

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A ALEKSANDAR IVANOV KATRANZHEV
Y NIKOLAY POPOV

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número Especial

Enero / Marzo

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



**MODELO DE ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA ENTRE PROFESORES EN SERVICIO
PARA ESTUDIAR PROCESOS DE FORMACIÓN MEDIANTE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA**

**JOINT ACTIVITY ANALYSIS MODEL. STUDY MODEL FOR TRAINING PROCESSES AMONG
TEACHERS IN SERVICE THROUGH CLASSROOM ACCOMPANIMENT**

Dra. Claudia Méndez Alarcón

Universidad Católica de Temuco, Chile
cmendez@uct.cl

Dra. Rosa Colomina Álvarez

Universidad de Barcelona, España
rosacolomina@ub.edu

Fecha de Recepción: 30 de julio de 2019 – **Fecha Revisión:** 25 de octubre de 2019

Fecha de Aceptación: 23 de diciembre de 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2020

Resumen

Uno de los desafíos actuales que enfrentan los investigadores es contar con un modelo de análisis efectivo, que permita el estudio de procesos completos de formación, aprendizaje y desarrollo profesional de profesores en servicio. Este documento presenta una herramienta metodológica para el análisis de la actividad conjunta entre formadores y profesores en situaciones de aprendizaje sobre experiencias prácticas en el aula. El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer la forma en que ha sido utilizado y modificado el modelo de análisis de la interactividad para el estudio de procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones de educación formal, informal y en entornos digitales, en este caso para el estudio de procesos de ayuda formativa completos de aprendizaje colaborativo entre profesores en servicio. El modelo utiliza una metodología cualitativa a través del estudio de caso y el análisis de contenido del discurso de los participantes en la actividad conjunta. Se presenta una descripción de los niveles, unidades, dimensiones y categorías de análisis utilizados para estudiar los procesos de ayuda formativa a través del acompañamiento de la práctica docente en el aula. Los resultados responden al objetivo general por medio de hipótesis sobre el uso y las modificaciones del modelo inicial a la propuesta para situaciones de formación docente.

Palabras Claves

Formación del profesorado – Acompañamiento – Estudio de caso – Análisis cualitativo
Análisis de contenido

Abstract

One of the current challenges facing researchers is to have an adequate analysis model that allows the study of complete processes of training, learning, and professional development of teachers in service. This document presents a methodological tool for the analysis of the joint activity between trainers and teachers in learning situations about practical experiences in the classroom. The main objective work is to present how the interactivity analysis model has been used and modified for the study of teaching and learning processes in situations of formal, informal education and digital environments. In this case, for the study of complete formative support processes of collaborative learning among service teachers. The methodology model uses the case study and the content analysis on the discourse of the participants in the joint activity. A description of the levels, units,

Un modelo de análisis de actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación... pág. 245

dimensions, and categories of analysis used to study the training support processes is presented through the accompaniment of the teaching practice in the classroom. The results respond to the general objective through hypotheses about the use and modifications of the initial model to the proposal for teacher training situations.

Keywords

Training teacher – Accompaniment – Case study – Qualitative analysis – Content analysis

Para Citar este Artículo:

Méndez Alarcón, Claudia y Colomina Álvarez, Rosa. Un modelo de análisis de actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante acompañamiento en el aula. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial (2020): 244-267

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introducción

Este trabajo presenta un modelo de análisis para el estudio de los procesos de formación sobre inclusión a través del acompañamiento en la práctica a profesores expertos en el campo de educación infantil. El acompañamiento se refiere, en último término, a un conjunto de principios que caracterizan los procesos de apoyo de un formador a un profesor en el contexto de su propia práctica. A continuación, se mencionan algunas de las características de este acompañamiento en la práctica¹. En primer lugar, se establece como una relación de colaboración entre acompañante y acompañado. En segundo lugar, se organiza a través de un tipo de actividad conjunta centrada en discutir y compartir un proceso completo de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica docente que el profesor acompañado desea mejorar. En tercer lugar, se invierte la relación entre la teoría y la práctica, ya que el foco de la formación es la práctica que llevan a cabo conjuntamente entre acompañante y acompañado. En cuarto lugar, contribuye a la construcción de significados personales y profesionales sobre experiencias compartidas entre acompañante y acompañado. En quinto lugar, es un proceso temporal y personalizado que se orienta a generar la autonomía de quien lo recibe. En sexto lugar, se inserta en una comunidad de práctica en la que acompañante y acompañado trabajan colaborativamente para especializarse en un tipo de práctica compartida. En séptimo lugar, es un proceso sistémico, en el que los cambios o transformaciones de la práctica impacta al acompañante, al acompañado y a todos los implicados en el sistema (directores, otros profesores, asistentes, alumnos, padres de familia, entre otros).

Si bien la finalidad de este trabajo es presentar un modelo de análisis de situaciones de formación, cabe señalar que en este estudio los procesos de apoyo objeto de investigación son proporcionados por profesores de apoyo (con el rol de formador acompañante) a otros profesores que desean mejorar sus competencias docentes sobre inclusión. Los procesos de formación analizados se llevan a cabo a través de situaciones de modelado de la práctica en el aula y de modelado de la reflexión sobre la práctica a través del discurso sobre la experiencia compartida. El presente artículo consta de cuatro secciones: la primera presenta una síntesis del marco teórico que fundamenta el modelo de análisis; el segundo explica el modelo de análisis (metodología, objetivo e hipótesis, contexto y participantes, recogida de datos y análisis de datos); el tercero menciona los resultados a partir del objetivo y las hipótesis en relación al modelo de análisis; y el cuarto presenta una conclusión a partir de la implementación del modelo.

¹ P. Mayoral & M. Castelló, "Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos", *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol: 19 num 1 (2015): 346-362; C. Méndez, "Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil" (Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona, 2016); M. Paul, "Accompagnement", *Recherche et formation*, Vol: 62 (2009): 91-108; F. Pirard, "Construction practice on evolutionary knowledge in ECEC", *Nordisk Barnehageforskning*, Vol: 6 num 28 (2013): 1-7; F. Pirard & J. M. Barbier, "Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization", *Early Years*, Vol: 32 num 2 (2012): 171-182; F. Pirard; P. Camus & J. M. Barbier, "Professional Development in a Competent System: An Culture of Professionalization". En *International Handbook of Early Childhood Education* edited by Fler, M. & van Oers, B. (Springer International Handbooks of Education. 2018) y M. Venet; E. Correa & F. Saussez, "Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol: 19 num 1 (2016): 1-12.

Marco teórico

El marco teórico de este modelo de análisis surge de una perspectiva constructivista sociocultural, con una tradición de más de 30 años, en el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar², virtual³ y familiar⁴. El modelo de análisis de la interactividad o actividad conjunta propuesto por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera⁵, se focaliza en los procesos de ayuda educativa, es decir, en los procesos interpsicológicos que le permiten a cualquier individuo aprender, es decir, construir significados y atribuir sentido a dichos significados, con la ayuda de otro más experto. En efecto se considera clave la mediación en la actividad conjunta para explicar el desarrollo y el aprendizaje desde la perspectiva sociocultural en la que se basa este modelo⁶. Por ello, la propuesta teórica y metodológica para comprender la influencia educativa toma como unidad central de análisis la actividad conjunta entre quién ejerce una ayuda ajustada al aprendiz y quien aprende, en relación con un contenido de aprendizaje específico. El modelo de análisis de actividad conjunta nos permite comprender dos procesos de ayuda o mecanismos interpsicológicos⁷, que utilizan los profesores para que los alumnos (re)construyan significados sobre los aprendizajes escolares. Estos procesos de ayuda son: 1) la transferencia progresiva de control y responsabilidad y 2) la construcción de significados compartidos. En el caso de este trabajo, se presenta el uso de este modelo para el análisis de las situaciones de formación de profesorado a través del acompañamiento en la práctica inclusiva⁸.

