



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Méndez Alarcón, Claudia Myrna; Colomina Álvarez, Rosa María
UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LAS AYUDAS FORMATIVAS EN UN PROGRAMA BASADO
EN ACTIVIDADES DE MODELADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 54, núm. 1, enero, 2015, pp. 35-54
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LAS AYUDAS FORMATIVAS EN UN PROGRAMA BASADO EN ACTIVIDADES DE MODELADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

A PROPOSED ANALYSIS OF TRAINING SUPPORT IN A PROGRAM BASED ON MODELLING ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Claudia Myrna Méndez Alarcón (*)

Rosa María Colomina Álvarez

Universidad de Barcelona

España

Resumen

El trabajo estudia la actividad conjunta de modelado entre formadores/as y profesores/as en un programa de formación para la mejora de la práctica docente inclusiva en educación infantil. El objetivo es comprender cómo los formadores/as ayudan a los profesores/as mediante la construcción de la actividad conjunta en el traspaso del control del aprendizaje. El estudio propone una relectura desde la formación de una perspectiva socioconstructivista de la ayuda educativa (Coll, 2001) y asume el modelado como elemento clave para el aprendizaje sobre la enseñanza (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). La metodología es cualitativa (Flick, 2004) y de estudio de casos (Yin, 2006). Los resultados muestran la potencialidad formativa del programa vinculada a la diversidad de actividades creadas para conseguir objetivos individualizados de mejora de la práctica del profesor/a, y la posibilidad de mantener las ayudas formativas durante el curso escolar.

Keywords: Ayuda educativa, Modelado, Modelo de formación, Práctica docente inclusiva, Traspaso del control.

Abstract

This paper analyzes a training program for improving inclusive teaching practices in early childhood education based on modelling activities in the classroom. The purpose is to understand how trainers offered educational assistance to teachers through the construction of joint activity for transferring control of learning. Based on this analysis, the study also proposes an interpretation of the teachers' education from a socio-constructivist perspective (Coll, 2001) and assumes that modelling is a fundamental activity for learning about teaching (Korthagen et al., 2006). The methodology is qualitative and is based on a case study (Yin, 2006) of three pairs of teachers. The results show the training potential of the program is linked to: the diversity of activities designed to achieve the individualized goals of improving teacher practice and the support process offered to teachers by the control transference of their learning and the possibility of maintaining training support throughout the school year.

Palabras claves: Educational assistance, Modelling, Training model, Inclusive teaching practice, Transfer of responsibility.

(*) Autor para Correspondencia:
Master en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
C. P 08035 Barcelona, España
Correo de contacto:
claudiamyrra@gmail.com

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 05 de diciembre de 2013
ACEPTADO: 16 de septiembre de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.255

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se están realizando importantes esfuerzos que intentan mejorar la educación en general y la educación inclusiva en particular. México enfrenta una serie de desafíos en relación a la educación inclusiva tales como: brindar especial atención a los grupos vulnerables dentro de los espacios educativos, transformar la organización escolar y los procesos de enseñanza aprendizaje, hacer sentir a las personas que son aceptadas e integradas en las comunidades educativas y contar con profesionales dispuestos a experimentar y dialogar (Villarruel, 2012). Estos desafíos, comunes a distintos países, plantean la necesidad de debates de distinto orden para asegurar la justicia social, que supone la atención a los derechos de todos los niños/as y jóvenes a la educación para optimizar su desarrollo y sus opciones de libertad (Sen, 2011); entre estos debates se encuentra el de analizar la perspectiva teórica y personal con la que trabaja el profesorado y otros profesionales que tienen la misión social de apoyar la inclusión (Echeita y Calderón, 2014; Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo, y Díaz, 2012; Martínez Figueira, 2013).

En relación con la formación del profesorado, uno de los aspectos clave para el aprendizaje de los maestros es ofrecer modelos de buenas prácticas en el centro escolar y el aula en los procesos de formación (Darling-Hammond, 2006; Englert & Rozendal, 2004; Glazer & Hannafin, 2006; Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008); ello permite tomar en consideración el carácter situado de los procesos de aprendizaje del profesorado en su formación inicial y en su desarrollo profesional a lo largo de su experiencia laboral (Avalos, 2011).

