sesión*, ya sea de la secuencia formativa o de *otras sesiones de formación* que pertenecen al programa formativo, ayudan a construir la actividad conjunta entre formadora y profesora en las tareas que realizan a lo largo del curso escolar. En este caso, a diferencia de las parejas 2 y 3, se delega un alto porcentaje a estos SIF debido a la necesidad de explicitar qué, cómo, cuándo, dónde y por qué se requiere un tipo de actuación, ya sea de la formadora o de la profesora en las actividades que realizan de manera conjunta. En cuanto a los SIF de *Detección de necesidades formativas, Planificación dirigida por la formadora sobre la práctica instruccional, Programación curricular adaptada y Análisis conjunto de una práctica docente anterior de otra Secuencia Formativa* son más específicos para la construcción y reconstrucción de significados compartidos relacionados a la práctica docente inclusiva.

El SIF de *Detección de necesidades formativas* se identificó en cinco de las siete sesiones de preparación, por lo que podemos señalar que en este caso su importancia se sitúa en ayudar a la profesora a explicitar las necesidades e inquietudes de la práctica y que considera la formadora para dar respuesta durante su formación, tal y como se propone en el enfoque realista de la formación del profesorado propuesto por Korthagen (2001a). En la sesión de preparación 1, la formadora identifica en la profesora la necesidad de trabajar la actividad de rutina de la fecha a través del uso de un calendario para apoyar el aprendizaje de un grupo de tercer grado. En la sesión de preparación 2, la formadora ayuda a la profesora a través de la Programación Curricular Adaptada a identificar el campo formativo (del programa de educación infantil) en el que requiere de ayuda para la atención de una

alumna con Síndrome Down; la profesora pide apoyo en el campo de “pensamiento matemático” en varias competencias para trabajar con los alumnos del grupo, en esta sesión eligen “utilizar unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad y peso”. En la sesión de preparación 3, la formadora recuerda la competencia a trabajar con la alumna con Síndrome Down en el grupo, a partir de la Adecuación Curricular Individual en relación a la competencia “utilizar unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad y peso”. En la sesión de preparación 4, entre formadora y profesora eligen trabajar la competencia “utilizar los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo”, además la profesora expresa su necesidad para elaborar un “proyecto educativo con los niños”. En la sesión de preparación 5, la profesora solicita a la formadora apoyo para trabajar un “proyecto educativo” sobre la tiendita para reforzar la misma competencia del programa de educación infantil con todo el grupo.

El SIF de *Planificación dirigida por la formadora sobre la práctica instruccional* también se observa en cuatro de siete sesiones de preparación, en la que la formadora modela la construcción de significados compartidos respecto la realización de una planificación didáctica a través de lo que Loughran y Berry (2005) proponen sobre un tipo de modelado que pone de relieve un tipo de pensamiento y habla sobre la práctica docente.

El SIF de *Programación curricular adaptada* se observa únicamente en dos sesiones de preparación, aunque en uno de ellos alcanza un alto porcentaje. Este SIF aparece sólo en este caso y muy probablemente se deba a la necesidad de explicitar contenidos formativos relacionados a la Programación Curricular Adaptada, que también se trabaja en otras sesiones de formación que se dan en paralelo a las Secuencias Formativas, pero que es en estas sesiones necesario vincular el contenido de formación con la práctica docente inclusiva.

El SIF de *Análisis conjunto de una práctica docente anterior de otra Secuencia Formativa* también aparece sólo en la última sesión del curso escolar con un alto porcentaje, esto podría deberse a la necesidad de la profesora por

analizar su práctica y construir significados con ayuda de la formadora aprovechando el momento porque ya no habría otra sesión de evaluación para ello.

La segmentación de las sesiones de desarrollo oscila de 2 a 6 SIF. El Segmento de Interactividad Formativa con mayor porcentaje en la mayoría de las sesiones de desarrollo es el SIF de *Modelado de la práctica* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) en las sesiones 1, 2, 4, 5 y 6. En la sesión de desarrollo 7, en el último SIF de *Modelado de la práctica*, se presentan dos tipos de actuaciones predominantes, primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) y posteriormente un modelado con imitación de intervenciones (Mii). Sobre estos datos podemos señalar que el modelado de la práctica docente en este caso cumple la función de un tipo de andamiaje, en palabras de Wood et al. (1976), que implica un tipo de actividad conjunta en el que la formadora demuestra la ejecución de una práctica docente inclusiva y la profesora observa dicha práctica y participa, en parte de la tarea, de acuerdo con cómo ella se va sintiendo capaz o la formadora le va delegando tareas de acuerdo con la capacidad que observa en ella. Tal y como en el caso de la última sesión de desarrollo de la secuencia formativa en el SIF de *Modelado de la práctica*, donde la profesora participa primero con actuaciones predominantes de apoyo a la práctica docente inclusiva y después con actuaciones predominantes de imitación de actuaciones de la formadora en dicha práctica docente inclusiva.

En la sesión de desarrollo también se observa un mayor trabajo conjunto entre formadora y profesora a partir de la 5 sesión SIF con mayor porcentaje en los SIF de *Práctica docente compartida* e *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo*, por lo que se infiere que va evolucionando la actividad conjunta entre las participantes para el desarrollo de una práctica docente inclusiva.

La segmentación de las sesiones de evaluación oscila de 2 a 6 SIF. En este caso en la sesión se observan dos procesos de construcción en la actividad conjunta entre formadora y profesora. En los SIF de *Presentación de la sesión de*

evaluación, Organización de otras sesiones de formación y Finalización de la sesión de evaluación se observa el proceso de la construcción misma de la actividad conjunta entre formadora y profesora, ya que al ser la primera vez que trabajan juntas es necesario hacer explícito el objetivo de la sesión, establecer las reglas y normas de participación, y establecer la organización de las actividades formativas de la Secuencia Formativa o de las que se realizan en paralelo correspondientes al programa de formación en la que se abarcan otros contenidos relacionados con la práctica docente inclusiva. En el caso de los SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente, Análisis de la profesora sobre la práctica docente, Recordatorio de planificación conjunta y Observación conjunta de un vídeo* se observa que estos SIF están orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora.

El SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente* se observa en seis de las siete sesiones con porcentajes elevados, lo que nos sugiere que en esta sesión, el modelado del análisis de la práctica en términos de Loughran y Berry (2005) permite que la formadora muestre a la profesora cómo pensar y hablar sobre problemas de la práctica docente. SIF de Análisis de la práctica que fomenta la reflexión de situaciones reales de trabajo (Korthagen, 2001a), a través de la conversación que surge de dicho análisis de la práctica entre formadora y profesora que posibilita la construcción conjunta de significados. Probablemente, esta es la razón por la que en este caso se observan SIF en casi el 100% de las sesiones de evaluación que permitan asegurar el aprendizaje de situaciones de la práctica en la profesora.

El SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente* aparece únicamente en la cuarta sesión con un porcentaje mayor al 80%, lo que podemos interpretar como la toma del control y responsabilidad de la profesora en su propio análisis de la práctica.

El SIF de *Recordatorio de planificación conjunta* aparece en la quinta y sexta sesión con porcentajes del 34,1% y 7,2%, esto se puede interpretar en dos sentidos. En primer lugar, porque surge de la necesidad de la profesora en formación, ya que requería de la orientación de la formadora y aunque no era la sesión correspondiente para ello, aprovechó la oportunidad para comentar

sus dudas en el momento de la evaluación porque lo consideró preciso para construir significados sobre el tema. En segundo lugar, por ser la primera vez que trabajan juntas, la planificación conjunta era un contenido de formación que requería de ser discutido en la sesión de preparación, pero también en la de evaluación por dar una valoración de los resultados de una planificación didáctica y el desarrollo de una práctica docente.

Y el SIF de *Observación conjunta de un vídeo* que sólo aparece en la tercera sesión de evaluación con un porcentaje mayor al 60%, que si bien surge debido a la imposibilidad de hacer la evaluación inmediatamente después de la sesión de desarrollo, permitió a las participantes construir significados conjuntos a partir de las preguntas y comentarios que surgieron a partir del vídeo. Resultado que es coincidente con Ainscow y Miles (2008), sobre el uso de observaciones en registros en vídeo para fomentar el desarrollo de prácticas cada vez más inclusivas.

4.2.2. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 2

En este apartado se presentan los resultados relativos a la organización de la actividad conjunta en el caso 2. Como se recordará, este caso está integrado por la formadora 2 con 6 años de experiencia en formación y con 4 en el desarrollo del programa formativo y la profesora 2 con 19 años de servicio como profesora de educación infantil en zona rural, 1 año de experiencia en prácticas inclusivas, 1 año de participación en el programa formativo y 1 año de experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula. El apartado se organiza en la descripción de los Segmentos de Interactividad Formativa identificados en cada una de las 3 Secuencias Formativas y la explicación de la evolución de los SIF a lo largo del curso escolar en las sesiones de preparación, desarrollo de la práctica y evaluación que integran las SF.

La SF1 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica. La actividad está orientada para un grupo de tercero de educación infantil donde se encuentra incluido un alumno con Aptitudes Sobresalientes. Las participantes recuerdan la Adecuación Curricular Individual sobre “desarrollar en los alumnos habilidades de indagación, reflexión y análisis a través de diversas fuentes de información electrónica” que se encuentra escrita en la Propuesta Curricular Adaptada. A partir de esto, las participantes también hablan sobre la planificación didáctica, las necesidades educativas especiales del alumno, la diversificación metodológica, el ajuste a las actividades...

En la sesión de Desarrollo, la formadora demuestra a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. La formadora dirige la actividad de rutina referente al pase de lista con los niños, en el pizarrón hay carteles con el nombre de los niños de grupo, pide participar individualmente a cada uno de ellos para que encierren el nombre de algún niño, una vez que se ha encerrado el nombre pide decir el nombre de otro niño que empiece con la misma letra. Los niños van pasando individualmente mientras los demás atienden. Posteriormente, la formadora muestra a los niños trozos de una película de dibujos animados para que los niños a través de preguntas definan el concepto filosófico de libertad, mientras los niños observan la película y responden a preguntas. La sesión termina con una actividad de mesa, a los niños se les entrega una hoja con dibujos de animales que tienen que encerrar conforme indica la formadora; en esta actividad a los niños que terminan primero se les indica ayudar a sus compañeros. Al finalizar el ejercicio la formadora y los niños co-evalúan sus trabajos sobre los dibujos encerrados.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo y la valoración del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (sobre el concepto filosófico abordado, las respuestas de los niños ante las preguntas de la formadora, el apoyo entre los niños en la última actividad...).

En la SF 1 se identificaron en la sesión de preparación 5 SIF, en la sesión de desarrollo 3 SIF y en la sesión de evaluación también 3 SIF (ver Gráfico 14).

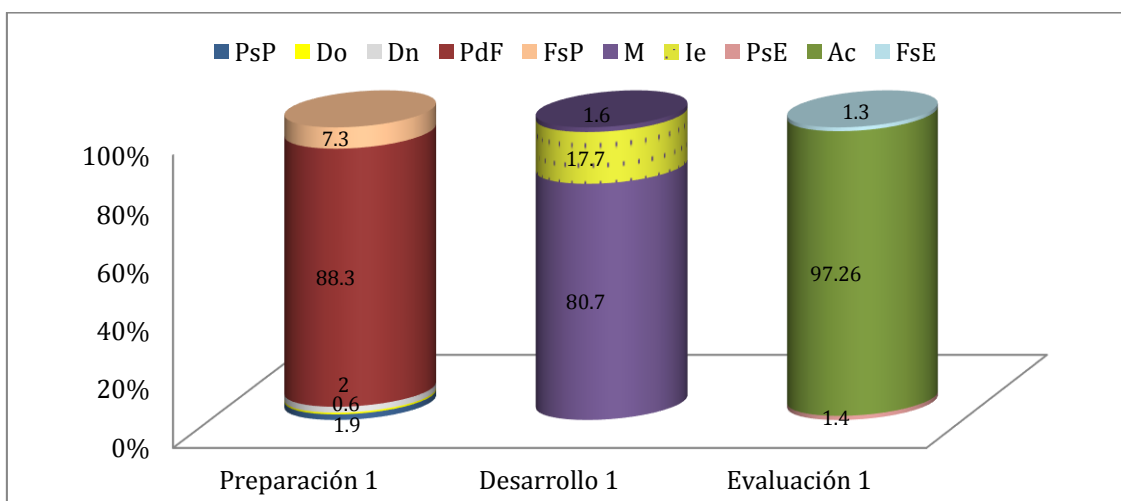


GRÁFICO 14. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 2

La sesión de preparación se conforma de los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 1,9%; *Definición conjunta del objetivo de formación (Do)* con un 0,6%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 2%; *Planificación dirigida por la formadora (PdF)* con un 88,3% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 7,3%.

La sesión de desarrollo está integrada por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica docente (M)* con un 80,7% que se fragmenta a su vez en cinco patrones de actuación predominantes de los tipos de modelado. El primero es un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 5% del total del SIF (la formadora da las explicaciones del pase de lista de los niños a través de encerrar el nombre de un compañero que empiece con la misma inicial que el suyo // mientras la profesora observa a la formadora y los niños, y apoya con el control del grupo // los niños atienden). El segundo es un modelado con imitación de intervenciones (Mii) que representa un 18,5% del total del SIF (en la misma actividad instruccional del pase de lista, la formadora pregunta a un niño con que letra empieza su nombre y qué nombre del pizarrón empieza igual para encerrarlo en un círculo // el niño no responde // la profesora repite la pregunta de la formadora // los demás niños atienden). El tercero es un modelado con intervenciones pedagógicas (Mip) que representa un 8,8% del total del SIF (en la misma actividad

instruccional del pase de lista, la formadora se aleja del frente del pizarrón // la profesora da las indicaciones a un niño como lo había hecho la formadora, es decir, pregunta la letra inicial de su nombre y pide encerrar otro nombre que comience igual que el suyo // el niño responde a preguntas y encierra un nombre // la formadora ayuda con el control del grupo). El cuarto es un modelado con imitación de intervenciones (Mii) que representa un 16,4% del total del SIF (en la misma actividad instruccional del pase de lista, la formadora regresa al centro del grupo y da las instrucciones a otra niña para encerrar un nombre que comience con la misma letra que el suyo // la niña no lo hace // la profesora repite las indicaciones de la formadora // el resto de los niños se muestra inquieto). El quinto, y último, es un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 51,3% del total del SIF (aquí cambia la actividad instruccional con los niños, la formadora explica las reglas de participación para la observación de un vídeo // la profesora apoya con el control del grupo // los niños atienden. La formadora hace pausas al vídeo para preguntar conceptos a los niños // la profesora observa a la formadora y los niños, y apoya con el control del grupo // los niños responden a preguntas) (ver Gráfica 15). Aparece también un *SIF de Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 17,7%; y finalmente un *SIF de Modelado de la práctica docente (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 1,6% (ver Gráfico 15).

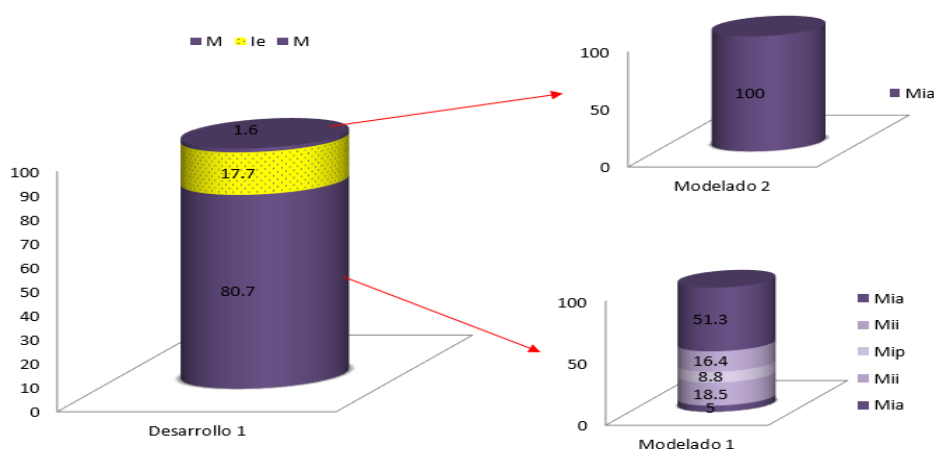


GRÁFICO 15. *SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 2 en la SF 1*

La sesión de evaluación está integrada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 1,4%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 97,26% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 1,3% donde la formadora y profesora se agradecen mutuamente la participación.

La SF2 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica, la diversificación metodológica a través de rincones, la Adecuación Curricular Individual, los apoyos específicos a través de materiales para la realización de experimentos en los rincones...

En la sesión de Desarrollo, la formadora y la profesora realizan juntas una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo exploración y conocimiento del mundo. La formadora realiza un rincón de experimentos con la mitad del grupo con el propósito de trabajar el concepto de densidad, mientras los niños abastecen materiales, observan el experimento y registran sus observaciones. La profesora simultáneamente realiza un rincón de experimentos con la otra mitad del grupo para trabajar el concepto de gravedad, mientras los niños abastecen materiales, observan el experimento y registran sus observaciones. Cuando ambos equipos terminan la formadora y profesora intercambian el grupo de alumnos que cada una coordina. Al finalizar la formadora realiza la evaluación de la actividad con los niños a través de preguntas, mientras los niños responden a preguntas.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la valoración del desempeño del grupo a partir de la actividad instruccional desarrollada (sobre la definición de los conceptos de gravedad y densidad por los niños, la respuesta de los niños ante los experimentos, el registro de las observaciones de los niños respecto a los experimentos...), la valoración del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase, la diversificación metodológica a través de los rincones de experimentos...

En la SF 2 se identificaron en la sesión de preparación 4 SIF, en la sesión de desarrollo 3 SIF, y en la sesión de evaluación 5 SIF (ver Gráfico 16).

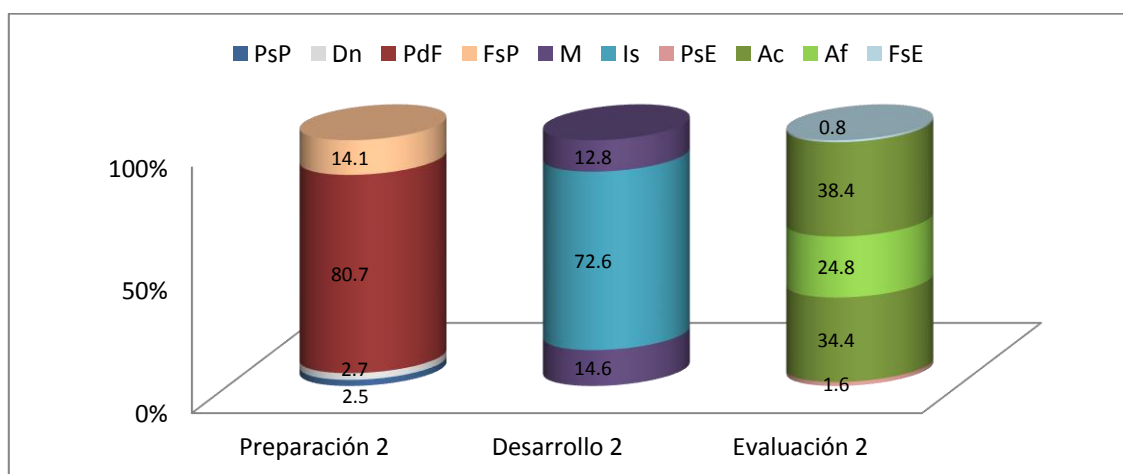


GRÁFICO 16. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 2

La sesión de preparación está conformada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 2,5%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 2,7%; *Planificación dirigida por la formadora (PdF)* con un 80,7% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 14,1%.

La sesión de desarrollo se integra por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 14,6% (ver Gráfica 17); *Intervención simultánea (Is)* con 72,6% y *Modelado de la práctica docente (M)* con un 12,8% que contiene actuaciones predominantes de dos tipos; primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 70,4% del total del SIF y después un modelado con imitación de intervenciones (Mii) que representa un 29,6% del total del SIF (ver Gráfico 17).

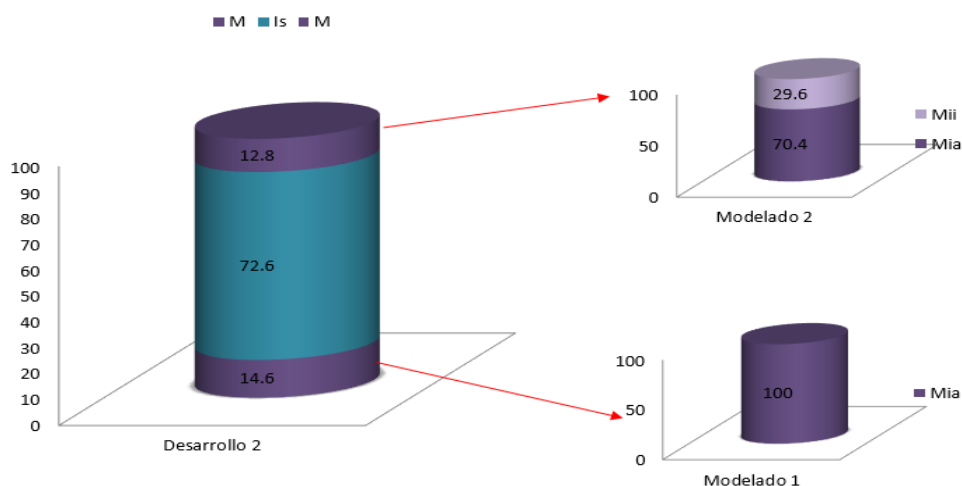


GRÁFICO 17. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 2 en la SF2

La sesión de evaluación se forma por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 1,6%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 34,4%; *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)* con un 24,8%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 38,4% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,8%.

La SF3 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica para trabajar la competencia “obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral” del campo formativo de lenguaje y comunicación, el ajuste a la actividad de rutina (el saludo a través de diversas formas como se hace en otros países), la Adecuación Curricular Individual, los apoyos específicos a través de materiales...

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. La formadora realiza la actividad de rutina del saludo, explica diferentes formas de saludos en varios países y pide a los niños realizar estos saludos con sus compañeros, mientras los niños se

saludan de acuerdo con las explicaciones de la formadora. La formadora explica a los niños que jugarán a ser reporteros, realiza algunos ejemplos con varios niños de forma individual frente al grupo para guiar la actuación del reportero y para que los demás niños puedan observar como jugarán a los reporteros. La formadora entrega unas tarjetas con una letra que indica que niño hará el rol de reportero y que niño el de entrevistado. Una vez conformadas las parejas pide a los niños entrevistarse uno a otro. En esta actividad tanto formadora como profesora apoyan a los niños para que realicen preguntas entre ellos.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la valoración del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo (su participación en la entrevista inicial con otro niño ayudo a que el demás resto de niños tuvieran un referente sobre preguntas para realizar), la agrupación de los niños (sirvió para que los niños pudieran entrevistarse entre ellos)...

En la SF 3 se identificaron en la sesión de preparación 3 SIF, en la sesión de desarrollo 6 SIF y en la sesión de evaluación 4 SIF (ver Gráfico 18).

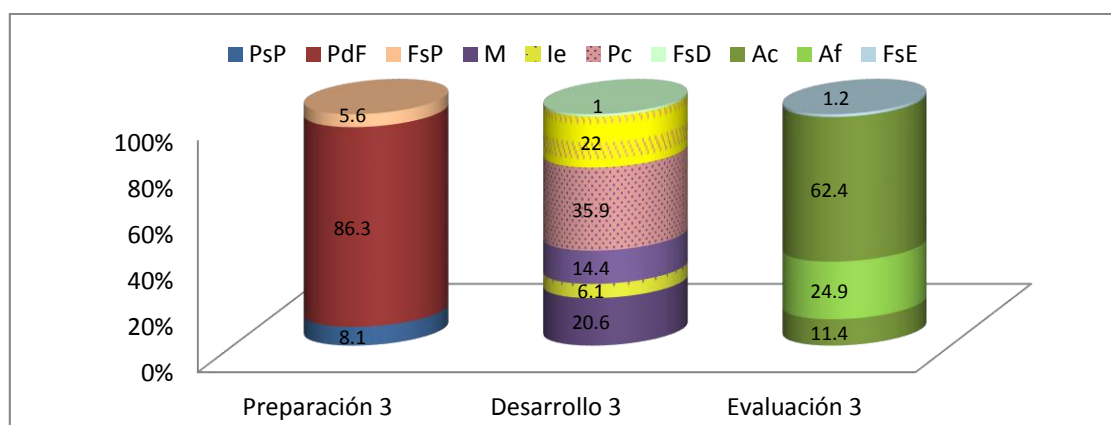


GRÁFICO 18. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 2

La sesión de preparación está conformada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 8,1%; *Planificación dirigida por la formadora (PdF)* con un 86,3% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 5,6%.

La sesión de desarrollo está integrada por los siguientes SIF: *Modelado de la práctica (M)* con un 20,6% que contiene actuaciones predominantes de dos tipos; primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 65,4% del total del SIF y después un modelado con imitación de intervenciones (Mii) que representa un 34,6% del total del SIF (ver Gráfico 19); *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 6,1%; *Modelado de la práctica (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo (Mia) con un 14,4% (ver Gráfico 19); *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con un 35,9%; *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 22% y *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)* con un 1%.

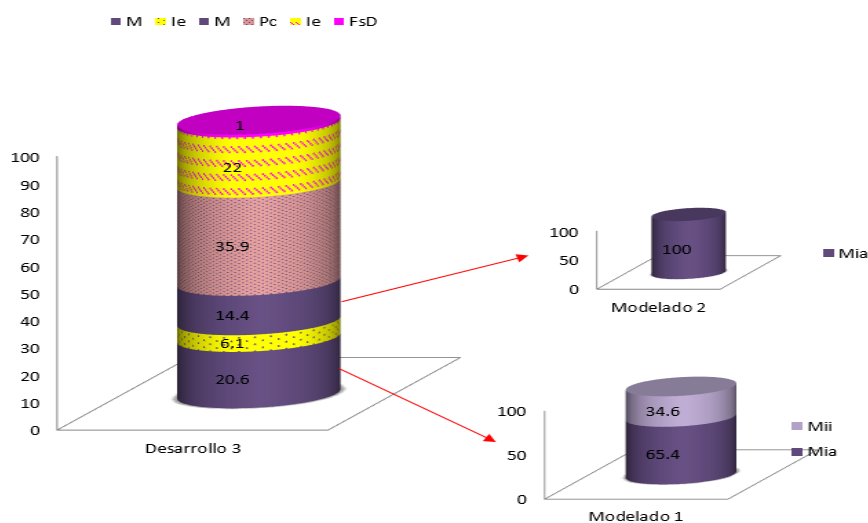


GRÁFICO 19. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 2 en la SF3

La sesión de evaluación se compone de los siguientes SIF: *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 11,4%; *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)* con un 24,9%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 62,4% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 1,2%.

En síntesis, el caso 2 cuenta con un total de 3 Secuencias Formativas integradas cada una de ellas por las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación. La cantidad de 3 SF, que también se repite en otro de los casos, se considera suficiente para conseguir los objetivos planteados conjuntamente entre formadora y profesora para la formación de la profesora en el curso académico. Por otra parte, esta profesora ya cuenta con experiencia de participación en el programa formativo y además ya ha trabajado de manera conjunta en ciclos escolares anteriores con la misma formadora lo que, muy probablemente, favorece una mayor agilidad en su actividad conjunta.

La segmentación de las sesiones de preparación varía de 3 a 5 SIF. El SIF de *Detección de necesidades formativas (Dn)* aparece con porcentajes mínimos del 2% en dos de las tres sesiones de preparación. En la sesión de preparación 1, la formadora menciona la necesidad de trabajar “habilidades de indagación, reflexión y análisis a través de diversas fuentes de información electrónica con los alumnos de tercer grado, incluido un alumno con Aptitudes Sobresalientes”. En la sesión de preparación 2, la formadora recuerda una necesidad expresada por la profesora en otra sesión sobre el aprendizaje del uso de “rincones en educación infantil” para trabajar con los alumnos del grupo. En este caso se puede observar claramente, en las sesiones de preparación, un porcentaje mayor al 80% en el SIF de *Planificación dirigida por la formadora sobre la práctica instruccional* que está más orientado a la construcción y reconstrucción conjunta de significados entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva. Resultado que coinciden con los aportes de Lampert et al. (2013) sobre la importancia de la planificación de la actividad instruccional como medio para brindar un aprendizaje equitativo a todos los alumnos de un grupo clase. También se observa la ausencia o un bajo porcentaje de SIF dirigidos a la construcción de la actividad conjunta. El hecho de que la profesora y la formadora compartan muchos implícitos por la experiencia compartida en este tipo de procesos de formación facilita que se centren, mayoritariamente, en la construcción de significados compartidos y sólo en lo que les resulta necesario en concreto sobre la actividad conjunta en relación con la planificación.

La segmentación de las sesiones de desarrollo oscila de 3 a 6 SIF. El Segmento de Interactividad Formativa que aparece en las tres sesiones es el SIF de *Modelado de la práctica*. Este SIF en la primera sesión de desarrollo aparece con un alto porcentaje que abarca casi toda la sesión y está integrado por varios tipos de modelado de la práctica con actuaciones predominantes de intervenciones de apoyo (Mia), luego con actuaciones de imitación de intervenciones (Mii), después con actuaciones de intervenciones pedagógicas (Mip) y, nuevamente, con imitación de intervenciones (Mii) pero en esta ocasión en relación con otro tipo de actividad instruccional con los niños (sobre el pase de lista). El SIF de modelado de la práctica termina con actuaciones predominantes de intervenciones de apoyo (Mia) en relación a otro tipo de actividad instruccional con los niños, en este caso, sobre el análisis de un vídeo para comentar conceptos filosóficos. Con lo cual, en este SIF de *Modelado de la práctica* se pueden identificar dos cuestiones: la primera, un proceso progresivo de asunción del control por parte de la profesora con actuaciones predominantes que van desde el apoyo a la actividad instruccional de la formadora, pasando por la imitación de sus intervenciones, hasta llegar a hacer intervenciones pedagógicas a iniciativa propia con total autonomía. Además, claramente, se ve como la formadora retoma el control de esta actividad instruccional mientras la profesora vuelve a hacer actuaciones predominantes de imitación de intervenciones. La segunda cuestión tiene que ver con cómo un cambio de contenido o tarea instruccional en el aula provoca, en ocasiones, un cambio en los patrones de actuación entre las participantes, un cambio en la actividad conjunta, relacionado con que la formadora retoma el control sobre la actividad instruccional, como sucede en este SIF de *Modelado de la práctica* en que la profesora vuelve a hacer actuaciones predominantes con intervenciones de apoyo, lo que supone menor autonomía que la que realizaba en tareas instruccionales anteriores. En este sentido se puede considerar que cuando se da este cambio en la actividad conjunta, ello permite identificar que para la formadora y la profesora esta tarea instruccional deviene también la “tarea objeto del proceso de formación”.

Otro de los resultados a diferenciar en este caso es que en la segunda sesión de desarrollo se observa un SIF de *Intervención docente simultánea* con un alto porcentaje sobre una actividad instruccional de elaboración de experimentos que divide el grupo clase en dos grandes sub-grupos que cada una de las participantes dirigía. Este SIF parece medular, en este caso, porque delega la responsabilidad de una actividad instruccional a la profesora, en la que de forma paralela, la formadora puede brindar ayudas en la realización de la misma. Cabe aclarar, que aunque este SIF no es considerado como una práctica autónoma fomenta la asunción de la responsabilidad y el control de la misma con el apoyo de la formadora.

La segmentación de las sesiones de evaluación oscila de 3 a 5 SIF. En este tipo de sesión se observa un alto porcentaje en SIF orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001); estos SIF son el SIF *Análisis conjunto de la práctica docente* en las tres sesiones y en el SIF de *Análisis de la formadora sobre la práctica docente* que aparece en las dos últimas sesiones. De acuerdo con las propuestas de Loughran y Berry (2005) sobre los tipos de modelado, estos SIF se pueden interpretar como el modelado del análisis de la acción de la enseñanza, ya que se pone al descubierto el pensamiento de la formadora al identificar problemas sobre la práctica inclusiva desarrollada con el propósito de que la profesora aprenda de la experiencia y también a hablar de la misma para conceptualizarla. En otros términos, mediante la conversación conjunta profesora y formadora analizan la práctica realizada y es posible el proceso de construcción de significados compartidos al respecto.

4.2.3. Estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula del caso 3

En este apartado se presentan los resultados relativos a la organización de la actividad conjunta en el caso 3. Como se recordará, este caso está

conformado por la formadora 1 con 10 años de experiencia en formación y 10 en el desarrollo del programa formativo, y la profesora 3 que cuenta con 20 años de servicio como profesora de educación infantil, tiene 6 años de experiencia en prácticas inclusivas, 6 años de participación en el programa formativo y 6 años de experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula.

La SF1 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica de acuerdo a las necesidades formativas de la profesora. La actividad está orientada a un grupo de tercero de educación infantil, curso en que se encuentra incluido un alumno con Autismo y dos alumnos con dificultades de lenguaje y comunicación. Las participantes acuerdan trabajar la competencia de “resolver problemas matemáticos que impliquen medir, reunir, quitar, agregar...” del campo formativo de pensamiento matemático. Además de estos temas, al finalizar la sesión, formadora y profesora hablan sobre la organización de la sesión de desarrollo.

En la sesión de Desarrollo, la formadora demuestra a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La formadora organiza a los niños en cuatro equipos y explica la actividad mientras los niños atienden. La actividad consiste en colocar y quitar materiales (en forma de dulces) en unos paleógrafos en forma de bolsa por equipos, de acuerdo con los colores que indica y muestra la formadora. Los niños atienden la indicación de la formadora, quitan o ponen materiales por equipos y cuentan los materiales. Al finalizar cada ejercicio, la formadora y los niños evalúan el desempeño de los equipos.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, el conocimiento de las características de los alumnos (sobre lo inquieto que es el grupo y que la actividad se realizó después de recreo pero que el juego ayudó a centrar su atención), la valoración del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (sobre que el niño autista

participo con su grupo gracias a la ayuda de su tutor), las agrupaciones entre niños y el apoyo tutorado entre iguales (sobre que el niño autista ya tiene un tutor de apoyo para todas las actividades en el grupo), el uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños, el apoyo específico a través de materiales (sobre el uso de materiales en forma de dulces para lograr la participación de todos los niños)...

En la SF 1 se identificaron en la sesión de preparación 4 SIF, en la sesión de desarrollo 6 SIF y en la sesión de evaluación 4 SIF (ver Gráfico 20).

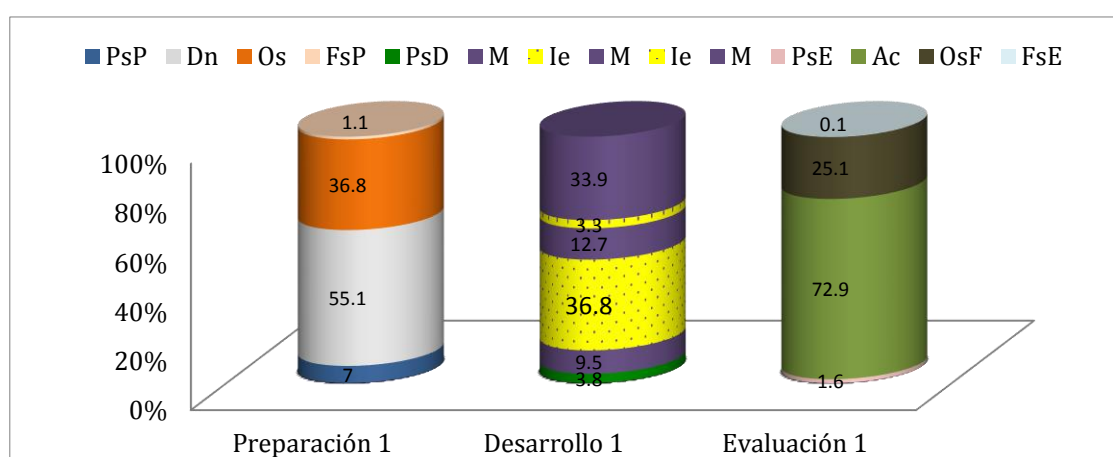


GRÁFICO 20. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 1 del caso 3

La sesión de preparación se compone de los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 7%; *Detección de necesidades formativas (Dn)* con un 55,1%; *Organización de otras sesiones de formación de la Secuencia Formativa (Osd)* sobre la sesión de desarrollo con un 36,8% y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)* con un 1,1%.

La sesión de desarrollo está compuesto por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD)* con un 3,8%; *Modelado de la práctica (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo con un 9,5% (ver Gráfico 21); *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* con un 36,8%; *Modelado de la práctica (M)* con actuaciones predominantes del tipo de modelado con intervenciones de apoyo con un 12,7% (ver Gráfico 21); *Intervención específica en paralelo a la sesión*

de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie) con un 3,3% y Modelado de la práctica (M) con un 33,9% que contiene actuaciones predominantes de tres tipos, primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 12,3% del total del SIF, después un modelado con imitación de intervenciones (Mii) que representa un 19,9% del total del SIF y finalmente un modelado con intervenciones pedagógicas (Mip) que representa un 67,8% del total del SIF (ver Gráfico 21).

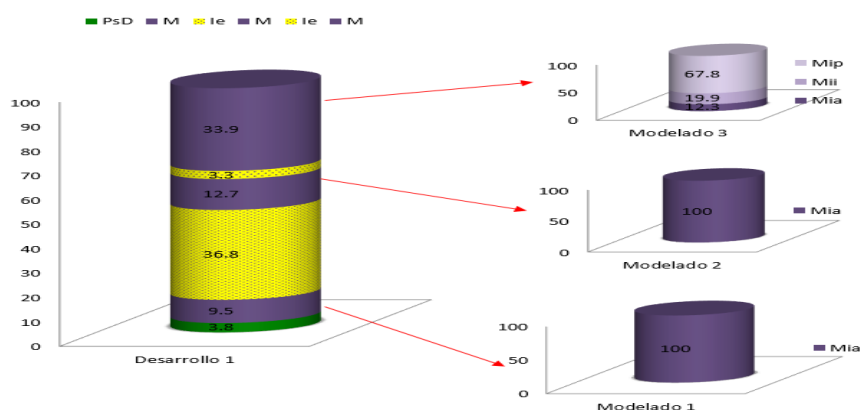


GRÁFICO 21. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 3 en la SF1

La sesión de evaluación está formada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 1,6%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación voluntaria (Acpv)* con un 72,9%; *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 25,1% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,1%.

La SF2 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica del campo formativo de pensamiento matemático, los acuerdos tomados sobre la participación de la profesora en la actividad con los niños (en específico apoyando al alumno con Autismo) y la organización de la sesión de desarrollo y evaluación.

En la sesión de Desarrollo, la formadora modela a la profesora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La formadora de frente al grupo explica la actividad mientras los niños atienden. La actividad consiste en la participación individual de los niños (en la que puede participar de uno a tres niños de forma simultánea) para lanzar uno o dos dados, contar el número de puntos obtenidos, escribir dicho número en el pizarrón y dibujar el número de objetos que corresponden a los puntos de los dados, mientras el resto de niños atienden. En cada ejercicio la formadora evalúa junto al resto de los niños el desempeño de la participación individual.

En la sesión de Evaluación formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la valoración del desempeño del niño con nee en la actividad realizada con todo el grupo clase (sobre el contenido de conteo y la escritura del número) y la evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee.

En la SF 2 se identificaron en la sesión de preparación 4 SIF, en la sesión de desarrollo 3 SIF y en la sesión de evaluación 4 SIF (ver Gráfico 22).

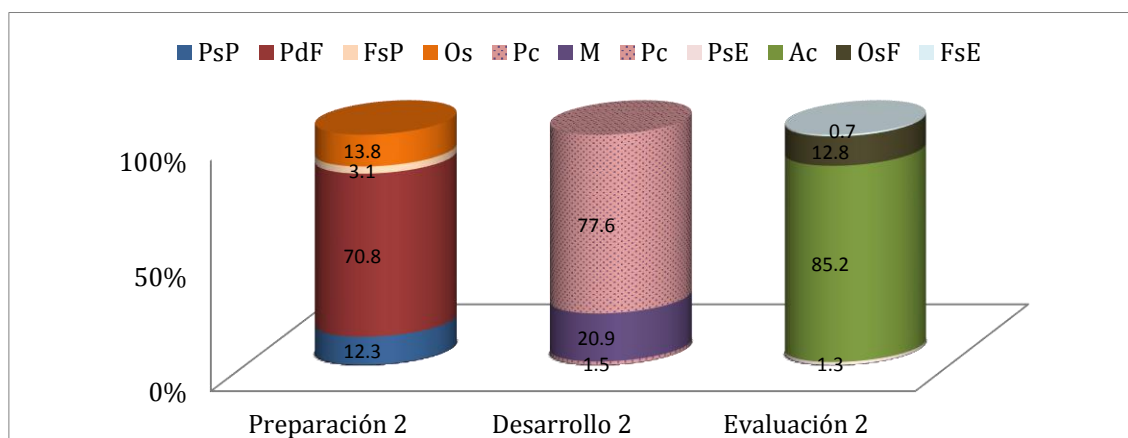


GRÁFICO 22. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 2 del caso 3

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 12,3%; *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* con un 70,8%; *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 3,1% y *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Os)* con un 13,8%.

La sesión de desarrollo se compone de los siguientes SIF: *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con un 1,5%; *Modelado de la práctica (M)* con un 20,9% que contiene actuaciones predominantes de dos tipos, primero un modelado con intervenciones de apoyo (Mia) que representa un 68,9% del total del SIF y después un modelado con intervenciones pedagógicas (Mip) que representa un 31,1% del total del SIF (ver Gráfico 23) y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con un 77,6%.

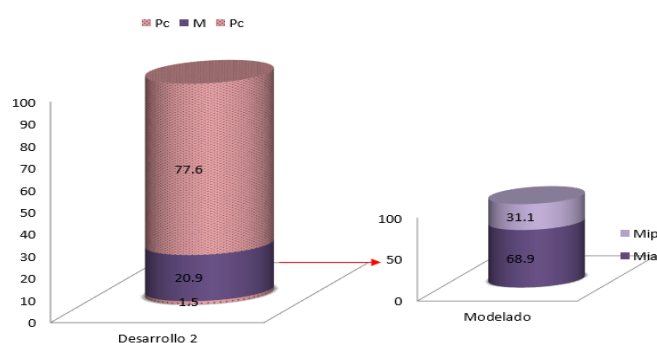


GRÁFICO 23. SIF de Modelado de la práctica y patrones de actuación predominantes del caso 3 en la SF2

La sesión de evaluación está formada por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 1,3%; *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* con actuaciones predominantes del tipo de *Análisis conjunto con participación a petición (Acpp)* con un 85,2%; *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* con un 12,8% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 0,7%.

La SF3 está conformada por la sesión de Preparación de la práctica donde formadora y profesora hablan sobre la planificación didáctica del campo formativo de pensamiento matemático, la Adecuación Curricular Individual, los ajustes a las actividades y el sentimiento de competencia ante el aprendizaje de la profesora.

En la sesión de Desarrollo, la profesora modela a la formadora la realización de una actividad instruccional para trabajar competencias del campo formativo de pensamiento matemático. La profesora de frente al grupo da la indicación a los niños mientras el resto atiende. La actividad consiste en la

participación individual de los niños para realizar seriación con materiales (en forma de dulce) que indica la profesora, mientras el resto atiende. En cada ejercicio la profesora evalúa junto con los demás niños el desempeño de la participación individual.

En la sesión de Evaluación, formadora y profesora hablan sobre la valoración que hacen de la práctica docente realizada en la sesión de desarrollo, la valoración del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (sobre el proceso de seriación que realizó el niño con Autismo y en qué momento requirió de apoyo y como se le brindó), las agrupaciones entre niños y el apoyo tutorado entre iguales (que han sido de gran utilidad para hacer avanzar los aprendizajes esperados en el niño con Autismo)...

En la SF 3 se identificaron en la sesión de preparación 3 SIF, en la sesión de desarrollo 1 SIF y en la sesión de evaluación 3 SIF (ver Gráfico 24).

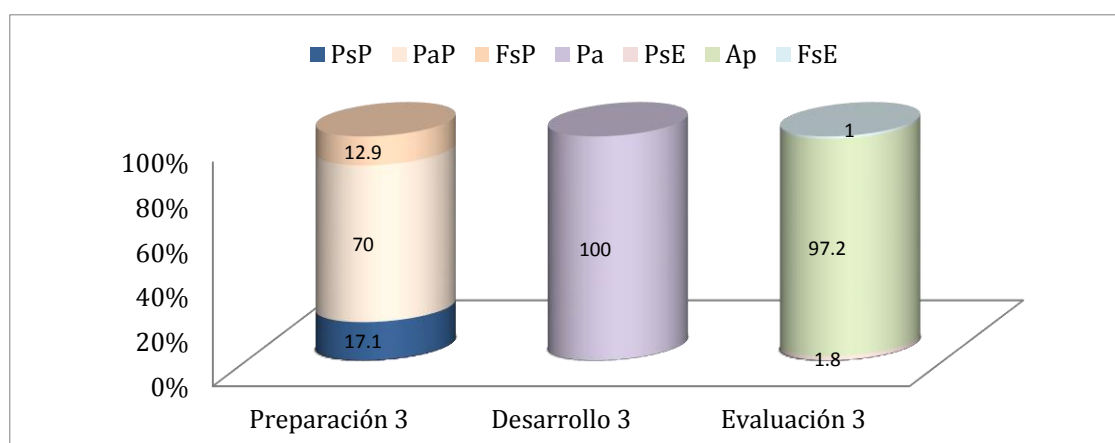


GRÁFICO 24. Segmentos de Interactividad Formativa de la SF 3 del caso 3

La sesión de preparación está compuesta por los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* con un 17,1%; *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)* con un 70% y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* con un 12,9%.

La sesión de desarrollo se integra sólo por el SIF de *Práctica docente autónoma (Pa)* con un 100%.

La sesión de evaluación se compone de los siguientes SIF: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* con un 1,8%; *Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma (Ap)* con un 97,2% y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* con un 1%.

En síntesis, el caso 3 cuenta con un total de 3 Secuencias Formativas formadas cada una de ellas por sesiones de preparación, desarrollo y evaluación. Como en el caso 2, la profesora cuenta con experiencia en participación en el programa formativo (de seis años consecutivos), lo que probablemente revierta en una mayor agilidad para conseguir los objetivos propuestos para su formación y, por tanto, se requiera de una cantidad menor de ayudas por parte de la formadora a lo largo del curso escolar.

La segmentación de las sesiones de preparación varía de 4 a 3 SIF. En este caso se minimiza el uso de SIF orientados al proceso de construcción de la actividad conjunta entre las participantes (SIF de Presentación de la sesión de Preparación, Organización de otras sesiones de Formación y Finalización de la sesión de Presentación) y se delega un mayor porcentaje a SIF orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva (SIF de Detección de necesidades Formativas, Planificación dirigida por la Formadora y Planificación dirigida por la Profesora), seguramente porque la profesora ya tiene experiencia previa de participación en el programa formativo. En la sesión 1, el SIF con mayor porcentaje es el de Detección de necesidades formativas con 55,1%, que no vuelve a aparecer en ninguna otra sesión de formación. En este SIF la profesora expresa su necesidad de formación en relación con el trabajo del campo formativo de “pensamiento matemático” sobre la competencia “resuelve problemas que implican reunir, quitar y agregar elementos” (del programa de educación infantil) para trabajar con un grupo de tercero, incluido un alumno Autista. Al respecto, se puede señalar que de acuerdo con Korthagen (2001a), el trabajo conjunto entre formadora y profesora parte de los problemas prácticos concretos, inquietudes y necesidades de la profesora en formación en el contexto de aula, por tanto,

puede ser más significativo para la profesora en formación a diferencia de otras formas de iniciar el trabajo conjunto. En la segunda sesión, el SIF con mayor porcentaje es la *Planificación dirigida por la formadora sobre la práctica instruccional* con un 70,8%, ya que para las participantes lo medular es la planificación de la actividad instruccional a desarrollar por parte de la formadora. Y en la tercera sesión, el SIF con mayor porcentaje es la *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional* con un 70%. Este resultado, lo podemos interpretar como una clara asunción del control de la responsabilidad y el aprendizaje por parte de la profesora para desarrollar, de forma autónoma, la planificación didáctica de la sesión de desarrollo que también realiza de manera autónoma.

La segmentación de las sesiones de desarrollo oscila de 6 a 1 SIF. En este caso el SIF de *Modelado de la práctica* aparece con porcentajes bajos y sólo en las dos primeras sesiones, debido a que esta pareja al llevar seis años consecutivos trabajando de manera conjunta, es probable que ya no sea necesario modelar la práctica, sino más bien realizar un trabajo conjunto en la práctica y ejecutar la práctica docente autónoma por parte de la profesora. En la primera sesión, el SIF con mayor porcentaje es *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo* con un porcentaje del 36,8%, en la que la formadora realiza una práctica docente inclusiva y la profesora participa de manera activa apoyando al logro del objetivo instruccional con los niños que requieren de más ayudas. En la segunda sesión, el SIF con mayor porcentaje es el de *Práctica docente compartida* con un 77,6%, lo cual denota una mayor implicación y asunción de la responsabilidad de la profesora al involucrarse en la práctica docente que comparte con la formadora. Y en la tercera sesión, el SIF con mayor porcentaje es el de *Práctica docente autónoma* con un 100%, mostrando la asunción del control y la responsabilidad la profesora en el desarrollo de una práctica docente inclusiva con total autonomía.

La segmentación de las sesiones de evaluación oscila de 4 a 3 SIF. En este caso, también por llevar seis años participando de manera conjunta en el programa formativo se minimizan los SIF orientados al proceso de construcción de la actividad conjunta entre las participantes (SIF de

Presentación de la sesión de Evaluación, Organización de otras sesiones de Formación y Finalización de la sesión de Evaluación) y se delega más porcentaje a los SIF orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva (SIF de Análisis conjunto de la práctica docente y Análisis de la profesora sobre la práctica docente). En la primera y segunda sesión de evaluación, el SIF con mayor porcentaje es el de Análisis conjunto de la práctica docente, ya que es en este SIF donde la formadora modela la forma en que piensa y habla sobre la experiencia compartida en la sesión de desarrollo para aprender de la práctica docente y posibilitar el proceso de construcción de significados compartidos. En la tercera sesión, el SIF con mayor porcentaje es el de Análisis de la profesora sobre la práctica docente con un 97,2%, lo cual refleja una mayor autonomía por parte de la profesora para pensar y hablar sobre su propia práctica docente inclusiva y construir de esa forma significados compartidos entre ella y la formadora.

4.3. Evolución de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula y el traspaso del control

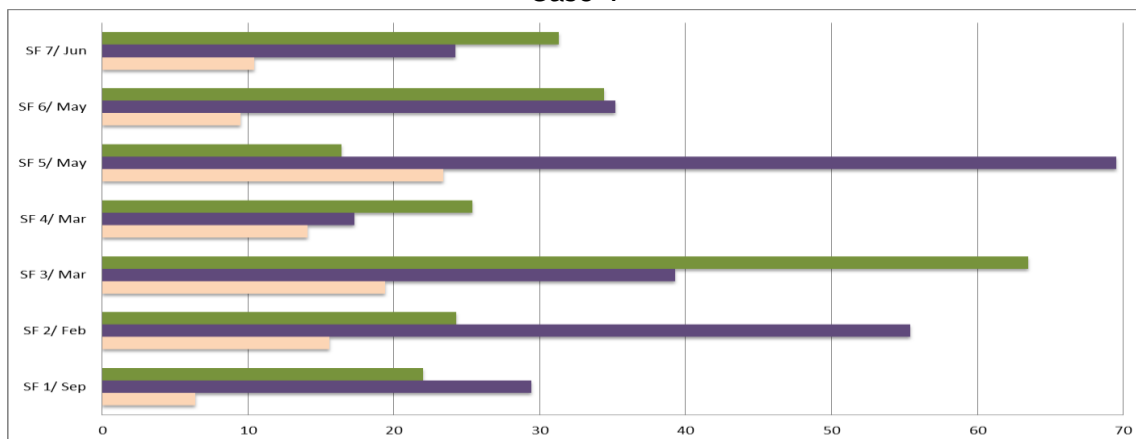
A partir del modelo de análisis de la interactividad, en este apartado se presenta la evolución de las formas de organizar la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula, para identificar como ocurre el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en la profesora en los tres casos de estudio. Para ello, en una primera parte, se describe la evolución de la dimensión temporal de las Secuencias Formativas en cada uno de los casos y, en la segunda parte, se presenta la evolución de los SIF en cada uno de los tres tipos de sesiones de los casos de acuerdo a los siguientes criterios: el participante que tiene el control del SIF, el grado de segmentación en cada sesión, la aparición o desaparición de SIF y los cambios en los porcentajes de los SIF identificados.

En el caso 1, la sesión de preparación 1 es la de menor duración con 6 minutos y la sesión 5 es la de mayor duración con 23 minutos; la media de las sesiones de preparación es de 14 minutos. La sesión de desarrollo 4 es la más breve con 17 minutos y la sesión 5 la más extensa con 1 hora y 9 minutos; la media de las sesiones de desarrollo es de 38 minutos. La sesión de evaluación 5 es la de menor duración con 16 minutos y la sesión 3 es la de mayor duración con 1 hora y 3 minutos; la media de las sesiones de evaluación es de 31 minutos (ver Gráfico 25).

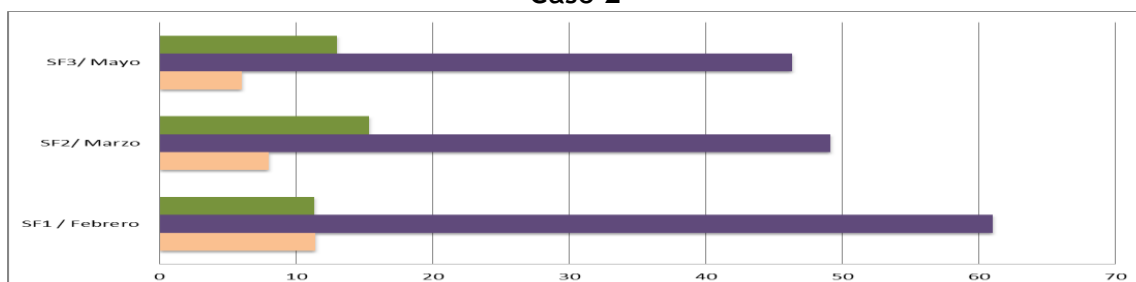
En el caso 2, la sesión de preparación 3 es la de menor duración con 6 minutos y la sesión 1 es la de mayor duración con 11 minutos; la media de las sesiones de preparación es de 8 minutos. La sesión de desarrollo 3 es la más breve con 46 minutos y la sesión 1 es la más extensa con 1 hora y 1 minuto; la media de las sesiones de desarrollo es de 52 minutos. La sesión de evaluación 1 es la de menor duración con 11 minutos y la sesión 2 es la de mayor duración con 15 minutos; la media de las sesiones de evaluación es de 13 minutos (ver Gráfico 25).

En el caso 3, las sesiones de preparación 2 y 3 son las más breves con 1 minuto y la sesión 3 es la de mayor duración con 3 minutos; la media de las sesiones de preparación es de 1 minuto y medio. La sesión de desarrollo 1 es la más breve con 38 minutos y la sesión 2 es la más extensa con 55 minutos; la media de las sesiones de desarrollo es de 46 minutos. La sesión de evaluación 2 es la de menor duración con 5 minutos y la sesión 1 es la de mayor duración con 11 minutos; la media de las sesiones de evaluación es de 7 minutos y medio (ver Gráfico 25).

Caso 1



Caso 2



Caso 3

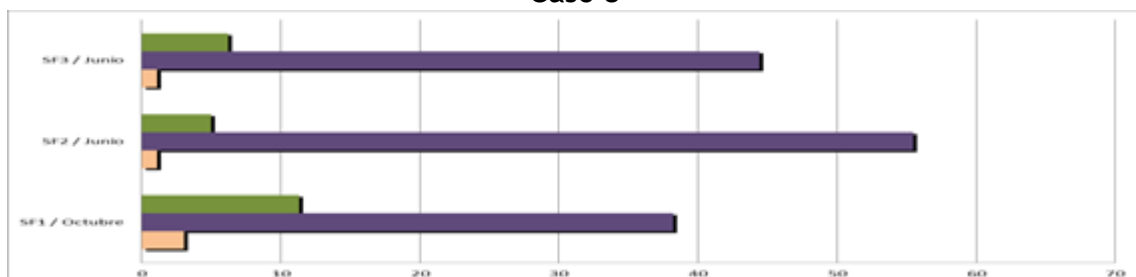


GRÁFICO 25. Duración de las Secuencias Formativas de los tres casos

La interpretación de estos datos es que disminuye el número de Secuencias Formativas del ciclo escolar conforme las profesoras participan en la actividad conjunta con las formadoras en el programa de formación. En el caso 1, al ser la primera vez que la profesora 1 participa en el programa formativo se realizaron un total de 7 SF a diferencia de las profesoras 2 y 3 que cuentan con 3 y 6 años, respectivamente, por la experiencia de participación en el programa formativo y que sólo realizaron con sus formadoras 3 SF. De igual manera sucede con la duración de las sesiones de preparación y evaluación, en las que existe una reducción notable en el tiempo implicado a medida que se avanza en la experiencia de participación en el programa formativo (en la profesora 2 y 3). La duración de las sesiones de desarrollo, generalmente, se mantiene estable en los tres casos de estudio, ya que la demostración de una

práctica docente inclusiva incluye la introducción, el desarrollo y el cierre de una actividad instruccional en el aula y, por lo general, su duración varía entre treinta minutos y una hora, dependiendo de la actividad conjunta entre la formadora o profesora, los niños y el contenido instruccional.

Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa en las sesiones de preparación de los tres casos

En el caso 1, la duración de las sesiones de preparación varían considerablemente a lo largo del curso escolar (ver Gráfico 25). La formadora es quien tiene el control de las actuaciones en todas las sesiones de preparación. En general, las sesiones se fragmentan en 6 SIF, a excepción de la sesión 5 que tiene 7 SIF, por la presencia de un SIF de *Programación curricular adaptada (Pc)* que tiene importancia en esa Secuencia Formativa por la necesidad de dar respuesta formativa a los requerimientos de la profesora en relación con una propuesta metodológica (el método de proyectos) para trabajar con todos los alumnos en la sesión de desarrollo; y en la sesión 6 con tan solo 3 SIF orientados a la *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Os)*, *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* porque es continuidad de la práctica docente inclusiva planificada a detalle y desarrollada en la sesión anterior con los niños (ver Gráfico 26).

El SIF de *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* aparece en 5 sesiones con un porcentaje muy pequeño y con poca variabilidad en comparación con otros SIF; este mismo SIF, no aparece en las sesiones 4 y 6. El SIF de *Detección de necesidades formativas (Dn)* se presenta en las sesiones 1, 2, 3, 4 y 5; en la sesión 6, no aparece porque la sesión de preparación es continuidad de la sesión anterior y, en la sesión 7, tampoco por ser la última sesión donde la formadora propone el trabajo de otro tipo de actividad que responda a las necesidades educativas de los niños del grupo y que la profesora no ha tenido la oportunidad de observar en relación con otro contenido instruccional. El porcentaje más alto de este SIF es en la sesión 2 con 61,7% y, de ahí

disminuye en la siguiente sesión, luego vuelve a aumentar en la sesión 4 y, finalmente, en la última sesión disminuye a 11,8%.

El SIF de *Programación curricular adaptada (Pc)* sólo aparece en la sesión 3 con un alto porcentaje del 47,5% y en la sesión 5 con un porcentaje del 15,3%. Estos SIF responden a las necesidades de la profesora respecto a la programación curricular adaptada, que ha sido realizada junto con la profesora y es utilizada para la sesión de desarrollo 3 en una práctica docente autónoma y en la sesión de desarrollo 5 relacionada con la realización de un “proyecto” con los niños.

El SIF de *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* aparecen en las sesiones 1, 4, 5 y 7. Este SIF emerge en dichas sesiones porque la formadora proporciona intencionalmente ayudas formativas a la profesora sobre cómo planificar una práctica docente inclusiva dándose en momentos medulares del Conjunto de Secuencias Formativas. En la sesión 1, al ser la primera vez que trabajan juntas, la formadora seguramente ve necesario presentar los elementos instruccionales que integran una planificación didáctica, a modo de ejemplo, para seguir trabajando en las subsecuentes SF. En la sesión 4, después de la práctica docente autónoma de la profesora, la formadora volvió a tomar el control de la planificación didáctica para dar respuesta a otras necesidades formativas en la profesora. En la sesión 5, la formadora nuevamente da respuesta a las necesidades de formación de la profesora a través de las ayudas a la planificación didáctica para la realización de “proyectos en educación infantil”. Finalmente, en la sesión 7, la formadora opta por trabajar un contenido instruccional diferente a una necesidad, no inmediata, de la profesora sobre la transversalidad de los contenidos instruccionales. La aparición de este SIF en estos momentos del conjunto de Secuencias Formativas se puede interpretar como el ajuste de las ayudas respecto a la planificación didáctica. El porcentaje mayor de este SIF se presenta en la sesión 1 con un 52% y, de ahí, va disminuyendo notablemente en la sesión 7 con un 16%; una probable razón en la disminución gradual del porcentaje en este SIF puede ser que en el inicio del Conjunto de Secuencias Formativas la formadora haya tenido la necesidad de explicitar a detalle la forma en que

realiza una planificación didáctica para el desarrollo de una práctica docente inclusiva, dadas las necesidades de la profesora y que conforme van compartiendo significados sobre la planificación es menos necesaria la explicitación con tanto nivel de detalle.

El SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* aparece dos veces sólo en la sesión 7, primero con un porcentaje pequeño y después con un porcentaje alto del 56,2%; ello probablemente responde a la necesidad de la profesora de realizar el análisis conjunto con la formadora sobre la continuidad que ha dado a una actividad instruccional que surge de la elaboración de un “proyecto” en la sesión de desarrollo de la práctica anterior.

El SIF de *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Os)* aparece en todas las sesiones de preparación, sobre todo porque es para organizar las sesiones de desarrollo y sólo en dos sesiones para organizar las sesiones de evaluación. Al ser la primera vez que profesora y formadora trabajan juntas se establece una forma de organización de la construcción misma de la actividad conjunta entre ellas sobre la estructura de las sesiones de formación. Los porcentajes de este SIF varían a lo largo del curso escolar; la primera sesión tiene un 33% y la última sesión un 6,7% por lo que disminuye notablemente.

El SIF de *Organización de otras sesiones de formación (Oo)* aparece en las sesiones 2, 3, 5 y 6 con porcentajes variados que tienden a aumentar de la sesión 2 que tiene un 15,9% a la sesión 6 que presenta un 20%. Este SIF tiene importancia en este caso porque las participantes realizan otras sesiones de formación desarrolladas en paralelo relacionadas con otros contenidos de formación (elaboración del Informe Psicopedagógico y Propuesta Curricular Adaptada); estas informaciones las aportaron las participantes en las entrevistas iniciales y finales sobre la estructura, organización y funcionamiento del programa de formación en su conjunto.

El SIF de *Finalización de sesión de preparación (FsP)* se presenta en casi todas las sesiones a excepción de la sesión 3, sus porcentajes son muy pequeños y sólo en la sesión 7 se ve un porcentaje más alto de 10,7%, en comparación con el resto de las sesiones; esto responde a que las participantes en esta sesión

hicieron una valoración del Conjunto de Secuencias Formativas desarrolladas porque es la última de trabajo en el curso escolar.

En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de preparación son: *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*, *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Programación curricular adaptada (Pc)*, *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* y *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*. Y los SIF con menores porcentajes en estas sesiones son: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)*, *Organización de otras sesiones de formación (Oo)*, *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Ose)* y *Finalización de sesión de preparación (FsP)*. En este caso, por ser la primera vez que trabajan formadora y profesora juntas se puede observar, claramente, en la actividad conjunta dos procesos de construcción en las formas en que se organiza esta actividad conjunta, más allá de lo que se requiere estrictamente para el desarrollo inmediato de la actividad (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001): el propio proceso de construcción de la actividad conjunta en los SIF de: *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa* y *Organización de otras sesiones de formación*. Y otros SIF más orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva: *Detección de necesidades formativas*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la práctica instruccional*, *Programación curricular adaptada* y *Análisis conjunto de la práctica docente*.

En el caso 2, la duración de las sesiones de preparación disminuye gradualmente a lo largo del curso escolar (ver Gráfico 25). La formadora es quien tiene el control de las actuaciones en todas las sesiones de preparación. La fragmentación de las sesiones va de mayor a menor, la sesión 1 tiene 5 SIF, la sesión 2 tiene 4 SIF y la sesión 3 tiene 3 SIF (ver Gráfico 26).

El SIF de *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* aparece en todas las sesiones con un porcentaje muy pequeño que va de menor a mayor. El SIF de *Detección de necesidades formativas (Dn)* se presenta en las sesiones 1 y 2

con porcentajes pequeños del 2%, probablemente porque ya no sea necesario dedicar mucho tiempo a la detección de necesidades de la profesora ya que ha participado anteriormente en el programa de formación.

El SIF de *Definición conjunta del objetivo de formación (Do)* sólo se presenta en la sesión 1 con 0,6%, probablemente porque la formadora tuvo la necesidad de explicitarlo más en la primera sesión de trabajo conjunto.

El SIF de *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* se presenta en las tres sesiones con un porcentaje notablemente alto de más del 80%; esto se puede considerar relevante en esta pareja, puesto que llevan un tiempo considerable trabajando juntas formadora y profesora dedicando más tiempo a la construcción de significados relacionados con la planificación de la actividad instruccional.

El SIF de *Finalización de sesión de preparación (FsP)* se presenta en todas las sesiones y sus porcentajes varían entre ellos.

En general, el SIF con mayor porcentaje en las sesiones de preparación es el de *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*. Esto se puede deber a que una vez tenida la primera experiencia en participar en el programa formativo, el SIF medular de las sesiones de preparación sea la *planificación* sobre la actividad instruccional porque es en este donde las participantes comparten significados para desarrollar la práctica docente inclusiva. Los SIF con menores porcentajes en estas sesiones son: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)*, *Definición conjunta del objetivo de formación (Do)*, *Detección de necesidades formativas (Dn)* y *Finalización de sesión de preparación (FsP)*, lo que refleja claramente que los SIF relacionados a la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora tienden a desaparecer a lo largo del proceso de formación o tener poca dedicación temporal para ello.

En el caso 3, la duración de las sesiones de preparación disminuye gradualmente a lo largo del curso escolar (ver Gráfico 25). El control de las sesiones está compartido entre formadora y profesora, como se puede observar más específicamente en la sesión 2 cuyo control lo tiene la

formadora y en la sesión 3 lo asume la profesora. La fragmentación de las sesiones va de mayor a menor, las sesiones 1 y 2 tienen 4 SIF, y la sesión 3 tiene 3 SIF (ver Gráfico 26).

El SIF de *Presentación de la sesión de preparación (PsP)* aparecen en todas las sesiones con porcentajes pequeños que van de menor a mayor.

El SIF de *Detección de necesidades formativas (Dn)* sólo aparece en la sesión 1 con un porcentaje del 55,1%, probablemente, porque se identifican aquí las necesidades de la profesora para trabajar en el Conjunto de Secuencias Formativas a lo largo del curso escolar.

El SIF de *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* aparece en las sesiones 1 y 2 y sus porcentajes van de mayor a menor, hecho que tal vez para esta formadora sea importante preservar por la importancia que tiene la sesión de desarrollo.

El SIF de *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* aparece sólo en la sesión 2 con un porcentaje del 70,8%, probablemente, para dar respuesta a la necesidad de la profesora para planificar una práctica docente inclusiva relacionada a la necesidad de formación.

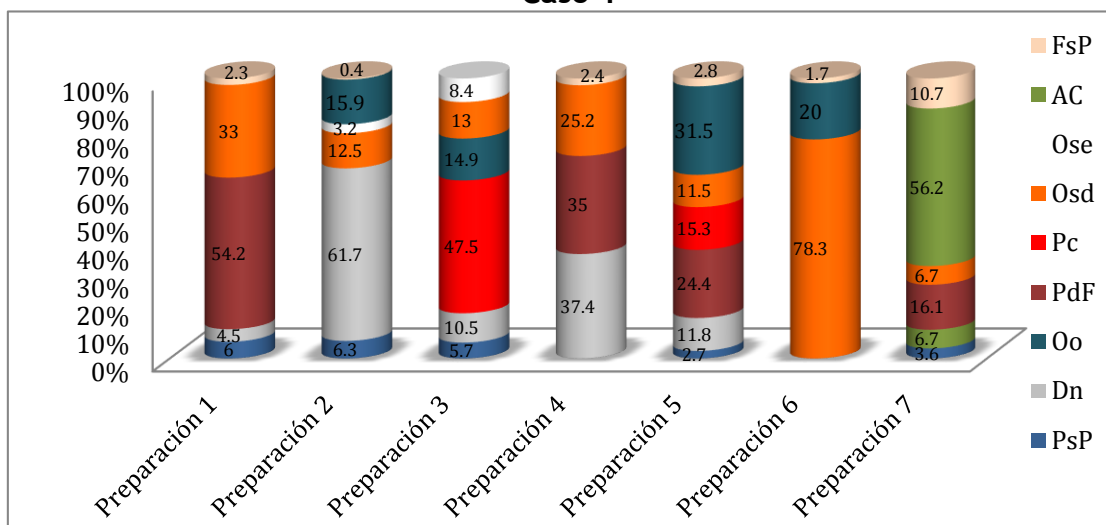
El SIF de *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)* aparece también sólo una vez en la sesión 3 con un porcentaje del 70%, lo cual refleja la asunción del control de la profesora al planificar una práctica docente inclusiva relacionada con la sesión de preparación anterior.

El SIF de *Finalización de sesión de preparación (FsP)* se presenta en todas las sesiones y sus porcentajes van en aumento significativo de la primera a la última sesión.

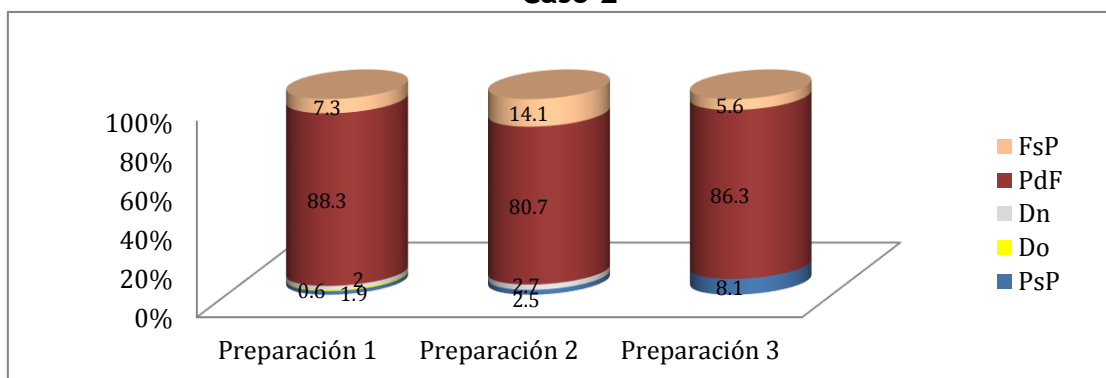
En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de preparación son: *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* y *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)*. En este caso se puede interpretar con estos resultados que las participantes dan un mayor porcentaje a SIF orientados a la construcción y reconstrucción de significados

conjuntos entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001). Y un menor porcentaje a los SIF de: *Presentación de la sesión de preparación (PsP)*, *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Osd)* y *Finalización de sesión de preparación (FsP)* dirigidos a la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora, por la experiencia compartida de seis años de participación de la profesora en el programa de formación.

Caso 1



Caso 2



Caso 3

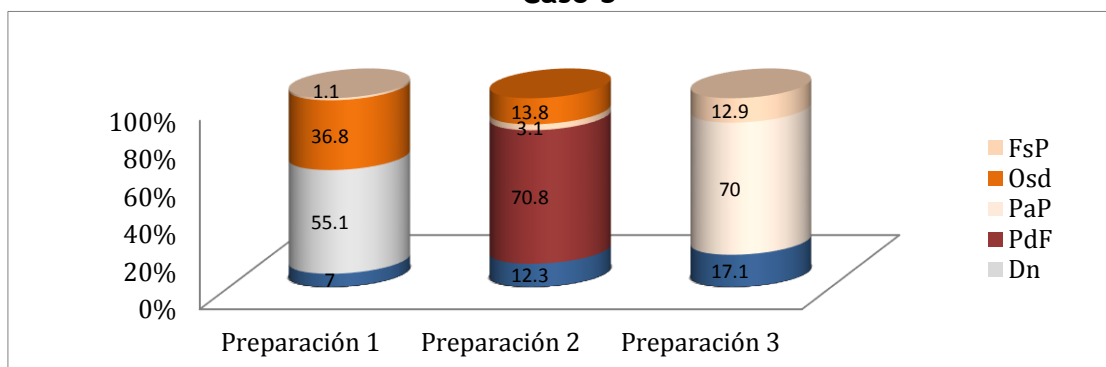


GRÁFICO 26. *Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de preparación de los tres casos*

Del conjunto de resultados, en los tres casos se ha observado que la finalidad de la sesión de preparación es, en mayor medida, la negociación de significados entre la formadora y la profesora sobre la planificación didáctica y la explicitación de los elementos de la programación curricular adaptada para la realización de una práctica docente inclusiva y, en menor medida, a la construcción de la actividad conjunta entre las participantes en SIF que tiene que ver más con la organización de sesiones de formación propias de la Secuencia Formativa y de otras sesiones de formación que realizan en paralelo.

En relación con los tres casos, se puede decir que las participantes del caso 1 dan mayor importancia a las formas de organizar la actividad conjunta que al propio proceso de la actividad conjunta entre formadora y profesora, en el caso 2 se da mayor peso a los SIF orientados a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos entre formadora y profesora en relación con la práctica docente inclusiva, aunque con mayor control por parte de la formadora, y en el caso 3 también se observa una mayor importancia a SIF dirigidos a la construcción y reconstrucción de significados conjuntos en relación con la práctica docente inclusiva, en los que se evidencia un control compartido en las sesiones y la asunción de la responsabilidad de la profesora, aunque siguen presentes algunos SIF propios de la construcción de la actividad conjunta solo que se les dedica un menor porcentaje de tiempo.

Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa en las sesiones de desarrollo de los tres casos

En el caso 1, las sesiones de desarrollo son casi igual de extensas en comparación a las sesiones de evaluación. La media de las sesiones de desarrollo es de 38 minutos, en las sesiones de evaluación es de 31 minutos y

en las de preparación es de 23 minutos, resultados que permiten afirmar que se dedica la misma cantidad de tiempo en el desarrollo de la actividad instruccional que en su evaluación. La duración de las sesiones de desarrollo aumenta y disminuye sin un patrón claro a lo largo del curso escolar (ver Gráfico 25). El control de las dos primeras sesiones, lo tiene en su mayoría la formadora. En la sesión 1, la formadora tiene todo el control de la actividad instruccional que demuestra a la profesora, el contenido instruccional es en relación a las actividades de rutina y calendario. En la sesión 2, la formadora sigue teniendo el control de casi toda la sesión que demuestra a la profesora, el contenido instruccional es sobre “pensamiento matemático” en actividades que implican el conocimiento y uso de instrumentos de medición; que fue una de las necesidades formativas detectadas en la profesora. En la sesión 3, la profesora asume totalmente el control de la actividad instruccional, cuya contenido es el “pensamiento matemático” sobre el conocimiento y uso de instrumentos de medición, mismo que modelo la formadora en la sesión anterior. En la sesión 4, la formadora vuelve a retomar el control de la actividad instruccional demostrada a la formadora, el contenido instruccional es sobre “pensamiento matemático” en actividades que implican la resolución de problemas a través del conteo, otra de las necesidades formativas de la profesora. En la sesión 5, formadora y profesora comparten el control de la actividad instruccional, del cual el contenido es “pensamiento matemático” para la resolución de problemas a través del conteo, donde se inicia un “proyecto educativo” con una visita a la comunidad del comercio cercano al centro escolar; cabe destacar que el uso de “proyectos educativos” fue otra de las necesidades formativas de la profesora. En la sesión 6, formadora y profesora vuelven a compartir en control de la actividad instruccional, con el mismo contenido de la sesión anterior, el “pensamiento matemático” para la resolución de problemas a través del conteo a través del “proyecto educativo” del supermercado. En la sesión 7, nuevamente, la formadora retoma el control de la sesión en la actividad instruccional respecto a un nuevo contenido del campo “lenguaje y comunicación” para que la profesora observara el abordaje de otros contenidos instruccionales con todo el grupo incluida la alumna con Síndrome Down. Los resultados sobre el cambio en el

contenido de formación (en estrecha relación con el contenido instruccional), permiten comprender el control de la formadora de actividades instruccionales en los que la profesora requiere de apoyo; la asunción del control de la profesora respecto a contenidos en los que va teniendo mayor autonomía a partir de la actividad conjunta de “modelado de la acción”; el control compartido entre formadora y profesora en actividades instruccionales en las que el contenido formativo es conocido por ambas participantes y; cómo la formadora retoma el control de la actividad instruccional debido al abordaje de un nuevo contenido formativo.

La fragmentación de las sesiones varía considerablemente, siendo la sesión 5 la que presenta el mayor número de SIF y la sesión 3 sólo uno (ver Gráfico 27). El SIF de *Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD)* sólo aparece en las sesiones 1 y 4 con un porcentaje mínimo. El SIF de *Modelado de la práctica docente (M)* aparece en la mayoría de las sesiones; este SIF se presenta una vez en las sesiones 1 y 4 con porcentajes elevados que van desde 68,3% a 95,3%. En las sesiones 2, 5, 6 y 7 aparece dos o tres veces en una misma sesión y con porcentajes notablemente menores. El SIF de *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* emerge en las sesiones 2, 5 y 7, y sus porcentajes tienden a aumentar; en la sesión 2 se presenta un pequeño porcentaje del 17,7%, en la sesión 5 aparece dos veces con un primer porcentaje del 57% y después con un pequeño porcentaje del 5,3%, y en la sesión 7 un porcentaje del 42,6%. El SIF *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* sólo aparece en dos de las sesiones; en la sesión 5 con un porcentaje del 8,7% y en la sesión 6 con un porcentaje notablemente más alto del 54,6%. El SIF de *Práctica docente autónoma (Pa)* aparece sólo en la sesión 3 con el 100%. El SIF de *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)* sólo aparece en las sesiones 1 y 6 y sus porcentajes tienen a disminuir.

En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de desarrollo son: *Modelado de la práctica docente (M)*, *Práctica docente compartida en la*

sesión de desarrollo (Pc), Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie) y Práctica docente autónoma (Pa) y los SIF con menores porcentajes en estas sesiones son: Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD) y Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD).

En el caso 1 se puede observar la función prioritaria del modelado como un tipo de actividad conjunta cuya finalidad es la demostración de la ejecución de una práctica docente inclusiva. Los resultados de este caso permiten comprender cómo la formadora durante la ejemplificación de una práctica docente inclusiva solicita a la profesora que observe y participe -de menor a mayor medida- en la realización de la tarea en la medida de sus capacidades (Wood et al. 1976). La formadora inicialmente pide a la profesora que la apoye con el abastecimiento de materiales, con el control del grupo, proporcionando informaciones de los niños y con la conformación y organización de equipos. Después la formadora solicita a la profesora ayudar en el logro del objetivo instruccional con un determinado alumno o grupo de alumnos, realizar parte de una actividad instruccional en paralelo, recordar las reglas y normas de participación con los niños y finalizar parte de la actividad instruccional con todo el grupo. Y sin que la formadora se lo pida, la profesora asume el control en algún momento en la actividad instruccional, se coordina con la formadora para el logro del objetivo instruccional, hace preguntas a la formadora durante la actividad con los niños, sugiere modificaciones durante la realización de la actividad instruccional, identifica errores o incomprensiones con los niños respecto a la actividad, en lapsos cortos toma el control de la actividad instruccional, da indicaciones a los alumnos que más lo requieren para que logren el objetivo instruccional, celebra la participación de los niños y recoge materiales.