Modelo de análisis

En este apartado se describe el modelo de análisis completo que ha sido utilizado para el estudio de los procesos colaborativos de ayuda de formadores a profesores, a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva en educación infantil. Nótese que se hace una descripción de los niveles, unidades y categorías de análisis en relación con el objeto de estudio, para poner en contexto la explicación del modelo de análisis. Sin embargo, no se profundiza en los resultados obtenidos a partir del uso de dicho modelo (para más detalles ver Méndez). El modelo de análisis incluye una metodología cualitativa

² C. Coll; J. Onrubia & T. Mauri, "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, Vol: 3 num 46 (2008):33-70; M.C. Portillo, "La construcció del coneixement moral compartit a través del diàleg a les assemblees escolars" (Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona, 2016).

³ C. Coll & A. Engel, "El modelo de Influencia Educativa Distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales", *Revista de Educación a Distancia*, Vol: 58 num 1 (2018):1-37.

⁴ R. Colomina, "Interacció social i influència educativa en el context familiar" (Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona, 1996).

⁵ C. Coll; R. Colomina; J. Onrubia & M.J Rochera "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, Vol: 59-60 (1992): 189-232.

⁶ L. S. Vygotsky, *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Grijalbo-Crítica, 1979).

⁷ R. Colomina; J. Onrubia & M. J. Rochera, *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación escolar eds. C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Madrid: Alianza, 2001).

⁸ C. Méndez & R. Colomina, *Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado*. En *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* eds. A. Mirete & M. Sánchez (Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2014).

de naturaleza observacional e interpretativa con un enfoque etnográfico a través del estudio de caso.

Objetivo e hipótesis respecto al modelo de análisis

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión de los requisitos del modelo de análisis de la actividad conjunta (o interactividad) utilizado para el estudio de la enseñanza (o influencia educativa) en situaciones diversas, puesto que se considera un modelo potente también para el estudio de situaciones de formación. Esta revisión obedece, por ello, a la exigencia de tomar en consideración las características de las situaciones formativas (en este caso de formación basada en acompañamiento) y, por lo tanto, identificar las contribuciones y adaptaciones al modelo de análisis que respondan al objeto de estudio.

Este objetivo está vinculado a las siguientes hipótesis directrices para guiar la indagación de revisión del modelo:

i) En el análisis de la actividad conjunta formativa será necesario identificar una unidad que dé cuenta del proceso formativo, a la que se puedan remitir las distintas sesiones que comprende dicho proceso en su totalidad. Se tomará como referencia la unidad “Secuencia Didáctica” del modelo que se define como un “miniproceso de enseñanza y aprendizaje completo” y se propone como objetivo identificar una unidad como “Secuencia Formativa”.

ii) El análisis de cada sesión en el aula se estructura en el modelo a través de la identificación de distintos fragmentos de actividad conjunta en la sesión. Estos fragmentos obedecen a distintas actuaciones predominantes de los participantes, reflejan distintas finalidades instruccionales en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se han caracterizado como la unidad “Segmento de Interactividad” (SI). En el caso de la actividad conjunta entre el formador, el profesor y el contenido, éste último estará relacionado con la actividad conjunta instruccional (procesos de enseñanza y aprendizaje entre profesor y alumnos). Por tanto, es probable que sea necesario hacer una distinción entre el Segmento de Interactividad (SI) que se reservará en este estudio para la interacción entre profesor y alumnos en el aula, y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF) que se propondrá para la interacción entre formador y profesor en las sesiones de formación.

iii) En la actividad conjunta entre el formador y el profesor, el contenido y la tarea de formación sobre inclusión estarán estrechamente vinculados con el contenido y la tarea de instrucción que se lleva a cabo con los alumnos en el aula, es decir, con la práctica docente implicada en dicha actividad conjunta. En otros términos, en el análisis de la actividad conjunta entre el formador y el profesor será necesario considerar además de dicha actividad, la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos respecto a la tarea o contenido de instrucción. Ello complejifica el análisis puesto que se trata, en realidad de considerar que el objeto de la actividad formativa a estudiar incluye otra actividad conjunta. Centrarse en comprender el proceso de formación incluirá tener en cuenta la actividad educativa en la práctica inclusiva realizada en el aula.

iv) Las dimensiones y categorías para el estudio de la ayuda educativa entendida como presencia docente distribuida en situaciones de enseñanza y aprendizaje en medios asíncronos serán útiles para el estudio de los procesos de ayuda formativos que caracterizan por un alto grado de colaboración entre profesionales. Sin embargo, el uso de estas categorías deberá interpretarse de modo ajustado a la situación de formación estudiada: una actividad conjunta de acompañamiento presencial a lo largo de todo el curso académico en parejas formadas por una formadora y una profesora.

Contexto y participantes

La metodología de estudio de caso⁹ instrumental¹⁰ se utilizó para analizar tres casos¹¹. El contexto general del estudio fue un programa de formación realizado por una USAER no. 67 (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) en la ciudad de Xalapa-Veracruz, México. La USAER es un equipo de trabajo interdisciplinario que apoya a los profesores en su práctica en el aula y la escuela. Los participantes fueron dos maestras de apoyo con rol de formadoras-acompañantes y tres maestras de primera infancia que conforman las tres parejas de estudio. Cada pareja está formada por una formadora experta en educación inclusiva y una maestra de educación infantil con distintos grados de experiencia en relación con la inclusión, pero con interés por la mejora de sus competencias inclusivas. En concreto, los tres casos quedaron definidos como sigue, en función de la experiencia previa de la profesora acompañada y de la formadora en el programa de formación sobre la práctica docente inclusiva (ver Tabla 1).

Caso 1	
Maestra de apoyo 1 en calidad de formadora-acompañante -Más de 10 años de experiencia en el programa de formación. -Sin experiencia compartida de trabajo con la maestra. -Licenciada en pedagogía con formación permanente en inclusión. -Formación en la práctica inclusiva en educación infantil recibida de otra formadora de la USAER. -Trabaja en el centro educativo 1.	Maestra de educación infantil 1 en calidad de profesora-acompañada -No tiene experiencia en práctica inclusiva. -Más de 20 años en funciones de asesoría en educación infantil. -Atiende un grupo de tercer grado de educación infantil (de entre 5 y 6 años de edad), incluida una alumna con Discapacidad Intelectual (Síndrome Down). -Licenciada en educación preescolar. -Trabaja en el centro educativo 1.
Caso 2	
Maestro de apoyo 2 -4 años de experiencia en el programa de formación. -Con un año de experiencia compartida de trabajo con la maestra 2. -Licenciada en educación especial	Maestra de educación infantil 2 -1 año de experiencia en práctica inclusiva. -19 años de servicio en educación infantil. -Atiende un grupo de tercer grado de educación infantil (de entre 5 y 6 años de edad), incluido un alumno con Aptitudes Sobresalientes en el área intelectual. -Licenciada en educación preescolar.

⁹ R. Yin, "Validity and generalization in future case study evaluations", *Evaluation* Vol: 19 num 3 (2013): 321-332.

¹⁰ R. Stake, *The Art of Case Study Research* (London: SAGE Publications, 1995).

¹¹ R. Yin, "Case Study Methods". En *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, edited by J. Green; G. Camilli & P. Elimore (Washington, DC: American Educational Research Association. 2006).

<p>con máster en necesidades educativas especiales. -Formación en la práctica inclusiva en educación infantil recibida de la formadora 1. -Trabaja en el centro educativo 2.</p>	<p>-Trabaja en el centro educativo 2.</p>
Caso 3	
<p>Maestra de apoyo 1 (la misma del caso 1)</p> <p>-Más de 10 años de experiencia en el programa de formación. -Con 6 años de experiencia compartida de trabajo con la maestra 3. -Licenciada en pedagogía con formación permanente en inclusión. -Formación en la práctica inclusiva en educación infantil recibida de otra formadora de la USAER. -Trabaja en el centro educativo 1.</p>	<p>Maestra de educación infantil 3</p> <p>-6 años de experiencia en práctica inclusiva. -20 años de servicio en educación infantil. -Atiende un grupo de tercer grado de educación infantil (de entre 5 y 6 años de edad), incluidos un alumno con Trastorno del Espectro Autista y dos alumnos con dificultades de lenguaje y comunicación. -Licenciada en educación preescolar. -Trabaja en el centro educativo 1.</p>

Tabla 1
 Participantes del estudio

Recogida de datos

Las técnicas y procedimientos de recogida de datos en las situaciones de actividad conjunta de las tres parejas fueron los registros en vídeo y audio de las situaciones de formación de las participantes en el aula durante un curso escolar. En la investigación se recogieron además datos mediante entrevistas y autoinformes, que no se detallan aquí, puesto que el foco de este trabajo atañe exclusivamente al análisis del trabajo colaborativo llevado a cabo conjuntamente por cada pareja.