Como se intenta argumentar más adelante, este trabajo está centrado en comprender mejor la actuación del formador/a como apoyo a la mejora de la práctica docente inclusiva del profesorado que ya cuenta con experiencia docente, pero que necesita incrementar sus competencias para atender a la diversidad. Para ello, esta investigación parte de la idea central de que comprender como alguien ayuda a formar a otra persona incluye, entre otros aspectos, ubicar en el foco de análisis la actividad conjunta que formador/a y aprendiz construyen respecto de los contenidos implicados. Esta cuestión, fundamentada en los principios socioculturales (Vygotsky, 1979) ha sido estudiada en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje que han permitido elaborar un modelo de análisis de la actividad conjunta para estudiar la ayuda educativa en la actuación del docente sin desvincularla de la actuación del aprendiz (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992). En este trabajo hipotetizamos que este modelo de análisis de la actividad conjunta es relevante para conocer más en profundidad cómo funcionan los procesos de formación del profesorado, para analizar cómo la interacción permite -y limita- diferentes opciones de aprendizaje para el profesorado.

En concreto este estudio, de carácter exploratorio y cualitativo, analiza la actividad conjunta de formador/a y profesor/a en actividades formativas de modelado, releyendo los procesos formativos desde una perspectiva sociocultural de los procesos instruccionales. Para ello, se considera necesario identificar e interpretar cómo la estructura de la actividad conjunta en las situaciones de modelado que se diseñan y desarrollan en el seno del programa de formación ofrece un espacio para la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo y de significados compartidos entre formador/a y profesor/a. Y por otra parte, y como objetivo complementario, se integra este análisis de la actividad conjunta de las situaciones de modelado en el marco más amplio de algunas características del programa formativo, dado que la actividad conjunta es una actividad situada (Lave & Wenger, 2002) y que tiene sentido en el nivel

institucional más amplio en el que se desarrolla (Martín & Mauri, 2001). En los apartados siguientes, se presentan, en primer lugar, algunas ideas básicas de este enfoque sociocultural sobre la influencia educativa. A continuación, se analizan algunas de las propuestas sobre el estudio de procesos formativos, coherentes con esta misma perspectiva sociocultural.

1.1. Una perspectiva socio-cultural sobre la influencia educativa: actividad conjunta y traspaso del control

Los referentes psicoeducativos aportados por la perspectiva constructivista socio-cultural de los procesos instruccionales, se refieren a la influencia educativa y al aprendizaje que tienen lugar gracias a la actividad conjunta (Coll, 2001). La influencia educativa se entiende como los procesos mediante los cuales los agentes educativos ayudan de forma ajustada –en calidad y cantidad- a construir significados al aprendiz. Esta ayuda ajustada se brinda mediante la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) en la interacción, dando lugar al espacio en el que es posible lograr el aprendizaje (Vygotsky, 1979). El aprendizaje se define como la atribución de sentido y la construcción de significados por parte del aprendiz. La actividad conjunta (o interactividad) -entre agente educativo y aprendiz- permite esta influencia educativa y el aprendizaje en torno a un determinado contenido (Coll et al., 1992). La interactividad hace referencia a dos procesos de construcción: a) el proceso de construcción y reconstrucción de significados por parte del aprendiz y b) el proceso de construcción de la actividad conjunta entre enseñante y aprendiz. Los estudios en relación a la interactividad han posibilitado la identificación de dos mecanismos de influencia educativa, entendidos como procesos a través de los cuales los participantes con mayor experiencia consiguen influir en el progreso de los aprendices: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre los participantes, y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, desde un mayor control inicial por parte del enseñante a un mayor control al final del proceso, por parte del aprendiz.

Estos principios resultan útiles para abordar e interpretar, parcialmente, el estudio de los procesos de formación que se desean mejorar en el nivel aula: la influencia del formador/a mediante el traspaso del control del aprendizaje al profesor/a durante la actividad conjunta que construyen a lo largo del proceso de formación, tomando como contenido los distintos aspectos relacionados con la práctica docente del profesor.

1.2. Propuestas sobre el estudio de procesos formativos coherentes con una perspectiva sociocultural

Los principales planteamientos conceptuales conciernen al aprendizaje colaborativo, la posición periférica-central del profesorado en formación, el traspaso del control y su relación con las situaciones formativas de modelado. Estos planteamientos se utilizan en el trabajo para el estudio de un proceso formativo que está completamente vinculado a la práctica habitual del docente y tiene un fuerte componente social. A continuación, se comentan sucintamente.