En el caso 2, las sesiones de desarrollo son más extensas en comparación a las sesiones de preparación y evaluación. La media de las sesiones de desarrollo es de 52 minutos, la de preparación es de 8 minutos y la de las sesiones de evaluación es de 13 minutos, con lo que se puede afirmar que en este caso se dedica mucho más tiempo al desarrollo de la actividad instruccional. La

duración de las sesiones disminuye de forma gradual de la primera a la última sesión (ver Gráfico 25). El control de la sesión 1 lo tiene la formadora y en las sesiones 2 y 3 lo comparten entre la formadora y la profesora (ver Gráfico 27). El control de la formadora en la sesión 1, seguramente, ocurre para demostrar un contenido de formación que requería la formadora sobre la atención de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes al inicio del curso escolar, en cambio, el control compartido en las sesiones 2 y 3, probablemente se da por el grado de evolución de la actividad conjunta resultado de la participación de la profesora en el programa de formación del año anterior.

El SIF de *Modelado de la práctica docente (M)* aparece en las 3 sesiones y sus porcentajes disminuyen de forma gradual, la sesión 1 presenta el porcentaje más alto de 80,7%, la sesión 2 aparece dos veces con porcentajes de 14, 6% y 12,8% respectivamente, y en la sesión 3 aparece nuevamente dos veces con porcentajes de 20,6% y 14,4% respectivamente.

El SIF de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* aparece en las sesiones 1 y 3; en la sesión 1 con un porcentaje bajo del 17,7% y en la sesión 3 dos veces con porcentajes del 6,1% y 22% respectivamente.

El SIF *Intervención docente simultánea (Is)* emerge en la sesión 2 con un porcentaje alto del 72,6%.

El SIF de *Práctica docente compartida (Pc)* aparece en la sesión 3 con un porcentaje del 35,9%.

El SIF de *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)* emerge en la sesión 3 con un pequeño porcentaje del 1%.

En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de desarrollo son: *Modelado de la práctica docente (M)* *Intervención docente simultánea (Is)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* y los SIF con

menores porcentajes en estas sesiones son: *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* y *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)*.

En el caso 2 se observa la aparición del SIF *Modelado de la práctica docente (M)* en las tres sesiones de desarrollo con porcentajes que gradualmente tienden a disminuir, también hay una tendencia en la aparición de SIF que estructuran la actividad conjunta compartida entre formadora y profesora identificados en los SIF *Intervención docente simultánea (Is)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*, esto probablemente por la experiencia de la profesora en el programa de formación y porque el *Modelado de la práctica docente (M)* siga siendo necesario -puesto que el contenido de esta práctica es lo que se quiere abordar para el aprendizaje de la profesora- pero en combinación con otro tipo de SIF.

En el caso 3, las sesiones de desarrollo son más extensas en comparación a las sesiones de preparación y evaluación. La media de las sesiones de desarrollo es de 46 minutos, la de las sesiones de preparación es de 1 minuto y medio, y la de las sesiones de evaluación es de 7 minutos y medio, datos que permiten afirmar que al igual que en el caso 2 se dedica mucho más tiempo al desarrollo de la actividad instruccional. La duración de las sesiones aumenta de forma aleatoria (ver Gráfico 25). El control de las sesiones 1 y 2 comparten entre la formadora y la profesora. En la sesión 3 se observa una asunción total del control por parte de la profesora (ver Gráfico 27). Esto por el grado de evolución que tienen las participantes en la construcción de la actividad conjunta como resultado de la participación de la profesora en el programa de formación durante 6 años consecutivos.

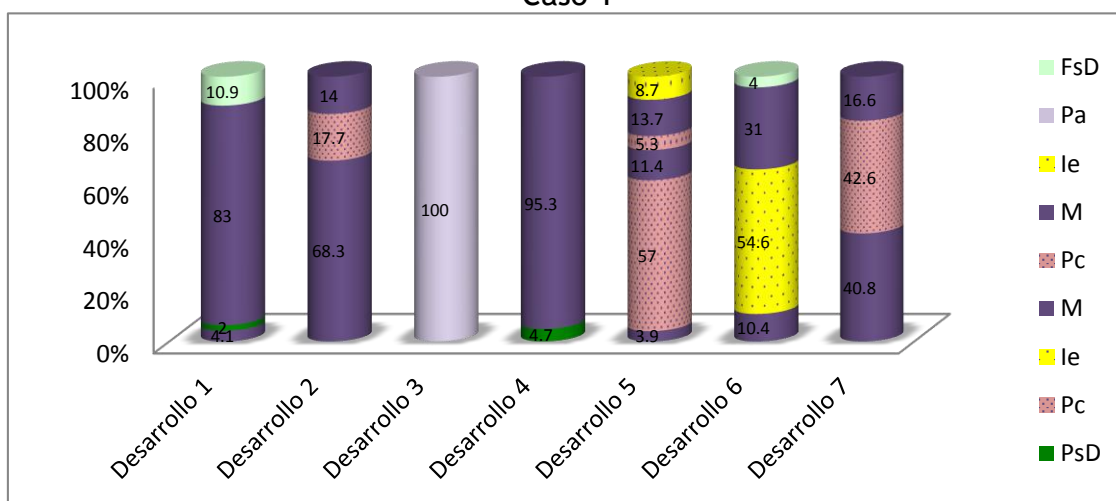
El SIF de *Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD)* aparece sólo en la sesión 1 con un porcentaje del 3,8%. El SIF *Modelado de la práctica docente (M)* aparece en la sesión 1 tres veces, con porcentajes que aumentan gradualmente de 9,5% a un 33,9%, y en la sesión 2 aparece sólo una vez con un porcentaje del 20,9%. El SIF *Intervención específica en paralelo a*

la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie) aparece en la sesión 1 dos veces con un porcentaje de un 36,8% y 3,3%. El SIF de *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* aparece en la sesión 2 dos veces, primero con un porcentaje mínimo del 1,5% y después con el 77,6%. El SIF *Práctica docente autónoma (Pa)* aparece en la sesión 3 con un 100%.

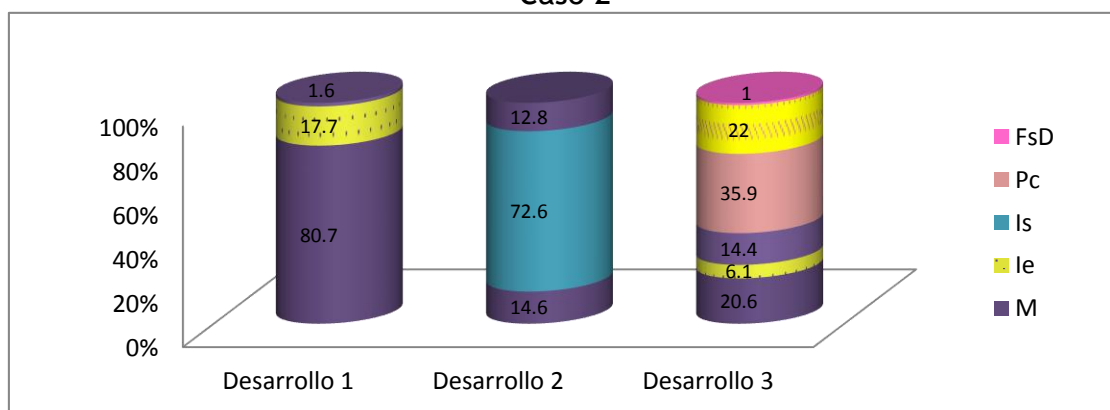
En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de desarrollo son: de *Modelado de la práctica docente (M)*, *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* y *Práctica docente autónoma (Pa)*, y el SIF con menor porcentaje en estas sesiones es el de *Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD)*.

En el caso 3, los resultados muestran que se produce el traspaso progresivo del control y la responsabilidad de la profesora en el desarrollo de las prácticas docentes inclusivas. En la sesión de desarrollo 1 y 2 se observa el SIF *Modelado de la práctica docente (M)* que cumple la función de demostrar la ejecución de la práctica docente inclusiva por parte de la formadora, mientras la profesora observa y participa de diferentes formas. En este SIF de modelado se observaron patrones de actuación predominantes en la profesora que van evidenciando la gradualidad de su participación en las sesiones de desarrollo, estos patrones de actuación van desde actuaciones de apoyo en la actividad instruccional, la imitación de actuaciones de la formadora durante el desarrollo de la actividad instruccional y actuaciones pedagógicas autónomas que apoyan al logro de los objetivos instruccionales. En la sesión 2 se identificó un SIF de *Práctica docente compartida (Pc)* con un alto porcentaje que refleja el grado de la evolución en la participación de la profesora en la actividad instruccional y, finalmente, la sesión 3 deja ver la autonomía de la profesora en la realización de una práctica docente inclusiva que interpretamos desde el marco de la actividad conjunta como el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje de la profesora (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001).

Caso 1



Caso 2



Caso 3

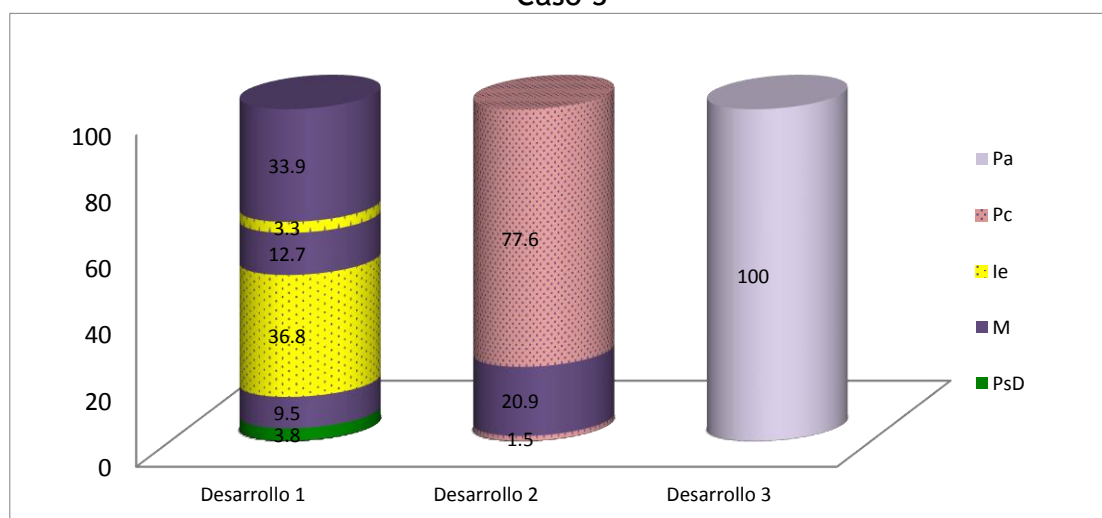


GRÁFICO 27. Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de desarrollo de los tres casos

Las sesiones de desarrollo en los tres casos cumplen una función formativa en el contexto de trabajo que es el aula. La característica esencial de la sesión de desarrollo es el cumplimiento de un objetivo instruccional para el aprendizaje de todos los alumnos que integran un grupo, incluidos alumnos con Síndrome Down, Autismo, Aptitudes sobresalientes, dificultades de lenguaje y comunicación... Este objetivo instruccional está íntimamente relacionado con el objetivo formativo que es el aprendizaje de la profesora sobre la actividad instruccional y formativa que suceden de forma simultánea. La duración de esta sesión, la mayoría de las veces, se mantiene entre treinta minutos a una hora aproximadamente para cumplir con el requerimiento de una clase en el nivel de educación infantil que se estructura en un inicio, desarrollo y cierre de la actividad instruccional. Algunas de estas sesiones también incluyen actividades de rutina que se trabajan sólo en este nivel de educación (el saludo, el calendario, el estado del tiempo y el pase de lista) con un propósito pedagógico relacionado con alguna competencia del programa de educación infantil, lo que hace que las sesiones de desarrollo tengan esa duración.

En síntesis, en cada uno de los tres casos se puede observar que la evolución de los SIF en la sesión de desarrollo muestra alguna especificidad. En el caso 1 existe un fuerte control de la formadora en los SIF *Modelado de la práctica docente (M)* y una tendencia a compartir el control de las sesiones en los SIF *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*. Esto puede deberse a la poca experiencia de la profesora en el desarrollo de prácticas docentes inclusivas, por lo cual, requiere de una mayor cantidad de ayudas por parte de la formadora que muestra el control de las sesiones compartiendo progresivamente la responsabilidad de la práctica dependiendo de la autonomía que muestra la profesora. En el caso 2, predomina un control compartido de las sesiones de desarrollo en los SIF *Modelado de la práctica docente (M)*, *Intervención docente simultánea (Is)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*. Resultado que se puede deber a que la profesora ya ha

participado previamente con la misma formadora en el programa de formación y, por lo tanto, ya existe un grado de evolución en la actividad conjunta que permite compartir el control de las sesiones de desarrollo para la realización de una práctica docente inclusiva. Finalmente, en el caso 3 se observa también un control compartido entre formadora y profesora en las sesiones de desarrollo 1 y 2 en los SIF *Modelado de la práctica docente (M)*, *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*. En la sesión 3 se observa el control de la profesora en el SIF *Práctica docente autónoma (Pa)*. Hecho que puede explicarse en el marco de la actividad conjunta como la asunción del control y la responsabilidad en el aprendizaje de la profesora (Coll et al. 1992a; Colomina et al., 2001) resultado de la participación durante 6 años consecutivos en el programa de formación, que evidencia el grado de evolución de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre contenidos de formación relacionados a la práctica docente inclusiva.

Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa en las sesiones de evaluación de los tres casos

En el caso 1, las sesiones de evaluación tienen una duración irregular; las dos primeras sesiones son más breves (22 y 25 minutos respectivamente), que la sesión 3 que tiene la duración más extensa (60 minutos), las sesiones 4 y 5 vuelven a ser más breves (25 y 16 minutos respectivamente), y las sesiones 6 y 7 nuevamente largas (34 y 31 minutos respectivamente) (ver Gráfica 25). La duración de la sesión de evaluación más extensa se debe a que las participantes primero observaron el vídeo de la sesión de desarrollo para posteriormente hacer el análisis de la sesión. En relación a la duración de estas sesiones, las participantes dedican una cantidad de tiempo considerable que va de 16 a 30 minutos para hacer el análisis sobre la práctica docente por la importancia que tiene el compartir significados de la observación y vivencia en la actividad instruccional con todo el grupo. El control de las sesiones lo

tiene la formadora a excepción de la sesión 4, donde la profesora asume el control de casi toda la sesión en el SIF *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*. Esto debido a que la formadora entrega el documento de planificación didáctica a la profesora para que vaya respondiendo y registrando la reflexión del análisis sobre la práctica docente inclusiva que realizó la formadora, cediéndole el control indirectamente a la profesora a través del documento.

La fragmentación de las sesiones varía entre 2 a 6 SIF (ver Gráfico 28). El SIF de *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* aparece casi en todas las sesiones de formación con porcentajes muy pequeños, exceptuando la sesión 6, en la que no aparece porque la profesora inicia la sesión con un SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* de la sesión de desarrollo anterior relacionada con un proyecto que realiza junto con los niños. El SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* aparece en seis de las sesiones con porcentajes notablemente altos; en la sesión 4 que no aparece es porque en vez de este aparece el SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* con un porcentaje de 80,6%. El SIF de *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* aparece en las sesiones 1, 3, 4 y 6, y los porcentajes varían entre ellos. El SIF de *Observación conjunta de un vídeo (OcV)* aparece sólo en la sesión 3 con un alto porcentaje del 62,1%. El SIF de *Recordatorio de planificación conjunta (RpC)* aparece en la sesión 5 con un porcentaje del 34,1% y en la sesión 6 con un porcentaje bajo del 7,2%, este SIF más característico de la sesión de preparación, aparece en dos sesiones de evaluación que están relacionadas con la necesidad formativa de la profesora sobre la planificación y desarrollo de “proyectos en educación infantil”. En la sesión 5, la formadora explicita más elementos de la planificación que ayuden a la formadora a desarrollar el proyecto (supermercado) con los niños y se continúe este en la sesión 6; en el caso de esta última sesión también se habla sobre planificación didáctica porque la profesora continua trabajando de forma autónoma con el “proyecto”. El SIF de *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* aparece en las sesiones 1, 3, 6 y 7, primero se observan porcentajes mínimos y, finalmente, en la sesión 7

un porcentaje notablemente más alto en comparación con las otras sesiones debido a que la profesora hace una valoración general del Conjunto de Secuencias Formativas y de la actuación de la formadora por ser la última sesión de trabajo conjunto.

En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de evaluación son: *Observación conjunta de un vídeo (OcV)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* y *Recordatorio de planificación conjunta (Rpc)* debido a que las participantes dan mayor peso a los SIF orientados a la construcción y reconstrucción de los significados compartidos entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo. También por ser la primera vez que trabajan de manera conjunta dan peso, aunque con un menor porcentaje, a los SIF de *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)*, *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* orientados a la construcción misma de la actividad conjunta entre formadora y profesora.

En el caso 2, las sesiones de evaluación tienen una duración irregular. La sesión 1 es la más breve (11 minutos), la sesión 2 es la más extensa (15 minutos) y la sesión 3 dura la media de las tres sesiones (12 minutos) (ver Gráfica 25). La sesión 2 es la de más duración debido a que las participantes comparten una gran cantidad de significados en los SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)* que realizaron de forma simultánea. El control de las sesiones se comparte entre formadora y profesora, aunque la formadora en las sesiones 2 y 3 muestra un mayor control en el SIF *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*. La fragmentación de las sesiones varía, la sesión 1 se divide en 3, la sesión 2 en 5 y en la sesión 3 en 4 SIF (ver Gráfico 28). El SIF de *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* aparece en las dos primeras sesiones con porcentajes mínimos. El SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* aparece en todas las sesiones con porcentajes notablemente altos que van del 97,26% al 11,4%. El SIF de *Análisis de la formadora sobre la*

práctica docente (Af) aparece dos veces en las sesiones 2 y 3 con porcentajes similares del 24%. El SIF de *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* aparece en todas las sesiones con porcentajes mínimos.

En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de evaluación son: *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*, lo que probablemente podría deberse a dos razones. La primera, porque las características de las actividades instruccionales de la sesión 2 de desarrollo de la práctica docente inclusiva permitió que la formadora compartiera el análisis de su propia práctica que realizó en paralelo a la profesora durante el desarrollo de rincones sobre experimentos con los niños, invitando de esta forma a que la profesora realizara también un análisis de la práctica sobre el rincón de experimentos que realizó en paralelo, pero que terminaron realizando el análisis de manera conjunta. Y la segunda razón tiene que ver con una característica personal de la formadora 2 que, a diferencia de la formadora 1 (de los casos 1 y 3) no suele hacer el análisis de su propia práctica, sino que lo hace de manera conjunta con la profesora. Los SIF con menores porcentajes en estas sesiones son *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* porque seguramente en este caso la profesora ya tiene experiencia en el programa formativo y, por tanto, no sea tan necesario dar tanta prioridad a la construcción de la actividad conjunta a través de este tipo de SIF.

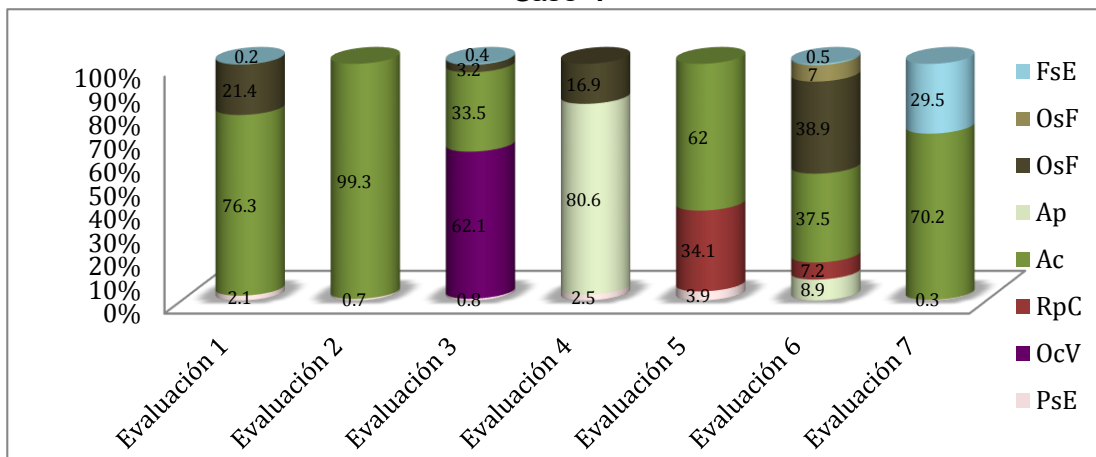
En el caso 3, la duración de las sesiones de evaluación tiende a disminuir gradualmente, la sesión 1 es la más extensa (11 minutos), la sesión 2 es la más breve (5 minutos) y la sesión 3 dura la mitad de la primera (6 minutos) (ver Gráfico 25). El control de las dos primeras sesiones es compartido entre formadora y profesora, en la tercera sesión la profesora asume el control. La fragmentación de las sesiones disminuye ligeramente de 4 a 3 SIF (ver Gráfico 28). El SIF de *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* está presente en las tres sesiones con porcentajes mínimos. El SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* aparece en las dos primeras sesiones con porcentajes notablemente altos. El SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* aparece sólo en la sesión 3 con un 97,2%. El SIF de *Organización*

de otras sesiones de formación (OsF) aparece en las dos primeras sesiones y su porcentaje tiende a disminuir casi a la mitad. El SIF de *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)* emerge en todas las sesiones con porcentajes mínimos.

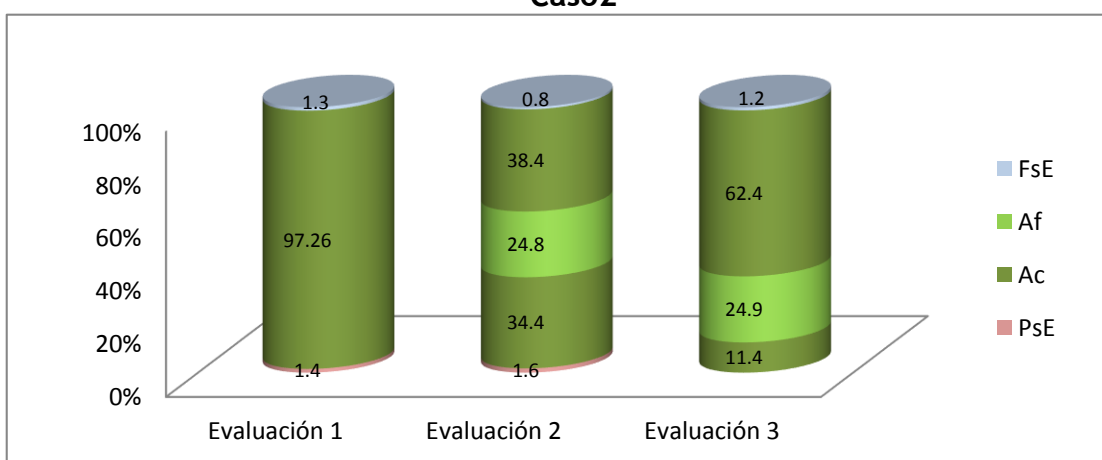
En general, los SIF con mayores porcentajes en las sesiones de evaluación son: *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*, que se interpretan como los SIF medulares en el “*modelado del habla (discurso)*” (Loughran & Berry, 2005), porque es en este segmento donde las participantes comparten una cantidad considerable de ayudas formativas para la construcción y reconstrucción de los significados compartidos entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo. Este Segmento de Interactividad Formativa, permite identificar la Zona de Desarrollo Próximo del profesor (Vygotsky, 1979; Warford, 2011), donde la profesora en la interacción con la formadora es capaz de realizar el análisis y la reflexión sobre la práctica con las ayudas de la formadora, y que sin esta no hubiera sido capaz de realizar. Dicho avance en el desarrollo real de la profesora se puede observar en el SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* en el que la profesora asume el control y la responsabilidad (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001) del análisis que hace sobre su propia práctica docente inclusiva. Esta asunción del control probablemente se debe a la participación de profesora en el programa de formación durante 6 años consecutivos, en los que ha recibido ayudas formativas y que debido a la evolución de la actividad conjunta y de los significados compartidos, ahora ya no requiera de ayudas para realizar de manera autónoma un análisis sobre su propia práctica docente.

Los SIF con menor porcentaje en esta sesión en el caso 3 son: *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)*, *Organización de otras sesiones de formación (OsF)* y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)*.

Caso 1



Caso 2



Caso 3

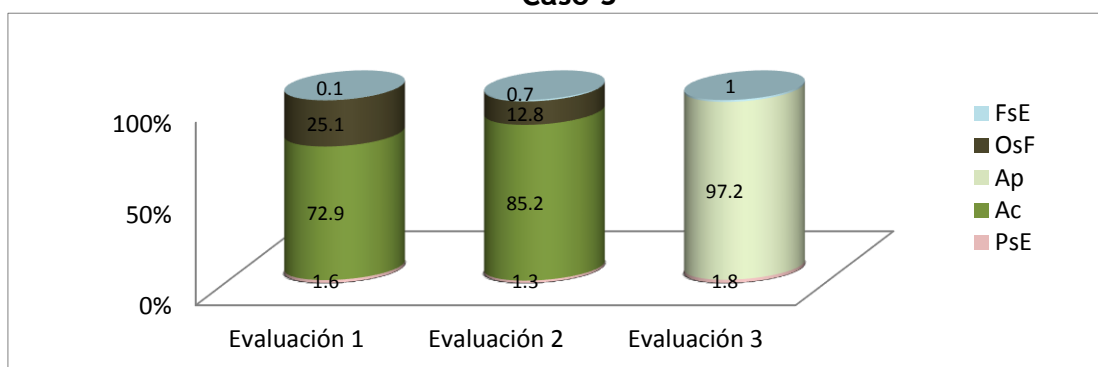


GRÁFICO 28. Evolución de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de evaluación de los tres casos

En relación con los tres casos se puede decir que la sesión de evaluación cumple una función formativa que está íntimamente vinculada al modelado del “razonamiento pedagógico” (Loughran & Berry, 2005), interpretado aquí como un tipo de actividad conjunta cuya finalidad es la construcción y

reconstrucción de los significados compartidos entre formadora y profesora a través del habla y la reflexión sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo.

En general, en los tres casos se puede observar el traspaso del control en la evolución de los SIF en la sesión de evaluación (ver Gráfico 28). En el caso 1 existe una tendencia al control compartido entre formadora y profesora que se evidencia en los SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, a excepción de la sesión 4 donde la profesora asume el control del 80,6% de la sesión en el SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*. Esto puede deberse a que es la primera vez que trabajan juntas y la formadora prefiere compartir el control de las sesiones de evaluación para que la profesora asuma el control del análisis de la práctica docente como sucedió en la sesión 4. En el caso 2, se comparte el control entre formadora y profesora en las tres sesiones en el SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, aunque la formadora toma el control en parte de las sesiones 2 y 3 en el SIF de *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*. Esto puede deberse al tipo de actividad instruccional que se analiza sobre la práctica docente, al tiempo que lleva de participar la profesora en el programa formativo o a las características de la formadora 2 a diferencia de la formadora 1 (de los casos 1 y 3) que no realiza este SIF. En el caso 3 formadora y profesora comparten el control de las sesiones 1 y 2, en la sesión 3 la profesora asume el control en el SIF *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* que tiene un alto porcentaje. Esto puede deberse a la evolución de la actividad conjunta entre cada uno de los casos y a la participación a lo largo del programa formativo por parte de las participantes donde se puede observar la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en el análisis de su propia práctica docente que a su vez le permite la construcción y reconstrucción de significados (es decir aprender de la enseñanza).

4.4. A modo de síntesis

A continuación se presenta una síntesis de los resultados más relevantes del capítulo. Este apartado está dividido en dos partes, en la primera se presenta la síntesis de la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el modelado en el aula y en la segunda la evolución de las formas de organizar la actividad conjunta entre formadora y profesora (SIF), que evidencian el traspaso del control en las situaciones de modelado en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación que integran las Secuencias Formativas.

En relación a la estructura de la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula se identificó la Secuencia Formativa como un proceso formativo integrado por sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica docente inclusiva (ver Figura 22). De acuerdo a García-Cabrero et al. (2008), la “práctica educativa” incluye procesos de pensamiento anticipado, la interacción con los alumnos en el aula y reflexión sobre la interacción con los alumnos. Estos planteamientos se han interpretado en nuestro estudio como tareas de la práctica docente inclusiva. Y coinciden con los aportes de Clarà y Mauri (2010b), en los que “la práctica docente” se interpreta como el conjunto de acciones que hace la profesora en la actividad instruccional, y que incluye la planificación didáctica, el desarrollo de la actividad instruccional misma y la valoración de esta. Cada una de estas sesiones formativas en el aula responde a uno de los fundamentos del enfoque realista de la formación del profesorado, la organización de experiencias suficientes, adecuadas y reales, adaptadas a las necesidades y preocupaciones de los profesores donde se brinda la oportunidad de reflexionar sobre dichas experiencias (Korthagen, 2010a). Así como la articulación entre los tres tipos de sesiones crea un conjunto coherente de experiencias de aprendizaje (Darling-Hammond, 2006).

Los resultados de este estudio han permitido identificar en las sesiones de desarrollo de la práctica docente un tipo de SIF de *Modelado de la práctica* (M) que permite la demostración de la ejecución de una práctica esperada (Loughran & Berry, 2005). A este tipo de modelado se le ha denominado “*modelado de la acción*” que es una actividad conjunta entre formador y profesor sobre contenidos de formación, en el que opera uno de los procesos de ayuda “el traspaso del control y la responsabilidad del aprendizaje”. En este modelado, el formador anima al ejercicio de buenas prácticas que es una de las tareas del acompañamiento en el ámbito profesional (Vezub, 2011). En el SIF de modelado, la “actuación” de las participantes es la ayuda fundamental para el aprendizaje por medio de la observación, sin embargo, se han identificado ayudas formativas a través del “discurso” entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación, lo que hipotetiza que en estas sesiones se pueda dar lo que Schön (1998) denomina reflexión en la acción.

En las sesiones de preparación y evaluación de la práctica se identificaron otros tipos de SIF (*Planificación dirigida por la Formadora sobre la actividad instruccional* y *Análisis conjunto de la práctica docente*) relacionados con el modelado del razonamiento pedagógico propuesto por Loughran y Berry (2005). En este trabajo a este tipo de modelado se le interpreta como un tipo de actividad conjunta, al que se ha definido “*modelado del habla (discurso) reflexiva*” en el que opera otro de los procesos de ayuda, “la construcción de significados compartidos”. Tipo de actividad conjunta en la que se observa una de las premisas básicas del acompañamiento, es decir, la actuación del formador que anima al profesor a analizar las decisiones sobre la acción en la práctica y buscar pistas para su mejora (Zuniga 1994 citado en Pirard, 1997, p. 173). En este mismo sentido, en los resultados se identifica cómo las conversaciones antes y después de la realización de una práctica docente sirven para compartir conocimiento práctico en la planificación y la evaluación de la enseñanza (Velzen et al., 2012). Esta habla compartida entre formador y profesor (Maela, 2009; Pirard, 2007) se interpreta como otro de los principios fundamentales del acompañamiento para apoyar la construcción de

significados desde el conocimiento de la acción a través de la reflexión (Le Bouedéc et al., 2001; Vezub, 2011) en la actividad conjunta (Zeichner et al., 2011). En relación con el tipo de reflexión que se hipotetiza encontrar en el “*modelado del habla (discurso)*” en las sesiones de preparación la reflexión para la acción (Killon & Todnem, 1991), pues tal y como afirma Loughran (1996) la reflexión anticipada permite al profesor pensar y prepararse conscientemente antes de que ocurra una situación. En el caso de las sesiones de evaluación se hipotetiza que existe una reflexión sobre la acción (Schön, 1998) que sucede una vez finalizada la práctica docente desarrollada en el aula (ver Figura 22).

Cabe señalar, que la relevancia de la Secuencia Formativa se encuentra en su propia estructura, organización y funcionamiento. Los resultados evidencian la estructura de la SF conformada por las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica en la que están presentes los dos tipos de situaciones de modelado (de la acción y del habla). La SF está organizada en tres sesiones (preparación, desarrollo y evaluación), que claramente tiene un inicio y un fin en un lapso de tiempo que determinan las participantes en la actividad conjunta. La funcionalidad de la SF es el diseño y la implementación de un micro-proceso de formación que definen las participantes en la actividad conjunta respecto a un contenido de formación con la finalidad de planificar, realizar una práctica y evaluar la misma (ver Figura 22). En la estructura de una Secuencia Formativa se identifica otro rasgo distintivo del acompañamiento y es, que ésta permite la construcción del significado de las acciones en las participantes a partir de la experiencia en la práctica (Maela, 2009).

En las situaciones de modelado de la actividad entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación se concretan los procesos de ayuda: el traspaso del control y la responsabilidad, y la construcción de significados compartidos en tareas medulares y sistematizadas que todo profesor realiza respecto a la práctica docente, la planificación, el desarrollo de la práctica y la evaluación. De acuerdo con Strieker y Dooley (2015), la importancia en

estas sesiones es debido a que los profesores aprenden a teorizar su práctica y justificar sus decisiones relacionadas con la planificación, instrucción y evaluación de la práctica docente.

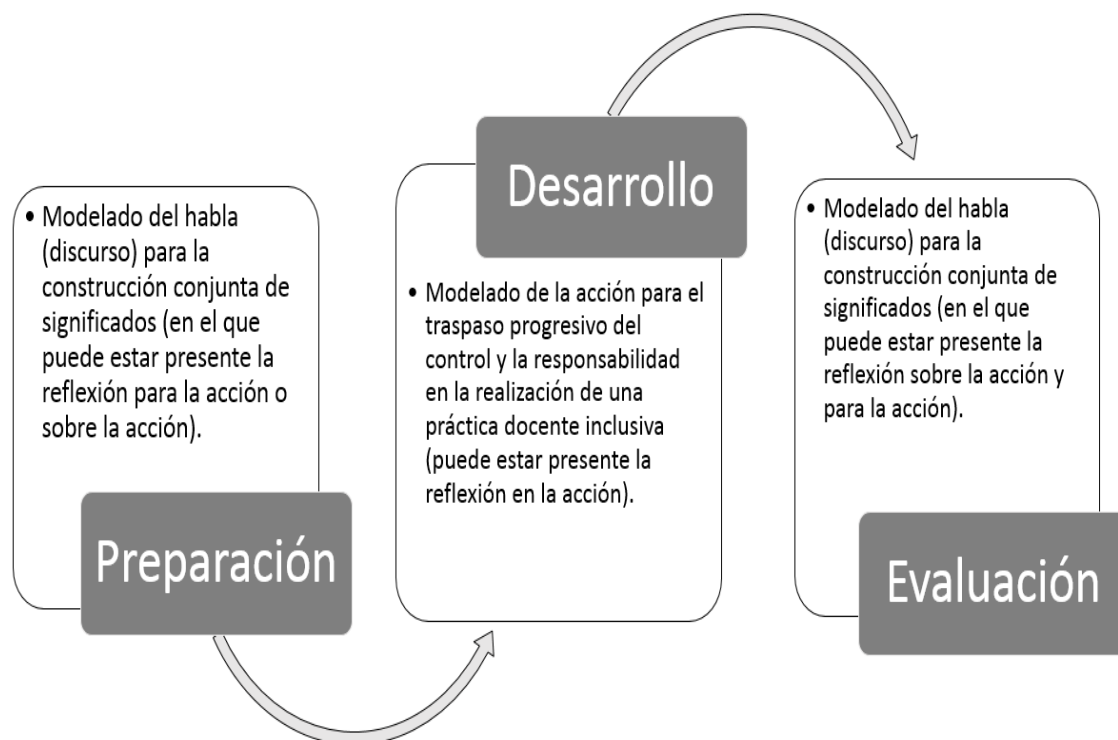


FIGURA 22. *Secuencia Formativa de situaciones de modelado -sesiones de preparación, desarrollo y evaluación-*

En las sesiones de preparación podemos observar una de las características del enfoque realista de la formación del profesorado orientado al desarrollo profesional a partir de los problemas prácticos y concretos o inquietudes de los profesores en su contexto real (Korthagen & Kessels, 1999), que se evidencian en los resultados de esta investigación en los SIF de *Definición conjunta del objetivo de formación (Do)* y *Detección de necesidades formativas (Dn)*. Estos SIF surgen de una constante evaluación conjunta para identificar las necesidades de formación de los profesores, principio que caracteriza el acompañamiento del formador (Beauvais, 2008).

Otros de los SIF identificados con mayor frecuencia y con altos porcentajes en las sesiones de preparación son la *Planificación dirigida por la Formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* y la *Planificación autónoma de la*

Profesora sobre la actividad instruccional (PaP). SIF en los que se ha identificado que se comparte una notable cantidad de ayudas formativas para la construcción de significados compartidos entre formadora y profesora sobre la planificación didáctica de la práctica docente a desarrollar. Además de estos SIF, se identifica la *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Os)* como otro SIF relevante en la sesión de preparación, ya que al ser el inicio de la SF en esta se prevé la estructura y funcionamiento de la Secuencia Formativa. En estos SIF también identifica otra característica del acompañamiento, que es la actuación de la formadora para la toma de acuerdos conjuntos con la profesora al innovar y mejorar la práctica (Vezub, 2011).

Las sesiones de desarrollo tienen como función principal la demostración de una práctica docente inclusiva, de acuerdo con los resultados de Zwart et al. (2008), una de las actividades a través de la cual se ha identificado que los profesores aprenden es a través de la observación de clases cotidianas realizadas por un colega en el aula, actividades que los resultados muestran son medulares en la Secuencias Formativas. Las sesiones de desarrollo se estructuran esencialmente entorno a los SIF de *Modelado de la práctica docente (M)*, *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Intervención docente simultánea (Is)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* y *Práctica docente autónoma (Pa)*.

El SIF de *Modelado de la práctica docente (M)*, se interpreta como un tipo de andamiaje donde se demuestra parte de una práctica inclusiva o toda ella, en la que el profesor aprendiz se implica según se sienta capaz de hacerlo o el formador le delegue tareas a partir de la valoración que tiene de su capacidad, aunque cabe hacer la aclaración que estas tareas no sólo se basan en una imitación de actuaciones del formador, sino que va más allá de eso pudiendo incluir imitaciones o actuaciones pedagógicas como más adelante se podrá observar en los patrones de actuación predominantes del profesor en el SIF de modelado de la práctica (Wood et al., 1976). Este SIF que permiten

visualizar el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en el profesor (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001), se crea un espacio en el que la profesora puede lograr llevar a cabo la práctica docente inclusiva a través de la mediación de la formadora que es más experta en esta. Dicho espacio se retoma de los aportes de Vygotsky (1979), al que le llama Zona de Desarrollo Próximo y que Warford (2011) identifica como Zona de Desarrollo Próximo del Profesor. En el Segmento de Interactividad Formativa de Modelado de la práctica se puede observar que la formadora tiene más el control de las ayudas contingentes (Van del Pol et al., 2011) para que la profesora pueda desarrollar en la medida de sus posibilidades y la formadora las vaya haciendo desaparecer, gradualmente, en la medida que la profesora va dando muestras de mayor autonomía en el desarrollo de la práctica docente inclusiva.

En los SIF de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Intervención docente simultánea (Is)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* se observa cómo el control de las sesiones se va compartiendo entre formadora y profesora con un grado mayor de actuación en la profesora, hasta que se desaparece el control de la formadora en el SIF de *Práctica docente autónoma (Pa)* resultados que evidencian otro de los principios del acompañamiento sobre la temporalidad de las ayudas de un formador (Maela, 2009).

Las sesiones de evaluación se estructuran esencialmente entorno a los SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, el *Análisis de la práctica realizada por parte de la profesora (Ap)*, y el *Análisis de la práctica realizada por parte de la formadora (Af)*. La función específica de estos SIF en las sesiones de evaluación es el “*modelado del habla (discurso)*” y la reflexión para la construcción de significados sobre la práctica desarrollada entre formadora y profesora. Desde el marco teórico del acompañamiento, estos SIF se interpretan como ayudas brindadas al profesor en el ámbito pedagógico-didáctico sobre el análisis y reflexión de su práctica (Vezub, 2011). Por otro

lado, la función de estos SIF coincide con los aportes de Strieker y Dooley (2015) respecto a los temas que se abordan en la co-evaluación de la enseñanza entre profesor y formadores sobre el aprendizaje del mismo profesor y del rendimiento académico de los alumnos, ya que en los SIF del análisis de la práctica, la mayoría de veces, los significados compartidos entre formadora y profesora son en relación a estos dos aspectos: el aprendizaje de la profesora y el aprendizaje de los alumnos (ver Figura 23).

Ejemplo del caso 1:

F: Ok, entonces, la funcionalidad principalmente de la evaluación es que hagamos, cómo un análisis de la actividad que realizamos, la función que tuvo, si sirvió realmente para los niños, hubo un aprendizaje significativo, y también qué nos deja a nosotras. El poder cambiar cosas o poder seguir en la misma sintonía haciendo pequeñas variantes.

P: (Atiende) Sí, claro.



FIGURA 23. Aspectos centrales evaluados de la realización de la sesión de desarrollo de la práctica docente.

Los resultados de la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el

aula permiten observar la disminución en el número de SF, la duración y la segmentación de la mayoría de las sesiones (entre casos y en cada uno de los casos). Los resultados muestran que el número de sesiones varía de acuerdo con los años de participación en el programa formativo, el caso 1 realizó 7 SF a diferencia de los casos 2 y 3 con 3 SF a lo largo de un curso escolar; esto seguramente porque la profesora del caso 1 requería de más ayudas y permanentes por ser la primera vez que participaba en la formación. Este resultado se interpreta como la contingencia de las ayudas proporcionadas de la formadora a la profesora en las tareas docentes, que de otra forma no hubiera logrado un grado de mayor autonomía la profesora sin el apoyo de la formadora (Van de Pol et al., 2011).

La evolución de los SIF en las sesiones de preparación en los tres casos del estudio se aborda en dos sentidos. Por un lado, se abordan los resultados de los SIF relacionados con la construcción de la actividad conjunta y, por otro lado, los SIF relacionados con el traspaso del control y responsabilidad de la formadora a la profesora (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001). En el caso 1 encontramos dos SIF con altos porcentajes y aparición en las sesiones de preparación que están orientados a la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora, estos SIF son la *Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa (Os)* y *Organización de otras sesiones de formación (Oo)*, que coincide que también sea la formadora quien asuma el control de la actividad en dichos SIF por ser la primera vez que trabajan juntas en el programa formativo. Cabe destacar que estos SIF van disminuyendo en cuanto a su duración en este caso y desaparecen gradualmente en los casos 2 y 3, seguramente porque ya no son tan necesarios para construir la actividad conjunta entre formadora y profesora, al compartir ya de tres a seis años de experiencia en el programa de formación.

Los SIF relacionados con el control de la actividad conjunta por parte de la formadora se observan en la *Planificación dirigida por la Formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* en mayor medida en el caso 1, en el caso 2 este SIF aparece en casi todas las sesiones y en menor medida en el caso 3. En

este último caso existe un mayor control compartido entre formadora y profesora en la preparación de las dos primeras sesiones y en la tercera sesión se observa el SIF de *Planificación autónoma de la Profesora sobre la actividad instruccional (PaP)* que denota la asunción del control por parte de la profesora. Estos resultados permiten identificar como se da el traspaso del control y la responsabilidad (Colomina et al., 2001) de la formadora a la profesora para que esta última sea capaz de desarrollar la planificación de la práctica docente autónoma. Es decir, en el caso 1 existe un mayor apoyo (en cantidad y calidad) y responsabilidad de la formadora para realizar la planificación de la práctica docente y un mínimo de responsabilidad en la profesora que se evidencia en el SIF de *Planificación dirigida por la Formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*, en el caso 2 se mantienen estas ayudas, y en el caso 3 podemos llegar a observar que estas ayudas son retiradas gradualmente hasta que la profesora asume totalmente el control de la planificación para desarrollar posteriormente una práctica docente inclusiva de forma autónoma.

La evolución de los SIF en las sesiones de desarrollo, en los tres casos, tiene que ver más en los SIF y patrones de actuación predominantes relacionados con el control de la actividad conjunta por parte de la formadora. En el caso 1 existe un fuerte control de la formadora en los SIF de *Modelado de la práctica docente (M)* en las sesiones 1, 2 y 4, en la sesión 3 aparece un SIF de *Práctica docente autónoma (Pa)* con la asunción del control de la profesora, en las sesiones 5, 6 y 7 existe un control compartido entre formadora y profesoras evidencia en los SIF de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con un alto porcentaje. En el caso 2, existe un control compartido de la mayoría de las sesiones, hay SIF de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Intervención docente simultánea (Is)* y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)* con altos porcentajes. En el caso 3, el control está compartido entre formadora y profesora en las sesiones 1 y 2 con SIF de *Intervención específica en paralelo a*

la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (**Ie**) y *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo* (**Pc**), en la sesión 3 la profesora asume el control de la sesión evidenciado en el SIF de *Práctica docente autónoma* (**Pa**). Respecto del mismo caso se puede observar en la gráfica 29, la evolución progresiva de los patrones de actuación predominantes del SIF de *modelado de la práctica con intervenciones de apoyo por parte de la profesora* (**Mia**), luego *imitación de intervenciones de la profesora* (**Mii**), hasta *intervenciones pedagógicas por parte de la profesora* (**Mip**) reflejando la asunción paulatina del control de la práctica docente inclusiva que es modelada por la formadora.

La evolución de estos patrones de actuación permite observar los tres rasgos que caracterizan el mecanismo de influencia educativa de traspaso de control (Colomina et al., 2001). El patrón de actuación predominante *Modelado con intervenciones de apoyo* (**Mia**) donde la profesora participa en la práctica docente inclusiva con un tipo de responsabilidad muy reducida y parcial. El patrón de actuación predominante *Modelado con imitación de intervenciones* (**Mii**) donde la profesora imita las actuaciones de la formadora en la práctica docente y esta ofrece ayudas contingentes de acuerdo con el nivel de competencia que observa en la profesora. Y en el patrón de actuación predominante *Modelado con intervenciones pedagógicas* (**Mip**) donde la formadora retira progresivamente las ayudas y apoyos para que la profesora vaya asumiendo un mayor nivel de autonomía y control en la práctica docente inclusiva hasta desaparecer por completo, como ocurrió en el SIF de *Práctica docente autónoma* (**Pa**) de la sesión 3, en que la profesora asumió completamente el control de la práctica autónoma (ver Gráfico 29).

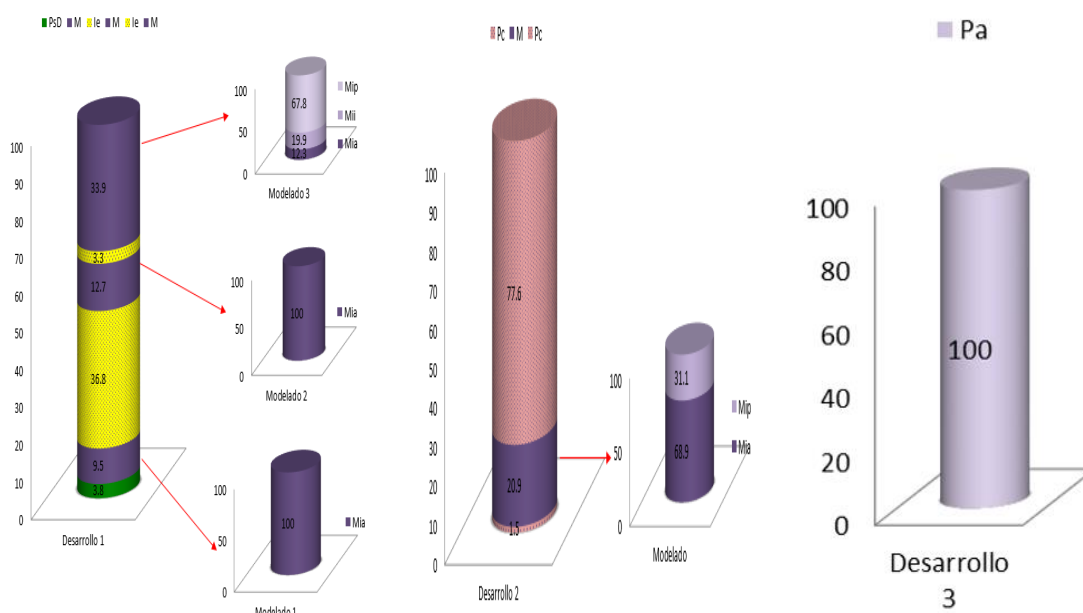


GRÁFICO 29. Segmento de Interactividad Formativa de modelado y patrones de actuación predominantes en sesiones de desarrollo del caso 3

De acuerdo con los resultados de la evolución de los SIF y de los patrones predominantes de actuación, en los tres casos se puede asegurar que se dio un traspaso progresivo del control y la responsabilidad relacionado a la ejecución de prácticas docentes inclusivas de la formadora a la profesora conforme va evolucionando la actividad conjunta a lo largo del curso escolar. Resultados que se corroboran con las entrevistas a las profesoras 2 y 3 que comentan haber asumido el control y la responsabilidad en su aprendizaje a tal grado, que han empezado a participar en el programa de formación con el rol de formadora para apoyar a otras profesoras en su proceso de construcción de significados sobre prácticas docentes inclusivas en el mismo centro escolar y en otros centros escolares. Estos datos ponen en evidencia que las profesoras que han participado en el programa son una fuente potencial de influencia educativa distribuida en el contexto escolar (Coll et al., 2011). A continuación presentamos un ejemplo de las impresiones de la profesora 2 respecto a su experiencia como formadora.

Ejemplo de una entrevista de la profesora 2:

P2: Aprendí a trabajar en equipo, definitivamente, es muy rico poder compartir con otras compañeras lo poco o mucho que uno sabe, [...] porque bueno yo aprendí de la formadora, ella me enseñó todo, todas las dudas que yo tenía ella me las aclaraba, me proporcionaba más información. Y entonces, con la maestra (colega del mismo centro escolar) creo que sí se dio lo mismo, el poderle aportar, el poderle ayudar, y el poder también poner actividades retadoras para que ella descubriera qué es lo que podía hacer.

Los resultados de la evolución de los SIF en las sesiones de evaluación en los tres casos evidencian que el control de la actividad conjunta en su mayoría lo tiene la formadora. En el caso 1, la formadora tiene el control de la mayoría de las sesiones, aunque existe una tendencia al control compartido entre formadora y profesora en los SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, excepto en la sesión 4 donde la profesora asume el control del 80,6% de la sesión en el SIF de *Análisis de la práctica realizada por parte de la profesora (Ap)*. En el caso 2, se comparte en control entre formadora y profesora en las tres sesiones en el SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, aunque la formadora retoma el control en el SIF de *Análisis de la práctica realizada por parte de la formadora (Af)* de las sesiones 2 y 3. En el caso 3, la formadora y la profesora comparten el control de las sesiones 1 y 2 en el SIF de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, y en la sesión 3 la profesora asume el control evidenciado en el SIF de *Análisis de la práctica realizada por parte de la profesora (Ap)*. Para finalizar se puede decir que el caso 3 es donde claramente se observa una asunción del control y la responsabilidad por parte de la profesora de su aprendizaje respecto a la planificación, el desarrollo de la práctica docente inclusiva y la evaluación de la misma. Este resultado se puede relacionar con los planteamientos del acompañamiento como una nueva perspectiva en la formación del profesorado, que enfatiza la importancia de observar el cambio que se produce en las acciones del aprendiz en la práctica docente a partir de la actividad conjunta formativa entre formador y profesor (Pirard & Barbier, 2012).

Capítulo 5. Resultados sobre el análisis de las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula

5. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados sobre las ayudas identificadas en la actividad conjunta entre la formadora y la profesora en relación con los significados que comparten (sobre los contenidos de formación) en las situaciones analizadas de formación en el aula. De acuerdo al marco teórico abordado se presentan en tres dimensiones: la gestión conjunta de la participación social, la gestión conjunta de la tarea y la gestión conjunta de los significados.

Los resultados se han organizado de acuerdo con los tres casos analizados. En primer lugar se presentan los resultados del caso 1, seguidamente los del caso 2 y, finalmente, los del caso 3. En el apartado correspondiente a cada caso se describen los resultados globales, obtenidos a partir de la unidad Fragmento de Turno Conversacional (FTC) y que han sido categorizados según las dimensiones de análisis. Se parte de una descripción global de los resultados identificados en cada dimensión en el conjunto de Secuencias Formativas (SF) y, posteriormente, se van centrando los resultados según aparecen en los datos de cada SF, en el conjunto de sesiones de formación, en cada sesión de formación (preparación, desarrollo y evaluación de la práctica docente) y en cada categoría de análisis.

Cabe recordar que el análisis realizado está basado en la noción de ayudas sobre influencia educativa distribuida, puesto que en la situación de formación estudiada es esperable que tanto la formadora como la profesora puedan contribuir a la gestión de la estructura de participación social como a la gestión de los significados. Esta aportación se prevé pueda realizarse fundamentalmente por la experiencia que tienen las profesoras como docentes y en algunos casos por la participación en situaciones de modelado a

través del acompañamiento a la práctica en cursos anteriores. Se entiende que aunque la formadora apoya a la profesora en la mejora de sus significados sobre la práctica docente inclusiva, en todos los casos, las profesoras tienen años de experiencia en docencia de educación infantil y ello supone que su participación en la situación de formación pondrá también de relieve esta experiencia. Por esta razón, la categorización que se utiliza es la misma para formadora y profesora. Por otra parte, el carácter colaborativo y de acompañamiento que se intenta imprimir a la actividad conjunta como muestran los resultados del primer nivel ha apoyado también esta opción.

Los referentes teóricos que se utilizan para hacer la interpretación de los resultados se agrupan en dos grandes bloques: i) los mecanismos de influencia educativa -construcción progresiva de significados y traspaso del control, y su relación con la dimensión temporal- (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001); y ii) los principios fundamentales del acompañamiento (Boreen & Niday, 2003 citado en Mayoral, 2011; Le Bouedéc et al., 2001; Maela, 2009; Pirard, 2007).

5.1. Ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación en los tres casos

En los tres casos estudiados, en las tres dimensiones, se categorizaron como ayudas en conjunto un total de 3961 fragmentos de turno conversacional entre las formadoras y profesoras, en el conjunto de secuencias formativas que es una unidad de análisis más amplia del primer nivel. En general, las participantes dedican menos atención a la dimensión de gestión de la participación social (648 fragmentos), más a la dimensión de gestión de la tarea (1093 fragmentos), y más del 50% del total a la dimensión de gestión de los significados (2220 fragmentos) (ver Gráfico 30). Estos resultados, en conjunto, muestran que las participantes dividen las ayudas entre la gestión de la estructura de participación (social y de la tarea) y la gestión del

significado. Tipos de ayudas que aparecen en los datos globales, que permite considerarlos igualmente necesarios con algo más de dedicación en el caso de los significados. En cuanto a la estructura de participación, de acuerdo con Erickson (1982), está constituida por dos tipos de estructuras, que en este trabajo interpretamos como ayudas a la participación social donde se gestionan los roles, las obligaciones y las actuaciones de la formadora y la profesora en la actividad conjunta de formación, y la gestión de la tarea relacionada con las características, exigencias y secuencias del contenido de aprendizaje que en el caso de la formación del profesorado es la práctica docente en el aula. En cuanto a la gestión del significado, desde el marco del acompañamiento se interpreta como la ayuda o los apoyos a la construcción del significado desde el conocimiento de la acción (Le Bouedéc et al., 2001). Los resultados muestran que en los tres casos de estudio se les da mayor importancia a la gestión conjunta de los significados, menos a la gestión de la tarea (que es sobre la práctica docente) y mucho menos a la participación, probablemente, por ser profesoras con experiencia en educación infantil.

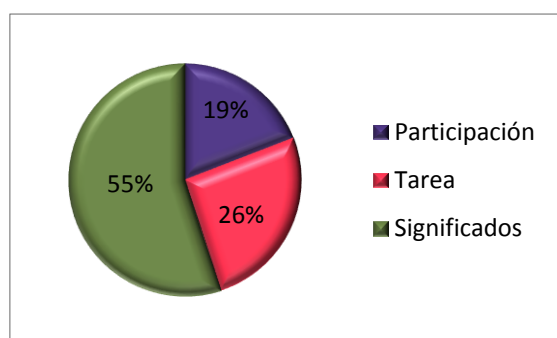


GRÁFICO 30. *Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en los tres casos en el conjunto de secuencias formativas*

5.1.1. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 1

En el caso 1 se categorizaron las ayudas en un total de 3331 Fragmentos de Turno Conversacional (FTC) entre formadora y profesora del Conjunto de 7

Secuencias Formativas (CSF) realizadas. Los resultados (en Fragmentos de Turno Conversacional y sus porcentajes) para cada dimensión de análisis son: 566 ayudas formativas que representa un 17% de gestión de la participación social, 924 que representan un 28% de gestión de la tarea y 1841 que representan un 55% de gestión de significados (ver Gráfico 31).

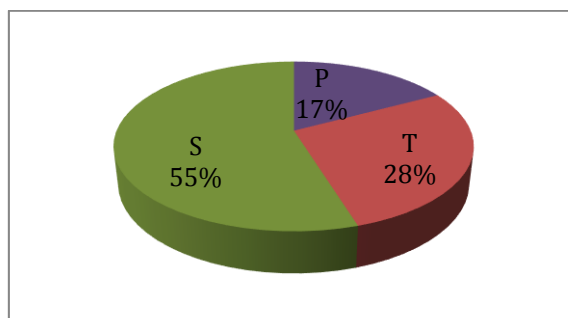


GRÁFICO 31. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en el conjunto de secuencias formativas

Para avanzar en la interpretación de los resultados de las ayudas formativas identificadas se analizan las gestionadas por cada una de las participantes, que se presentan en el gráfico 32.

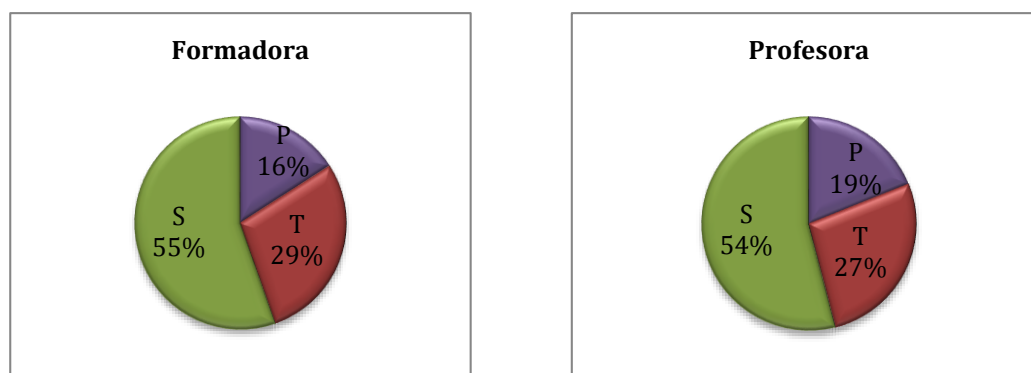


GRÁFICO 32. Total de ayudas formativas de P/T/S identificadas en cada tipo de participante del caso 1 en el conjunto de secuencias formativas

En este caso no hay diferencias entre formadora y profesora en cuanto a la gestión de las tres dimensiones. En la dimensión de gestión de la participación, en la formadora se identificaron 301 ayudas formativas correspondientes al 16% y en la profesora 265 correspondientes al 19% del total. En la dimensión de gestión de la tarea, en la formadora se identificaron 551 ayudas formativas correspondientes al 29% y en la profesora 373

correspondientes al 27% del total. Y en la dimensión de gestión de los significados, en la formadora se identificaron 1008 ayudas formativas correspondientes al 55% y en la profesora 773 correspondientes al 54% del total. Esta similitud puede relacionarse con la experiencia de la profesora en la práctica docente en el nivel de educación infantil, de ahí que muestren porcentajes similares en las ayudas formativas identificadas en las tres dimensiones de análisis.

Los resultados de las ayudas formativas expresadas por ambas participantes del caso 1 identificadas en cada una de las SF se muestran en el gráfico 33.

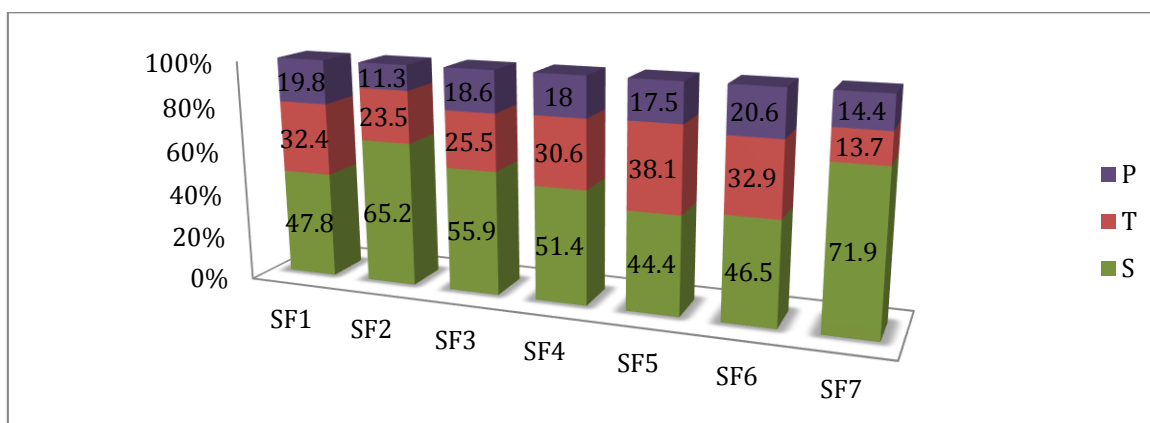


GRÁFICO 33. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en cada secuencia formativa

En la dimensión de gestión de la participación el más alto porcentaje se da en la SF6 correspondiente al 20,6% y el más bajo porcentaje en la SF2 que corresponde al 11,3%. En la dimensión de gestión de la tarea se observa el porcentaje más alto en la SF5 correspondiente al 38,1% y el porcentaje más bajo en la SF7 que corresponde al 13,7%. Por último, en la dimensión de gestión de los significados el porcentaje más alto se ve en la SF7 correspondiente al 71,9% y el más bajo en la SF5 que corresponde al 44,4% (ver Gráfico 33). Los resultados de la SF 7 con un alto porcentaje en las ayudas de la gestión de los significados y menos a la gestión de la participación y la tarea quizá se deba a que la formadora y la profesora otorgan mayor importancia a la construcción de los significados que a la

construcción de la actividad conjunta porque esta ya ha avanzado, de tal forma que sean menos necesarias las ayudas formativas a estas dimensiones.

Los resultados del total de las ayudas identificadas en los tres distintos tipos de sesiones entre formadora y profesora se visualizan en el gráfico 34. Los porcentajes de la dimensión de la gestión de participación varían considerablemente en los tres tipos de sesiones: en la sesión de preparación se muestra el porcentaje más alto de los tres tipos, en la sesión de desarrollo el porcentaje más bajo y en la sesión de evaluación el porcentaje intermedio. La tendencia a la disminución de las ayudas formativas de la gestión a la participación entre las tres sesiones, probablemente se deba a la “finalidad formativa” de cada una de estas. En la sesión de preparación por la ser primera de la secuencia formativa, es más necesario gestionar las reglas y normas de participación. En cambio en la sesión de desarrollo las normas de participación formativas se someten a las propias del aula, el contexto de formación en ese momento, las cuales son conocidas y compartidas por ambas participantes (la formadora y la profesora), por lo que no es necesario explicitar esas normas de nuevo.

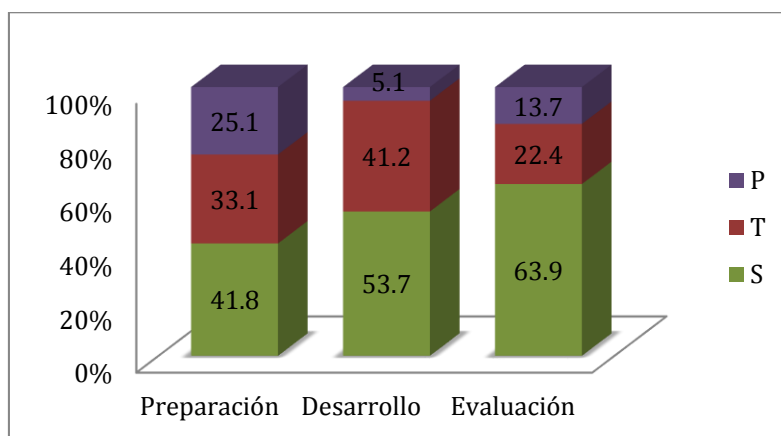


GRÁFICO 34. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 por cada tipo de sesión formativa

En el gráfico 34 se observa para la dimensión de la gestión de tarea porcentajes más elevados en las sesiones de preparación y desarrollo, posiblemente, porque en la sesión de preparación se requiera establecer las reglas y normas de la tarea para la actividad formativa y para la actividad instruccional que incluye la planificación didáctica relacionada con la práctica

docente a realizar. En la sesión de desarrollo, probablemente, también sea necesario gestionar una mayor cantidad de ayudas por estar en la actividad instruccional (o en la práctica). Y en la sesión de evaluación quizá ya no sea tan necesario gestionar una mayor cantidad de ayudas sobre ésta dimensión porque es la última de la secuencia formativa y está más centrada en las ayudas a la gestión de los significados. En la dimensión de la gestión de los significados se visualiza un porcentaje mayor y ascendente en los tres tipos de sesiones de formación en relación con las otras dimensiones. Probablemente se relacione con la construcción y “reconstrucción integradora” de los significados en planos diferentes de reflexión en relación con la acción, es decir, en la sesión de preparación se construyen unos en un plano de diseño previo a la acción (reflexión pre-acción), en la sesión de desarrollo se construyen otros en el plano de la acción en el contexto de la práctica docente (reflexión en la acción), y en la sesión de evaluación se integran los significados nuevos con los ya existentes, dándose una reconstrucción integradora de los significados en el plano de la reflexión sobre la acción (post-acción) y reflexión sobre la acción en la acción. Es decir, la reflexión sobre la acción en la práctica (post-acción) a la vez que sucede la reflexión en la propia acción de analizar la práctica (en-acción).

En relación a cada participante, en la dimensión de gestión de la participación existen diferencias porcentuales relativamente bajas en las ayudas formativas identificadas (ver Gráfica 35).

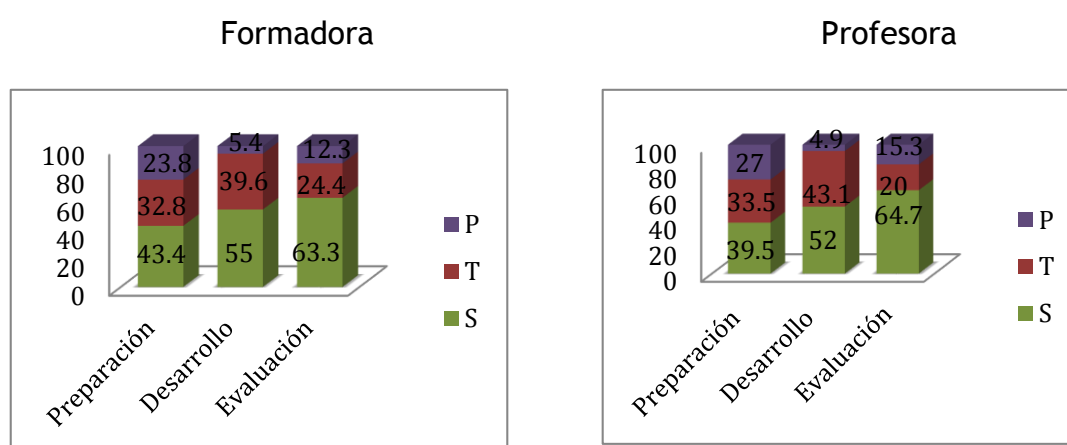


GRÁFICO 35. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 1 por cada tipo de sesión formativa

En la sesión de preparación, la formadora tiene 3,2% menos ayudas formativas a la gestión de la participación en relación a las de la profesora, posiblemente, porque al ser la primera vez que trabajan juntas, la formadora tenga la necesidad de conocer y aclarar su rol de participación en la actividad conjunta de las sesiones de formación. En la sesión de desarrollo, la formadora tiene un 0,5% más de ayudas formativas, quizá por la necesidad de explicar las reglas y normas de participación porque corresponden a las primeras oportunidades de trabajo en conjunto. En la sesión de evaluación, la formadora presenta un 3% menos de ayudas que las identificadas en la profesora. En general, en ambas participantes existe una tendencia a la disminución gradual de las ayudas formativas a la gestión de la participación en las tres sesiones.

En la dimensión de la gestión de tarea, en la sesión de preparación, la formadora tiene un 0,7% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión de desarrollo, la formadora tiene un 3,5% menos de ayudas formativas que la profesora. En la sesión de evaluación, la formadora presenta el 3% menos de ayudas en relación a las actuaciones de la profesora. En esta dimensión no se observa un patrón regular en la disminución de las ayudas formativas en cada una de las sesiones. La identificación de una mayor cantidad de ayudas a la gestión de la tarea en la profesora, probablemente, se deba a que es una profesora con experiencia en la práctica docente, por tanto conoce parte de la tarea (instruccional) que se está gestionando.

En la dimensión de la gestión de los significados en la sesión de preparación, la formadora tiene un 3,9% de más ayudas formativas en relación a las de la profesora. En la sesión de desarrollo, la formadora presenta un 3% más de ayudas que la profesora. En la sesión de evaluación, en la formadora se identificaron 1,4% menos de ayudas formativas que en la profesora. En general, en ambas participantes se dedican más ayudas al significado que a las otras dimensiones, al existir una tendencia de aumento gradual en las ayudas formativas dedicadas a la gestión del significado, según el tipo de sesión: menor en la sesión de preparación, mayor en las de desarrollo y algo

más elevado en las de evaluación. La poca diferencia porcentual entre ambas participantes, con una pequeña tendencia mayor por parte de la formadora, probablemente se deba a que ambas tienen conocimiento de la práctica docente en educación infantil y la formadora sea quién gestiona más los significados por el mayor grado de experiencia que tiene sobre la práctica docente inclusiva.

Para profundizar en esta visión general, a continuación se presentan los resultados específicos sobre las tres dimensiones a lo largo de todas las secuencias formativas para cada tipo de sesión, comenzando por las de preparación, se sigue por las sesiones de desarrollo y, por último, se refieren las de evaluación.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de preparación se pueden observar en el gráfico 36. En general, se observa la disminución del porcentaje de las ayudas formativas de las dimensiones de la gestión de la participación y la tarea, mientras que existe un aumento notable del porcentaje de las ayudas formativas de la dimensión de la gestión de los significados conforme va avanzando la actividad conjunta entre formadora y profesora a lo largo del curso escolar.

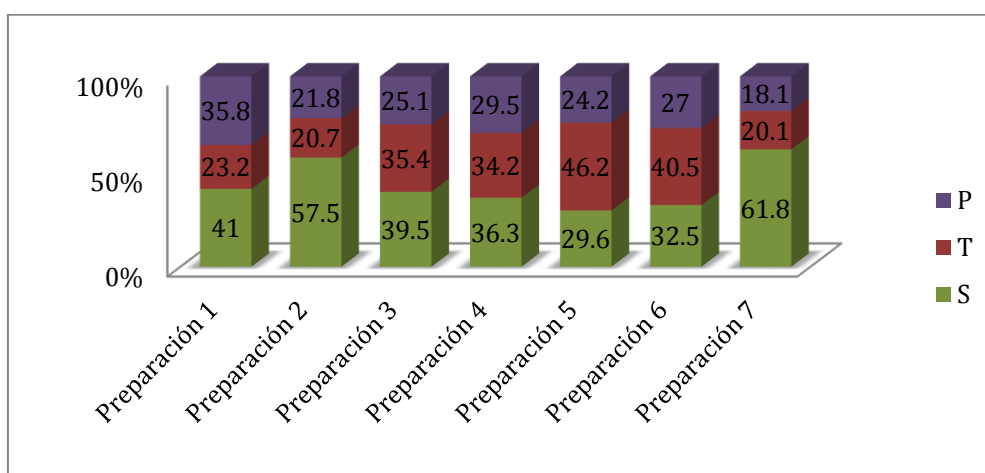


GRÁFICO 36. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de preparación

En concreto, en la dimensión de gestión de la participación conforme avanza la actividad conjunta en el curso escolar, las ayudas en esta gestión tienden a

disminuir al 17,7% del total de éstas identificadas en las sesiones de preparación. En la sesión 1 existe una gran cantidad de ayudas formativas en esta gestión, seguramente, por la necesidad de establecer las reglas y normas de participación porque es la primera vez que trabajan juntas formadora y profesora. En las sesiones 4 y 6, posiblemente, se hace un recordatorio de dichas reglas y normas de participación y de ahí, que se gestione una gran cantidad de ayudas formativas. En la dimensión de gestión de la tarea, las ayudas formativas van cambiando de menos a más y viceversa, pero finalmente las ayudas formativas disminuyen un 3,1% de la primera sesión a la final. En las sesiones 5 y 6 se observa el mayor porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la tarea, probablemente, porque es en relación a una de las necesidades de formación de la profesora sobre la realización de un “proyecto educativo” en preescolar que requiere de la gestión de las normas de la tarea. En la dimensión de gestión de los significados, en las dos primeras sesiones se observa un porcentaje alto de las ayudas formativas, disminuye en las siguientes sesiones y finaliza con un alto porcentaje; la diferencia entre la primera sesión y la última es un 20,8% de más ayudas formativas. Quizá se gestione un porcentaje elevado de ayudas formativas en la sesión 2 debido a que en el SIF de “*Detección de necesidades de formación*” (Dn) haya sido necesario gestionar los significados entre ambas participantes y, en la sesión 7 porque al ser última sesión de preparación, la profesora aprovechó a realizar el SIF de “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac) en la que se gestiona una mayor cantidad de significados.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de preparación se observan en el gráfico 37.

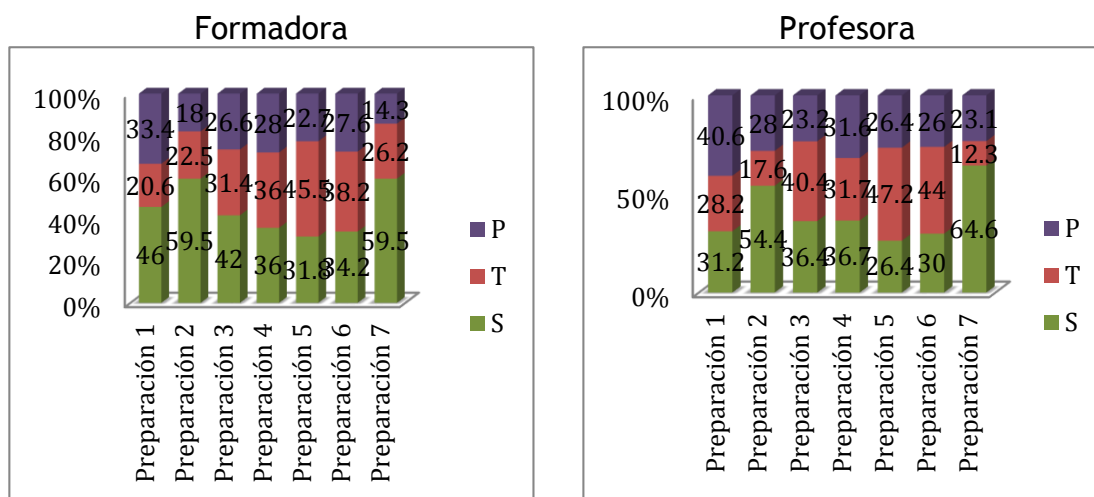


GRÁFICO 37. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 1

En la dimensión de gestión de la participación, en la sesión 1, la formadora presenta un 7,2% menos de ayudas formativas en relación a la profesora y, en la última sesión, la formadora también presenta un 8,8% menos de ayudas formativas que la profesora. En esta dimensión coincide que tanto formadora como profesora presentan un porcentaje alto de ayudas formativas en la sesión 1 y el menor porcentaje en la sesión 7. Esto se debe a que en la sesión 1 era necesario gestionar las reglas y normas de participación para las sesiones de preparación y de las secuencias formativas, en cambio, en la sesión 7 ya no fue necesario.

En la dimensión de la tarea en la sesión 1, la formadora presenta un 7,6% menos de ayudas formativas en relación a la profesora, seguramente, porque la profesora es experta en la práctica docente (relacionada con la actividad instruccional) y, por ello, apoya más a la gestión de la tarea. En la sesión 7, la formadora tiene un 13,9% más de ayudas formativas que la profesora, quizá debido a que la formadora es quién planifica y desarrolla con mayor autonomía la práctica docente modelada en la sesión 7, sobre un contenido instruccional distinto en la actividad instruccional. Cabe señalar que el porcentaje más alto de las ayudas formativas identificadas en la formadora y la profesora ocurre en la sesión 5, esto como ya se explicó en el apartado anterior, se debe al tipo de actividad instruccional que planifican juntas sobre

un “proyecto educativo” que la profesora expresó ser una necesidad de formación.

En la dimensión de los significados en la sesión 1, la formadora presenta un 14,8% más de ayudas formativas que la profesora, seguramente, porque la actividad conjunta se orienta a analizar la práctica docente inclusiva, ámbito en que la formadora es más experta que la profesora y de ahí que sea quién gestione una mayor cantidad de ayudas en ésta dimensión. En la sesión 7, la formadora tiene un 5,1% menos de ayudas formativas en relación a la profesora, probablemente por la asunción del control de la profesora respecto a la gestión de los significados compartidos sobre la práctica docente inclusiva, que se puede observar más en detalle en el SIF de “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac) donde se observa un mayor control de la profesora en la actividad conjunta. Cabe destacar que el bajo porcentaje en la sesión 5, en ambas participantes, es porque como se ha señalado se gestionan una mayor cantidad de ayudas a la tarea debido a la necesidad de formación de la profesora. En la sesión 7, también existe un alto porcentaje de ayudas formativas porque tanto formadora como profesora dan mayor importancia a la construcción de significados.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de desarrollo se pueden observar en el gráfico 38. En general, la mayor parte de las ayudas formativas identificadas en las sesiones 1 y 7 corresponden a las dimensiones de la gestión de la tarea y los significados; en cambio, el menor número de ayudas formativas ocurre a la gestión de la participación. Cabe mencionar, que en estas sesiones se identificaron escasas ayudas formativas en los fragmentos de turno conversacional porque las participantes hablan muy poco entre ellas durante la realización de la práctica docente modelada y aunque, los porcentajes sean altos en comparación con las otras sesiones de formación son los equivalentes a los fragmentos de turno categorizados (ver Tabla 33).

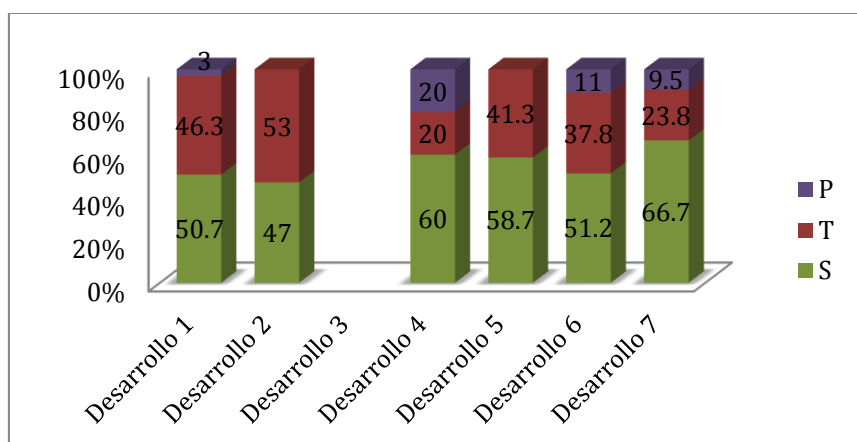


GRÁFICO 38. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de desarrollo

En la dimensión de la gestión a la participación aumenta, notablemente, el porcentaje de las ayudas formativas identificadas de la sesión 1 correspondiente al 3% en relación a la sesión 7 que alcanza un 9,5%, probablemente porque va avanzando la actividad conjunta entre la formadora y la profesora respecto al desarrollo de la práctica docente inclusiva. Cabe señalar que en la sesión 2 y 5 no se identificaron ayudas en relación a esta dimensión y el porcentaje mayor es en la sesión 4 con un 20%, posiblemente, por el tipo de práctica docente que realizaron juntas, que requirió de más ayudas a la gestión de la participación para llevar a los niños a un recorrido por la comunidad e identificar los comercios cercanos al centro escolar.

En la dimensión de gestión a la tarea también disminuye el porcentaje de las ayudas identificadas de la sesión 1 que tiene un porcentaje de 46,3% a la sesión 7 que tiene un 23,8%. Probablemente, porque conforme avanza la actividad conjunta entre las participantes es menos necesaria hacer gestión a la tarea que se relaciona con la práctica docente desarrollada. El porcentaje más alto se identificó en la sesión 2 con un 53% y el más bajo del 20% en la sesión 4.