Estas situaciones recogidas incluyeron una sesión de preparación, una sesión de desarrollo y una sesión de evaluación de la práctica docente; y estas unidades se repitieron en diferentes ocasiones a lo largo del curso académico. Se identificó como “Secuencia Formativa” a cada una de estas unidades. En la Tabla 2, se muestra el total del conjunto de secuencias formativas que las parejas decidieron llevar a cabo en cada caso de estudio (con fecha de realización y duración en minutos de cada sesión de preparación, desarrollo y evaluación).

Secuencia Formativa	Caso 1							Caso 2			Caso 3		
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2	3
Fecha	Sep	Feb	Mar	Mar	May	May	Jun	Feb	Mar	May	Oct	Jun	Jun
Preparación	6	16	19	14	23	9	10	11	8	9	3	3	1
Desarrollo	29	55	39	17	69	35	24	61	49	46	38	55	44
Evaluación	22	24	63	25	16	34	31	11	15	12	11	5	6

Tabla 2
 Duración de las sesiones (minutos) en cada secuencia formativa en cada caso

Las sesiones de preparación y evaluación fueron transcritas en su totalidad y las de desarrollo de la práctica docente en el aula sólo en los casos que existiera un diálogo entre formadora y profesora, pues lo más relevante en estas sesiones fue la descripción de sus actuaciones en el desarrollo de la práctica docente.

Además del registro en audio y vídeo de las sesiones de formación en el aula, como se señaló más arriba, se registraron otros datos que se refieren a continuación únicamente para una visión de conjunto del trabajo citado (ver Tabla 3).

Procedimientos / instrumentos	Descripción de datos
Entrevistas	-Semiestructuradas iniciales y finales de forma individual a cada una de las participantes (directoras, maestras de apoyo y maestras de educación infantil). -Semiestructuradas finales por pareja entre las maestras de apoyo y maestras de educación infantil.
Registro en audio y vídeo	-Secuencias de formación en el aula (incluye sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica docente inclusiva). -Sesiones de formación en el centro educativo.
Documentos elaborados por las participantes	-Planificación didáctica elaborada entre maestra de apoyo y maestra de educación infantil. -Diarios de los participantes. -Rúbricas de auto-evaluación para las maestras de educación infantil diseñadas por las maestras de apoyo. -Pla anual del programa formativo (diseñado en conjunto entre maestras de apoyo y maestras de centros educativos).
Documentos solicitados por las investigadoras	Autoinformes requeridos a las participantes. Fichas de seguimiento a la formación requeridos a las maestras de educación infantil.

Tabla 3
Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

Análisis de datos

Se utilizó el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll et al. adaptado como se comentará a continuación. Este modelo de análisis propone dos niveles: el primero, de carácter macro para identificar la estructura de la actividad conjunta y caracterizar la gestión de la participación y la tarea; en nuestro estudio ello supone comprender cómo se gestiona la participación y sobre qué aspectos se centra esta participación en el proceso de colaboración entre formadora y profesora.

Este primer nivel de análisis informa sobre los procesos de ayuda interpretables como traspaso de control; es decir, en qué aspectos de la actividad se va incrementando la autonomía de la profesora que quiere mejorar su práctica inclusiva. Y el segundo nivel, de carácter más micro, pretende identificar ayudas que permiten a los participantes construir y reconstruir significados sobre contenidos de aprendizaje relacionados con la práctica inclusiva en el marco de la estructura de la actividad conjunta construida.

A continuación, se presenta el conjunto de unidades elaboradas para el análisis de las situaciones de formación en el caso del acompañamiento estudiado (Figura 1).

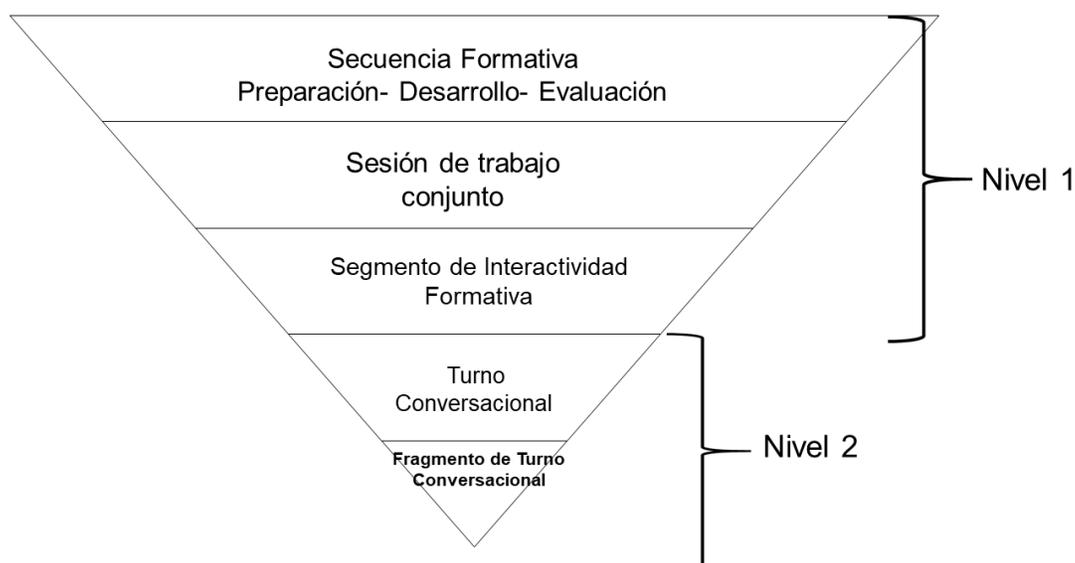


Figura 1
Unidades de análisis

Las unidades de análisis del primer nivel son tres: la Secuencia Formativa, la tipología de Sesiones y el Segmento de Interactividad Formativa. La Secuencia Formativa se define como un micro-proceso de formación que incluye la definición de sus objetivos, el desarrollo y la valoración de los mismos. En este caso, la Secuencia Formativa está conformada por una tipología de sesiones: sesiones de preparación conjunta de la práctica docente, desarrollo de esta práctica docente en el aula y evaluación de la misma. Cada uno de estos tres tipos de sesiones toma un protagonismo por él mismo, puesto que cumple una finalidad muy específica y distinta en el conjunto del proceso de formación. Este resultado no estaba previsto en el modelo original. La sesión (sea del tipo que sea) se analiza a través del Segmento de Interactividad Formativa, unidad correspondiente a fragmentos de una sesión con distintas finalidades formativas.

La unidad de análisis del segundo nivel es el Fragmento de Turno Conversacional (FTC), identificado en este estudio a partir de categorías de análisis preestablecidas. El Fragmento de Turno Conversacional son partes del turno conversacional. El turno completo no es la unidad analítica, sino el fragmento de discurso correspondiente a alguna de las categorías de análisis. Cabe señalar que ocasionalmente el Fragmento de Turno Conversacional puede coincidir con la totalidad del turno en la intervención de un participante, especialmente, en el caso de fragmentos muy breves.

A continuación, se presenta un ejemplo del caso 1 de la categorización realizada en tres turnos conversacionales, dos de la formadora (F)¹² y uno de la profesora (P) -que coincide con la totalidad del turno conversacional-. En el caso de los turnos conversacionales de la formadora, que contienen dos fragmentos, se ha optado por colocar en cursivas el primero con su respectivo código y en letras regulares el segundo fragmento y su respectiva codificación.