En primer lugar, algunos programas de formación sobre comunidades de aprendizaje consideran que la base del aprendizaje colaborativo radica en las interacciones recíprocas, que se caracterizan por el apoyo mutuo entre profesores/as dirigidas al desarrollo profesional. El apoyo entre profesionales consiste en hacer uso de los recursos

didácticos y las habilidades de enseñanza para ayudarse mutuamente en el logro de objetivos comunes (Glazer & Hannafin, 2006). Aunque aquí no es posible extenderse en esta cuestión, resulta esencial remarcar la importancia de la influencia del trabajo colaborativo entre compañeros/as en programas de formación que pretenden capacitar a los profesores/as en su contexto laboral, adaptándose a sus necesidades de mejora, y fomentando la autonomía para que la propia comunidad aprenda progresivamente.

En segundo lugar, el aprendizaje en una comunidad docente también ha sido analizado mediante la evolución de los tipos de participación que desempeña el profesor/a respecto a la práctica socio-cultural compartida en su comunidad. La evolución de esta participación muestra que el profesor/a al inicio del proceso formativo ocupa posiciones más periféricas y, progresivamente, va accediendo a posiciones más centrales (Lave & Wenger, 2002). Este cambio en la participación de los individuos dentro de una comunidad de práctica no se da por sí solo, sino que requiere de ayuda por parte de otro/s más experimentado/s, como ocurre en los procesos de formación.

En tercer lugar, el proceso de andamiaje y el proceso de traspaso del control que lo define, se han incorporado en distintos trabajos realizados sobre la formación. El andamiaje se define como la ayuda temporal que ofrece un profesor/a a los estudiantes para apoyarlos al realizar una tarea que de otra manera no podrían ser capaces de ejecutar (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Un programa de formación de estudiantes de magisterio basado en el andamiaje caracteriza este proceso en términos de contingencia, desvanecimiento del control y transferencia de la responsabilidad (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2011).

En cuarto lugar, y de modo muy relacionado con el proceso de traspaso del control, cabe señalar que las situaciones de modelado se han incorporado, con mayor o menor sistematización, a la formación de la práctica docente en el aula. Encontramos dos usos distintos, aunque complementarios por el papel que cumplen en la formación, de la noción de modelado: el modelado *de la práctica*, como un ejemplo de lo que se espera que haga el aprendiz, y el modelado de *cómo hablar sobre lo que se piensa de la práctica*, como un ejemplo de cómo tratar el objeto de discusión (Loughran & Berry, 2005). Respecto al primer uso del modelado, es necesario que los formadores/as organicen suficientes experiencias adaptadas a las necesidades e inquietudes de los profesores/as y, al mismo tiempo, puedan prever espacios de discusión y reflexión conjunta sobre esas experiencias. En cuanto al modelado de cómo hablar (reflexionar) sobre la práctica, éste puede ser realizado a través de distintas formas, por ejemplo, con el uso de diarios o del habla en voz alta para explicitar lo que el profesor/a piensa de la práctica después de su desarrollo.

Finalmente, cabe destacar que algunos modelos de formación centrados en el desarrollo inmediato de las competencias docentes dan poca atención al mantenimiento sostenido de las ayudas, las estrategias y los recursos. Sin embargo, dado que las relaciones y los roles entre los participantes evolucionan en el tiempo es importante establecer ayudas sostenidas (Glazer & Hannafin, 2006); planteamiento coherente con la idea de aprendizaje como un proceso que necesita tiempo para progresar.

Todos estos referentes sobre estudios en procesos formativos junto con los anteriores sobre el estudio de la influencia educativa permiten plantear cómo se construye la actividad conjunta tanto en el nivel general del programa de formación (en qué situaciones participan) como en el nivel, más específico, de las situaciones de práctica docente inclusiva con modelado en el aula. Ello supone, desde el marco socio-

constructivista asumido, plantear las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las actividades en las que participan formadores/as y profesores/as en el conjunto del programa, y en la actividad conjunta en el aula?, ¿cuáles son las formas de organización de la actividad conjunta entre formador/a y profesor/a?, y ¿cómo contribuyen estas formas de organización a visualizar los procesos de traspaso del control (andamiaje), a medida que avanza el proceso formativo? El objetivo de este trabajo es responder especialmente a la segunda y tercera de las cuestiones tomando algunas características de la primera como contexto esencial para comprender, en último término, cómo el formador/a ayuda al profesor/a a mejorar su práctica docente en el aula.