En la dimensión de gestión a los significados aumenta, notablemente, el porcentaje de las ayudas formativas identificadas de la sesión 1 correspondiente al 50,7% en relación a la sesión 7 con un 66,7%, porcentaje más alto de todas las sesiones. Esto quizá se debe a que las participantes van

dando más importancia a la gestión de los significados dentro de la propia práctica docente inclusiva modelada. Cabe mencionar que en la sesión 3 no se observan ayudas formativas a esta dimensión.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo se observan en el gráfico 39.

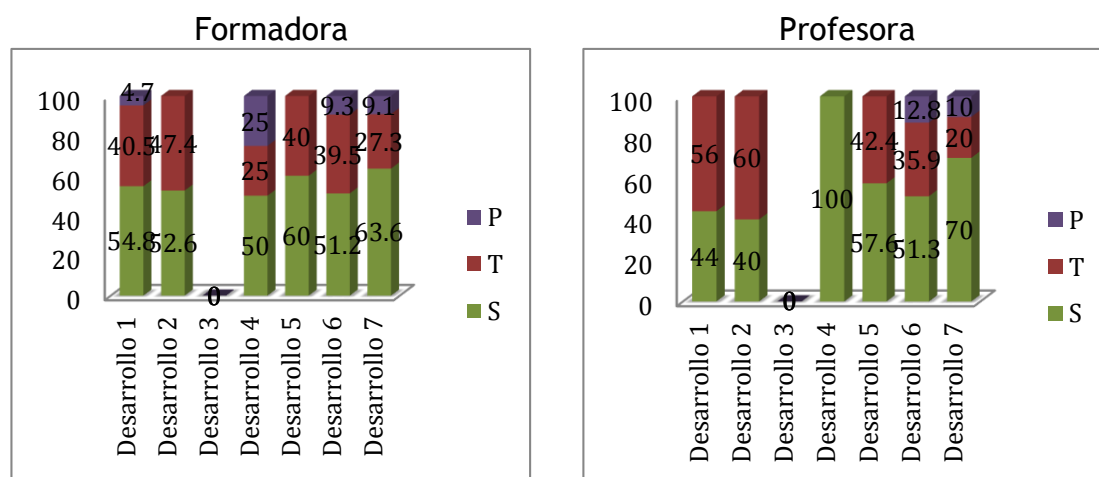


GRÁFICO 39. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 1

En la dimensión de gestión de la participación en la sesión 1, la formadora presenta un 4,7% de ayudas formativas y ninguna en la profesora y, en la sesión 7, la formadora presenta un porcentaje ligeramente menor de ayudas formativas que la profesora. Lo que se interpreta como el tránsito de una participación periférica a una participación más central (Lave & Wenger, 2002), que evidencia el aprendizaje y la involucración en el mismo de la profesora. Cabe señalar que el porcentaje más alto de ayudas formativas identificadas en la formadora es en la sesión 4 y de la profesora de la sesión 6.

En la dimensión de la tarea, en la sesión 1, la formadora presenta un 15,5% menos de ayudas formativas que la profesora y, en la sesión 7, la formadora tiene un 7,3% más en relación a la profesora. El porcentaje mayor de ayudas formativas gestionadas por la profesora se debe a su experiencia en la práctica docente (o tarea de la actividad instruccional). Sin embargo, al ser la

práctica docente inclusiva el objeto de formación, la formadora es quien termina gestionando una mayor cantidad de ayudas para que avance la actividad conjunta entre ambas participantes. En esta dimensión tanto la formadora como la profesora presentan un porcentaje alto de ayudas identificadas en la sesión 2 y el menor porcentaje en la sesión 4.

En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora tiene un 10,8% más de ayudas formativas identificadas en relación a la profesora y, en la sesión 7, la formadora tiene un 6,4% menos de ayudas formativas que la profesora. Esto puede interpretarse como la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en la construcción de los significados compartidos (Colomina et al. 2001). Cabe destacar que el porcentaje más alto de ayudas formativas identificadas en la formadora ocurren en la sesión 7 y de la profesora de la sesión 4.

Los resultados de las ayudas formativas en las sesiones de evaluación se observan en el gráfico 40. En general, las ayudas formativas identificadas en la sesión 1 corresponden a las tres dimensiones de la gestión de la participación, tarea y significados con porcentajes proporcionales, probablemente, porque la formadora y la profesora dan mayor importancia a la construcción de la actividad conjunta que a la construcción de significados (Coll et al. 1992a). A diferencia de la sesión 7, donde se observa un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados y menos a la gestión de la tarea y participación, en otras palabras, a la construcción de la actividad conjunta.

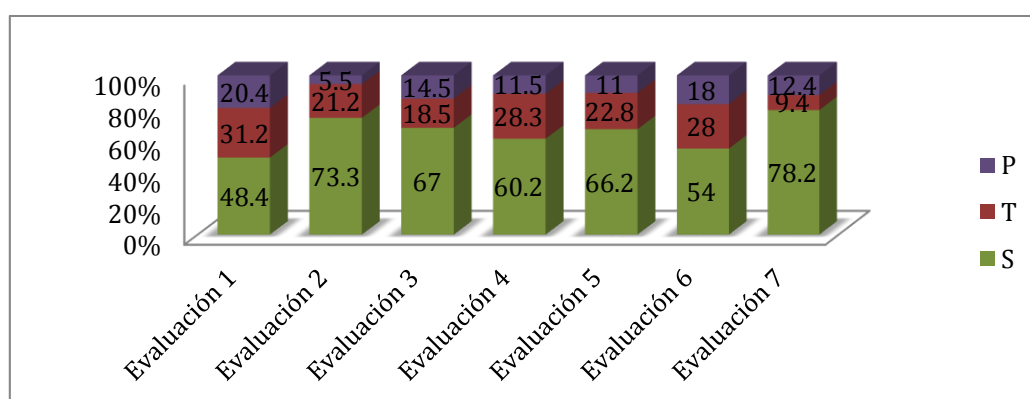


GRÁFICO 40. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 1 en las sesiones de evaluación

En la dimensión de gestión de la participación disminuye el porcentaje de las ayudas formativas identificadas del 20,4% correspondiente a la sesión 1 al 12,4% que corresponde a la sesión 7. Cabe señalar que en esta dimensión, en la sesión 2, existe el menor porcentaje de ayudas formativas. En la dimensión a la gestión de la tarea disminuye, notablemente, el porcentaje de las ayudas formativas, identificadas de la sesión 1 corresponde al 31,2% a la sesión 7 que corresponde al 9,4%. De esta dimensión coinciden los porcentajes más altos y bajos en esas sesiones. En la dimensión de gestión de los significados aumenta el porcentaje de las ayudas formativas identificadas de un 48,4% correspondiente a la sesión 1 al 78,2% que corresponde a la sesión 7, que es el porcentaje más alto de todas las sesiones. Probablemente, porque es la sesión en la que mayor peso se da a la construcción de los significados, ya que es la reelaboración integradora de las sesiones de preparación y desarrollo de la práctica docente, principio del acompañamiento basado en el habla compartida a partir de la acción del otro (Maela, 2009; Pirard, 2007).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de evaluación los encontramos en el gráfico 41.

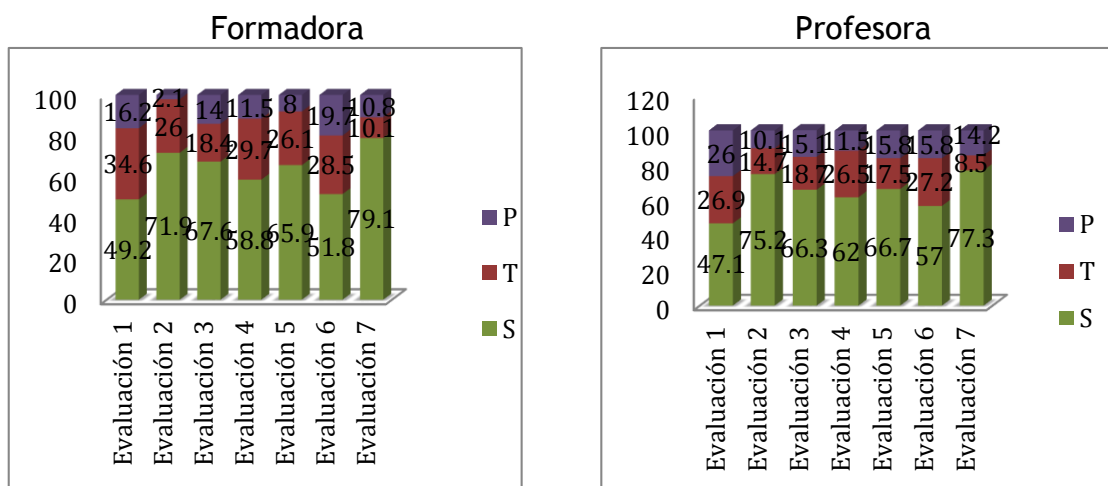


GRÁFICO 41. Total ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 1

En la dimensión de gestión de la participación de la sesión 1, la formadora tiene un 10,7% menos de ayudas formativas en relación a las actuaciones de la profesora y, en la sesión 7, la formadora también presenta un 3,4% menos de

ayudas formativas que la profesora. Cabe señalar que el porcentaje más alto de ayudas formativas identificado en la formadora es en la sesión 6 y de la profesora en la sesión 1. Esto ocurre posiblemente porque ella es experta en práctica docente en educación inicial y, por ende, gestiona la participación para el avance de la actividad conjunta. En la dimensión de la tarea, en la sesión 1, la formadora tiene un 7,7% más de ayudas formativas en relación a la profesora y, en la sesión 7, la formadora presenta un 1,6% más de ayudas formativas que la profesora. Como se puede observar en esta dimensión, la tendencia del avance de las ayudas formativas es requerir cada vez menos a la gestión a la tarea, que se traduce en menos apoyos para hacer avanzar la actividad conjunta. En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora presenta un 2,1% más de ayudas formativas en relación a la profesora y, en la sesión 7, la formadora también tiene un 1,8% más de ayudas que la profesora. Al respecto, se puede señalar que conforme avanza la actividad conjunta, los porcentajes de las ayudas formativas tienden a ser simétricos en la gestión entre formadora y profesora, otro de los principios del acompañamiento (Maela, 2009).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a la dimensión de gestión de la participación social en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 42. En esta dimensión fueron categorizadas 566 ayudas formativas en el caso 1. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: P_p correspondiente al 21,1% (120), P_vcp correspondiente al 12,7% (72), P_ap correspondiente al 11,4% (65), P_r correspondiente al 10,5% (60) y P_vco correspondiente al 9,9% (56).

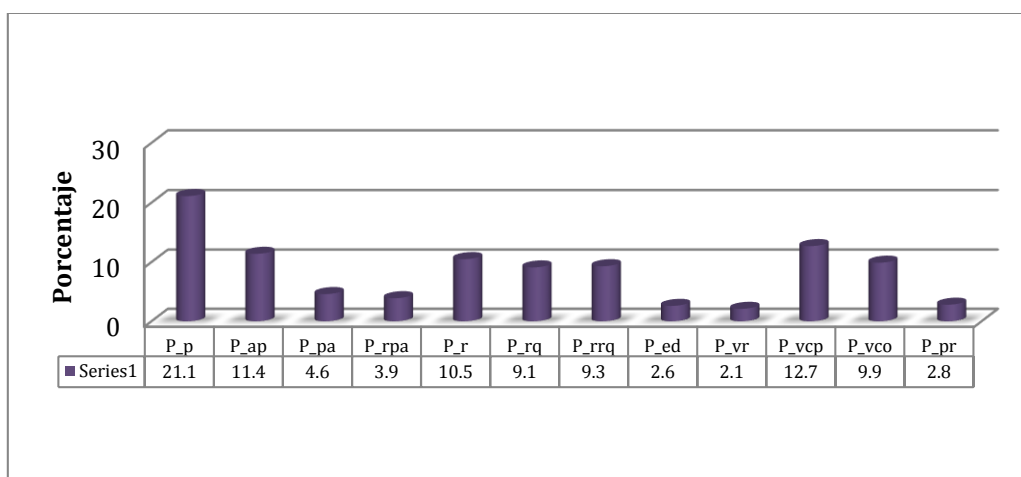


GRÁFICO 42. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 1

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 23.

TABLA 23. Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1

Ayudas formativas a la gestión de la participación	Formadora	Profesora
1. Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_p correspondiente al 33,2% (99 FTC)	P_p correspondiente al 7,7% (21 FTC)
2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación.		P_ap correspondiente al 20,3% (55 FTC)
3. Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_r correspondiente al 16,4% (49 FTC)	
3. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación.	P_rq correspondiente al 12,1% (36 FTC)	
4. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en las sesiones de formación.		P_rrq correspondiente al 11,8% (32 FTC)
5. Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas.	P_vco correspondiente al 8,7% (26 FTC)	P_vco correspondiente al 11,1% (30 FTC)
6. Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas: positiva (de cumplimiento) o negativa (de incumplimiento).		P_vcp correspondiente al 19,2% (52 FTC)
7. Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por el mismo.	P_pa correspondiente al 8,1% (24 FTC)	

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: P_p correspondiente al 33,2% (99), P_r correspondiente al 16,4% (49), P_rq

correspondiente al 12,1% (36), P_vco correspondiente al 8,7% (26) y P_pa correspondiente al 8,1% (24). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: P_ap correspondiente al 20,3% (55), P_vcp correspondiente al 19,2% (52), P_rrq correspondiente al 11,8% (32), P_vco correspondiente al 11,1% (30) y P_p correspondiente al 7,7% (21) (ver Tabla 23). Es preciso destacar el uso de diferentes ayudas formativas entre ambas participantes, dos en las que se evidencia la relación simétrica entre las participantes para la gestión de la participación (P_p y P_vco), y otras dos en las que se observa la bi-direccionalidad de la conversación entre formadora y profesora, al “pedir aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación” (P_rq) y Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en las sesiones de formación (P_rrq).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora respecto de la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 43. En esta dimensión fueron categorizadas 924 ayudas formativas en el caso 1. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: T_p correspondiente al 32,5% (301), T_ve correspondiente al 14,2% (132), T_ap correspondiente al 11,1% (103), T_r correspondiente al 9% (84) y T_rq correspondiente al 8% (74).

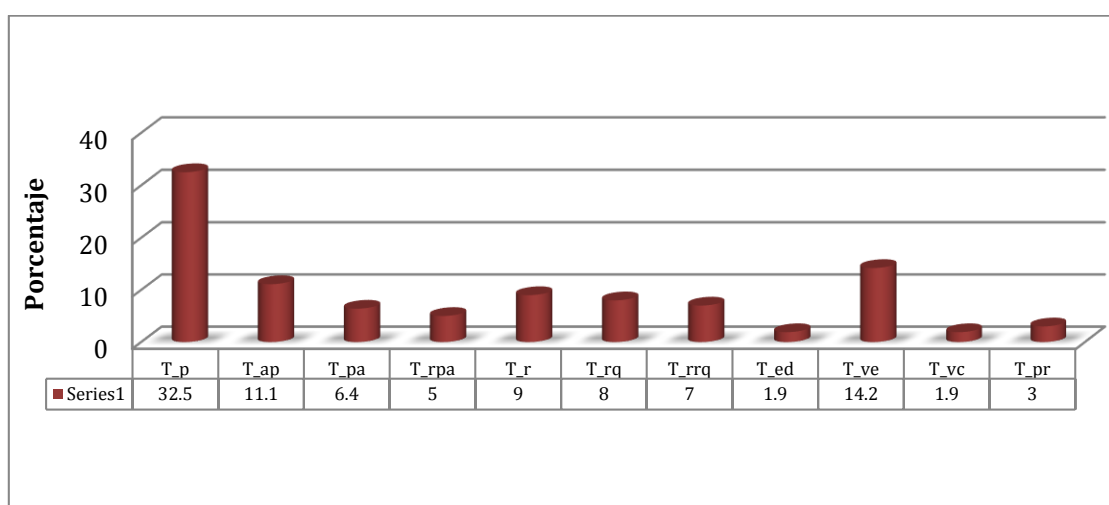


GRÁFICO 43. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 1

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 24.

TABLA 24. *Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1*

Ayudas formativas a la gestión de la tarea	Formadora	Profesora
1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_p correspondiente al 48% (258 FTC)	T_p correspondiente al 11,1% (43 FTC)
2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.		T_ap con un 22,9% (89 FTC)
3. Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_r correspondiente al 14,9% (80 FTC)	
4. Pide aceptación a la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteados por el otro participante.	T_pa correspondiente al 10,4% (56 FTC)	
5. Responde a la petición de aceptación de la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteada por el otro participante.		T_rpa correspondiente al 11,3% (44 FTC)
7. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales).	T_rq correspondiente al 7% (38 FTC)	T_rq correspondiente al 9,3% (36 FTC).
8. Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea. Tanto de forma positiva (relevancia, interés, factibilidad...), como de forma negativa (falta de sentido, inoportunidad, no viabilidad...).	T_ve correspondiente al 6,5% (35 FTC)	T_ve correspondiente al 24,9% (97 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: T_p correspondiente al 48% (258), T_r correspondiente al 14,9% (80), T_pa correspondiente al 10,4% (56), T_rq correspondiente al 7% (38) y T_ve correspondiente al 6,5% (35). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: T_ve correspondiente al 24,9% (97), T_ap correspondiente al 22,9% (89), T_rpa correspondiente al 11,3% (44), T_p correspondiente al 11,1% (43) y T_rq correspondiente al 9,3% (36) (ver Tabla 24). Es relevante destacar que hay dos ayudas formativas que caracterizan la relación diádica conversacional entre la formadora y la profesora (T_pa y T_rpa). Y tres ayudas formativas en las que, tanto formadora como profesora gestionan por igual o hasta un poco más la profesora para hacer evolucionar la construcción de la actividad conjunta (T_p, T_rq y T_ve). Idea fundamental del acompañamiento sobre un tipo de relación conjunta, no asimétrica, en la que

formadora y profesora se involucran para el logro de un avance conjunto sobre la base de acuerdos, objetivos y recursos compartidos (Maela, 2009).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 44. En esta dimensión fueron categorizadas 1841 ayudas formativas en el caso 1. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: S_{sp} correspondiente al 40% (726), S_{vf} correspondiente al 12% (216), S_{re} correspondiente al 7,5% (135), S_{rq} correspondiente al 7,2% (131) y S_{rrq} correspondiente al 5,9% (107).

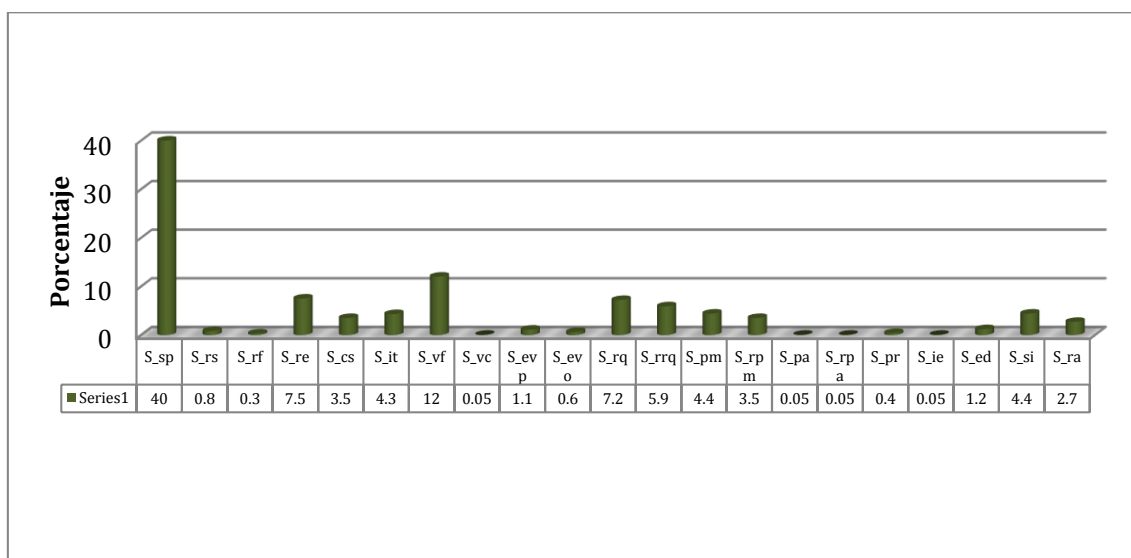


GRÁFICO 44. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 1

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 25.

TABLA 25. Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 1

Ayudas formativas a la gestión de los significados	Formadora	Profesora
1. Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa.	S _{sp} correspondiente al 39,4% (409 FTC)	S _{sp} correspondiente al 41% (317 FTC)
2. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.	S _{vf} correspondiente al 12,4% (129 FTC)	S _{vf} correspondiente al 11,2% (87 FTC)
3. Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el		S _{re} correspondiente al 11% (85)

otro participante.		
4. Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema.	S_rq correspondiente al 9,8% (102 FTC)	
5. Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema.		S_rrq correspondiente al 10,8% (81 FTC)
6. Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante.	S_si correspondiente al 6,8% (71 FTC)	
7. Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa.	S_it correspondiente al 6,8% (71 FTC)	
8. Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante.		S_rpm correspondiente al 7% (54 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: S_sp correspondiente al 39,4% (409), S_vf correspondiente al 12,4% (129), S_rq correspondiente al 9,8% (102), S_si y S_it correspondiente al 6,8% (71). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: S_sp correspondiente al 41% (317), S_vf correspondiente al 11,2% (87), S_re correspondiente al 11% (85), S_rrq correspondiente al 10,8% (81) y S_rpm correspondiente al 7% (54) (ver Tabla 25). En este caso, existen un par de ayudas formativas que formadora y profesora gestionan casi con la misma frecuencia (S_sp y S_vf). Estos resultados pueden ser interpretados como la simetría en la relación entre ambas participantes por el nivel de experiencia de la profesora en la práctica docente en educación infantil. También se observa un par de ayudas que caracteriza la relación diádica en el discurso, donde la formadora “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema (S_rrq)”.

Para terminar este apartado, se comentara brevemente cómo los resultados del caso 1 permiten interpretar como la formadora ayuda a la profesora en la construcción de significados que comparten en relación con la práctica docente inclusiva. Cabe destacar que todos estos resultados se interpretan desde el marco de la actividad conjunta (Coll et al., 1992a), es decir, que cada ayuda entre la formadora y la profesora está íntimamente relacionada con un contenido de formación (los significados compartidos). En este caso se puede observar en los resultados globales del conjunto de secuencias

formativas, en ambas participantes, que entre la gestión de la participación (un 19%) y la gestión de la tarea (un 26%) se dedica un 45% a la construcción de la actividad conjunta (Coll et al. 1992a) y un 55% a la gestión de los significados, probablemente, porque ambas profesoras tienen experiencia en la práctica docente en educación infantil. Esto puede interpretarse como el proceso de ayuda para la construcción conjunta de significados (Colomina et al., 2001) situados en los tipos de sesiones formativas en el aula entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva (ver Gráfico 30).

Los resultados globales de las ayudas formativas en cada una de las participantes muestran que ambas obtienen porcentajes similares en la dimensión de la gestión de los significados (ver Gráfico 32). Este resultado puede relacionarse con el hecho de que la profesora en formación tiene experiencia docente en el nivel de educación infantil -no se considera novel o estudiante de magisterio- y por tanto, comparte una amplia parcela de significados sobre la práctica docente en educación infantil que tributa a la conversación. Y en el caso de la formadora, aunque es la experta en los contenidos de formación sobre la práctica docente inclusiva, se observa cómo se mantiene en una relación simétrica respecto a los significados de la profesora, lo que refuerza la idea de acompañamiento, pues es la formadora la que trata de unirse a la profesora a través de un habla compartida de significados que ya posee la profesora, respetando su ritmo y su capacidad (Maela, 2009; Pirard, 2007). Estos resultados también permiten visualizar el rol de la formadora como una “acompañante” y no como una capacitadora o especialista externa que comparte una gran cantidad de significados sin conocer a fondo la cultura de formación. Lo que se observa en las ayudas de formadora es la gestión a la construcción de significados en la actividad conjunta con la profesora (Vezub, 2011; Zeichner et al., 2011) en un tipo de relación simétrica que acompaña a lo que ya hace y dice la profesora aprendiz.

Respecto al conjunto de Secuencias Formativas se identificó la disminución de las ayudas formativas en la dimensión de la participación y la tarea conforme

avanza en curso escolar (ver Gráfico 33). Ello puede ser interpretado, de acuerdo con Coll et al. (1992a) como la evolución de la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre contenidos de formación, donde en las primeras Secuencias Formativas es necesario explicitar las reglas y normas de participación y tarea pero conforme va avanzando dicha actividad conjunta, y estas reglas y normas se comparten, cada vez, es menos necesario explicitar ayudas en estas dimensiones. Y por el contrario, el aumento notable de la cantidad de ayudas formativas relacionadas con la gestión de los significados se interpreta como la evolución en la construcción de los significados compartidos entre formadora y profesora en el marco de la actividad conjunta (Coll et al., 1992a), lo que finalmente es el objetivo de la formación.

Los resultados de las ayudas formativas en cada tipo de sesión permiten visualizar el tipo de sesiones en las que se brindan más ayudas respecto a la gestión de la participación, la tarea y los significados (ver Gráfico 34). En la sesión de preparación se observan ayudas formativas con porcentajes distribuidos en las tres gestiones de la participación, tarea y significados, seguramente, porque al ser la primera sesión que integra la Secuencia Formativa sea necesario gestionar las reglas y normas de participación y tarea, y los significados. Además, en esta sesión se realiza un tipo de actividad conjunta de “modelado del habla (o discurso)” orientado a la planificación didáctica de la práctica docente inclusiva en la sesión de desarrollo, lo que requiere de ayudas formativas a la gestión de las tres dimensiones. En la sesión de desarrollo se observan ayudas formativas con porcentajes elevados en la gestión de la tarea y los significados, probablemente, por el hecho de estar dentro de la actividad conjunta de “modelado de la acción” de la práctica docente inclusiva, es necesario gestionar ayudas a la tarea y los significados sobre la “actividad instruccional”. En la sesión de evaluación existe un porcentaje notable de ayudas a la gestión de los significados, quizá por la actividad conjunta del “modelado del habla (o discurso)” dirigido al análisis y la reflexión sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo y planificada en

la sesión de preparación, lo que hace o da pie a gestionar una cantidad mayor de significados compartidos.

Respecto de los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante por tipo de sesión (ver Gráfico 35) se puede señalar que las ayudas de las tres dimensiones a la gestión de la participación, la tarea y los significados, en las tres sesiones, son en su mayoría porcentajes simétricos. Aunque se observan en la profesora porcentajes mayores en la sesión de desarrollo a la gestión de la tarea, probablemente porque ella ha debido de asumir el control sobre alguna actuación específica para la realización de la práctica docente inclusiva en el aula. También en la profesora, en la sesión de evaluación, se observa un porcentaje elevado de ayudas a la gestión de los significados, probablemente, por la importancia que tiene la actividad conjunta de análisis y reflexión en la que se comparten mayormente los significados sobre la práctica docente tras haberse realizado la “actividad instruccional” en el aula.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **preparación** indican una mayor cantidad de ayudas en la dimensión de la gestión de la participación, en la primera sesión, lo que puede deberse a que es la primera sesión en la que formadora y profesora realizan una actividad conjunta relacionada al contenido de formación, a diferencia de los resultados de las ayudas a la misma gestión que resultan ser menores en la última sesión. En el caso de las ayudas de la gestión de la tarea, no se observa un patrón gradual de descenso o ascenso en el porcentaje de las ayudas formativas, solo un notorio aumento en las sesiones 5 y 6, probablemente, por los requerimientos del tipo de práctica docente inclusiva que preparan formadora y profesora para la sesión de desarrollo (sobre la elaboración de proyectos educativos). Resultados que se sustentan en los aportes de Erickson (1982), al afirmar que las formas de organizar las reglas o estructuras de participación social y académica se caracterizan por ser irregulares. En cuanto, a las ayudas a la gestión de los significados, existe un aumento notable de la primera sesión a la última, aunque no es gradual, esto podría

deberse a dos razones; la primera, porque ambas participantes van compartiendo cada vez más parcelas de significados y la segunda, por el contenido y características de la práctica docente inclusiva que preparan juntas. En cuanto a las actuaciones de las participantes, en la sesión de preparación, cabe destacar que en la sesión 1 se observan mayores porcentajes en la formadora en las tres dimensiones de la gestión de la participación, la tarea y los significados y menos ayudas en la profesora. Esto se puede interpretar como la ayuda contingente que brinda la formadora (Van del Pol et al., 2011), que gradualmente va haciendo desaparecer en la medida que la profesora va dando muestras de mayor autonomía. En estos resultados también se puede observar un mayor control por parte de la formadora, a diferencia de la última sesión donde la profesora es quién presenta porcentajes más altos en la gestión del significado y participación, lo que denota en el marco interpretativo la asunción del control y la responsabilidad en su propio aprendizaje (Colomina et al., 2001).

Sobre los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **desarrollo**, estos permiten observar que, en la mayoría de las sesiones, la gestión de la tarea y los significados son las ayudas que tienen un mayor porcentaje. Esto puede interpretarse de dos maneras. La primera, por el tipo de actividad conjunta que hacen formadora y profesora en el “modelado de la acción” que consiste en la demostración de una práctica docente inclusiva y que, por tanto, se dan pocos intercambios discursivos entre las participantes. Y la segunda, por el tipo de contenido formativo que tiene que ver con la tarea, en este caso es la realización de la “actividad instruccional” en el aula y, por tanto, es necesario explicitar más las ayudas a la gestión de la tarea y de los significados. De acuerdo a Wertsch (1984 citado en Coll et al., 1992a), la construcción de significados compartidos y la tarea (o actividad instruccional) requiere del mismo grado de ayudas. En este caso se observa cómo la profesora posee una representación inicial de la situación o tarea (actividad instruccional inclusiva) y las acciones a realizar, y cómo la formadora brinda ayudas a la gestión de la tarea y los significados para tener un primer nivel de intersubjetividad entre ambas en la definición de la

situación en el aula para ir compartiendo, cada vez más, parcelas de significados y la representación de la tarea con la intención de subir a niveles más altos de intersubjetividad. La ausencia de ayudas formativas en la sesión 3 se debe a que la profesora realiza una práctica docente de forma autónoma en la que la formadora sólo asumió el rol de observadora y de registro de notas, de ahí, la ausencia de ayudas en el discurso. Cabe destacar que en las sesiones de desarrollo se identificaron pocas actuaciones discursivas entre las participantes, no obstante, se reflejan en porcentajes altos porque son proporcionales a la frecuencia de aparición, por ejemplo, en la sesión 4 de desarrollo sólo hay 4 ayudas formativas categorizadas en FTC, dos de ellas son a la gestión de los significados que hacen un 50%, una a la gestión de la tarea con un 25% y una a la gestión de la participación con un 25%. Las diferencias más notables observadas entre el discurso de la formadora y la profesora son la poca presencia de ayudas a la gestión de la participación en la profesora; quizá porque es la formadora quien lleva el control de la formación. Respecto a las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados se observan porcentajes elevados en la profesora en la sesión 1, 2, 4 y 7 que son similares a los de la formadora, pero con una ligera tendencia más alta que se interpretan como un nivel de relación simétrico, característico del acompañamiento (Maela, 2009) porque la formadora acompaña a la actuación de la profesora en la práctica, involucrándose las dos en el avance conjunto de la actividad acordada en la sesión de preparación donde se planificó la práctica docente inclusiva.

En las sesiones de **evaluación** se observa en los resultados de las ayudas formativas como tienen a disminuir las relacionadas con la gestión de la participación y de la tarea conforme avanza el curso escolar, en cambio, las ayudas de la gestión de los significados aumentan notablemente. Esto es otro de los principios del acompañamiento que da mayor peso al carácter relacional antes del operacional (Maela, 2009; Pirard, 2007), entendido el carácter relacional como las ayudas a la construcción de la actividad conjunta, que en las primeras sesiones de formación tiene mayores porcentajes pero conforme avanza esta en el tiempo van dedicando más al

carácter operacional, interpretado como la construcción conjunta de los significados en un tipo de actividad conjunta que es el “modelado del habla (discurso)” en el que se analiza y reflexiona sobre la práctica docente.

Estos resultados, además, apoyan lo que Englert y Rozendal (2004) afirman sobre las sesiones de evaluación, que crean oportunidades para que las participantes construyan conocimiento profesional y pedagógico a partir de la crítica y reflexión que hacen sobre la práctica docente y sus resultados. En cuanto a las ayudas de las participantes en las sesiones de evaluación, los porcentajes en cada una de ellas son similares en las tres dimensiones de la gestión de la participación, tarea y significados, a excepción de la primera sesión donde la formadora presenta un mayor porcentaje de ayudas formativas en la gestión de la tarea, probablemente, por ser la primera vez que realizaron juntas esta actividad y era necesario gestionar más este tipo de ayudas a la construcción de la actividad conjunta.

Por último, es necesario señalar que los resultados de las ayudas formativas más utilizadas por las participantes no se dan como acciones aisladas, sino que se interpretan en el marco de la actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a los contenidos de formación. En la gestión de la participación, por ejemplo, la actuación con mayor porcentaje en la formadora es “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la profesora” (P_P) y en correspondencia la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap). La formadora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación a la profesora” (P_rq) y la profesora “Responde a requerimientos y/o petición de aclaraciones sobre las reglas de participación de la formadora” (P_rrq). La formadora “Valora el cumplimiento de la participación de la profesora en relación con las reglas acordadas” (P_vco) y la profesora “Valora el cumplimiento de su propia participación de las reglas acordadas” (P_vcp). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de preparación en el caso 1, en el que la formadora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la

profesora” (P_p) y la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la participación en la sesión de preparación 1:

F: *Vamos a aprovechar este jueves que viene, este, para que yo pueda hacer una intervención en el grupo y poder de alguna manera hacer el modelamiento de la actividad para que usted la observe y la pueda retomar.* [La profesora atiende]

P: *Ok.* [La formadora atiende]

En general, las ayudas formativas de la dimensión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas más frecuentes se detallan a continuación: la formadora “Propone los objetivos, características o exigencias de la tarea” (T_p) y la profesora “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap). La formadora “Pide aceptación a la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteados por la profesora” (T_pa) y la profesora “Responde a la petición de aceptación de la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteada por la formadora” (T_rpa). Ambas participantes hacen “Valoración de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ve). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de desarrollo en el caso 1. Esta sesión de desarrollo sirve para demostrar cómo realizar una práctica docente inclusiva sobre una actividad de rutina del nivel de educación infantil relacionado con el calendario y el estado del clima dirigido a una alumna con Síndrome Down incluida en un grupo de tercero. En el desarrollo de la actividad instruccional antes de finalizar la profesora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales)” (T_rq) y la formadora “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante” (T_rrq).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la tarea en la sesión de desarrollo 1:

P: *“Oye formadora, por ejemplo, con las flechas al otro día ¿qué se hace con ellas (con las flechas del calendario)?”*

F: *“Se cambian, decimos ayer fue 29, lo que vamos a hacer es quitarla y entonces, lo que hacemos es colocarla (en el día siguiente), acuérdate que ayer fue jueves. Ajá, recordamos y por eso no las quitamos (de calendario), y ya la flechita cambia (de lugar) al viernes. Los soles se tienen que hacer uno por día, para que se vayan quedando uno por día, igual las nubes para que las tenga porque no sabemos cómo va a estar el clima y que quede lleno con todo lo que serían los soles, o sea el estado del tiempo y alguna tarjetita que nos indique algo importante de ese día, por ejemplo, el día que se celebró el día de la independencia, que es quince se pone el dibujo alusivo para que ellos lo recuerden”.*

Respecto a los resultados globales de las ayudas formativas en la gestión de los significados, las ayudas formativas más utilizadas por las participantes son: la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq). Ambas participantes “Explican significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp) y “Valoran favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf). A continuación se da un ejemplo de categorizado en la actividad conjunta de la sesión de evaluación en el caso 1, donde la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de los significados en la sesión de evaluación 1:

F: *“[...] de acuerdo a lo observado ¿usted cómo educadora piensa retomar este trabajo?, si la respuesta es afirmativa o negativa describa ¿por qué?”* (Lee en voz alta su documento de planificación didáctica en el que tiene escritas varias preguntas) [La profesora atiende y sigue la lectura en su documento de planificación didáctica]

P: *Pues, por supuesto que si la voy a retomar, porque yo creo que bueno, para empezar esto del calendario, como tu bien dices, es algo tan abstracto y es importante que ellos lo aprendan ¿no?* [La formadora atiende y toma notas]

Finalmente, en este caso se observa un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, que entre las dos alcanza un 45%

del total en el conjunto de las Secuencias Formativas. La frecuencia de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, posiblemente sea porque es la primera vez que trabajan juntas y, por tanto, fue necesario establecer las reglas y normas que hicieran avanzar la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora. Respecto a las ayudas formativas a la gestión de los significados presentan un alto porcentaje del 55% en el conjunto de SF, quizá por la experiencia de la formadora y profesora en la práctica docente en educación infantil que sirvió de base para la construcción de los significados compartidos sobre la práctica docente inclusiva.

5.1.2. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 2

En el caso 2 se categorizaron las ayudas en un total de 326 Fragmentos de Turno Conversacional (FTC) entre formadora y profesora del Conjunto de 3 Secuencias Formativas (CSF) realizadas. Los resultados (en Fragmentos de Turno Conversacional y sus porcentajes) para cada dimensión de análisis son: 42 que representa un 13% de gestión de la participación social, 80 que representan un 24% de gestión de la tarea y 204 que representan un 63% de gestión de significados (ver Gráfico 45).

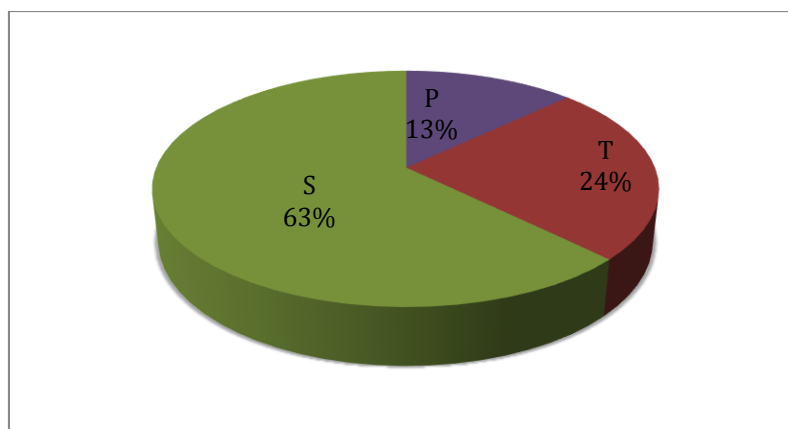


GRÁFICO 45. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 del conjunto de secuencias formativas

Para avanzar en la interpretación de los resultados de las ayudas formativas identificadas se analizan estos por cada una de las participantes como se muestran en el gráfico 46.

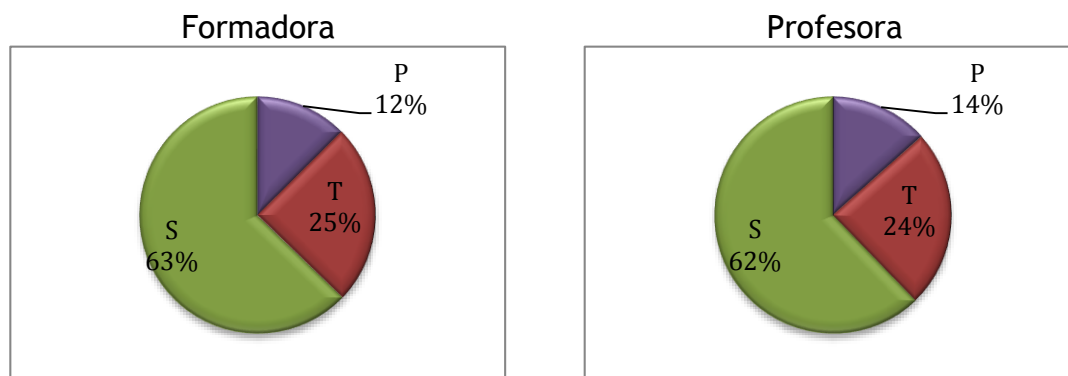


GRÁFICO 46. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada tipo de participante del caso 2 en el conjunto de secuencias formativas

En este caso no se observan diferencias entre formadora y profesora en cuanto a la gestión de las tres dimensiones. En la dimensión de gestión de la participación, en la formadora se identificaron 25 ayudas formativas correspondientes al 12% y en la profesora 17 que corresponde al 14% del total. En la dimensión de gestión de la tarea, la formadora tiene 49 ayudas formativas correspondientes al 25% y en la profesora 31 que corresponde al 24% del total. Y en la dimensión de gestión de los significados, la formadora tiene 125 ayudas formativas correspondientes al 63% y en la profesora 79 que corresponde al 62% del total. Esta similitud puede relacionarse con la experiencia de la profesora en la práctica docente en el nivel de educación infantil y en el programa formativo (de un año), de ahí que se presenten porcentajes similares en las ayudas formativas identificadas en las tres dimensiones de análisis.

Los resultados de las ayudas formativas expresadas por ambas participantes identificadas en el caso 2 y las diferencias para cada una de las SF se muestran en el gráfico 47.

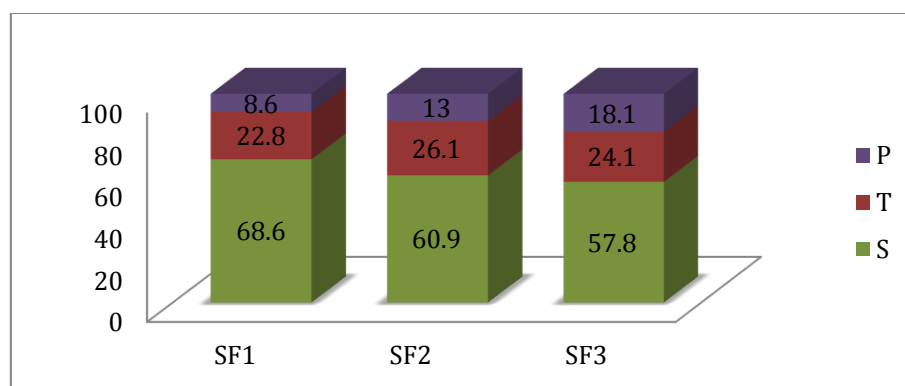


GRÁFICO 47. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en cada secuencia formativa

En la dimensión de gestión de la participación, en la SF 3 se observa el porcentaje más alto y la SF1 el más bajo. En la dimensión de gestión de la tarea, la SF 2 presenta el porcentaje más alto y la SF 1 el más bajo. Por último, en la dimensión de gestión de los significados, el porcentaje más alto se ve en la SF1 y el más bajo en la SF3. De manera general, se observa en el gráfico 47 porcentajes similares en las tres SF de las ayudas formativas en la gestión de la tarea; en la gestión de la participación un ligero aumento en el porcentaje; y en la gestión de los significados una disminución, posiblemente porque es el segundo año que trabajan juntas en el programa de formación y ya no sea tan necesario gestionar los significados como al principio.

Los resultados del total de las ayudas formativas identificadas en cada una de las sesiones entre formadora y profesora se presentan en el gráfico 48. Es posible observar que los porcentajes de la dimensión de la gestión de participación varían considerablemente en las tres sesiones, es decir, en la sesión de preparación y evaluación se identifican porcentajes bajos de ayudas formativas, respecto a la sesión de desarrollo que es la que tiene mayor porcentaje. En la dimensión de la gestión de tarea se observa el porcentaje más elevado en las sesiones de desarrollo y el más bajo en la sesión de evaluación. En la dimensión de la gestión de los significados se visualiza un porcentaje mayor en las sesiones de evaluación y preparación, en cambio en las sesiones de desarrollo se observa un porcentaje bajo.

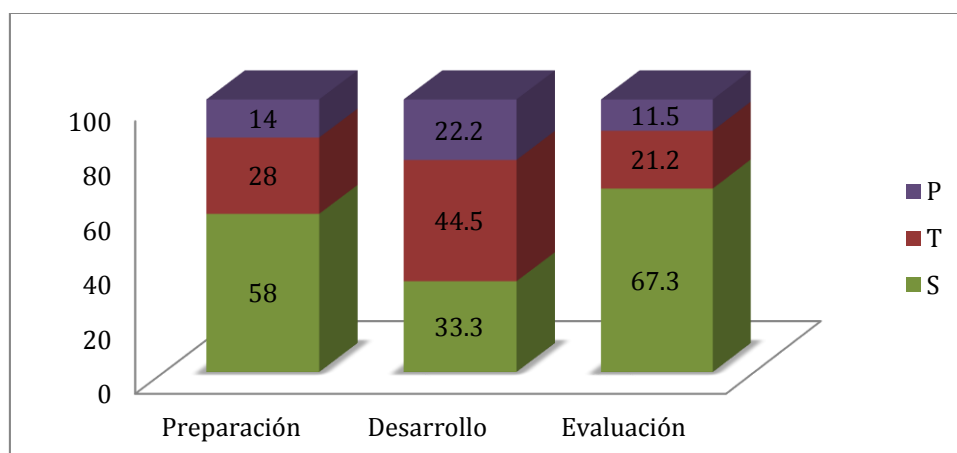


GRÁFICO 48. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en cada tipo de sesión formativa

El gráfico 48 muestra que para las dimensiones de la gestión de la participación y la tarea se observan los porcentajes más elevados en las sesiones de desarrollo, posiblemente porque este caso realiza actividades instruccionales que requieren de gestionar más ayudas a la participación de ambas, por ejemplo, en el desarrollo de los rincones de experimentos en paralelo. Los resultados permiten observar un alto porcentaje en las ayudas a la gestión de los significados en las sesiones de preparación y evaluación (un poco más en esta última), probablemente, por el tipo de actividad conjunta que realizan sobre el “modelado del habla (o discurso)” respecto a la elaboración de la planificación didáctica en el tipo de sesión de preparación y al análisis y la reflexión de la práctica docente en la sesión de evaluación.

En relación a cada participante en las dimensiones de la gestión de la participación y tarea existen diferencias porcentuales relativamente bajas en las ayudas formativas identificadas (ver Gráfico 49), quizá por el tiempo que llevan trabajando juntas en el programa formativo, que han hecho que la actividad conjunta avanzara a tal grado de requerir de pocas ayudas formativas en ambas dimensiones en las tres sesiones.

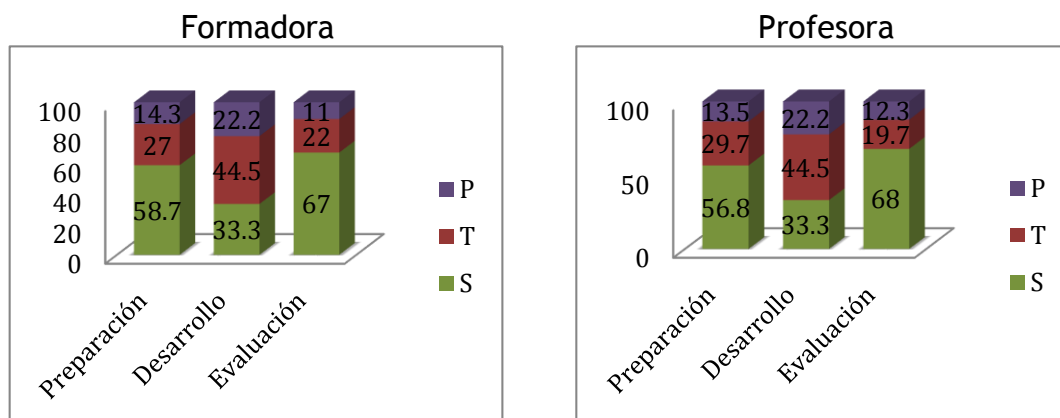


GRÁFICO 49. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 2 por cada tipo de sesión formativa

En el caso de las ayudas a la gestión de los significados, se observa un poco más en la formadora en las sesiones de preparación, en la sesión de desarrollo la misma cantidad y en las sesiones de evaluación un poco más en la profesora. Probablemente, las ayudas de la profesora a la gestión de los significados en la sesión de preparación se deban a que es en la planificación didáctica donde requiere de más apoyo la profesora.

Para profundizar en esta visión general, a continuación se presenta los resultados específicos sobre las tres dimensiones a lo largo de todas las secuencias formativas para cada tipo de sesión, comenzando por las de preparación, posteriormente las sesiones de desarrollo y, finalmente, las sesiones de evaluación.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **preparación** se puede observar en el gráfico 50. En general, se observa el aumento del porcentaje de las ayudas formativas en la dimensión de gestión de la participación social, la disminución del porcentaje en la dimensión de gestión de tarea y porcentajes iguales de ayudas en la dimensión de gestión de los significados entre la primera y última sesión.

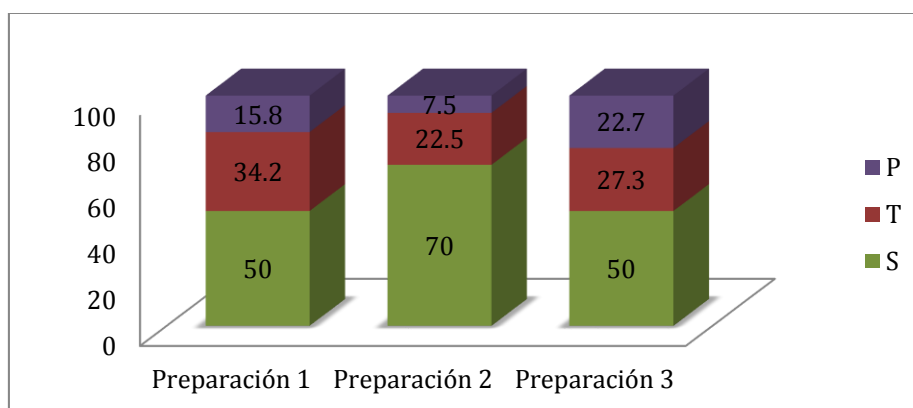


GRÁFICO 50. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de preparación

En la dimensión de gestión de la participación aumenta un 6,9% las ayudas formativas de la primera a la última sesión, probablemente, porque en la última sesión de preparación la profesora contribuye a una cantidad de ayudas formativas a la gestión de la participación. En la dimensión de gestión de la tarea disminuye un 6,9% las ayudas formativas de la primera a la última sesión, quizá porque al ser la primera sesión de la Secuencia Formativa del curso escolar haya tenido que ser necesario recordar las reglas y normas de la tarea formativa. En la dimensión de gestión de los significados se observa el mismo porcentaje de las ayudas formativas en la sesión 1 y 3; el mayor porcentaje en esta dimensión se registra en la sesión 2, probablemente, por el tipo de actividad instruccional relacionada con la realización de rincones de experimentos que haya requerido de gestionar una mayor cantidad de ayudas a los significados para el desarrollo de la planificación didáctica, que coincide con un SIF de porcentaje alto de *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de **preparación** se observan en el gráfico 51.

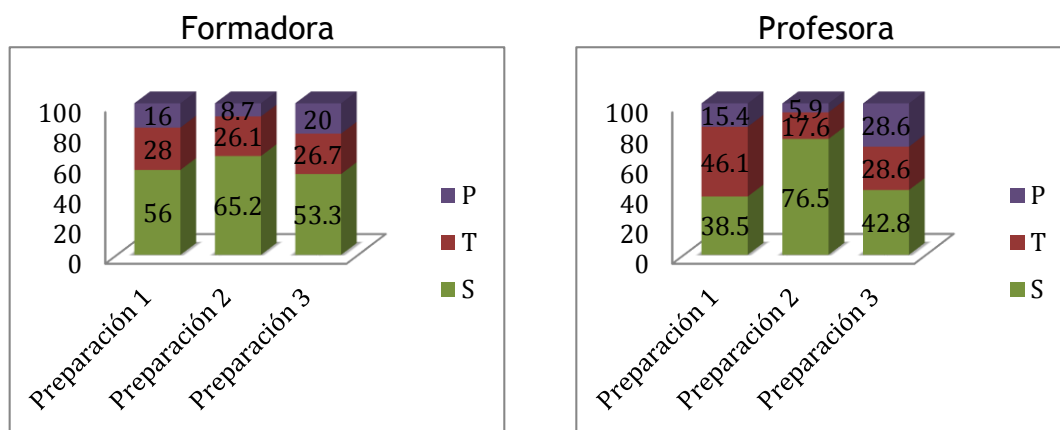


GRÁFICO 51. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 2

En la dimensión de gestión de la participación en la sesión 1, la formadora presenta un 0,6% más de ayudas formativas en relación a la profesora y en la sesión 3, la formadora tiene un 8,6% menos de ayudas formativas que la profesora. Este cambio del control en la gestión de las ayudas formativas a la participación, se debe probablemente a la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en la sesión de preparación (Colomina et al., 2001).

En la dimensión de la tarea en la sesión 1, la formadora presenta un 18,1% más de ayudas formativas en relación a la profesora y, en la sesión 3, la formadora tiene un 1,9% menos de ayudas formativas que la profesora. Este cambio del control en la gestión de las ayudas formativas a la tarea quizá también se relacione con la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en la construcción de la actividad conjunta de la sesión de preparación.

En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora presenta un 17,5% más de las ayudas formativas en relación a la profesora y en la sesión 3, la formadora tiene un 10,5% más de ayudas formativas que la profesora. Se destaca la sesión 2 por encontrarse el porcentaje más alto de ayudas formativas de esta dimensión en la profesora, posiblemente, la experiencia previa de la profesora respecto al tipo de actividad instruccional sobre

rincones en educación infantil, que haya sido un factor clave para ofrecer una mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **desarrollo** se pueden ver en el gráfico 52. Cabe señalar que estos porcentajes son proporcionales a la cantidad de ayudas identificadas en los Fragmentos de Turno Conversacional que fueron muy pocos en estas sesiones (ver Tabla 33).

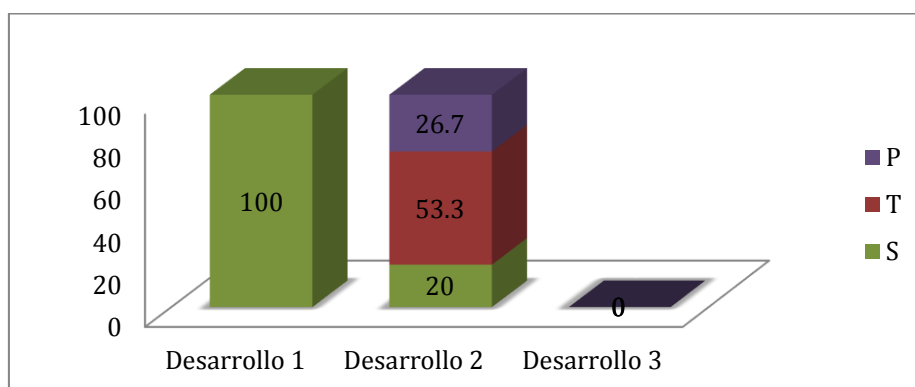


GRÁFICO 52. Total de las ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de desarrollo

Las pocas ayudas formativas identificadas en los Fragmentos de Turno Conversacional en la sesión 1 corresponden a la gestión de los significados, probablemente, por la necesidad de compartir información sobre los niños en la realización de la actividad instruccional por ser la primera sesión de formación en el curso escolar. En la sesión 2 se observan porcentajes proporcionales en las dimensiones de la gestión de la participación y los significados, con más del 50% de las ayudas a la gestión de la tarea, quizá por el tipo de actividad instruccional sobre rincones de experimentos que realizaron formadora y profesora a la misma vez.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante en las sesiones de **desarrollo** se pueden ver en el gráfico 53.

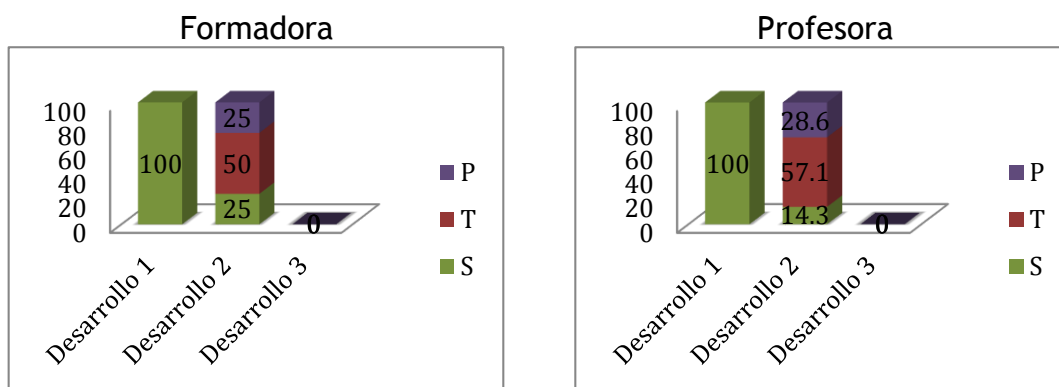


GRÁFICO 53. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 2

En la sesión de desarrollo 1 se observa la misma cantidad de ayudas a la gestión de los significados entre formadora y profesora, probablemente, por la experiencia del trabajo previo entre ambas en el programa de formación en el curso anterior que les permitió tener un referente compartido sobre la actividad conjunta, en la que no se requirió de ayudas a la gestión de la participación y de la tarea. En la sesión 2, por el contrario, se observa una mayor cantidad de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea por parte de la profesora, quizá por su experiencia previa para la realización de los rincones de experimentos sobre los que se realizó la actividad instruccional, donde la formadora gestiona un poco más las ayudas a los significados.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **evaluación** se pueden ver en el gráfico 54. De manera general, las ayudas a la gestión de la participación y la tarea tienden a aumentar y las ayudas a la gestión de los significados tienen a disminuir conforme avanza el curso escolar.

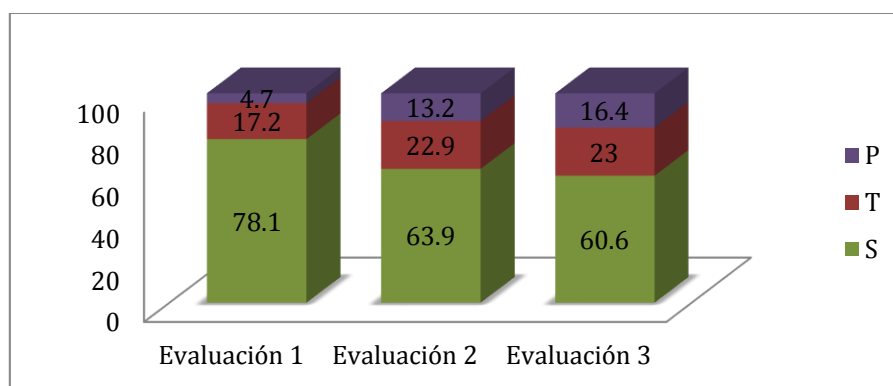


GRÁFICO 54. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 2 en las sesiones de evaluación

En la dimensión de gestión de la participación aumenta, notablemente, el porcentaje de las ayudas formativas identificadas de la sesión 1 correspondiente al 4,7% a la sesión 3 que corresponde al 16,4%, probablemente, porque para las participantes fue necesario recordar las normas y reglas de participación o establecer otras. En la dimensión de gestión de la tarea aumenta de forma gradual el porcentaje de las ayudas formativas en las tres sesiones; en la sesión 1 que corresponde al 17,2%, en la sesión 2 al 22,9% y en la sesión 3 al 23%. En la dimensión de gestión de los significados disminuye, gradualmente, el porcentaje de las ayudas formativas en las tres sesiones; en la sesión 1 correspondiente al 78,1%, en la sesión 2 al 63,9% y en la sesión 3 al 60,6%. Estos resultados, seguramente se deban a la experiencia previa de las participantes en el programa de formación, donde ya no es tan necesario gestionar ayudas a los significados, sino todo lo contrario, la tendencia es cada vez gestionar menos las ayudas a esta dimensión.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de **evaluación** se encuentran en el gráfico 55.

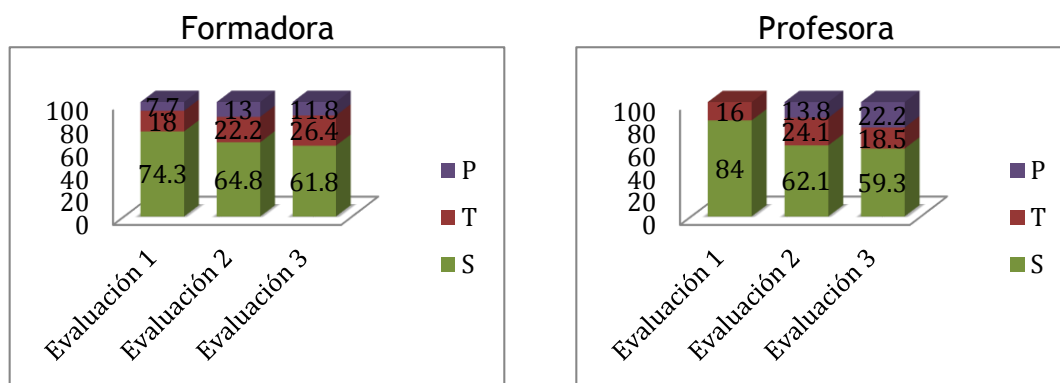


GRÁFICO 55. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 2

En la dimensión de gestión de la participación, en la sesión 1, la formadora presenta un 7,7% de más ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora tiene un 0,8% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 10,4% menos de ayudas formativas que la profesora. El aumento gradual de las ayudas a la gestión de la participación se interpreta desde el marco de la interactividad como la asunción del control y la responsabilidad de la profesora (Colomina et al., 2001).

En la dimensión de la tarea, en la sesión 1, la formadora presenta un 2% más de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora tiene un 2,2% de menos ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 7,9% más de ayudas formativas que la profesora. Estos resultados permiten señalar que la formadora claramente tiene el control de las sesiones 1 y 3, pero en la sesión 2, la profesora es quien gestiona un poco más las ayudas a la tarea, posiblemente, por su experiencia previa en la actividad instruccional desarrollada sobre los rincones de experimentos.

En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora presenta un 9,7% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora tiene un 2,7% más ayudas formativas en relación a la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 2,5% más de ayudas formativas que la profesora. Los resultados de la sesión 1, probablemente se deban a la

renuncia estratégica de la formadora que hace gestionar una mayor cantidad de significados de la profesora (Coll et al., 1992a). En las sesiones 2 y 3 se puede observar como los porcentajes de la formadora y la profesora sobre las ayudas a la gestión de los significados se va igualando, lo que puede interpretarse como un mayor nivel de intersubjetividad (Coll et al., 1992a).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con la dimensión de gestión de la participación social en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 56. En esta dimensión fueron categorizadas 42 ayudas formativas en el caso 2. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: P_p correspondiente al 40,5% (17), P_ap correspondiente al 26,2% (11), P_vco correspondiente al 14,3 (6), P_vcp correspondiente al 7,1 (3) y P_r correspondiente al 4,7% (2).

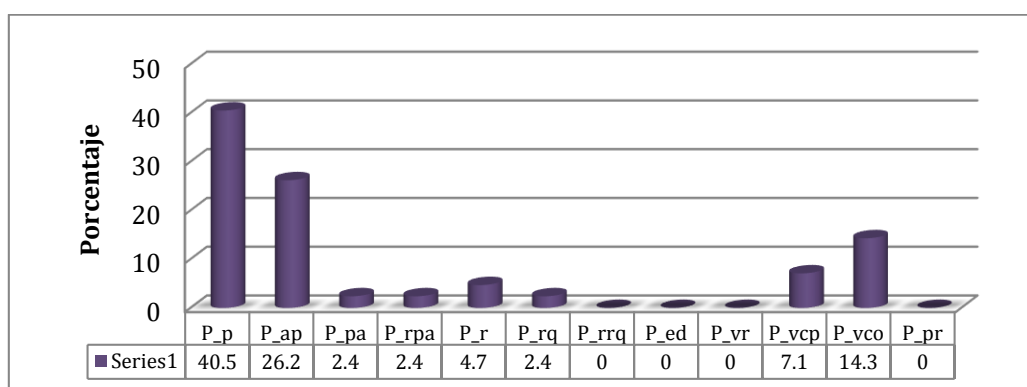


GRÁFICO 56. *Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 2*

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 26.

TABLA 26. *Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2*

Ayudas formativas a la gestión de la participación	Formadora	Profesora
1. Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_p correspondiente al 60% (15 FTC)	P_p correspondiente al 11,8% (2 FTC)
2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación.		P_ap correspondiente al 58,8% (10 FTC)
3. Valora el cumplimiento de su propia	P_vcp correspondiente	

participación en relación las reglas acordadas: positiva (de cumplimiento) o negativa (de incumplimiento).	al 12% (3 FTC)	
4. Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas.	P_vco correspondiente al 8%(2 FTC)	P_vco correspondiente al 23,5% (4 FTC)
5. Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_r correspondiente al 8% (2 FTC)	
6. Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por el otro participante.		P_rpa correspondiente al 5,9% (1 FTC)

Las cuatro categorías con mayor porcentaje en la formadora son: P_p correspondiente al 60% (15), P_vcp correspondiente al 12% (3), P_vco con un 8% (2) y P_r correspondiente al 8% (2). Las cuatro categorías con mayor porcentaje en la profesora son: P_ap correspondiente al 58,8% (10), P_vco correspondiente al 23,5% (4), P_p correspondiente al 11,8% (2) y P_rpa correspondiente al 5,9% (1) (ver Tabla 26). Es preciso destacar el uso de diferentes ayudas formativas entre ambas participantes, dos en las que se evidencia la relación simétrica entre formadora y profesora para la gestión de la participación (P_p y P_vco), y otras dos en las que se observa la bidireccionalidad de la conversación entre las participantes, la formadora “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación” (P_p) y la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación” (P_ap).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 57. En esta dimensión fueron categorizadas 80 ayudas formativas en la pareja 2. Las cuatro categorías con mayor porcentaje son: T_p correspondiente al 41,3% (33), T_ap correspondiente al 26,3% (21), T_r correspondiente al 7,5% (6) y T_ve correspondiente al 7,5% (6).

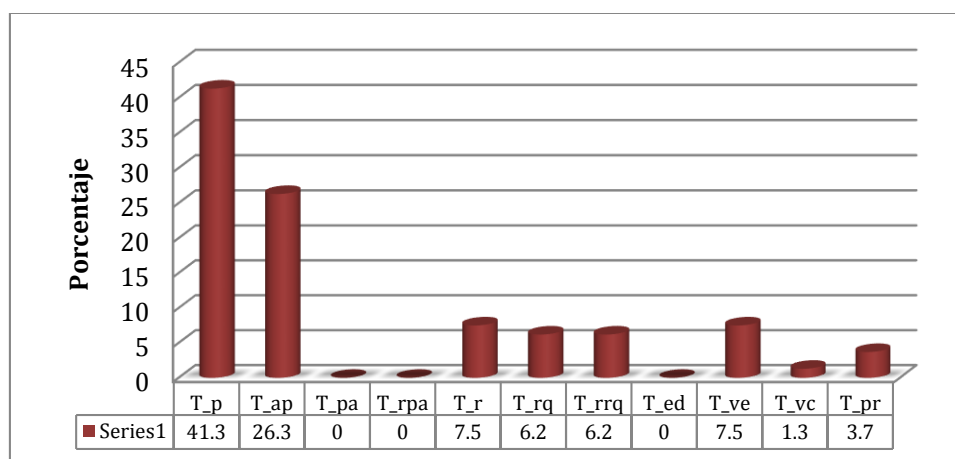


GRÁFICO 57. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 2

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 27.

TABLA 27. Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2

Ayudas formativas a la gestión de la tarea	Formadora	Profesora
1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_p correspondiente al 63,3% (31 FTC)	T_p correspondiente al 6,5% (2 FTC)
2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.		T_ap correspondiente al 64,5% (20 FTC)
3. Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_r correspondiente al 12,3% (6 FTC)	
4. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales).	T_rq correspondiente al 10,2% (5 FTC)	
5. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea a requerimiento del otro participante.		T_rrq correspondiente al 16,1% (5 FTC)
6. Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea. Tanto de forma positiva (relevancia, interés, factibilidad...), como de forma negativa (falta de sentido, inoportunidad, no viabilidad...).	T_ve correspondiente al 6,1% (3 FTC)	T_ve correspondiente al 9,7% (3 FTC)
7. Valora el grado de respeto o cumplimiento de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea: positiva (cumplimiento) o negativa (incumplimiento).		T_vc correspondiente al 3,2% (1 FTC)
8. Propone la revisión o reformulación de los objetivos, las características o exigencias de la tarea.	T_pr correspondiente al 6,1% (3 FTC)	

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: T_p correspondiente al 63,3% (31), T_r correspondiente al 12,3% (6), T_{rq} correspondiente al 10,2% (5), T_{ve} correspondiente al 6,1% (3) y T_{pr} correspondiente al 6,1% (3). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: T_{ap} correspondiente al 64,5% (20), T_{rrq} correspondiente al 16,1% (5), T_{ve} correspondiente al 9,7% (3), T_p correspondiente al 6,5% (2) y T_{vc} correspondiente al 3,2% (1) (ver Tabla 27). Nótese el uso de diferentes ayudas formativas entre ambas participantes, dos en las que se evidencia la relación simétrica entre formadora y profesora para la gestión de la tarea (T_p y T_{ve}), y otras cuatro en las que se observa la bi-direccionalidad de la conversación entre las participantes, la formadora “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p) y la profesora “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_{ap}). La formadora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales) (T_{rq}) y la profesora “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante (T_{rrq}).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 58. En esta dimensión fueron categorizadas 204 ayudas formativas en el caso 2. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: S_p correspondiente al 23,5% (48), S_{rq} correspondiente al 12,2% (25), S_{rrq} correspondiente al 12,2% (25), S_{vf} correspondiente al 9,3% (19) y S_{rs} correspondiente al 6,4% (13).

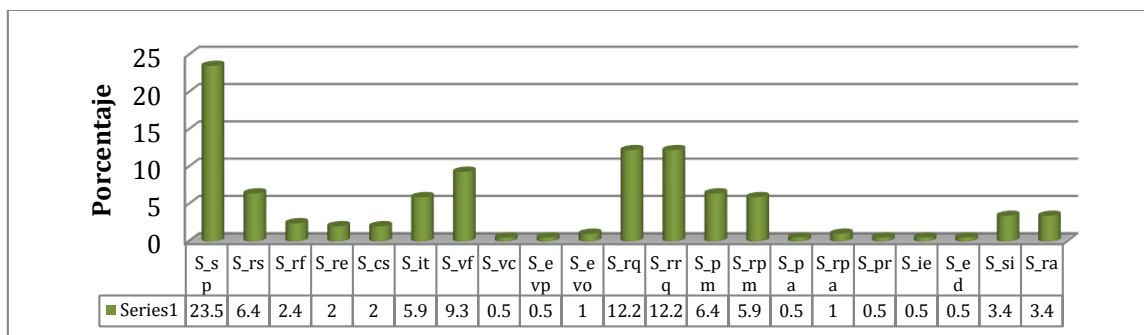


GRÁFICO 58. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 2

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 28.

TABLA 28. Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 2

Ayudas formativas a la gestión de los significados	Formadora	Profesora
1. Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa.	S_sp correspondiente al 32,2% (29 FTC)	S_sp correspondiente al 24% (19 FTC)
2. Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema.	S_rq correspondiente al 20% (25 FTC)	
3. Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema.		S_rrq correspondiente al 31,6% (25 FTC)
4. Recuerda significados compartidos previamente por los participantes en el Programa Formativo.	S_rs correspondiente al 10,4% (13 FTC)	
5. Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa.	S_it correspondiente al 9,6% (12 FTC)	
6. Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo.		S_pm correspondiente al 15,1% (12 FTC)
7. Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante.	S_rpm correspondiente al 8,8% (11 FTC)	
8. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.		S_vf correspondiente al 11,3% (9 FTC)
9. Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante.		S_re correspondiente al 5% (14 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: S_sp correspondiente al 32,2% (29), S_rq correspondiente al 20% (25), S_rs correspondiente al 10,4% (13), S_it correspondiente al 9,6% (12) y S_rpm correspondiente al 8,8% (11). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la

profesora son: S_rrq correspondiente al 31,6% (25), S_sp correspondiente al 24% (19), S_pm correspondiente al 15,1% (12), S_vf correspondiente al 11,3% (9) y S_re correspondiente al 5% (14) (ver Tabla 28). En este caso, sólo existe una ayuda formativa que formadora y profesora gestionan casi con la misma frecuencia (S_sp), probablemente, por la experiencia de la profesora en la práctica docente en educación infantil. También se observa dos pares de ayudas que caracteriza la relación diádica en el discurso, donde la formadora “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema (S_rrq)”. La profesora “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm) y la formadora “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante (S_rpm). Resultado de los dos últimos tipos de ayudas que se interpretan como la asunción del control y la responsabilidad del aprendizaje de la profesora desde el marco de la interactividad (Coll et al. 1992a).

Para terminar este apartado se comenta brevemente cómo estos resultados permiten interpretar como la formadora ayuda a la profesora en la construcción de significados que comparten en relación con la práctica docente inclusiva. Como se ha señalado anteriormente, los resultados se interpretan desde el marco de la actividad conjunta (Coll et al., 1992a). En este caso se puede observar en los resultados globales del conjunto de secuencias formativas (ver gráfico 45), en ambas participantes que entre la gestión de la participación (un 13%) y a la gestión de la tarea (un 24%) se dedica un 37% a la construcción de la actividad conjunta (Coll et al., 1992a) y un 63% a la gestión de los significados, probablemente porque en este caso ambas profesoras tienen experiencia en la práctica docente en educación infantil y un año de participación en el programa formativo sobre la práctica docente inclusiva.

Los resultados globales de las ayudas formativas en cada una de las participantes muestran que ambas obtienen porcentajes parecidos en la

dimensión de la gestión de los significados, con una pequeña diferencia del 1% de más ayudas en la formadora que en la profesora. De igual forma sucede en la gestión de la tarea (ver Gráfico 46). Estos resultados se interpretan como un mayor control de la formadora en las ayudas para el ejercicio de la influencia educativa. En cambio, las ayudas en la dimensión de la gestión de la participación, la profesora tiene un 2% más que la formadora, lo cual puede pensarse en términos de una asunción del control sobre su propio proceso de aprendizaje (Coll et al., 1992a).

Respecto al conjunto de Secuencias Formativas se logra visualizar como las ayudas formativas de la dimensión de la participación y de la tarea tienden a aumentar conforme avanza en curso escolar (ver Gráfico 47), posiblemente, porque el proceso se sigue construyendo la actividad misma entre formadora y profesora sobre los contenidos de formación. Caso contrario de lo que ocurre con las ayudas de la dimensión de los significados que conforme avanza el curso escolar, en cada secuencia formativa, disminuye gradualmente entre un 8 y 10% las ayudas en esta dimensión, probablemente, porque tras un año de actividad conjunta previa en el programa de formación ya no sea necesario compartir una gran cantidad de ayudas a la gestión de los significados como ocurre en el caso 1.

Los resultados de las ayudas formativas en cada sesión por participante permiten observar el tipo de sesión donde se brindan más ayudas a la gestión de los significados y, aunque ya se mencionó anteriormente, entre las participantes también se observa una disminución gradual y paulatina conforme avanza el curso escolar. Respecto a los resultados de la dimensión de la gestión en la participación, en la profesora se observa un aumento gradual de ayudas formativas a lo largo del curso escolar, posiblemente por su asunción del control y responsabilidad en el proceso de formación. Sobre los resultados de la dimensión de la gestión de la tarea, no se observa un patrón gradual de aumento o disminución, no obstante, se destaca que en ambas participantes existe un notable aumento de ayudas en la SF 2, seguramente por el tipo de actividad instruccional que realizan en paralelo entre

formadora y profesora en la sesión de desarrollo sobre rincones de experimentos.

Los resultados de las ayudas formativas en los tipos de sesiones de formación resaltan las diferencias y similitudes de ayudas que se brindan entre cada una de ellas. En la sesión de **preparación**, más del 50% de las ayudas formativas son relacionadas con la gestión de los significados, le sigue la gestión de la tarea y la gestión de la participación (ver Gráfico 48). Esto se deba, probablemente, por el tipo de actividad conjunta que realizan de “modelado del habla (discurso)” donde lo más importante es compartir significados sobre la planificación didáctica de una práctica docente inclusiva que también requiere de una cantidad de ayudas a la gestión de la tarea y un poco menos de la participación. Estos resultados, concuerdan con lo que Velzen et al. (2012) aportan sobre las conversaciones, las que se suscitan al planificar una práctica antes de realizarla, pues crea la oportunidad de aprender al compartir conocimiento práctico. En el caso de las sesiones de **desarrollo**, también por el tipo de actividad conjunta de “modelado de la acción” entre formadora y profesora, se observa un porcentaje bajo en las ayudas a la gestión de los significados y un porcentaje alto a la gestión de la tarea y la participación, probablemente, por encontrarse en la “actividad instruccional” con todo el grupo de alumnos en el aula. En las sesiones de **evaluación** se observa un porcentaje bajo de las ayudas formativas, en comparación con el resto de las sesiones en la dimensión de la gestión de la tarea y participación. En cambio, el porcentaje más alto de las ayudas formativas a la gestión de los significados ocurre en estas sesiones, posiblemente, por el tipo de actividad conjunta de “modelado del habla (discurso)” entre formadora y profesora al dialogar sobre la valoración que hacen de la práctica docente creando así una oportunidad de aprendizaje para la formadora y la profesora, diferente a lo que se piensa que ocurre en el modelado al esperarse que sólo la profesora pudiera aprender de la experiencia (Velzen et al., 2012).

En relación con los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante, por cada tipo de sesión (ver Gráfico 49), se puede observar

como en las sesiones de **preparación**, la formadora gestiona más ayudas formativas a la participación y los significados respecto a la profesora, probablemente, porque es quién tiene el control de la sesión para ejercer la influencia educativa. En las sesiones de desarrollo, se identifican los mismos porcentajes de ayudas formativas entre formadora y profesora, mismos resultados que se observaron en varios SIF donde las participantes comparten el control de la “actividad instruccional” que realizan en la práctica docente inclusiva en el aula. Estos resultados, desde el marco del acompañamiento, se interpretan como las ayudas en un tipo de relación simétrica donde se involucran por igual formadora y profesora en el avance conjunto de objetivos, acuerdos y recursos (Maela, 2009), que en este caso, es sobre el desarrollo de una práctica docente inclusiva planificada de manera conjunta en la sesión de preparación. Por otra parte, en las sesiones de preparación, existe un alto porcentaje de las ayudas de la profesora a la gestión de los significados y la participación que se interpreta como la asunción del control y responsabilidad que poco a poco va asumiendo la profesora en el proceso de construcción de significados (Colomina et al., 2001).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **preparación** presentan porcentajes similares en las sesiones 1 y 3 a la gestión de significados, tarea y participación. En la sesión de preparación 2, se observa un alto porcentaje a la gestión de los significados, menos a la gestión de la tarea y muy poco a la gestión de la participación, posiblemente, por el tipo de “actividad instruccional” que planifican sobre el uso de rincones en educación infantil, lo que demandó compartir más significados sobre la práctica a realizar en la sesión de desarrollo. Respecto a esta misma sesión de preparación, los resultados de las ayudas formativas por cada participante permiten observar un alto porcentaje en las ayudas de la profesora a la gestión de los significados, con más del 70% respecto a la formadora, quizá por la experiencia previa de la profesora sobre la planificación didáctica del tipo de la actividad instruccional sobre rincones en educación infantil.

Sobre los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **desarrollo** se observan en cada una de las sesiones casos extremos. En la primera sesión, el total de ayudas formativas es sobre la gestión de los significados y esto se debe a una actuación discursiva categorizada en un par de Fragmentos de Turno Conversacional en ambas participantes. En la segunda sesión, el porcentaje más alto de ayudas de las dos participantes es a la gestión de la tarea con más del 50% y de la participación con más del 25%, seguramente, por el tipo de práctica docente inclusiva que se realizó en aula, pues cada una de ellas debía realizar en paralelo un rincón de un experimento con un grupo de niños. En esta sesión se observa un menor porcentaje en la gestión de los significados en ambas participantes. En la tercera sesión, no se identificaron actuaciones discursivas entre ambas participantes, de ahí que no existan ayudas formativas categorizadas aunque la profesora observa, registra y lee la planificación de la actividad instruccional.