¹² De aquí en adelante se etiqueta con una "F" a la formadora y con una "P" a la profesora o docente en todos los ejemplos del documento. También se ha optado por no utilizar el nombre de las participantes en ninguno de los casos para salvaguardar su identidad.

F: *Vamos a planear, aprovechando que vamos a revisar lo del informe intermedio y tercer momento de carrera magisterial ¿sí? (S_it/T_r) (T_pa).*

P: *OK (T_rpa).*

F: *De una vez, para realizar una práctica en su grupo en base a su necesidad. ¿Coménteme cuál es su necesidad para esta práctica? (S_it/T_p) (S_rq/T_rq).*

Se utilizaron y adaptaron las dimensiones de análisis¹³ para la comprensión de las ayudas educativas¹⁴. El análisis abordó, por una parte, la gestión conjunta de la estructura de la participación social y la tarea y, por otra, la gestión conjunta de los significados¹⁵. La gestión conjunta de la participación social hace referencia a las intervenciones discursivas sobre la actuación de cada uno de los implicados: quién hace qué, cuándo, con quién, con qué frecuencia se participa, etc. La gestión conjunta de la tarea se refiere a las intervenciones de las participantes para dejar claro el objetivo y la naturaleza de la práctica: qué debe hacerse, cómo debe hacerse, las características de lo que debe hacerse, etc. Por último, la gestión conjunta de los significados se refiere a las intervenciones que permiten a los participantes compartir niveles de intersubjetividad respecto a los significados que presentan, crean, recrean y hacen avanzar en su trabajo conjunto sobre el contenido y la tarea sobre la práctica docente. De estas dimensiones se derivan las categorías de análisis utilizadas y adaptadas en este estudio¹⁶. Por otra parte, se decidió utilizar las mismas categorías para analizar el comportamiento de ambas participantes porque, a pesar de tratarse de una situación en la que una de las participantes se considera más experta que la otra en práctica inclusiva, y ello supone que su actuación servirá de apoyo y ayuda a la otra profesora, de acuerdo con los principios del acompañamiento también se reconoce la aportación de la persona acompañada (considerar la aportación de la profesora reconociendo su experiencia, la relación horizontal, el carácter transitorio de las ayudas, etc.). Por ello, se presupone en este trabajo que el uso de las mismas categorías sobre las ayudas a la gestión de la participación y la gestión de la tarea permite identificar las ayudas de la formadora y las que la propia profesora ya va aportando a la construcción de la actividad conjunta de colaboración y del conocimiento compartido gracias a su experiencia en educación infantil y a su participación de modo más efectivo con la formadora. Las categorías correspondientes a las tres dimensiones de análisis citadas más arriba (gestión de la participación, gestión de la tarea, gestión del significado) son presentadas en las Tablas 4, 5 y 6.

¹³ C. Coll; J. Onrubia & T. Mauri, "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, Vol: 3 num 46 (2008): 33-70.

¹⁴ M. Correia; T. Mauri & R. Colomina, "Bringing in professional Experience to a Discussion Mediated by a Blended-learning Environment: How and What Do Teachers Learn?", *Digital Education Review*, Vol: 24 (2013): 113-134.

¹⁵ C. Coll & A. Engel, "Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk", *Anales de Psicología*, Vol: 30 num 3 (2014): 818-831.

¹⁶ Categorías provenientes del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español (EDU2009-08891) y realizado por el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) dirigido por el Dr. César Coll en la Universidad de Barcelona. Más información del proyecto y grupo en <http://www.psyed.edu.es/grintie>.

Dimensión Gestión conjunta de la participación (P)		
Definición de la categoría	Código	Ejemplo
1. Propone las reglas de participación para él mismo y/o el otro participante.	P_p	<i>F: Vamos a aprovechar este jueves que viene para que yo pueda hacer una intervención en el grupo [...].</i>
2. Acepta las reglas de participación propuestas o recordadas por el otro participante.	P_ap	<i>P: Claro.</i>
3. Pide aceptación a las reglas de participación propuestas por él mismo.	P_pa	<i>F: Yo lo que le voy a pedir es que tome notas de lo que observe (Se hace la propuesta de regla de participación y enseguida se pide la aceptación) ¿sí? [...].</i>
4. Responde a la petición de aceptación de las reglas de participación propuestas por el otro participante.	P_rpa	<i>P: Ok.</i>
5. Recuerda las reglas de participación para él mismo y/o el otro participante.	P_r	<i>F: Entonces el viernes vamos a aplicar (la actividad instruccional) [...].</i>
6. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre las reglas de participación al otro participante.	P_rq	<i>F: Por eso te digo ¿a qué hora?</i> <i>P: ¿no sé si estuvo bien eso?</i>
7. Responde a requerimientos y/o a la petición de aclaraciones sobre las reglas de participación del otro participante.	P_rrq	<i>P: [...] después del recreo.</i> <i>F: Sí, claro.</i>
8. Expresa dudas o confusiones sobre las reglas de participación acordadas.	P_ed	<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> <i>P: El aprendizaje, la participación de los niños, tomar notas y ¿qué otra cosa? (Antes la formadora pregunta sobre los tres aspectos que debe observar la profesora).</i>
9. Valora las reglas de participación acordadas: positiva (relevancia, interés, factibilidad...), negativa (sin sentido, inoportunidad, ...).	P_vr	<i>P: Eso, eso es importante, [...].</i>
10. Valora el cumplimiento de su propia participación en relación las reglas acordadas: positiva (de cumplimiento) o negativa (de incumplimiento).	P_vcp	<i>P: [...] quiere decir que estaba observando bien.</i> <i>P: [...] sí vi, bueno, anoté de mis niños; aquí puse que Maite [...].</i>
11. Valora el cumplimiento de la participación del otro	P_vco	<i>F: Que usted tuvo a bien acercarse a los niños, cuando es en parejas acercándonos a aquellos que</i>

<p>en relación con las reglas acordadas.</p> <p>12. Propone la revisión o reformulación de las reglas de participación.</p>	<p>P_pr</p>	<p><i>se les dificultan más [...].</i></p> <p><i>F: [...] después si quiere lo pasa, es importante que se quede en su hoja (se refiere al documento de planificación didáctica). Esto para que ahí tenga la referencia sobre qué anotó, cómo iban y qué propuso [...] (la regla inicial era que la profesora tomara nota en el diario).</i></p>
---	-------------	---

Tabla 4
Categorías de análisis de la dimensión de la participación

Dimensión Gestión conjunta de la tarea (T)		
<p>1. Propone los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.</p>	<p>T_P</p>	<p><i>F: Maestra, vamos a hacer nuestra evaluación de cómo nos fue en esta actividad.</i></p> <p><i>P: Mira nada más quiero mostrarte la planeación.</i></p>
<p>2. Acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.</p>	<p>T_ap</p>	<p><i>P: Sí.</i></p>
<p>3. Pide aceptación a la propuesta de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea planteados por el otro participante.</p>	<p>T_pa</p>	<p><i>F: [...] Ese registro va a ser de gran utilidad para usted, sobre todo, si lo hace en su libreta (se hace la propuesta de regla de participación y enseguida se pide la aceptación) ¿sí?</i></p>
<p>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.</p>	<p>T_rpa</p>	<p><i>P: Ah, ok, muy bien.</i></p>
<p>5. Recuerda los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.</p>	<p>T_r</p>	<p><i>F: Cuando usted elaboró la PCA (Propuesta Curricular Adaptada) propuso desarrollar en los alumnos habilidades de indagación, reflexión y análisis a través de diversas fuentes de información electrónica.</i></p> <p><i>P: [...] ¿no sé si recuerdas que esta misma planeación y el desarrollo de la actividad la realicé en enero? [...].</i></p>
<p>6. Pide aclaraciones y/o hace requerimientos sobre los objetivos, las características o las exigencias de la tarea.</p>	<p>T_rq</p>	<p><i>F: ¿En qué campo?, ¿qué actividades?, ¿qué temas estás trabajando?</i></p> <p><i>F: ¿Tiene aquí la carpeta de la PCA (Propuesta Curricular Adaptada)?</i></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</p>	<p>T_rrq</p>	<p><i>P: Ahora estoy trabajando el campo de expresión y apreciación artística, pero es importante que se dé prioridad al pensamiento matemático [...].</i></p>