A continuación, se describen los planteamientos metodológicos, los resultados de la estructura de la actividad conjunta en las situaciones de modelado de la práctica docente en el aula, los resultados sobre cómo estas formas de organización de la actividad conjunta contribuyen al traspaso del control y algunas características del programa formativo que apoyan dicho traspaso. Finalmente, se cierra el trabajo con unas breves conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio (Flick, 2004) para el desarrollo de un estudio de casos (Yin, 2006). Los participantes forman parte de un programa de formación con más de diez años de trayectoria. El centro que realiza la formación es la Unidad de Apoyo a la Educación Regular nº 67 (USAER) que colabora en dos centros de educación infantil. La USAER es un equipo multidisciplinar integrado por la directora y las maestras de educación especial que ejercen la función de formadoras en el programa, una psicóloga, una maestra de lenguaje y comunicación, y una trabajadora social. La finalidad del programa de formación es ofrecer las ayudas para la mejora de las competencias del profesorado en la práctica inclusiva en educación infantil, donde se incide directamente en el trabajo que las profesoras desarrollan en el aula, compartiendo formadora y profesora distintas actividades a lo largo de todo el curso escolar.

Los participantes del estudio son la directora del centro formativo que participó en el diseño original del modelo de formación, -con experiencia de más de diez años como directora del mismo-, las dos directoras de los centros de educación infantil, tres parejas de formadoras y profesoras que trabajan colaborativamente durante el curso escolar (ver Tabla 1).

TABLA 1.
Parejas de trabajo conjunto en el aula

Pareja	Rol de formadora	Rol de aprendiz
1	Formadora de la USAER <ul style="list-style-type: none"> • Más de diez años de experiencia en formación. • Licenciada en pedagogía y con formación permanente en inclusión. • Más de diez años de experiencia en el programa formativo. • Formación de prácticas inclusivas en educación infantil. 	Profesora 1 del centro 1 <ul style="list-style-type: none"> • Profesora de tercer grado de preescolar sin experiencia en prácticas inclusivas. • Licenciada en educación preescolar. • Seis años de participación en actividades generales del programa formativo. • Sin experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula. • Más de 20 años en funciones de asesoría técnica pero no en práctica educativa.

2	<p>Profesora 2 del centro 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un año de experiencia en prácticas inclusivas que atiende el tercer grado de preescolar. • Licenciada en educación preescolar. • Un año de participación en actividades generales del programa formativo y en actividades de modelado de la práctica docente en el aula. • 19 años de servicio en educación infantil en zona rural. 	<p>Profesora 3 del centro 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesora de tercer grado de preescolar sin experiencia en prácticas inclusivas. • Licenciada en educación preescolar. • Un año de participación en actividades generales del programa formativo. • Sin experiencia en actividades de modelado de la práctica en el aula. • Ocho años de servicio en educación infantil.
3	<p>Profesora 4 del centro 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesora de tercer grado de preescolar con seis años de experiencia en prácticas inclusivas. • Licenciada en educación preescolar. • Seis años de participación en actividades generales del programa formativo y en actividades de modelado de la práctica docente en el aula. • 20 años de servicio en educación infantil. 	<p>Profesora 2 del centro 2 Sus datos aparecen en la pareja 2.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Nótese que quienes actúan como formadoras son distintas profesionales: en el primer caso, se trata de la formadora de la USAER y, en los otros dos, son profesoras que ya tienen experiencia en el contenido específico de competencias inclusivas sobre el que la profesora en formación siente que necesita mejorar para atender a los niños que tiene este curso en su aula. Ello es posible en el programa porque se capacitó, previamente, a estas profesoras que ahora pueden ayudar a sus compañeras (a la vez que ellas mismas pueden recibir apoyo de otras en relación con otros contenidos sobre inclusión). Además, estas ayudas pueden establecerse entre profesores/as del mismo centro o de otros centros.

Los procedimientos utilizados para la recogida de datos fueron: (1) entrevistas semi-estructuradas realizadas al inicio, hacia la mitad, y al final del curso escolar, a las directoras, la formadora y las profesoras; (2) registros en audio y vídeo de las sesiones de evaluación –diagnóstica, de seguimiento y final- del trabajo conjunto entre los centros, y de las situaciones de trabajo conjunto de la pareja 1 de formadora y profesora en los tres tipos de sesiones identificadas en el programa: en las sesiones de preparación de la práctica, las sesiones de desarrollo de la práctica y las sesiones de evaluación de dicha práctica; (3) los documentos elaborados por las participantes –la planificación general del programa formativo, los diarios de las participantes, los registros de cada sesión de formación entre centros y las rúbricas de evaluación-; (4) y los documentos solicitados por la investigación que la formadora y las profesoras completaron -auto-informes y fichas de seguimiento del proceso de formación-.