En las sesiones de **evaluación** se observa una disminución en los resultados de las ayudas formativas a la gestión de los significados y el aumento de las ayudas a la gestión de la participación y de la tarea conforme avanza el curso escolar. Sobre las ayudas de cada una de las participantes en estas sesiones, la profesora tiene un aumento notable en las ayudas a la gestión de la participación respecto a la formadora, en la gestión de la tarea en ambas aumentan las ayudas y en la gestión de los significados en ambas disminuye más del 10%. Esto puede deberse al tiempo que llevan trabajando de manera conjunta y es por ello que existen amplias parcelas de significados compartidos, que hacen necesaria la gestión de tantos significados concentrándose sólo en compartir lo necesario como sucede en el caso 1. Por otra parte, al ser la construcción de la actividad conjunta un proceso que requiere del ajuste de las ayudas, tal vez la formadora requirió tomar el control del proceso brindando más ayudas a la gestión de la tarea y significados. De acuerdo con Colomina et al. (2001), los procesos de ayuda son complejos y se caracterizan por no ser lineales, lo que hace que puedan concretarse y llevarse a cabo de diferente forma. Los resultados permiten ver que el proceso de construcción de la actividad conjunta y de la construcción

de significados no son previsible, por el contrario, se desarrollan conforme evoluciona la actividad misma entre las participantes dependiendo de los requerimientos de la profesora, y el ajuste de las ayudas que brinda la formadora.

Sobre los resultados de las ayudas formativas a la gestión de la participación, que presentan el más alto porcentaje en el conjunto de las secuencias formativas, en el marco de la actividad conjunta, se puede decir que la formadora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la profesora” (P_P) y en correspondencia la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap). La formadora “Valora el cumplimiento de su propia participación de las reglas acordadas” (P_vcp) y la profesora “Valora el cumplimiento de la participación de la formadora en relación a las reglas acordadas” (P_vco). Además de estas actuaciones la formadora “Recuerda las reglas de participación para sí misma y/o la profesora” (P_r) y “Valora el cumplimiento de la participación de la profesora en relación a las reglas acordadas” (P_vco). Y la profesora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la formadora” (P_p) y “Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por la formadora” (P_rpa). A continuación se presenta un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de preparación en el caso 2, en el que la formadora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la profesora” y la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la participación en la sesión de preparación 2:

F: *Estamos viendo que más o menos calculando, que en cada rincón, los niños estarán 15 minutos, y de ahí cambian de rincón, la mitad del grupo se va con usted y la otra mitad se viene conmigo.* [La profesora atiende]

P: *Bueno.* [La formadora atiende]

Las ayudas formativas a la dimensión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas más frecuentes entre formadora y profesora se detallan a

continuación: la formadora “Propone los objetivos, características o exigencias de la tarea” (T_p) y la profesora “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap). La formadora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_rq) y la profesora “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento de la formadora” (T_rrq). Y ambas participantes “Valoran de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ve). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de desarrollo en el caso 2. Esta sesión de desarrollo es para demostrar cómo realizar una práctica docente inclusiva sobre rincones de experimentos en educación infantil dirigida a un alumno con Aptitudes Sobresalientes en un grupo de tercero. En el desarrollo de la actividad instruccional al inicio, la formadora “Propone los objetivos, características o exigencias de la tarea” (T_p) y la profesora “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la tarea en la sesión de desarrollo 2:

F: (En el salón de clases con todos los niños de frente se dirige a la profesora y comenta) *“Maestra este material es para usted, traje cuatro (huevos) por si se le llega a romper uno, una de estas y nada más”*.

P: (Se dirige a la mesa de los materiales y dice) *“¡Ah, ok!”* [Observa los materiales].

Respecto a los resultados globales, las ayudas formativas a la gestión de los significados que tienen una mayor frecuencia entre las participantes son: la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq). La profesora “Pide la aceptación a la formadora sobre los significados aportados previamente por ella” (S_pm) y la formadora “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por la profesora” (S_rpm). Ambas participantes

“Explican significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp). Además la formadora “Recuerda significados compartidos previamente en el programa formativo” (S_rs) e “Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa” (S_it). La profesora “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por la formadora” (S_re) y “Valora favorablemente los significados aportados previamente por la formadora” (S_vf). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de evaluación en el caso 2, la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de los significados en la sesión de evaluación 1:

F: ¿Fue de interés el material, la forma en que se lo presentó, la forma en que llamamos su atención? ¿Fue de interés o no? [La profesora atiende]

P: Esteee, si, si fueron interesantes porque ellos mismos decían bueno les está poniendo esto y al huevo le puede pasar esto, se va a romper, o sea ellos llegaron a pensar que el huevo se iba a romper al introducirlo en determinadas sustancias, pero ya al ver que eso no sucedía, entonces ellos empiezan a dar otro tipo de opinión, empiezan a analizar, ok, sino pasa esto, ahora ya estamos observando que pasa otra cosa. [La formadora atiende y toma nota]

Finalmente, las ayudas formativas a la gestión de la participación y tarea (en un total del 37% en el conjunto de SF) han permitido dar continuidad a la construcción de la actividad conjunta entre formadora y profesora en las sesiones de formación (preparación, desarrollo y evaluación). Las ayudas formativas a la gestión de los significados presentan un alto porcentaje en comparación con el caso 1, probablemente, por la experiencia de un año previo de la profesora en el programa de formación, que ha servido de base para la construcción de los significados compartidos entre formadora y profesora durante este curso escolar.

5.1.3. Ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con los contenidos de formación del caso 3

En el caso 3 se categorizaron las ayudas en un total de 302 Fragmentos de Turno Conversacional (FTC) entre formadora y profesora del Conjunto de 3 Secuencias Formativas (CSF). Los resultados (en Fragmentos de Turno Conversacional y sus porcentajes) para cada dimensión de análisis son: 38 que representa un 13% de gestión de la participación social, 89 un 29% de gestión de la tarea y 175 que representan un 58% de gestión de significados (ver Gráfico 59).

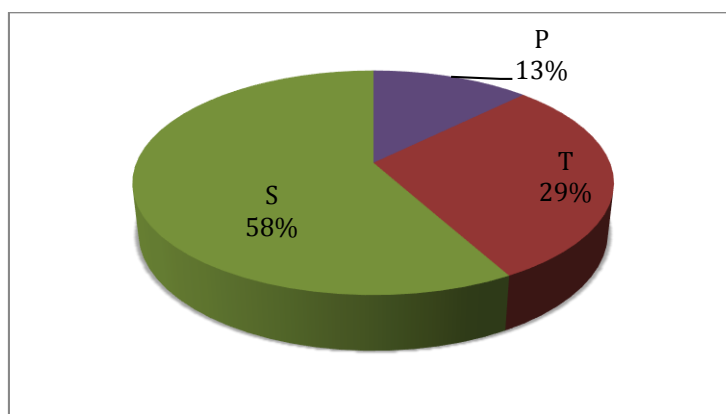


GRÁFICO 59. Total de ayudas formativas identificadas en el caso 3 del conjunto de secuencias formativas

Para avanzar en la interpretación de los resultados de las ayudas formativas identificadas se analizan las realizadas por cada una de las participantes y se muestran en el gráfico 60.

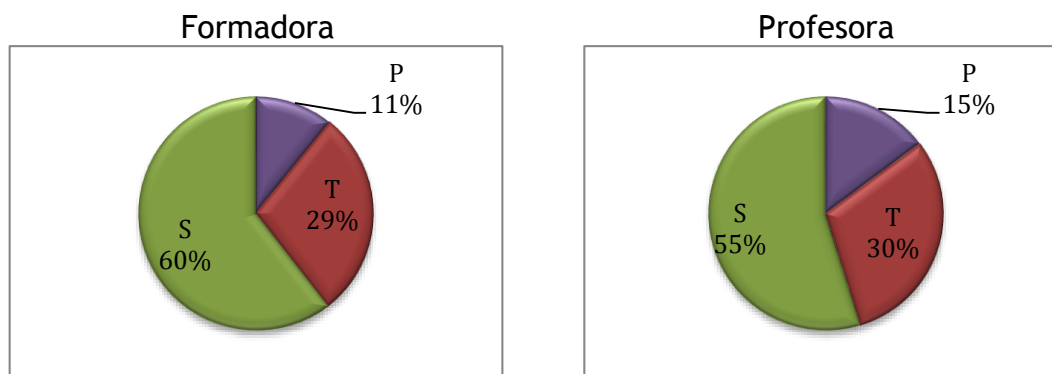


GRÁFICO 60. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada tipo de participante del caso 3 en el conjunto de secuencias formativas

En este caso se observan muy pocas diferencias entre formadora y profesora en cuanto a la gestión de la participación y los significados. En la dimensión de gestión de la participación, en la formadora se identificaron 18 ayudas formativas correspondientes al 11% y en la profesora 20 que corresponden al 15% del total. En la dimensión de gestión de la tarea, en la formadora se identificaron 48 ayudas formativas correspondientes al 29% y en la profesora 41 que corresponde al 30% del total. Y en la dimensión de gestión de los significados, en la formadora se identificaron 101 ayudas formativas correspondientes al 60% y en la profesora 74 que corresponde al 55% del total. La diferencia de las ayudas entre formadora y profesora a la gestión de la participación quizá se deba por la experiencia previa en el programa formativo de la profesora, que le permite gestionar más las reglas y normas de participación. La diferencia de las ayudas entre formadora y profesora a la gestión de los significados, seguramente, se deba a que la formadora es la experta en la práctica docente inclusiva y por eso sea quien gestione más los significados.

En los resultados de las ayudas formativas identificadas en el caso 3 encontramos, de manera general, altos porcentajes en la dimensión de gestión de los significados y menos en la gestión de la participación (ver Gráfico 61).

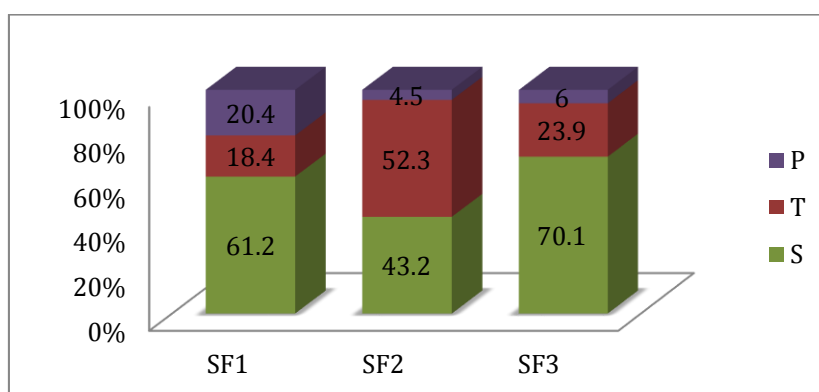


GRÁFICO 61. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en cada secuencia formativa

En la dimensión de gestión de la participación, el porcentaje más alto ocurre en la SF 1 con un 20,4% y el más bajo en la SF2 correspondiente al 4,5%. En la dimensión de gestión de la tarea, el porcentaje más alto se presenta en la SF

2 correspondiente al 52,3% y el más bajo en la SF 1 que corresponde al 18,4%. Por último, en la dimensión de gestión de los significados, el porcentaje más alto se da en la SF3 correspondiente al 70,1% y el más bajo en la SF2 que corresponde al 43,2%. El alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la participación en la SF1, probablemente, se deba a que en las primeras reuniones hubo que proponer o recordar las reglas y normas de participación. En el caso de la SF3, el alto porcentaje a la gestión de los significados, seguramente se debe a que es la última sesión de formación y, por tanto, se gestionan menos ayudas a la participación y tarea para centrarse a los significados.

Los resultados del total de las ayudas formativas identificadas en los tres tipos de sesiones entre formadora y profesora se visualizan en el gráfico 62. Los porcentajes de la dimensión de la gestión de participación varían considerablemente en las tres sesiones. En la sesión de preparación se presenta un alto porcentaje, en la sesión de evaluación un porcentaje medio y en la sesión de desarrollo el mínimo, probablemente porque en las sesiones de preparación, las primeras de la Secuencia Formativa, haya sido necesario gestionar las reglas y normas de participación; en las sesiones de evaluación por ser las últimas esto no haya sido tan necesario y; en las sesiones de desarrollo porque hay pocas actuaciones discursivas.

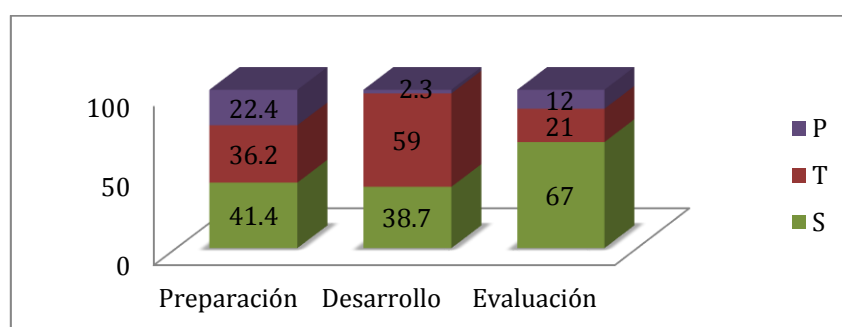


GRÁFICO 62. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en cada tipo de sesión formativa

Es posible observar en el gráfico 62 que en la dimensión de la gestión de la tarea se presentan los porcentajes elevados en las sesiones de preparación y desarrollo, seguramente, porque en la preparación hay SIF sobre la

planificación didáctica que requieren de una mayor gestión de la tarea y en las sesiones de desarrollo por estar en la actividad instruccional misma. Y en la dimensión de la gestión de los significados se observa un porcentaje mayor en las sesiones de preparación y evaluación quizá por el tipo de actividad conjunta de “modelado del habla (o discurso)” que requiere de una mayor gestión a los significados sobre la práctica docente inclusiva.

En relación a cada participante en la dimensión de gestión de la participación existen diferencias porcentuales bajas en las ayudas formativas identificadas (ver Gráfico 63).

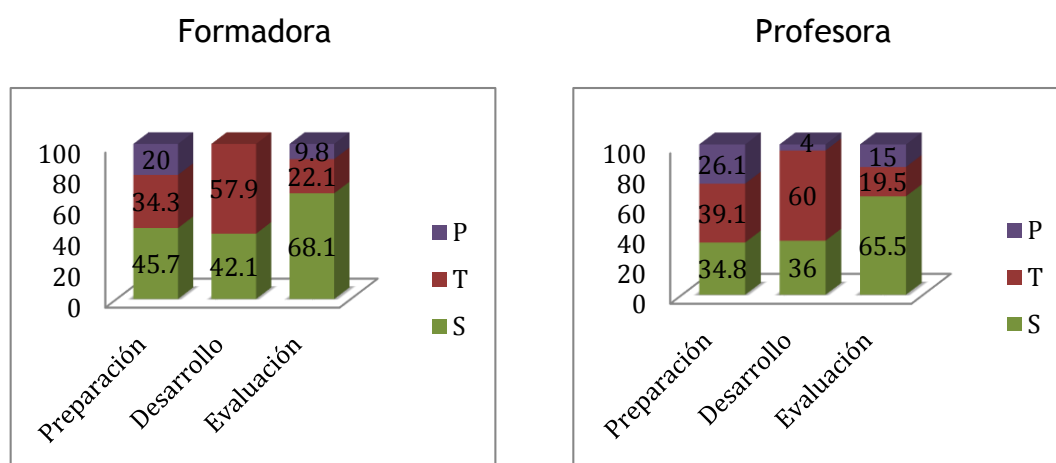


GRÁFICO 63. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante del caso 3 por cada tipo de sesión formativa

En las sesiones de preparación, la formadora tiene un 6,1% más de ayudas formativas que la profesora. En la sesión de desarrollo, sólo la profesora presenta un 4% de ayudas formativas. En la sesión de evaluación, la formadora presenta un 5,2% menos de ayudas formativas que la profesora. Los porcentajes más altos de la profesora a la gestión de la participación, en las sesiones de desarrollo y evaluación, se deben probablemente por la asunción del control y la responsabilidad de esta (Colomina et al., 2001), como resultado del trabajo conjunto durante seis años en el programa de formación.

En la dimensión de gestión de tarea, en las sesiones de preparación, la formadora presenta un 4,8% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión de desarrollo, la formadora tiene un 2,1% menos de ayudas formativas que la profesora. En la sesión de evaluación, la formadora presenta un 2,6% más de ayudas formativas que la profesora. Los porcentajes más altos de la profesora a la gestión de la tarea, posiblemente, se deban a que ha asumido el control y la responsabilidad en las sesiones de preparación sobre la planificación didáctica y en las sesiones de desarrollo sobre la realización de la actividad instruccional inclusiva. En cambio, en las sesiones de evaluación es la formadora quién todavía ejerce el control de estas ayudas.

En la dimensión de gestión de significados, en las sesiones de preparación, la formadora presenta un 10,9% más de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión de desarrollo, la formadora tiene un 6,1% más de ayudas formativas que la profesora. En la sesión de evaluación la formadora presenta un 2,6% más de ayudas formativas que la profesora. La razón por la que la formadora tiene una pequeña cantidad más elevada de ayudas formativas que la profesora se debe a que es la más experta en la práctica docente inclusiva y, por tanto, quién gestiona más los significados. Aunque, entre formadora y profesora hay una tendencia a la igualdad de las ayudas en las sesiones de evaluación, probablemente, por la experiencia previa de la profesora en el programa formativo.

Para profundizar en esta visión general, a continuación se presentan los resultados específicos sobre las tres dimensiones, a lo largo de todas las secuencias formativas para cada tipo de sesión, comenzando por las de preparación, siguiendo por las sesiones de desarrollo y, por último refiriéndonos a las de evaluación.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **preparación** se pueden observar en el gráfico 64. En general se observa la disminución de las ayudas formativas a la gestión de la participación y el

aumento de las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados en la última sesión.

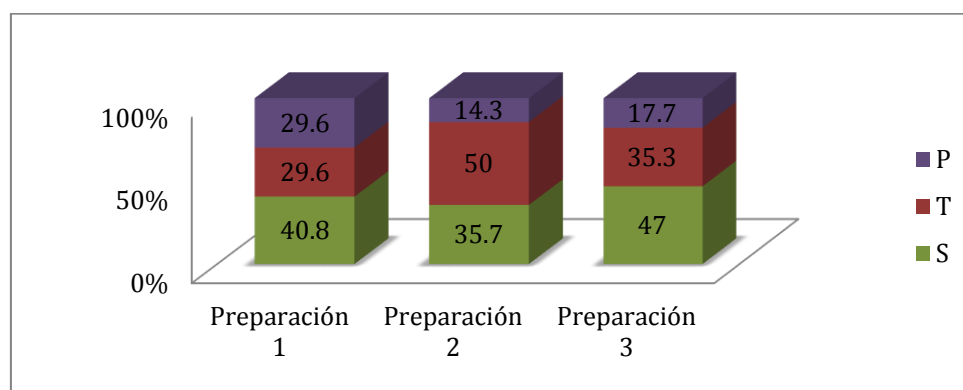


GRÁFICO 64. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de preparación

En la dimensión de gestión de la participación existe la tendencia de disminuir notablemente las ayudas formativas un 11,9% a lo largo de las sesiones de preparación. En la sesión 1 existe una gran cantidad de ayudas formativas en esta gestión, seguramente, por la necesidad de establecer y recordar las reglas y normas de participación, al ser la primera vez del curso escolar que retoman la actividad conjunto entre formadora y profesora.

En la dimensión de la tarea, la tendencia es el aumento del porcentaje de las ayudas formativas. La sesión 2 tiene el más alto porcentaje de las ayudas formativas, probablemente, por el tipo de actividad instruccional del que realizan la planificación didáctica que se relaciona con la sesión anterior sobre contenidos de la competencia de “pensamiento matemático”, que requirió de una mayor cantidad de ayudas a la gestión de la tarea que fue compartida previamente entre la formadora y la profesora, y menos a la participación y los significados.

En la dimensión de los significados, la tendencia es el aumento del porcentaje de las ayudas formativas. La sesión 3 tiene el más alto porcentaje de las ayudas formativas, quizá porque en las sesiones anteriores las participantes habían requerido de más ayudas a la gestión de la participación y la tarea y, en esta, ya no fue necesario permitiendo centrarse a la gestión de los

significados. Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de preparación se observan en el gráfico 65.

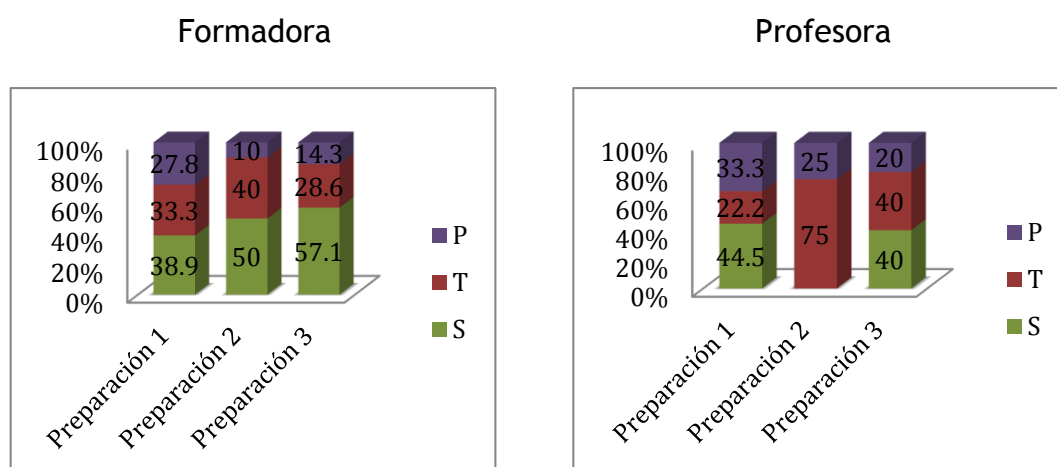


GRÁFICO 65. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de preparación del caso 3

En la dimensión de gestión de la participación, en la sesión 1, la formadora presenta un 5,5% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora presenta un 15% menos de ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora presenta un 5,7% menos de ayudas formativas que la profesora. En las tres sesiones, el porcentaje más alto de las ayudas formativas lo presenta la profesora, seguramente, por la asunción del control y la responsabilidad de ésta por su experiencia de seis años en el programa formativo.

En la dimensión de la tarea, en la sesión 1, la formadora presenta un 11,1% más de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora presenta un 35% menos de ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 11,4% menos de ayudas formativas que la profesora. La formadora en la sesión 1, quizá tenga un alto porcentaje de ayudas formativas respecto a la profesora porque requirió establecer y recordar las normas y reglas de la tarea. En cambio, en la sesión 2 y 3, la profesora asumió el control de las ayudas porque tiene experiencia en la práctica docente en educación infantil y en el programa de formación.

En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora presenta un 5,6% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora presenta un 50% más de ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 3,1% más de ayudas formativas que la profesora. Cabe destacar que los porcentajes de las ayudas formativas en la formadora van aumentando de forma gradual. Estos resultados, seguramente, se deben a que la formadora es experta en la práctica docente inclusiva y por tener un dominio del tema ofrece una cantidad de ayudas a la gestión de los significados para su construcción conjunta.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de desarrollo se pueden ver en el gráfico 66. En general, la mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados ocurren en la sesión 1 y a la gestión de la tarea en la sesión 2. Cabe mencionar que en estas sesiones se identificaron muy pocas ayudas formativas en los fragmentos de turno conversacional porque las participantes hablan muy poco entre ellas durante la realización de la práctica docente modelada y aunque, los porcentajes sean altos en comparación con las otras sesiones de formación son los equivalentes a los fragmentos de turno categorizados (ver Tabla 33).

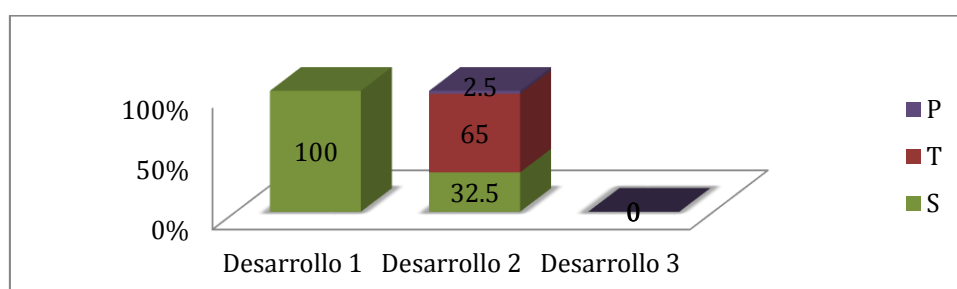


GRÁFICO 66. Total de las ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de desarrollo

En la dimensión de gestión de la participación sólo hay un 2,5% de ayudas formativas en la sesión 2, probablemente, por el tiempo que llevan trabajando de manera conjunta en el programa formativo, y que no sea necesaria la gestión de la participación entre la formadora y profesora en el aula. En la dimensión de gestión de la tarea hay un único porcentaje del 65% de las ayudas formativas en la sesión 2, quizá por el tipo de actividad instruccional que realizan juntas, evidenciado en el SIF de “Práctica docente

compartida en la sesión de desarrollo” (Pc) con un alto porcentaje. En la dimensión de gestión de los significados el porcentaje más alto de las ayudas formativas ocurre en la sesión 1 con un 100%. En la sesión 3, no se observan ayudas formativas porque la profesora realiza la actividad instruccional en el aula con los alumnos, mientras la formadora observa y toma notas.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo se pueden ver en el gráfico 67.

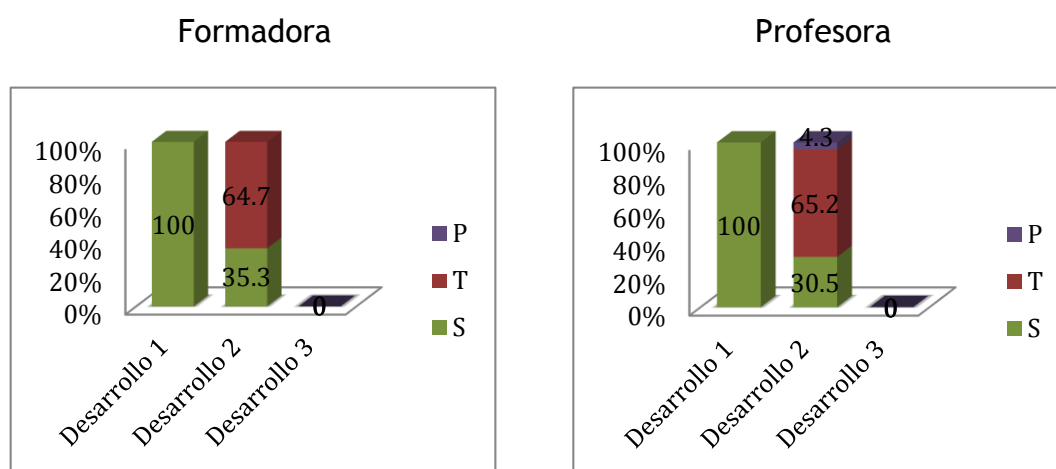


GRÁFICO 67. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de desarrollo del caso 3

En la dimensión de gestión de la participación hay un 4,3% de ayudas formativas sólo en la profesora, probablemente, por la actividad instruccional que realizan juntas en el aula que requirió de recordar o establecer las reglas y normas de participación. En la dimensión de la tarea, sólo en la sesión 2 se observa un 0,5% de más ayudas de la profesora respecto a la formadora, quizá por la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en la actividad instruccional (Colomina et al., 2001). En la dimensión de los significados, en la sesión 1, ambas participantes tienen un 100% de las ayudas formativas. En la sesión 2, la formadora presenta un 4,8% menos de ayudas formativas respecto a la profesora, quizá por la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en la actividad instruccional (Colomina et al., 2001). Nótese que conforme avanza la construcción de la actividad conjunta, en la

construcción de los significados se van equiparando las ayudas formativas entre formadora y profesora en esta dimensión.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **evaluación** se pueden ver en el gráfico 68. De manera general, en las tres sesiones la mayor cantidad de ayudas es a la gestión de los significados.

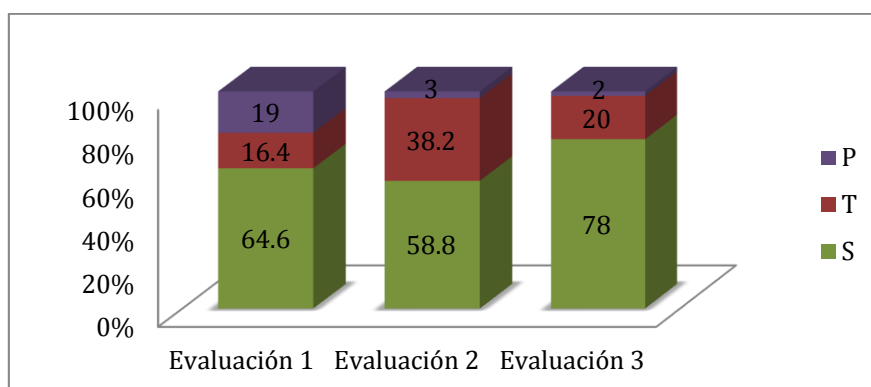


GRÁFICO 68. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en el caso 3 en las sesiones de evaluación del caso 3

En la dimensión de gestión de la participación disminuye, notablemente, el porcentaje de las ayudas formativas de la sesión 1 (19%) a la sesión 3 (2%). Probablemente, ésta disminución se deba a que sólo en la primera sesión fue necesario recordar o acordar las reglas y normas de participación. En la dimensión de la tarea aumenta el porcentaje de las ayudas formativas de la sesión 1 (16,4%) a la sesión 3 (20%). Cabe señalar que el porcentaje más alto de ayudas formativas ocurre en la sesión 2 (38,2%), probablemente, por la importancia de la actividad instruccional evaluada que se evidencia en un porcentaje elevado en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac). En la dimensión de gestión de los significados aumenta el porcentaje de las ayudas formativas de la sesión 1 (64,6%) a la sesión 3 (78%). Posiblemente, por la importancia que dan formadora y profesora a la construcción de los significados, más que a la construcción de la actividad conjunta, por el tiempo previo que llevan trabajando en el programa formativo.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas por cada participante en las sesiones de **evaluación** se encuentran en el gráfico 69.

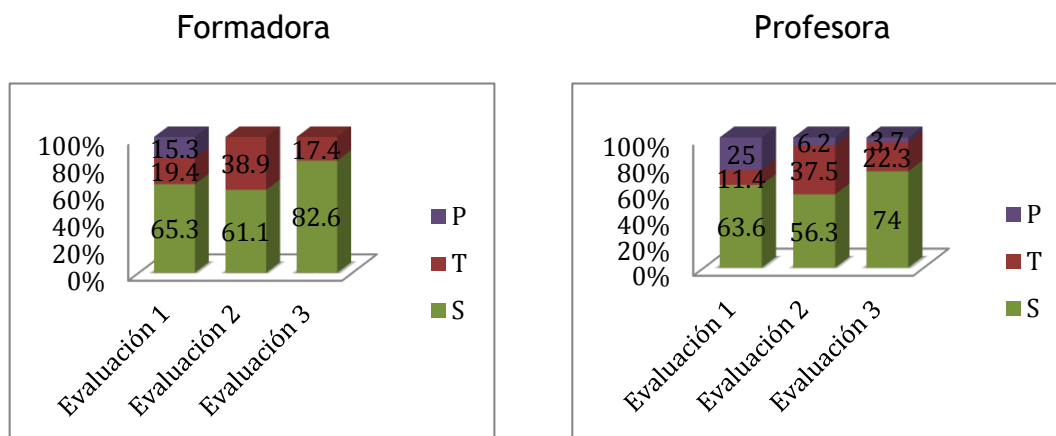


GRÁFICO 69. Total de ayudas formativas (P/T/S) identificadas en cada participante en las sesiones de evaluación del caso 3

En la dimensión de gestión de la participación, en la sesión 1, la formadora presenta un 9,7% menos de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora no presenta ayudas formativas y la profesora un 6,2%. Y en la sesión 3, la formadora nuevamente no presenta ayudas formativas y la profesora tiene un 3,7%. Estos resultados evidencian la asunción del control y la responsabilidad de la profesora (Colomina et al., 2001) para ejercer la gestión de la participación en las sesiones de evaluación.

En la dimensión de la tarea, en la sesión 1, la formadora presenta un 8% más de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora presenta 1,4% más de ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 4,9% menos de ayudas formativas que la profesora. A diferencia de las dos sesiones anteriores (preparación y desarrollo), la profesora asume el control y la responsabilidad para gestionar la tarea de evaluación, como se evidencia en el SIF de “Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma” (Ap).

En la dimensión de los significados, en la sesión 1, la formadora presenta un 1,7% más de ayudas formativas en relación a la profesora. En la sesión 2, la formadora presenta un 4,8% más de ayudas formativas que la profesora. Y en la sesión 3, la formadora tiene un 8,6% más de ayudas formativas que la

profesora. En este caso, ambas participantes otorgan gran importancia a la gestión de los significados, probablemente, por la experiencia previa en el programa formativo. Otro dato que es necesario destacar, es la escasa diferencia inicial entre las ayudas de la formadora y la profesora, pero conforme avanzan las sesiones en el curso escolar, la formadora gestiona más ayudas, posiblemente por su experiencia en la práctica docente inclusiva.

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en el conjunto de las secuencias formativas en relación con la dimensión de gestión de la participación se pueden observar en el gráfico 70. En esta dimensión fueron categorizadas 38 ayudas formativas en el caso 3. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: P_p y P_rq correspondiente al 23,7% (9), P_rrq correspondiente al 15,8% (6), P_ap correspondiente al 13,2 (5) y P_r correspondiente al 7,9% (3).

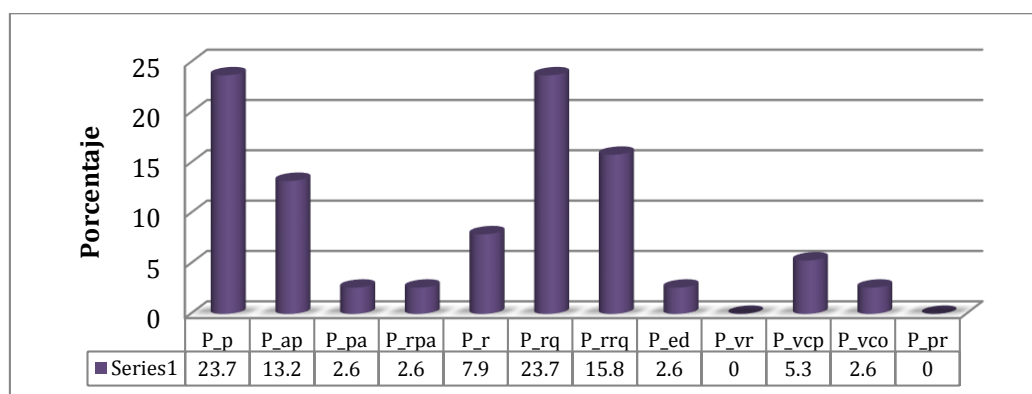


GRÁFICO 70. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la participación en el conjunto de secuencias formativas del caso 3

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 29.

TABLA 29. Ayudas formativas a la gestión de la participación con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3

Ayudas formativas a la gestión de la participación	Formadora	Profesora
1. Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_p correspondiente al 33,3% (6 FTC)	P_p correspondiente al 15% (3 FTC)
2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación.		P_ap correspondiente al 25% (5 FTC)
3. Pide aclaraciones y/o hace	P_rq correspondiente al	P_rq correspondiente

requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación.	33,3% (6 FTC)	al 15% (5 FTC)
4. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en las sesiones de formación.	P_rrq correspondiente al 5,6% (1 FTC)	P_rrq correspondiente al 25% (5 FTC)
5. Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación.	P_r correspondiente al 16% (3 FTC)	
6. Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por el mismo.	P_pa correspondiente al 5,6% (1 FTC)	
7. Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por el otro participante.		P_rpa correspondiente al 5% (1 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: P_p correspondiente al 33,3% (6), P_rq correspondiente al 33,3% (6), P_r correspondiente al 16,6% (3), P_pa correspondiente al 5,6% (1) y P_rrq correspondiente al 5,6% (1). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: P_ap correspondiente al 25% (5), P_rrq correspondiente al 25% (5), P_p correspondiente al 15% (3), P_rq correspondiente al 15% (5) y P_rpa correspondiente al 5% (1) (ver Tabla 29). Se destaca el uso de diferentes ayudas formativas entre ambas participantes, tres en las que se evidencia la relación simétrica entre las participantes para la gestión de la participación (P_p, P_rq y P_rrq), y otras cuatro en las que se observa la bi-direccionalidad de la conversación entre las participantes, la formadora “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en las sesiones de formación” (P_p) y la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en las sesiones de formación” (P_ap). En otro par de ayudas, la formadora “Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por el mismo” (P_pa) y la profesora “Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por el otro participante” (P_rpa).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 71. En esta dimensión fueron categorizadas 89 ayudas formativas en el caso 3. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: T_p correspondiente al

33,8% (30), T_rq correspondiente al 14,6% (13), T_rrq correspondiente al 14,6% (13), T_ap correspondiente al 10,1% (9) y T_ve correspondiente al 7,9% (7).

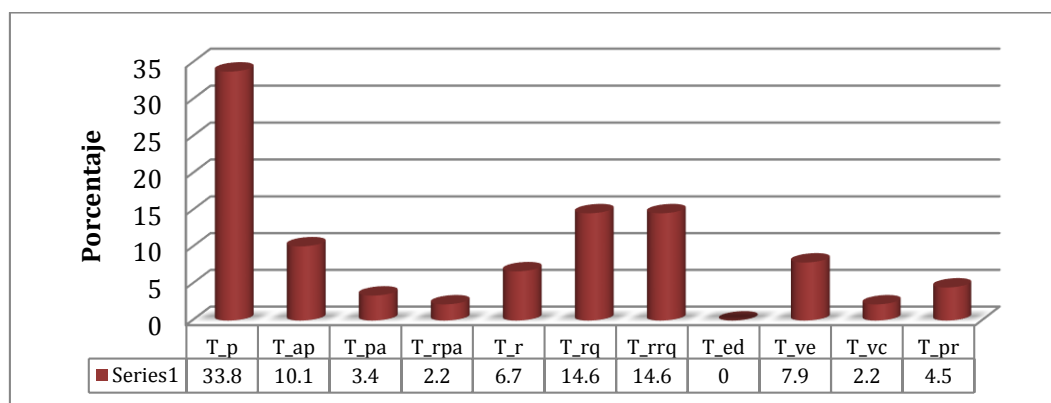


GRÁFICO 71. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas del caso 3

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 30.

TABLA 30. Ayudas formativas a la gestión de la tarea con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3

Ayudas formativas a la gestión de la tarea	Formadora	Profesora
1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_p correspondiente al 41,7% (20 FTC)	T_p correspondiente al 24% (10 FTC)
2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.		T_ap correspondiente al 17,1% (7 FTC)
3. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales).	T_rq correspondiente al 14,6% (7 FTC)	T_rq correspondiente al 14,6 (6 FTC)
4. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante.	T_rrq correspondiente al 12,5% (6 FTC)	T_rrq correspondiente al 17,1% (7 FTC)
5. Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.	T_r correspondiente al 10,4% (5 FTC)	
6. Propone la revisión o reformulación de las reglas de participación.	T_pr correspondiente al 6,2% (3 FTC)	
7. Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea. Tanto de forma positiva (relevancia, interés, factibilidad...), como de forma negativa (falta de sentido, inoportunidad, no viabilidad...).		T_ve correspondiente al 14,6% (6 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: T_p correspondiente al 41,7% (20), T_rq correspondiente al 14,6% (7), T_rrq

correspondiente al 12,5% (6), T_r correspondiente al 10,4% (5) y T_pr correspondiente al 6,2% (3). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: T_p correspondiente al 24,4% (10), T_ap correspondiente al 17,1% (7), T_rrq correspondiente al 17,1% (7), T_rq correspondiente al 14,6% (6) y T_ve correspondiente al 14,6% (6) (ver Tabla 30). Nótese que, en este caso, sólo hay un par de ayudas formativas que caracterizan la relación diádica conversacional entre la formadora y la profesora (T_p y T_ap). Y dos ayudas formativas en las que formadora y profesora gestionan por igual para hacer evolucionar la construcción de la actividad conjunta (T_rq y T_rrq). Idea que también aquí se refuerza sobre el acompañamiento en un tipo de relación conjunta, no asimétrica, ya que formadora y profesora se involucran para el logro de un avance conjunto sobre la base de acuerdos, objetivos y recursos compartidos (Maela, 2009).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de las secuencias formativas se pueden observar en el gráfico 72. En esta dimensión fueron categorizadas 75 ayudas formativas en el caso 3. Las cinco categorías con mayor porcentaje son: S_p correspondiente al 24,6% (43), S_rq correspondiente al 16,6% (29), S_rrq correspondiente al 16% (28), S_vf correspondiente al 9,1% (16) y S_it correspondiente al 8,6% (15).

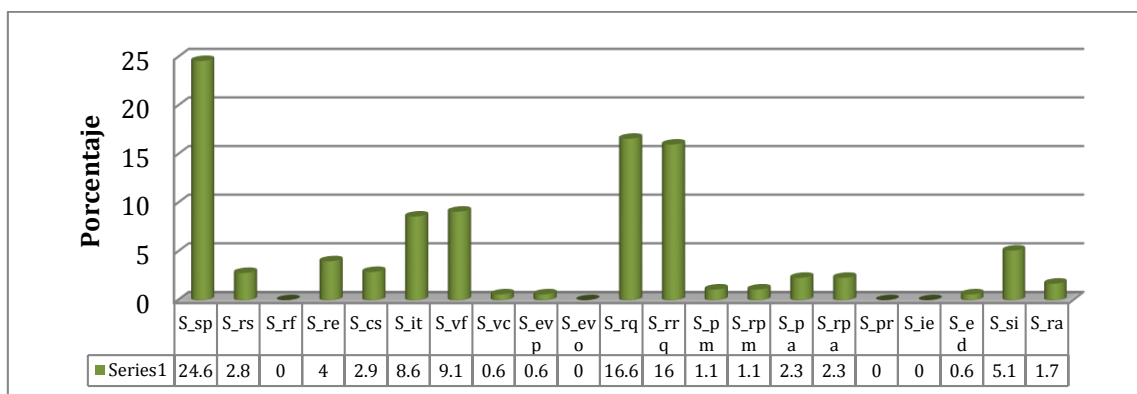


GRÁFICO 72. Ayudas formativas en relación a la dimensión de gestión de los significados en el conjunto de secuencias formativas del caso 3

En relación con los resultados anteriores, las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora y la profesora se presentan en la Tabla 31.

TABLA 31. *Ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y la profesora del caso 3*

Ayudas formativas a la gestión de los significados	Formadora	Profesora
1. Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema.	S_rq correspondiente al 27,7% (28 FTC)	
2. Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema.		S_rrq correspondiente al 36,4% (27 FTC)
3. Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa.	S_sp correspondiente al 22,8% (23 FTC)	S_sp correspondiente al 27% (20 FTC)
4. Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa.	S_it correspondiente al 12,8% (13 FTC)	
5. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.	S_vf correspondiente al 10,9% (11 FTC)	S_vf correspondiente al 6,7% (5 FTC)
6. Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante.	S_si correspondiente al 8,9% (9 FTC)	
7. Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante.		S_re correspondiente al 9,4% (7)
8. Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por sí mismo.		S_rpa correspondiente al 4% (3 FTC)

Las cinco categorías con mayor porcentaje en la formadora son: S_rq correspondiente al 27,7% (28), S_sp correspondiente al 22,8% (23), S_it correspondiente al 12,8% (13), S_vf correspondiente al 10,9% (11) y S_si correspondiente al 8,9% (9). Las cinco categorías con mayor porcentaje en la profesora son: S_rrq correspondiente al 36,4% (27), S_sp correspondiente al 27% (20), S_re correspondiente al 9,4% (7), S_vf correspondiente al 6,7% (5) y S_rpa correspondiente al 4% (3) (ver Tabla 31). En este caso, existen un par de ayudas a la gestión de los significados por la formadora y profesora (S_sp y S_vf). Estos resultados pueden ser interpretados como la simetría en la relación entre ambas participantes por el nivel de experiencia de la profesora en la práctica docente en educación infantil. También se observa un par de ayudas que caracteriza la relación diádica en el discurso, donde la formadora “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre

un tema” (S_rrq), siendo estas las más frecuentes respecto a las demás, seguramente, por el tiempo de trabajo compartido en el programa de formación.

Para terminar esta apartado, los resultados permiten observar un alto porcentaje de ayudas formativas en la gestión de los significados con más del 50%, las ayudas en la gestión de la tarea del 29% y las ayudas en la gestión de la participación del 13%. Tendencia clara hacia la construcción de significados compartidos entre formadora y profesora sobre contenidos de formación y poca hacia la construcción de la actividad conjunta, pues la profesora tiene más de 6 años de prácticas docentes inclusivas y participando en el programa de formación, sin embargo en el SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn) expresó la inquietud de recibir apoyo sobre el abordaje de contenidos instruccionales del campo formativo de “pensamiento matemático” para el trabajo su grupo de tercer año en el que se incluye un alumno con Autismo. Esto supone que en los contenidos de formación (significados compartidos), independientemente del tiempo de participación de las maestras en el programa formativo, siempre será necesario un apoyo específico por la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un grupo (Darling-Hammond, 2006), aunado a los dilemas y contradicciones, entre el deber hacer y el hacer real, que implica la práctica docente inclusiva (Echeita et al., 2009).

Los resultados globales de las ayudas formativas en cada una de las participantes muestran que la formadora presenta un 5% más de ayudas a la gestión de los significados que la profesora, esto puede deberse a que la formadora sigue siendo quien ejerce la influencia formativa y compartiendo una mayor cantidad de significados respecto a la práctica docente inclusiva por su grado de experiencia. Sobre los resultados de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, la profesora es quien presenta una mayor cantidad de ayudas, lo cual se interpreta como la asunción del control y la responsabilidad para la construcción de significados compartidos (Colomina et al., 2001), que se manifiesta en la cantidad de ayudas

gestionadas por la profesora a la participación y la tarea, que como se ha mencionado antes, contribuye al avance de la actividad conjunta.

Respecto al conjunto de Secuencias Formativas se logra visualizar una tendencia a la disminución de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, y un aumento notable de las ayudas formativas a la gestión de los significados. Resultados que son coincidentes sobre una de las ideas fundamentales del acompañamiento, respecto a que la ayuda antepone la dimensión relacional antes de la operacional (Maela, 2009; Pirard, 2007), interpretándose esta última como la construcción conjunta de significados, que se concreta en una gran cantidad de ayudas, siempre y cuando, se haya consolidado previamente la dimensión relacional, es decir, las ayudas a la gestión de la participación y la tarea.

Los resultados de las ayudas formativas en cada tipo de sesión permiten visualizar las sesiones en las que se brindan más ayudas respecto a la gestión de la participación, la tarea y los significados, seguramente, por el tipo de actividad conjunta que realizan entre la formadora y la profesora respecto a los contenidos de formación. En el caso de la sesión de preparación, al realizarse un tipo de actividad conjunta que es el “modelado del habla (o discurso)” para la planificación de la práctica docente inclusiva se ha identificado una cantidad proporcional en las ayudas formativas de las tres dimensiones. En la gestión de los significados existe un poco más del 40% de ayudas formativas, en la gestión de la tarea más del 30% y en la gestión de la participación más del 20%. En el caso de la sesión de desarrollo, al llevarse a cabo el “modelado de la acción” se observa que no se requiere explicitar en el discurso ayudas sobre la gestión de la participación, a diferencia de las ayudas de la gestión de la tarea y los significados, aunque en menor medida de esta última por encontrarse dentro de la “actividad instruccional”. En cuanto a las sesiones de evaluación, también por el tipo de actividad conjunta que realizan las participantes de “modelado del habla (discurso)” se observa un alto porcentaje en la gestión de los significados y un porcentaje bajo en la gestión a la tarea y participación. Esto puede deberse a la naturaleza de la

sesión de formación, pues si recordamos se constituye por amplios Segmentos de Interactividad Formativos de “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac), donde se habla sobre lo que sucedió en las sesiones anteriores y, por tanto, se comparten significados de las situaciones de formación. Respecto a estos resultados, el enfoque realista de la formación del profesorado define el aprendizaje de la enseñanza como un proceso sociocultural que depende de los actos discursivos que se den entre los profesores (Korthagen, 2010b), lo cual se puede observar en los altos porcentajes de ayudas formativas en la gestión de los significados, tanto en la sesión de preparación como en la evaluación.

En relación con los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante por cada tipo de sesión se observa, de forma general, que la formadora en las tres sesiones realiza un ligero porcentaje más de ayudas a la gestión de los significados que la profesora, seguramente, por su experiencia en la práctica docente inclusiva, que le permite ejercer la influencia educativa. En cambio en las tres sesiones, la profesora presenta un porcentaje levemente mayor de ayudas a la gestión de la participación y la tarea, lo que es interpretado como la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en su propio proceso de aprendizaje (Colomina et al., 2001).

Los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **preparación** permiten observar cómo avanzan éstas a lo largo del curso escolar. En la sesión 1, las ayudas formativas de las tres dimensiones son proporcionales, con un porcentaje levemente mayor del 10% en la gestión de los significados, probablemente, por ser la primera sesión del curso escolar es necesario recordar o explicitar las ayudas a la gestión de la participación y tarea. En cambio, en la sesión 2, el mayor porcentaje se encuentra principalmente en la tarea y los significados por el tipo de “actividad instruccional” que realizaran juntas en la sesión de desarrollo, en la que se identificaron dos Segmentos de Interactividad Formativos de “*Práctica docente compartida*” (Pc). Finalmente, en la sesión 3 existe una mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados, un poco menos a la tarea y

una pequeña cantidad en la gestión a la participación, posiblemente, porque ya no son necesarias ayudas a la construcción de la actividad conjunta y puedan centrarse a la construcción de los significados compartidos (Coll et al., 1992a).

Sobre los resultados de las ayudas formativas identificadas en las sesiones de **desarrollo**, se observan muy pocas actuaciones discursivas entre las participantes respecto a la gestión de los significados, lo que se refleja en un 100% en la sesión 1. En la sesión 2 se observa un alto porcentaje de ayudas entre la formadora y profesora en la gestión a la tarea y los significados, y un bajo porcentaje a la gestión de la participación, seguramente por el tipo de “actividad instruccional” que realizan de forma conjunta. Y en la sesión 3, no se observan actuaciones discursivas categorizadas como ayudas, ya que al igual que en otros casos, se debe a que las participantes no tienen intercambios discursivos en la realización de la práctica docente inclusiva en este tipo de sesión.

En el caso de las sesiones de **evaluación**, se observa en los resultados de las ayudas formativas una tendencia a la disminución en la gestión a la participación y de la tarea conforme avanza el curso escolar, en cambio las ayudas de la gestión de los significados aumenta notablemente a un 78%. Cabe destacar, que las ayudas entre las participantes varían en la gestión a la participación, pues en la sesión 1, la formadora presenta pocas ayudas y ninguna en la sesión 2 y 3. Respecto a la profesora, estas ayudas tienden a desaparecer de forma gradual de un 25% en la sesión 1 a un 3% en la sesión 3. Esto se puede deber a que las participantes dan menos importancia a la construcción de la actividad conjunta conforme va pasando el tiempo y más a la construcción conjunta de los significados, lo cual refuerza la idea del acompañamiento como un proceso constante de evaluación conjunta cuya finalidad es mejorar, identificar las necesidades del profesorado en formación y mantenerlas como guía por el formador durante el proceso de formación (Beauvais, 2008).

Sobre los resultados, de las ayudas formativas a la gestión de la participación en el marco de la actividad conjunta, con mayor porcentaje, se puede decir que la formadora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la profesora” (P_P) y en correspondencia en la profesora es quien “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap). La formadora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación a la profesora” (P_rq) y la profesora “Responde a requerimientos y/o petición de aclaraciones sobre las reglas de participación de la formadora” (P_rrq). La formadora “Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por ella” (P_pa) y la profesora “Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por la formadora” (P_rpa). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de preparación en el caso 3, en el que la formadora “Propone las reglas de participación para ella misma y/o la profesora” (P_p) y la profesora “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por la formadora” (P_ap).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la participación en la sesión de preparación 2:

F: [...] entonces, ahorita dependiendo de la actividad (instruccional en el aula), lo que vayamos haciendo será oportuno que puedas ir interviniendo con los niños, entre ellos, acercándote un poquito más con quién lo vaya requiriendo. (Muestra un documento de planificación didáctica) [La profesora atiende y observa el documento de planificación]

P: Mju. [La formadora atiende]

Las ayudas formativas a la gestión de la tarea en el conjunto de secuencias formativas más frecuentes se detallan a continuación: la formadora “Propone los objetivos, características o exigencias de la tarea” (T_p) y la profesora “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap). Tanto la formadora como la profesora “Piden aclaraciones y/o hacen requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_rq) y “Responden a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro

participante” (T_rrq). A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de desarrollo en el caso 3. Esta sesión de desarrollo es para mostrar cómo realizar una práctica docente inclusiva sobre una actividad instruccional de campo formativo “pensamiento matemático” con un grupo de tercero incluido un alumno con Autismo. En el desarrollo de la práctica docente inclusiva, la profesora “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea (incluidos los materiales)” (T_rq) y la formadora “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante” (T_rrq).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de la tarea en la sesión de desarrollo 2:

P: *“¡Ponlo más difícil!”* (Se refiere a aumentar el grado de dificultad de la actividad instruccional realizada con todos los alumnos.)

F: *“Sí, es lo que ya estoy viendo, yo quería que pasara hasta Ale porque ahorita vendrá más difícil, a ver tengo que ver”.*

Respecto a los resultados globales de las ayudas formativas a la gestión de los significados, las más frecuentes por las participantes son: la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq), ambas participantes “Explican significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp) y “Valoran favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf).

A continuación se da un ejemplo categorizado en la actividad conjunta de la sesión de evaluación en el caso 3, donde la formadora “Requiere a la profesora aportar significados sobre un tema” (S_rq) y la profesora Responde a un requerimiento para aportar significados sobre dicho tema” (S_rrq).

Ejemplo de ayudas formativas a la gestión de los significados en la sesión de evaluación 2:

F: *¿Cómo viste a Kalep (el alumno Autista) y Alejandro? [La profesora atiende]*

P: *Bueno, Kalep estaba más atento, de hecho sí te diste cuenta, él suma perfectamente del 5 para abajo, él nada más observa y te lo dice, le salió el 2 y te lo dijo, él ni conto (los puntos del dado), él miró para abajo y ya. Alejandro, definitivamente va muchísimo más bajo, si hay que estar reforzando mucho porque sí escuchaste, él iba <uno, dos, tres, cuatro, hasta el cinco>, pero a la hora de organizar y hacer este tipo de resolución de problemas ya no lo concreta. [La formadora atiende]*

Finalmente, en este caso se observa que existe un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea principalmente en la SF1, como recordatorio de las reglas y normas establecidas ya desde el trabajo conjunto previo entre formadora y profesora en el programa de formación. En general, existen pocas ayudas formativas porque las sesiones son muy breves y concretas, seguramente, por la trayectoria de formación que ha tenido este caso a lo largo de 6 años consecutivos. Respecto a las ayudas a la gestión de los significados, es el caso que ha llegado a tener casi un 80% en la sesión de evaluación, la formadora tiene un ligero el control de la gestión a los significados, sin embargo, existen una relación simétrica entre formadora y profesora con una tendencia en algunas formativas a tomar el control la profesora.

5.2. Evolución de las ayudas formativas (P/T/S) identificadas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en el modelado

En este apartado se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis específico de los datos en relación a la variable “experiencia previa de la profesora en el programa de formación sobre la práctica docente inclusiva”, a través de la prueba estadística Chi-cuadrado para comprobar la existencia de diferencias significativas en la frecuencia de las ayudas formativas brindadas sobre la gestión de la participación (P), tarea (T) y significados (S) en los tres casos de estudio en cada sesión de formación (preparación, desarrollo y

evaluación). La finalidad de este análisis fue obtener resultados cuantitativos que complementaran puntualmente la comprensión cualitativa de los procesos de ayuda estudiados. En segundo lugar, se presentan los resultados sobre las ayudas formativas (P/T/S) por cada participante, en las sesiones de formación (preparación, desarrollo y evaluación) de los tres casos. En tercer lugar, se presentan los resultados sobre la evolución (o avance) de las ayudas formativas de los tres casos sólo en relación con la dimensión de la gestión de los significados y más específicamente en las sesiones de evaluación. Se decidió sólo presentar la evolución de las ayudas formativas en esta dimensión debido a su importancia en la comprensión de los procesos de ayuda para la construcción conjunta de significados sobre la práctica docente inclusiva.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado de la sesión de **preparación**, en los tres casos, sobre la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 24.

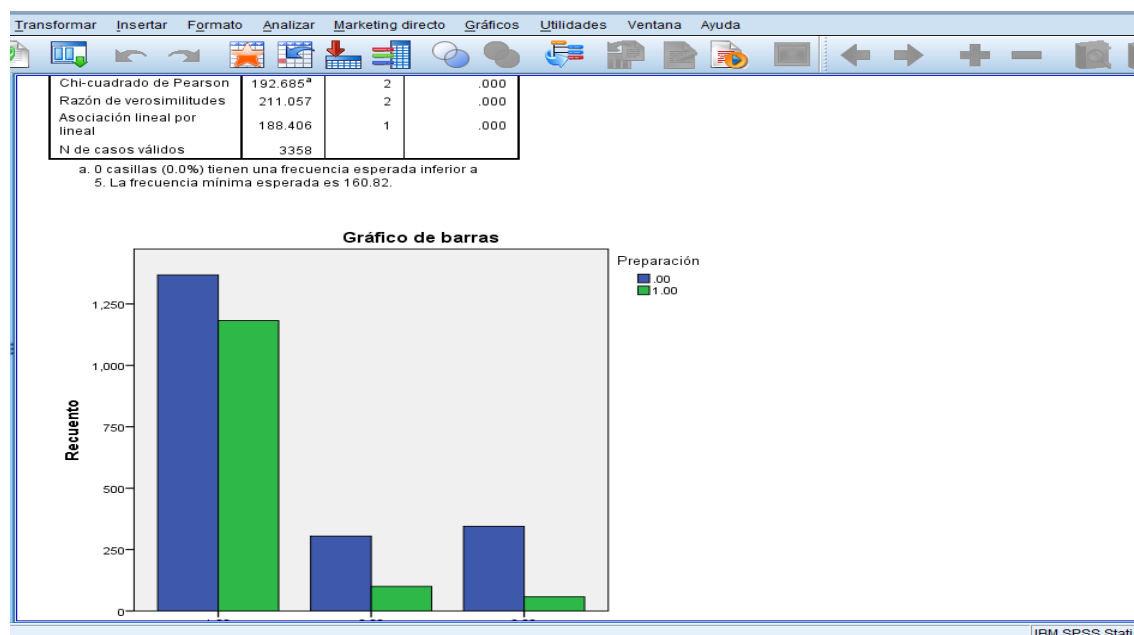


FIGURA 24. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de preparación en los tres casos

En la sesión de preparación los resultados de Chi-cuadrado 192.685 y $p= 0.000$ ($p<0.01$) evidencian una diferencia estadística significativa de las ayudas formativas en los tres casos. En el caso 1, se observa una frecuencia alta de

las ayudas formativas, posiblemente, porque la profesora no tiene experiencia en el programa de formación y requirió de una mayor cantidad de ayudas. En el caso 2 hay una frecuencia menor de las ayudas formativas, quizá por la experiencia previa de un año en el programa de formación. Y en el caso 3, existe una frecuencia mínima de ayudas formativas, seguramente, porque la formadora ya cuenta con seis años de experiencia en el programa formativo.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado, para cada participante en cada uno de los casos, en la sesión de preparación sobre la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 25.

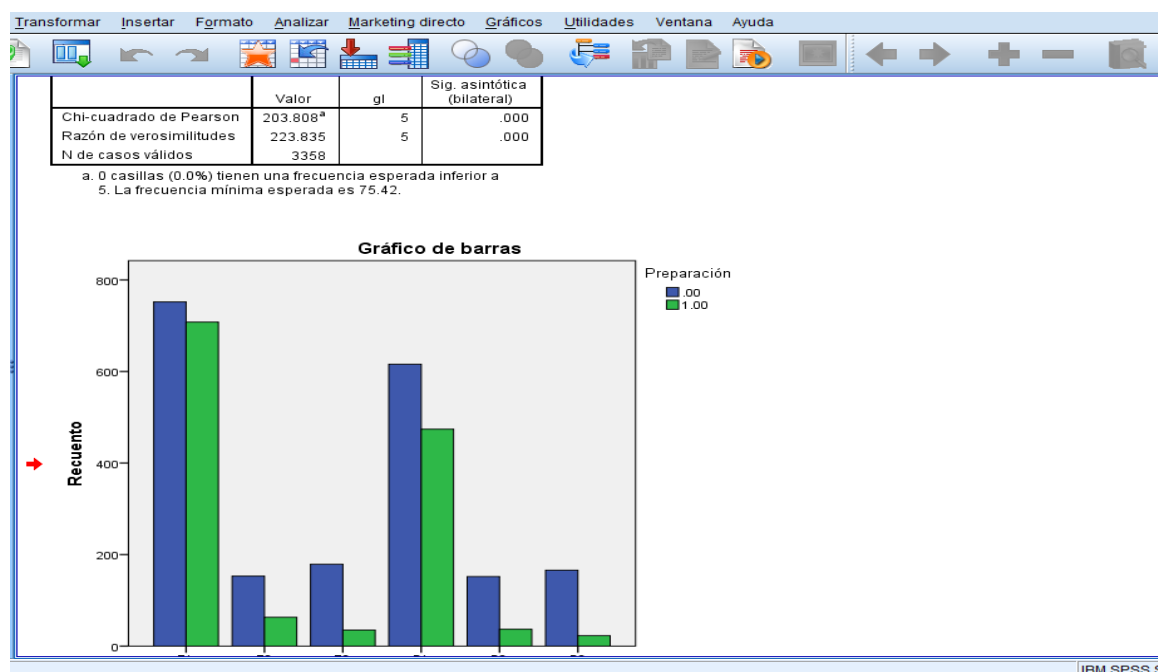


FIGURA 25. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de preparación de cada participante en los tres casos

Respecto a los resultados de Chi-cuadrado 203.808 y $p= 0.000$ ($p<0.01$) se identifica también una diferencia significativa en las participantes. En el caso 1, existe una frecuencia alta de las ayudas formativas en la formadora y la profesora, con mayor presencia en la formadora. Posiblemente, por la escasa experiencia de la profesora en la planificación de didáctica de la práctica docentes inclusiva. En el caso 2, hay una menor frecuencia de ayudas formativas, con una ligera presencia de más ayudas en la formadora, probablemente, por los significados compartidos previamente entre las

participantes para el desarrollo de la planificación didáctica de la práctica docente inclusiva. Y en el caso 3 se presenta una frecuencia mínima de ayudas formativas y en porcentajes simétricos entre formadora y profesora, seguramente por la experiencia compartida entre las participantes para la planificación de la práctica docente inclusiva.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado de la sesión de desarrollo en los tres casos respecto a la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 26.

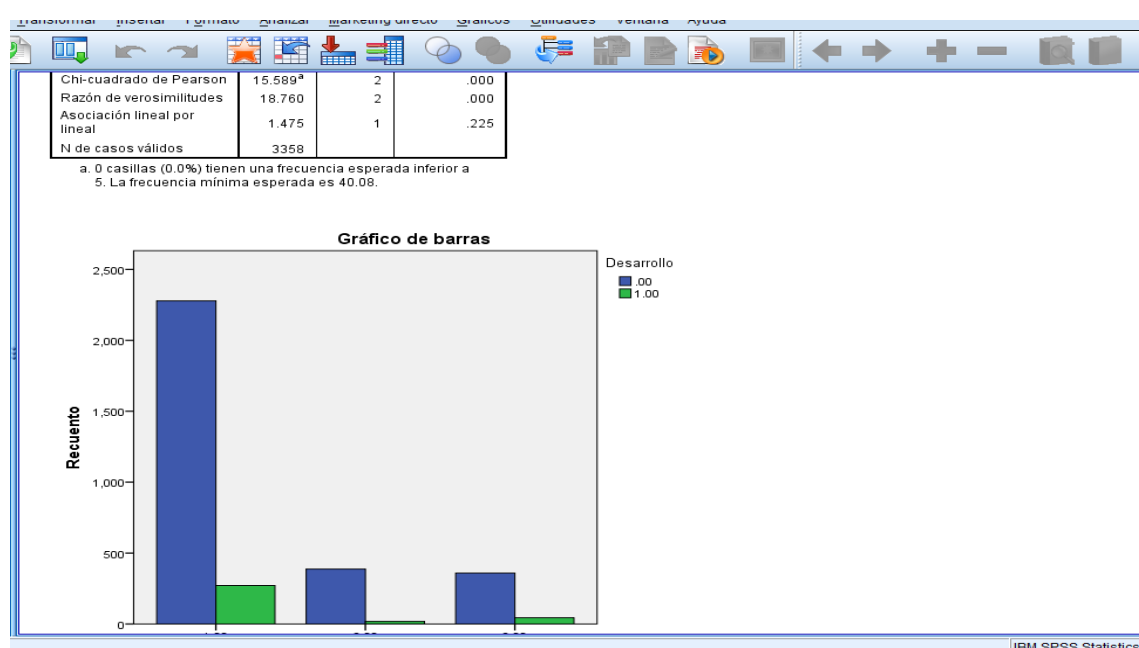


FIGURA 26. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de desarrollo en los tres casos

En la sesión de desarrollo los resultados de Chi-cuadrado 15.589 y $p = 0.000$ ($p < 0.01$) evidencian una diferencia estadística significativa de las ayudas formativas en los tres casos. En el caso 1, hay un porcentaje alto de las ayudas formativas respecto a los casos 2 y 3, seguramente, por ser la primera vez que desarrollan la práctica docente inclusiva en el aula.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado, para cada participante en cada uno de los casos, en la sesión de desarrollo sobre la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 27.

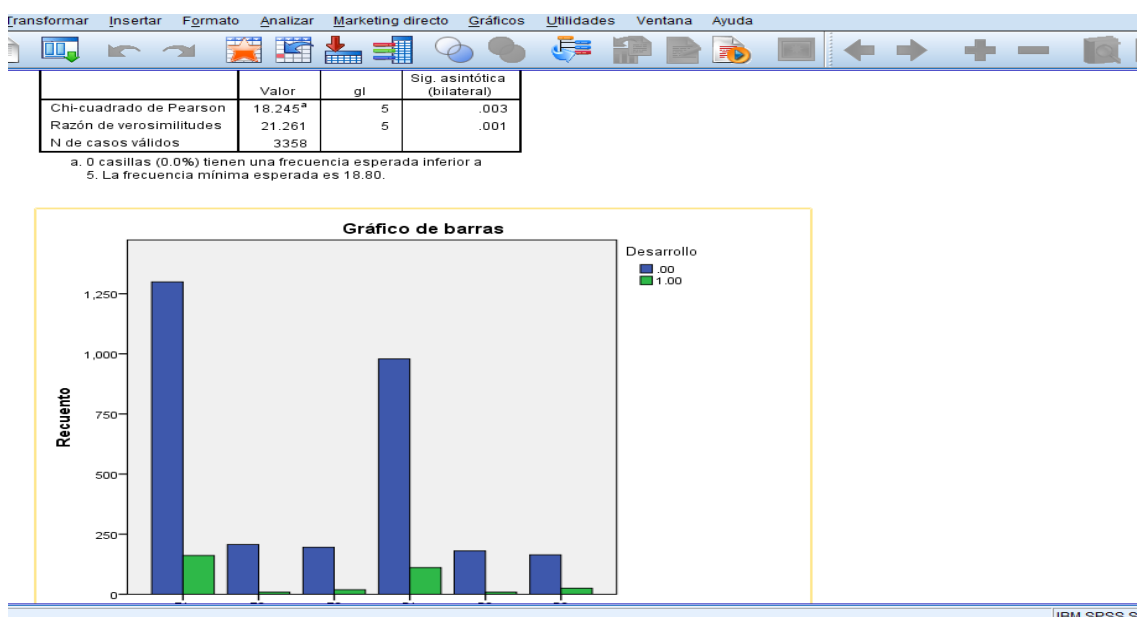


FIGURA 27. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de desarrollo de cada participante en los tres casos

En los resultados de Chi-cuadrado 18.245 y $p= 0.003$ ($p<0.01$) se observa también una diferencia significativa en las participantes. En el caso 1, existe un ligero porcentaje más alto de las ayudas en la formadora respecto a la profesora, posiblemente, por la poca experiencia de la profesora en el desarrollo conjunto de la práctica docente inclusiva en el aula. En los casos 2 y 3, las ayudas formativas entre formadora y profesora son simétricas en frecuencia, seguramente, por la experiencia previa de las profesoras en la realización conjunta de la práctica docente inclusiva.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado de la sesión de **evaluación** en los tres casos respecto a la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 28.

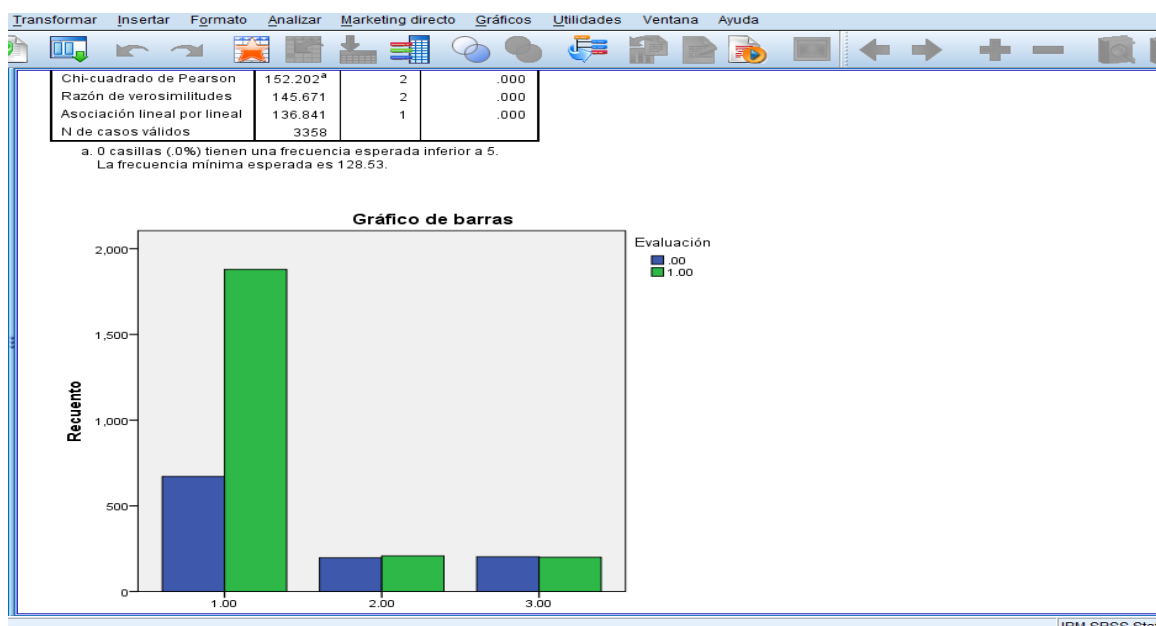


FIGURA 28. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de evaluación en los tres casos

En la sesión de evaluación los resultados de Chi-cuadrado 152.202 y $p= 0.000$ ($p<0.01$) evidencian una diferencia estadística significativa de las ayudas formativas en los tres casos. En el caso 1 existe un alto porcentaje de ayudas formativas, seguramente, por ser la primera vez que formadora y profesora realizan de manera conjunta la sesión de evaluación sobre la práctica docente inclusiva. En los casos 2 y 3 existe un porcentaje similar, con una ligera tendencia de más ayudas formativas en el caso 2, probablemente porque la profesora aunque ya tiene experiencia en el programa formativo todavía requiera de más apoyos.

Los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado, para cada participante en cada uno de los casos, en la sesión de evaluación sobre la frecuencia del total de ayudas formativas se muestran en la figura 29.

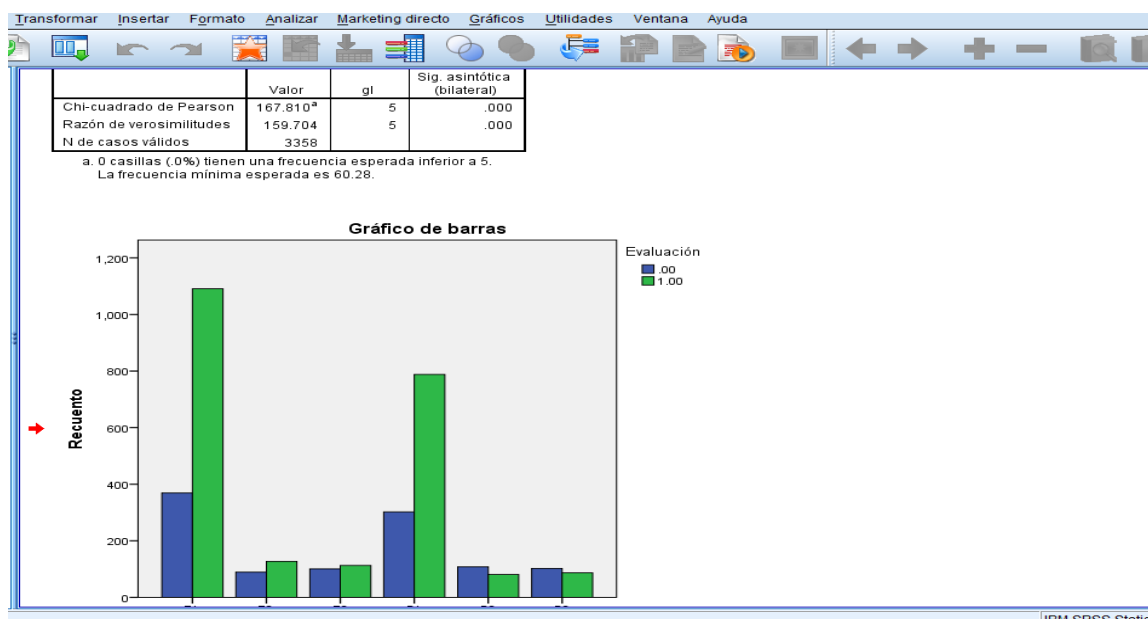


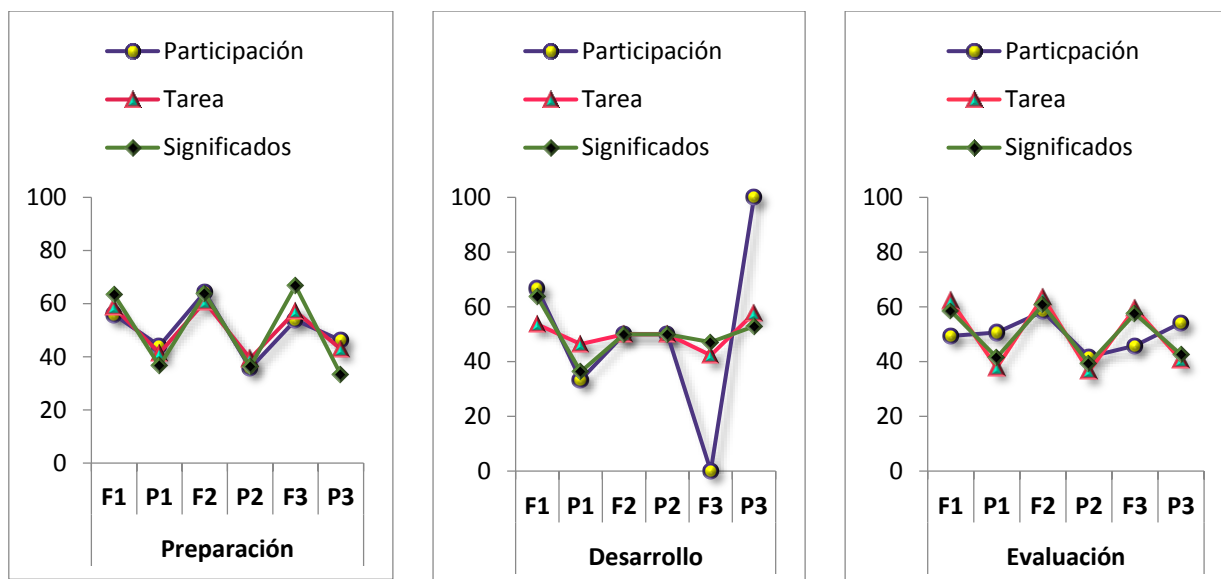
FIGURA 29. Resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado en SPSS de la sesión de evaluación de cada participante en los tres casos

Respecto a los resultados de Chi-cuadrado 167.810 y $p = 0.000$ ($p < 0.01$) se identifica una diferencia significativa en las participantes. En el caso 1 se observa una alta frecuencia en las ayudas de la formadora respecto a la profesora, seguramente, por la falta de experiencia de la profesora para la evaluación de la práctica docente inclusiva. En los caso 2 y 3, la formadora presenta una ligera frecuencia más de ayudas formativas a la profesora, en una cantidad de ayudas formativas notablemente inferior respecto al caso 1, quizá por la experiencia previa de éstas en el programa de formación.

Para cerrar este apartado, los resultados de la prueba Chi-cuadrado permiten rechazar la hipótesis 0 presentada en el capítulo de metodología, pues la evidencia muestra que existe una diferencia estadística significativa entre las ayudas formativas identificadas en cada una de los casos y las participantes. Se puede afirmar que en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación, el caso 1 requirió de más ayudas formativas debido a la falta de experiencia de la profesora en el programa de formación sobre la práctica docente inclusiva. En el caso 2 se necesitó un poco menos de ayudas formativas en las tres sesiones en comparación con el 1, quizá por la experiencia compartida entre formadora y profesora de un año previo en el programa de formación. Y en el caso 3, requirió una mínima cantidad de ayudas formativas porque la

profesora tiene la experiencia de seis años en el programa de formación sobre la práctica docente inclusiva. Los resultados de los tres casos permiten identificar cómo se ajusta la cantidad de ayudas formativas de acuerdo a los requerimientos de la profesora para la promoción de una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de la profesora (Coll et al., 1992a). Resultados, también acordes a una de las ideas fundamentales del acompañamiento sobre la transición y temporalidad de las ayudas o apoyos (Maela, 2009). En el caso 1 se observa cómo se inicia el acompañamiento, en el caso 2 la fase intermedia y en el caso 3 cómo tienden a desaparecer las ayudas.

A continuación se presenta un gráfico con los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado sobre las diferencias significativas, en la frecuencia de las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados, en cada una de las participantes de los tres casos, en la sesión de preparación, desarrollo y evaluación (ver Gráfico 73).



	Preparación						Desarrollo						Evaluación					
Dimensión	F1	P1	F2	P2	F3	P3	F1	P1	F2	P2	F3	P3	F1	P1	F2	P2	F3	P3
Participación	55.9	44.1	64.3	35.7	53.8	46.2	66.7	33.3	50	50	0	100	49.4	50.6	58	41.7	45.8	54.2
Tarea	58.6	41.4	60.7	39.3	57.1	42.9	53.6	46.4	50	50	42	57.7	62.2	37.8	64	36.4	59.5	40.5
Significados	63.4	36.6	63.8	36.2	66.7	33.3	63.7	36.3	50	50	47	52.9	58.5	41.5	61	39.3	57.5	42.5

GRÁFICO 73. Evolución de las ayudas formativas (P/T/S) en cada tipo de sesión de formación de los tres casos

Sobre los resultados de las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados, en la sesión de **preparación** de los tres casos se observa, que en los casos 1 y 2 hay patrones de actuación similares en las ayudas formativas en las tres dimensiones de análisis (gestión de la participación, tarea y significados). En el caso 3, existe un claro aumento de las ayudas formativas a la gestión de los significados y una disminución de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, lo cual se puede interpretar como una mayor tendencia a dedicar el discurso de las participantes al proceso de la construcción de significados compartidos y menos a la construcción de la propia actividad conjunta (Coll et al. 1992a).

Respecto a las sesiones de **desarrollo**, en los tres casos, se observan patrones de actuación distintos en las ayudas formativas a la gestión a la participación, tarea y significados. En el caso 1, la gestión a la participación y los significados presentan un patrón común de actuación y se diferencia, claramente, la gestión de la tarea. En este caso, la formadora tiene un mayor control de las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados. En el caso 2, se observan patrones de actuación muy parecidos en las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados. En este caso, existe una simetría del control compartido entre formadora y profesora de las ayudas a la gestión de la participación, tarea y significados. En el caso 3, la gestión de la tarea y los significados tienen un patrón de actuación similar pero se distingue notablemente la gestión a la participación. En este caso, la profesora tiene un mayor control de las ayudas a la gestión de la participación, la tarea y los significados. Resultados interpretados como el traspaso progresivo del control y la responsabilidad de la profesora en su aprendizaje (Colomina et al., 2001).