participante.		
8. Expresa dudas o confusiones sobre los objetivos, las características o exigencias de la tarea.	T_ed	<i>P: A ver, no sé, tendría que observar bien, ¿cuál es la manera de seguir el cuestionamiento para que ellos obtengan sus respuestas?, y no dárselas uno como profesor.</i>
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, ...).	T_ve	<i>P: [...] esta actividad veo que está muy rica y sí me parece bien.</i> <i>P: Sí, porque te voy a decir lo que a veces me dicen mis compañeras: esto es así, pero lo que yo necesito es ver (el ejemplo en la práctica).</i>
10. 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	<i>F: [...] así que hoy con esta pequeña actividad de introducción, precisamente, con el pase de lista ha logrado usted con su grupo identificar grafías y sonidos [...].</i>
11. Propone la revisión o reformulación de los objetivos, las características o exigencias de la tarea.	T_pr	<i>P: Estuvo bien, pero debí dar un espacio para tranquilizar al grupo y, ahora sí, abordar (el contenido), porque tengo un grupo alterado, por ejemplo, no se controlan, se mueven [...].</i>

Tabla 5
Categorías de análisis de la dimensión de la tarea

Las dimensiones de análisis para la gestión conjunta la participación social y la tarea contienen intervenciones discursivas (tablas 4 y 5), que se traducen en ayudas a la construcción del entorno de colaboración entre las participantes, ya que les implica tomar acuerdos en común sobre qué rol deben optar, quién hace qué, cuándo lo realizan, qué deben realizar, cómo deberán realizar la tarea, etc. Como se observa en los ejemplos, ambas participantes tienen experiencia en la práctica docente en educación infantil y pueden hacer una gestión compartida para colaborar en el desarrollo de aprendizajes sobre la práctica docente inclusiva, que es el objetivo final de la formación.

Dimensión		
Gestión conjunta de los significados (S)		
1. Explica significados propios o presentados como propios sobre la práctica docente.	S_sp	<i>F: Yo observo que el registro de los niños lleva los elementos necesarios de una observación porque registran detalles muy específicos en cada uno de los experimentos. Se ve la diferencia de que prestan atención, observan y registran.</i> <i>P: Vamos a ver ¿cuáles fueron los resultados que arrojó Kalep y Alejandro? Déjame decirte que Alejandro no pasó, pero pude observar que ya reconoce los colores. La verdad es que él venía muy bajo y él mismo reconoció el color [...]. (S_sp retórico).</i>
2. Recuerda significados compartidos previamente por los participantes.	S_rs	<i>P: [...] ¿no sé si recuerdas que esta misma planeación y el desarrollo de la actividad la realicé en enero? Quise retomar (la actividad) para ver en estos</i>

momentos que tanto habían avanzado los niños. La adecuación en enero fue que le iba a poner secuencias sencillas a Kalep y Alejandro.

3. Hace referencia a una o más fuentes de significados (planificación didáctica, libros, revistas, apuntes de diario, ...).	S_rf	<i>F: Dentro del programa de preescolar, si usted lo lee en el apartado de campos formativos, en pensamiento matemático viene una parte dónde dice: “aprendizajes esperados”, viene un apartado que me gustó y pensé en comentar con usted para que lo pueda (analizar) [...].</i>
4. Recuerda literal o casi literalmente los significados presentados previamente por el otro participante.	S_re	<i>F: Pide a Alán pasar a hacer la actividad (por primera vez). P: (Repite la indicación de la formadora) pide a Alán pasar al pizarrón. Ns: (El niño se levanta y se acerca al pizarrón)</i>
5. Completa significados del otro participante.	S_cs	<i>P: hiper... F: sí, hiperactividad [...]. F: Claro, o sea, tú ya le diste [...]. P: ¡Una variante!</i>
6. Identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica docente.	S_it	<i>F: Como parte de nuestra evaluación de comunidades de indagación, yo aquí puse algunos rubros que nos pueden ayudar, uno es, por ejemplo: -saber si se abordaron conceptos filosóficos, como es el concepto de persona, verdad, tiempo [...], diferentes tipos de conceptos que a los niños los lleve a reflexionar; -otro aspecto que se evalúa es el lenguaje y la comunicación [...].</i>
7. Valora favorablemente los significados aportados previamente por el otro participante.	S_vf	<i>P: Esa parte se me hace muy interesante a mí como profesor para no darles (las respuestas a los niños). F: Claro, sí, muy bien, entonces sí deja aprendizajes en tí, sí le ves un provecho, por así decir [...].</i>
8. Valora críticamente (es decir, expresa desacuerdo o discrepancia) sobre los significados aportados previamente por el otro participante.	S_vc	<i>P: No, de hecho, ya anoté lo que teníamos. Y, ¡no te diste cuenta!, pero Martín estuvo en su equipo, él está siempre junto a él [...].</i>
9. Expresa valoración del propio aprendizaje.	S_evp	<i>P: [...] creo que lo aprendí muy bien, me fue muy significativo [...].</i>
10. Expresa valoración del aprendizaje del otro participante.	S_evo	<i>F: A través de la observación, en este caso, su aprendizaje fue más significativo.</i>
11. Requiere al otro participante que aporte significados sobre un tema.	S_rq	<i>F: Esta actividad que tiene que ver con atención visual ¿para qué niños con qué necesidades educativas especiales nos ayudaría?</i>
12. Responde a un requerimiento para aportar significados sobre un tema.	Srrq	<i>P: Con los de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad).</i>
13. Pide la aceptación y/o manifestación al otro	S_pm	<i>F: ¿No sé si tenga alguna duda maestra?</i>

participante sobre los significados aportados previamente por él mismo.		
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>
15. Pide aclaraciones al otro sobre los significados presentados previamente por el otro participante.	S_pa	<i>P: Es una actividad ¿la de la hoja?</i>
16. Responde a una petición de aclaraciones sobre los significados presentados previamente por él mismo.	S_rpa	<i>F: Sí, la de la hoja.</i>
17. Pide recordatorio o comprobación de los significados presentados previamente por él mismo.	S_pr	<i>F: Serían tres cosas las que me gustaría que observara ¿qué serían?</i>
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 observara (la actividad), para usted fue significativo el material que se usó, la forma de trabajar y demás, lo mismo es para los niños [...].</i>
19. Expresa o manifiesta dudas, interrogantes, incomprensiones o inseguridades respecto a uno o varios de los temas que están siendo objeto de conversación.	S_ed	<i>P: Esteeee, las respuestas no se les dan, ¿verdad?</i>
20. Sintetiza, amplía o recapitula integrando los significados aportados previamente por él o por el otro participante.	S_si	<i>F: Ok, relacionar lo que a ellos les gusta con su experiencia conocida.</i> <i>P: Porque tú ya me habías comentado que era importante dar una variante (a la actividad); pero yo, al retomar, me pude dar cuenta de sus avances de enero a este momento, por eso es importante hacerlo.</i>
21. Explicita o reformula los acuerdos sobre los significados compartidos previamente para corroborar la comprensión del otro participante.	S_ra	<i>F: Así sería la dinámica: se interviene e inmediatamente evaluamos [...].</i>

Tabla 6
Categorías de análisis de la dimensión de los significados

Como se observa en la Tabla 6, las intervenciones discursivas de las participantes objeto de análisis se focalizan en cómo presentan, recrean, sintetizan..., significados sobre la práctica docente inclusiva que están compartiendo. Nótese que no son categorías sobre los contenidos de formación respecto a la inclusión educativa porque aquí se trata de estudiar cómo se gestiona la negociación del significado entre ambas

participantes, no el contenido específico objeto de negociación (esto es objeto de otro análisis distinto llevado a cabo en la investigación).