En congruencia con el marco teórico psicoeducativo, se utilizó el modelo de análisis de la interactividad (Coll et al., 1992) para identificar la articulación de las actuaciones entre la formadora y la profesora en relación a los contenidos de formación (variables para cada pareja, en función de las necesidades de formación acordadas en cada caso). Las unidades de análisis identificadas en la diversidad de actividad conjunta en el nivel centro son: en un nivel macro, el conjunto del proceso formativo que incluye el trabajo entre centros; y dentro de cada centro, el trabajo conjunto entre formador/a y profesor/a que da lugar al conjunto de Secuencias Formativas que desarrollan durante un curso escolar (ver Figura 1). Las unidades de análisis de la actividad conjunta en el nivel aula

son la Secuencia Formativa y el Segmento de Interactividad Formativa, adaptadas respectivamente de las unidades de *secuencia didáctica* y *segmento de interactividad* del modelo de la interactividad (Coll et al., 1992). La Secuencia Formativa se define como un micro-proceso de formación formado por sesiones de preparación, desarrollo y evaluación (Méndez & Colomina, 2014). Las sesiones que constituyen la Secuencia Formativa se analizan mediante la unidad Segmento de Interactividad Formativa (SIF). Los SIF son fragmentos de una sesión que incluyen patrones de actuación predominantes de actividad conjunta entre formadora y profesora respecto a un determinado contenido de formación.

FIGURA 1. Unidades de análisis del programa formativo



Fuente: Méndez y Colomina (2014).

Las siguientes dimensiones de análisis de las entrevistas se utilizaron para identificar las características del programa formativo: la filosofía y los antecedentes del programa, la descripción de los elementos formativos del programa – objetivos, actividades, tiempo de realización, evaluación, instrumentos de apoyo-, los motivos personales de participación en el proceso de formación, la organización de las actividades entre formadora y profesora y, por último, las expectativas de formación y propuestas de cambio sobre el programa formativo.

3. RESULTADOS

Se presentan en primer lugar, los resultados sobre la actividad conjunta en las situaciones de modelado de la práctica docente en el aula desarrollada por una pareja formadora/profesora; y, en segundo lugar, la estructura de la actividad conjunta del profesorado participante en el programa de formación en el centro y su relación con el traspaso del control.

3.1. Resultados relativos a la estructura y organización de la actividad conjunta entre formadora y profesora en situaciones de modelado (nivel aula)

Los resultados de este apartado son producto del análisis de los registros en vídeo de la actividad conjunta de la pareja 1 de formadora y profesora. En esta pareja se identificaron siete Secuencias Formativas (SF) de situaciones de modelado. Cada SF incluye una sesión de planificación, una sesión de desarrollo y una sesión de evaluación de la práctica. La tipología de Segmentos de Interactividad Formativa (SIF) identificada en esta pareja se presenta en la Tabla 2 y coinciden parcialmente con los SIF descritos en otro trabajo reciente sobre el análisis de otras dos parejas (Méndez & Colomina, 2014).