En cuanto a las sesiones de **evaluación**, en los casos 1 y 3 se observan patrones de actuación similares en las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados y se distinguen claramente las ayudas a la gestión de la participación. En los casos 1 y 3 existe un claro control de la formadora en las ayudas a la gestión de la tarea y los significados, y en la gestión de la

participación las profesoras son quienes tienen un mayor control de estas ayudas, interpretado como la asunción del control y la responsabilidad de la profesora en su proceso de aprendizaje (Colomina et al., 2001). En el caso 2 se observan patrones de actuación simétricos en las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados, aunque con una ligera tendencia del control por parte de la formadora.

Respecto de los resultados anteriores, se describen los resultados de las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados en cada una de las participantes.

En las sesiones de **preparación** se identificaron un total de 1340 Fragmentos de Turno Conversacional en las tres dimensiones de análisis (gestión de la participación, tarea y significado) en los tres casos. En la tabla 32 se puede observar la frecuencia con la que fueron presentadas las ayudas formativas de la formadora y la profesora en estas sesiones. En general, la formadora presenta una mayor cantidad de ayudas formativas en las sesiones de preparación en relación a la profesora.

TABLA 32. Total de ayudas formativas en las sesiones de Preparación en los tres casos

Dimensión	Categoría	Caso 1				Caso 2				Caso 3				Total	
		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		#	%
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%		
Participación	P_p	60	92.3	5	7.7	8	100.0	0	0.0	5	83.3	1	16.7	79	5.9
	P_ap	3	8.3	33	91.7	0	0.0	4	100.0	0	0.0	4	100.0	44	3.3
	P_pa	14	93.3	1	6.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	1.1
	P_rpa	1	7.7	12	92.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	13	1.0
	P_r	29	87.9	4	12.1	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	34	2.5
	P_rq	29	70.7	12	29.3	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	42	3.1
	P_rrq	14	38.9	22	61.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	37	2.8
	P_ed	0	0.0	12	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	0.9
	P_vr	3	42.9	4	57.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	0.5
	P_vcp	6	27.3	16	72.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	22	1.6
	P_vco	4	40.0	6	60.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	12	0.9
	P_pr	3	42.9	4	57.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	0.5
	Total	166	55.9	131	44.1	9	64.3	5	35.7	7	53.8	6	46.2	324	24.2
Tarea	T_p	119	87.5	17	12.5	15	100.0	0	0.0	7	70.0	3	30.0	161	12.0
	T_ap	4	8.2	45	91.8	0	0.0	8	100.0	1	20.0	4	80.0	62	4.6
	T_pa	32	91.4	3	8.6	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	36	2.7
	T_rpa	1	4.2	23	95.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	16.7	25	1.9
	T_r	34	97.1	1	2.9	1	100.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	38	2.8
	T_rq	20	71.4	8	28.6	1	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	30	2.2

	T_rrq	7	26.9	19	73.1	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0	28	2.1
	T_ed	0	0.0	8	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	0.6
	T_ve	8	19.0	34	81.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	44	3.3
	T_vc	2	50.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.3
	T_pr	2	50.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.3
	Total	229	58.6	162	41.4	17	60.7	11	39.3	12	57.1	9	42.9	440	32.8
Significado	S_sp	115	63.5	66	36.5	10	71.4	4	28.6	2	50.0	2	50.0	199	14.9
	S_rs	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	13	1.0
	S_rf	2	66.7	1	33.3	4	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	0.5
	S_re	12	37.5	20	62.5	0	0.0	1	12.5	0	0.0	0	0.0	33	2.5
	S_cs	6	40.0	9	60.0	0	0.0	1	12.5	1	16.7	0	0.0	17	1.3
	S_it	43	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	85.7	1	14.3	56	4.2
	S_vf	31	54.4	26	45.6	2	28.6	5	71.4	2	66.7	1	33.3	67	5.0
	S_vc	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_evp	0	0.0	3	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.2
	S_evo	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.1
	S_rq	28	82.4	6	17.6	5	100.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	41	3.1
	S_rrq	5	16.7	25	83.3	0	0.0	6	100.0	0	0.0	2	100.0	38	2.8
	S_pm	13	72.2	5	27.8	0	0.0	3	100.0	0	0.0	0	0.0	21	1.6
	S_rpm	8	57.1	6	42.9	3	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	17	1.3
	S_pa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	2	0.1
	S_rpa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	2	0.1
	S_pr	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	0.4
	S_ie	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.1
	S_ed	2	20.0	8	80.0	0	0.0	1	12.5	0	0.0	0	0.0	11	0.8
	S_si	20	80.0	5	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	25	1.9
	S_ra	15	93.8	1	6.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	16	1.2
		Total	313	63.4	181	36.6	37	63.8	21	36.2	16	66.7	8	33.3	576
Total		708	59.9	474	40.1	63	63.0	37	37.0	35	60.3	23	39.7	1340	100.0

Como se puede observar en las categorías destacadas en la tabla 32, las ayudas formativas más frecuentes en la actividad conjunta de la gestión de la participación son: “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_p), “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en la sesión de formación” (P_ap), “Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_r), “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación” (P_rq) y “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en la sesión de formación” (P_rrq).

En la gestión de la tarea, las ayudas formativas más utilizadas por las participantes son: “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p), “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap), “Pide aceptación a la

propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteados por el otro participante” (T_pa), “Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_r) y “Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea de forma positiva o negativa” (T_ve).

En la gestión de los significados, las ayudas formativas más utilizadas por las participantes son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp), “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re), “Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa” (S_it), “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq) y “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq).

En general, en las sesiones de **preparación**, la formadora del caso 1 presenta un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la participación y los significados respecto a la profesora, seguramente, por ser la primera vez que trabajan juntas, donde fue necesario establecer las reglas y normas de participación y compartir una mayor cantidad de significados. Respecto a la gestión de la tarea existe una similitud de ayudas formativas entre la formadora y profesora, quizá por la experiencia que ambas tienen en la práctica docente de educación infantil.

En el caso 2, la formadora presenta una mayor cantidad de ayudas formativas a la gestión de la participación y los significados respecto a la profesora, probablemente porque fue necesario recordar las reglas y normas de participación. Respecto a la gestión de la tarea existe una similitud de ayudas formativas entre la formadora y profesora, quizá por la experiencia que ambas tienen en la práctica docente de educación infantil y un año de participación previa de la profesora en el programa de formación.

En el caso 3, la formadora tiene un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados respecto a la profesora, seguramente, porque es la experta en la práctica docente inclusiva y por tanto, requiera gestionar una mayor cantidad de ayudas al significado. Sobre las ayudas a la gestión de la participación y la tarea existe un equilibrio en la cantidad de ayudas formativas entre ambas participantes, quizá por la experiencia previa de la profesora en el programa de formación. Desde el marco de la actividad conjunta, estos resultados se interpretan como la asunción del control y responsabilidad en el aprendizaje de la profesora (Colomina et al., 2001).

En el conjunto de sesiones de **desarrollo** se identificaron un total de 334 Fragmentos de Turno Conversacional en las tres dimensiones de análisis de las ayudas formativas (gestión de la participación, tarea y significado). En la tabla 33 se puede observar la frecuencia con la que fueron presentadas las ayudas formativas de la formadora y la profesora en las sesiones de desarrollo.

TABLA 33. *Total de ayudas formativas en las sesiones de Desarrollo en los tres casos*

Dimensión	Categoría	Caso 1				Caso 2				Caso 3				Total	
		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora			
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Participación	P_p	2	66.7	1	33.3	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.5
	P_ap	1	33.3	2	66.7	0	0.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	5	1.5
	P_pa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	P_rpa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	P_r	2	66.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	P_rq	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	2	0.6
	P_rrq	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	P_ed	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	P_vr	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	P_vcp	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
	P_vco	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	P_pr	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Total	8	66.7	4	33.3	2	50.0	2	50.0	0	0.0	1	100.0	19	5.7
Tarea	T_p	15	78.9	4	21.1	1	100.0	0	0.0	1	20.0	4	80.0	25	7.5
	T_ap	4	44.4	5	55.6	0	0.0	1	100.0	0	0.0	2	100.0	12	3.6
	T_pa	6	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	7	2.1
	T_rpa	0	0.0	5	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.5
	T_r	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	2	0.6
	T_rq	12	36.4	21	63.6	3	100.0	0	0.0	3	37.5	5	62.5	44	13.2
	T_rrq	15	57.7	11	42.3	0	0.0	3	150.0	5	62.5	3	37.5	37	11.1
	T_ed	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3

	T_ve	5	55.6	4	44.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	2.7
	T_vc	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	T_pr	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	2	0.6
	Total	60	53.6	52	46.4	4	50.0	4	50.0	11	42.3	15	57.7	146	43.7
Significado	S_sp	22	51.2	21	48.8	2	66.7	1	33.3	2	33.3	4	66.7	52	15.6
	S_rs	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_rf	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_re	6	85.7	1	14.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	7	2.1
	S_cs	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	S_it	4	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	6	1.8
	S_vf	5	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	6	1.8
	S_vc	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
	S_evp	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_evo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_rq	27	69.2	12	30.8	1	100.0	0	0.0	4	100.0	0	0.0	44	13.2
	S_rrq	17	47.2	19	52.8	0	0.0	1	100.0	0	0.0	4	100.0	41	12.3
	S_pm	4	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.2
	S_rpm	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	S_pa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_rpa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_pr	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_ie	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
	S_ed	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
	S_si	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_ra	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
		Total	93	63.7	53	36.3	3	50.0	3	50.0	8	47.1	9	52.9	169
Total		161	59.2	111	40.8	9	50.0	9	50.0	19	43.2	25	56.8	334	100.0

Como se puede observar en las categorías destacadas en la tabla 33, las ayudas formativas más frecuentes en la actividad conjunta de la gestión de la participación son: “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_p), “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en la sesión de formación” (P_ap), “Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_r), “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación” (P_rq), “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en la sesión de formación” (P_rrq) y “Expresa dudas o confusiones sobre las reglas de participación acordadas” (P_ed).

En la gestión de la tarea, las ayudas formativas con mayor frecuencia entre los participantes son: “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p), “Acepta la propuesta o el recordatorio de los

objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_{ap}), “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_{rq}) y “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante” (T_{rrq}).

En la gestión de los significados, las ayudas formativas con un alto porcentaje entre las participantes son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_{sp}), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_{rq}) y “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_{rrq}).

En general, la formadora del caso 1 presenta una mayor cantidad de ayudas formativas en las sesiones de desarrollo en relación a la profesora. En el caso 2 existe un equilibrio en la cantidad de ayudas formativas entre ambas participantes. En el caso 3, la profesora presenta una mayor cantidad de ayudas en relación a la formadora. Desde el marco de la actividad conjunta, estos resultados se interpretan como la asunción del control y responsabilidad en el aprendizaje de la profesora (Colomina et al., 2001). Desde la perspectiva del aprendizaje situado, en la que el aprendizaje es entendido como la participación en las prácticas socioculturales compartidas por una comunidad (Lave & Wenger, 2002), la profesora 3 ha transitado de una participación periférica a una central.

En el conjunto de sesiones de **evaluación** se identificaron un total de 2287 Fragmentos de Turno Conversacional, en las tres dimensiones de análisis de las ayudas formativas (gestión de la participación, tarea y significado), en los tres casos. En la tabla 34 se puede observar la frecuencia con la que fueron presentadas las ayudas formativas entre la formadora y la profesora en las sesiones de evaluación. En general, las formadoras de los tres casos presentan una mayor cantidad de ayudas formativas respecto a las profesoras.

TABLA 34. Total de ayudas formativas en las sesiones de Evaluación en los tres casos

Dimensión	Categoría	Caso 1				Caso 2				Caso 3				Total	
		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora			
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Participación	P_p	38	71.7	15	28.3	5	71.4	2	28.6	1	33.3	2	66.7	63	2.8
	P_ap	6	23.1	20	76.9	1	20.0	4	80.0	0	0.0	1	100.0	32	1.4
	P_pa	10	90.9	1	9.1	1	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	13	0.6
	P_rpa	0	0.0	9	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0	11	0.5
	P_r	18	81.8	4	18.2	2	100.0	0	0.0	2	100.0	0	0.0	26	1.1
	P_rq	10	58.8	7	41.2	1	100.0	0	0.0	5	71.4	2	28.6	25	1.1
	P_rrq	6	40.0	9	60.0	0	0.0	0	0.0	1	20.0	4	80.0	20	0.9
	P_ed	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	2	0.1
	P_vr	2	50.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.2
	P_vcp	13	26.5	36	73.5	3	100.0	0	0.0	1	50.0	1	50.0	54	2.4
	P_vco	22	47.8	24	52.2	1	25.0	3	75.0	0	0.0	1	100.0	51	2.2
	P_pr	2	50.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.2
	Total		127	49.4	130	50.6	14	58.3	10	41.7	11	45.8	13	54.2	305
Tarea	T_p	124	84.9	22	15.1	15	88.2	2	11.8	12	80.0	3	20.0	178	7.8
	T_ap	6	14.0	37	86.0	1	8.3	11	91.7	1	50.0	1	50.0	57	2.5
	T_pa	18	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	19	0.8
	T_rpa	1	5.9	16	94.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	18	0.8
	T_r	46	93.9	3	6.1	5	100.0	0	0.0	3	100.0	0	0.0	57	2.5
	T_rq	6	46.2	7	53.8	1	100.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	18	0.8
	T_rrq	7	63.6	4	36.4	0	0.0	1	14.3	1	25.0	3	75.0	16	0.7
	T_ed	0	0.0	9	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	0.4
	T_ve	34	42.0	47	58.0	3	75.0	1	25.0	1	14.3	6	85.7	92	4.0
	T_vc	6	54.5	5	45.5	0	0.0	1	100.0	1	50.0	1	50.0	14	0.6
	T_pr	14	60.9	9	39.1	3	100.0	0	0.0	2	66.7	1	33.3	29	1.3
Total		262	62.2	159	37.8	28	63.6	16	36.4	25	59.5	17	40.5	507	22.2
Significados	S_sp	284	56.6	218	43.4	17	54.8	14	45.2	19	57.6	14	42.4	566	24.7
	S_rs	8	88.9	1	11.1	7	100.0	0	0.0	2	100.0	2	100.0	20	0.9
	S_rf	3	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.2
	S_re	42	36.2	74	63.8	0	0.0	3	100.0	0	0.0	7	100.0	126	5.5
	S_cs	23	50.0	23	50.0	3	100.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	53	2.3
	S_it	24	80.0	6	20.0	6	100.0	0	0.0	5	83.3	1	16.7	42	1.8
	S_vf	100	64.9	54	35.1	8	66.7	4	33.3	9	81.8	3	27.3	178	7.8
	S_vc	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0	2	0.1
	S_evp	4	23.5	13	76.5	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0	19	0.8
	S_evo	8	80.0	2	20.0	2	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	0.5
	S_rq	50	86.2	8	13.8	19	100.0	0	0.0	22	95.7	1	4.3	100	4.4
	S_rrq	16	31.4	35	68.6	0	0.0	18	100.0	1	4.5	21	95.5	91	4.0
	S_pm	43	74.1	15	25.9	1	10.0	9	90.0	1	50.0	1	50.0	70	3.1
	S_rpm	14	29.2	34	70.8	8	88.9	1	11.1	1	50.0	1	50.0	59	2.6
	S_pa	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	50.0	1	50.0	4	0.2
	S_rpa	0	0.0	1	100.0	1	50.0	1	50.0	1	50.0	1	50.0	5	0.2
	S_pr	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.1
	S_ie	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	S_ed	3	30.0	7	70.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	11	0.5
	S_si	51	94.4	3	5.6	6	85.7	1	14.3	9	100.0	0	0.0	70	3.1
S_ra	27	87.1	4	12.9	6	85.7	1	14.3	3	100.0	0	0.0	41	1.8	
Total		702	58.5	499	41.5	85	60.7	55	39.3	77	57.5	57	42.5	1475	64.5
Total		1091	58.1	788	41.9	127	61.1	81	38.9	113	56.5	87	43.5	2287	100.0

Como se puede ver en las categorías destacadas en la tabla 34, las ayudas formativas más frecuentes en la actividad conjunta de la gestión de la

participación son: “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_p), “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en la sesión de formación” (P_ap), “Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_r), “Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas” (P_vcp) y “Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas” (P_vco).

En la gestión de la tarea, las ayudas formativas con mayor frecuencia entre las participantes son: “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p), “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap), “Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_r) y “Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea de forma positiva o negativa” (T_ve).

En la gestión de los significados, las ayudas formativas con un alto porcentaje entre las participantes son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp), “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re), “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq), “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq), “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm), “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_rpm) y “Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante” (S_si).

En general, en las sesiones de **evaluación**, la formadora del caso 1 tiene un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados

respecto a la profesora, seguramente, por ser la primera vez que realizan la actividad fue necesario establecer las reglas y normas de la tarea y por el tipo de actividad conjunta de “modelado del habla (o discurso)” que requirió una mayor gestión a los significados. Respecto a la gestión de la participación existe una similitud de ayudas formativas entre la formadora y profesora, quizá por la relación simétrica que pudieron construir entre las participantes, principio fundamental del acompañamiento (Maela, 2009).

En el caso 2, la formadora presenta una mayor cantidad de ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados respecto a la profesora, probablemente, porque se tuvieron que recordar las reglas y norma de la participación y por el tipo de actividad conjunta de “modelado del habla (o discurso)” fue necesario gestionar las ayudas a los significados. Respecto a la gestión de la participación existe muy poca diferencia en las ayudas formativas entre la formadora y profesora, quizá por la relación simétrica que pudieron construir entre las participantes, principio fundamental del acompañamiento (Maela, 2009).

En el caso 3, la formadora tiene un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de la tarea respecto a la profesora, seguramente, porque es ella la experta en la práctica docente inclusiva y, por tanto, requiera gestionar una mayor cantidad de ayudas. Sobre las ayudas a la gestión de los significados hay muy poca diferencia entre las participantes, quizá por la experiencia previa de la profesora en el programa de formación que les ha permitido compartir una cantidad de parcelas de significados y compartir altos niveles de intersubjetividad (Coll et al., 1992a). Respecto a las ayudas a la gestión de la participación, la profesora presenta la mayor cantidad de ayudas respecto a la formadora, seguramente, por su experiencia previa al programa de formación. Desde el marco de la actividad conjunta, estos resultados se interpretan como la asunción del control y responsabilidad en el aprendizaje de la profesora (Colomina et al., 2001).

En síntesis los resultados de los tres casos permiten identificar cómo se va ajustando y evolucionando la cantidad y calidad de las ayudas formativas a la

gestión de la participación, la tarea y los significados con la finalidad de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de la profesora a través de los mecanismos de influencia educativa sobre la construcción progresiva de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad (Coll et al., 1992a; Colomina et al., 2001).

Para finalizar este apartado, a continuación se comentan las ayudas formativas con mayor porcentaje en las participantes, en el marco de la actividad conjunta en los tipos de sesiones de formación (**preparación, desarrollo y evaluación**). En dimensión de la gestión de la participación en las tres sesiones son: “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_p), “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en la sesión de formación” (P_ap), “Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_r), “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación” (P_rq), “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en la sesión de formación” (P_rrq), “Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas” (P_vcp) y “Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas” (P_vco). Nótese que hay seis ayudas formativas que caracterizan la relación diádica conversacional entre la formadora y la profesora (P_p y P_ap/ P_rq y P_rrq/ P_vcp y P_vco), que se interpretan como las más relevantes para la construcción de la actividad conjunta, independientemente del nivel de experiencia entre las participantes en el programa de formación.

Las seis ayudas formativas a la gestión de la tarea con un alto porcentaje en las tres sesiones son: “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p), “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap), “Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_r), “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o

las exigencias de la tarea” (T_rq), “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante” (T_rrq) y “Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea de forma positiva o negativa” (T_ve). Se señala que hay cuatro ayudas formativas que caracterizan la relación diádica conversacional entre la formadora y la profesora (T_p y T_ap/ T_rq y T_rrq) interpretadas como las más importantes para la construcción de la actividad conjunta, independientemente del nivel de experiencia entre las participantes en el programa de formación.

Las nueve ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia entre las participantes en las tres sesiones son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp), “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re), “Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa” (S_it), “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq), “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq), “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm), “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_rpm) y “Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante” (S_si). Cabe señalar que hay cuatro ayudas formativas que caracterizan la relación diádica conversacional entre la formadora y la profesora (S_rq y S_rrq / S_pm y S_rpm), que se interpretan como las medulares en la construcción de significados, sin importar el nivel de experiencia de las participantes en el programa de formación.

A partir de aquí se presentan los resultados sobre la evolución de las ayudas formativas de los tres casos sólo en la gestión de los significados. Se decidió presentar la evolución de las ayudas formativas en esta dimensión por dos razones: la primera, por la importancia de esta dimensión para la comprensión de los procesos de ayuda a la construcción de significados compartidos entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva y la segunda, porque son las ayudas gestionadas con mayor frecuencia, en ambas participantes, en las sesiones de preparación y evaluación, como se ha mencionado a lo largo de este capítulo (ver gráfico 74).

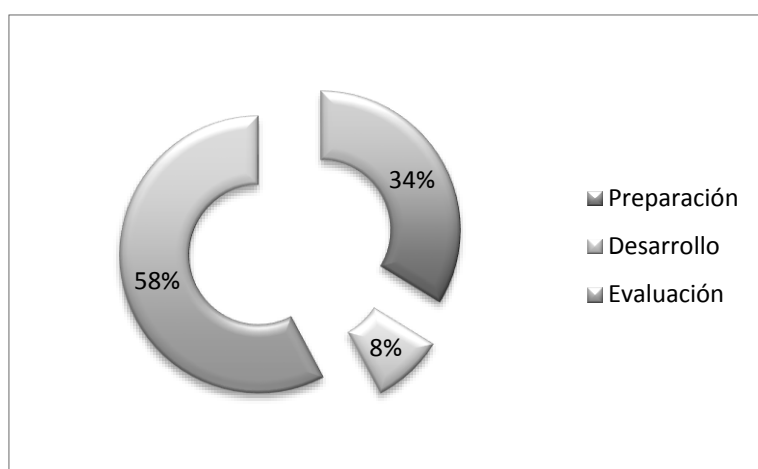


GRÁFICO 74. *Porcentajes de las ayudas formativas identificadas en los tres tipos de sesiones de formación en los tres casos de estudio*

En el gráfico 74 se puede observar que el 58% de las ayudas formativas sobre la gestión del significado ocurren en la sesión de **evaluación**, el 34% en las sesiones de **preparación** y el 8% en las sesiones de **desarrollo**. Esto sucede por la necesidad de compartir significados sobre la actividad instruccional realizada en la sesión de desarrollo y por los significados relacionados con la planificación didáctica elaborada en la sesión de preparación.

Como se observa en el gráfico anterior, el mayor porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados corresponde a las sesiones de **evaluación**. En el gráfico 75 se puede observar la evolución de las ayudas formativas en esta dimensión.

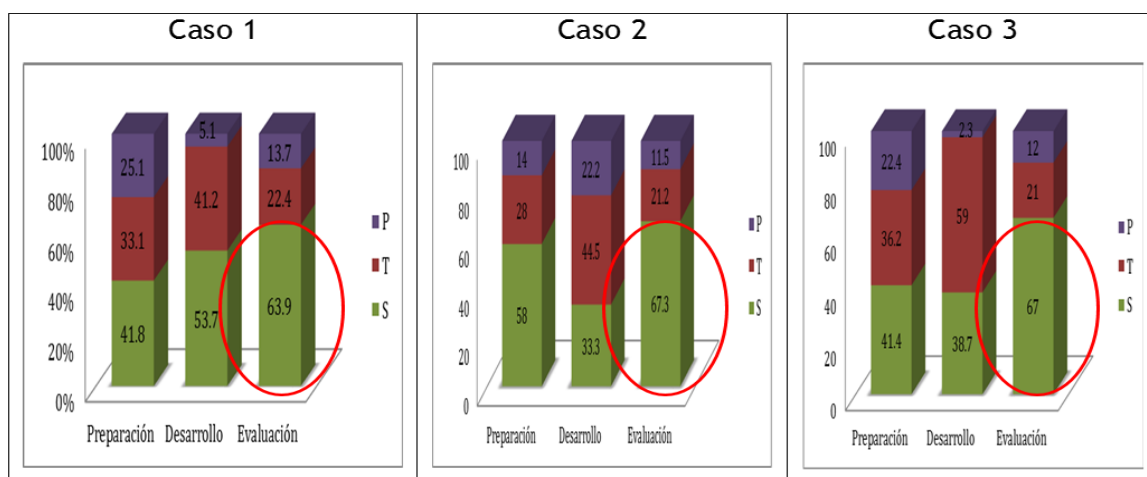


GRÁFICO 75. Total de ayudas formativas (P/T/S) en las sesiones de formación en los tres casos

En el caso 1, el porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados en la sesión de evaluación es un 63,9% del total de las ayudas formativas; en el caso 2, el porcentaje es un 67,3% y, en el caso 3 es un 67%. Para profundizar en estos datos se complementan con el tipo específico de ayudas. Las ayudas formativas a la gestión de los significados en las sesiones de **evaluación** de los tres casos que han obtenido mayores porcentajes de aparición se observan en el gráfico 76.

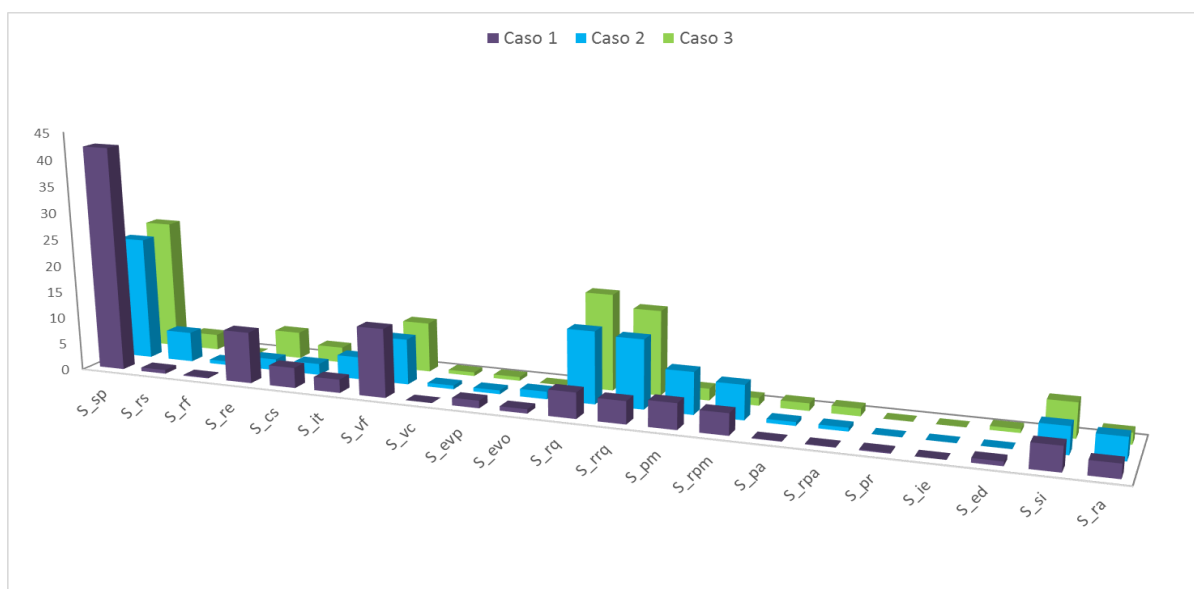


GRÁFICO 76. Evolución de las ayudas formativas en la gestión de los significados en las sesiones de evaluación de los tres casos de estudio

Los resultados de la evolución (o avance) de las ayudas formativas en la gestión de los significados se han agrupado en 3 sub-apartados. El primero sobre las ayudas formativas sobresalientes en cada uno de los casos; el segundo respecto a la tendencia de la disminución de las ayudas formativas en los tres casos; y el tercero acerca del aumento de las ayudas formativas en los tres casos.

- 1) Las ayudas formativas que sobresalen en el caso 1 son: “Expresa valoración del propio aprendizaje” (S_evp), “Pide recordatorio o comprobación de los significados presentados previamente por sí mismo” (S_pr) y “Expresa o manifiesta dudas, interrogantes, incomprendimientos o inseguridades respecto a uno o varios de los temas que están siendo objeto de conversación” (S_ed). Desde la perspectiva sociocultural, que entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos, estas ayudas se interpretan como ayudas formativas a la atribución del sentido a los significados que la profesora va construyendo (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Estas ayudas que se caracterizan por ser de tipo interpersonal y motivacional, al establecer una relación de confianza para gestionar los significados entre las participantes. Seguramente, en el marco de la actividad conjunta, las participantes utilizaron con mayor frecuencia estas ayudas debido a que la profesora al no tener experiencia en el programa formativo requería de un tipo de apoyo más motivacional para la gestión de los significados. A partir de los fundamentos del acompañamiento, estas también se interpretan como ayudas en el ámbito interpersonal porque permiten propiciar un clima de confianza y respeto para comunicarse y construir de manera conjunta entre formadora y profesora (Vezub, 2011). Además, de que permiten en la profesora seguridad y confianza (Boreen & Niday, 2003 citado en Mayoral, 2011) para compartir y negociar significados. Aspectos que contribuyen al apoyo del control de la autonomía que influye en la motivación intrínseca para el aprendizaje (Wagner & French, 2010).

Las ayudas formativas que destacan en el caso 2 son: “Hace referencia una o más fuentes de significados (cursos, consejos técnicos, libros, planificación didáctica, artículos, revistas, colegas, apuntes de diario, páginas web u otras situaciones de formación en las que se compartieron previamente significados y que no son parte de la secuencia formativa)” (S_{rf}), “Explicita o reformula los acuerdos sobre los significados compartidos previamente para corroborar la comprensión del otro participante” (S_{ra}), “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_{pm}) y “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_{rpm}). Desde la perspectiva sociocultural, las dos primeras ayudas (S_{rf} y S_{ra}) se interpretan como ayudas formativas a la construcción del significado y las dos siguientes (S_{pm} y S_{rpm}) como ayudas formativas a la atribución de sentido a los significados (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Seguramente, por la experiencia previa de la profesora de un año de participación en el programa formativo, en este caso se requiera de un equilibrio en las ayudas a la construcción de significados y atribución de sentido, y no tanto para la atribución de sentido como en el caso 1.

Las ayudas formativas que sobresalen en el caso 3 son: “Pide aclaraciones al otro sobre los significados presentados previamente por el otro participante” (S_{pa}) y “Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por sí mismo” (S_{rpa}). Desde la perspectiva sociocultural, estas se interpretan como ayudas formativas a la construcción del significado (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Posiblemente, por la participación previa de la profesora de seis años en el programa de formativo, las participantes se centren a gestionar sólo las ayudas a la construcción de los significados porque ya no son tan necesarias las ayudas a la atribución del sentido.

- 2) Las ayudas formativas que tienden a disminuir en los tres casos son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp), “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf), “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re) y “Completa significados del otro participante (S_cs). Estas ayudas formativas se interpretan como ayudas a la atribución del sentido a los significados que se van construyendo en la actividad conjunta (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Estas ayudas son las más relevantes en casos donde la profesora tiene menos experiencia de participación en el programa formativo, como sucede en el caso 1 y que, conforme avanza la actividad conjunta entre formadora y profesora tienen a disminuir como en el caso 3. Posiblemente, porque ya no van siendo necesarias las ayudas a la atribución de sentido, dedicándose más a las ayudas a la construcción del significado. Por ejemplo, en el caso 1, la formadora “Completa significados de la profesora (S_cs), en las primeras sesiones de formación pero conforme va interiorizando conceptos la profesora ya no es necesaria esta ayuda formativa.
- 3) Las ayudas formativas que tienden a aumentar en los tres casos son: “Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa” (S_it), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq), “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq) y “Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante” (S_si). Estas se interpretan como ayudas formativas a la construcción del significado y, probablemente, tienden a aumentar en la medida que la profesora va asumiendo el control y la responsabilidad de su aprendizaje (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Tal y como sucede en el caso 3, en menor medida en el caso 2 y mucho menos en el caso 1 en la

profesora que se inicia en la participación del programa de formación. Probablemente, estas ayudas tiendan a aumentar su frecuencia debido a que son necesarias para centrar la atención en determinados significados de los procesos de la práctica docente (S_{it}), aportar significados sobre temas específicos o focalizados (S_{rq} y S_{rrq}) y sintetizar o cerrar un tema recapitulando los significados aportados, que claramente requieren de haber pasado por otras ayudas para llegar a este nivel de evolución entre las participantes en la gestión de los significados.

Para terminar este apartado, comentaremos brevemente que las ayudas formativas a la gestión de los significados en las sesiones de evaluación varían en frecuencia, aparición y desaparición de acuerdo con el grado de experiencia de la profesora en el programa de formación. Esto se interpreta como un apoyo personalizado a las profesoras según sean sus necesidades formativas respecto a problemas específicos en la práctica (Korthagen & Kessels, 1999) y su grado de autonomía en el aprendizaje, dicho de otra forma el control y la responsabilidad que asume a la construcción de significados compartidos (Colomina et al., 2001). Tal y como se observa en el gráfico 77, en el caso 1 predominan ayudas a la gestión de significados para la atribución de sentido y se refieren a aspectos interpersonales y motivacionales, en la que se establece un clima de confianza, se favorece la seguridad y la autonomía. En el caso 2, las ayudas formativas son más relacionadas a aspectos del desarrollo profesional para que la profesora haga uso de fuentes de información en la construcción de los significados. En el caso 3, las ayudas formativas se caracterizan por ser sobre los aspectos pedagógico-didácticos, pues suelen ser muy concretas sobre la actividad instruccional, pero para corroborar esta información se sugiere ver los resultados de los significados compartidos en el capítulo siguiente.

5.3. A modo de síntesis

A continuación se presenta una breve síntesis de los resultados abordados en este capítulo, producto del análisis de contenido que se realizó a las transcripciones del registro en vídeo de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en relación al contenido de formación, en cada una de las sesiones que integran la Secuencia Formativa. Dichos resultados corresponden al segundo nivel de análisis de la interactividad, cuya unidad de análisis es el Fragmento de Turno conversacional, que está dentro de una unidad más amplia que son los Segmentos de Interactividad Formativa (ver capítulo de metodología). La primera parte describe los resultados más relevantes de cada uno de los casos de estudio sobre las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados y, la segunda aborda la evolución de las ayudas formativas identificadas en los tres casos de estudio.

Sobre el caso 1, los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada una de las participantes permiten observar de manera general, que la formadora presenta porcentajes más altos de ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados y la profesora presenta porcentajes más altos de ayudas formativas a la gestión de la participación. En esta dimensión de análisis, en la formadora se identificaron 301 ayudas formativas correspondientes al 16% y en la profesora 265 correspondientes al 19% del total. En la dimensión de gestión de la tarea en la formadora se identificaron 551 ayudas formativas correspondientes al 29% y en la profesora 373 correspondientes al 27% del total. Y en la dimensión de gestión de los significados en la formadora se identificaron 1008 ayudas formativas correspondientes al 55% y en la profesora 773 correspondientes al 54% del total. Los resultados similares en la dimensión de la gestión de los significados pueden deberse a que la profesora en formación tiene experiencia docente en el nivel de educación infantil, es decir, no se considera novel o estudiante de magisterio y por tanto, ya comparte una amplia parcela de significados sobre

la práctica docente en el nivel educativo. En el caso de la formadora, aunque es experta en contenidos de formación sobre la práctica docente inclusiva, se observa cómo se mantiene en una relación simétrica respecto a los significados de la profesora, lo que refuerzan la idea de acompañamiento, pues la formadora trata de unirse a la práctica de la profesora, a través de un habla compartida de significados que ya posee la profesora, respetando su ritmo y capacidad (Maela, 2009; Pirard, 2007). En este sentido, el rol de la formadora es la de “acompañante”, no de una capacitadora o especialista externa, que comparte una gran cantidad de significados del conocimiento a fondo de la cultura de formación y ayuda a construir conocimientos en la actividad conjunta (Vezub, 2011; Zeichner et al., 2011). Del análisis más fino de las ayudas a la gestión de los significados, se identificó una mayor frecuencia en las siguientes: “Expresa valoración del propio aprendizaje” (S_evp), “Pide recordatorio o comprobación de los significados presentados previamente por sí mismo” (S_pr) y “Expresa o manifiesta dudas, interrogantes, incomprendimientos o inseguridades respecto a uno o varios de los temas que están siendo objeto de conversación” (S_ed). Ayudas que se interpretan a la atribución del sentido (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a), quizá porque es la primera vez que participa la profesora en el programa de formación y requiera de estas para la construcción del significado.

Sobre el caso 2, los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada una de las participantes permiten observar de manera general, que ambas obtienen porcentajes simétricos en las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados. Resultados que coinciden con el caso 1 y que refuerzan la relación simétrica que se da entre formadora y profesora característico del proceso de acompañamiento (Maela, 2009). Aunque en este caso, la profesora tiene un 2% más de actuaciones, lo que se interpreta como la asunción del control y la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Colomina et al., 2001). En la formadora se identificaron 25 ayudas formativas a la gestión de la participación correspondientes al 12% y en la profesora 17 correspondientes al 14% del total. En la gestión a la tarea, la formadora tiene 49 ayudas formativas correspondientes al 25% y la

profesora 31 correspondientes al 24% del total. Y en la gestión a los significados la formadora tiene 125 ayudas formativas correspondientes al 63% y en la profesora 79 correspondientes al 62% del total. Del análisis más fino de las ayudas a la gestión de los significados, las identificadas con una mayor frecuencia son: “Hace referencia una o más fuentes de significados (cursos, consejos técnicos, libros, planificación didáctica, artículos, revistas, colegas, apuntes de diario, páginas web u otras situaciones de formación en las que se compartieron previamente significados y que no son parte de la secuencia formativa)” (S_rf), “Explicita o reformula los acuerdos sobre los significados compartidos previamente para corroborar la comprensión del otro participante” (S_ra), “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm) y “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_rpm). La mitad de estas se interpretan como ayudas a construcción del significado y la otra mitad, a la atribución del sentido (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a), seguramente por la participación previa de la profesora en el programa formativo que requiere de un equilibrio en el tipo de ayudas a la gestión del significado.

Sobre el caso 3, los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada una de las participantes permiten observar de manera general, que la formadora presenta un 5% más ayudas a la gestión de significados en relación a la profesora. Posiblemente, porque la formadora es quien ejerce la influencia formativa y por ser la experta en la práctica docente inclusiva que le permite compartir una mayor cantidad de significados. Sobre los resultados de las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, la profesora presenta una mayor cantidad de ayudas, lo cual se puede interpretar como la asunción del control y la responsabilidad para la construcción de significados compartidos (Colomina et al., 2001). En la gestión de la participación, la formadora tiene 18 ayudas formativas correspondientes al 11% y la profesora 20 correspondientes al 15% del total. En la gestión de la tarea, la formadora presenta 48 ayudas formativas correspondientes al 29% y la profesora 41 correspondientes al 30% del total. Y

en la gestión de los significados, la formadora posee 101 ayudas formativas correspondientes al 60% y la profesora 74 correspondientes al 55% del total. Del análisis más fino de las ayudas a la gestión de los significados, las identificadas con mayor frecuencia son: “Pide aclaraciones al otro sobre los significados presentados previamente por el otro participante” (S_pa) y “Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por sí mismo” (S_rpa). Estas se interpretan como ayudas a la construcción del significado (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). En este caso sobresale la frecuencia de este tipo de ayudas a diferencia de los otros dos, posiblemente, porque la profesora al tener experiencia previa en el programa de formación, ya no tenga tanta necesidad de atribuir sentido a los significados que construye.

Respecto a la evolución de las ayudas formativas, en las sesiones de **preparación**, en los casos 1 y 2 se observan patrones de actuación similares en las ayudas formativas en las tres dimensiones de análisis. En el caso 3, hay un claro aumento de las ayudas formativas a la gestión de los significados y una disminución de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea, que se interpreta como una mayor tendencia al proceso de la construcción de significados compartidos y menos a la construcción de la propia actividad conjunta (Coll et al., 1992a). En los tres casos, la formadora tiene el control de las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados, posiblemente, por la necesidad de la profesora en relación con contenidos de formación sobre la planificación didáctica de la práctica docente inclusiva.

En las sesiones de **desarrollo**, en el caso 1, la gestión de la participación y los significados tienen un mismo patrón de actuación pero se diferencia claramente la gestión de la tarea. En este caso existe un mayor control de parte de la formadora a la gestión de la tarea y los significados, seguramente, porque la profesora no tiene experiencia en la práctica docente inclusiva. En el caso 2, se visualizan patrones de actuación muy parecidos en las tres dimensiones de análisis (la gestión de la participación, la tarea y los

significados). En este caso existe una simetría en el control compartido de las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados, quizá por la experiencia previa de la profesora en el programa de formación sobre la práctica docente inclusiva. En el caso 3, la gestión de la tarea y los significados tienen un patrón de actuación similar pero se distingue, notablemente, la gestión de la participación. La profesora tiene un mayor control de las ayudas a la gestión de la participación y en menor medida la tarea y los significados.

En las sesiones de **evaluación**, en los casos 1 y 3 se observan patrones de actuación similares en las ayudas formativas a la gestión de la tarea y los significados, pero se distinguen las ayudas a la gestión de la participación. En los casos 1 y 3 se observa un claro control de la formadora en las ayudas a la gestión de la tarea y los significados, posiblemente, por la necesidad formativa de la profesora para realizar un análisis y reflexión de la práctica docente inclusiva. Aunque en estos dos casos, la profesora tiene un mayor control en las ayudas a la gestión de la participación, quizá porque va asumiendo el control y la responsabilidad de su aprendizaje (Colomina et al., 2001), en este tipo de sesión. En el caso 2 se observan patrones de actuación simétricos en las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados. Respecto a este último tipo de sesión de formación, la evaluación es la que presenta un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados, le siguen las sesiones de preparación y, finalmente las de desarrollo (ver Gráfica 74). Esto debido a que es el tipo de la sesión donde se comparte una mayor cantidad de significados entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva realizada en la sesión de desarrollo y que da respuesta a las necesidades de formación de la profesora detectadas en la sesión de preparación.

Las ayudas formativas que se identificaron en los tres casos sobre la gestión de la participación en la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido de formación son:

- “Propone las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_p),
- “Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante en la sesión de formación” (P_ap),
- “Recuerda las reglas de participación para el mismo y/o el otro participante en la sesión de formación” (P_r),
- “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación” (P_rq),
- “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en la sesión de formación” (P_rrq),
- “Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas” (P_vcp) y
- “Valora el cumplimiento de la participación del otro en relación a las reglas acordadas” (P_vco).

Las ayudas formativas que se identificaron en los tres casos sobre la gestión de la tarea en la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido de formación son:

- “Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_p),
- “Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_ap),
- “Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_r),
- “Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea” (T_rq),
- “Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea, a requerimiento del otro participante” (T_rrq) y
- “Valora los objetivos, las características o las exigencias de la tarea de forma positiva o negativa” (T_ve).

Las ayudas formativas que se identificaron en los tres casos sobre la gestión de los significados en la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido de formación son:

- “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp),
- “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re),
- “Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica educativa” (S_it),
- “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf),
- “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq),
- “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq), -“Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm),
- “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_rpm) y
- “Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante” (S_si).

Las ayudas formativas a la gestión de los significados que sobresalen en el caso 1, en las sesiones de evaluación son: “Expresa valoración del propio aprendizaje” (S_evp), “Pide recordatorio o comprobación de los significados presentados previamente por sí mismo” (S_pr) y “Expresa o manifiesta dudas, interrogantes, incomprendiones o inseguridades respecto a uno o varios de los temas que están siendo objeto de conversación” (S_ed). Estas ayudas que se caracterizan por ser de tipo interpersonal y motivacionales al establecer una relación de confianza para gestionar los significados entre las participantes. Seguramente, en el marco de la actividad conjunta, las participantes utilizaron con mayor frecuencia estas ayudas porque la profesora al no tener experiencia en el programa formativo, requería de un tipo de apoyo más relacional y motivacional para la gestión de los significados y la atribución del

sentido. A partir de los fundamentos del acompañamiento, estas se interpretan como ayudas en el ámbito interpersonal porque permiten propiciar un clima de confianza y respeto para comunicarse y construir de manera conjunta entre formadora y profesora (Vezub, 2011). Además, de que permiten en la profesora seguridad y confianza (Boreen & Niday, 2003 citado en Mayoral, 2011). Aspectos que contribuyen al apoyo del control de la autonomía que influye en la motivación intrínseca para el aprendizaje (Wagner & French, 2010).

Las ayudas formativas a la gestión de los significados que destacan en el caso 2, en las sesiones de evaluación son: “Hace referencia una o más fuentes de significados (cursos, consejos técnicos, libros, planificación didáctica, artículos, revistas, colegas, apuntes de diario, páginas web u otras situaciones de formación en las que se compartieron previamente significados y que no son parte de la secuencia formativa)” (S_rf), “Explicita o reformula los acuerdos sobre los significados compartidos previamente para corroborar la comprensión del otro participante” (S_ra), “Pide la aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo” (S_pm) y “Responde a la petición de aceptación y/o manifestación sobre los significados aportados por el otro participante” (S_rpm). Estas ayudas formativas se refieren a aspectos del desarrollo profesional, y son las que probablemente requiere una profesora con un nivel de experiencia medio en el programa de formación, como sucedió en este caso. De acuerdo con los fundamentos del acompañamiento, las ayudas al ámbito profesional apoyan a la profesora para continuar con su aprendizaje, por ejemplo, al proporcionar fuentes de información (Boreen & Niday, 2003 citado en Mayoral, 2011; Vezub, 2011).

Las ayudas formativas a la gestión de los significados que sobresalen en el caso 3, en las sesiones de evaluación son: “Pide aclaraciones al otro sobre los significados presentados previamente por el otro participante” (S_pa) y “Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por sí mismo” (S_rpa). Estas ayudas formativas, puesto que se

refieren a aspectos pedagógico-didácticos se pueden interpretar como más sobresalientes en el caso de una profesora que ya asume el control y responsabilidad en su propio aprendizaje, por su experiencia durante más años en el programa de formación. De acuerdo con Vezub (2011), las ayudas en el ámbito pedagógico-didáctico son las que permiten desarrollar conocimientos y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación con los alumnos. Tal y como sucede en el caso 3, en el tipo de ayudas formativas a la gestión de los significados relacionados con la práctica docente inclusivas (ver resultados de los significados compartidos en el siguiente capítulo).

Cabe señalar que estas ayudas formativas son identificadas y tienen su importancia en el marco de la actividad conjunta entre la formadora y profesora en relación al contenido de formación sobre la práctica docente inclusiva, no son actuaciones discursivas aisladas de las participantes. Para comprender cómo las ayudas formativas se insertan en el marco de la actividad conjunta a continuación se describe un ejemplo de las ayudas formativas a la gestión de los significados en el Segmento de Interactividad Formativa de mayor porcentaje en las sesiones de evaluación del caso 1 (ver Gráfico 77).

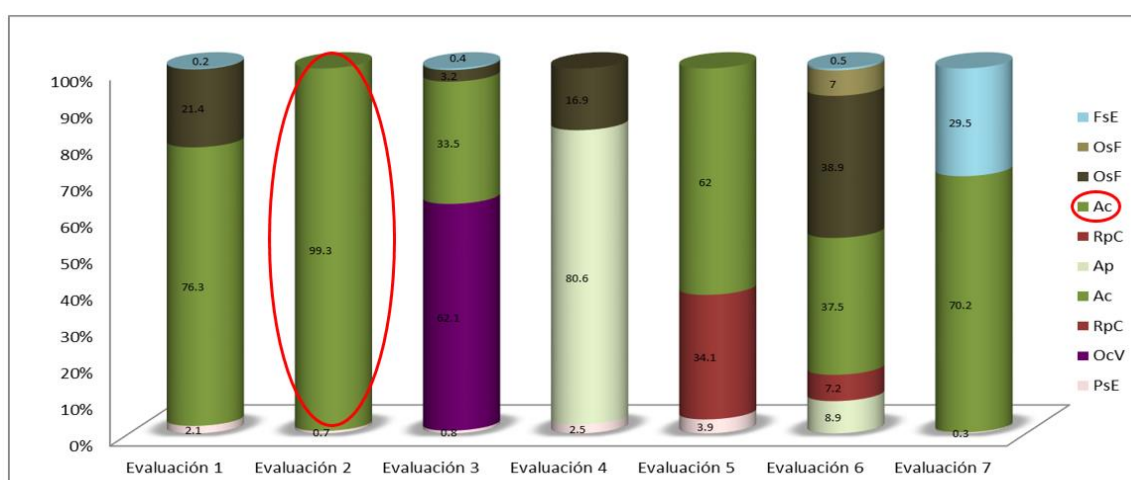


GRÁFICO 77. Segmentos de Interactividad Formativa con mayor incidencia y porcentaje de la evolución de SIF en la sesión de evaluación del caso 1

En el gráfico 77 se señala en la sesión de evaluación 2, el Segmento de Interactividad Formativa (SIF) con el porcentaje mayor porcentaje de la sesión (99,3%) que corresponde al “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac). Este SIF posee un alto porcentaje de ayudas formativas a la gestión de los significados, probablemente, por su importancia para el “modelado del habla (o discurso)” reflexiva sobre la práctica docente (ver Gráfico 78).

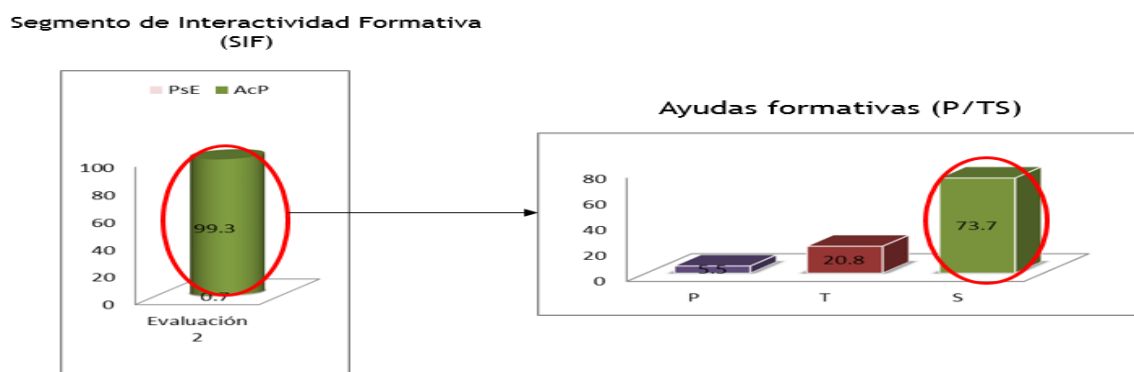


GRÁFICO 78. Total de ayudas formativas (P/T/S) en las sesiones de formación en los tres casos

En el gráfico 78 se pone en relación el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) con las ayudas formativas que lo integra. El 5,5% de ayudas son a la gestión de la participación, el 20,8% a la gestión de la tarea y el 73,3% a la gestión de los significados. En este caso se observa claramente, como la formadora y la profesora da mayor importancia a la construcción de los significados compartidos, más que a la construcción misma de la actividad conjunta (Coll et al., 1992a).

Las ayudas formativas a la gestión de los significados (S) que integran el Segmento de Interactividad Formativa de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) en la sesión 2 de evaluación del caso 1 se muestran en el gráfico 79.



GRÁFICO 79. Total de ayudas formativas en la gestión de los “significados” en el Segmento de Interactividad Formativa de “Análisis conjunto de la práctica docente” en la sesión de “evaluación” 2 del caso 1

Las ayudas formativas con el más alto porcentaje en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) son: “Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa” (S_sp), “Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante” (S_re), “Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante” (S_vf), “Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema” (S_rq), “Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema” (S_rrq), “Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante” (S_si) y “Completa significados del otro participante” (S_cs). Las ayudas formativas S_re, S_vf y S_cs desde la perspectiva constructivista se interpretan como ayudas a la atribución del sentido con un matiz más interpersonal y motivacional para la construcción del significado. Y las ayudas formativas S_sp, S_rq, S_rrq y S_si tipos de ayudas para la construcción del significado (Coll, 2010a; Coll et al., 1992a). Este caso, en el que la profesora participa por primera vez al programa de formación, ha permitido entender cómo las ayudas formativas posibilitan la construcción de significados y la atribución de su sentido, es decir, aprender de la práctica docente.

Capítulo 6. Resultados sobre el análisis de los contenidos de formación (significados) en relación a la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula

6. Introducción

Este capítulo presenta los resultados relacionados con los significados compartidos en la actividad conjunta en las sesiones que integran las secuencias Formativas (preparación, desarrollo y evaluación). El foco del análisis son los significados que aparecen o son negociados en el discurso entre la formadora y la profesora, en el marco de la actividad conjunta, como ya se ha podido leer en los capítulos anteriores. La actividad entre las participantes se estructura en relación al contenido de formación (sobre el que construyen significados compartidos) que actúa como un mediador a través del discurso. La principal razón de realizar este análisis es comprender cuáles son los significados que se negocian y comparten entre las participantes en la actividad conjunta en el total de las Secuencias Formativas. Este análisis apoya la comprensión de los procesos de ayuda (traspaso progresivo del control y la construcción de los significados), en las actuaciones de la formadora y de la profesora, ahora, en relación con el contenido de formación sobre “las prácticas y las competencias docentes inclusivas”, como se identifican los significados compartidos, en palabras de las formadoras. En este trabajo, estos significados compartidos son estudiados en el marco más amplio de los Segmentos de Interactividad Formativa (SIF), en los que se concreta el traspaso progresivo del control y la construcción de significados compartidos, en dos grupos de referentes relacionados con las necesidades formativas de la profesora en función del aprendizaje de los niños y de las necesidades formativas de la profesora centradas en la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Los resultados presentados son producto del análisis de datos obtenidos a través del registro en vídeo de la actividad conjunta, entre formadoras y profesoras, en el número total de Secuencias Formativas. Es necesario señalar que, para contar con mayores elementos explicativos y triangular los datos se

han utilizado otras fuentes: el registro en vídeo de la actividad conjunta entre el colectivo del centro formativo y el colectivo de los centros escolares en las sesiones de evaluación que forman parte del proceso de formación, el autoinforme y la rúbrica de auto-evaluación de las profesoras para el seguimiento del proceso formativo. Se realizó un análisis de contenido cuya unidad de análisis fue el Fragmento de Turno Conversacional, que se categorizó inicialmente con los significados compartidos en la rúbrica de auto-evaluación (ver capítulo de metodología). Algunos datos se analizaron a través de la estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) por medio de la prueba estadística Chi-cuadrado que apoyó a identificar la diferencia estadística de algunas variables (dimensión de análisis en cada sesión de formación y participantes por caso de estudio).

La primera parte de este capítulo describe los resultados globales de los significados compartidos en la actividad conjunta entre formadora y profesora, organizados en dos dimensiones de análisis: las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (significados sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) y las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (significados sobre diferentes aspectos del proceso formativo). La primera dimensión de análisis engloba los significados que se negocian y comparten entre formadora y profesora sobre los aspectos del proceso instruccional para la atención de las necesidades educativas de los alumnos; por ejemplo, contenidos, actividades, metodología, evaluación... La segunda dimensión de análisis, incluye los significados que se negocian y comparten entre formadora y profesora sobre aspectos del proceso formativo para la toma de consciencia del proceso de aprendizaje en la profesora; por ejemplo, aprendizajes resultados, aprendizajes por realizar, ayudas recibidas, sentimiento de competencia ante el aprendizaje...

La segunda parte del capítulo presenta los resultados de cada caso, en relación a los significados compartidos entre formadora y profesora en cada

sesión de formación y en las Secuencias Formativas. La tercera parte describe los resultados del avance (o evolución) de la negociación de los significados que comparten formadora y profesora en los tres casos, en las sesiones de formación y los resultados del análisis de la triangulación de información con varios instrumentos de recogida de datos.

6.1. Resultados globales de los significados que comparten formadoras y profesoras en la actividad conjunta de los tres casos

En los tres casos de estudio se categorizaron un total de 2065 Fragmentos de Turno Conversacional (FTC) entre formadora y profesora en el Conjunto de Secuencias Formativas (CSF) (ver Gráfico 80). Se categorizaron 1755 FTC que representan un 85% de los significados compartidos entre formadoras y profesoras en la actividad conjunta sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre aspectos del proceso instruccional inclusivo). Y se categorizaron 313 FTC que representan un 15% de significados compartidos entre las participantes sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (sobre aspectos del proceso formativo).

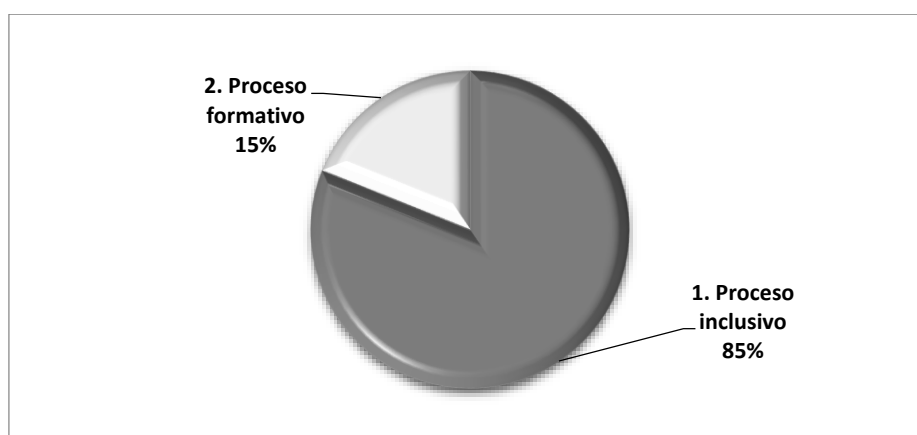


GRÁFICO 80. Total de significados en el Conjunto de Secuencias Formativas de los tres casos

Como se puede observar en el gráfico 80, el predominio de los significados compartidos entre formadoras y profesoras en la actividad conjunta está orientado a los significados relacionados con las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos. En general, en este tipo de significados compartidos se habla de los niños, la actividad instruccional en el aula y la práctica docente, más que del aprendizaje de la profesora en formación. A continuación se presenta un ejemplo que describe un significado de esta dimensión, donde la profesora expresa sus dudas, problemas e inquietudes sobre algunos elementos de la práctica docente inclusiva que está relacionada con aspectos del proceso instruccional en el aula.

Ejemplo de la sesión de preparación 3 del caso 1:

P: Lo que fijate que tengo duda, es decir, no sé cómo manejar o llegar a hacer lo del mercadito o súpercito o eso también de la tiendita. Pero bueno, ¿a ver cómo? Lo platicamos y como que está el proyecto, pero no lo he podido concretar, como que todavía no, pero bueno, eso ya lo veremos [...].

Por otra parte, los demás significados negociados entre formadora y profesora están relacionados con las necesidades formativas de la profesora, para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje, más orientados a los aspectos del proceso formativo. Una característica de estos significados es que las participantes hablan en primera persona y se refieren a sí mismas, y no a los niños como se puede observar en los siguientes.

Ejemplo de la sesión de evaluación 1 del caso 1:

P: Ok, o sea, lo que yo aprendí es siempre ponerme en el lugar de ellos (de los niños), de como van a asimilar también el aprendizaje.

Ejemplo de la sesión de evaluación 7 del caso 1:

P: Me siento motivada, me siento que puedo aprender más, creo yo, esté, no sé, me siento en mi ambiente.

6.1.1. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula del caso 1

En la tabla 35 se presenta el total de la negociación de los significados que comparten formadora y profesora en el tipo de sesiones de **preparación** del caso 1. Es preciso señalar que a partir de esta tabla y todas las que se presentan en este capítulo, el 100% corresponde al número de frecuencia en la aparición de los significados entre la formadora y la profesora en cada una de las sub-categorías en las sesiones de formación.

TABLA 35. Significados de las sesiones de Preparación en el caso 1

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 1			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con nee	0	0	0	0
		Conocimiento de alumnos	2	28.57	5	71.43
		Identifica necesidades	3	75	1	25
		Total	5	45.45	6	54.55
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	6	66.67	3	33.33
		Total	6	66.67	3	33.33
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	9	69.23	4	30.77
		Total	9	69.23	4	30.77
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	44	67.69	21	32.31
		Total	44	67.69	21	32.31
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	24	88.89	3	11.11
		Total	24	88.89	3	11.11
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	31	72.09	12	27.91
		Diversificación	36	81.82	8	18.18
		Ajustes a las actividades	35	66.04	18	33.96
		Agrupaciones entre niños	0	0	0	0
		Apoyos a través de materiales	15	68.18	7	31.82
		Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
		Total	117	72.22	45	27.78
	Registro	Registro de elementos instruccionales	11	84.62	2	15.38
		Registro de reflexiones	4	57.14	3	42.86
		Registro de evaluación	5	62.50	3	37.5
		Total	20	71.43	8	28.57
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	27	60.00	18	40.00
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	1	25.00	3	75.00
		Evaluación del desempeño del grupo	4	57.14	3	42.86
Evaluación del desempeño del niño con nee		4	57.14	3	42.86	
Total		36	57.14	27	42.86	
Trabajo Colaborativo (TC)	TC	3	75.00	1	25.00	
	Total	3	75.00	1	25.00	
Trabajo con Padres (TP)	TP	3	50.00	3	50.00	
	Total	3	50.00	3	50.00	
Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Total		Total	267	68.81	121	31.19
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	2	40.00	3	60.00
		Aprendizajes por realizar	7	46.67	8	53.33
		Total	9	45.00	11	55.00
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	4	100.00
Apoyos brindados y su		28	100.00	0	0.00	

		justificación			
Motivación para el aprendizaje	Total	28	87.50	4	12.50
	Interés o agrado por aprender	1	6.25	15	93.75
	Sensación de bienestar por aprender	3	20.00	12	80.00
	Sentimientos de competencia	2	33.33	4	66.67
	Utilidad del aprendizaje	0	0	1	100
	Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0	3	100
	Total	6	14.63	35	85.37
	Total	43	46.24	50	53.76
Total	310	64.45	171	35.55	

En la tabla 35, se observa que los significados compartidos y negociados con mayor frecuencia sobre aspectos del proceso instruccional inclusivo entre formadoras y profesoras son: la sub-categoría “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI) de la categoría “Adecuaciones” y las sub-categorías “Diversificación metodológica”, “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y “Contenido de enseñanza y aprendizaje” de la categoría “Metodología”. Los significados compartidos y negociados con mayor frecuencia sobre aspectos del proceso formativo son: la sub-categoría “Aprendizajes por realizar” de la categoría “Aprendizajes” y la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”.

Los resultados relativos a los significados negociados en cada una de las sesiones de **preparación**, en general, permiten observar que tanto formadora como profesora negocian más significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo (dimensión 1) que sobre los aspectos del proceso formativo (dimensión 2) (ver Gráfico 81).

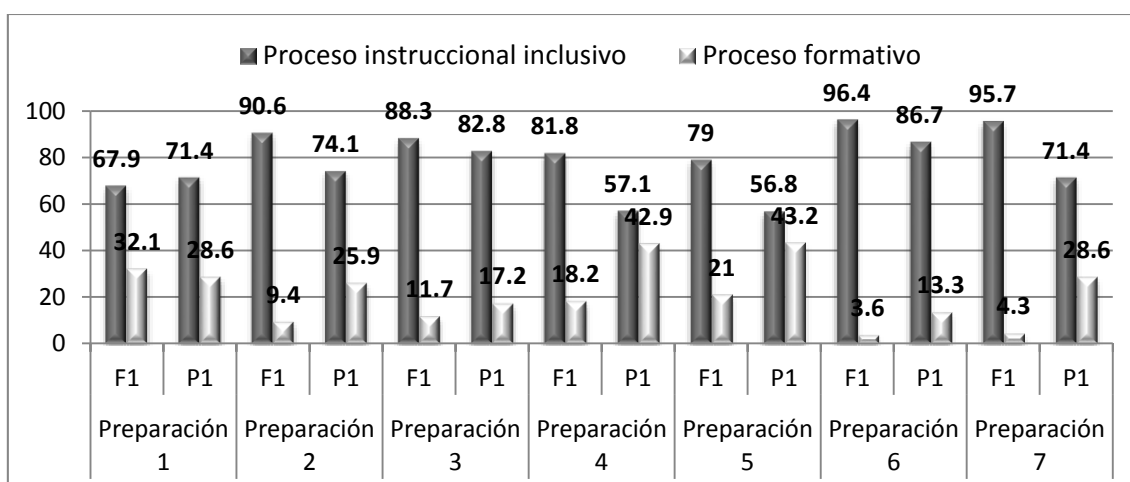


GRÁFICO 81. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 1

Como se puede observar en el gráfico 81, la formadora aporta una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en las sesiones de preparación 2, 6 y 7. En la sesión 2 debido a que la formadora en el SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn) ayuda a la profesora a identificar sus necesidades de formación a partir de las “Adecuaciones Curriculares Individuales” escritas conjuntamente entre ambas, en la “Propuesta Curricular Adaptada” todo ello para dar respuesta a las necesidades educativas de una alumna con Síndrome Down incluida en un grupo de tercero. En la sesión 6, en el SIF de “*Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa*” (Osd), la formadora comparte significados sobre la “Diversificación metodológica” y los “Ajustes a la actividad de enseñanza y aprendizaje” por la necesidad de prever los materiales y actividades que se requieren para la realización de un “proyecto educativo” sobre un supermercado. En la sesión 7, en el SIF de “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (PdF), la formadora negocia significados sobre el “Contenido” porque ella hace un cambio al contenido de enseñanza y aprendizaje a trabajar con los alumnos, es decir, en todas las sesiones de preparación anteriores se habían trabajado contenidos del campo formativo “pensamiento matemático” pero en esta se hace un cambio a contenidos de “lenguaje y comunicación”, probablemente, para que la profesora observara el modelado sobre el abordaje de otros contenidos instruccionales.

En cambio, la profesora aporta una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las sesiones 3 y 6. En la sesión 3, la profesora en el SIF de “*Programación curricular adaptada*” (Pc), probablemente, al realizar la planificación didáctica de la sesión de práctica docente autónoma ha tenido que negociar significados sobre las “Adecuaciones Curriculares Individuales” para dar respuesta a las necesidades educativas de la alumna con todo el grupo. En la sesión 6, la profesora en el SIF de “*Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa*” (Osd), quizás comparte significados sobre la “Diversificación metodológica” y los “Ajustes a la actividad instruccional” por la necesidad de

prever los materiales y actividades que se requieren para realizar el “proyecto educativo” sobre un supermercado.

A continuación se presenta un ejemplo de los significados negociados entre profesora y formadora sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en el SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn) sobre la “Adecuación Curricular individual”.

Ejemplo de la sesión de preparación 2 del caso 1:

F: Y otra competencia, que dice: “favorecer y utilizar actividades no convencionales para resolver problemas que implican medir dimensiones de longitud, capacidad y peso”, Dice aquí, por ejemplo, la adecuación: “diseñar actividades atractivas en donde se involucre la medición, en la cual Valeria (alumna con Síndrome Down) ponga en práctica la medición con diferentes materiales como son balanzas, recipientes, palitos, tazas y lograr ponerlos en práctica en la vida cotidiana”, o sea, echar mano de todos esos materiales para que los conocimientos sean [...]. (La formadora lee el documento de la Propuesta Curricular Adaptada) [Sigue la lectura del documento y asiente]

P: Sean variados, atractivos y diferentes, ahora sí, que tenga variedad. [La formadora atiende]

Respecto a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora aporta una mayor cantidad de significados en la sesión de preparación 1, posiblemente, por la necesidad de justificar las ayudas que brindaría a lo largo del curso escolar, debido a que la profesora participa por primera vez en el programa de formación. Caso contrario de lo que sucede en la sesión 7, donde los significados que aporta sobre dicha dimensión son muy pocos. En el caso de la profesora, esta aporta la misma cantidad de significados en las sesiones 1 y 7; aunque hay una tendencia al aumento, principalmente en las sesiones 4 y 5 en las que se preparó una sesión de desarrollo relacionada con el uso y aplicación de los “proyectos educativos” en educación infantil, tema que requirió, probablemente, la negociación de más significados compartidos sobre los “Aprendizajes a realizar”, el “Interés o agrado por el aprendizaje” y la “Sensación de bienestar ante tal aprendizaje” por ser una de sus necesidades de formación.

En la tabla 36, se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora de las sesiones de desarrollo del caso 1.

TABLA 36. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 1

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 1				
			Formadora		Profesora		
			#	%	#	%	
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con nee	0	0	0	0	
		Conocimiento de alumnos	1	100	0	0	
		Identifica necesidades	0	0	0	0	
		Total	1	100	0	0	
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	2	100	0	0	
		Total	2	100	0	0	
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	0	0	0	0	
		Diversificación	0	0	0	0	
		Ajustes a las actividades	50	51.02	48	48.98	
		Agrupaciones entre niños	0	0	0	0	
		Apoyos a través de materiales	30	56.60	23	43.40	
		Uso de apoyo emocional	0	0	0	0	
		Total	80	52.98	71	47.02	
	Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0	0	0	
		Registro de reflexiones	0	0	0	0	
		Registro de evaluación	0	0	2	0	
		Total	0	0	0	0	
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	0	0	0	0	
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niños con nee	0	0	0	0	
		Evaluación del desempeño del grupo	0	0	0	0	
		Evaluación del desempeño del niño con nee	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Trabajo Colaborativo (TC)	TC	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Trabajo con Padres (TP)	TP	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	
Total		0	0	0	0		
Total			83	53.90	71	46.10	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0	0	0	
		Aprendizajes por realizar	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	1	100	
		Apoyos brindados y su justificación	2	100	0	0	
		Total	2	66.67	1	33.33	
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	0	0	0	0	
		Sensación de bienestar por aprender	0	0	2	100	
		Sentimientos de competencia	0	0	0	0	
		Utilidad del aprendizaje	0	0	0	0	
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0	0	0	
		Total	0	0	2	100	
	Total			2	40	3	60
	Total			85	53.46	74	46.54

En la tabla 36, se puede observar que los significados de mayor frecuencia negociados entre formadora y profesora sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo son: las sub-categorías “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y “Apoyos específicos a través de materiales” de la categoría “Metodología”. Respecto a los significados con mayor frecuencia compartidos sobre los aspectos del proceso formativo son: la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”.

En las sesiones de **desarrollo** existen muy pocos fragmentos de turno categorizados en ambas dimensiones debido a que casi no se negocian significados entre formadora y profesora durante la realización actividad conjunta instruccional en el aula con los niños (ver Gráfico 82).

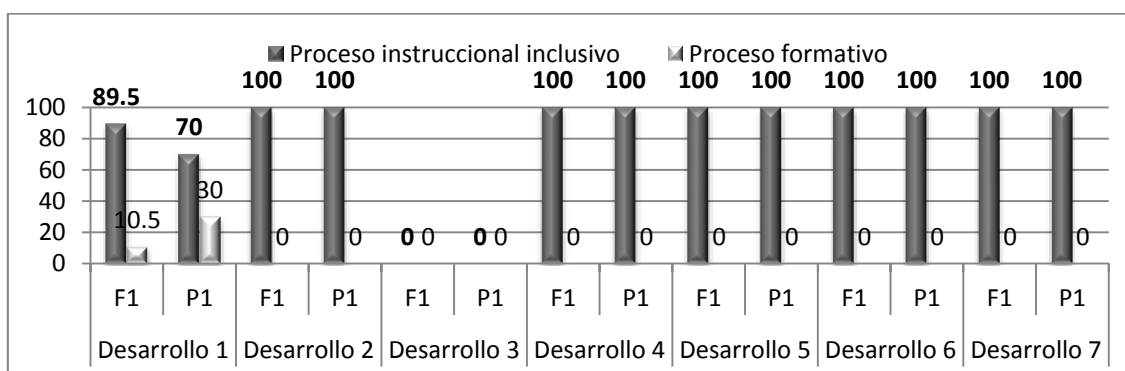


GRÁFICO 82. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 1

Los resultados referidos a los significados negociados en cada una de las sesiones de desarrollo, en general, permiten observar en el gráfico 82, que tanto formadora como profesora negocian la misma cantidad de significados entre ellas y más sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo (dimensión 1). Es probable que al estar en la realización de la actividad instruccional sea necesario aportar una mayor cantidad de significados sobre los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos a través de los materiales” que respondan a las necesidades educativas de los alumnos en el aula. Caso contrario de lo que ocurre en la sesión de desarrollo 1, en el SIF de “Finalización de la sesión de desarrollo” (FsD), donde se negocia una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso

formativo (dimensión 2), probablemente, porque al ser la primera vez que realizan una actividad conjunta de “modelado de la acción” sea necesario aportar significados sobre los “Apoyos brindados” y la “Sensación de bienestar”.

A continuación se presenta un ejemplo de los significados negociados entre profesora y formadora, sobre los aspectos del proceso formativo en el SIF de “Finalización de la sesión de desarrollo” (FsD), donde se habla sobre los “Apoyos a través de los materiales”.

Ejemplo de la sesión de desarrollo 1 del caso 1:

F: (El calendario) “Sí, necesita estar a la vista de ellos, para que ellos lo trabajen. Estos son móviles (los números y las flechas), estos no los deje fijos para que estos se puedan quitar y poner. Sí, porque, por ejemplo, ahorita este mes nada más trae treinta días, y hay que poner en otros meses treinta y uno, ya ve que se alarga, unos son de cinco semanas otros de cuatro dependiendo, ya eso se va poniendo ¿sí?”
 P: “Ok, ok, ok”.

En la tabla 37 se presentan el total de los significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de evaluación del caso 1.

TABLA 37. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 1

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 1			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con ne	1	100.0	0	0
		Conocimiento de alumnos	14	56.0	11	44.00
		Identifica necesidades	5	83.3	1	16.67
		Total	20	62.5	12	37.50
	Informe de Evaluación Psicopedagógico (IEP)	IEP	12	70.59	5	29.41
		Total	12	70.59	5	29.41
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	3	100.00	0	0
		Total	3	100.00	0	0
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	7	100.00	0	0
		Total	7	100.00	0	0
	Planificación Didáctica (Pd)	Pd	19	76.00	6	24.00
		Total	19	76.00	6	24.00
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	18	58.06	13	41.94
		Diversificación	21	75.00	7	25.00
		Ajustes a las actividades	13	65.00	7	35.00
		Agrupaciones entre niños	3	42.86	4	57.14
		Apoyos a través de materiales	40	51.28	38	48.72
		Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
	Total	95	57.93	69	42.07	
	Registro	Registro de elementos instruccionales	5	83.33	1	16.67
		Registro de reflexiones	6	54.55	5	45.45
		Registro de evaluación	22	70.97	9	29.03
		Total	33	68.75	15	31.25

	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	183	57.01	138	42.99	
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	41	49.40	42	50.60	
		Evaluación del desempeño del grupo	41	49.40	42	50.60	
		Evaluación del desempeño del niño con nee	9	42.86	12	57.14	
		Total	274	53.94	234	46.06	
	Trabajo Colaborativo (TC)	TC	18	66.67	9	33.33	
		Total	18	66.67	9	33.33	
	Trabajo con Padres (TP)	TP	5	83.33	1	16.67	
		Total	5	83.33	1	16.67	
	Investigación (IV)	IV	8	61.54	5	38.46	
		Total	8	61.54	5	38.46	
	Total		494	58.12	356	41.88	
	2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	7	63.64	4	36.36
			Aprendizajes por realizar	10	47.62	11	52.38
			Total	17	53.13	15	46.88
Apoyos o ayudas a la formación		Apoyos recibidos	3	13.04	20	86.96	
		Apoyos brindados y su justificación	35	94.59	2	5.41	
		Total	38	63.33	22	36.67	
Motivación para el aprendizaje		Interés o agrado por aprender	7	20.59	27	79.41	
		Sensación de bienestar por aprender	1	7.69	12	92.31	
		Sentimientos de competencia	2	15.38	11	84.62	
		Utilidad del aprendizaje	3	75.00	1	25.00	
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	1	10.00	9	90.00	
		Total	14	18.92	60	81.08	
Total		69	41.57	97	58.43		
Total		563	55.41	453	44.59		

En la tabla 37, se presenta los significados negociados con mayor frecuencia entre formadora y profesora, en la actividad conjunta sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo. Estos son las sub-categorías “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” de la categoría “Evaluación”. Los significados negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso formativo son las sub-categorías “Aprendizajes realizados” y “Aprendizajes por realizar” de la categoría “Aprendizajes”, la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación” y la sub-categoría “Interés o agrado por aprender” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

Los resultados relativos a los significados negociados en cada una de las sesiones de **evaluación**, en general, permiten observar que tanto formadora como profesora negocian más significados sobre los aspectos del proceso

instruccional inclusivo y menos sobre los aspectos del proceso formativo (ver Gráfico 83).

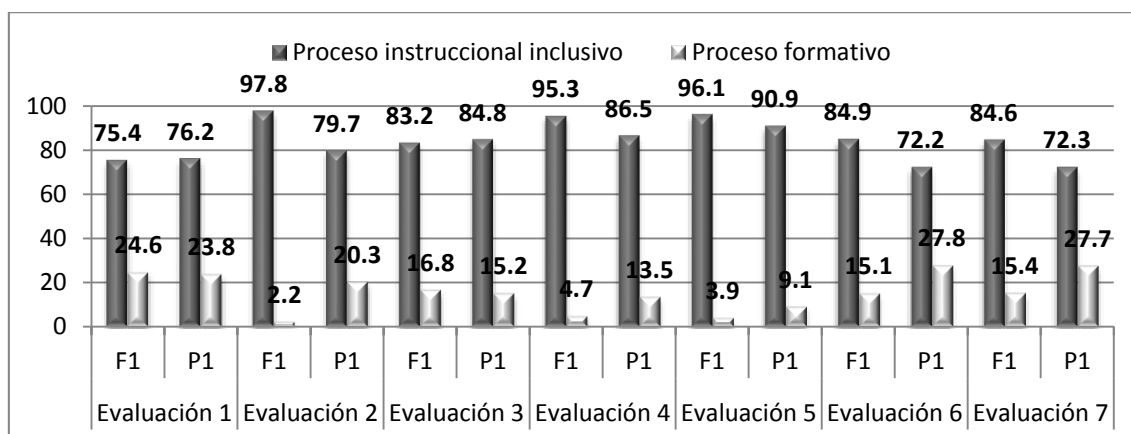


GRÁFICO 83. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 1

Como se puede observar en el gráfico 83, la formadora aporta una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las sesiones de evaluación 2 y 5. Esto sucede porque la formadora en la sesión 2, en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac), aporta una gran cantidad de significados sobre la “Evaluación de la actividad instruccional realizada con el grupo desde la perspectiva de la niña con nee”, probablemente, por la relevancia para el desarrollo de la práctica docente inclusiva. En la sesión 5, la formadora en el SIF de “Recordatorio de planificación conjunta” (RpC) aporta significados sobre la “Planificación didáctica” seguramente por el reto que le implica a la profesora realizar el “proyecto educativo” del supermercado.

En cambio la profesora negocia una mayor cantidad de significados compartidos sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las sesiones 3, 4 y 5. Esto debido a que en la sesión 3, en los SIF de “Observación conjunta de un vídeo” (OcV) y “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) con actuaciones predominantes de participación voluntaria (Acpv), la profesora tal vez negoció una gran cantidad de significados sobre “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir

de la actividad instruccional desarrollada”, por dos razones. La primera, porque ella realizó la práctica docente de forma autónoma y esto, probablemente, generó la necesidad de evaluarla y, la segunda, porque la observación de la práctica a través del vídeo sirviera como dispositivo para recordar lo sucedido en la actividad instruccional y poder así negociar más significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo. En la sesión 4, en el SIF de “*Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma*” (Ap), la profesora, probablemente, negoció una gran cantidad de significados sobre “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” porque la formadora le solicitó leer y responder de forma oral y escrita algunas preguntas registradas previamente en el documento de planificación, que la formadora entregó en la sesión de desarrollo de la práctica. En la sesión 5, en el SIF de “*Recordatorio de planificación conjunta*” (RpC), la profesora aportó significados sobre la “Planificación didáctica”, seguramente porque respondía a una de sus necesidades de formación sobre la realización de un “proyecto educativo”.

Respecto a los significados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora negocia una mayor cantidad de significados en la sesión 1 de evaluación, posiblemente, por la necesidad de “justificar las ayudas que brindaría” a lo largo del curso escolar, aunque estos significados van disminuyendo en porcentaje de manera considerable en el resto de las sesiones de evaluación. En el caso de la profesora, negocia significados sobre esta dimensión de una forma irregular y aleatoria a lo largo del curso escolar. Aunque, en las dos últimas sesiones se observa la mayor cantidad de significados de esta dimensión, seguramente, por la necesidad de compartir los “Aprendizajes realizados y por realizar”, “Apoyos recibidos y su justificación” y su “Interés o agrado por aprender”, después de que la formadora respondiera a sus necesidades de formación.