El análisis de las dimensiones y categorías se realizó a través del análisis de contenido¹⁷ con el apoyo del *software* Atlas.ti (7ª versión) para identificar y codificar en los Fragmentos de Turno Conversacional en las intervenciones discursivas de las participantes.

La fiabilidad del análisis se realizó mediante la codificación en paralelo de dos investigadoras sobre el 30% del total de los datos analizados. Una vez identificadas las discrepancias en la codificación se realizó el cálculo estadístico de Kappa de Cohen con el uso del *software* SPSS versión 21, del cual se obtuvo un porcentaje de 0.934.

Resultados

Este apartado presenta los resultados sobre el uso y las modificaciones del modelo de análisis de la actividad conjunta (o interactividad) utilizado para el estudio de situaciones de formación docente basadas en el acompañamiento. Cada resultado se da a conocer respecto a cada hipótesis directriz para presentar la revisión del modelo de acuerdo al objetivo general de este trabajo.

- i) En el análisis de la actividad conjunta formativa será necesario identificar una unidad que dé cuenta del proceso formativo, a la que se puedan remitir las distintas sesiones que comprende dicho proceso en su totalidad. Se tomará como referencia la unidad “Secuencia Didáctica” del modelo que se define como un “miniproceso de enseñanza y aprendizaje completo” y se hipotetiza que será posible identificar una unidad como “Secuencia Formativa”.

La unidad de análisis Secuencia Didáctica (SD) se ha utilizado para diversos estudios sobre la ayuda educativa en contextos de enseñanza y aprendizaje. Por nombrar algunos, citaremos a Onrubia¹⁸, en el estudio de la interacción y la influencia educativa en el aprendizaje de procesadores de texto entre los estudiantes universitarios, y a Rochera¹⁹ para el estudio de la interacción entre alumnos de preescolar sobre contenidos de pensamiento matemático. Esta unidad de análisis ha permitido el estudio de la influencia educativa en el ámbito escolar, y 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 educativo. La unidad de análisis de Secuencia de Actividad Conjunta (SAC) es el equivalente de la Secuencia Didáctica (SD), para el estudio de la ayuda en situaciones de actividad conjunta en entornos que no están tan estructurados o bien definidos al servicio de la enseñanza y aprendizaje como es el caso de la escuela. Esta unidad de análisis ha sido útil en trabajos como los de Colomina y García-Olalla²⁰, en el estudio de la influencia educativa en situaciones de juego adulto-niño en el entorno

¹⁷ K. Krippendorff, *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica* (Barcelona: Paidós, 1990).

¹⁸ J. Onrubia, “Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos” (Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona, 1992).

¹⁹ M. Rochera, “Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil” (Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona, 1997).

²⁰ M. D. García-Olalla, “Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos” (Tesis de doctorado en Universitat Rovira i Virgili, 2003).

familiar; en Segué²¹ para el estudio de la actividad conjunta en situaciones de juego socio-dramático en niños de educación infantil; y Portillo en el estudio sobre la construcción del conocimiento moral compartido a través del diálogo en las asambleas escolares con niños de educación primaria.

Dada la naturaleza de los datos en este estudio, se determinó modificar la unidad de análisis Secuencia Didáctica propuesta por Coll et al. En primer lugar, se hizo necesario partir de la Secuencia Didáctica como un micro proceso de enseñanza y aprendizaje entre profesores, alumnos y contenido instructivo en un corto período de tiempo. Y, a partir de aquí, definir la Secuencia Formativa como otro micro proceso de enseñanza y aprendizaje entre formador y profesor sobre un contenido de formación vinculado a la práctica docente. La diferencia en el número y duración de las secuencias formativas durante un año en los casos analizados, ha puesto de relieve como esta unidad refleja las distintas necesidades de apoyo según la experiencia compartida entre las participantes en el programa de formación. En segundo lugar, cabe señalar que la Secuencia Formativa, en este estudio, se compone de sesiones estables que reflejan las tres tareas básicas de la práctica educativa, es decir, planificar, desarrollar una práctica docente y evaluarla. Ello ha supuesto dotar de mayor relevancia a la unidad “Sesión” de la que tenía en el modelo original de análisis de la actividad conjunta. De hecho, el poder tener en cuenta la dimensión temporal en el análisis de la evolución que experimenta cada tipo de sesión en cada caso y a lo largo de la formación, ha permitido captar diferencias y semejanzas en el papel que cumplen las sesiones de planificación, desarrollo y evaluación de la práctica docente desde el punto de vista de la inclusión en los casos estudiados.

ii) El análisis de cada sesión en el aula se estructura en el modelo a través de la identificación de distintos fragmentos de actividad conjunta en la sesión. Estos fragmentos obedecen a distintas actuaciones predominantes de los participantes, reflejan distintas finalidades instruccionales en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y se han caracterizado como la unidad “Segmento de Interactividad” (SI). En el caso de la actividad conjunta entre el formador, el profesor y el contenido, éste último estará relacionado con la actividad conjunta instruccional (procesos de enseñanza y aprendizaje entre profesor y alumnos). Por tanto, es probable que sea necesario hacer una distinción entre el Segmento de Interactividad (SI) que se reservará en este estudio para la interacción entre profesor y alumnos en el aula, y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF) que se propondrá para la interacción entre formador y profesor en las sesiones de formación.

Las contribuciones teóricas y metodológicas para el análisis de la interactividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Coll et al., permitieron el uso de la unidad de análisis del Segmento de Interactividad (SI) para caracterizar las acciones del profesor, los alumnos y el contenido de instrucción en las sesiones de desarrollo de la práctica docente en el aula. El uso de la unidad de análisis del segmento de interactividad también se ha utilizado en estudios recientes sobre los procesos de reflexión sobre la práctica docente en la formación inicial del profesorado²². Ello refuerza su relevancia para el

²¹ T. Segué, “Interacció entre infants i formes d’organització de l’activitat conjunta” (Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona, 2006).

²² T. Mauri; M. Clarà; R. Colomina & J. Onrubia, “Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers”, *Journal of Education for Teaching* (2017): 1-17.

análisis de la actividad conjunta en situaciones de formación en la universidad²³, escuela y aula. Respecto a esta hipótesis, en nuestro caso, el procedimiento de análisis para la identificación de formas de organización de la actividad conjunta (fragmentos de las sesiones) entre formador y profesor sobre el contenido de la formación, en las sesiones de desarrollo de la práctica docente, fue necesario identificar primero las formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos respecto al contenido educativo a través de la unidad de análisis del Segmento de Interactividad. Por ejemplo, se identificaron Segmentos de Interactividad para presentar el objetivo y tarea de aprendizaje con los niños sobre diferentes temas (uso de instrumentos de medición del campo formativo de “pensamiento matemático” en educación infantil), Segmentos de Interactividad para el desarrollo de alguna metodología de intervención (proyectos y rincones característicos en educación infantil), Segmentos de Interactividad para el cierre de la clase (en la que se evalúa el contenido de aprendizaje con los niños y la tarea o actividad desarrollada). Este procedimiento facilitó la tarea de identificar, posteriormente, los Segmentos de Interactividad Formativa en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación, para dar cuenta en el análisis de las finalidades que tenía la actividad entre formadora y profesora. A modo de ejemplo, en la tabla 7 se presentan algunos Segmentos de Interactividad Formativa de cada Sesión de formación²⁴.

Sesión de formación	Segmento de Interactividad Formativa
Preparación	-Detección de necesidades formativas. -Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional. -Programación curricular (anual).
Desarrollo	-Modelado de la práctica de la formadora. -Práctica docente compartida entre formadora y profesora. -Práctica docente autónoma de la profesora.
Evaluación	-Análisis conjunto de la práctica docente. -Observación conjunta de un vídeo sobre la práctica. -Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma.