A continuación se presentan un ejemplo de los significados negociados entre profesora y formadora sobre los aspectos del proceso formativo. En la sesión 6, en el SIF de “Análisis de la profesora sobre la práctica docente” (Ap) se aportan significados sobre los “Apoyos brindados y su justificación”.

Ejemplo de la sesión de evaluación 6 del caso 1:

P: *Hasta del error o de las equivocaciones (se aprende), como en el caso de él es aprendizaje, todo es aprendizaje, todo a lo que volteemos a ver es aprendizaje. Entonces, digo, de la evaluación referente a ti, para mí fue de gran ayuda, de forma particular como maestra, el poder observarte a ti, el verte como te conduces porque todos quieren opinar, todos quieren hacer. Entonces, esa ansiedad y parte mi grupo es inquieto, pero es retomar el control, ahora sí, ubicar a los niños más inquietos. [La formadora afirma con movimientos de cabeza y toma nota]*

F: *Cada quién, es que cada quién utiliza sus estrategias ¿no? Por decir algo, ahorita no se me había ocurrido eso o yo también verla en algunas actividades, no pues tampoco se me hubiera ocurrido esto, yo lo hubiera hecho de esta otra forma. Pero, sí veo que funciona lo aplico, entonces, aquí lo enriquecedor es que a través de la observación se aprende, eso se llama modelamiento. Lo que se hace, es que yo le hago un modelamiento de la actividad, usted lo observa y a través de esto, a usted le es más fácil que comprenda que es lo que o cómo se tiene que realizar ¿sí? Aprendizajes que se esperan como el manejo del grupo, muchas cosas ¿no?, muchas cosas. Entonces, esta es una de las estrategias que se manejan principalmente para que el aprendizaje se dé mejor con el otro. [La profesora asiente]*

En la sesión 7, en el SIF de “Finalización de la sesión de evaluación” (FsE), se aportan significados sobre los “Apoyos recibidos y su justificación”.

Ejemplo de la sesión de evaluación 7 del caso 1:

F: *Usted va a poder darle sugerencias a otras maestras a otras educadoras ¿no? [La profesora afirma]*

P: *Pues, sí yo eso espero y pues te agradezco toda tu paciencia, tu tiempo y tu compartir de conocimientos, porque la verdad jamás yo me sentí observada, nunca me sentí, este, como explicarte, porque luego hay esas que dicen -hay esta no sabe de esto, o sea-, una actitud siempre muy benévola conmigo, muy de maestra -mire por aquí, es que usted puede hacer esto-. Siempre con una forma de excelencia, la verdad formadora. Yo te agradezco infinitamente porque nunca me sentí mal o nunca me sentí criticada -no maestra fíjese o ¿qué piensa usted maestra?-. Entonces, siempre en una actitud de mucho respeto y*

eso, yo te lo agradezco infinitamente, todo eso de verdad y así aprendí mejor, -jejeje-. [La formadora asienta]

Para proseguir, se presentan los resultados de los significados negociados en la actividad conjunta entre formadora y profesora en las Secuencias Formativas de este caso (ver Gráfico 84).

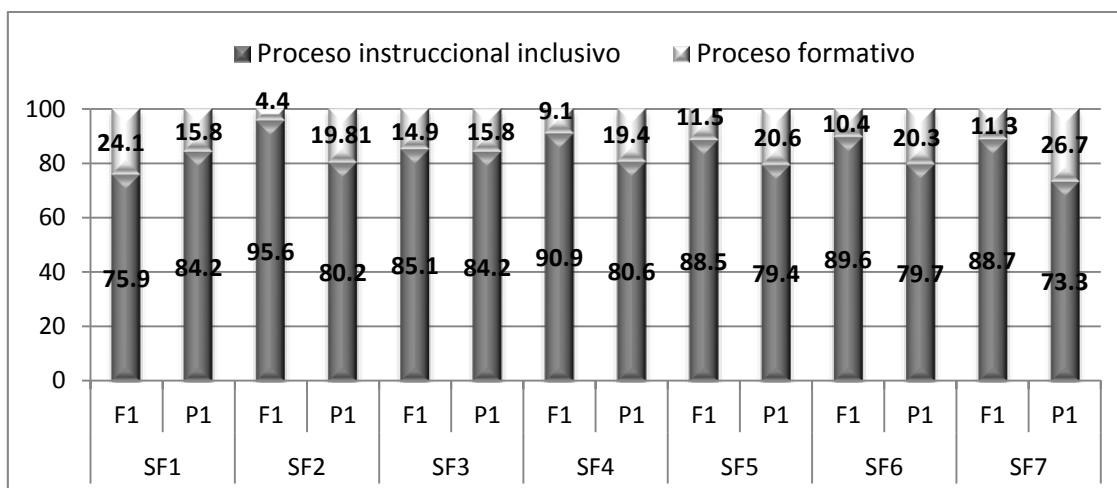


GRÁFICO 84. Total de significados de las Secuencias Formativas en el caso 1

En el gráfico 84, se observa en la SF1 como la formadora negocia significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo con un 75%, que a lo largo del curso escolar va aumentando gradualmente en todas las SF. Esto probablemente se deba a la renuncia estratégica que hace la formadora para iniciar con un nivel bajo de intersubjetividad para ir subiendo a niveles más elevados, al compartir y negociar poco a poco significados (Colomina et al., 2001). En el caso de la profesora, en la SF1 inicia con un 84,2% sobre los significados de los aspectos del proceso instruccional inclusivo, que va disminuyendo gradualmente a lo largo de del curso escolar, dándole mayor peso a los significados que va negociando sobre los aspectos del proceso formativo, seguramente porque aumenta su nivel de consciencia respecto a qué aprende, cómo aprende y a través de qué ayudas o apoyos.

En cuanto a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso formativo, se observa lo contrario, ya que la formadora negocia un alto porcentaje de significados del 24,1% en la SF1 y va disminuyendo la cantidad de estos a lo largo del curso escolar. Probablemente, se deba a que la

formadora tuvo que explicitar al inicio de la formación las ayudas brindadas, su justificación y hablar sobre los aprendizajes por realizar, lo que posteriormente no fue necesario. En cambio, la profesora inicia con un 15,8% en la SF1 y sube gradualmente en casi todas las SF hasta llegar a un 26,7%. Probablemente porque la profesora cada vez es más consciente de sus propios aprendizajes a partir de su actuación en la “actividad instruccional” y de hablar con la formadora de lo que hace (siente o cree) o deja de hacer respecto a la práctica docente inclusiva.

Para finalizar este apartado, en el caso 1, la construcción conjunta de los significados entre formadora y profesora del total de Secuencias Formativas sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos es en relación con las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI), la “Diversificación metodológica”, el “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, “Apoyos específicos a través de materiales”, “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje son los “Aprendizajes por realizar”, “Aprendizajes realizados”, “Apoyos brindados y su justificación” e “Interés o agrado por aprender”.

En la actividad conjunta de las sesiones de **preparación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) son los siguientes:

-En el SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn) se negocian significados sobre las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI) registradas en la “*Propuesta Curricular Adaptada*” para apoyar el aprendizaje de una alumna con síndrome Down incluida en un grupo de tercer grado. Resultados que se interpretan como las adaptaciones al nivel de competencia

curricular (Llorent-García & López-Azuaga, 2013; Rosales, 2013) para que la alumna con necesidades educativas acceda a los contenidos propuestos para el grupo de tercer grado.

-En el SIF de “*Organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa*” (Osd) se negocian significados sobre la “Diversificación metodológica” y los “Ajustes a la actividad de enseñanza y aprendizaje” para trabajar contenidos instruccionales de “pensamiento matemático” a través de un “proyecto educativo” sobre el supermercado. De acuerdo con Rosales (2013), los profesores competentes deben poseer recursos para seleccionar y hacer uso de una diversificación en la metodología de su enseñanza. Además, estos resultados evidencian como la profesora con competencias docentes para una buena práctica inclusiva logra planificar proyectos innovadores para trabajar con todos sus alumnos (Fernández Batanero, 2013).

-Y en el SIF de “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (PdF) se aportan significados sobre el “Contenido instruccional” porque en las seis primeras Secuencias Formativas se trabajaron competencias del “pensamiento matemático” y al final se optó por cambiar a competencias del programa de educación infantil de “lenguaje y comunicación” para abordar otro tipo de contenido con todos los alumnos. Ya que como afirma Rosales (2013), un profesor debe ser competente para seleccionar los contenidos y relacionarlos con los intereses de los alumnos.

En la actividad conjunta en las sesiones de **desarrollo**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) fueron prioritariamente en el SIF de “*Finalización de la sesión de desarrollo*” (FsP) sobre los “Ajuste a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos específicos a través de materiales”. Al respecto, Duk y Murillo (2010) mencionan la diversificación de los recursos educativos para brindar la respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos como una de las competencias básicas del profesorado.

En la actividad conjunta de las sesiones de **evaluación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) son prioritariamente en el SIF de “*Análisis conjunto de la práctica*” (AcP) sobre “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. De acuerdo con Arteaga y García (2008), una de las competencias docentes inclusivas es la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los alumnos y de las estrategias adaptativas. Respecto a los significados negociados con mayor frecuencia sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje, estos pueden aparecer en cualquiera de los SIF de las sesiones de formación. No ocurre lo mismo en el caso de los significados sobre aspectos del proceso instruccional, en los que claramente se identifican los significados a compartir en un determinado SIF. A partir de esta aclaración, se puede decir que los significados sobre “Aprendizajes por realizar” y “Apoyos brindados y su justificación” e “Interés o agrado por aprender” son los más recurrentes en este caso.

En general, en este caso se negocia una gran cantidad de significados pertenecientes a los ítems generales de la rúbrica de auto-evaluación, que son comunes para todas las profesoras participantes del programa formativo. Seguramente, se debe a que la profesora participa por primera vez en las actividades de “modelado de la acción” y requiera de mayor negociación de los significados respecto a los aspectos del proceso instruccional para el logro de una práctica docente inclusiva. Los significados que se negocian en la actividad conjunta entre formadora y profesora son “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, “Propuesta Curricular Adaptada”, “Adecuaciones Curriculares Individuales”, “Diversificación metodológica”, “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, Apoyos específicos a través de materiales”, “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la

actividad instruccional desarrollada”, “Registro de reflexiones en el diario de trabajo”, “Trabajo colaborativo”, “Trabajo con padres” e “Investigación en diversas fuentes de consulta”.

6.1.2. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula del caso 2

En la tabla 38 se presenta el total de significados compartidos entre formadora y profesora en las sesiones de **preparación** del caso 2. Los significados negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo entre formadora y profesora en la actividad conjunta son: las sub-categorías “Diversificación metodológica” y “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” de la categoría “Metodología”. Respecto a los significados compartidos y negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso formativo son de la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación” y la sub-categoría “Sensación de bienestar por aprender” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

TABLA 38. Significados de las sesiones de Preparación en el caso 2

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 2			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con ne	0	0	0	0
		Conocimiento de alumnos	4	100	0	0
		Identifica necesidades	3	100	0	0
		Total	7	100	0	0
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	5	83.33	1	16.67
		Total	5	83.33	1	16.67
	Planificación Didáctica (Pd)	Pd	8	100	0	0
		Total	8	100	0	0
	Metodología	Contenido (Aprendizaje esperado o competencia)	3	100	0	0
		Diversificación	10	100	0	0
		Ajustes a las actividades	18	90	2	10
		Agrupaciones entre niños	1	100	0	0
		Apoyos a través de materiales	2	100	0	0
		Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
		Total	34	94.44	2	5.56
	Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0	0	0
		Registro de reflexiones	0	0	0	0
		Registro de evaluación	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0

2. Proceso formativo	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	2	100	0	0	
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	0	0	0	0	
		Evaluación del desempeño del grupo	1	100	0	0	
		Evaluación del desempeño del niño con nee	0	0	0	0	
		Total	3	100	0	0	
	Trabajo colaborativo (TC)	TC	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Trabajo con Padres (TP)	TP	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	
		Total	0	0	0	0	
	Total		57	95	3	5	
	2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0	0	0
			Aprendizajes por realizar	1	25	3	75
			Total	1	25	3	75
Apoyos o ayudas a formación		Apoyos recibidos	1	100	0	0	
		Apoyos brindados y su justificación	3	100	0	0	
		Total	4	100	0	0	
Motivación para aprender		Interés o agrado por aprender	0	0	1	100	
		Sensación de bienestar por aprender	3	50	3	50	
		Sentimientos de competencia	0	0	0	0	
		Utilidad del aprendizaje	0	0	0	0	
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0	0	0	
		Total	3	42.86	4	57.14	
Total		8	53.33	7	46.67		
Total		65	86.67	10	13.33		

Los resultados relacionados con los significados en cada una de las sesiones de preparación, en general, permiten observar una diferencia de porcentajes entre las participantes respecto a los significados que negocian sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y sobre los aspectos del proceso formativo (ver Gráfico 85).

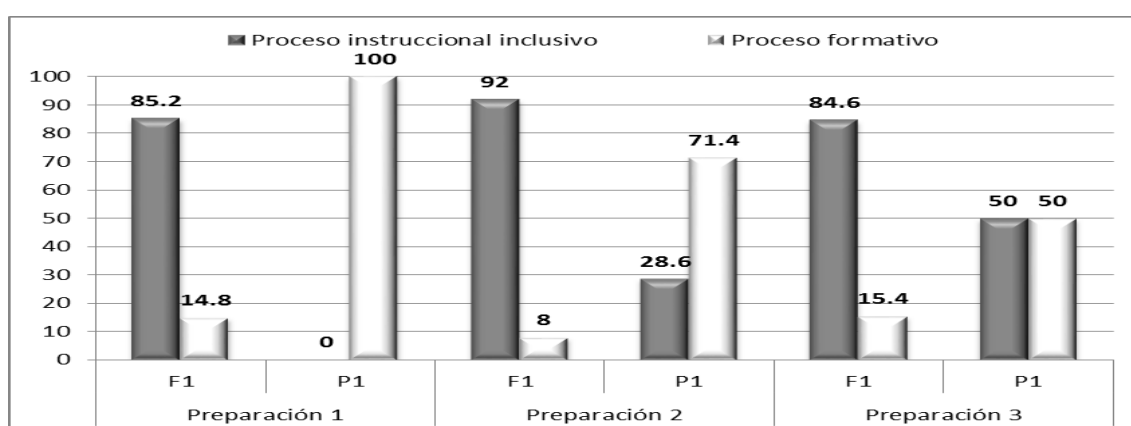


GRÁFICO 85. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 2

En cuanto, a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, la formadora negocia una mayor cantidad de

significados en las tres sesiones de preparación en el SIF de “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (Pdf), probablemente, porque la formadora le atribuye más importancia a la construcción conjunta de significados relacionados con las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos, en específico sobre la “Diversificación metodológica” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”.

En la sesión 1, la profesora no comparte significados respecto de los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en la sesión 2 empieza a negociar significados y en la sesión 3 aporta un 50% de significados de esta dimensión. Este dato permite observar la evolución de la construcción conjunta de los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos, que tienen más relación con la finalidad última del programa de formación. Es probable que esto suceda porque la profesora ya tiene experiencia previa de participación en el programa de formación, pero no en la atención de alumnos con Aptitudes Sobresalientes, motivo por el cual fue negociando gradualmente significados sobre la “Adecuación Curricular Individual” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”.

A continuación se presenta un ejemplo de los significados negociados entre profesora y formadora, sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en el SIF de “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (Pdf) sobre la “Diversificación metodológica”.

Ejemplo de la sesión de preparación 2 del caso 2:

F: Para eso, este, para trabajar esta modalidad de rincones, este, estoy pensando implementar dos rincones, dos rincones que tienen que ver con experimentos. En el salón, en el aula que usted tiene, en el grupo que usted tiene hay dos niños con Aptitudes Sobresalientes. Entonces, estos rincones que estoy proponiendo, están en base a sus necesidades. ¿Cuál sería la necesidad educativa de sus alumnos? Bueno, pues es promover estas habilidades de pensamiento, que observen a través de un experimento y bueno, quiero compartirle cuáles son estos dos rincones que propongo [...] (Durante el trabajo de estos rincones)

Algo muy importante, es hacer preguntas, eso de enseñar a pensar, decirles que ellos pueden elaborar sus preguntas y todas las preguntas que hay aquí, no hay límites, no hay preguntas buenas, no hay preguntas malas, no hay juicio de valor. Lo importante es que ellos vayan indagando a través de esta observación, estas hipótesis, ir elaborando sus preguntas. Entonces, bueno vamos a aplicar estos dos rincones. ¿No sé, si tenga alguna duda maestra? (La formadora en la explicación lee el documento de planificación, muestra un documento para la evaluación de la actividad con los niños y lee un libro) [La profesora atiende y observa el documento de planificación, el de evaluación para los niños y el libro]

P: Esteeeee, ¡las respuestas no se les dan!, ¿verdad? [La formadora atiende]

Respecto a los significados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora aporta una mayor cantidad de significados en la última sesión de preparación, posiblemente, por la necesidad de explicitar las “Ayudas brindadas y su justificación” y la “Sensación de bienestar por dichos aprendizajes”. En el caso de la profesora se observa una considerable disminución del porcentaje de significados que aportó en la sesión 1, correspondiente al 100% hasta llegar a la sesión 3 que corresponde al 50% de significados sobre los aspectos del proceso formativo. Seguramente, la profesora necesitó compartir inicialmente los “Aprendizajes por realizar”, el “Interés o agrado sobre ese aprendizaje” y la “Sensación de bienestar que le generaba el aprendizaje”, lo que gradualmente fue menos importante de negociar para dar igual peso a los significados relacionados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo. Resultados que de acuerdo a los niveles de reflexión del modelo de cebolla (Korthagen, 2010b), la profesora seguramente después de haber participado un año en el programa de formación es capaz de reflexionar sobre sus aprendizajes por realizar (en el modelo de la cebolla sobre su comportamiento y competencias) y sobre sus necesidades formativas para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (en el modelo de cebolla sobre su entorno). Lo que se destaca es que conforme avanza la construcción de significados compartidos entre formadora y profesora sobre aspectos del proceso instruccional inclusivo y formativo, también favorece la reflexión en niveles más profundos.

En la tabla 39 se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de desarrollo del caso 2.

TABLA 39. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 2

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 2			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con nee	0	0	0	0
		Conocimiento de alumnos	2	40	3	60
		Identifica necesidades	0	0	0	0
		Total	2	40	3	60
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Propuesta	PCA	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Adecuaciones	ACI	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	PD	Pd	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	0	0	0	0
		Diversificación	1	50.00	1	50.00
		Ajustes a las actividades	1	50.00	1	50.00
		Agrupaciones entre niños	0	0	0	0
		Apoyos a través de materiales	4	50.00	4	50.00
		Uso de apoyo emocional	0	0	0	0
	Total	6	50.00	6	50.00	
	Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0	0	0
		Registro de reflexiones	0	0	0	0
		Registro de evaluación	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	0	0	0	0
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	0	0	0	0
		Evaluación del desempeño del grupo	0	0	0	0
		Evaluación del desempeño del niño con nee	0	0	0	0
Total		0	0	0	0	
Trabajo Colaborativo (TC)	TC	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Trabajo con Padres (TP)	TP	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Total		8	47.06	9	52.94	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0	0	0
		Aprendizajes por realizar	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	0	0
		Apoyos brindados y su justificación	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	0	0	0	0
		Sensación de bienestar por aprender	0	0	0	0
		Sentimientos de competencia	0	0	0	0
		Utilidad del aprendizaje	0	0	0	0
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Total		0	0	0	0
	Total		8	47.06	9	52.94

Los significados negociados entre formadora y profesora sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo son la sub-categoría “Conocimiento de los alumnos” de la categoría “Detección de necesidades educativas especiales” y la sub-categoría “Apoyos específicos a través de materiales” de la categoría “Metodología”. En esta sesión, no se comparten significados respecto a los aspectos del proceso formativo.

En las sesiones de **desarrollo 1 y 2**, como se puede observar en el gráfico 86, los fragmentos de turno categorizados están relacionados con los aspectos del proceso instruccional inclusivo y ninguno del proceso formativo, probablemente porque los significados que se negocian entre formadora y profesora están referidos a lo que se realiza en la actividad conjunta instruccional en el aula con los niños.

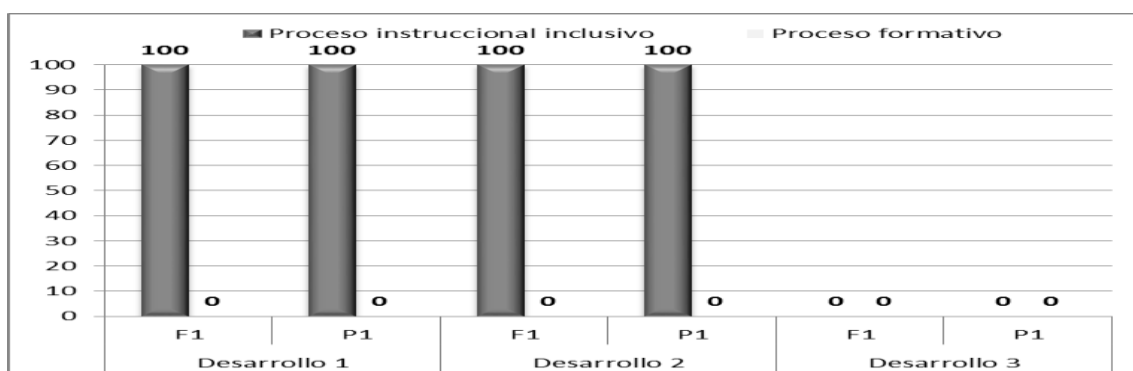


GRÁFICO 86. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 2

En el gráfico 86, en la sesión 1 y 2 de desarrollo, la formadora y la profesora negocian la misma cantidad de significados sobre el “Conocimiento de los alumnos” y los “Apoyos a través de los materiales” del proceso instruccional inclusivo. En la sesión 1, en el SIF más extenso de la sesión, que corresponde al *Modelado de la práctica docente (M)*, la formadora quizá tuvo que negociar significados sobre el “Conocimiento de los alumnos” por la escasa interacción con estos, ya que es la primera vez del curso escolar que trabaja en el aula. Y en la sesión 2 dentro del SIF de *Intervención docente simultánea (Is)*, posiblemente, por el tipo de actividad instruccional sobre “rincones de experimentos” se hizo necesario aportar significados sobre el “Apoyo específico a través de los materiales”.

En la tabla 40, se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de evaluación del caso 2.

TABLA 40. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 2

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 2			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con nee	0	0	0	0
		Conocimiento de alumnos	0	0	0	0
		Identifica necesidades	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Planificación Didáctica (Pd)	Pd	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	1	100.00	0	0
		Diversificación	3	100.00	0	0
		Ajustes a las actividades	0	0	0	0
		Agrupaciones entre niños	1	100.00	0	0
		Apoyos a través de materiales	0	0	0	0
		Uso de apoyo emocional	2	66.67	1	33.33
		Total	7	87.50	1	12.50
	Registro	Registro de elementos instruccionales	2	100.00	0	0
		Registro de reflexiones	0	0	0	0
		Registro de evaluación	0	0	0	0
		Total	2	100.00	0	0
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	29	72.50	11	27.50
		Evaluación de la actividad instruccional desde la percepción del niño con nee	9	60.00	6	40.00
		Evaluación del desempeño del grupo	15	51.72	14	48.28
		Evaluación del desempeño del niño con nee	3	75.00	1	25.00
		Total	56	63.64	32	36.36
	Trabajo Colaborativo (TC)	TC	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Trabajo con Padres	TP	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Investigación	IV	0	0	0	0
Total		0	0	0	0	
Total			65	66.33	33	33.67
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	3	75.00	1	25.00
		Aprendizajes por realizar	0	0	0	0
		Total	3	75.00	1	25.00
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	0	0
		Apoyos brindados y su justificación	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Motivación	Interés o agrado por aprender	0	0	0	0
		Sensación de bienestar por aprender	3	37.50	5	62.50
		Sentimientos de competencia	0	0	2	100
		Utilidad del aprendizaje	0	0	0	0
		Sentimientos ante las dificultades de	0	0	0	0

	aprendizaje			
	Total	3	30.00	70.00
	Total	6	42.86	57.14
Total		71	63.39	36.607

Entre los significados negociados de mayor frecuencia entre formadora y profesora en la actividad conjunta sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo se encuentran las sub-categorías “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” de la categoría “Evaluación”. Respecto a los significados negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso formativo están la sub-categoría “Aprendizajes realizados” de la categoría “Aprendizajes” y la sub-categoría “Sensación de gratificación o bienestar por aprender” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

En cada una de las sesiones de **evaluación**, formadora y profesora negocian significados con mayor porcentaje sobre los aspectos del proceso instruccional y en menor porcentaje del proceso formativo (ver Gráfico 87).

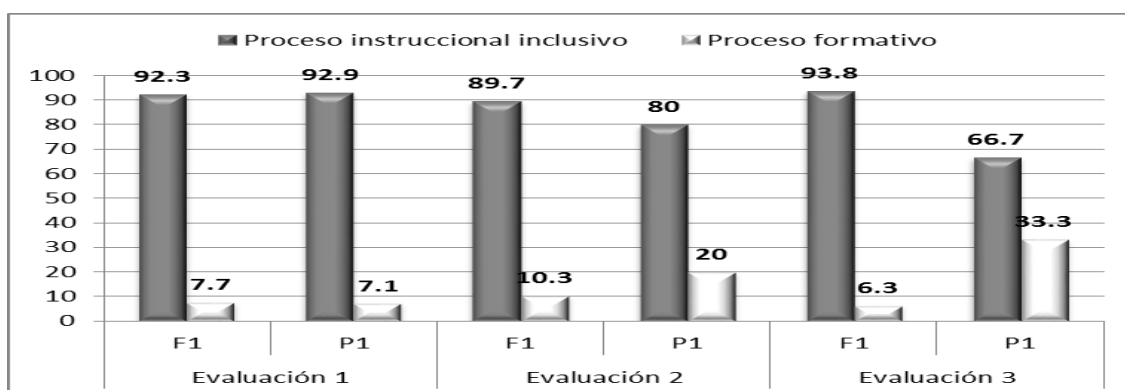


GRÁFICO 87. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 2

En el gráfico 87, se puede observar como formadora y profesora negocian casi las mismas cantidades de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las sesiones 1 y 2, en cambio, en la sesión 3 existe ya una diferencia entre los significados que aportan una y otra. En la sesión 1, en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) se negocia un alto porcentaje de significados entre formadora y profesora sobre la

“Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”, por ser el tema central de la sesión de la evaluación de la práctica instruccional inclusiva. Probablemente sean estos los significados más negociados y no otros, porque para ambas participantes es importante dialogar sobre el aprendizaje de los niños respecto a la actividad instruccional realizada, pues es una de las finalidades del programa de formación. En la sesión 2, en el SIF de “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac) y *Análisis de la formadora sobre la práctica docente* (Af), la formadora aporta una cantidad levemente mayor de significados respecto a la profesora sobre las mismas sub-categorías antes mencionadas. Y en la sesión 2, en los mismos SIF, la formadora de nuevo negocia una mayor cantidad de significados respecto a la profesora sobre las mismas sub-categorías de la “Evaluación”.

En cuanto a los significados compartidos sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora negocia una mayor cantidad de significados en la sesión 2 de evaluación, en el SIF de “*Análisis de la formadora sobre la práctica docente*” (Af), posiblemente, por el tipo de actividad instruccional que realizaron en paralelo sobre los “rincones de experimentos”, actividad que implicó aportar significados sobre los “Aprendizajes realizados” y la “Sensación de bienestar por aprender”. En el caso de la profesora aporta significados sobre esta dimensión de una forma gradual, con una tendencia notable al aumento del porcentaje en la última sesión, probablemente, como resultado del proceso formativo que van realizando juntas. Proceso formativo, que como se puede observar en los resultados, va más allá de compartir significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, sino que también, se logra la negociación de significados sobre los “Aprendizajes realizados” y la “Sensación de bienestar por aprender”, que está más relacionado con su desarrollo profesional. De acuerdo con Zwart et al. (2015), el desarrollo profesional surge a partir de la toma de consciencia de sus cualidades básicas al enfrentar los obstáculos que impiden una enseñanza

eficaz. Estas cualidades básicas están en relación a la auto-eficacia, la autonomía, las competencias y las relaciones entre colegas, ideas que se relacionan con los resultados obtenidos de las categorías de análisis sobre los significados antes mencionados.

A continuación se presentan un ejemplo de los significados negociados entre profesora y formadora, sobre los aspectos del proceso formativo. En la sesión 3 en el SIF de “Análisis conjunto de la Profesora” (AcP) se aportan significados sobre los “Aprendizajes realizados”.

Ejemplo de la sesión de evaluación 3 del caso 2:

F: *Ok, bien, ¿qué aprendizajes le dejó está actividad maestra?* [La profesora atiende]

P: *Bueno, esta actividad me dejó que debemos de estructurar de otra manera los rincones. ¿Para qué?, para que los niños a lo mejor puedan participar vivenciando y manipulando, al hacer, el que ellos hagan, no que nada más nosotras les expliquemos sino que ellos formen parte de, pero tal vez, en equipos más pequeños, que los rincones sean más pequeños con pocos chicos, pequeños grupos, a lo mejor, y que participemos del mismo experimento todos y al mismo tiempo.* [La formadora afirma]

A continuación, se presentan los resultados de los significados negociados en las Secuencias Formativas de este caso (ver Gráfico 88).

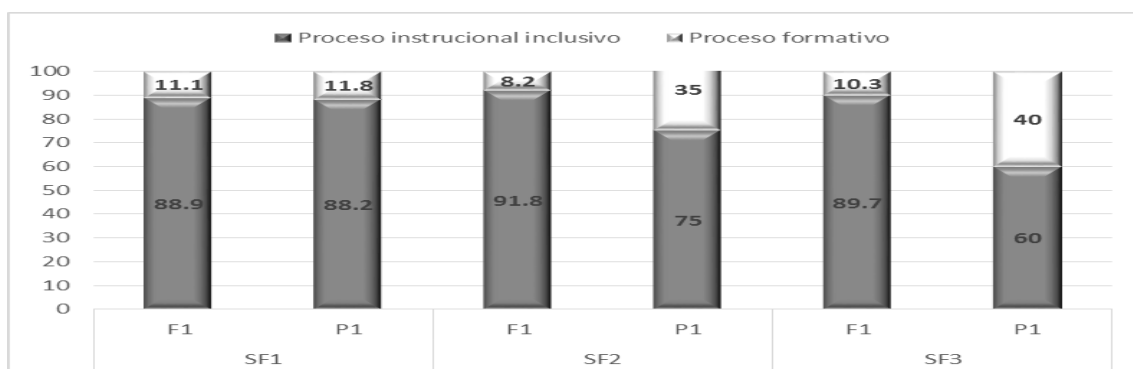


GRÁFICO 88. Total de significados de las Secuencias Formativas en el caso 2

Como se puede observar en el gráfico 88, la formadora negocia un porcentaje similar de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en las tres Secuencias Formativas, probablemente, por ser la experta en la práctica docente inclusiva. Respecto a los resultados de los significados

compartidos sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora comparte un bajo porcentaje de significados aproximadamente del 10% en las tres SF, quizás porque su interés es hacer avanzar la práctica docente inclusiva y, no tanto, el desarrollo profesional de la profesora. En el caso de la profesora se observa una disminución gradual de los significados que negocia sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en la SF1 negocia un 88,2% en la SF2 un 75% y en la SF3 un 60%, aportando más cantidad de significados sobre los aspectos del proceso formativo, posiblemente, por ser la última Secuencia Formativa entre formadora y profesora en la que haya requerido compartir los “Aprendizajes realizados” y la “Sensación de bienestar por dichos aprendizajes”, ya que ella da mayor importancia a los significados compartidos que están relacionados con su propio aprendizaje durante el proceso de formación.

Para terminar este apartado, en el caso 2, la construcción y reconstrucción de los significados compartidos entre formadora y profesora del total de Secuencias Formativas sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos están en relación con la “Diversificación metodológica”, el “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, el “Conocimiento de los alumnos”, los “Apoyos específicos a través de materiales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje corresponden a los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación” y la “Sensación de gratificación o bienestar por aprender”.

En la actividad conjunta en las sesiones de **preparación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) son en su mayoría en el SIF de “*Planificación dirigida*”

por la formadora sobre la actividad instruccional” (PdF) sobre la “Diversificación metodológica” del uso de “rincones en educación infantil”. Este dato se interpreta como la diversificación de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos (Duk & Murillo, 2010) o el uso de estrategias novedosas (Fernández Batanero, 2013). En este SIF, también se negocian significados sobre las “Adecuaciones curriculares individuales” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza”, ya que de acuerdo con Rosales (2013), los docentes deben ser competentes en el desarrollo de adaptaciones curriculares individualizadas.

En la actividad conjunta en las sesiones de **desarrollo**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) corresponden prioritariamente al SIF de “*Modelado de la práctica*” (M) sobre el “Conocimiento de los alumnos” y en el SIF de *Intervención docente simultánea* (Is) sobre los “Apoyos específicos a través de materiales”, que refiere a una de las competencias para la atención a la diversidad propuesta por Arteaga y García (2008), relativa al uso de recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades planificadas.

En la actividad conjunta en las sesiones de **evaluación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) están prioritariamente en los SIF de “*Análisis conjunto de la práctica*” (AcP) y “*Análisis de la formadora sobre la práctica docente*” (Af) sobre “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. De acuerdo con Rosales (2013), la competencia curricular del docente incluye la evaluación de los alumnos y del proceso de aprendizaje a través de técnicas como la observación para poder intervenir a tiempo. Respecto a los significados negociados con mayor frecuencia sobre las necesidades

formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje, estos pueden aparecer en cualquiera de los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de formación, no como en el caso de los significados sobre aspectos del proceso instruccional, en los que claramente se identifican los significados en un determinado SIF. Los significados con mayor frecuencia en este caso fueron las “Ayudas brindadas y su justificación”, los “Aprendizajes por realizar” y el “Interés o agrado por aprender”.

En general, en este caso se negocia una cantidad menor de significados, en relación con el caso 1. Posiblemente, se deba a que la profesora ya cuenta con experiencia de un año de participación en el programa de formación y a la necesidad educativa de los alumnos incluidos en su grupo de tercer grado sobre Aptitudes sobresalientes. De los ítems de la rúbrica, los significados que se negocian con más frecuencia, en este caso son los relacionados a las “Adecuaciones curriculares individuales”, la “Diversificación metodológica”, las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, los “Apoyos específicos a través de los materiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”.

6.1.3. Resultados relativos a los significados que comparten formadora y profesora en situaciones de modalado en el aula del caso 3

En la tabla 41, se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de preparación del caso 3.

TABLA 41. *Significados de las sesiones de Preparación en el caso 3*

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 3			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
Detección de nee		Identifica alumnos con ne	1	100.00	0	0.00
		Conocimiento de alumnos	0	0.00	1	100.00
		Identifica necesidades	0	0.00	0	0.00
		Total	1	50.00	1	50.00
Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)		IEP	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
Propuesta Curricular Adaptada (PCA)		PCA	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
Adecuaciones Curriculares		ACI	0	0.00	1	100
		Total	0	0.00	1	100

1. Proceso instruccional inclusivo	Individuales					
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	5	71.43	2	28.57
		Total	5	71.43	2	28.57
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	6	60.00	4	40.00
		Diversificación	0	0.00	0	0.00
		Ajustes a las actividades	3	50.00	3	50.00
		Agrupaciones entre niños	0	0.00	0	0.00
		Apoyos a través de materiales	1	100.00	0	0.00
		Uso de apoyo emocional	0	0.00	0	0.00
		Total	10	58.82	7	41.18
	Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0.00	0	0.00
		Registro de reflexiones	0	0.00	0	0.00
		Registro de evaluación	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	1	100.00	0	0.00
		Evaluación de la actividad instruccional desde la percepción del niño con nee	0	0.00	0	0.00
		Evaluación del desempeño del grupo	0	0.00	0	0.00
		Evaluación del desempeño del niño con nee	0	0.00	0	0.00
		Total	1	100.00	0	0.00
	Trabajo Colaborativo	TC	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
Trabajo con Padres	TP	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0.00	0	0.00	
Investigación (IV)	IV	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0.00	0	0.00	
	Total	17	60.71	11	39.29	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0.00	0	0.00
		Aprendizajes por realizar	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0.00	0	0.00
		Apoyos brindados y su justificación	1	100.00	0	0.00
		Total	1	100.00	0	0.00
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	0	0.00	0	0.00
		Sensación de bienestar por aprender	1	100.00	0	0.00
		Sentimientos de competencia	0	0.00	1	100.00
		Utilidad del aprendizaje	0	0.00	0	0.00
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0.00	0	0.00
		Total	1	50.00	1	50.00
	Total	2	66.67	1	33.33	
	Total		19	61.29	12	38.71

Los significados negociados con mayor frecuencia sobre aspectos del proceso inclusivo instruccional entre formadora y profesora corresponden la sub-categoría “Planificación didáctica” de la categoría “Planificación” y las sub-categorías “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” de la categoría “Metodología”. Los significados con mayor frecuencia negociados sobre los aspectos del proceso formativo son la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la

categoría “Apoyos o ayudas a la formación” y la sub-categoría “Sensación de bienestar por aprender” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

Cabe recordar que las sesiones de **preparación** en este caso tienen una duración de 1 a 5 minutos aproximadamente y, por los resultados que se presentan en el gráfico 89, se puede observar una tendencia clara de la negociación entre formadora y profesora centrada en significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo.



GRÁFICO 89. Total de significados de las sesiones de preparación en el caso 3

En cuanto a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo se puede observar en el gráfico 89, que la formadora empieza a negociar un 81,8% en la sesión 1, porcentaje menor que los significados aportados por la profesora, quizá porque hace una renuncia estratégica (Coll et al., 1992a) para que la profesora comparta sus conocimientos previos y necesidades de formación. En la sesión 1, en el SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn), seguramente, la formadora negocia una mayor cantidad de significados sobre aspectos del proceso instruccional porque ayuda a la profesora a identificar sus necesidades sobre el “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” que serán trabajadas en el Conjunto de Secuencias Formativas para el trabajo con un grupo de tercer grado en el que se encuentra incluido un alumno con Autismo. En cuanto a la profesora, en esta sesión aporta una mayor cantidad de significados sobre el “Conocimiento de las características de los alumnos” y el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”. En la sesión 2, en el SIF de “*Planificación dirigida por la*

formadora sobre la actividad instruccional” (PdF), la formadora aporta todos los significados sobre la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, seguramente, porque da continuidad a la necesidad de formación de la profesora y realiza mayoritariamente el “modelado de la acción” en la sesión de desarrollo de la práctica. En esta sesión la profesora no aporta significados sobre el proceso instruccional, quizá porque en la planificación didáctica el control de la sesión lo tiene la formadora y esta responde a sus necesidades de formación. En la sesión 3, en el SIF de “*Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional” (PaP)*, la profesora aporta una mayor cantidad de significados sobre la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, quizá porque sean los medulares que ella junto con la formadora consideraron fundamentales para la sesión de preparación de la práctica docente inclusiva.

Respecto a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora negocia un bajo porcentaje de significados sólo en la sesión 1, tal vez por la necesidad de explicitar los “Apoyos brindados y su justificación”. En cambio, la profesora sólo aporta significados de esta dimensión en la sesión 3, posiblemente, para expresar su “Sentimiento de competencia ante el aprendizaje” porque es la última sesión de formación del curso escolar y porque también hace una valoración del proceso de aprendizaje que ha incrementado, como resultado de su participación por 6 años consecutivos en el programa formativo.

A continuación se presenta un ejemplo de los significados negociados en el SIF de “*Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional” (PaP)* sobre los aspectos del proceso instruccional: la “Planificación didáctica”, la “Adecuación curricular individual” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”. En este ejemplo, también se presentan significados sobre los aspectos del proceso formativo sobre el “Sentimiento de competencia ante el aprendizaje”.

Ejemplo de la sesión de preparación 3 del caso 3:

P: (Antes dijo: quiero mostrarte la planeación) *De lo que voy a realizar el día de hoy, igual ¿no se si recuerdas que esta misma planeación, el desarrollo de la actividad lo realice en enero? Quise volver a retomarla para ver en estos momentos que tanto habían avanzado los niños. La adecuación en enero fue que se le iba a poner a Kalep (niño con Autismo) y Alejandro secuencias sencillas. En esta ocasión se van a poner las secuencias igual de complejas que a la par del grupo, para ver [...].* [La formadora asiente y afirma con movimientos de cabeza]
 F: *Para ellos.* [La profesora atiende]

En la tabla 42, se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de desarrollo del caso 3.

TABLA 42. Significados de las sesiones de Desarrollo en el caso 3

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 3			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con ne	0	0.00	0	0.00
		Conocimiento de alumnos	2	50.00	2	50.00
		Identifica necesidades	0	0.00	0	0.00
		Total	2	50.00	2	50.00
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	1	100.00	0	0.00
		Total	1	100.00	0	0.00
	Metodología	Contenido (aprendizajes esperados o competencia)	0	0.00	0	0.00
		Diversificación	0	0.00	0	0.00
		Ajustes a las actividades	8	32.00	17	68.00
		Agrupaciones entre niños	0	0.00	1	100.00
		Apoys a través de materiales	3	37.50	5	62.50
		Uso de apoyo emocional	0	0.00	0	0.00
		Total	11	32.35	23	67.65
	Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0.00	0	0.00
		Registro de reflexiones	0	0.00	0	0.00
		Registro de evaluación	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	0	0.00	0	0.00
		Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	0	0.00	0	0.00
		Evaluación del desempeño del grupo	0	0.00	0	0.00
		Evaluación del desempeño del niño con nee	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
	Trabajo Colaborativo (TC)	TC	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0.00	0	0.00
Trabajo con Padres	TP	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0.00	0	0.00	
Investigación (IV)	IV	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0.00	0	0.00	
Total		14	35.90	25	64.10	
Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0.00	0	0.00	

2. Proceso formativo		Aprendizajes por realizar	0	0.00	0	0.00	
		Total	0	0.00	0	0.00	
	Apoyos o ayudas a la formación		Apoyos recibidos	0	0.00	0	0.00
			Apoyos brindados y su justificación	1	100.00	0	0.00
			Total	1	100.00	0	0.00
	Motivación para el aprendizaje		Interés o agrado por aprender	0	0.00	0	0.00
			Sensación de bienestar por aprender	0	0.00	0	0.00
			Sentimientos de competencia	0	0.00	0	0.00
			Utilidad del aprendizaje	0	0.00	0	0.00
			Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0.00	0	0.00
			Total	0	0.00	0	0.00
			Total	1	100.00	0	0
	Total		15	37.50	25	62.50	

Como se observa en la tabla 42, los significados negociados entre formadora y profesora sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo corresponden a la sub-categoría los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos específicos a través de materiales” de la categoría “Metodología”. Los significados sobre los aspectos del proceso formativo son de la sub-categoría los “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”.

En las sesiones de **desarrollo** existen muy pocos fragmentos de turno categorizados en ambas dimensiones, probablemente porque las participantes hablan entre sí en pocas ocasiones y, por lo tanto, la oportunidad para compartir significados es más reducida durante la realización de la actividad conjunta instruccional en el aula con los niños (ver Gráfico 90).

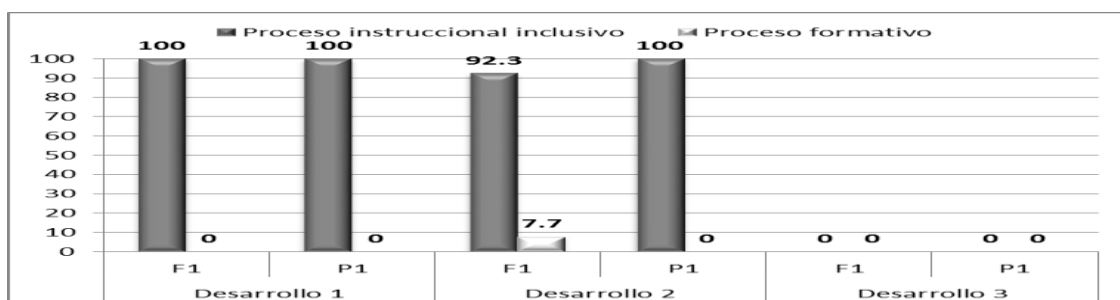


GRÁFICO 90. Total de significados de las sesiones de desarrollo en el caso 3

Como se puede observar en el gráfico 90, en la sesión 1 y 2 de desarrollo, formadora y profesora negocian casi la misma cantidad de significados sobre los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos específicos a través de materiales” en la actividad instruccional inclusiva,

quizás porque la formadora es quién realiza la práctica docente junto con la profesora y sea necesario la negociación de esos significados. Caso contrario de lo que ocurre en la sesión 3 de desarrollo, en la que la profesora es quien realiza la práctica docente en su totalidad, en la cual no se observa la negociación de significados de ninguna de las dos dimensiones. Respecto a los resultados de los significados compartidos sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora en la sesión 2 negocia una mínima cantidad de significados sobre las “Ayudas brindadas y su justificación”, quizá por la necesidad de hacer consciencia sobre ella.

A continuación se presenta un ejemplo de la negociación de los significados que comparten la formadora y la profesora sobre los aspectos del proceso formativo, en el SIF de “Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo” (Pc) respecto a las “Ayudas brindadas y su justificación”.

Ejemplo de la sesión de desarrollo 2 del caso 1:

F: (Al término de la actividad instruccional demostrada por la formadora dice) “Bueno maestra te dejo este material para que en otra ocasión lo puedas ocupar”.

P: “Yo quería trabajar con esos dulces”.

En la tabla 43, se presenta el total de significados negociados entre formadora y profesora en las sesiones de **evaluación** del caso 3.

TABLA 43. Significados de las sesiones de Evaluación en el caso 3

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Caso 3			
			Formadora		Profesora	
			#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con ne	0	0	0	0
		Conocimiento de alumnos	1	50.00	1	50.00
		Identifica necesidades	0	0	0	0
		Total	1	50.00	1	50.00
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	1	100.00	0	0
		Total	1	100.00	0	0
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0	0	0
		Total	0	0	0	0
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	1	100.00	0	0
		Total	1	100.00	0	0
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	2	66.67	1	33.33
		Total	2	66.67	1	33.33
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	1	100.00	0	0
		Diversificación	0	0.00	0	0.00
		Ajustes a las actividades	0	0.00	0	0.00
		Agrupaciones entre niños	10	55.56	8	44.44
		Apoyos a través de materiales	3	60.00	2	40.00

	Uso de apoyo emocional	1	100.00	0	0	
	Total	15	60.00	10	40.00	
Registro	Registro de elementos instruccionales	3	100.00	0	0	
	Registro de reflexiones	0	0	0	0	
	Registro de evaluación	0	0	0	0	
	Total	3	100.00	0	0	
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	29	56.86	22	43.14	
	Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee	3	75.00	1	25.00	
	Evaluación del desempeño del grupo	2	50.00	2	50.00	
	Evaluación del desempeño del niño con nee	14	51.85	13	48.15	
	Total	48	55.81	38	44.19	
Trabajo Colaborativo	TC	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Trabajo con Padres	TP	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	
	Total	0	0	0	0	
Total		71	58.68	50	41.32	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	4	66.67	2	33.33
		Aprendizajes por realizar	0	0	0	0.00
		Total	4	66.67	2	33.33
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	0	0.00
		Apoyos brindados y su justificación	4	100.00	0	0.00
		Total	4	100.00	0	0.00
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	0	0	1	100.00
		Sensación de bienestar por aprender	1	100.00	0	0.00
		Sentimientos de competencia	0	0	2	100.00
		Utilidad del aprendizaje	0	0	2	100.00
		Sentimientos ante las dificultades de aprendizaje	0	0	0	0.00
		Total	1	16.67	5	83.33
	Total		9	56.25	7	43.75
	Total		80	58.39	57	41.61

Los significados negociados sobre aspectos del proceso instruccional inclusivo entre formadora y profesora en la actividad conjunta con mayor frecuencia conciernen a las sub-categorías “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo” y “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo” de la categoría “Evaluación” y la sub-categoría las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales” de la categoría “Metodología”. Los significados sobre aspectos del proceso formativo con mayor frecuencia corresponden a la sub-categoría los “Aprendizajes realizados” de la categoría “Aprendizajes” y la sub-categoría los “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”.

Los resultados relativos a los significados negociados en cada una de las sesiones de **evaluación**, en general, permiten observar que tanto formadora como profesora negocian más significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y menos sobre los aspectos del proceso formativo (ver Gráfico 91).

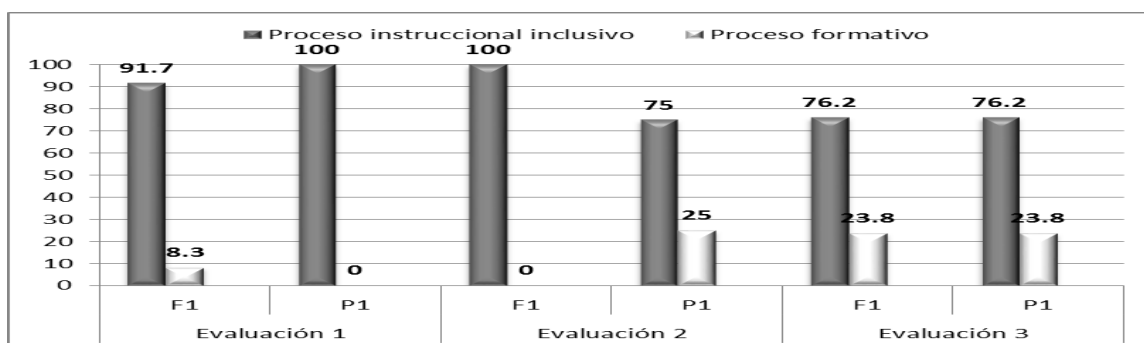


GRÁFICO 91. Total de significados de las sesiones de evaluación en el caso 3

En relación con los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, se puede decir que la formadora negocia una mayor cantidad de significados en las sesiones 1 y 2 de evaluación, en el SIF de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) sobre la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo” y las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”. Probablemente, porque esto sea lo más relevante de negociar para la formadora quien da respuesta a las necesidades de la profesora sobre la atención de un alumno con Autismo en su aula. En cuanto a la profesora, aporta la misma cantidad de significados que la formadora sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en la sesión 3, en el SIF de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* sobre los mismos significados, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo” y las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, siguiendo una actuación muy semejante a la de la formadora en las sesiones anteriores, al cuestionar los resultados de la actividad instruccional respecto al aprendizaje de los alumnos con nee en relación con el grupo.

A continuación se presenta un ejemplo de la negociación de los significados que comparten formadora y profesora sobre los aspectos del proceso instruccional, en el SIF de “*Análisis de la profesora sobre la práctica docente*” (Ap) sobre la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo”.

Ejemplo de la sesión de evaluación 1 del caso 3:

F: *¿Cómo fue el desempeño de los alumnos?, bueno que sabemos, que presenta necesidades educativas especiales algunos, ¿cómo viste tú?* [La profesora atiende y toma nota]

P: *Mira, esté Kalep (en alumno Autista), al inicio ya ves que estaba un poco distraído, pero una vez que ya empezó la actividad, esté se integró inmediatamente, su desempeño fue muy bueno participó muy bien, él puso atención a las indicaciones, ¿eso es importante!* [La formadora atiende y toma nota]

Respecto a los significados aportados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora negocia significados en la sesión 1 y 3 de evaluación, posiblemente, por la necesidad de explicitar los “Apoyos brindados, su justificación” y los “Aprendizajes realizados”. En el caso de la profesora, aporta significados sobre esta dimensión en las sesiones 2 y 3 con un porcentaje similar. Probablemente, por la necesidad de compartir sobre los “Aprendizajes resultados” a lo largo del curso escolar, la “Utilidad del aprendizaje” y el “Sentimiento de competencia”. Cabe destacar que en la última sesión de evaluación, formadora y profesora aportan la misma cantidad de significados sobre los dos procesos instruccional y formativo.

A continuación se presenta un ejemplo de la negociación de los significados que comparten profesora y formadora sobre los aspectos del proceso formativo, en el SIF de “*Análisis de la profesora sobre la práctica docente*” (Ap) sobre los “Aprendizajes resultados” y la “Utilidad del aprendizaje”.

Ejemplo de la sesión de evaluación 3 del caso 3:

F: *Claro, si, si, si, muy bien, bueno, entonces, si deja aprendizajes en ti. Si le ves también un provecho, por así decir, que puedas llevar una*

secuencia de esto, qué te sugiere y que tú ya le des tu toque, ¿no?, de alguna manera. [La profesora asiente]

P: Claro con esto también surgen otras cosas, que yo puedo hacer, a lo mejor un día de estos, (trabajo) solución de problemas ¿no?, utilizando también este material, que es muy rico, es muy colorido y que llama la atención a los niños. [La formadora atiende]

Sobre los resultados de los significados negociados entre formadora y profesora en las Secuencias Formativas del caso 3, la formadora negocia un porcentaje similar de significados en las SF 1 y 2, y hay una disminución en la SF 3 sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo. En el caso de la profesora se observa una disminución gradual de los significados que negocia sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, en la SF1 comparte un 100%, en la SF2 un 93,5% y en la SF3 un 78,6% (ver Gráfico 92).

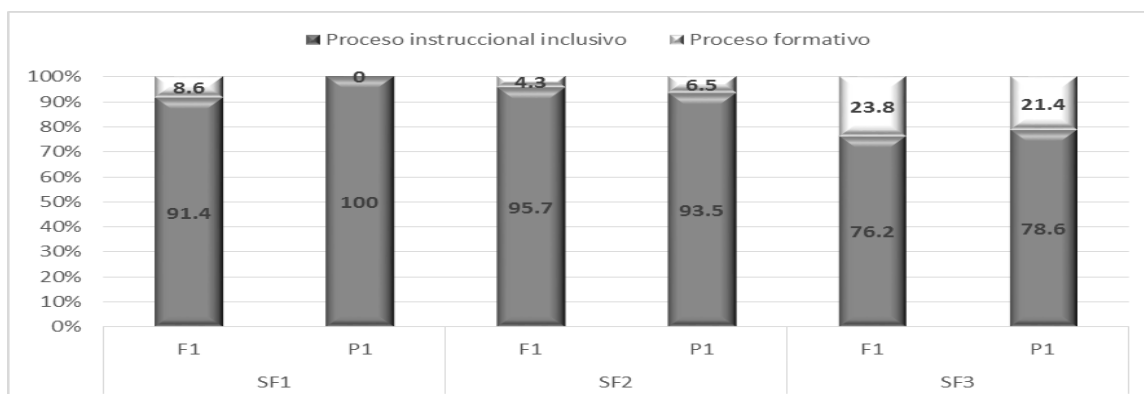


GRÁFICO 92. Total de significados de las Secuencias Formativas en el caso 3

Respecto a los resultados sobre los aspectos del proceso formativo, la formadora negocia un bajo porcentaje de significados en las dos primeras SF y más del 20% en la última sesión. En cambio, la profesora no aporta significados de esta dimensión en la SF1, en la SF2 aporta una pequeña cantidad de significados y en la SF3 más del 20%. Probablemente, porque tanto formadora como profesora dan mayor importancia a la negociación de significados relacionados a la toma de consciencia en el aprendizaje de la profesora durante el proceso de formación.

Para finalizar este apartado, en el caso 3 la construcción conjunta de los significados entre formadora y profesora del total de Secuencias Formativas sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las

necesidades educativas de los alumnos son: la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo” y la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje corresponden a los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación” y la “Sensación de gratificación o bienestar por aprender”.

En la actividad conjunta de las sesiones de **preparación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) son en su mayoría en los SIF de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn), “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (PdF) y “*Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional*” (PaP) sobre el “Conocimiento de los alumnos”, la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”. Seguramente, porque para seleccionar los contenidos de enseñanza y aprendizaje se requiere conocer suficientemente a los alumnos para poder planificar previamente los ajustes a las actividades.

En la actividad conjunta de las sesiones de **desarrollo**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) fueron prioritariamente en los SIF de “*Modelado de la práctica*” (M), “*Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo*” (Ie) y “*Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo*” (Pc) sobre los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos específicos a través de materiales”.

En la actividad conjunta en las sesiones de **evaluación**, los significados respecto a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) están principalmente en los SIF de “*Análisis conjunto de la práctica*” (AcP) y “*Análisis de la profesora sobre la práctica docente*” (Ap) sobre la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo” y las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”.

Respecto a los significados negociados con mayor frecuencia sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje, estos pueden aparecer en cualquiera de los SIF de las sesiones de formación, no como en el caso de los significados sobre aspectos del proceso instruccional, en los que claramente se identifican los significados a compartir en un determinado SIF. Los significados aportados con mayor frecuencia en este caso fueron los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación” y la “Sensación de gratificación o bienestar por aprender”.

En general, en este caso se negocia una cantidad menor de significados, en relación con los caso 1 y 2. Seguramente se debe a que la profesora ya cuenta con experiencia previa de seis años participando en el programa de formación y a la necesidad educativa de un alumno con Autismo incluido en su grupo de tercer grado. De los ítems de la rúbrica, los significados que se negocian con más frecuencia en este caso son los relacionados a la “Identificación de alumnos con nee”, el “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, las “Adecuaciones curriculares individuales”, las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, los “Apoyos específicos a través de los materiales”, el “Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”.

6.2. Avance en la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras en situaciones de modelado en el aula de los tres casos

En este apartado se presenta el avance (o evolución) de la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras, a lo largo de la actividad conjunta, en situaciones de modelado en el aula de los tres casos de estudio. En primer lugar, se presentan los resultados globales de los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (aspectos del proceso instruccional inclusivo) y las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (aspectos del proceso formativo) de los tres casos en cada una de los tipos de sesiones de formación (**preparación, desarrollo y evaluación**). En segundo lugar, se presentan los resultados estadísticos más relevantes, en relación con el avance (o evolución) de la negociación de los significados que se comparten entre las participantes en los casos respecto a las dimensiones de análisis. En tercer lugar, se presentan los resultados de la triangulación de datos producto del análisis de la información recabada con diferentes instrumentos.

En el conjunto de sesiones de **preparación** se identificaron un total de 587 Fragmentos de Turno Conversacional relativos a la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras (ver Tabla 44).

TABLA 44. Significados de las sesiones de Preparación en los tres casos

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Pareja 1		Pareja 2				Pareja 3				Total			
			Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora				Profesora	
			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de necesidades	Identifica alumnos con ne	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0.00	1	5.00
		Conocimiento de alumnos	2	28.57	5	71.43	4	100	0	0	0	0.00	1	100.00	12	60.00
		Identifica necesidades	3	75	1	25	3	100	0	0	0	0.00	0	0.00	7	35.00
		Total	5	45.45	6	54.55	7	100	0	0	1	50.00	1	50.00	20	100
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	6	66.67	3	33.33	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	9	100.00
		Total	6	66.67	3	33.33	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	9	100
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	9	69.23	4	30.77	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	13	100.00
		Total	9	69.23	4	30.77	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	13	100
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	44	67.69	21	32.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00	1	100	72	100.00
		Total	44	67.69	21	32.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00	1	100	72	100

Planificación didáctica (Pd)	Pd	24	88.89	3	11.11	8	100	0	0	5	71.43	2	28.57	42	100.00	
	Total	24	88.89	3	11.11	8	100	0	0	5	71.43	2	28.57	42	100	
Metodología	Contenido (aprendizaje esperado o competencia)	31	72.09	12	27.91	3	100	0	0	6	60.00	4	40.00	56	26.05	
	Diversificación	36	81.82	8	18.18	10	100	0	0	0	0.00	0	0.00	54	25.12	
	Ajustes a las actividades	35	66.04	18	33.96	18	90	2	10	3	50.00	3	50.00	79	36.74	
	Agrupaciones entre niños	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0.00	0	0.00	1	0.47	
	Apoyos a través de materiales	15	68.18	7	31.82	2	100	0	0	1	100.00	0	0.00	25	11.63	
	Uso de apoyo emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	117	72.22	45	27.78	34	94.44	2	5.56	10	58.82	7	41.18	215	100	
Registro	Registro de elementos instruccionales	11	84.62	2	15.38	0	0	0	0	0.00	0	0.00	13	46.43		
	Registro de reflexiones	4	57.14	3	42.86	0	0	0	0	0.00	0	0.00	7	25.00		
	Registro de evaluación	5	62.50	3	37.5	0	0	0	0	0.00	0	0.00	8	28.57		
	Total	20	71.43	8	28.57	0	0	0	0	0.00	0	0.00	28	100		
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	27	60.00	18	40.00	2	100	0	0	1	100.00	0	0.00	48	71.64	
	Evaluación de la actividad instruccional desde la	1	25.00	3	75.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	4	5.97	
	Evaluación del desempeño del grupo	4	57.14	3	42.86	1	100	0	0	0	0.00	0	0.00	8	11.94	
	Evaluación del desempeño del niño	4	57.14	3	42.86	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	7	10.45	
	Total	36	57.14	27	42.86	3	100	0	0	1	100.00	0	0.00	67	100	
Trabajo Colaborativo (TC)	TC	3	75.00	1	25.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	4	100.00	
	Total	3	75.00	1	25.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	4	100	
Trabajo con Padres	TP	3	50.00	3	50.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	6	100.00	
	Total	3	50.00	3	50.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	6	100	
Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0	
Total		267	68.81	121	31.19	57	95	3	5	17	60.71	11	39.29	476	81.09	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	2	40.00	3	60.00	0	0	0	0	0.00	0	0.00	5	20.83	
		Aprendizajes por realizar	7	46.67	8	53.33	1	25	3	75	0	0.00	0	0.00	19	79.17
		Total	9	45.00	11	55.00	1	25	3	75	0	0.00	0	0.00	24	100
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	4	100.00	1	100	0	0	0	0.00	0	0.00	5	13.51
		Apoyos brindados y su justificación	28	100.00	0	0.00	3	100	0	0	1	100.00	0	0.00	32	86.49
		Total	28	87.50	4	12.50	4	100	0	0	1	100.00	0	0.00	37	100
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	1	6.25	15	93.75	0	0	1	100	0	0.00	0	0.00	17	34.00
		Sensación de bienestar	3	20.00	12	80.00	3	50	3	50	1	100.00	0	0.00	22	44.00
		Sentimientos de bienestar	2	33.33	4	66.67	0	0	0	0	0	0.00	1	100.00	7	14.00
		Utilidad del aprendizaje	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	1	2.00
		Sentimientos ante las dificultades	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	3	6.00
		Total	6	14.63	35	85.37	3	42.86	4	57.14	1	50.00	1	50.00	50	100
	Total		43	46.24	50	53.76	8	53.33	7	46.67	2	66.67	1	33.33	111	18.91
Total		310	64.45	171	35.55	65	86.67	10	13.33	19	61.29	12	38.71	587	100	

En la tabla 44, se puede visualizar la frecuencia con que fueron negociados los significados entre formadora y profesora. Se destaca que el 100% representa el número de frecuencia que corresponde a la formadora y profesora en cada una de las sub-categorías analizadas en dichas sesiones. Como se puede

observar los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo con mayor frecuencia son los correspondientes a la sub-categoría “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI) de la categoría que lleva el mismo nombre, la sub-categoría “Planificación didáctica (Pd) de la categoría que lleva el mismo nombre, la sub-categoría “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y la sub-categoría “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” de la categoría “Metodología”. Los significados sobre los aspectos del proceso formativo con mayor frecuencia corresponden a los de la sub-categoría “Aprendizajes por realizar” de la categoría “Aprendizajes” y la sub-categoría “Apoyos brindados y su justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación” y la sub-categoría “Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

Respecto al avance (o evolución) en la negociación de los significados que se comparten entre las formadoras y las profesoras en las sesiones de **preparación** sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo se puede observar en el gráfico 93. Cabe mencionar que nos referimos al avance en la negociación de los significados desde las diferencias en cada uno de los casos gracias a su experiencia anterior de participación en el programa formativo de las tres profesoras.

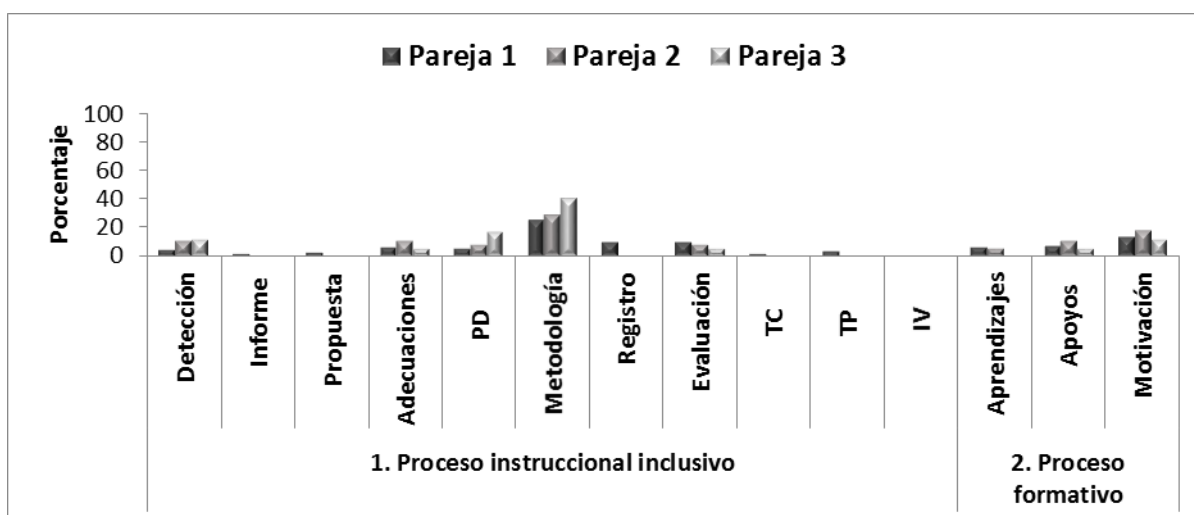


GRÁFICO 93. Avance en la negociación de los significados de las sesiones de preparación según experiencia en el programa de formación

Como se puede apreciar en el gráfico 93, las formadoras y profesoras aumentan gradualmente la cantidad de significados negociados debido a la experiencia de participación en el programa formativo en las categorías de “Detección de necesidades educativas especiales”, “Adecuaciones curriculares” y “Metodología”, “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, “Propuesta Curricular Adaptada”, “Registro” y “Trabajo colaborativo”, posiblemente porque es lo que caracteriza la planificación de una práctica docente inclusiva y, por tanto, sea necesario negociar más significados sobre estas categorías. En cuanto a los significados compartidos sobre los aspectos del proceso formativo, no se observa un aumento progresivo en los significados que negocian las participantes de los tres casos. Se subraya que la categoría con un alto porcentaje de significados compartidos es la “Motivación para el aprendizaje”, seguramente, por el “Sentimiento de bienestar” que genera el aprendizaje en la mayoría de estas sesiones.

En el conjunto de sesiones de desarrollo se identificaron un total de 216 Fragmentos de Turno Conversacional relativos a la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras en la actividad conjunta (ver Tabla 45).

TABLA 45. Significados de las sesiones de Desarrollo en los tres casos

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Pareja 1				Pareja 2				Pareja 3				Total	
			Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		#	%
			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%		
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de nee	Identifica alumnos con nee	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Conocimiento de alumnos	1	100	0	0	2	40	3	60	2	50.00	2	50.00	10	100.00
		Identifica necesidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	1	100	0	0	2	40	3	60	2	50.00	2	50.00	10	100
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	2	100	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0.00	3	100.00
		Total	2	100	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0.00	3	100
	Metodología	Contenido (aprendizaje esperado)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Diversificación	0	0	0	0	1	50.00	1	50.00	0	0.00	0	0.00	2	1.02
		Ajustes a las actividades	50	51.02	48	48.98	1	50.00	1	50.00	8	32.00	17	68.00	125	63.45
		Agrupaciones entre niños	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	1	100.00	1	0.51
		Apoyos a través de materiales	30	56.60	23	43.40	4	50.00	4	50.00	3	37.50	5	62.50	69	35.03

	Uso de apoyo emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	80	52.98	71	47.02	6	50.00	6	50.00	11	32.35	23	67.65	197	100	
Registro	Registro de elementos instruccionales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Registro de reflexiones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Registro de evaluación	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Evaluación de la actividad instruccional desde la	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Evaluación del desempeño del grupo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Evaluación del desempeño del niño	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	
Trabajo Colaborativo (TC)	TC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0	
Trabajo con Padres (TP)	TP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0	
Investigación (IV)	IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0	
	Total	83	53.90	71	46.10	8	47.06	9	52.94	14	35.90	25	64.10	210	97.22	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	
		Aprendizajes por realizar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	1	25.00
		Apoyos brindados y su justificación	2	100	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0.00	3	75.00	
		Total	2	66.67	1	33.33	0	0	0	0	1	100.00	0	0.00	4	100
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Sensación de bienestar	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	2	100.00
		Sentimientos de competencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Utilidad del aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Sentimientos ante las dificultades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00
		Total	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	2
	Total	2	40	3	60	0	0	0	0	1	100.00	0	0	6	2.78	
	Total	85	53.46	74	46.54	8	47.06	9	52.94	15	37.50	25	62.50	216	100	

En la tabla 45, se pueden observar los significados negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las subcategoría “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y “Apoyos específicos a través de materiales” de la categoría “Metodología”. Respecto a los significados negociados sobre el proceso formativo, en esta sesión se centran en los “Apoyos recibidos”, los “Apoyos brindados y su justificación” y la “Sensación de bienestar por aprender”.

Sobre el avance (o evolución) de la negociación de los significados que se comparten entre formadoras y profesoras en la actividad conjunta de las sesiones de desarrollo se puede observar en el gráfico 94. Nótese que nos referimos al avance o la evolución interpretada desde las diferencias en los

casos vistas desde la experiencia anterior a la participación de las tres profesoras en el programa formativo.

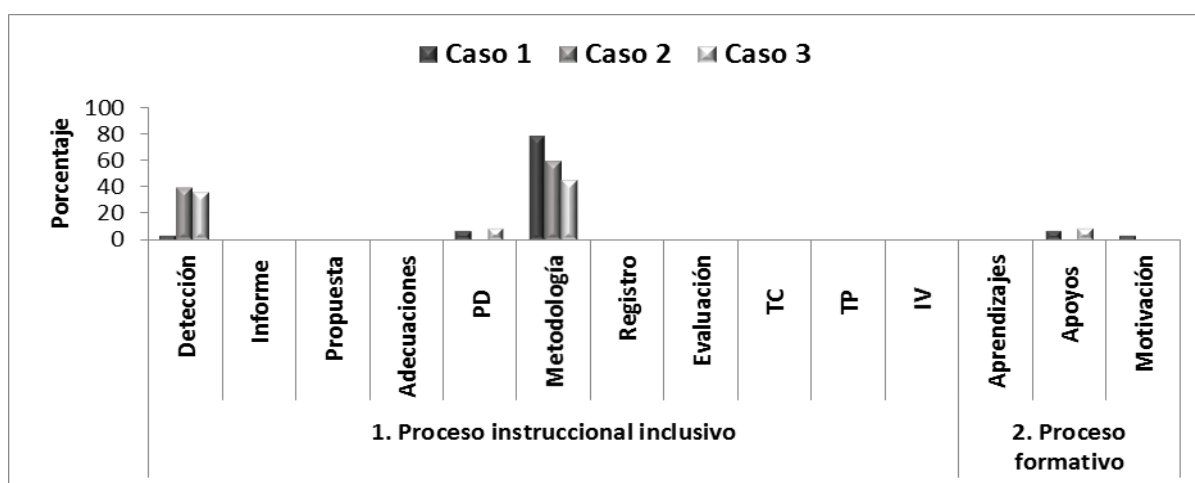


GRÁFICO 94. Avance en la negociación de los significados de las sesiones de desarrollo según experiencia en el programa de formación

Cómo se observa en el gráfico 94, las participantes disminuyen la cantidad de significados negociados paulatinamente entre los casos conforme avanza la experiencia en la participación en el programa de formación. En concreto ello se refleja en los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo de las categorías de “Detección de necesidades educativas especiales” y “Metodología”. Es muy probable que disminuyan en la frecuencia de los significados aportados debido a que en la evolución de la actividad conjunta realizada previamente en el programa, también se logró ya un avance de la negociación en los significados compartidos (Coll et al., 1992a). Es decir, en el caso 1 no se habían negociado significados previamente y, por tanto, hubo la necesidad de aportar una mayor parcela (o cantidad) de estos. En el caso 2 que ya había negociado significados previamente por un año en el programa formativo, se necesitó compartir en el proceso formativo actual menos parcelas de significados. Y en el caso 3 por haber compartido parcelas de significados durante seis años consecutivos sobre estos aspectos que son esenciales para el abordaje de la práctica educativa inclusiva adaptada a las necesidades de cada profesor, ya no fue primordial insistir con tanto detalle en algunos de ellos.

Respecto a los resultados de los significados sobre los aspectos del proceso formativo, se puede ver en el gráfico 94, como en los casos 1 y 3 se negocian más significados sobre la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”, probablemente, por ser una característica de la formadora 1 a diferencia de la formadora 2 que tiende a negociar menos significados respecto a esta dimensión. El caso 1 es el único que tiene un porcentaje de significados aportados en la dimensión de “Motivación para aprender”, seguramente, porque al ser la primera vez que la profesora vive esta experiencia, le está siendo altamente interesante, útil y agradable el aprendizaje en la actividad conjunta del “modelado de la acción” con la demostración de la práctica docente inclusiva. Ya que de acuerdo con Hutchinson (2014), el modelado sirve para promover el aprendizaje de los profesores al demostrar de forma intencional prácticas inclusivas de enseñanza y discutir las estrategias eficaces para el aprendizaje de los profesores sobre la práctica inclusiva modelada.

En el conjunto de sesiones de **evaluación** se identificaron un total de 1265 Fragmentos de Turno Conversacional relativos a la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras (ver Tabla 46).

TABLA 46. Significados de las sesiones de Evaluación en los tres casos

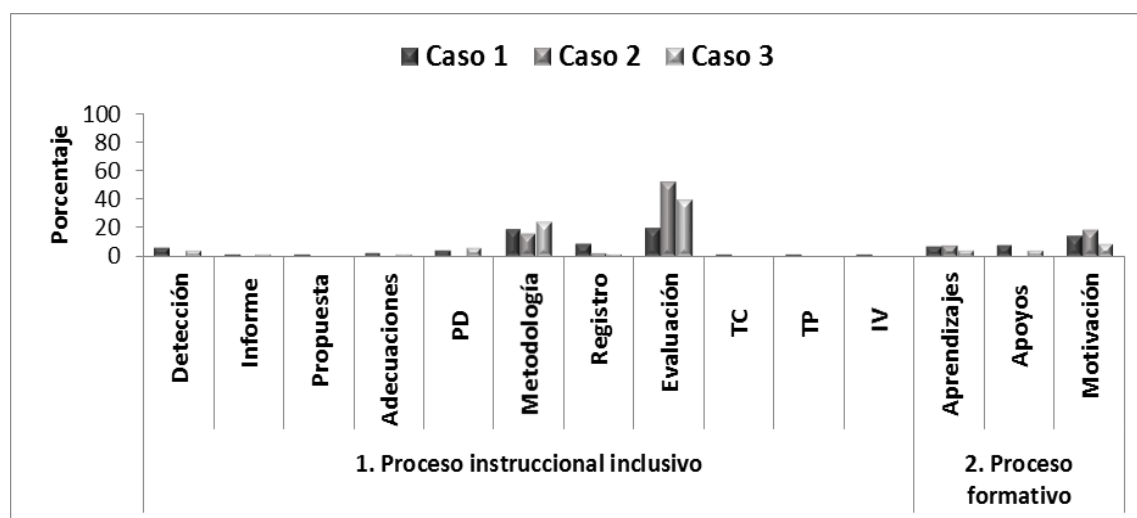
Dimensión	Categoría	Subcategorías	Pareja 1				Pareja 2				Pareja 3				Total	
			Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		Formadora		Profesora		#	%
			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%		
1. Proceso instruccional inclusivo	Detección de necesidades	Identifica alumnos con necesidades	1	100.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.94
		Conocimiento de alumnos	14	56.0	11	44.00	0	0	0	0	1	50.00	1	50.00	27	79.41
		Identifica necesidades	5	83.3	1	16.67	0	0	0	0	0	0	0	0	6	17.65
		Total	20	62.5	12	37.50	0	0	0	0	1	50.00	1	50.00	34	100.00
	Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP)	IEP	12	70.59	5	29.41	0	0	0	0	1	100.00	0	0	18	100.00
		Total	12	70.59	5	29.41	0	0	0	0	1	100.00	0	0	18	100
	Propuesta Curricular Adaptada (PCA)	PCA	3	100.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100.00
		Total	3	100.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
	Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI)	ACI	7	100.00	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0	8	100.00
		Total	7	100.00	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0	8	100
	Planificación didáctica (Pd)	Pd	19	76.00	6	24.00	0	0	0	0	2	66.67	1	33.33	28	100.00
		Total	19	76.00	6	24.00	0	0	0	0	2	66.67	1	33.33	28	100
	Metodología	Contenido (Aprendizaje esperado o competencia)	18	58.06	13	41.94	1	100.00	0	0	1	100.00	0	0	33	16.75
		Diversificación	21	75.00	7	25.00	3	100.00	0	0	0	0.00	0	0.00	31	15.74
		Ajustes a las actividades	13	65.00	7	35.00	0	0	0	0	0	0.00	0	0.00	20	10.15
		Agrupaciones entre	3	42.86	4	57.14	1	100.00	0	0	10	55.56	8	44.44	26	13.20

	niños															
	Apoyos a través de materiales	40	51.28	38	48.72	0	0	0	0	3	60.00	2	40.00	83	42.13	
	Uso de apoyo emocional	0	0	0	0	2	66.67	1	33.33	1	100.00	0	0	4	2.03	
	Total	95	57.93	69	42.07	7	87.50	1	12.50	15	60.00	10	40.00	197	100	
Registro	Registro de elementos instruccionales	5	83.33	1	16.67	2	100.00	0	0	3	100.00	0	0	11	20.75	
	Registro de reflexiones	6	54.55	5	45.45	0	0	0	0	0	0	0	0	11	20.75	
	Registro de evaluación	22	70.97	9	29.03	0	0	0	0	0	0	0	0	31	58.49	
	Total	33	68.75	15	31.25	2	100.00	0	0	3	100.00	0	0	53	100	
Evaluación	Evaluación de la actividad instruccional desarrollada	183	57.01	138	42.99	29	72.50	11	27.50	29	56.86	22	43.14	412	60.41	
	Evaluación de la actividad instruccional desde la	41	49.40	42	50.60	9	60.00	6	40.00	3	75.00	1	25.00	102	14.96	
	Evaluación del desempeño del grupo	41	49.40	42	50.60	15	51.72	14	48.28	2	50.00	2	50.00	116	17.01	
	Evaluación del desempeño del niño	9	42.86	12	57.14	3	75.00	1	25.00	14	51.85	13	48.15	52	7.62	
	Total	274	53.94	234	46.06	56	63.64	32	36.36	48	55.81	38	44.19	682	100	
Trabajo Colaborativo (TC)	TC	18	66.67	9	33.33	0	0	0	0	0	0	0	0	27	100.00	
	Total	18	66.67	9	33.33	0	0	0	0	0	0	0	0	27	100	
Trabajo con Padres (TP)	TP	5	83.33	1	16.67	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100.00	
	Total	5	83.33	1	16.67	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100	
Investigación (IV)	IV	8	61.54	5	38.46	0	0	0	0	0	0	0	0	13	100	
	Total	8	61.54	5	38.46	0	0	0	0	0	0	0	0	13	100	
	Total	494	58.12	356	41.88	65	66.33	33	33.67	71	58.68	50	41.32	1069	84.51	
2. Proceso formativo	Aprendizajes	Aprendizajes realizados	7	63.64	4	36.36	3	75.00	1	25.00	4	66.67	2	33.33	21	50.00
		Aprendizajes por realizar	10	47.62	11	52.38	0	0	0	0	0	0	0	0.00	21	50.00
		Total	17	53.13	15	46.88	3	75.00	1	25.00	4	66.67	2	33.33	42	100.00
	Apoyos o ayudas a la formación	Apoyos recibidos	3	13.04	20	86.96	0	0	0	0	0	0	0	0.00	23	35.94
		Apoyos brindados y su justificación	35	94.59	2	5.41	0	0	0	0	4	100.00	0	0.00	41	64
		Total	38	63.33	22	36.67	0	0	0	0	4	100.00	0	0.00	64	100.00
	Motivación para el aprendizaje	Interés o agrado por aprender	7	20.59	27	79.41	0	0	0	0	0	0	1	100.00	35	38.89
		Sensación de bienestar	1	7.69	12	92.31	3	37.50	5	62.50	1	100.00	0	0.00	22	24.44
		Sentimientos de competencia	2	15.38	11	84.62	0	0	2	100	0	0	2	100.00	17	18.89
		Utilidad del aprendizaje	3	75.00	1	25.00	0	0	0	0	0	0	2	100.00	6	6.67
		Sentimientos ante las dificultades	1	10.00	9	90.00	0	0	0	0	0	0	0	0.00	10	11.11
		Total	14	18.92	60	81.08	3	30.00	7	70.00	1	16.67	5	83.33	90	100
		Total	69	41.57	97	58.43	6	42.86	8	57.14	9	56.25	7	43.75	196	15.49
		Total	563	55.41	453	44.59	71	63.39	41	36.607	80	58.39	57	41.61	1265	100

En la tabla 46, se pueden observar los significados negociados con mayor frecuencia sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en las sub-categorías “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” de la categoría “Evaluación”. Los significados sobre los aspectos del proceso formativo con mayor frecuencia fueron todas las sub-categorías, es decir los “Aprendizajes realizados”, “Aprendizajes por realizar” de la categoría “Aprendizajes”, las sub-categorías “Apoyos recibidos y su justificación”, “Apoyos brindados y su

justificación” de la categoría “Apoyos o ayudas a la formación”, las subcategorías “Interés o agrado por aprender”, “Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje”, “Sentimiento de competencia ante el aprendizaje”, “Utilidad del aprendizaje” y “Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje” de la categoría “Motivación para el aprendizaje”.

Respecto a la evolución de los significados que se negocian entre formadoras y profesoras en las sesiones de **evaluación** se puede observar en el gráfico 95.

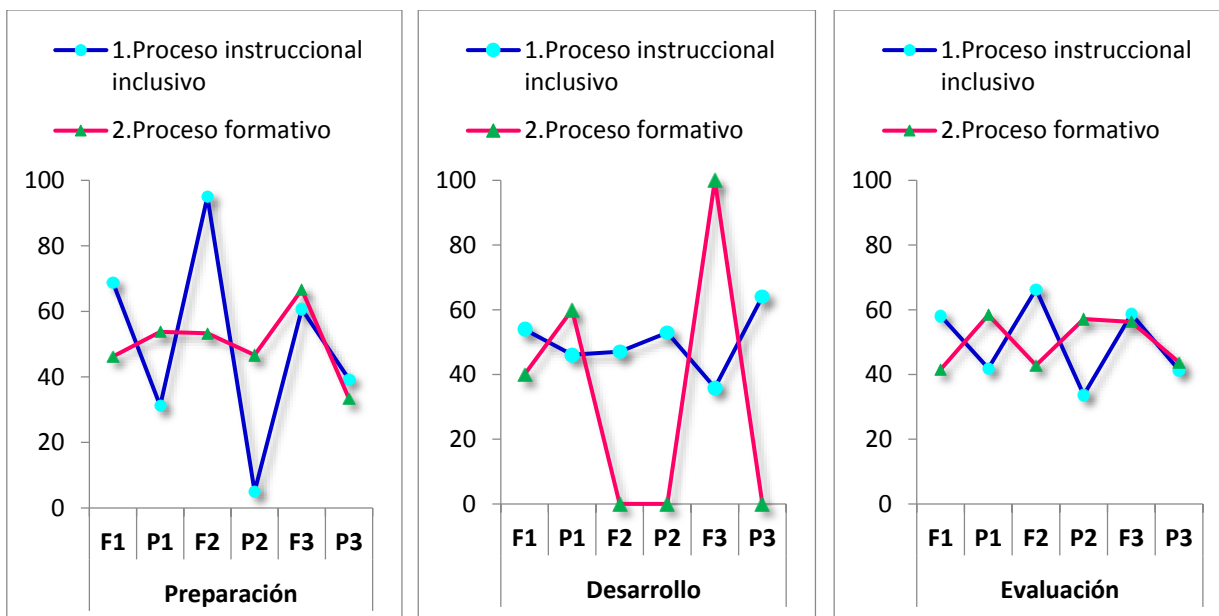


GRÁFICA 95. Avance en la negociación de los significados de las sesiones de evaluación según experiencia en el programa de formación

Como se puede observar en el gráfico 95, en los tres casos se negocia una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo conforme avanza la experiencia en la participación en el programa formativo en las categorías de “Metodología”, “Evaluación” y “Registro”. Posiblemente, porque son los elementos centrales de la práctica docente inclusiva y responden al núcleo temático para la formación sobre aspectos didácticos-organizativos de Gallego y Rodríguez (2012) de los docentes para promover la inclusión. Así como también la competencia básica de los profesores para diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza propuesta por Duck y Murillo (2010). Cabe señalar que en esta misma dimensión, las participantes de los casos 1 y 3 negocian significados sobre las mismas categorías “Detección de necesidades educativas especiales”,

“Informe de Evaluación Psicopedagógica”, “Adecuaciones Curriculares Individuales” y “Planificación didáctica”, posiblemente, por el estilo de la formadora 1 que apoya a las profesoras de ambos casos. Además de estos significados, en el caso 1 se negocia una cantidad considerable de significados sobre las categorías “Propuesta Curricular Adaptada”, “Trabajo colaborativo” e “Investigación en diversas fuentes de consulta”, probablemente, por ser necesaria la negociación de estos significados en la primera experiencia en el en el programa de formación. En cuanto a los significados sobre los aspectos del proceso formativo también se observan porcentajes notables en los tres casos, respecto a las tres categorías siendo la “Motivación para el aprendizaje” la más compartida en los tres casos debido a que corresponde a la finalización de la Secuencia Formativa, que se considera es un momento propicio para compartir significados sobre el “Interés o agrado por aprender”, la “Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje”, el “Sentimiento de competencia ante el aprendizaje”, la “Utilidad del aprendizaje” y el “Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje” de la profesora.

El gráfico 96 permite visualizar el avance en la negociación de los significados que comparten formadora y profesora en los tres casos y en cada una de las sesiones de formación sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y del proceso formativo.



Dimensión	Preparación						Desarrollo						Evaluación					
	F1	P1	F2	P2	F3	P3	F1	P1	F2	P2	F3	P3	F1	P1	F2	P2	F3	P3
1. Proceso instruccional inclusivo	68.81	31.19	95	5	60.71	39.29	53.9	46.1	47.06	52.94	35.9	64.1	58.12	41.88	66	33.67	58.68	41.32
2. Proceso formativo	46.24	53.76	53.33	46.67	66.67	33.33	40	60	0	0	100	0	41.57	58.43	43	57.14	56.25	43.75

GRÁFICO 96. Avance en la negociación de los significados de las sesiones de formación en los tres casos

En la sesión de **preparación**, los resultados de Chi-cuadrado 37.64914 y $p=0.0001$ ($p<0.01$) para participante por dimensión de análisis evidencian una diferencia estadística significativa en los tres casos. En cada uno de los casos se observan distintas parcelas de significados para cada una de las dimensiones de análisis.

En el caso 1, la formadora aporta una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y menos del proceso formativo respecto a la profesora. En cambio, la profesora aporta más significados sobre los aspectos del proceso formativo y menos sobre el proceso instruccional inclusivo respecto a la formadora. En el caso 2, hay una diferencia notable en la negociación de los significados entre las participantes sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo. La formadora comparte casi el 100% de los significados y la profesora un 5%. En cambio, los significados sobre los aspectos del proceso formativo entre las participantes es casi la misma

cantidad en ambas. En el caso 3, la negociación de los significados casi es sobre las mismas respecto a los aspectos del proceso instruccional inclusivo y del proceso formativo, que se interpreta como que comparten el mismo grado de intersubjetividad (Colomina et al. 2001).

En la sesión de **desarrollo**, los resultados de Chi-cuadrado 22.63934 y $p=0.00005$ ($p<0.01$) para participante por dimensión de análisis evidencian una diferencia estadística significativa en los tres casos. En cada uno de los casos se observan distintas parcelas de significados para cada una de las dimensiones de análisis. En el caso 1, la formadora hace una mayor negociación de los significados sobre el proceso instruccional inclusivo respecto a la profesora. En cambio, la profesora hace una mayor negociación de los significados sobre los aspectos del proceso formativo respecto a la formadora. En el caso 2, ambas participantes negocian casi la misma cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y ninguno sobre los aspectos del proceso formativo. En el caso 3 sucede todo lo contrario al caso 1, es decir, la formadora negocia menos significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y la profesora más sobre este tipo de significados. Respecto a los significados sobre los aspectos del programa formativo, la formadora hace una mayor negociación de los significados sobre estos aspectos y la profesora ninguno.

En la sesión de **evaluación**, los resultados de Chi-cuadrado 21.37480 y $p=0.00069$ ($p<0.01$) para participante por dimensión de análisis evidencian una diferencia estadística significativa en los tres casos. En los casos 1 y 2 se observan parcelas de significados negociados de la misma forma, es decir, la formadora negocia más significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y la profesora menos y viceversa, la profesora aporta más significados sobre los aspectos del proceso formativo y la formadora menos. En el caso 3 se observa una negociación de parcelas de significados casi simétricas entre formadora y profesora tanto en los aspectos del proceso instruccional inclusivo, como en los del proceso de formación; lo que se interpreta como que comparten mayor grado de significado sobre estas

parcelas y que durante el proceso formativo van ampliando el grado de intersubjetividad entre ambas (Colomina et al., 2001).

Los resultados presentados a continuación sobre la negociación de los significados entre formadoras y profesoras en la actividad conjunta son producto de la triangulación de datos a partir de tres instrumentos de recolección (registro en vídeo de la actividad conjunta en el conjunto de SF, registro en vídeo de la actividad conjunta entre el colectivo del centro formativo y el colectivo del centro escolar en las sesiones de evaluación, autoinformes solicitados para la investigación y la rúbrica de auto-evaluación de las profesoras elaborada por las formadoras) que se aplicaron en diferentes momentos durante la realización del programa formativo (ver capítulo de metodología).

La tabla 47 permite identificar la negociación de los significados que comparte la formadora y la profesora del caso 1 en varios momentos del programa formativo a través de la recolección de datos a través de varios instrumentos.

TABLA 47. *Significados del programa formativo en el caso 1*

Instrumentos	Significados compartidos del Caso 1
Registro en vídeo de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el conjunto de SF	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Conoce las características de los alumnos (D_2), Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Diversificación metodológica (M_2), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica (R_1), Registro de reflexiones en el diario de trabajo (R_2), Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la PCA (R_3), Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (E_1),

	<p>Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee (E_2), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Evaluación del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (E_4), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV). <i>Proceso formativo</i> Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1), Apoyos brindados y su justificación (Ap_2), Interés o agrado por aprender (Mt_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2), Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3), Utilidad del aprendizaje (Mt_4) y Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje (Mt_5).</p>
<p>Autoinformes</p>	<p><i>Proceso instruccional inclusivo</i> Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Diversificación metodológica (M_2), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (E_1), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV). <i>Proceso formativo</i> Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1) y Utilidad del aprendizaje (Mt_4).</p>
<p>Registro en vídeo de las sesiones finales de evaluación entre el colectivo del centro formativo y el centro infantil</p>	<p><i>Proceso instruccional inclusivo</i> Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Conoce las características de los alumnos (D_2), Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3),</p>

	<p>Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica (R_1), Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la PCA (R_3), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV). <i>Proceso formativo</i> Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1), Apoyos brindados y su justificación (Ap_2), Interés o agrado por aprender (Mt_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2), Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3) y Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje (Mt_5).</p>
<p>Rúbricas</p>	<p><i>Proceso instruccional inclusivo</i> Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Diversificación metodológica (M_2), Agrupaciones entre niños y/ apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de reflexiones en el diario de trabajo (R_2), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV).</p>

Como se puede observar en la tabla 47, en el caso 1 se negocia una gran cantidad significados entre las participantes en los diferentes momentos de formación. Los resultados de la triangulación de datos arrojan que los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en los instrumentos de recolección están relacionados con las siguientes sub-categorías: el “Informe de Evaluación Psicopedagógica” (IEP), la “Propuesta Curricular Adaptada” (PCA), los “Apoyos específicos a través de materiales” (M_5), la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” (E_3), el “Trabajo colaborativo” (TC), el “Trabajo con padres” (TP) e la “Investigación en diversas fuentes de consulta”.

En la tabla 48 se puede observar en el caso 2 una menor cantidad de parcelas de significados negociados en comparación con el caso 1.

TABLA 48. Significados del programa formativo en el caso 2

Instrumentos	Significados compartidos del Caso 2
<p>Registro en vídeo de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el conjunto de SF</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> <p>Conoce las características de los alumnos (D_2), Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Diversificación metodológica (M_2), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica (R_1), Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (E_1), Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee (E_2), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3) y Evaluación del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (E_4).</p> <p style="text-align: center;"><i>Proceso formativo</i></p> <p>Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1), Apoyos brindados y su justificación (Ap_2), Interés o agrado por aprender (Mt_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2) y Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3).</p>
<p>Autoinformes</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> <p>Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Diversificación metodológica (M_2), Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (E_1), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de reflexiones en el diario de trabajo (R_2), Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la PCA (R_3) y Trabajo colaborativo (TC).</p> <p style="text-align: center;"><i>Proceso formativo</i></p> <p>Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1) y Apoyos brindados y su justificación (Ap_2).</p>
<p>Registro en vídeo de las sesiones finales de evaluación entre el</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> <p>Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3),</p>

<p>colectivo del centro formativo y el centro infantil</p>	<p>Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Diversificación metodológica (M_2), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV). <i>Proceso formativo</i> Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2), Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3), Utilidad del aprendizaje (Mt_4) y Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje (Mt_5).</p>
<p>Rúbricas</p>	<p><i>Proceso instruccional inclusivo</i> Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Diversificación metodológica (M_2), Agrupaciones entre niños y/ apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de reflexiones en el diario de trabajo (R_2), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV).</p>

Como se observa en la tabla 48, los resultados de la triangulación de datos arrojan que la negociación de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en todos los instrumentos de recolección son: la “Diversificación metodológica” (M_2), los “Apoyos específicos a través de materiales” (M_5) y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” (E_3).

En la tabla 49 se observa una menor cantidad de parcelas de significados negociados en el caso 3, en comparación con los casos caso 1 y 2.

TABLA 49. *Significados del programa formativo en el caso 3*

Instrumentos	Significados compartidos del Caso 3
<p>Registro en vídeo de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el conjunto de SF</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> <p>Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Conoce las características de los alumnos (D_2), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica (R_1), Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo (E_1), Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con nee (E_2), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3) y Evaluación del desempeño del niño con nee en la actividad desarrollada con todo el grupo clase (E_4).</p> <p style="text-align: center;"><i>Proceso formativo</i></p> <p>Aprendizajes realizados (A_1), Apoyos brindados y su justificación (Ap_2), Interés o agrado por aprender (Mt_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2), Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3) y Utilidad del aprendizaje (Mt_4).</p>
<p>Autoinformes</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional formativo</i></p> <p>Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Planificación didáctica (Pd), Contenido de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje esperado o competencia) (M_1), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de la evaluación de la intervención pedagógica en la planificación didáctica o en la PCA (R_3), Trabajo colaborativo (TC) y Trabajo con padres (TP).</p> <p style="text-align: center;"><i>Proceso formativo</i></p> <p>Utilidad del aprendizaje (Mt_4)</p>
<p>Registro en vídeo de las sesiones finales de evaluación entre el colectivo del centro formativo y el centro infantil</p>	<p style="text-align: center;"><i>Proceso instruccional inclusivo</i></p> <p>Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Conoce las características de los alumnos (D_2), Identifica las necesidades educativas de los alumnos a través del uso de diversos instrumentos de evaluación específicos (D_3), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Propuesta Curricular Adaptada (PCA),</p>

	<p>Planificación didáctica (Pd), Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje (M_3), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de elementos instruccionales en la planificación didáctica (R_1), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV). <i>Proceso formativo</i> Aprendizajes realizados (A_1), Aprendizajes por realizar (A_2), Apoyos recibidos y su justificación (Ap_1), Apoyos brindados y su justificación (Ap_2), Interés o agrado por aprender (Mt_1), Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje (Mt_2), Sentimiento de competencia ante el aprendizaje (Mt_3), Utilidad del aprendizaje (Mt_4) y Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje (Mt_5).</p>
<p>Rúbricas</p>	<p><i>Proceso instruccional inclusivo</i> Identifica cuáles son los alumnos con nee (D_1), Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP), Propuesta Curricular Adaptada (PCA), Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), Diversificación metodológica (M_2), Agrupaciones entre niños y/ apoyo tutorado entre iguales (M_4), Apoyos específicos a través de materiales (M_5), Uso de apoyo emocional o afectivo para aumentar la motivación del aprendizaje en los niños (M_6), Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada (E_3), Registro de reflexiones en el diario de trabajo (R_2), Trabajo colaborativo (TC), Trabajo con padres (TP) e Investigación en diversas fuentes de consulta (IV).</p>

La tabla 49 presenta los resultados de la triangulación de datos respecto a la negociación de los significados sobre el proceso instruccional inclusivo en los instrumentos de recolección en las siguientes sub-categorías: el “Informe de Evaluación Psicopedagógica” (IEP), los “Apoyos específicos a través de materiales” (M_5) y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” (E_3).

En general, los resultados de los tres casos permiten observar cómo disminuye la cantidad de negociación de significados conforme avanza la participación de las profesoras en el programa de formación. Se observa en el caso 1, que las participantes negocian significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo en ocho categorías de la información analizada de los

instrumentos de recolección. Estas categorías son el “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, la “Propuesta Curricular Adaptada”, las “Adecuaciones Curriculares Individuales”, la “Metodología”, la “Evaluación”, el “Trabajo Colaborativo”, el “Trabajo con Padres” y la “Investigación en diversas fuentes de consulta”. En el caso 2, las categorías presentes en la información analizada de los instrumentos recolección se reducen a tres, la “Detección de necesidades educativas especiales”, la “Metodología” y la “Evaluación”. Y en el caso 3, las categorías identificadas en la información analizada en cada uno de los instrumentos de recolección, también son tres el “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, la “Metodología” y la “Evaluación”. De forma global las sub-categorías que están presentes en todos los casos y en todos los instrumentos analizados son los “Apoyos específicos a través de materiales” (M_5) y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada” (E_3). De acuerdo con estos resultados, la profesora del caso 1 recibe una gran cantidad de ayudas formativas a la construcción de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, probablemente, por la falta de experiencia previa en el programa de formación y porque requiera de negociar todos estos para comprender a qué se refiere la práctica docente inclusiva. En el caso 2 se reduce considerablemente la cantidad de significados negociados sobre el proceso instruccional inclusivo, posiblemente, por la experiencia previa de la profesora en el programa de formación. En el caso 3, también se reduce notablemente la cantidad de significados negociados sobre el proceso instruccional inclusivo. En los casos 2 y 3, las categorías que comparten son la “Metodología” y la “Evaluación”, independientemente de las necesidades de sus alumnos porque la profesora 2 en su grupo tiene incluido un alumno con Aptitudes Sobresalientes y la profesora 3 un alumno con Autismo. Esto nos lleva a pensar que indistintamente de la condición o características de los alumnos, estas son las categorías en las que las profesoras requieren de más ayudas formativas para la construcción y reconstrucción de significados. Respecto a las categorías de “Detección de necesidades educativas especiales” del caso 2 y “Informe de Evaluación Psicopedagógica” del caso 3, aunque sean diferentes procedimientos, ambas categorías comparten una

particularidad y es que apoyan el conocimiento de las características y necesidades de los alumnos para brindar las ayudas o apoyos en la “Metodología” y la “Evaluación”. Posiblemente, el caso 2 se queda en un primer grado de “Detección de necesidades educativas especiales” porque es el procedimiento que logra hacer la profesora con ayuda de la formadora y en el caso 3 porque la profesora ya logra hacer uso de un “Informe de Evaluación Psicopedagógica” donde tiene registrada la necesidad educativa de los alumnos.

Sobre la información de los instrumentos de recogida, el autoinforme permitió recolectar información sobre la negociación de los significados que comparten formadoras y profesoras en la actividad conjunta. Al respecto, los significados que registraron las participantes fueron en menor cantidad y diferentes a los identificados en la actividad conjunta entre las participantes a través del registro en vídeo, posiblemente porque no son conscientes de todos los significados que negocian en la actividad conjunta. Se señala que de los tres casos, el número 1 es el que registra una mayor cantidad de significados compartidos en los autoinformes y además, es quién establece una mayor coincidencia con los significados negociados en la actividad conjunta en las sesiones de formación.

En relación con el registro en vídeo de las sesiones de evaluación en la actividad conjunta entre el colectivo del centro formativo y del escolar al final del curso, se puede decir que es el espacio donde mayor cantidad de significados aportan como resultado de aprendizaje en el programa de formación. Seguramente, porque es en relación con el Conjunto de Secuencias Formativas realizadas en el programa y con otras situaciones de formación que realizan en paralelo con el resto de las profesoras del centro escolar. También se puede observar en estos registros que la mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso de formación se comparten en esta sesión y en los registros de vídeo de la actividad conjunta entre las participantes en las Secuencias Formativas. Estas sesiones de formación entre centros pueden interpretarse como el contexto básico de un aprendizaje

social y de competencias que conforman una comunidad de práctica (Wenger, 2002). Es decir, las participantes en estas sesiones expresan que tan competentes se consideran (en prácticas docentes inclusivas), no sólo desde el punto de vista de los conocimientos y experiencias personales que poseen, sino que también respecto del aprendizaje social que adquieren, producto de la interacción con otras profesoras para hacer bien su práctica dentro del centro escolar en el que trabajan.

Respecto de las rúbricas de auto-evaluación de las profesoras, se puede señalar que las competencias inclusivas que se evalúan a través de ese instrumento, elaborado por las formadoras, contiene una cantidad notablemente inferior a todos los significados negociados entre formadora y profesora en la actividad conjunta desarrollada durante el programa de formación. Posiblemente, esto se deba a la forma de entender la práctica docente inclusiva como la actuación de la profesora para minimizar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos (Ainscow, 2005) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro. Práctica docente inclusiva, que de acuerdo a Llorent-García y López-Azuaga (2013) se podría interpretar y caracterizar por trabajar a todos los alumnos de un grupo a partir de un currículo común con adaptaciones individuales basadas al conocimiento de los alumnos con alguna necesidad de apoyo o ayuda educativa. Por otra parte, los resultados de la rúbrica de auto-evaluación de las profesoras permiten analizar cómo se entiende la formación sobre la práctica, es decir, como procesos de ayuda a través del acompañamiento a la práctica docente inclusiva que beneficien a todos los alumnos. De ahí que los ítems de este instrumento y los significados negociados sean generales y comunes a todas las educadoras, independientemente del tiempo que lleven participando en el programa de formación, pues la complejidad de la práctica docente inclusiva siempre requerirá de ayudas formativas a significados relacionados con aspectos instruccionales esenciales como:

- El conocimiento de los alumnos para brindar ayudas educativas eficaces.
- La metodología y su diversificación con todos los elementos instruccionales que engloba dar ayudas educativas a los alumnos.

-La evaluación del aprendizaje de los alumnos, de la actividad instruccional y la actuación docente al brindar las ayudas educativas con un carácter formativo que permita replantear la práctica docente.

6.3. A modo de síntesis

Los resultados presentados en este capítulo surgen de las competencias docentes inclusivas que las formadoras tienen como objetivo de formación en el programa formativo evaluadas al cierre del curso escolar por medio de una rúbrica de auto-evaluación. Como podemos observar en los resultados, las participantes negocian significados respecto a dos dimensiones: las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo) y las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje (significados sobre los aspectos del proceso formativo). Estas dos dimensiones pueden ser interpretadas como dos objetos de dos sistemas de actividad (Leontiev, 1977a), que se interceptan, el primer objeto (aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales) que orienta la actividad instruccional inclusiva en el aula y el segundo objeto (aprendizaje de la profesora) que orienta la actividad formativa sobre la actividad instruccional en el aula. Los resultados de estas dos dimensiones coinciden con los estudios de Strieker y Dooley (2015) que utilizan el modelado en la fase de co-evaluación donde han identificado que los profesores estudiantes junto con los mentores realizan la evaluación tanto del aprendizaje de los alumnos en el aula y como el aprendizaje del profesor estudiante como resultado de la co-enseñanza en el aula.

La negociación de los significados que comparte formadora y profesora en todas las Secuencias Formativas del caso 1 sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son: las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI), la “Diversificación

metodológica”, los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, los “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, los “Apoyos específicos a través de materiales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje corresponden a los “Aprendizajes por realizar”, los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación”, el “Interés o agrado por aprender” y “la Sensación de bienestar ante el aprendizaje”.

En el caso 2, la negociación de los significados que comparte formadora y profesora en la serie de Secuencias Formativas sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son: la “Diversificación metodológica”, el “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, el “Conocimiento de los alumnos”, los “Apoyos específicos a través de materiales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje están los “Aprendizajes por realizar”, los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación”, el “Interés o agrado sobre ese aprendizaje” y la “Sensación de gratificación o bienestar por aprender”.

En el caso 3, la negociación de los significados que comparte formadora y profesora en todas las Secuencias Formativas sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son: la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, las “Agrupaciones

entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo” y la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo”. Respecto a los significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje conciernen a los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación”, la “Utilidad del aprendizaje” y el “Sentimiento de competencia”.

Con los resultados de los tres casos se puede afirmar que existe un avance en la negociación (o evolución) de los significados que comparten formadoras y profesoras con una clara tendencia a la disminución de estos; por ejemplo, en el caso 1 se negocia una cantidad importante de significados relacionados con las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos que, conforme avanza la actividad conjunta entre las participantes en la realización de las Secuencias Formativas estos significados van disminuyendo.

En general, los resultados de los tres casos evidencian que en la actividad conjunta entre formadora y profesora se negocia una mayor cantidad de significados en las sesiones de preparación y evaluación. En las sesiones de **preparación**, los significados con mayor frecuencia aportados entre las participantes sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI), la “Planificación didáctica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”. Los significados con mayor frecuencia negociados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje son los “Aprendizajes por realizar”, los “Apoyos y su justificación” y la “Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje”.

En las sesiones de **desarrollo**, los significados aportados entre las participantes sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos específicos a través de materiales”. Se señala que en estas sesiones existen pocos significados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje, ya que en su mayoría están asociados a los aspectos del proceso instruccional inclusivo estrechamente vinculados a la práctica docente en el aula.

En las sesiones de **evaluación**, los significados negociados sobre las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos son la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Y los significados mayormente negociados sobre las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su propio proceso de aprendizaje son los “Aprendizajes realizados”, los “Aprendizajes por realizar”, los “Apoyos recibidos y su justificación”, los “Apoyos brindados y su justificación”, el “Interés o agrado por aprender”, la “Sensación de gratificación o bienestar por el aprendizaje”, el “Sentimiento de competencia ante el aprendizaje”, la “Utilidad del aprendizaje” y el “Sentimiento ante las dificultades o retos de aprendizaje”. Con estos resultados se puede afirmar que las sesiones de evaluación son el espacio de interacción para la construcción y reconstrucción integradora de significados compartidos en ambas dimensiones. Estos resultados pueden ser interpretados por una parte, con Le Bouedéc et al. (2001) sobre la ayuda al profesor aprendiz para construir significados desde el conocimiento de la acción centrándose en la experiencia docente y la reflexión. Y por otra parte, como resultado de la meta-reflexión (Korthagen, 2010b), es decir, de aquellas reflexiones que se producen en las profesoras en relación con sus

aprendizajes, sus formas de aprender y sus sentimientos compartiendo estos significados con las formadoras en estas sesiones.

En relación a los resultados de la prueba estadística Chi-cuadrado permiten identificar diferencias significativas en los tipos de sesiones formativas (**preparación, desarrollo y evaluación**) por participante en cada una de las dimensiones de análisis, es decir, las parcelas de significados compartidos entre formadoras y profesoras varían entre cada caso. Posiblemente suceda por el ajuste de las ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados que brinda la formadora dependiendo de dos factores; por un lado, depende de la experiencia previa de participación de las profesoras en el programa de formación (que repercute en el grado de negociación previa de significados compartidos) y, por otro lado, en las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos (que en un curso escolar pueden ser en relación a Autismo, en otro Síndrome Down, en otro Discapacidad Auditiva...). Lo que requiere de la personalización del proceso de formación en un contexto institucional y, a su vez de aspectos generales (o comunes), para todos los profesores que participan en el programa de formación, como se evidencia en la mayoría de los ítems de la rúbrica de auto-evaluación de las profesoras para el progreso de la práctica docente en educación infantil.

Otro resultado a destacar sobre las diferencias estadísticas significativas es que en el caso 3, en la sesión de **preparación y evaluación** se negocian parcelas de significados compartidos similares entre formadora y profesora en las dos dimensiones de análisis, lo que se puede interpretar como un alto nivel de intersubjetividad. Estos resultados estadísticos, además permiten observar que por lo general las formadoras negocian una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y menos sobre los aspectos del proceso formativo. Esto puede deberse a que las formadoras tienden a tratar de responder a las necesidades formativas de la profesora para la atención de las necesidades educativas de los alumnos, enfocándose en las preocupaciones e inquietudes de las profesoras en

formación de situaciones reales en la práctica, resultados que coincide con uno de los principios del enfoque realista (Korthagen, 2010a). Contrario a lo que sucede con las profesoras, que inicialmente negocian menos significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y más sobre los aspectos del proceso formativo, posiblemente, porque las profesoras requieren de la negociación de significados sobre los aprendizajes a realizar respecto a los aspectos del proceso instruccional inclusivo, cambiando el orden de prioridades que orientan la actividad formativa, anteponiendo su aprendizaje por sobre el de los alumnos, que es finalmente uno de los aspectos esenciales en el proceso formativo para el desarrollo profesional.

En general, los resultados de la triangulación de datos de los tres casos permiten observar cómo disminuyen las parcelas de significados compartidos entre formadora y profesora conforme avanza la participación de las profesoras en el programa de formación. En el caso 1, las participantes negocian significados sobre el proceso instruccional inclusivo en ocho categorías en todos los instrumentos analizados, estas categorías son el “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, la “Propuesta Curricular Adaptada”, las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (Llorent-García & López-Azuaga, 2013; Rosales, 2013), la “Metodología”, la “Evaluación”, el “Trabajo Colaborativo” (Duk & Murillo, 2010; Echeita, 2012; Fernández Batanero, 2013; Gallego & Rodríguez, 2012), el “Trabajo con Padres” (Fernández Batanero, 2013; Gallego & Rodríguez, 2012; Giné, 1998; Rosales, 2013; Sharma et al., 2012), y la “Investigación en diversas fuentes de consulta” (Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013). En el caso 2, las categorías presentes en todos los instrumentos analizados se reducen a tres que son la “Detección de necesidades educativas especiales”, la “Metodología” y la “Evaluación” (Arteaga & García, 2008; Fernández Batanero, 2013; Rosales, 2013; Sharma et al., 2012). Y en el caso 3, las categorías identificadas en cada uno de los instrumentos analizados también son tres: el “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, la “Metodología” y la “Evaluación”. De forma global las sub-categorías que están presentes en todos los casos y en todos los instrumentos analizados son los “Apoyos específicos a través de materiales” (M_5) y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a

partir de la actividad instruccional desarrollada” (E_3). En conclusión, en estos resultados se observa que en la actividad conjunta entre formadoras y profesoras se negocian una cantidad considerable de significados sobre el alumno con necesidades educativas en relación con el grupo y los aspectos instruccionales generales para trabajar con un grupo de educación infantil. Pero conforme avanzan en la actividad conjunta en el programa de formación, la tendencia de la negociación de los significados que realizan las participantes pasa a centrarse más en los significados sobre el alumno desde la perspectiva del grupo, posiblemente porque es hacia donde se orienta el programa formativo para el desarrollo de la práctica docente inclusiva (ver Figura 30).

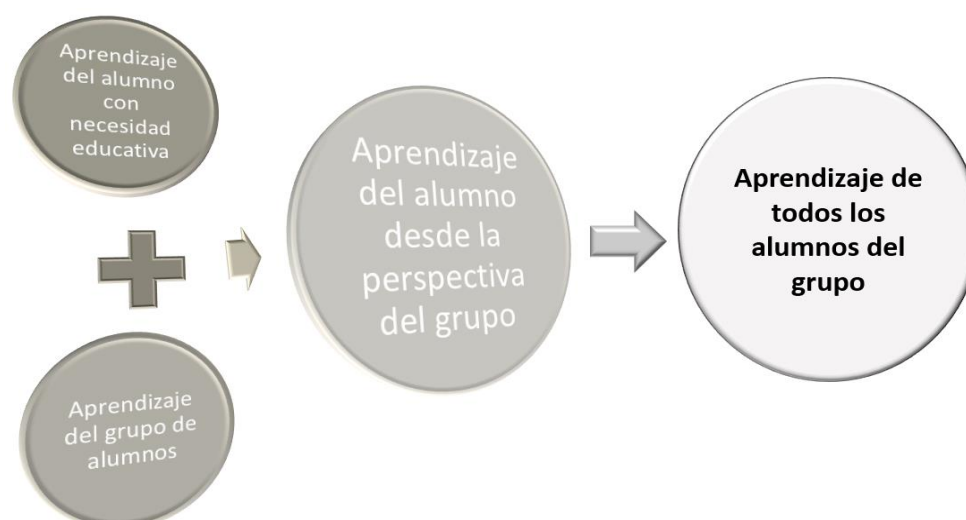


FIGURA 30. Avance en la negociación de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo

En el caso 1, las categorías de “Informe de Evaluación Psicopedagógica”, “Propuesta Curricular Adaptada”, “Adecuaciones Curriculares Individuales”, “Trabajo Colaborativo”, “Trabajo con Padres” e “Investigación en diversas fuentes de consulta” están más centradas en el alumno con nee y las categorías “Metodología” y “Evaluación” en el grupo de alumnos. En el caso 2, la “Detección de necesidades educativas especiales” está centrada en el niño, pero sólo es esa categoría, que posiblemente sea para identificar las características del alumno y poder dar respuesta a estas desde la perspectiva

del grupo con las categorías de “Metodología” y “Evaluación”. Y en el caso 3, es más evidente que el “Informe de Evaluación Psicopedagógica” se use para ajustar las ayudas educativas al alumno, a partir de la “Metodología” y “Evaluación” que se realiza con todo el grupo. Esto no quiere decir que se pierdan de vista las necesidades educativas del alumno, sino que se dé respuesta a su aprendizaje partiendo de la perspectiva del grupo. Estos resultados son coincidentes con el paso de una concepción de inclusión basada en la promoción de una escuela para todos, al de la inclusión como la educación para todos (Ainscow & César, 2006; Ainscow & Miles, 2008). En la primera concepción, la escuela abre sus puertas a todos los niños que requieran de una educación, por tanto, los profesores cuando enfrentan el reto de atender algún alumno con discapacidad o condición específica piensa en él y también en el resto del grupo. En la segunda, la escuela se dedica a brindar educación para cada uno de los que la integran, tal como sucede en estos resultados, los profesores piensan en los alumnos que requieren de apoyos específicos en relación con el resto del grupo y en brindar ayudas educativas a quienes lo requieren para que puedan participar y aprender junto con el resto de alumnos que integran un grupo.

Capítulo 7. Discusión y conclusiones

7. Introducción

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la finalidad general de esta investigación se orientó hacia la comprensión de los procesos de ayuda en la interacción entre formadoras y profesoras expertas de educación infantil en su contexto de trabajo habitual. El foco del estudio fue la formación vinculada al quehacer diario del profesorado en su práctica en el aula mediante el acompañamiento de las formadoras para dar respuesta a las necesidades de las profesoras en el desarrollo de una actuación docente inclusiva. Este capítulo contiene reflexiones acerca de los resultados más relevantes presentados en los capítulos anteriores y que se discuten con los otros aportes teóricos y empíricos desarrollados, principalmente, en los capítulos 1 y 2. Este capítulo está integrado por dos apartados, el primero trata sobre la discusión de los resultados más relevantes y el segundo presenta las conclusiones, aportaciones, limitaciones y temas abiertos para futuras investigaciones.

7.1. Discusión de los resultados más relevantes

A continuación se presenta una reflexión sobre los principales resultados de la investigación, que se discuten con los referentes teóricos y metodológicos de la aproximación socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje; como ya se dijo, esta aproximación se ha retomado para el análisis de los procesos de formación del profesorado en la práctica docente y, más en concreto, para los procesos de ayuda en situaciones de modelado a través del acompañamiento en el aula a profesores expertos en la práctica docente inclusiva. La discusión se organiza en cuatro sub-apartados de acuerdo con los objetivos de investigación. El primero, respecto a la

estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula (objetivo 1). El segundo, sobre las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula (objetivo 1). El tercero, sobre los contenidos de formación (significados) en relación a la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula (objetivo 2). Y el cuarto, respecto a las modificaciones al modelo de análisis de la influencia educativa para el estudio de una situación de formación del profesorado experto en el aula (objetivo 3). En cada sub-apartado, los resultados se revisan brevemente a la luz de los objetivos generales, los específicos y las hipótesis directrices.

Como ya se comentó en la presentación del trabajo, la extensión de los capítulos de resultados -motivada por el nivel de detalle de los análisis realizados- nos ha aconsejado introducir en la discusión de los resultados un breve recordatorio de los mismos. Por ello, y siguiendo la estructura que se acaba de comentar, dentro de cada objetivo se destacan los principales resultados obtenidos.

7.1.1. La estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación a un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula

Objetivo 1. Describir y caracterizar los procesos de ayuda que ejerce la formadora en la actividad conjunta en situaciones de modelado con la profesora experta de educación infantil en el contexto del aula para compartir significados relacionados con la práctica docente inclusiva. El logro de este objetivo se concretó en los 3 siguientes objetivos específicos:

El objetivo específico 1.1 es “describir la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora experta para comprender cómo se caracteriza la actividad de formación en relación con el modelado en

tres casos distintos (con profesoras con distinta experiencia de participación previa en el programa formativo en el que se inscribe la actividad formativa objeto de estudio)". En relación con este objetivo se desarrollaron cinco hipótesis directrices que se presentan a continuación con los resultados obtenidos a la luz de las mismas.

- i) Se hipotetiza que la construcción de la actividad conjunta se realizará a través de las reglas y normas de participación social y de la tarea (sobre la actividad de formación respecto a la práctica docente), que las participantes compartirán durante la actividad de formación.

En los tres casos y en todas las ocasiones durante el curso escolar en las que se realizó una actividad formativa en el aula, se encontró una estructura estable de actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula. A esta estructura se le ha denominado "Secuencia Formativa", que está integrada por sesiones de **preparación, desarrollo y evaluación** de la práctica docente inclusiva. A su vez, en cada una de estas sesiones ha sido posible identificar formas de organización de la actividad conjunta estables y repetitivas, es decir, distintos tipos de Segmentos de Interactividad Formativa. La funcionalidad de la Secuencia Formativa es el diseño y la implementación de un micro-proceso de formación que definen las participantes en la actividad conjunta respecto a un contenido de formación con la finalidad de planificar, realizar una práctica en el aula y evaluarla. Se identificaron 7 SF en el caso 1, 3 SF en el caso 2 y 3 SF en el caso 3. El número de Secuencias Formativas, la duración de las sesiones y de Segmentos de Interactividad Formativa van variando a lo largo de todas las secuencias que se realizan en cada caso analizado.

Estos resultados son coincidentes con investigaciones anteriores sobre la influencia educativa en situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales (de los niveles de preescolar y universidad) y en el contexto familiar presentadas por Coll et al. (1992a). En cada una de ellas se

identificaron Secuencias Didácticas (o Secuencias de Actividad Conjunta en las situaciones no escolares) integradas por sesiones en las que se identificaron Segmentos de Interactividad que caracterizan las formas de actividad conjunta entre profesor, alumno y contenido o entre padre, niño y contenido, según el caso. Esos resultados permiten mostrar, como en nuestro estudio, que la actividad conjunta se construye.

En otro orden de ideas, el interés de la identificación de la estructura de la actividad conjunta de la Secuencia Formativa estructurada sistemáticamente en tres tipos de sesiones para preparar, desarrollar y evaluar la práctica docente inclusiva se ve apoyado con los resultados de Jaramillo, Osorio y Narváez (2011) sobre los efectos del acompañamiento a profesores de preescolar con años de docencia y en formación para la mejora de los procesos de enseñanza. Los resultados de su investigación-acción han demostrado que se producen cambios en los profesores precisamente en estos tres aspectos: la planificación, la ejecución de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación del desarrollo con los alumnos; en concreto, tal y como han afirmado las profesoras en esta investigación, se valoran las ayudas recibidas tanto en la planificación didáctica, como en la realización de la práctica en el aula y la evaluación de ésta.

Finalmente, de acuerdo con los resultados del estudio de Manzanares y Galván (2012), podemos interpretar que las Secuencias Formativas aquí identificadas y analizadas responden a una de las demandas formativas de los profesores. Los profesores en las entrevistas de dicho estudio solicitan situaciones de formación en la práctica profesional relacionadas con sus necesidades cotidianas y con el sentido de utilidad de estas para la práctica en el aula. Es muy necesario tener en consideración esta demanda de los profesores como corroboran las ideas de Loughran y Berry (2005) al afirmar que con mucha frecuencia, la formación de seminarios, conferencias y otras actividades fuera del espacio escolar y áulico no se concretan en la práctica docente.

Los resultados aportados en los comentarios anteriores permiten corroborar el sentido de esta hipótesis directriz. Respecto a que la actividad conjunta en las situaciones de modelado en el aula sobre la práctica docente no viene dada y predeterminada por la formadora, sino que se construye en la interacción social entre formadora y profesora. Sin embargo, hay que señalar que se ha identificado una estructura-base del conjunto de tres tipos de sesiones que viene determinada por el proceso y que por ello es común a los tres casos; la concreción de la actividad conjunta dentro de las sesiones es particular para cada caso estudiado.

- ii) Se hipotetiza que se encontrará más presencia de Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) con la función prioritaria de servir a la construcción misma de la actividad conjunta en el caso en el que la profesora no haya participado anteriormente en el programa de formación, puesto que será necesaria mayor explicitación de las reglas de participación y de la tarea para llegar a compartir la organización de la actividad formativa. En cambio, se hipotetiza que se encontrará mayor presencia de Segmentos de Interactividad Formativa esencialmente dedicados a la construcción de significados compartidos en el caso de las profesoras que tengan más tiempo participando anteriormente en el programa formativo, puesto que la actividad compartida anteriormente permitirá dedicar más tiempo a negociar y compartir significados que no será necesario dedicar a construir conocimiento compartido sobre algunos aspectos de la participación y la tarea en el proceso formativo.

En el tipo de sesión de **preparación**, en los tres casos se identificaron Segmentos de Interactividad Formativa de *Presentación de la sesión de preparación (PsP)*, *Organización de otra sesión de la secuencia formativa (Os)* y *Finalización de la sesión de preparación (FsP)*. Estos Segmentos de Interactividad Formativa por su finalidad se interpretaron como formas de organización de la actividad conjunta para la construcción de la misma actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a un contenido (Coll

et al., 1992a; Colomina et al., 2001). En este mismo tipo de sesión se identificaron otros SIF de *Detección de necesidades formativas (Dn)* y *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* interpretados como formas de organización de la actividad conjunta para la construcción de significados en la actividad conjunta entre formadora y profesora, respecto a un contenido de formación relacionado con la práctica docente. Se señala que en este tipo de sesión, el caso 1 presenta un mayor número de Segmentos de Interactividad Formativa para la construcción de la actividad conjunta a diferencia de los otros dos casos, además de que aparece un Segmento de Interactividad Formativa de *Organización de otras sesiones de formación (Oo)*, exclusivo de este caso. También se identificaron dos Segmentos de Interactividad Formativa más para la construcción de los significados que no aparecieron en los otros casos, el de *Programación curricular adaptada (Pc)* y *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*. Únicamente en el caso 3 aparece el Segmento de Interactividad Formativa de *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)*. En este caso la profesora ha tenido una experiencia previa de participación al programa formativo por más de seis años, motivo por el que probablemente se logren identificar este tipo de Segmentos de Interactividad Formativa, en el que ella muestra mayor autonomía para la construcción de significados sobre la planificación didáctica.

En el tipo sesión de **desarrollo**, en los tres casos se identificaron Segmentos de Interactividad Formativa de *Modelado de la práctica docente (M)* e *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*. En este tipo de sesión se identificó, en el caso 1, una mayor cantidad de Segmentos de interactividad Formativa y de distintos tipos, por citar algunos, *Presentación de la sesión de desarrollo de la práctica docente (PsD)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*, *Práctica docente autónoma (Pa)* y *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)*. Posiblemente, por ser la primera vez que participaba la profesora en el programa formativo se requirió de más y otras formas de organizar la actividad conjunta en este tipo de sesiones. En el

caso 2 se identificó un tipo de Segmento de Interactividad Formativa de *Intervención docente simultánea (Is)* que sólo apareció en este caso, posiblemente por el tipo de actividad instruccional que realizaron formadora y profesora en esta sesión.

En el tipo de sesión de **evaluación**, en los tres casos se identificaron Segmentos de Interactividad Formativa de *Presentación de la sesión de evaluación (PsE)* y *Finalización de la sesión de evaluación (FsE)*, que por su finalidad se interpretaron como formas de organización de la actividad conjunta al servicio de la construcción de la propia actividad conjunta. En este tipo de sesión se identificaron otros de *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* en los tres casos. Estos Segmentos de Interactividad Formativa, por su finalidad y una mayor presencia de ayudas formativas a la gestión de los significados se interpretaron como formas de organización de la actividad conjunta para la construcción de significados en la actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a un contenido de formación relacionado con la práctica docente. En el caso 1 también se identificaron otros tipos de Segmentos de Interactividad Formativa orientados a la construcción del significado: *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*, *Observación conjunta de un vídeo (OcV)* y *Recordatorio de planificación conjunta (RpC)*. En este caso, al no tener la formadora experiencia previa, seguramente fueron necesarias otras formas de organización de la actividad conjunta para compartir significados como, por ejemplo, recordar la planificación o usar dispositivos de vídeo para recordar la actividad conjunta y luego analizarla. Y en el caso 2 también apareció otro tipo de Segmento de Interactividad Formativa de *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*, que interpretamos como consecuencia de que la formadora quiso realizar un “modelado del habla” de forma más evidente respecto a lo que reflexionó sobre la práctica docente, que sirviera de ejemplo para que la profesora a futuro pudiera realizar este análisis con mayor autonomía.

Por tanto, estos resultados permiten afirmar, como propone la hipótesis directriz, que se encontró más presencia de Segmentos de Interactividad

Formativa relacionados con la construcción de la misma actividad conjunta en el caso 1, en el que la profesora no tenía experiencia previa en el programa de formación, de manera que fue necesaria una mayor explicitación de las reglas de participación y de la tarea para compartir la organización de la actividad formativa. En el caso 2 se identificaron tipos de Segmentos de Interactividad Formativa que en los caso 1 y 3 no aparecieron debido a que, por la experiencia previa compartida en el programa formativo, posiblemente requirieron de otras formas de organización de la actividad conjunta más orientadas a la construcción y reconstrucción de significados. En el caso 3, también se corrobora la hipótesis directriz, ya que por el hecho de que profesora y formadora compartan muchos implícitos por la experiencia previa de seis años en el proceso formativo facilita que se centren, mayoritariamente, en la construcción de significados compartidos y sólo en lo que les resulta necesario en concreto sobre la actividad conjunta en relación con cada tipo de sesión respecto a la planificación didáctica, el desarrollo de la práctica y el análisis de la misma.

Estos resultados coinciden con el estudio de Colomina y López (2015), que han identificado Segmentos de Interactividad (SI) para la construcción de la actividad conjunta y la construcción de significados sobre la práctica de estudiantes de magisterio. En su estudio también han identificado más Segmentos de Interactividad en una estudiante con mayores requerimientos para el logro de objetivos formativos. Así como sucedió en esta investigación, en el caso 1 donde la profesora por falta de experiencia previa requirió de más tiempo de interacción en las sesiones de formación, más Secuencias Formativas, varios tipos de Segmentos de Interactividad Formativa, mayor cantidad ayudas formativas y negociación de significados. Otro de los resultados coincidentes entre su estudio y este, es la relevancia del análisis de la práctica docente para la construcción y reconstrucción de significados compartidos entre formadora y profesora. Donde en Segmentos de Interactividad Formativa como *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, las participantes construyen significados a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica compartida, o en el *Análisis de la profesora sobre la práctica*

docente (Ap) donde se observa la asunción del control y la responsabilidad de la profesora a partir del ajuste de las ayudas formativas brindadas por la formadora, para que la profesora tuviera cada vez más una actuación autónoma para analizar su propia práctica docente.

- iii) Se hipotetiza la aparición de algunas formas de organización de la actividad conjunta relacionadas a la inclusión porque el contenido de formación es sobre la práctica docente inclusiva.

En el análisis de los datos se identificó el Segmento de Interactividad Formativa de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* en los tres casos estudiados. Este es un tipo de Segmento cuya finalidad es propiciar una actuación autónoma de la profesora para ajustar las ayudas educativas a quienes lo requieran a través del fomento de la actividad tutorial entre niños, el apoyo individual o en pequeños grupos en relación a la actividad instruccional que dirige la formadora. Por consiguiente, la idea de la hipótesis permite explicar los hechos, ya que no aparecen formas de organización de la actividad conjunta específicas o dirigidas a unos cuantos alumnos, sino a crear Zonas de Desarrollo Próximo en la práctica donde la profesora pueda ajustar las ayudas educativas a quienes lo requieran y fomentar a la vez el trabajo colaborativo entre los niños para que en la interacción entre iguales puedan apoyarse unos a otros. Este segmento de Interactividad Formativa respeta la filosofía de la inclusión educativa al buscar las formas de que todos los alumnos aprendan en un contexto que no segregue.

De acuerdo con Giné (1995), las dificultades y limitaciones de los niños en el aprendizaje no sólo deben ser explicadas por las condiciones personales de la discapacidad, sino que deben relacionarse con las oportunidades que brinda el entorno para adquirir conocimientos y habilidades. Visto desde este enfoque, la atención hacia los alumnos con discapacidad debe mirar hacia la responsabilidad que tienen los adultos para facilitar aprendizajes básicos y propios de la cultura.

Los resultados de esta investigación en los Segmentos de Interactividad Formativa de *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)* advierten la relevancia de la interacción del alumno con la profesora para recibir ayudas ajustadas a su proceso de aprendizaje y, a la vez, para recibirlas de la interacción con sus compañeros por medio de un compañero tutor más experto en un determinado contenido o en pequeños grupos. Estos resultados coinciden con la definición de aprendizaje de Colomina y Onrubia (2001), visto como un proceso constructivo de carácter social, interpersonal y comunicativo, que se logra a través de la actividad conjunta entre iguales como una forma más para ejercer la influencia educativa. Retomando este aporte teórico y dada la aparición de este Segmento de Interactividad Formativa en los tres casos, se puede afirmar que las formadoras consideran importante crear Zonas de Desarrollo Próximo a través de formas de organización de la actividad conjunta entre los alumnos para potenciar la interacción de los niños con Síndrome Down, Autismo o Aptitudes Sobresalientes con sus compañeros para que reciban apoyos o ayudas a través de la colaboración entre iguales. Y que potencian que las profesoras en formación actúen, con su apoyo, en este tipo de situaciones. Estos resultados coinciden con la propuesta de Sandoval, Echeita, Simón y López (2012) sobre propiciar la colaboración entre alumnos en la educación inclusiva. Así mismo, saber promover la colaboración entre todos los alumnos se destaca como una de las competencias docentes que favorecen las buenas prácticas de la inclusión educativa de Fernández Batanero (2013).

En síntesis, no se puede afirmar que aparezca claramente una forma específica dedicada de manera “ad hoc” a la inclusión, que no sea igualmente relevante para una práctica docente en la que no se tuviese en cuenta este principio educativo. Ello permite hacer dos reflexiones. La primera reflexión apunta a que la consideración de que formar sobre una práctica docente inclusiva en los casos estudiados no pasa por construir formas específicas de actividad conjunta. Cabrá esperar encontrar elementos sobre los que insistir

para mejorar la práctica inclusiva en niveles más específicos de análisis de la investigación. La segunda reflexión es que, no obstante, la presencia del tipo de segmento comentado permite evidenciar tanto el interés por que la profesora pueda interactuar diádicamente con algunos alumnos para ajustar la ayuda como el de fomentar la ayuda entre iguales, siendo ambas cuestiones importantes para atender a la diversidad de todos los alumnos y también para los que tienen necesidades especiales. De acuerdo a Sharma et al. (2012), una característica de la práctica inclusiva eficaz es el uso de estrategias instruccionales que promuevan la inclusión de todos los alumnos, por ejemplo, con trabajo en pequeños grupos. Por ello es necesario que la profesora experimente en su proceso de formación como ofrecer y gestionar estos dos tipos de ayudas incluyendo las especificidades requeridas para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

- iv) Se hipotetiza en los tres casos de formación que conforme avanza la actividad conjunta entre formadora y profesora durante el curso académico habrá una disminución en la segmentación de las sesiones, serán menos los tipos de Segmentos de Interactividad Formativa y su duración será más corta.

En el caso 1, la segmentación de los tres tipos de sesiones oscila entre 4 a 7 Segmentos de Interactividad Formativa. El logro de los objetivos formativos en los tres tipos de sesiones se suscita en los siguientes Segmentos de Interactividad Formativa: *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*, *Propuesta Curricular Adaptada (Pc)*, *Modelado de la práctica docente (M)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*, *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Práctica docente autónoma (Pa)*, *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)*, *Observación conjunta de un vídeo (OcV)*, *Recordatorio de planificación conjunta (RpC)* y *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*.

En el caso 2, la segmentación de los tres tipos de sesiones es de entre 3 a 5 Segmentos de Interactividad Formativa. El logro de los objetivos formativos en los tres tipos de sesiones sucede en los siguientes Segmentos de Interactividad Formativa: *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)*, *Modelado de la práctica docente (M)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*, *Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo (Ie)*, *Intervención docente simultánea (Is)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*.

En el caso 3, la segmentación de los tres tipos de sesiones fluctúa entre 3 a 4 Segmentos de Interactividad Formativa. El logro de los objetivos formativos en los tres tipos de sesiones se da en los siguientes Segmentos de Interactividad Formativa: *Detección de necesidades formativas (Dn)* (en la sesión de preparación 1), *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* (en la sesión de preparación 2), *Planificación dirigida por la profesora sobre la actividad instruccional (PdP)* (en la sesión de preparación 3), *Modelado de la práctica docente (M)*, *Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo (Pc)*, *Práctica docente autónoma (Pa)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*.

Con lo anterior se puede señalar que el planteamiento de la hipótesis se refleja en lo encontrado en los datos, ya que conforme avanza la actividad conjunta entre formadora y profesora existe una disminución de la segmentación de las sesiones de formación, el tipo de Segmento de Interactividad Formativa y del tiempo de la duración de estos para concentrarse al logro de los objetivos formativos. Esto sucede porque en las primeras sesiones de los tres casos, probablemente se organiza la “actividad formativa” conjunta con determinados Segmentos de Interactividad Formativa específicos para hacerla avanzar las reglas y normas de participación para

ello. Por ejemplo, en el Segmento de Interactividad Formativo de *Organización de otra sesión de la secuencia formativa*. Conforme formadora y profesora avanzan en la toma de acuerdos sobre la actividad conjunta, estos segmentos ya no van siendo necesarios y las participantes se pueden centrar la mayor parte de tiempo en el logro de objetivos de formación para la planificación didáctica, la realización de la práctica y el análisis de la misma.

Estos resultados son coincidentes con el estudio de García (2013) sobre la ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en el centro. En los resultados de la segmentación de las Sesiones de Actividad Conjunta (SAC), los Segmentos de Interactividad identificados respecto a la organización misma de la actividad conjunta disminuyeron en cantidad y porcentaje conforme avanzaban las sesiones de colaboración y aumentan los Segmentos de Interactividad dirigidos al logro de objetivos formativos, que en su caso fueron para la resolución de problemas sobre la práctica docente en colectivo. Estos resultados tal y como suceden en esta investigación, se deban probablemente a que los participantes en las primeras situaciones de formación dediquen tiempo y momentos específicos en Segmentos de Interactividad con el propósito de organizar la actividad conjunta y construir significados y, a medida que se va consolidando la actividad conjunta, esos Segmentos de Interactividad van siendo cada vez menos necesarios, dedicándose de lleno a la construcción de significados compartidos.

- v) Se hipotetiza en el caso de la profesora que no ha participado anteriormente en el programa formativo que requerirá de más tiempo dedicado a la actividad conjunta y más tipos de formas de organización de la actividad conjunta para conseguir los objetivos propuestos.

Esta hipótesis, en realidad concreta más la anterior. Los resultados de los tres casos permiten identificar como disminuye el tiempo de cada tipo de sesión de formación siendo mayor en el caso 1, inferior en el caso 2 y, notablemente menor en el caso 3. En el caso 1, la duración promedio de las sesiones de

preparación es de 23 minutos, las de desarrollo es de 38 minutos y las de evaluación de 31 minutos. En el caso 2, la duración promedio de las sesiones de preparación es de 8 minutos, las de desarrollo es de 52 minutos y las de evaluación de 13 minutos. En el caso 3, la duración promedio de las sesiones de preparación es de 3 minutos, las de desarrollo es de 46 minutos y las de evaluación de 7 minutos.

Por lo anterior, se puede señalar que el sentido de la hipótesis se aproxima a lo encontrado en los datos, ya que la experiencia previa de las profesoras 2 y 3 influye en cómo se articula y organiza la actividad conjunta, pues en estos casos se requirió de menos tiempo para conseguir los objetivos propuestos; en cambio en el caso 1 donde la profesora no tenía experiencia previa en el programa requirió más tiempo y mayor diversidad de formas de organizar la actividad conjunta para lograr los objetivos propuestos. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Segués (2006) que corroboran que el tiempo dedicado a la actividad conjunta en un caso de juego entre iguales, cuando no hay un límite temporal impuesto para la duración de la sesión, esta es mayor en las primeras sesiones y disminuye conforme avanza la actividad conjunta, puesto que los participantes no invierten tiempo en lo que ya conocen por haber compartido sesiones anteriores de juego.

En nuestro caso se añade una distinción a la disminución temporal dedicada a la actividad conjunta, pues en el caso de las profesoras con experiencia previa en el programa formativo se dedica menos, que en el caso de la profesora que no ha participado de él. En el caso 2, la formadora y profesora cuentan con un año de trabajo conjunto, en el que seguramente sentaron las bases sobre algunas formas de organización de la actividad conjunta, compartiendo ya un referente de qué hacer, cómo participar y a qué dedicar mayor tiempo en las sesiones de formación. En el caso 3, la formadora y profesora han trabajado colaborativamente por cuatro años consecutivos. Por lo cual, los resultados explicados anteriormente sobre la reducción del tiempo dedicado a la actividad conjunta para el logro de los objetivos formativos, obedece en primer lugar, al avance en la actividad conjunta entre las participantes

durante su experiencia compartida de cuatro años en el programa formativo y, en segundo lugar, al avance en la actividad conjunta del curso escolar en que se realizó la investigación.

Para finalizar este apartado, es posible señalar que no sólo la participación previa de las profesoras en el programa formativo influirá en el tiempo dedicado a la actividad conjunta para el logro de los objetivos formativos, sino que también un referente compartido de formas de organizar la actividad conjunta que han construido previamente las formadoras y las profesoras en el programa de formación durante la experiencia de colaboración.

El objetivo específico 1.2 es “identificar y analizar cómo se produce el traspaso del control en situaciones de modelado de la práctica docente a medida que avanza el programa formativo”. Este objetivo específico se desarrolló con la siguiente hipótesis directriz:

- i) Será posible identificar dos modalidades en las que la formadora ayuda a la profesora mediante el modelado. El “modelado de la acción” en forma de ejemplo de una práctica deseable se hipotetiza que se producirá en la actividad conjunta entre formadora y profesora dedicada a desarrollar la actividad instruccional en el aula con los alumnos. Y el “modelado del habla (o discurso)” que pone al descubierto el análisis y la reflexión de la formadora sobre la actividad instruccional desarrollada en el aula a la profesora para la construcción y reconstrucción de significados compartidos, se hipotetiza que se producirá en la actividad conjunta entre formadora y profesora dedicada a comentar aspectos sobre esta actividad instruccional -a realizar, en realización, o ya realizada- por parte de formadora y profesora.

En el Segmento de Interactividad Formativa de *Modelado de la práctica docente (M)* a partir de los aportes de Loughran y Berry (2005), se identificó el “modelado de la acción” donde la formadora demuestra el desarrollo de una

práctica inclusiva mientras la profesora observa y participa en la medida de sus posibilidades de acción, la finalidad de este tipo de modelado es el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje, en el sentido de la ejecución de la práctica docente. En este “modelado de la acción” se observan los aportes del andamiaje de Wood et al. (1979) que se recogen en los aportes de Coll et al. (1992a) y Colomina y Onrubia (2001) sobre el traspaso de control y la responsabilidad, que en este contexto de formación se interpreta como las ayudas ajustadas que brinda la formadora sobre lo que es capaz de realizar la profesora en la ejecución de una práctica docente inclusiva, hasta que esta última sea capaz de realizarla de forma autónoma, tal y como se evidencia en el Segmento de Interactividad Formativa de *Práctica docente autónoma*. Estos resultados permiten afirmar que los tipos de sesiones de formación se caracterizan por realizar, en la actividad conjunta, tareas relacionadas con la práctica educativa sobre la planificación didáctica, el desarrollo de la práctica docente inclusiva y la valoración de la práctica y se pueden interpretar como situaciones formativas en las que se crean Zonas de Desarrollo Próximo donde la profesora puede lograr llevar a cabo estas tareas con la mediación de la formadora que es más experta en la práctica docente inclusiva, y sin cuya ayuda no podría ser capaz de realizar por sí misma. Al respecto nos parece especialmente importante la aportación de Warford (2011) para describir este fenómeno en las situaciones de formación con su concepto de “The Zone of Proximal Teacher Development” (ZDTP) o Zona de Desarrollo Próximo de Profesor (ZDPP) en castellano.

Estos resultados también son coincidentes con los aportes de Glazer y Hannafin (2006) que proponen cuatro fases progresivas para el desarrollo profesional en un modelo de formación. En la tercera fase de dicho modelo se espera que los profesores logren desarrollar la competencia o el dominio de un contenido para la realización de actividades autónomas y, posteriormente, en la cuarta fase puedan apoyar al aprendizaje de otros profesores en la formación. Tal y como sucede en las profesoras de los casos 2 y 3 de este estudio, quienes tienen la experiencia previa de participación al programa

formativo -uno y seis años, respectivamente-. Dichas profesoras en la entrevista final mencionan que ya han asumido el rol de formadoras de otras profesoras en el mismo centro escolar y en otros centros de educación infantil en relación con los contenidos que ellas ya aprendieron anteriormente sobre inclusión participando en el programa, lo que se traduce en la distribución de las ayudas formativas en el contexto laboral cotidiano. Esta es una finalidad básica que se persigue con los procesos formativos en centros, apoyar la autonomía del profesorado para resolver sus necesidades mediante el soporte mutuo, como se sugiere en las aportaciones acerca del acompañamiento (Mayoral, 2011; Vezub, 2011).

Por otra parte, en algunos de los Segmentos de Interactividad Formativa nucleares de los tipos de sesiones de **preparación** y **evaluación**, a partir de los aportes de Loughran y Berry (2005), se identificó el “modelado del habla” donde en la actividad conjunta se pone al descubierto el análisis y la reflexión a través del discurso sobre y para la práctica docente inclusiva realizada -o a realizar- para la construcción y re-construcción de los significados compartidos entre formadora y profesora, y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad.

Del análisis de los datos en los tres casos, en el “modelado del habla” se identificó el traspaso del control y la responsabilidad en las sesiones de **preparación** en los Segmentos de Interactividad Formativa de *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* y *Planificación dirigida por la profesora sobre la actividad instruccional (PdP)*. Segmentos de Interactividad Formativa en los que al inicio la formadora mostró un mayor control de la actividad conjunta en la reflexión para la acción en la práctica planificada y hacia las sesiones finales, la asunción del control de la actividad conjunta por parte de la profesora.

En el tipo de sesión de **evaluación** en los Segmentos de Interactividad Formativa de *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*, *Análisis*

conjunto de la práctica docente (Ac) y *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*, también se observa el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el “modelado del habla”, donde la formadora posee el control de la actividad conjunta respecto al análisis y la reflexión sobre la práctica docente inclusiva desarrollada, después se comparte el control entre formadora y profesora y, finalmente, la profesora asume el control del análisis y la reflexión sobre la práctica docente en este tipo de sesión.

En el tipo de sesión de **desarrollo** en el Segmento de Interactividad Formativa de *Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente (FsD)*, también se identificó el “modelado del habla” con una gran cantidad de ayudas a la gestión de los significados (y de la tarea en uno de los casos). Con lo cual, se puede afirmar que en la realización de una actividad instruccional también opera el proceso de ayuda de la construcción de significados entre formadora y profesora en la actividad conjunta a través del discurso y la reflexión en la acción. De acuerdo con Schön (1998), la reflexión desde la acción sucede cuando los profesionales se cuestionan o piensan sobre lo que hacen en el momento que se está ejecutando la acción. De acuerdo con Killion y Todnem (1991), la reflexión en la acción, en este caso se interpreta como el habla compartida de la reflexión ya sea del formador o del profesor durante la realización de la práctica docente.

En otro orden de ideas, a partir de estos resultados se puede afirmar que estas situaciones de modelado son oportunidades para la construcción de conocimiento práctico entre las participantes porque a través del habla compartida entre formadora y profesora se comparten significados que actúan como mediadores de la acción. De acuerdo con Clarà y Mauri (2010a), el conocimiento práctico es el que permite a los profesores definir y construir situaciones concretas de la práctica en la que actúan. En este contexto, la situación se define como “a system of actants in interaction that is experienced by the subjects as a unique and inseparable whole. In this system, one actant is the subject while the other actants are the co-occurring circumstances of the activity” (Clarà, 2013 p.119). Estos aportes teóricos

permiten interpretar en nuestro estudio la situación de formación que experimenta la profesora, donde el sistema de actores esta conformada de la interacción de la misma profesora, la formadora y los niños. Esta situación de formación puede ser producto de la experiencia de cualquiera de ellos como una unidad global pero que no se puede separar de ese sistema (como es el caso de la práctica docente en el aula). El actuante, por ejemplo, la profesora es el sujeto que vive la experiencia mientras que los otros son entendidos como circunstancias que están presentes en la misma actividad. De tal forma que una misma situación puede ser vista desde la percepción de cualquiera de sus actuantes (profesora, formadora y niños), a lo que Clarà (2014a) define representación situacional que se pone al descubierto en el discurso del actuante, explicitando su percepción sobre dicha situación, que en nuestro caso sería la práctica docente en el aula. Y aunque no sea objeto de análisis en nuestro trabajo, se puede decir que el “modelado de la acción” de las sesiones de **desarrollo** permite a las actuantes compartir la experiencia de una situación que después se pone al descubierto en el “modelado del habla” respecto a su representación situacional de lo experimentado en la práctica docente.

En síntesis, tal y como se sugería en la hipótesis directriz, en los resultados obtenidos se identificaron dos tipos de modelado, el “modelado de la acción” y el “modelado del habla” en los que operan los procesos de ayuda sobre la construcción progresiva de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva. Resultados que son coincidentes con estudios actuales sobre el uso del modelado en la formación del profesorado (ver Hutchinson, 2014; Jarvis et al., 2014; Strieker & Dooley, 2015; Voerman et al., 2015).

7.1.2. Las ayudas formativas en la actividad conjunta entre formadora y profesora en relación con un contenido de formación en situaciones de modelado en el aula

El objetivo específico 1.3 es “identificar y analizar las ayudas formativas, en la actividad conjunta entre formadora y profesora, a la gestión de la participación, la gestión de la tarea y la gestión de los significados”.

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- i) Se encontraran más ayudas a la gestión de los significados que a la participación o a la tarea porque son profesoras con experiencia en educación infantil (no profesoras noveles o estudiantes de magisterio en prácticas) con conocimientos sobre las normas de participación y de la tarea relacionadas con la práctica docente.

Los resultados del análisis de las ayudas formativas muestran que en el caso 1, el 55% del total de las ayudas se dedica a la gestión de los significados, el 28% a la gestión de la tarea y el 17% a la gestión de la participación. En el caso 2, del total de ayudas existe un 63% a la gestión de los significados, un 24% a la gestión de la tarea y un 13% a la gestión de la participación. En el caso 3, el 58% del total de las ayudas es a la gestión de los significados, el 29% a la gestión de la tarea y el 13% a la gestión de la participación. En los tres casos más del 50% del total de las ayudas formativas son a la gestión de los significados, posiblemente, porque son profesoras con experiencia docente en educación infantil que contribuyen a la construcción de los significados, a partir de sus conocimientos previos. En cuanto a las ayudas a la gestión de la tarea, se observan porcentajes similares en los casos 1 y 3, quizás porque es la misma formadora quien apoya a las profesoras de ambos casos. Respecto a las ayudas a la gestión de la participación coinciden los porcentajes identificados en los casos 2 y 3, seguramente, porque las formadoras y las profesoras ya tienen un referente compartido de actividad conjunta en el programa de formación de cursos anteriores, y por tanto, ya no es necesaria una mayor gestión de las ayudas a la participación.

Respecto a las ayudas formativas identificadas en los tres tipos de sesiones formativas, el mayor porcentaje se identificó en las sesiones de **evaluación**, un poco menos en las de **preparación** y muy pocas en las de **desarrollo**. En el caso 1, del total de las ayudas, el 64% es la gestión de los significados en las sesiones de **evaluación** y el 42% en las sesiones de **preparación**. En el caso 2, del total de las ayudas, el 67% es a la gestión de los significados en las sesiones de **evaluación** y el 58% en las sesiones de **preparación**. En el caso 3, del total de las ayudas, el 70% es a la gestión de los significados en las sesiones de **evaluación** y el 61% en las sesiones de **preparación**. Como se puede observar en los tres casos, desde el inicio de la actividad conjunta en el programa de formación existe una cantidad superior del 50% de las ayudas a la gestión de los significados, que aumenta conforme las formadoras y las profesoras evolucionan en la construcción de la actividad conjunta, centrándose a la construcción y reconstrucción de significados compartidos, prioritariamente, en los tipos de sesión de **preparación** y **evaluación**.

Los resultados aquí identificados coinciden con los del estudio de Rodrigues (2014), sobre el análisis de las ayudas brindadas por formadoras a otros formadores expertos en la enseñanza de la lengua portuguesa en relación a tareas de planificación auténtica. De esa investigación, en la única sesión presencial de un curso en línea se identificó un 94% de ayudas a la gestión del significado y un 6% de ayudas a la gestión de la participación y la tarea.

Estos resultados también son consistentes con las aportaciones teóricas sobre el acompañamiento; en uno de sus principios se enuncia que el formador debe mostrar confianza en las capacidades del profesor para valorar sus acciones, buscar pistas para la mejora y actuar en consecuencia (Zuniga, 1994 citado en Pirad, 1997). Así como hacen las formadoras en las ayudas a la gestión de significados, pues se comparten de forma igualitaria, en la que la protagonista de la formación es la profesora con experiencia en la práctica docente en educación infantil, con lo cual la formadora asume un rol de acompañante, que como se observa en los resultados no trata de imponer sus significados sino que busca potenciar los que la profesora ya posee para hacerlos avanzar.

- ii) Al inicio de las sesiones de formación habrá una cantidad mayor de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea para hacer avanzar la actividad conjunta y menos a la construcción de significados. En cambio, en las últimas sesiones ocurrirá lo contrario, es decir, habrá una menor cantidad menor de ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, y más ayudas a la gestión de los significados.

En los tres casos los resultados de las ayudas formativas, en los tres tipos de sesiones, evidencian un alto porcentaje en las ayudas a la gestión del significado, como ya se ha mencionado anteriormente. Más del 50% del total de las ayudas son de esta dimensión. En cuanto a las ayudas formativas a la gestión de la participación y la tarea, es verdad que en los tres tipos de sesiones formativas, al inicio del programa formativo hubo una mayor cantidad de ayudas a estas dimensiones en comparación con las que se identificaron al finalizar el programa, seguramente, por la evolución de la misma actividad conjunta, aunque se remarca que desde el inicio fue posible una alta cantidad de ayudas al significado. Con lo cual, el sentido de la hipótesis directriz no corresponde totalmente a los resultados identificados, ya que en los tres casos las formadoras y las profesoras gestionaron más del 50% del total de las ayudas a los significados, que conforme avanzó la actividad conjunta se fue elevando, pero la construcción de significados no estuvo supeditada, totalmente, a la gestión de las ayudas a la participación y la tarea. Aunque, ciertamente, en los tres tipos de sesiones formativas hubo una mayor presencia de ayudas a la participación y tarea, y conforme fue avanzando la actividad conjunta en el programa formativo estas ayudas se fueron reduciendo y aumentando las ayudas a la gestión de los significados.

Estos resultados son coincidentes con los estudios de Rodrigues (2014) sobre el análisis de las ayudas brindadas por formadoras a otros formadores de la lengua portuguesa. En las sesiones virtuales de formación realizadas durante seis semanas, se identificó que los participantes brindaron menos ayudas a la

gestión de los significados en las tres primeras sesiones y más en las últimas semanas. En cuanto a los resultados de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea existe una discrepancia respecto a los resultados de esta investigación, pues en nuestros casos, formadoras y profesoras gestionan una mayor cantidad de ayudas a la participación y tarea en los primeros tres tipos de sesiones formativas y menos hacia los finales del programa formativo. En los resultados de Rodrigues (2014), existe una mayor frecuencia de ayudas a la gestión de la participación en la cuarta y sexta semana y en la gestión de la tarea en la tercera semana. Posiblemente, esta discrepancia en las ayudas a la gestión de la participación y la tarea se deba al tipo de actividad conjunta que realizan a través de entorno virtual, a diferencia de las ayudas que se gestionan en un entorno presencial, por el tipo de contenido formativo que desarrollan, por el tipo de tarea formativa que llevan a cabo y por la experiencia previa de los participantes en la docencia y en el uso de tecnologías para aprender. En nuestro caso, al ser situaciones presenciales de modelado en el aula con profesoras expertas, las ayudas a la gestión de los significados presentan un alto porcentaje desde el inicio de las sesiones formativas y se mantienen en un continuo. Respecto a las ayudas a la gestión de la participación y la tarea, el hecho de haber dedado establecidas desde los inicios de las primeras sesiones con mayor presencia que en las últimas sesiones, posiblemente sea porque las formadoras procuran que ambas participantes tomen acuerdos por escrito y hacen recordatorios en los casos necesarios a partir de las notas de acuerdos, como un medio para asegurar el avance en la construcción de la actividad conjunta.

En síntesis, los resultados de la gestión de las ayudas a los significados, la tarea y la participación permiten ampliar la explicación de la hipótesis directriz, pues en los tres casos desde que se inicia la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en los tres tipos de sesiones formativas existe una alto porcentaje de ayudas a la gestión a los significados por la experiencia de las profesoras en la práctica docente en educación infantil. En cuanto a la reducción de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea conforme avanza la actividad conjunta en el programa de formación, sucede como se

pensaba inicialmente en la hipótesis, pero estas no comportan que se de en mayor proporción a la construcción de significados.

- iii) Se hipotetiza que en el “modelado de la acción” se gestionarán más ayudas a la participación y la tarea, porque están directamente relacionadas con el traspaso del control y la responsabilidad de la actividad conjunta instruccional.

Los resultados del análisis de las ayudas formativas en los tres casos identificaron un aumento de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea correspondiente al avance de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras. En los casos 1 y 3 conforme avanza la actividad conjunta en las sesiones de **desarrollo** de la práctica en el aula, en las que se produce el “modelado de la acción”, existe una mayor actuación de las profesoras para la gestión de ayudas a la participación y la tarea. Respecto al caso 2, en las tres sesiones de **desarrollo**, existe un porcentaje simétrico entre las actuaciones de la formadora y la profesora en las ayudas a la gestión de la participación, tarea y significado.

Los resultados de los casos 1 y 3 permiten explicar la tendencia de la hipótesis directriz, ya que en el “modelado de la acción” existe un mayor porcentaje de las ayudas a la gestión de la participación y la tarea, lo que hace que se pueda dar un traspaso del control y la responsabilidad, como sucede en las profesoras 1 y 3, que tienen una mayor actuación en las ayudas a la gestión de dichas dimensiones durante la actividad conjunta instruccional. Posiblemente esto suceda porque la formadora 1, de estos dos casos, potencia más los conocimientos previos sobre la práctica docente en el aula de la profesora y deja establecidas en las primeras sesiones de **desarrollo** las reglas o estructuras de la participación social y académica (Erickson, 1982) que guían la realización de la actividad conjunta instruccional en el aula.

Por otra parte, la asunción del control y responsabilidad de las profesoras 1 y 3 identificada en los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Modelado de*

la práctica” (M), “*Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo*” (Pc), “*Práctica docente autónoma*” (Pa) se interpreta como el aprendizaje de las profesoras evidenciado en la participación en la práctica. De acuerdo con Lave y Wenger (2002), el aprendizaje de una persona se observa en el grado de participación en prácticas socioculturales definidas y compartidas por una comunidad (o escuela). En nuestros resultados se puede observar cómo las profesoras transitan de una participación periférica a una central (Wenger, 2000). En los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Modelado de la práctica*” (M), las profesoras tienen una actuación periférica al observar la práctica de la formadora, quien brinda una mayor cantidad de ayudas a la gestión de la participación y la tarea. En los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Práctica docente compartida en la sesión de desarrollo*” (Pc), la profesora presenta una participación levemente más cerca del centro, con actuaciones simétricas entre formadora y profesora en la gestión de las ayudas a la participación y la tarea, como sucede en el caso 2. Y en los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Práctica docente autónoma*” (Pa), la participación de las profesoras 1 y 3 es totalmente en el centro de la práctica docente, donde la formadora 1 gestiona ayudas a la participación y la tarea, pero en menor grado respecto a la profesora.

Finalmente, cabe hacer mención que en el tipo de sesión de **desarrollo** por los tipos de Segmentos de Interactividad Formativa identificados y las ayudas a la gestión de la participación, la tarea y los significados se convierten en una oportunidad de interiorización para la profesora, principalmente, y la formadora al participar en diversas posiciones en las situaciones de modelado (Mauri et al., 2013).

- iv) Se hipotetiza que en el “modelado del habla” la formadora pone al descubierto a la profesora su reflexión sobre la práctica docente realizada en una sesión formativa anterior. En este tipo de modelado se encontrará el mecanismo de influencia educativa de construcción progresiva de significados compartidos. Esto es debido a que la actividad conjunta formativa, en este tipo de modelado, está basada

en el discurso entre formadora y profesora, donde el significado sirve de mediador de la acción entre ambas.

Los resultados del análisis de las ayudas formativas de los tres casos permitieron identificar una mayor cantidad de ayudas a la gestión del significado, en las sesiones de **preparación** en los siguiente tipos de Segmentos de Interactividad Formativa: *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* y *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)*. En las sesiones de **evaluación**, los Segmentos de Interactividad Formativa de *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)* son interpretados como un tipo de actividad conjunta de “modelado del habla o discurso”, donde se concentran una mayor cantidad de ayudas a la gestión del significado en comparación de otros Segmentos de Interactividad Formativa con una finalidad más de tipo organizacional.

Estas informaciones aportan indicadores convergentes con los datos sobre las ayudas y permiten apoyar la hipótesis directriz, ya que existe una mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados por el tipo de actividad conjunta de “modelado del habla”. En este tipo de modelado la formadora utiliza el habla o el discurso para poner al descubierto el análisis o la reflexión que hace sobre y para la práctica docente, lo que es de utilidad para la construcción y reconstrucción de significados compartidos respecto a la práctica docente, en la que el significado actúa de mediador de la acción. En este estudio, la reflexión se entiende como el proceso que da coherencia a una situación que de entrada es poco clara (Clarà, 2014b; Schön, 1998). Tal y como sucede en el caso de las profesoras que se enfrentan por primera vez con prácticas docentes inclusivas. En este tipo de “modelado del habla”, la formadora al compartir significados a través del discurso sobre la práctica docente ayuda a estructurar o conformar los elementos que constituyen una situación problemática en la profesora. De acuerdo con Schön (1998), ello

consiste en el proceso de encuadre del profesional que logra convertir una situación problemática en un problema, donde el profesional habla sobre los aspectos a los que da mayor atención y enmarca el contexto en que pueden ser atendidos dichos aspectos.