Tabla 7
Segmentos de Interactividad Formativa en cada tipo de Sesión

iii) En la actividad conjunta entre el formador y el profesor, el contenido y la tarea de formación sobre inclusión estarán estrechamente vinculados con el contenido y la tarea de instrucción que se lleva a cabo con los alumnos en el aula, es decir, con la práctica docente implicada en dicha actividad conjunta. En otros términos, en el análisis de la actividad conjunta entre el formador y el profesor será necesario considerar además de dicha actividad, la actividad conjunta entre el profesor y los alumnos respecto a la tarea o contenido de instrucción. Ello complejifica el análisis puesto que se trata, en realidad de considerar que el objeto de la actividad formativa a estudiar incluye otra actividad conjunta. Centrarse en

²³ T. Mauri; M. Clarà; R. Colomina & J. Onrubia, “Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiante de maestro”, Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Vol 11 num 2 (2015): 105-19.

²⁴ C. Méndez & R. Colomina, “Una propuesta de análisis de las ayudas formativas en un programa basado en actividades de modelado en educación infantil”, Revista Perspectiva Educacional, Vol: 51 num 1 (2015): 35-54.

comprender el proceso de formación incluirá tener en cuenta la actividad educativa en la práctica inclusiva realizada en el aula.

La experiencia del procedimiento de análisis de datos fue compleja debido al hecho de que, en el discurso de los participantes, se identificaron significados sobre los aspectos del proceso de instrucción en el aula, simultáneamente a significados sobre la práctica educativa vinculada a las tareas de formación (planificación, desarrollo y evaluación de esta práctica). Y fue necesario identificar con claridad y mediante la elaboración de criterios empíricos ambos corpus de datos. A medida que se realizó la identificación de los segmentos del proceso de instrucción se facilitó ver los aspectos del proceso de formación en otro nivel. Esta reflexión sobre el análisis de la actividad conjunta entre formador y profesor en el aula proporciona elementos a tener en cuenta en el estudio de los procesos de apoyo colaborativos en situaciones de formación docente; posiblemente ello ocurra igualmente en situaciones de formación en otras áreas, como la medicina, donde el contenido y la tarea formativa están estrechamente relacionados con la práctica profesional.

En efecto, los resultados obtenidos en los dos niveles de análisis muestran que cuando los participantes se refieren al contenido de la actividad de formación, la mayoría de las veces inscriben elementos de la actividad instruccional o de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en el aula. De acuerdo con Leontiev²⁵, esto sucede porque la actividad puede ser objetivada por imágenes, necesidades, emociones y sentimientos. La diferencia entre una actividad y otra está determinada por el objeto que la orienta o que la motiva. Para Leontiev, la actividad de un sujeto está orientada hacia un objeto que responde a una necesidad material –en la percepción- o bien ideal –en la imaginación-. Por tanto, la actividad satisface una necesidad concreta del sujeto y se orienta hacia el objeto de esa necesidad, la cual desaparece como resultado de su satisfacción. En las situaciones de formación analizadas, el objeto de la actividad educativa de la profesora obedece a su necesidad de apoyar el aprendizaje de todos sus alumnos en un momento determinado. Es decir, satisfacer una necesidad ideal orientada a cambiar la acción de su propia práctica docente para ser cada vez más inclusiva. En el caso de la actividad de formación, el objeto que guía la actividad de la profesora es su necesidad por aprender sobre su propia práctica docente respecto a la inclusión educativa. Es decir, satisfacer una necesidad ideal orientada a la mejora de sus competencias y a la reconstrucción de su identidad profesional docente, que transita de ser profesora de educación infantil a ser profesora inclusiva en el nivel de la educación infantil. Por consiguiente, los dos objetos siempre están presentes y relacionados en la actividad formativa. Por esta razón, para el análisis de los procesos de ayuda, en situaciones de formación en el aula, se debe considerar la interacción entre formador, profesor y contenido de la formación, sin olvidar, al mismo tiempo, la interacción entre profesor, alumnos y contenido didáctico de la práctica docente implicada.

iv) Las dimensiones y categorías para el estudio de la ayuda educativa entendida como presencia docente distribuida en situaciones de enseñanza y aprendizaje en medios asíncronos serán útiles para el estudio de los procesos de ayuda formativos que caracterizan por un alto grado de colaboración entre profesionales. Sin embargo, el uso de estas categorías deberá interpretarse de modo ajustado a la situación de formación estudiada: una actividad conjunta de acompañamiento

²⁵ A. Leontiev, "Activity and Consciousness", *Soviet Psychology* (1977): 1-13.

presencial a lo largo de todo el curso académico en parejas formadas por una formadora y una profesora, ambas compañeras de la misma escuela.

Las dimensiones y categorías del protocolo de análisis de Coll, Onrubia & Mauri y Coll & Engel, propuestas por el Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), se han utilizado en los estudios de García²⁶, sobre el apoyo educativo entre profesores de la escuela, y Rodrigues²⁷ para el estudio del conocimiento sobre la planificación en cursos híbridos de formación del profesorado. Las dimensiones y categorías de estos estudios sirvieron como referencia para el procedimiento de análisis de datos. En nuestro trabajo se hicieron modificaciones en la formulación de algunas de las categorías y se agregaron algunas que especificaban aspectos de categorías más generales que habían mostrado una elevada frecuencia de aparición; se procedió a detallarlas más para captar mejor su relevancia. Estos cambios se realizaron principalmente en la gestión de significados (se agregaron 7 categorías) y, en menor medida, en la gestión de la participación (se agregaron 6 categorías) y de la tarea (se agregaron 5 categorías). Por citar un ejemplo, en la dimensión de la gestión conjunta de la participación social se agregó la categoría “pide aceptación a las reglas de participación propuestas por él mismo”. En la dimensión a la gestión conjunta de la tarea se agregó la categoría “acepta la propuesta o el recordatorio de los objetivos, las características o las exigencias de la tarea”. En la dimensión a la gestión conjunta de los significados se agregó la categoría “identifica temas, procesos o elementos relacionados a la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica docente”.

La modificación de las categorías se debe a las diferencias observadas en la gestión de la ayuda de un entorno virtual a uno presencial. Dado que en la interacción cara a cara surgen ayudas de tipo discursivo y no discursivo, que refuerzan el carácter de la ayuda a través de acciones o gestos corporales que evidenciaron su importancia en el análisis de la actividad conjunta; por ello se hicieron algunas modificaciones al protocolo inicial propuesto para contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la categoría “completa significados del otro participante”, que no se usa en entornos virtuales, pero que en el entorno presencial fue recurrente cuando las participantes iniciaban una palabra o frase que era completada por la otra. A nuestro entender, esta categoría caracteriza la intervención en el discurso oral en situaciones diádicas presenciales.

Con respecto al uso de las mismas categorías de análisis tanto para el formador como para el profesor, ya se comentó, que la decisión de usarlas por igual para ambos roles responde a los principios del acompañamiento, donde el profesor puede gestionar la ayuda formativa para la participación, la tarea y los significados en el proceso formativo en el que es el protagonista principal y el formador que le acompaña también. El objetivo es ver, en este caso en qué consiste la aportación de cada uno, cuál es su especificidad. A continuación, se presenta un ejemplo en el que la profesora gestiona mayoritariamente las ayudas en la dimensión de la gestión de la tarea y de los significados:

²⁶ L. García, “La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente” (Tesis de doctorado en Universidad de Girona, 2013).

²⁷ M.C. Rodrigues, “Conocimiento y formación híbrida del docente, centrada en tareas de planificación auténtica” (Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona, 2014).

P: Maestra de apoyo ya se aplicó la actividad, *ahora vamos en la evaluación* (T_vc) (S_it / T_p).

F: Muy bien (S_vf / T_ap).

P: Vamos a ver cuáles fueron los resultados que arrojó Kalep [alumno con Trastorno del Espectro Autista] y Alejandro [alumno con necesidades de apoyo en el lenguaje y la comunicación]. *Déjame decirte que Alejandro no pasó (a realizar la actividad al pizarrón), pero pude observar algo: él ya reconoce colores, la verdad es que venía muy bajo y él reconoció el color. ¿Qué vamos a hacer?, como son 20 niños era complicado pasar a todos porque tenían que seguir una secuencia y se hacían reflexiones durante el proceso que se estaba dando. Entonces, yo les dije a los niños que mañana pasarán los niños que hoy no participaron. Kalep hoy si pasó. Esto fue una agradable sorpresa porque yo le pregunté: ¿Kalep quieres una secuencia fácil o difícil?, y él me respondió que difícil. Entonces, yo pude observar que logra hacer secuencias, claro, el último color no lo logró poner exactamente, pero cuando lo llevé a la reflexión, logró ponerlo* (T_p) (S_sp).