En cuanto a los Segmentos de Interactividad Formativa esenciales de las sesiones de **evaluación**, por ejemplo, en el *Análisis de la formadora sobre la práctica docente (Af)*, *Análisis conjunto de la práctica docente (Ac)* y *Análisis de la profesora sobre la práctica docente (Ap)* se considera que en el tipo de “modelado del habla” la formadora pone al descubierto a la profesora, la reflexión sobre la acción que ya se realizó a través del discurso, lo que posibilita la construcción y reconstrucción de significados compartidos respecto a la práctica docente. De acuerdo con Schön (1998), la “reflexión sobre la acción” se centra en los resultados de una acción, en la interacción entre la acción y el saber intuitivo implícito de la acción como ocurre en el discurso de la formadora y la profesora al dialogar sobre la práctica docente, en la interacción de la actividad instruccional y sus impresiones basadas en un saber intuitivo implícito de la actividad instruccional.

Los Segmentos de Interactividad Formativa más relevantes por su orden de aparición y su alto porcentaje en las sesiones de **preparación** son *Detección de necesidades formativas (Dn)*, *Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional (PdF)* y *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional (PaP)*. Se considera que en el tipo de “modelado del habla”, la formadora pone al descubierto a la profesora, la reflexión para la acción a realizar a través del discurso, lo que posibilita la construcción de significados compartidos respecto a la práctica docente. En este sentido, Killion y Todnem (1991) definen la “reflexión para la acción” como el resultado de la reflexión en la acción y sobre la acción que orienta o guía acciones a futuro respecto a la práctica. Los resultados del análisis de los Segmentos de Interactividad Formativa, las ayudas a la gestión de los significados y los significados que comparten formadora y profesora, nos permiten afirmar que las participantes tienen un tipo de habla reflexiva sobre

la práctica docente realizada en el tipo de sesión de **desarrollo** y sobre la futura práctica a llevar a cabo en el mismo tipo de sesión. De acuerdo a esto se puede señalar que la estructura de la actividad conjunta en los tipos de sesiones (**preparación, desarrollo y evaluación**) que integran la Secuencia Formativa, permiten en la actividad conjunta el “modelado del habla” reflexiva en la práctica, sobre y para la práctica, incrementando las opciones de generar conocimiento práctico entre formadora y profesora.

Estos resultados son coincidentes con los estudios de Salazar y Marqués (2012), sobre el acompañamiento en el aula como una estrategia para mejorar el trabajo pedagógico. Dichas autoras han identificado que a medida que avanza el proceso de investigación se desarrollan conversaciones reflexivas entre docentes y formador utilizando preguntas desafiantes para promover el pensamiento y la identificación de claves que dan significado al aprendizaje como sucede en las ayudas a la gestión de los significados que formadora y profesora gestionan en los Segmentos de Interactividad Formativa de las sesiones de **evaluación** y que valoran como un buen acompañamiento.

- v) Se hipotetiza que la profesora que no ha participado en el programa formativo requerirá de una mayor cantidad y más tipos de ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados a diferencia de las profesoras que han participado previamente en el programa de formación. Esto es porque la construcción de la actividad conjunta y de los significados compartidos, no son procesos lineales, por lo que se prevé encontrar en los tres casos diferencias en cuanto al grado y el tipo de ayudas formativas, con mayor frecuencia en el caso 1 debido a la falta de experiencia de la profesora en el programa de formación.

Los resultados del análisis de las ayudas formativas en los tres casos permiten identificar diferencias y semejanzas en las ayudas a la gestión de la participación, tarea y significados en cada una de las sesiones de formación. En el caso 1 se brinda, en conjunto, una mayor cantidad de ayudas formativas

a la gestión de la participación, la tarea y los significados en comparación con los casos 2 y 3. En el caso 2, las ayudas disminuyen notablemente respecto de la gestión de la participación, tarea y significados en comparación con el caso 1 y; en el caso 3 disminuyen levemente las ayudas a la gestión de la participación y de los significados en comparación con el caso 2 y, notablemente, en comparación con el caso 1.

Estos resultados son coincidentes con los aportes de Van de Pol et al. (2011), sobre la ayuda contingente y temporal que se proporciona a los profesores en formación en la realización de tareas que, de otra forma, no podrían ser capaces de completar. Del mismo modo que sucede en el caso 1, pues debido a la falta de experiencia en la realización de la práctica docente inclusiva se brindan más ayudas formativas, ajustándose a su nivel de competencia en comparación de los otros dos casos, en los que a las profesoras se les brindan menor cantidad de ayudas ajustadas a un nivel de competencia logrado de la experiencia de participación en cursos anteriores en el programa formativo.

Dicho esto, a continuación se mencionan las semejanzas y diferencias de quién ejerce mayor o menor control en la gestión de las ayudas a la participación, la tarea y los significados en la actividad conjunta entre formadora y profesora de los tres casos. En el tipo de sesiones de **preparación**, los casos 1 y 3 comparten semejanzas en cuanto a mayor porcentaje de ayudas a la gestión de la participación, tarea y significado por parte de la formadora, que evidencia un mayor control de la formadora en la gestión de las ayudas formativas. En el tipo de sesión de **desarrollo**, en el caso 1 es mayor la cantidad de ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados por parte de la formadora que de la profesora. A diferencia de lo que sucede en el caso 3, son escasas las ayudas de la formadora y más de la profesora en la gestión de la tarea y los significados. Y en el tipo de sesión de **evaluación**, en los casos 1 y 3, la formadora brinda una cantidad de ayudas similares a la gestión de la tarea y los significados y la profesora brinda más ayudas a la gestión de la participación en ambos casos. Estos resultados ponen de manifiesto el ajuste

de las ayudas educativas propuestos por Coll et al. (1992a), ya que éstas son posibles gracias a las actuaciones discursivas y no discursivas en la interacción entre el formadora y profesora en los procesos de la construcción progresiva de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad. Ya que como se observa en los resultados, la formadora ajusta en cantidad y calidad las ayudas, de acuerdo al avance (o evolución) de la actividad conjunta, niveles altos de intersubjetividad entre formadora y profesora sobre los significados compartidos y la actuación cada vez más autónoma de la profesora en la realización de las tareas para la **planificación, desarrollo y evaluación** de la práctica docente inclusiva.

En cuanto al caso 2, se observa un mayor control de la formadora al gestionar una mayor cantidad de ayudas a la participación, tarea y significados en las sesiones de **preparación y evaluación**. En cambio, en el tipo de sesión de **desarrollo**, ambas participantes gestionan el 50% de ayudas formativas a la gestión de la participación, tarea y significados en un tipo de relación más simétrica. Estos resultados son coincidentes con los aportes del acompañamiento en un habla compartida que tiene como principio partir de la acción del otro, donde el rol del formador es unirse al profesor en un tipo de relación simétrica para apoyarle en un proceso temporal (Paul, 2009; Pirard, 2007). En este sentido, los resultados apoyan la idea de que la formadora opta un rol de acompañante en una relación simétrica, que parte de los significados previos que posee la profesora de la experiencia en la práctica docente. Este acompañamiento se entiende como un proceso (con un inicio, una parte media y final) de actividad conjunta, en el que la formadora ajusta las ayudas brindadas a la profesora respetando sus necesidades y su grado de autonomía, con miras a que dichas ayudas se van a retirar en el transcurso del tiempo.

Cabe hacer mención que las ayudas formativas aquí analizadas se refieren a las mismas actuaciones para las formadoras y las profesoras, en primer lugar, porque se basan en los principios del acompañamiento (Paul, 2009; Pirard, 2007) y, en segundo lugar, porque se considera que la profesora puede ser una

fuente potencial de ayuda a la gestión conjunta de la participación, la tarea y los significados por su experiencia en la práctica docente. De acuerdo con Bustos (2011), la presencia docente distribuida puede y debe ser ejercida tanto por el profesor como por cualquiera de los participantes en un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje. Coll et al. (2011) proponen la influencia educativa distribuida, que ayuda a explicar porque la profesora puede gestionar las ayudas formativas a la participación, la tarea y los significados en el proceso formativo, en el que ella es la principal protagonista y la formadora quien la acompaña.

Los resultados del análisis de las ayudas formativas a la gestión de los significados con mayor frecuencia en la formadora y profesora de cada caso contribuyen a explicar mejor la influencia educativa (o formativa) distribuida y como en cada uno de los casos ésta es ejercida de diferente manera. En el caso 1, ambas participantes (formadora y profesora) “*Explican significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa*” (S_sp) y “*Valoran favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante*” (S_vf) casi con los mismos porcentajes. Sin embargo, la profesora es quién “*Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante*” (S_re), lo que se interpreta como la apropiación de significados aportados por otros -en un nivel básico- (Coll, 2001b). Por otra parte, la formadora es quien “*Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema*” (S_rq), ejerciendo el control de la conversación pero a la vez motivando a la profesora para mantener el carácter dialógico de la conversación para la construcción de significados. Por su parte, la profesora “*Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema*” (S_rrq), pero finalmente, es la formadora quien “*Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa*” (S_it) y “*Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante*” (S_si). Con lo que se destaca su papel en el ejercicio de la influencia formativa procurando mantener en todo momento, el carácter dialógico simétrico respecto a la profesora.

En el caso 2, el papel que ejerce la formadora en la conversación sobre los significados es parecido en las ayudas y los porcentajes identificados en el caso 1, aunque, sin embargo, el rol de cada una de ellas es diferente. Por ejemplo, la formadora *“Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema”* (S_rq) y *“Recuerda significados compartidos previamente por el otro participante en el Programa Formativo”* (S_rs), mientras la profesora *“Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema”* (S_rrq), *“Pide aceptación y/o manifestación al otro participante sobre los significados aportados previamente por el mismo”* (S_pm), *“Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante”* (S_vf) y *“Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante”* (S_re).

En el caso 3, la formadora es quien mantiene el control de la conversación, es decir, *“Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema”* (S_rq), *“Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa”* (S_it) y *“Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante”* (S_si). Por su parte la profesora, *“Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema”* (S_rrq) *“Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica educativa”* (S_sp) y *“Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante”* (S_re). En este caso, la formadora *“Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante”* (S_vf) más de lo que la profesora llega a valorar de la formadora. Estas ayudas a la gestión de los significados aunadas a las ayudas a la gestión de la participación sobre la *“Petición de aclaraciones y/o requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante en las sesiones de formación”* (P_rq) y la *“Respuesta a requerimientos y/o petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante en las sesiones de formación”* (P_rrq) permiten identificar como formadora y profesora se implican por igual en la

construcción de la actividad conjunta. Y las ayudas a la gestión de la tarea respecto a la *“Petición de aclaraciones y/o requerimientos sobre los objetivos de las características o las exigencias de la tarea a requerimiento del otro participante”* (T_rq) y *“Respuesta a requerimientos y/o petición de aclaraciones sobre los objetivos de las características o exigencias de la tarea a requerimiento del otro participante”* (T_rrq) aparecen en porcentajes similares entre formadora y profesora, y permiten determinar que en este caso, ambas participantes se reconocen una a la otra de forma más equitativa (o simétrica) en comparación con los casos 1 y 2.

Por otra parte, respecto al tipo de ayudas formativas a la gestión de los significados, en el caso 1 se brindan más ayudas a la atribución del sentido y a la construcción del significado en comparación con los casos 2 y 3. En el caso 2 se brindan ayudas a la construcción del significado y a la atribución del sentido en porcentajes similares. Y en el caso 3 se brindan más ayudas a la construcción del significado y menos a la atribución del sentido. Estos resultados son coincidentes con los estudios de Mayoral y Castelló (2015), quienes encontraron en un programa de acompañamiento a profesores noveles del nivel educativo de secundaria, que el tipo de feedback sobre la práctica corresponden más a un tipo de feedback cognitivo (con actuaciones como solicitar aclaraciones, ofrecer sugerencias, manifestar discrepancias...) respecto a la práctica en el aula, y menos un tipo de feedback afectivo (por ejemplo, el reconocimiento, la satisfacción, el ánimo...). De acuerdo con el marco de la perspectiva sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001a; Coll et al., 2008; Coll et al., 2011), estos tipos de ayudas se reinterpretan, respectivamente, como ayudas a la construcción del significado y ayudas a la atribución del sentido de los significados construidos.

En este sentido los estudios de Zwart et al. (2008), señalan que el aprendizaje del profesor es un proceso de cambio de cognición y comportamiento en el lugar de trabajo y que deben ser considerados los aspectos emocionales en el aprendizaje del profesor para el desarrollo profesional. Dichos autores afirman que el desarrollo profesional surge a partir de la toma de consciencia

de las cualidades básicas del profesor al enfrentar los obstáculos que impiden una enseñanza eficaz. De ahí, la relevancia de ofrecer un tipo de ayudas a la atribución del sentido a los significados que se construyen en la actividad conjunta, que le permitan a la profesora tomar conciencia sobre su propia percepción de autonomía, el sentimiento de competencia, los sentimientos ante el éxito o el desánimo ante el aprendizaje, entre otros aspectos. Tal y como muestran los aportes de Colomina y Onrubia (2001) sobre la atribución del sentido al aprendizaje entre iguales que se vinculan a dos procesos motivacionales: la percepción de la autonomía o competencia de la realización de tareas en equipo y los procesos afectivo-relacionales como el sentimiento de pertenencia a un grupo, la satisfacción y el orgullo ante el éxito escolar.

Respecto al análisis cuantitativo sobre la existencia de diferencias estadísticas significativas en la frecuencia a las ayudas formativas brindadas en los tres casos, se acepta la hipótesis 1, pues con los resultados obtenidos se afirma que la frecuencia (el número total) de las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados brindadas en las sesiones de **preparación, desarrollo y evaluación**, en cada uno de los casos y entre las participantes, está relacionada con la experiencia previa de la profesora en el programa formativo.

En síntesis, con los resultados presentados se puede corroborar el sentido de la hipótesis directriz, ya que la profesora sin experiencia previa en el programa de formación y sin experiencia en el trabajo conjunto con la formadora, requirió de mayor cantidad y variedad de tipos de ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados. En los casos 2 y 3 se identificó que se ajustaron las ayudas formativas en cantidad y calidad acorde con los requerimientos de las profesoras.

7.1.3. Los contenidos formativos (significados) en la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado en el aula

Objetivo 2. Identificar y describir los significados que comparten formadora y profesora en la actividad conjunta de formación. Estos significados pueden versar tanto sobre las necesidades de formación de los alumnos (sobre diferentes aspectos del proceso instruccional inclusivo) como sobre las necesidades de formación de la profesora (sobre diferentes aspectos del proceso formativo) cuando formadora y profesora hablan sobre la actividad instruccional que media como objeto en el proceso de formación. Este objetivo se centra esencialmente en la caracterización de los significados compartidos entre formadora y profesora tomando en consideración la finalidad de apoyar a la profesora en la práctica docente inclusiva.

Este objetivo general se concreta en los objetivos específicos siguientes con sus respectivas hipótesis directrices.

El objetivo específico 2.1 es “caracterizar los significados compartidos entre formadora y profesora en la actividad conjunta en los tres casos en las situaciones de modelado para comprender su relación con la práctica docente inclusiva”.

Este objetivo específico se vincula con las siguientes hipótesis directrices:

- i) Los significados que comparten formadora y profesora en la actividad conjunta se hipotetiza que mayoritariamente están relacionados con la práctica docente inclusiva, por ser la finalidad principal del programa de formación. Aunque es posible identificar otros significados que no necesariamente sean de la práctica docente inclusiva, sino en forma de meta-aprendizajes de la profesora por ser un proceso formativo orientado al desarrollo profesional.

En el análisis de los datos se identificó, en los tres casos, que la negociación de significados sobre contenidos vinculados al proceso instruccional inclusivo es del 85% del total de los que aparecen en la

actividad conjunta entre formadora y profesora en las sesiones de formación. Además, las participantes se centran en la negociación de significados relacionados a la práctica docente inclusiva, tanto al inicio, durante y cierre del curso escolar. Resultados corroborados con una rúbrica de auto-evaluación utilizada por las profesoras para registrar su percepción en el avance de los significados compartidos en ítems elaborados por las formadoras. Esta rúbrica sirve de referente para compartir significados generales y comunes a todas las profesoras, independientemente del nivel de experiencia en el programa formativo. Algunos de los significados negociados sobre los aspectos del proceso instruccional están en concordancia con los resultados de Montánchez-Torres (2014) sobre cómo clasificar las actitudes, conocimientos y prácticas de docentes a considerar ante la inclusión educativa. Los conocimientos y prácticas en los que hay coincidencias son: el uso de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en aula, la detección de alumnos que necesitan ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la identificación de factores que inciden en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, la coordinación con otros docentes para resolver problemas de forma conjunta respecto a algún alumno, la elaboración de materiales para los alumnos que requieren adaptaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la búsqueda de información respecto a alguna necesidad educativa en el aula y el trabajo en coordinación con las familias de los alumnos.

Estos resultados ayudan a explicar los planteamientos de la hipótesis directriz, puesto que se identificó, por un lado, una mayor negociación de los significados sobre los aspectos del proceso instruccional y, por otro lado, una menor negociación en los significados sobre los aspectos del proceso formativo que aparecen en forma de meta-aprendizajes alusivos a cómo aprenden, qué aprendieron, como se sintieron, entre otros. Lo anterior afirma que las ayudas a la gestión de los significados y la negociación de estos están orientados al desarrollo profesional, entendido éste como un proceso que engloba experiencias referentes a la práctica

docente y a las reflexiones sobre el propio aprendizaje con ayuda de alguien más experto (Korthagen & Kessels, 1999).

- ii) Se hipotetiza que las participantes compartirán significados que hagan referencia de forma general a todo el grupo clase, significados que hagan alusión, específicamente, a los niños con necesidades educativas especiales y también significados que mencionen a los niños con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del grupo. Esto es porque las necesidades formativas de las profesoras están orientadas a realizar prácticas docentes que incluyan a alumnos con Síndrome Down, Autismo, Aptitudes Sobresalientes...

En los resultados del análisis de los significados compartidos entre formadora y profesora se identificaron 6 sub-categorías (de un total de 32) correspondientes al conocimiento de las características de los alumnos, la identificación de alumnos con necesidades educativas, identificación de las necesidades educativas, las adecuaciones curriculares del niño para trabajar con el grupo, la propuesta curricular adaptada respecto a los contenidos a trabajar con el grupo y el informe de evaluación psicopedagógica de los alumnos. Se identificaron también 2 sub-categorías sobre la perspectiva del niño en relación con su grupo en la metodología de la actividad instruccional y 2 sub-categorías más sobre la perspectiva del niño en relación con su grupo en la evaluación de la actividad instruccional.

Estos resultados permiten explicar el sentido de la hipótesis inicial, pues del total de sub-categorías utilizadas en este análisis 23 hacen referencia de forma general a los significados de todo el grupo, 6 al alumno con necesidades educativas especiales desde la perspectiva del grupo (sobre el conocimiento de las características de los niños, la metodología y la evaluación) y 3 sub-categorías específicas para hacer alusión de quiénes son los alumnos con necesidad educativa, cuál es su necesidad y la forma de registrar necesidades educativas en un informe de evaluación psicopedagógico. Por tanto, el planteamiento de la hipótesis se aleja de lo encontrado en los resultados, ya

que las participantes negocian más significados sobre los aspectos de proceso instruccional inclusivo relacionados con el aprendizaje del grupo, menos desde la perspectiva del niño con necesidades educativas en relación con el grupo y pocas veces se comparten significados centrados en el niño con necesidades educativas. Estos resultados, en su mayoría, son consistentes con el carácter inclusivo de las prácticas analizadas que se orientan a contribuir a una educación de calidad para todos los alumnos, ya que como afirman Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2010), en una educación inclusiva se trata de buscar la forma de educar eficazmente a los alumnos, sin que se excluya a ninguno, además que se ocupa de identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y la participación de quienes la integran. Por otra parte, los resultados de los significados compartidos entre formadoras y profesoras, en situaciones de modelado en el aula, responde a una de las necesidades de formación docente detectadas en el estudio de Montanchez-Torres (2014) sobre la falta de conocimientos de los profesores para la enseñanza de niños con Síndrome Down, Autismo, dificultades de aprendizaje, alteraciones de conducta, parálisis cerebral, entre otros, incluidos en el grupo y la escuela.

Estos resultados también coinciden con la propuesta del modelo de respuesta a la intervención (Response to Intervention -RTI-), ya que como se ha observado en algunos Segmentos de Interactividad Formativa y en los significados que comparte formadora y profesora en los tres casos, la práctica docente inclusiva analizada incluye acciones orientadas a prevenir las dificultades en el aprendizaje de los alumnos en educación inicial, intervenir con actividades dirigidas a un grupo utilizando métodos y materiales que permiten atender las necesidades de todos los alumnos, evaluar constantemente los aprendizajes de los alumnos para monitorizar el avance en el proceso de intervención, establecer una relación estrecha con los padres y la comunidad escolar. Éstas entre otras acciones, evidencian el carácter inclusivo de la educación en el centro infantil, a partir de la intervención puntual a los alumnos a través de apoyos educativos adicionales (Brown & Doolittle, 2008; Fuchs et al, 2003; Greenwood et al., 2011).

Para terminar este apartado, el resultado de los significados compartidos permitió comprender, por una parte, cuáles son los significados más relevantes a negociar en la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre la práctica docente inclusiva y, por otra, la manera en que las participantes del programa formativo entienden la inclusión educativa, partiendo de una base compartida de significados que refieren a los aspectos instruccionales para trabajar con grupo, a los significados sobre el alumno con necesidades educativas en la interacción con el resto de sus compañeros y a los significados que hacen alusión a las necesidades educativas de los alumnos como una forma de tener presente en qué requieren más o menos ayudas educativas para ser atendidas conjunto con el resto de los alumnos. Estos planteamientos en la forma de entender la inclusión educativa coinciden con la definición de la UNESCO (2015), puesto que la inclusión supone que todos los alumnos reciban una educación de calidad propiciando aprendizajes de acuerdo a sus necesidades básicas y el enriquecimiento de sus vidas. Caso contrario a lo que conciben algunos profesores, quienes erróneamente consideran que la educación inclusiva supone atender a todos por igual, sin identificar y dar respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje en los alumnos, por no centrarse sólo en el alumno que más requiere de apoyo, o en las interacciones que tiene éste con los compañeros y la educadora, la familia y el contexto social. En definitiva, cuando se habla de inclusión no desaparecen las necesidades de los niños, sino que cambia el enfoque educativo desde el que se interpretan y se atienden.

El objetivo específico 2.2 es “identificar y analizar cómo se produce la construcción conjunta de significados en situaciones de modelado de la práctica docente a medida que avanza el programa formativo. La construcción de significados compartidos se analizará esencialmente en relación con los temas que hablan formadora y profesora en cada caso”.

Este objetivo específico se vincula con la siguiente hipótesis directriz:

- iii) La negociación de los significados entre formadora y profesora se realiza gracias a las ayudas a la gestión del significado en la actividad conjunta. Se hipotetiza que al inicio de las sesiones de formación habrá una mayor negociación de significados. En cambio, en las últimas sesiones ocurrirá lo contrario, es decir, habrá una menor negociación de significados. Esto se debe a que en las sesiones iniciales es necesario explicitar una mayor cantidad de significados entre formadora y profesora, pero conforme avanza la negociación de esos significados se irán abreviando.

Del análisis del segundo nivel referidas a las ayudas a la gestión del significado, se realizó un tercer nivel de análisis en relación con los significados que comparte formadora y profesora. Los resultados permitieron identificar, en los tres casos, una mayor negociación de significados sobre el proceso instruccional inclusivo en las primeras sesiones y una tendencia a la disminución, no sólo en cantidad sino también en parcelas de significados que son objeto de negociación, conforme avanza la construcción misma de significados. Estos resultados se pueden interpretar a la luz de los aportes de Wertsch (1985a) sobre uno de los mecanismos semióticos del discurso, la abreviación o reducción que se da cuando hay más conocimientos compartidos entre madre e hijo. Al respecto, Coll y Onrubia (2001) al explicar este mecanismo semiótico en procesos de enseñanza y aprendizaje, consideran que la abreviación implica la reducción y el resumen de las expresiones empleadas respecto a objetos, acciones o acontecimientos que comparten profesor y alumnos. Por ejemplo, en las sesiones de formación iniciales del caso 1, la formadora explica qué es una “Propuesta Curricular Adaptada” y que dicha propuesta está compuesta por “Adecuaciones Curriculares Individuales” para los niños con necesidades educativas, la relación de estas adecuaciones con los “Contenidos del currículo” y cómo se registran las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI) en la “Planificación didáctica” para su desarrollo en la práctica docente inclusiva. En cambio, cuando se da la abreviación, se resumen y reducen los significados compartidos previamente para referirse a ellos de forma abreviada y hacer así un uso más fácil y ágil

para las representaciones nuevas y más complejas. Siguiendo con el mismo ejemplo, en las sesiones finales del caso 1, la formadora pregunta a la profesora sobre qué “ACI” se trabajará en la “Planificación didáctica”, abreviándose significados sobre la propia definición de “Adecuación Curricular Individual”, la “Propuesta Curricular Adaptada”, los “Contenidos de enseñanza y aprendizaje” y las explicaciones sobre éstos tres últimos.

- iv) Se hipotetiza que la formadora y la profesora negociaran inicialmente una mayor cantidad de significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y menos sobre aspectos del proceso formativo. Posiblemente esto suceda por varias razones. La primera porque la finalidad del programa formativo es el desarrollo de competencias docentes inclusivas. La segunda es debido a que la toma de consciencia sobre los aspectos del proceso formativo requiere de ayudas para su logro en periodos largos.

En el tipo de sesión de **preparación** de los tres casos, en los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Detección de necesidades formativas*” (Dn), “*Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional*” (PdF) y de *Planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional* (PaP) se identificó una mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados sobre la negociación de los aspectos del proceso instruccional inclusivo respecto a las “Adecuaciones Curriculares Individuales”, la “Propuesta Curricular Adaptada”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, la “Diversificación metodológica” y los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”. Los significados de los aspectos del proceso formativo son sobre los “Aprendizajes a realizar”, los “Apoyos brindados y su justificación”, el “Interés o agrado por el aprendizaje” y la “Sensación de bienestar ante el aprendizaje”.

En el tipo de sesiones de **desarrollo**, en los tres casos, en los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Modelado de la práctica docente*” (M) y “*Finalización de la sesión de desarrollo*” (FsD) se identificó una mayor

cantidad de ayudas a la gestión de los significados sobre la negociación de aspectos del proceso instruccional inclusivo respecto a los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje” y los “Apoyos a través de los materiales”. En cuanto a los significados de los aspectos del proceso formativo son sobre los “Apoyos brindados” y la “Sensación de bienestar ante el aprendizaje”.

En el tipo de sesiones de **evaluación**, en los tres casos, en los Segmentos de Interactividad Formativa de “*Análisis de la formadora sobre la práctica docente*” (Af), “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac) y “*Análisis de la profesora sobre la práctica docente*” (Ap) se identificó una mayor cantidad de ayudas a la gestión de los significados sobre la negociación de los aspectos del proceso instruccional inclusivo respecto a la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Los significados de aspectos del proceso formativo son respecto a los “Aprendizajes realizados y por realizar”, los “Apoyos recibidos y su justificación” y su “Interés o agrado por aprender”.

A continuación se da un ejemplo de los significados sobre el proceso instruccional (91%) y los significados sobre el proceso formativo (9%) de las ayudas a la gestión de los significados identificados en el Segmento de Interactividad Formativa de “*Análisis conjunto de la práctica docente*” (Ac), en la sesión de **evaluación 2** del caso 1 (ver figura 31). Nótese que los tres niveles de análisis sobre las formas de organizar la actividad conjunta, las ayudas formativas y los significados compartidos siempre están supeditados a unidades más amplias en el marco de la actividad conjunta entre formadora y profesora para su interpretación.

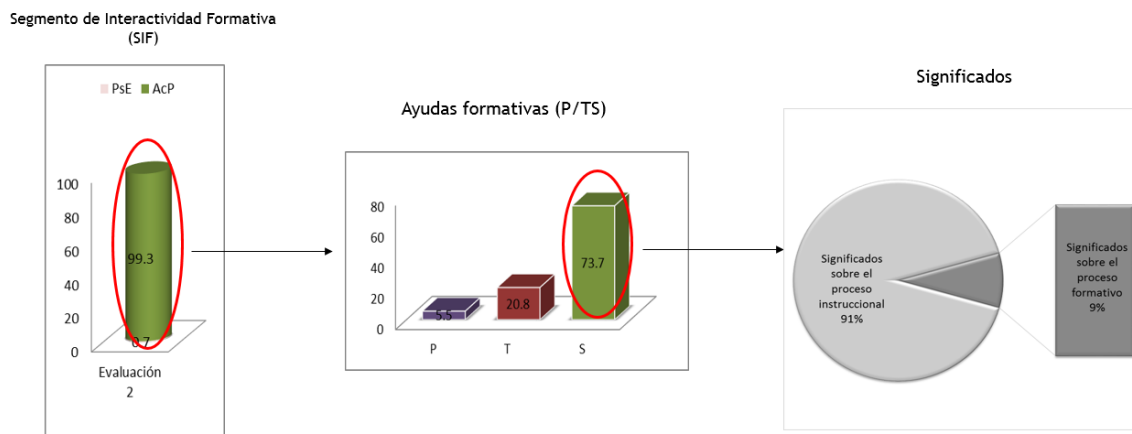


FIGURA 31. *Significados sobre los aspectos del proceso instruccional y formativo en las ayudas a la gestión de los significados en el Segmento de Interactividad Formativa de “Análisis conjunto de la práctica docente” (Ac) de la sesión de evaluación 2 del caso 1*

En síntesis, en los tres casos se identificó que se negocian significados sobre el proceso instruccional inclusivo a lo largo del programa formativo. En cambio, la negociación de los significados sobre los aspectos del proceso formativo ocurre en su mayoría en las sesiones finales de formación y en menor medida en las sesiones iniciales. Los resultados anteriores ayudan a entender lo establecido en la hipótesis directriz, dado que las ayudas formativas sostenidas en largos periodos de tiempo posibilitan la toma de consciencia respecto a los aspectos del proceso formativo (qué se aprende, cómo se aprende, para qué se aprende...). En el caso de los significados sobre el proceso instruccional inclusivo también se requieren de ayudas sostenidas a lo largo del programa formativo, aunque conforme avanza la negociación estos tienden a disminuir hasta llegar a un equilibrio entre los aspectos del proceso formativo respecto a las necesidades formativas de la profesora para la toma de consciencia de su aprendizaje y los aspectos del proceso instruccional sobre las necesidades formativas de la profesora para atender las necesidades educativas de los niños.

Estos resultados son coincidentes con los aportes de la cultura de profesionalización en la que se busca el desarrollo de competencias en el contexto laboral educativo y el desarrollo profesional individual (Pirard &

Barbier, 2012). En efecto, los resultados de los significados compartidos sobre el proceso instruccional están orientados más directamente al desarrollo de competencias docentes inclusivas, que son socialmente compartidas por el colectivo del centro escolar; en cambio, los significados sobre el proceso formativo se centra más en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje individual de la profesora. Otros datos coincidentes son las ayudas sostenidas en la actividad conjunta en periodos largos de tiempo en el programa formativo. De acuerdo con Glazer y Hannafin (2006), los modelos de formación orientados al desarrollo de competencias docentes requieren de ayudas sostenidas en periodos largos de tiempo, así como la toma de consciencia sobre los aspectos del proceso formativo que requiere de la ayuda del formador para que el profesor pueda explicitar aspectos relacionados a su aprendizaje (Korthagen, 2010b).

En este sentido, los resultados están relacionados con los principios del modelo ALACT propuesto por Korthagen (2001d), ya que en el proceso de formación se estimula a las profesoras a reflexionar sobre sus experiencias en clase y se parte de las necesidades e intereses de las profesoras (sesiones de **preparación**), el aprendizaje de las profesoras se basa en la experiencia compartida con las formadoras en situaciones reales de la práctica docente (sesiones de **desarrollo** de la práctica en el aula), se estimula la meta-reflexión (como se evidencia en los significados sobre el proceso formativo más que en los del proceso instruccional, que se aportan en las sesiones de **preparación** y en las de **evaluación**).

Respecto a los significados sobre los aspectos instruccionales y formativos, de acuerdo con los aportes de Korthagen (2010b) sobre el “modelo de cebolla” que incluye niveles de reflexión, se puede señalar que las profesoras de nuestro estudio tienen la oportunidad de reflexionar respecto al entorno - nivel 1, en relación con la actividad instruccional, el desempeño de los alumnos, el uso de materiales...; en cuanto a su comportamiento -nivel 2-, en relación con lo que hicieron o dejaron de hacer en la actividad instruccional; acerca de sus competencias -nivel 3-, en relación con lo que ya son capaces

de realizar; sobre sus creencias -nivel 4-, en relación con sus creencias del desempeño de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas en el desarrollo actividades con todo su grupo; respecto a su propia identidad profesional o personal- nivel 5-, en relación con su implicación para mejorar sus competencias inclusivas y al nuevo rol de formadoras con otras profesoras en el centro o en otro centro en relación a la práctica docente inclusiva; y en cuanto a su misión, ideales y objetivos morales - nivel 6- en relación con el desear una educación inclusiva para sus alumnos en el nivel de educación infantil y en los subsecuentes.

Para finalizar, la negociación de los significados entre formadora y profesora se inicia con una mayor cantidad sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y conforme avanza el programa formativo más sobre los aspectos del proceso formativo. Esto debido a las ayudas formativas sostenidas en periodos de formación largos posibilita el desarrollo de competencias y la toma de consciencia de su aprendizaje.

- v) Se hipotetiza en el caso de la profesora sin experiencia previa en situaciones formativas de modelado, que requerirá de una mayor cantidad de significados compartidos porque será necesaria la explicitación de cada uno de estos.

El análisis de los significados compartidos permitió identificar que en el caso 1 se explicita una mayor cantidad de significados (958), en contraste con los casos 2 y 3. En el caso 2 se negocia una menor cantidad de significados (144) y en el caso 3 existe una menor negociación de significados (114). En cuanto al tipo de significados que se negocian en cada pareja existen semejanzas y diferencias. En los tres casos se comparten significados sobre el proceso instruccional inclusivo sobre la “Diversificación metodológica”, el “Contenido de enseñanza y aprendizaje”, los “Ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje”, los “Apoyos específicos a través de materiales”, la “Evaluación de la actividad instruccional desarrollada con todo el grupo”, la “Evaluación de la actividad instruccional desde la perspectiva del niño con necesidades

educativas especiales” y la “Evaluación del desempeño del grupo clase a partir de la actividad instruccional desarrollada”. Y los significados sobre los aspectos del proceso formativo: los “Aprendizajes realizados”, los “Apoyos brindados y su justificación” y la “Sensación de gratificación o bienestar por aprender”. Las diferencias de los significados compartidos en cada uno de los casos sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo son los siguientes: en el caso 1 se compartieron significados sobre las “Adecuaciones Curriculares Individuales” (ACI); en el caso 2 sobre el “Conocimiento de los alumnos”, y en el caso 3 sobre la “Planificación didáctica”, las “Agrupaciones entre niños y/o apoyo tutorado entre iguales” y la “Evaluación del desempeño del niño con necesidades educativas especiales en la actividad desarrollada con todo el grupo”. Las diferencias de los significados compartidos, en cada uno de los casos, sobre los aspectos del proceso formativo sólo se presentaron en el caso 1, donde además se compartieron significados sobre los “Aprendizajes por realizar” y el “Interés o agrado por aprender”.

Estos resultados ayudan a explicar el sentido de la hipótesis, ya que la profesora sin experiencia previa en el programa de formación requirió de una mayor negociación de significados en cantidad y tipos de significados compartidos, a diferencia de las participantes que ya tenían experiencia en el programa formativo. Respecto del tipo de significados compartidos, algunos autores los mencionan como necesarios para el desarrollo de competencias docentes inclusivas; por citar algunos, dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos (Duk & Murillo, 2010), uso de estrategias novedosas (Fernández Batanero, 2013), uso de adaptaciones curriculares individualizadas (Rosales, 2013), uso de recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades planificadas (Arteaga & García, 2008) y la evaluación de los alumnos y del proceso de aprendizaje a través de técnicas como la observación para poder intervenir a tiempo (Rosales, 2013).

Además algunos los significados compartidos también son coincidentes con los principios generales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el

Diseño Instruccional Universal (DIU), cuyo objetivo común es lograr la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquéllos con discapacidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a un currículo común, métodos de enseñanza diversificados y la evaluación (Sala, Sánchez, Giné & Díez, 2014). La estructura del Diseño Universal para el Aprendizaje principalmente está orientada a flexibilizar el currículo para personalizar la enseñanza en las aulas. Este marco considera la diversidad de los alumnos y se caracteriza por flexibilizar los objetivos, contenidos, materiales y evaluación (Hitchcock & Stahil, 2003 citado en Sala et al., 2014). Estas características se encontraron en los resultados de nuestra investigación, pues en los significados sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo, de los tres casos, se determinó que se negocian principalmente significados sobre la metodología y la evaluación. En el caso del Diseño Instruccional Universal utilizado en el nivel universitario, algunos de sus principios también son coincidentes con los significados negociados entre formadora y profesora en las situaciones de modelado en el aula, como por ejemplo, determinar los contenidos esenciales de las secuencias didácticas, brindar apoyos a través del aprendizaje cooperativo y utilizar distintos métodos de instrucción (Sala et al., 2014).

Respecto al análisis cuantitativo sobre la existencia de diferencias estadísticas significativas en la frecuencia de los significados en los tres casos, se acepta la hipótesis 1 pues con los resultados obtenidos se afirma que la frecuencia (el número total) de los significados compartidos sobre los aspectos del proceso instruccional inclusivo y sobre el proceso formativo en las sesiones de **preparación, desarrollo y evaluación** están relacionadas con la experiencia previa de la profesora en el programa formativo sobre la práctica docente inclusiva.

7.1.4. Las modificaciones al modelo de análisis de la influencia educativa para el estudio de una situación de formación del profesorado experto en el aula.

Objetivo 3. Identificar las exigencias del modelo de análisis de la influencia educativa utilizado para el estudio de una situación de enseñanza y aprendizaje que es necesario revisar o modificar para el estudio para el estudio de una situación de formación de profesorado experto en el aula.

Este objetivo se vincula con las siguientes hipótesis directrices:

- i) Se hipotetiza que en el análisis de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido será necesario tomar en consideración la actividad conjunta entre la profesora y los alumnos sobre el contenido/tarea instruccional. Es decir, incluye tener presente la actividad instruccional sobre la práctica docente inclusiva que orienta al programa formativo.

Los resultados obtenidos en los tres niveles de análisis permiten afirmar que cuando las participantes se refieren al contenido de la actividad formativa, la mayoría de veces inscriben en el discurso elementos de la actividad instruccional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en el aula. De acuerdo con Leontiev (1977a), esto sucede porque la actividad de un sujeto se orienta hacia un objeto de una necesidad material o ideal. En las situaciones de formación analizadas, la actividad instruccional de la profesora está orientada hacia el objeto que es su necesidad para atender los requerimientos educativos de sus alumnos. En el caso de la actividad formativa, el objeto que orienta la actividad de la profesora es su necesidad formativa para tomar consciencia de su propio proceso de aprendizaje. De ahí que siempre estén presentes y relacionados dos objetos en la actividad formativa que se relaciona con la actividad instruccional, por consiguiente, para el análisis de procesos de ayuda en situaciones de formación en el aula se deberá considerar la interacción formadora, profesora y contenido formativo y a la vez la interacción profesora, alumnos y contenido instruccional de la práctica docente objeto de formación.

- ii) Se hipotetiza que en el análisis de la actividad conjunta formativa habrá una distinción entre la Secuencia Didáctica y la Secuencia Formativa. Esto se debe a que la Secuencia Formativa está relacionada a las tareas de la práctica educativa, es decir, la planificación didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, la realización de una Secuencia Didáctica, y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La unidad de análisis Secuencia Didáctica (SD) ha sido utilizada para diversos estudios en contextos de enseñanza y aprendizaje, por citar algunos, Onrubia (1992), para el estudio de la interacción y la influencia educativa sobre el aprendizaje de procesadores de texto en alumnos universitarios; Rochera (1997), en el estudio de la interacción entre alumnos de educación infantil relacionados con contenidos de matemáticas y; Bustos (2011), en el estudio de la presencia docente distribuida y la construcción de conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en comunicación asíncrona. Unidad de análisis que ha permitido el estudio de la influencia educativa en el contexto educativo, por tal razón se considera importante mantener la definición y uso de dicha unidad para situaciones de enseñanza y aprendizaje en la actividad conjunta entre profesor, alumno y contenido instruccional.

La unidad de análisis Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) es el equivalente de la Secuencia Didáctica (SD), en contextos socio-institucionales de actividad conjunta sobre enseñanza y aprendizaje y que no están tan bien definidas como en el contexto escolar. Esta unidad de análisis ha sido de utilidad en trabajos como los de Colomina (1996), en el estudio de la interacción social y la influencia educativa en el contexto familiar, y Segué (2006) para el estudio de la actividad conjunta en situaciones de juego sociodramático en infantes.

Dada la naturaleza de los datos de este estudio se determinó modificar la unidad de análisis Secuencia Didáctica (SD) propuesta por Coll et al. (1992a). En primer lugar, porque se hizo necesario distinguir entre la Secuencia

Didáctica como un micro-proceso de enseñanza y aprendizaje entre profesor, alumnos y contenido instruccional en un lapso de tiempo corto y la Secuencia Formativa como otro micro-proceso de enseñanza y aprendizaje entre formador y profesor sobre un contenido formativo (que está vinculado a la práctica docente). Y en segundo lugar, porque la Secuencia Formativa en este estudio, está integrada por sesiones de formación estables que reflejan las tres tareas básicas de la práctica educativa, es decir, planificar, desarrollar una práctica docente y evaluarla. Cabe señalar que los elementos de la Secuencia Didáctica están presentes en todo momento de forma transversal como parte de los contenidos de formación. Por tanto, tal y como se advertía en la hipótesis directriz, fue necesario modificar y hacer una distinción entre la unidad de análisis inicial de Secuencia Didáctica y la Secuencia Formativa por su importancia dentro del estudio de los procesos de ayuda formativos por el vínculo que existe entre el contenido formativo y la práctica docente inclusiva. Cabe recordar que, como ya se ha dicho anteriormente, la práctica docente inclusiva es entendida en el trabajo como el conjunto de acciones de la profesora relacionadas con la actividad instruccional que incluyen: i) la planificación didáctica de una actividad instruccional, ii) la interacción de la profesora con los alumnos sobre los contenidos en la actividad instruccional donde la profesora tiene la finalidad de ajustar las ayudas educativas a todos los alumnos, brindar diversas oportunidades de participación y potenciar el aprendizaje entre iguales y iii) la valoración de dicha interacción en la actividad instruccional.

- iii) En el caso de la identificación de las actuaciones entre formadora, profesora y contenido en la actividad conjunta formativa, se hipotetiza que los Segmentos de Interactividad no responderán a la naturaleza de la actividad conjunta formativa, ya que el contenido se relaciona con la actividad conjunta instruccional. Con lo cual es probable que sea necesario hacer una distinción entre el Segmento de Interactividad (SI) y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF).

Los aportes teóricos y metodológicos para el análisis de la interactividad en procesos enseñanza y aprendizaje de Coll et al. (1992a), permitieron hacer uso de la unidad de análisis Segmento de Interactividad (SI) para caracterizar las actuaciones de la profesora, los alumnos y el contenido instruccional en las sesiones de **desarrollo** de la práctica docente en el aula. El uso de la unidad de análisis de Segmento de Interactividad también ha sido utilizada en estudios recientes sobre la formación del profesorado (Colomina & López, 2015; García, 2013; Mauri et al., 2015). Lo que refuerza su relevancia para el análisis de la actividad conjunta entre profesores en situaciones de formación en el contexto universitario, escolar y áulico. Respecto a esta hipótesis, en el procedimiento de análisis para la identificación de formas de organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora sobre el contenido de formación, en las sesiones de **desarrollo** de la práctica docente fue necesario identificar primero las formas de organización de la actividad conjunta entre profesora y alumnos en cuanto al contenido instruccional a través de la unidad de análisis Segmento de Interactividad. Este procedimiento facilitó la tarea de identificar, posteriormente, los Segmentos de Interactividad Formativa en las sesiones de **preparación, desarrollo y evaluación**, ya que como se ha mencionado antes, el contenido formativo está relacionado con el contenido instruccional de la práctica docente en el aula.

- iv) Se hipotetiza que en la actividad conjunta entre formadora y profesora en el aula, el contenido y la tarea de formación estarán muy vinculadas al contenido y tarea instruccional sobre el que se centra dicha actividad conjunta.

La experiencia del procedimiento de análisis de los datos fue complejo debido a que en el discurso de las participantes se identificaron, en su mayoría, significados sobre los aspectos del proceso instruccional en el aula y de la práctica educativa vinculada con las tareas formativas (de planificar, realizar y evaluar dicha práctica). Esta complejidad para el análisis fue menor en la medida en que se inició la identificación de los aspectos del proceso instruccional, lo que permitió ver en otro plano los aspectos del proceso

formativo. Esta reflexión sobre el análisis de la actividad conjunta entre formadora y profesora en el aula aporta elementos para considerar en el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de formación del profesorado, situaciones de asesoramiento psicopedagógico y situaciones de formación en otras áreas, por ejemplo la medicina, donde el contenido y la tarea formativa está muy relacionada con la práctica profesional.

- v) Se hipotetiza que las dimensiones y categorías para el estudio de la presencia docente distribuida en situaciones de enseñanza y aprendizaje en medios asíncronos serán de utilidad para el estudio de los procesos de ayuda formativos. Aunque, posiblemente, las categorías cambiaran de sentido porque se analizan sesiones de formación presenciales en la actividad conjunta entre formadora y profesora.

Las dimensiones y categorías del protocolo de análisis elaborado por el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE)⁶ han sido utilizadas en los estudios de Bustos (2011), sobre la presencia docente distribuida en entornos de enseñanza virtual; García (2013), respecto a la ayuda educativa entre docentes en el centro escolar; y Rodrigues (2014), para el estudio del conocimiento y la formación del profesorado en contextos híbridos de enseñanza (es decir de forma presencial y virtual). Las dimensiones y categorías de los estudios antes mencionados sirvieron de referente para el procedimiento del análisis de los datos, a los cuales se les hicieron modificaciones sólo a las categorías y se agregaron algunas, dada su relevancia por su frecuencia de aparición. Estos cambios en su mayoría fueron a la gestión de los significados (se agregaron 7 categorías) y en menor proporción a la gestión de la participación (se agregaron 6 categorías) y tarea (se agregaron 5 categorías). La modificación de las categorías se debe a las diferencias que se observaron de la gestión de las ayudas en un entorno virtual, a la gestión de las mismas ayudas en un entorno presencial, en la

⁶ Coordinado por el Dr. César Coll e integrado por el mismo, Bustos, Colomina, Clarà, de Gispert, Engel, Falsafi, Mauri, Onrubia y Rochera. Se puede encontrar más información del proyecto y el grupo en <http://www.psyed.edu.es/grintie>.

interacción cara a cara donde surgieron actuaciones discursivas y no discursivas, que evidenciaron su importancia en el análisis de la actividad conjunta, es por esta razón que se consideró realizar algunas modificaciones al protocolo inicial propuesto para contextos de enseñanza y aprendizaje virtual.

Respecto al uso de las mismas categorías de análisis tanto para la formadora como para la profesora, se decidió utilizarlas por igual porque de acuerdo con la influencia educativa distribuida, la profesora podía ser una fuente potencial de ayuda debido a su experiencia docente en la práctica en educación infantil, lo que coincidió en los resultados obtenidos y, en segundo lugar, porque dichas ayudas se ajustan a los principios del acompañamiento, donde la profesora es capaz de gestionar las ayudas formativas a la participación, la tarea y los significados en el proceso formativo en el que ella es la principal protagonista y la formadora quien la acompaña.

7.2. Conclusiones

En conclusión, este trabajo ha estudiado los procesos de ayuda formativos, el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, y la construcción progresiva de significados compartidos en situaciones de modelado a través del acompañamiento en la práctica a profesoras expertas. Para ello, se ha basado en la exigencia de analizar la actividad conjunta entre formadoras y profesoras sobre contenidos formativos relacionados a la práctica docente inclusiva en tres casos de estudio, que permiten identificar los procesos de ayuda en cada uno de ellos, sus semejanzas y diferencias respecto a cómo se estructura la actividad conjunta, a las ayudas formativas a la gestión de la participación, la tarea y los significados, y a los significados que se aportan durante el proceso formativo. Y, por último, ha incorporado algunos elementos al modelo de análisis de la interactividad para ajustarlo a las

exigencias planteadas en el estudio de los procesos de ayuda en situaciones de formación de profesorado en el centro y en el aula.

7.2.1. Aportaciones del estudio

Una de las aportaciones del estudio es proporcionar evidencia empírica sobre cómo se puede entender el acompañamiento a la práctica docente, mediante los procesos de ayuda formativos implicados en el acompañamiento en las situaciones de modelado estudiadas, qué rol asumen el formador y el profesor en ellas y cómo se puede llevar a cabo un programa de formación para profesores con experiencia en la docencia basado en los planteamientos que fundamentan la perspectiva del acompañamiento. A nuestro entender estos planteamientos sobre el acompañamiento son coherentes con la perspectiva sociocultural y el estudio de los procesos de ayuda que fundamenta nuestro trabajo y además permiten avanzar en el abordaje de la formación sobre la propia práctica docente basada en la actividad conjunta formador/profesor en el aula.

Otro de los aportes es el análisis detallado de la interacción entre formadora y profesora en relación a los contenidos de formación (significados), a lo largo de un curso escolar, en cada una de las Secuencias Formativas de tres casos del estudio. Lo que permitió profundizar en la comprensión de los procesos de ayuda formativos: la construcción conjunta de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje de las profesoras participantes en situaciones de modelado a través del acompañamiento en la práctica del formador.

A continuación se presentan algunas de las aportaciones del trabajo planteadas como conclusiones sobre el acompañamiento en la práctica

docente en programas de formación en el aula (y en el centro) apoyados por los resultados de este trabajo.

1. *El acompañamiento a la práctica es una nueva forma de entender la formación del profesorado en situaciones laborales cotidianas.* El acompañamiento está basado en la cultura de la profesionalización aunque integra también aspectos de la cultura de la formación. Uno de los elementos que caracterizan a esta última cultura, es que el formador se encarga de propiciar situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y capacidades en el profesor que pueda utilizar en otro contexto o situación. En cuanto a la cultura de la profesionalización, un elemento constitutivo es el logro de competencias a través del acompañamiento en el desarrollo profesional tanto a nivel individual como colectivo (Pirard & Barbier, 2012). En síntesis, el carácter asimétrico del conocimiento sobre el objeto de la formación no es incompatible con el carácter simétrico de la relación en el que también se pone en valor el conocimiento del aprendiz, en este caso un profesional.
2. *El acompañamiento a la práctica se orienta al desarrollo profesional, ya que engloba procesos de ayuda en situaciones de modelado de la práctica docente a partir de las cuales el profesor reflexiona respecto a su aprendizaje y crea conocimiento de la acción con ayuda de otro más experto (Korthagen & Kessels, 1999; Le Bouedéc et al., 2001).*
3. Desde la perspectiva sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje de este trabajo, *el estudio del acompañamiento en la interacción entre profesor y formador en el aula, se puede interpretar en términos de los procesos ayuda que usan los formadores de manera intencionada, sistemática y planificada para apoyar el aprendizaje de los profesores en situaciones de formación en el aula.* Esta forma de entender la formación tiene sentido si se concibe el aprendizaje del profesor como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y atribución de sentido a estos. El acompañamiento y el aprendizaje se enmarcan en la actividad conjunta entre el formador y

el profesor sobre el contenido de formación, pues no podríamos entender cómo, cuándo, para qué y sobre qué aprende un profesor, si no lo ponemos en relación a la ayuda brindada del formador.

4. *El rol del formador acompañante y del profesor en el acompañamiento a la práctica.* Debido a que hablamos de una nueva forma de entender la formación del profesorado, esto también incide en cómo se entiende el rol del formador, que no es como el trasmisor de conocimiento, que sólo da sugerencias o que impone soluciones a problemas del profesor, sino como alguien más experto en un contenido/tarea determinado que acompaña a un profesor que ya tiene experiencia en la práctica docente pero que necesita incrementar sus aprendizajes respecto algún aspecto de la misma. Por tanto, el profesor es a quién se le acompaña, es el protagonista de su aprendizaje, poseedor de conocimientos previos y creencias sobre la práctica docente y quién enfrenta problemas reales en esta. Con lo cual, el formador se une y ayuda al profesor en lo que ya sabe y hace en la práctica, es quién ayuda a que detecte sus necesidades de formación y a que el profesor construya significados sobre la práctica docente y les atribuya sentido. En síntesis, el formador se caracteriza por acompañar la práctica del profesor acorde a su ritmo, sus características y sus necesidades de formación. Todas estas características del formador que acompaña a través de ayudas en la práctica son las que lo diferencian del rol de asesor, tutor y mentoring, coaching... y son compatibles con el modo de entender la construcción del conocimiento y la ayuda pedagógica de la perspectiva sociocultural y constructivista (Coll, 2001a).
5. *Los procesos de ayuda a los que hace referencia el acompañamiento se han concretado en nuestra investigación según los mecanismos de influencia educativa:* la construcción progresiva de significados compartidos y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, los cuales operan a través del discurso o habla compartida en la actividad conjunta entre el formador y profesor sobre contenidos de formación (significados) en las situaciones de modelado en el aula. En donde el significado sirve de mediador de la acción de los

participantes, de ahí la importancia de las ayudas brindadas por el formador al profesor a través del discurso.

6. *Algunas características de los procesos de ayuda del acompañamiento a la práctica.* En primer lugar son mecanismos interpsicológicos que operan en la actividad conjunta entre formador, profesor y contenido de formación, es decir, los profesores aprenden gracias a las ayudas ofrecidas por el formador al proceso de construcción y reconstrucción de significados compartidos. En segundo lugar, son sólo eso “ayudas”, pues la principal responsabilidad del aprendizaje recae en el profesor en formación, pero a la vez son imprescindibles pues el profesor no podría lograr una aproximación a los significados socialmente compartidos sin otro formador (o profesor) más experto que lo acompañe. En tercer lugar, son procesos que no suelen ser permanentes, ni constantes debido a que se ajustan en cantidad y calidad a los cambios en el aprendizaje del profesor, de acuerdo a sus requerimientos, avances y retrocesos en la construcción de significados y atribución de sentido. En cuarto lugar, son temporales porque su finalidad es el logro de la autonomía y autorregulación del profesor que es acompañado en la práctica, aunque cabe señalar que la construcción de los significados y atribución de sentido requiere de periodos largos de acompañamiento para el desarrollo profesional.
7. *Acompañamiento a las tareas esenciales de la práctica educativa en el aula.* Los procesos de ayuda están presentes en situaciones cotidianas del profesorado relacionadas a las tareas de la práctica educativa en el aula. Estas tareas son la planificación, la realización de la práctica docente y la valoración de dicha práctica que todo profesor realiza en su actividad laboral cotidiana. En la situación de formación estudiada estas tareas vertebran el trabajo compartido y han tomado la estructura de Secuencias Formativas, que son un micro proceso de formación en el acompañamiento a la práctica, delimitado en un período breve de tiempo desde su inicio hasta su finalización (entre dos y tres días). Esta Secuencia Formativa se estructura de tres tipos de sesiones llamadas **preparación, desarrollo y evaluación** en las que se

crean Zonas de Desarrollo Próximo, donde la profesora puede realizar estas actividades con la mediación de la formadora que es más experta, y sin cuya ayuda no podría lograrlo por sí misma. Esta estructura resulta de utilidad para el proceso formativo estudiado y a nuestro entender puede serlo para un amplio número de procesos de formación.

8. *El acompañamiento a través del “modelado de la acción”*. Este modelado es un tipo de actividad conjunta característico de la sesión de **desarrollo** de una Secuencia Formativa. En este tipo de actividad conjunta, la formadora demuestra a la profesora la realización de una práctica docente, objeto de formación, mientras que esta última observa y participa en la medida de sus capacidades hasta llegar a una ejecución autónoma de la práctica docente. En este tipo de “modelado de la acción”, opera principalmente el proceso de ayuda de traspaso progresivo del control y la responsabilidad; aunque, puntualmente, también puede estar presente la construcción de significados compartidos, como es lógico durante la realización de la práctica docente existen muy pocos momentos para que se dé el dialogo entre las participantes sobre el contenido formativo. Aunque esta actividad pueda ser habitual de las situaciones formativas, para su potencialidad formativa es esencial ubicarla en el marco más amplio de la actividad realizada antes y después.
9. *El acompañamiento a través del “modelado del habla”*. Este modelado es otro tipo de actividad conjunta, en este caso, característico de las sesiones de **preparación** y **evaluación** de una Secuencia Formativa. En este tipo de actividad conjunta la formadora pone al descubierto a través del discurso su pensamiento, análisis y reflexión que hace para o sobre la práctica docente a realizar o ya realizada, mientras la profesora va participando en este análisis y reflexión por medio de las ayudas brindadas de la formadora a medida de sus capacidades, hasta llegar a una actuación cada vez más autónoma. En este tipo de “modelado de la habla”, prioritariamente, opera el proceso de ayuda de construcción progresiva de significados compartidos, aunque

también está presente el traspaso progresivo del control y la responsabilidad. Por lo tanto, estos dos tipos de sesiones tienen un potencial formativo para el aprendizaje de los profesores que cabe aprovechar. Además, no hay que olvidar las relaciones de continuidad que se pueden establecer entre los contenidos abordados en estas sesiones y también en relación con la sesión de desarrollo que actúa como referente, tanto en la preparación como en la evaluación.

10. Las ayudas formativas en el acompañamiento a la práctica se pueden referir tanto a la participación como a la tarea como al significado.

Debido a que los procesos de ayuda operan en la actividad conjunta entre formador, profesor y contenido de formación es importante destacar que la construcción de la actividad conjunta requiere de ayudas para su establecimiento y consolidación. Son ayudas más de tipo relacional para potenciar la interacción de los participantes, que a su vez permite a estos centrarse en la construcción de los significados y, por tanto, la consecución de los objetivos de formación. Son definidas como ayudas a la gestión de la participación y la tarea que permite a los participantes definir qué van a hacer, cómo lo van a hacer, quién hará qué, de qué forma, cuál es el rol de cada uno... Y ayudas a la gestión de los significados, que son más orientadas a la construcción mental sobre los significados que comparten los participantes. Estas ayudas son por ejemplo, explicar significados previos, recordar significados compartidos previamente, sintetizar los significados aportados...

11. Las ayudas formativas en el acompañamiento a la práctica han de atender a la construcción de los significados y a la atribución de sentido.

El formador en el acompañamiento a la práctica del profesor debe tener presente los factores motivacionales para el aprendizaje, es por esto que se propone una distinción a las ayudas formativas, unas más orientadas a la construcción de los significados y otras a la atribución del sentido. Por citar un ejemplo, una ayuda a la construcción del significado es “pedir la comprobación o el recordatorio de los significados presentados previamente por él” y una

ayuda a la atribución del sentido es “expresar una valoración del aprendizaje del profesor”, que pueda provocar en el profesor la toma de consciencia de qué aprende, cómo lo aprende o para qué lo aprende.

12. *Las ayudas formativas en el acompañamiento a la práctica posibilitan la creación de Zona de Desarrollo Próximo del Profesor (ZDPP) y niveles de reflexión más profundos en los profesores.* Gracias a la gestión de las ayudas, principalmente, a los significados en la actividad conjunta entre formador y profesor sobre contenidos de formación en periodos largos de formación, los profesores pueden llegar a niveles de reflexión cada vez más profundos sobre la práctica docente (que van desde el entorno, comportamientos, competencias, creencias, identidad y misión), favoreciendo de esta forma el desarrollo profesional y el cambio en la práctica docente. Estas ayudas operan en la Zona de Desarrollo Próximo del Profesorado, que es la distancia entre lo que un profesor puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la mediación de otro profesor más capaz o experto (Warford, 2011).
13. *El acompañamiento a la mejora de la práctica docente inclusiva, entendido como una práctica docente de calidad.* Algunos de significados que comparten formador y profesor en situaciones de modelado en el aula en relación a la práctica docente inclusiva en el aula son: el conocimiento de los alumnos, el contenido de enseñanza y aprendizaje, la diversificación metodológica, los ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje, el apoyo a través del uso de materiales, la evaluación de la actividad instruccional, la evaluación del desempeño de los alumnos, por mencionar algunos. Significados que se podrían considerar en programas de formación orientados a la calidad educativa, pues una práctica docente inclusiva a nuestro entender puede equipararse a una práctica docente de calidad.

7.2.2. Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones, ha sido encontrar pocas investigaciones sobre el acompañamiento a la práctica docente, como se mencionó a lo largo del trabajo, existen guías sobre cómo realizarlo en el aula y en el centro, pero pocos de ellos nos permitieron hacer una discusión teórica sobre los resultados identificados. En el mismo sentido, la mayoría de los referentes teóricos utilizados para analizar los significados compartidos sobre la práctica docente inclusiva han surgido de aportes sobre las competencias docentes inclusivas (o actuaciones de las profesoras en, para y sobre la práctica docente inclusiva) y muy pocos sobre la práctica inclusiva en el aula (acciones de la profesora en la actividad instruccional, incluyendo las referidas a la planificación, realización y evaluación de la misma), lo que hubiera sido de gran utilidad para las categorías de análisis y la interpretación de los resultados.

Respecto al modelo de análisis utilizado para realizar esta investigación, debido a que no se había empleado para el estudio de situaciones formativas en el contexto laboral en el aula, se requirió de más tiempo para modificar y adaptar el modelo de análisis.

El trabajo es de carácter cualitativo y exploratorio que pretende comprender a profundidad el fenómeno estudiado en el contexto donde se sitúa. Sin embargo, ello comporta que los resultados de la investigación no se pueden generalizar.

Por la complejidad del fenómeno estudiado, el analista debe poseer nociones básicas sobre los aspectos que integran la actividad instruccional y/o la actividad formativa para poder profundizar en su estudio y delimitar bien la diferencia entre ambos procesos que se intersectan en situaciones de formación situadas en la práctica docente, como las de este caso.

Otra de las limitantes para este tipo de análisis es la excesiva inversión de tiempo sobre todo para las sesiones de desarrollo de la práctica docente en el aula por la descripción de actuaciones del profesor, alumnos y contenido instruccional, a la vez de las actuaciones entre formador y profesor respecto a la práctica docente.

Por último, señalar que el análisis estadístico es anecdótico y puntual en el estudio porque únicamente se ha utilizado para profundizar en un aspecto de los resultados a interpretar en el marco más amplio del análisis cualitativo; aún así cabe señalar que, el tamaño de la muestra limitaría cualquier potencialidad de generalización de los resultados.

7.2.3. Temas abiertos

A partir de este estudio quedan planteados distintos interrogantes algunos de los cuales se proponen a continuación algunos temas abiertos para futuras investigaciones. En primer lugar, y siguiendo con los mismos datos del trabajo se podría profundizar en el análisis de la evolución de los significados en cada uno de los casos así como en la relación entre estos significados y las sesiones de evaluación final del programa formativo. Estos análisis que permitirían seguir profundizando en algunos de los objetivos planteados que no se han desarrollado dada la extensión del trabajo y las opciones prioritarias que se han tomado. Además este análisis podría proporcionar información relevante respecto a la construcción del conocimiento práctico (Clarà & Mauri, 2010a), pues tal y como se ha observado en los datos, los significados que comparten las participantes surge de la definición y la construcción de situaciones formativas sobre y para la práctica -en las sesiones de evaluación y preparación-, que utilizan en la actuación en la práctica docente -en las sesiones de desarrollo-.

En segundo lugar, sería interesante estudiar los procesos de ayuda entre profesoras del mismo centro o entre profesoras de centros distintos sobre la práctica docente inclusiva. Esta línea surge de la idea de la influencia educativa distribuida (Coll et al., 2011) y de la colaboración entre iguales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y la escuela (Glazer & Hannafin, 2006) y resulta muy compatible con los planteamientos del acompañamiento. Además ello pondría de relieve el

proceso de progreso en la autonomía de los centros que es el objetivo común de los procesos de formación (por ejemplo, Cros, 2009; Mayoral, 2011; Vezub, 2011) y de procesos de asesoramiento basados en una perspectiva sociocultural y educacional de los mismos (por ejemplo, Onrubia & Lago, 2008).

En tercer lugar, en el proceso formativo se hace un trabajo de evaluación en cada una de las Secuencias Formativas que responde a los planteamientos del acompañamiento sobre identificación de las necesidades del profesor, los aspectos a mejorar y los objetivos que orientan el proceso (Beauvais, 2008). Sin embargo, esto no se queda sólo a nivel personal, también se realiza una evaluación entre el centro formativo y el colectivo de cada centro escolar en varios momentos -al finalizar el curso escolar, a la mitad y, nuevamente, al finalizar otro curso- para identificar también las necesidades de los profesores, los aspectos a mejorar y los objetivos que orienten el proceso formativo a nivel institucional. Por tal motivo, se considera pertinente hacer un análisis sobre los significados compartidos en dichas sesiones de evaluación, pues tal y como afirma Englert y Rozendal (2004), en la evaluación de los procesos formativos se crean oportunidades para que los profesores construyan conocimiento a través de la crítica y la reflexión sobre las prácticas docentes y sus resultados.

En cuarto lugar, los datos analizados sobre el programa de formación previsto en cada uno de los centros educativos y el contraste con el desarrollo real de este podrían dar como resultado aportes teóricos sobre un modelo formativo en el centro y en el aula a través del acompañamiento en la práctica, que como ya se ha mencionado antes retoma aspectos relevantes de la cultura de formación y la profesionalización (Pirard & Barbier, 2012). Este modelo teórico al igual que las situaciones de modelado analizadas retoman aportes del aprendizaje situado en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 2002; Wenger, 2000), el enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida (Brown et al., 1989; Salomon, 2001), Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) (Engeström, 2001; Leontiev, 1977a) y el enfoque sociocultural de Vygotsky (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979).

En quinto lugar, resultaría útil profundizar en el estudio de situaciones para optimizar los procesos de ayuda de los formadores a los profesores a través del análisis de videos de la práctica para detectar de manera conjunta las necesidades de formación respecto al acompañamiento a profesoras expertas en la mejora de su práctica docente inclusiva. Como es sabido, en algún momento de la práctica docente, las formadoras o profesoras con más experiencia pueden llegar a una zona de comodidad (confort) para resolver problemas haciendo uso de sus conocimientos y capacidades adquiridos por años (Brody & Hadar, 2015). Sin embargo, la práctica docente inclusiva requiere de formas creativas para brindar acompañamiento a la práctica de profesoras y, por tanto, se ha implementado en el mismo programa de formación estudiado un tipo de actividad conjunta entre formadoras para identificar necesidades formativas a través del uso de vídeos sobre la práctica. Al respecto, Colomina y López (2015), afirman que el uso de clips de vídeo puede ser útil para el análisis de la práctica docente, idea que reafirma Ainscow y Miles (2008) sobre que el análisis de vídeos favorece el pensamiento hablado, la revaloración y el replanteamiento de la práctica docente inclusiva. Por este motivo, se considera útil para los participantes el uso de dispositivos como el vídeo de una práctica real y auténtica, tanto para ayudar a detectar necesidades de desarrollo profesional sobre la práctica docente inclusiva como para abordarlas con el uso de este apoyo técnico como referente de la actividad conjunta de formación.

En sexto lugar, aunque el foco de este trabajo no es la educación inclusiva, cabe señalar que los planteamiento de este trabajo coinciden con los propuestos por el modelo de “respuesta a la intervención” (Response to Intervention -RTI-) (Brown & Doolittle, 2008; Fuchs et al., 2003; Greenwood et al., 2011), que habría que tener en cuenta para continuar profundizando en el estudio centrandó más el foco en la inclusión de los alumnos en el nivel de educación infantil.

Por último, y aunque está muy relacionado con la segunda propuesta, destacaríamos también el estudio de las ayudas formativas en los procesos de reflexión entre profesores de un mismo centro para la resolución de problemas compartidos. A partir del ciclo escolar 2014-2015, en México se ha

implementado a nivel nacional, el trabajo de rutas de mejora en los centros escolares como una estrategia para potenciar el trabajo colaborativo al interior de cada uno de ellos. Por dos años consecutivos, la implementación de las rutas de mejora ha sido planificada por medio de una guía que propone las actividades que deben desarrollar los colectivos docentes en las escuelas. Las actividades de la ruta de mejora están dirigidas al análisis y la reflexión de los profesores sobre su práctica docente en el aula, el aprendizaje de todos los alumnos, la resolución de problemáticas en común, entre otros. Sin embargo, no en todos los colectivos de los centros escolares llegan a niveles profundos de reflexión como lo explica Korthagen (2010b) en el “modelo de cebolla”, que se orienten a un cambio real en la práctica docente. Estudios como los Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2015), advierten la potencialidad formativa de los procesos de reflexión conjunta para el profesorado según la interacción que se construya y las ayudas que se brinden en estos procesos mediante el discurso compartido. Por este motivo, se considera una línea de investigación de interés para comprender y explicar los procesos de ayuda distribuidos entre profesores que les ayuden a llegar a niveles de reflexión más profundos que impacten en la mejora de la práctica docente inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. doi: 10.1007/BF03173412
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. En Green, J., Camilli, G., Elmore, P., Skukauskaité, A., & Grace, E. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. (pp. 279-295). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Arteaga, B. & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger [Accompany is to evaluate]. *Education Permanente*, 175, 123-135.
- Blanco, M., Morales, H., & Rodríguez, T. (2010). Actividad, acciones y operaciones en el proceso diagnóstico. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 24(3), 352-359. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v24n3/ems07310.pdf>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín proyecto principal de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe / OREALC*, 48, 55-72. Recuperado de <http://www.oei.es/n3007.htm>

- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.
- Brody, D. & Hadar, L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development*, 19(2), 246-266. doi: 10.1080/13664530.2015.1016242
- Brown, J. & Doolittle, J. (2008). A Cultural, Linguistic, and Ecological Framework for Response to Intervention with English Language Learners. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 66-72.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-24. doi: 10.3102/0013189X018001032
- Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Chang, C. (2015). Teacher modeling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 per review. *Assessing Writing*, 25, 1-20. doi: 10.1016/j.asw.2015.04.001
- Clarà, M. (2011). *El Concepte Pràctic i la Microgènesi de la Co-mediació Representacional de l'Activitat*. (Tesis inédita de doctorat). Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42728/5/MCG_TESI.pdf
- Clarà, M. (2013). The Concept of Situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56, 113-127. doi: 10.1159/000346533
- Clarà, M. (2014a). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119.
- Clarà, M. (2014b). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 1-11. doi: 10.1177/002248711452028

- Clarà, M. & Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. doi: 10.1174/021037010791114625
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207. doi: 10.1174/021037010791114643
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagatoria. En Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.65-77). Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2599>
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi A. (Comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010a). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2010b). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159. doi: 10.1174/021037010791114553
- Coll, C., Bolea, E., Colomina, R., Gispert, I., Mayordomo, R., Onrubia, J., Rochera M. J. & Segués, M. T. (1992b). Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87. Recuperado de:

- <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/140307/246191>
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_26.pdf
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992a). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. doi: 10.1080/02103702.1992.10822356
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31. Recuperado de: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/45/R45_2.pdf
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. (Tesis inédita de doctorat). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Colomina, R. & López, T. (2015). Actividad conjunta y andamiaje en tutorías de análisis de la propia práctica docente realizadas por estudiantes de practicum. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 79-86. Recuperado de: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Colomina, R. & Méndez, C. (2012). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. En Albaladejo, C. & Prats, M. (Coords), *Actas del III Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. *Políticas y modelos de formación permanente* (pp. 659-

- 815). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.001
- Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs: une injection? *Recherche et formation*, 62, 39-50. Recuperado de: <http://rechercheformation.revues.org/409>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Duk, C. & Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11-12. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/editorial.pdf>
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias*

- pedagógicas*, 19, 7-24. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999/2105>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_08.pdf
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Englert, C., & Rozendal, M. (2004). A Model of Professional Development in Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 27(1), 24-46. doi: 10.1177/088840640402700104
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure. En Wilkinson, L. Ch. (Comp.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). New York: Academic Press.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Madrid: Morata.
- FONDEP (2008). Recuperado de: <http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%201/guiadeacompanamiento.pdf>
- Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3),

157-171.

- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(2), 327-342. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL2.pdf>
- García, L. (2013). *La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente*. Universitat de Girona. (Tesis inédita de doctorat). Girona, España.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Giné, C. (1995). Contexto familiar y retraso en el desarrollo: análisis de la interacción padres-bebé. *Siglo Cero*, 157, 23-30.
- Giné, C. (1998). El paper de la família i l'entorn microcultural en els processos d'integració. *Revista Educar*, 22(23), 119-137.
- Glazer, E. & Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.004
- Greenwood, C., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J. & Nylander, D. (2011). The Response to Intervention (RTI) Approach in Early Childhood. *Focus on Exceptional Children*, 43(9), 1-24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267207499_The_Response_to_Intervention_RTI_Approach_in_Early_Childhood
- Guerrero-Ortiz, C. & Mena-Lorca, J. (2015). Modelación en la enseñanza de las matemáticas: Matemáticos y profesores de matemáticas, sus estrategias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 10(1), 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2733/273341286001.pdf>

- Gutiérrez, J., Pozo, T., & Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 676, 533-557. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045/1052>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Hutchinson, N. (2014). Self-study of modelling and unpacking strategies for inclusive teaching: Unless teacher candidates find teaching approaches effective for their own learning. In Garbett, D. & Ovens, A. (Eds.), *Changing Practices for Changing Times: Past, Present and Future Possibilities for Self-Study Research* (127-130). New Zealand: The University of Auckland.
- Ho, H., O'Farrell, S., Hong, S., & You, S. (2006). Developmental Research: Theory, Method, Design and Statistical Analysis. En Green, J., Camilli, G., Elmore, P., Skukauskaité, A., & Grace, E. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 209-213). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Jaramillo, L., Osorio, M. & Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 111-118.
- Jarvis, J., Dickerson, C., Thomas, K. & Graham. S. (2014). The Action - Reflection-Modelling (ARM) Pedagogical Approach for Teacher Education: a Malaysia-UK Project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 89-118. doi: 10.14221/ajte.2014v39n3.2
- Killion, J. & Todnem, G. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16. Recuperado de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_killion.pdf

- Korthagen, F. (2001a). The Realistic Approach: Its Tenets, Philosophical Background, and Future. In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 255-274). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001b). Building a Realistic Teacher Education Program. In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 69-87). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001c). Helping Individual Student Teacher Become Reflexive: The Supervisory Process. In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 108-129). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001d). A Reflection on Reflection. In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 51-69). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001e). The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 20-31). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2010a). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.001
- Korthagen, F. (2010b). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf

- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Research*, 4-17. doi: 10.3102/0013189X028004004
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001). Teachers' Professional Learning: How Does It Work? In Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Comps.), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 174-205). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lampert, M., Franke, M., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H. & Crowe, K. (2013). Keeping It Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226-243. doi: 10.1177/0022487112473837
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En Lea, M. R. & Nicoll, K. (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp.56-63). London; Routledge Falmer.
- Le Bouédec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible?* [postface de L'HOTELLIER, A.], Paris: L'Harmattan.
- Leontiev, A. N. (1977a). Activity and Consciousness. *En Soviet Psychology*, 1-13. Recuperado de: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977>
- Leontiev, A. N. (1977b). The problem of activity and psychology. In A. N. Leontiev, *Activity, Consciousness, and Personality* (p.30). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall [Original work published in Russian in 1975].
- Llorent-García, V. & López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz. *Revista en Educación Inclusiva*, 6(2),

- 174-192. Recuperado de: <http://files.revista-educacion-inclusiva.es/200000084-ba684bc612/REFLEX%2006%20LLORENT%20.pdf>
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Bristol: Felmar Press.
- Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203. doi:10.1016/j.tate.2004.12.005
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.001
- Maela, P. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. Recuperado de: <http://rechercheformation.revues.org/435>
- Manzanares, A. & Galván, M. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. & Hernández, L. (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Madrid, España.
- Martín, E., & Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Madrid: Alianza.
- Martín, E. & Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En Martín, E. & Mauri, T. (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 29-49). Barcelona: Graó.
- Mauri, T., Clarà, M. Colomina, R. & Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. Recuperado de: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

- Mauri, T. Clarà, M. Ginesta, A. & Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360. doi: 10.1174/021037013807533025
- Mauri, T., Colomina, R. & Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. doi: 10.1080/11356405.2014.935111
- Mayoral, P. (2011). *Acompanyament al professorat novell: avaluació d'un programa per a la construcció del coneixement professional*. (Tesis inédita de doctorat). Universitat Ramon Llull. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.tdcat.cesca.es/handle/10803/31982>
- Mayoral, P. & Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 346-362. Recuperado de: www.ugr.es/~recfpro/rev191COL4.pdf
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual: 5a edición*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2014). Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. En Mirete, A. & Sánchez, M. (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 353-367). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-329). Madrid: Alianza.
- Montanech-Torres, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes en la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Montanech-Torres, M. (2016). Reseña de tesis: Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la

- educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 106-113. doi: 10.1344/reire2016.9.1918
- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Onrubia, J. & Lago, J.R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 363-384.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1304-1316. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.004
- Pirard, F. (1997). Accompagnement pour un accueil de qualité. In Rayna, S. & Dajez, F. (Coords.), *Formation petite enfance et partenariat* (pp. 151-175). Paris, Francia: L'Harmattan.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In Brougère, G. & Vanderbroeck, M. (Dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles, Belgique: P.I.E. Peter Lang.
- Pirard, F. & Barbier, J. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 1-12. doi: 10.1080/09575146.2011.642852
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi: 10.3102/0013189X029001004
- Rochera, M. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Rodrigues, M. (2014). *Conocimiento y formación híbrida del docente centrada en tareas de planificación auténtica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un*

- programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 62, 13-24. Recuperado de: <http://rechercheformation.revues.org/398>
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante de título de grado de maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527005>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art9.pdf>
- Salazar, J. & Marqués, M. (2012). Acompañamiento al Aula: Una Estrategia para la Mejora del Trabajo Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1). Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1_hm.html
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. & López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/pdf/M9%20REDES%20DE%20COLOBORACION.pdf>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segués, T. (2006). Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta. (Tesis inédita de doctorat). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.

- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación espacial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Shelfhout, W., Dochy, F. Janssens, S. Struyven, K., Gielen, S. & Sierens, E. (2006). Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education*, 22, 874-897. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.003
- Stake, R. E., & Filella, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Strieker, T. & Dooley, K. (2015). Pre-service co-teaching: a mentor modelling approach. Recuperado de: http://bagwell.kennesaw.edu/files/3114/4102/8227/2015-2016_PSCT_DS_Handbook_8-26-2015.pdf
- UNESCO (2015). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/browse/1/>
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher- student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.10.004
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>

- Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M. & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229-239. doi: 10.1016/j.tate.2011.09.011
- Vezub, L. F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras*, 30, 109-132. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. F. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Uruguay: OEI.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F. & Simons, R. (2015). Promoting effective teacher-feedback: from theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1-20. doi: 10.1080/13540602.2015.1005868
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- Wagner, B., & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change Among Early Childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152-171. doi: 10.1080/02568541003635268
- Warford, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.008
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *Mind, Culture and Activity*, 14(3), 1-18. Recuperado de: [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/MCA%2014\(3\)%202007.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/MCA%2014(3)%202007.pdf)
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi: 10.1177/135050840072002

- Wertsch, J. V. (1985a). El método de Vygotsky. *Vygotsky y la formación social de la mente* (35-74). Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1985b). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. *Vygotsky y la formación social de la mente* (75-92). Barcelona: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Woodrum, E. (1984). "Mainstreaming" Content Analysis in Social Science: Methodological Advantages, Obstacles, and Solutions. *Social Science Research*, 13, 1-19. doi: 10.1016/0049-089X(84)90001-2
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In Green, J. L., Camilli, G. & Elmore P.B. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2011). "Democratizing Knowledge in University Teacher Education Through Practice-Based Methods" (Working Paper # 2). *Teaching and Mediated Field Experiences in Schools and Communities*. Seattle: Center for the Study of Teacher Learning in Practice. University of Washington, January 2012.
- Zwart, R., Korthagen, F. & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596. doi: 10.1080/19415257.2014.919341
- Zwart, R., Wubbels, Th., Bolhuis, S. & Bergen, Th. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.003