En el ejemplo anterior podemos constatar cómo la profesora gestiona las ayudas a la tarea y los significados, lo que denota el control y la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y el sentido del acompañamiento por parte de la formadora. Por tanto, esto refuerza la decisión de optar por las mismas categorías de análisis para ambos participantes, en procesos de acompañamiento en la práctica, donde ambas comparten un primer nivel de intersubjetividad respecto a qué y cómo se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula²⁸.

Conclusiones

Este artículo presenta una propuesta de uso del modelo de análisis de la actividad conjunta para el estudio de procesos colaborativos de acompañamiento en situaciones formativas sobre práctica inclusiva en el aula. Se plantean las modificaciones al modelo de análisis de la interactividad para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como resultado de este trabajo. Algunas de las contribuciones son: 1) explicar en detalle los dos niveles de análisis sobre los significados compartidos en la actividad conjunta entre el formador y el profesor; 2) definir conceptual, metodológica y operativamente la unidad de análisis de Secuencia de Formación (SF) y el Segmento de Formativo Interactividad (SIF) debido a sus peculiaridades en la actividad conjunta entre los participantes; 3) evidenciar que la unidad “Sesión” en las situaciones de formación en la práctica docente (como en los casos estudiados) puede tener un significado propio vinculado a las tareas básicas y habituales de los profesores: planificar la docencia, llevarla a cabo, y evaluar los aprendizajes. Por lo tanto, será necesario tener en cuenta su especificidad para comprender el proceso formativo; Este es un resultado especialmente relevante en relación con el modelo de análisis original, puesto que en este caso aparece una tipología de sesiones cada una de las cuáles tiene una finalidad formativa específica, y 4) replantear las categorías de las dimensiones de análisis de la gestión conjunta de la participación social (P), tarea (T) y significados (S) propuestas para el análisis de la influencia docente distribuida en entornos virtuales con varios participantes, ya que en este caso estudiamos situaciones de formación presencial basada en un tipo de relación diádica entre formador y profesor.

²⁸ C. Méndez & R. Colomina, “Analysis of accompanying training situations for the improvement of inclusive teaching practice”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, (in press).

Identificamos tres limitaciones en la realización de este tipo de estudios. En primer lugar, es costoso y complejo, ya que requiere el análisis de todo el proceso de actividad conjunta entre el formador y el profesor en el transcurso de procesos de formación completos. En segundo lugar, requiere una inversión significativa de tiempo para recopilar, transcribir y analizar los datos utilizando este modelo de análisis de dos niveles. En nuestro caso, este modelo ha permitido caracterizar diferentes procesos de acompañamiento que son sensibles a las necesidades de los docentes y ha resaltado la importancia de mantenerlos durante el tiempo para lograr una relación de trabajo colaborativo estable entre formador y profesor. En tercer lugar, cabe señalar que el pequeño tamaño de la muestra de casos y participantes restringe la posibilidad de generalizar los resultados.

Sin embargo, los planteamientos desarrollados muestran que el modelo resulta útil para proporcionar una comprensión inicial del objeto del estudio en su conjunto, de modo coherente con el análisis de casos. Cabe señalar que una de las potencialidades metodológicas de este modelo de análisis de la actividad conjunta radica en que la interpretación de los resultados se basa en la convergencia de distintos indicadores procedentes de los dos niveles de análisis y de las distintas unidades dentro de cada uno de dichos niveles. Esta convergencia permite identificar aspectos relevantes para el objeto de estudio con el rigor exigido para los trabajos de corte exploratorio e interpretativo.

Bibliografía

Coll, C. & Engel, A. "Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk". *Anales de Psicología*, Vol: 30 num 3 (2014): 818-831.

Coll, C. & Engel, A. "El modelo de Influencia Educativa Distribuida. Una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos digitales". *Revista de Educación a Distancia*, Vol: 58 num 1 (2018):1-37.

Coll, C.; Javier, O. & Teresa, M. "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, Vol: 3 num 46 (2008): 33-70.

Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. & Rochera, M. J. "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, Vol: 59-60 (1992): 189-232.

Colomina, R. "Interacció social i influència educativa en el context familiar". Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona. 1996.

Colomina, R.; Onrubia, J. & Rochera, M. J. Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* eds. Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A, (pp. 437-458). Madrid: Alianza. 2001.

García, L. "La ayuda educativa entre docentes en situaciones habituales de colaboración en un centro. Compartir para aprender y enseñar la profesión docente". Tesis de doctorado en Universidad de Girona. 2013.

García-Olalla, M. D. "Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos". Tesis de doctorado en Universitat Rovira i Virgili. 2003.

Krippendorff, K. Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica. Barcelona: Paidós. 1990.

Leontiev, A. "Activity and Consciousness". *Soviet Psychology* (1977): 1-13.

Mauri, T.; Clarà, M.; Colomina, R. & Onrubia, J. "Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers". *Journal of Education for Teaching* (2017): 1-17.

Mauri, T.; Clarà, M.; Colomina, R. & Onrubia, J. "Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiante de maestro". *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Vol 11 num 2 (2015): 105-19.

Mayoral, P. & Castelló, M. "Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol: 19 num 1 (2015): 346-362.

Méndez, C. "Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil". Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona. 2016.

Méndez, C. & Colomina, R. Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. En *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* eds. Mirete, A. & Sánchez, M, (pp.353-367). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia. 2014.

Méndez, C. & Colomina, R. "Una propuesta de análisis de las ayudas formativas en un programa basado en actividades de modelado en educación infantil". *Revista Perspectiva Educativa*, Vol: 51 num 1 (2015): 35-54.

Méndez, C. & Colomina, R. "Analysis of accompanying training situations for the improvement of inclusive teaching practice". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. (in press).

Onrubia, J. "Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos". Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona. 1992.

Paul, M. "Accompagnement". *Recherche et formation*, Vol: 62 (2009): 91-108.

Pirard, F. "Construction practice on evolutionary knowledge in ECEC". *Nordisk Barnehegeforskning*, Vol: 6 num 28 (2013): 1-7.

Pirard, F. & Barbier, J. M. "Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization". *Early Years*, Vol: 32 num 2 (2012): 171-182.

Pirard, F.; Camus, P. & Barbier, J. M. Professional Development in a Competent System: An Culture of Professionalization. In International Handbook of Early Childhood Education edited by Flear, M. & van Oers, B, (pp.409-426). Springer International Handbooks of Education. 2018.

Portillo, M.C. “La construcció del coneixement moral compartit a través del diàleg a les assemblees escolars”. Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona. 2016.

Rochera, M.J. “Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil”. Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona. 1997.

Rodrigues, M.C. “Conocimiento y formación híbrida del docente, centrada en tareas de planificación auténtica”. Tesis de doctorado en Universidad de Barcelona. Barcelona. 2014.

Rodrigues, M.C.; Mauri, T. & Colomina, R. “Bringing in professional Experience to a Discussion Mediated by a Blended-learning Environment: How and What Do Teachers Learn?”. Digital Education Review, Vol 24 (2013): 113-134.

Segués, T. “Interacció entre infants i formes d’organització de l’activitat conjunta”. Tesis de doctorat en Universitat de Barcelona, 2006.

Stake, R. The Art of Case Study Research. London: SAGE Publications. 1995.

Vygotsky, L. S. Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo-Crítica. 1979.

Venet, M.; Correa, E. & Saussez, F. “Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue”. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Vol: 19 num 1 (2016): 1-12.

Yin, R. Case Study Methods. In Handbook of Complementary Methods in Education Research, edited by Green, J.; Camilli, G. & Elimore, P, (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association. 2006.

Yin, R. “Validity and generalization in future case study evaluations”. Evaluation Vol: 19 num 3 (2013): 321-332.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.