TABLA 2.*Tipología de SIF identificados en las sesiones de las SF*

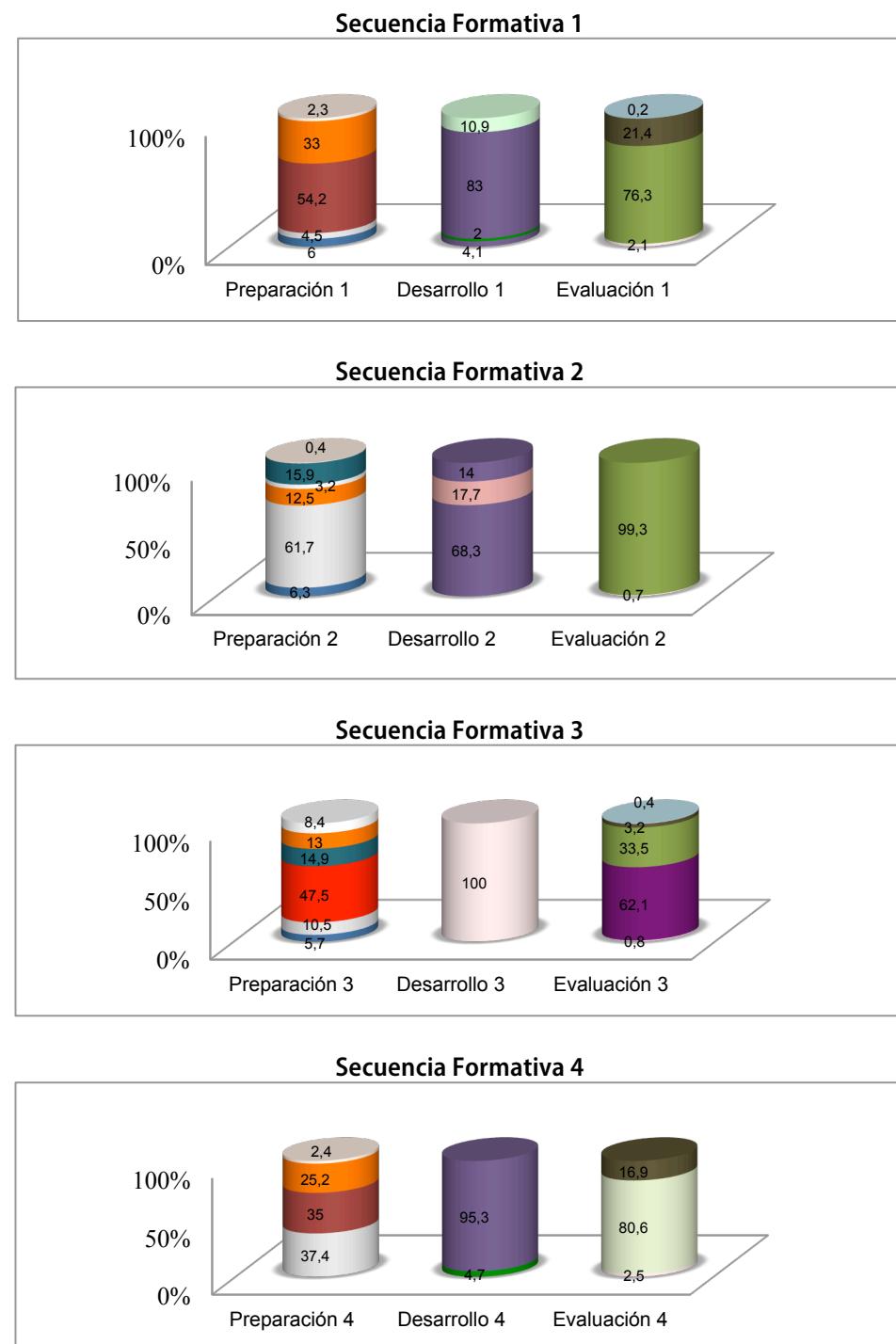
Sesión	Nombre del SIF	Leyenda
Preparación	1. Presentación de la sesión de preparación.	PsP
	2. Detección de necesidades formativas.	Dn
	3. Programación curricular.	Pc
	4. Planificación dirigida por la formadora sobre la actividad instruccional.	PdF
	5. Análisis conjunto de la práctica docente.	Ac
	6. Organización de otras sesiones de formación de la SF – (p) preparación, (d) desarrollo y (e) evaluación.	Os
	7. Organización de otras sesiones de formación.	Oo
	8. Finalización de la sesión de preparación.	FsP
Desarrollo	1. Preparación de la sesión de desarrollo de la práctica docente.	PsD
	2. Modelado de la práctica docente.	M
	3. Intervención específica en paralelo a la sesión de desarrollo con niños de forma individual o en pequeño grupo.	le
	4. Práctica docente compartida.	Pc
	5. Práctica docente autónoma.	Pa
	6. Finalización de la sesión de desarrollo de la práctica docente.	FsD
Evaluación	1. Presentación de la sesión de evaluación.	PsE
	2. Observación conjunta de un vídeo.	OcV
	3. Recordatorio de la planificación conjunta.	RpC
	4. Análisis conjunto de la práctica docente.	Ac
	5. Análisis de la profesora sobre la práctica autónoma.	Ap
	6. Organización de otras sesiones de formación.	OsF
	7. Finalización de la sesión de evaluación.	FsE

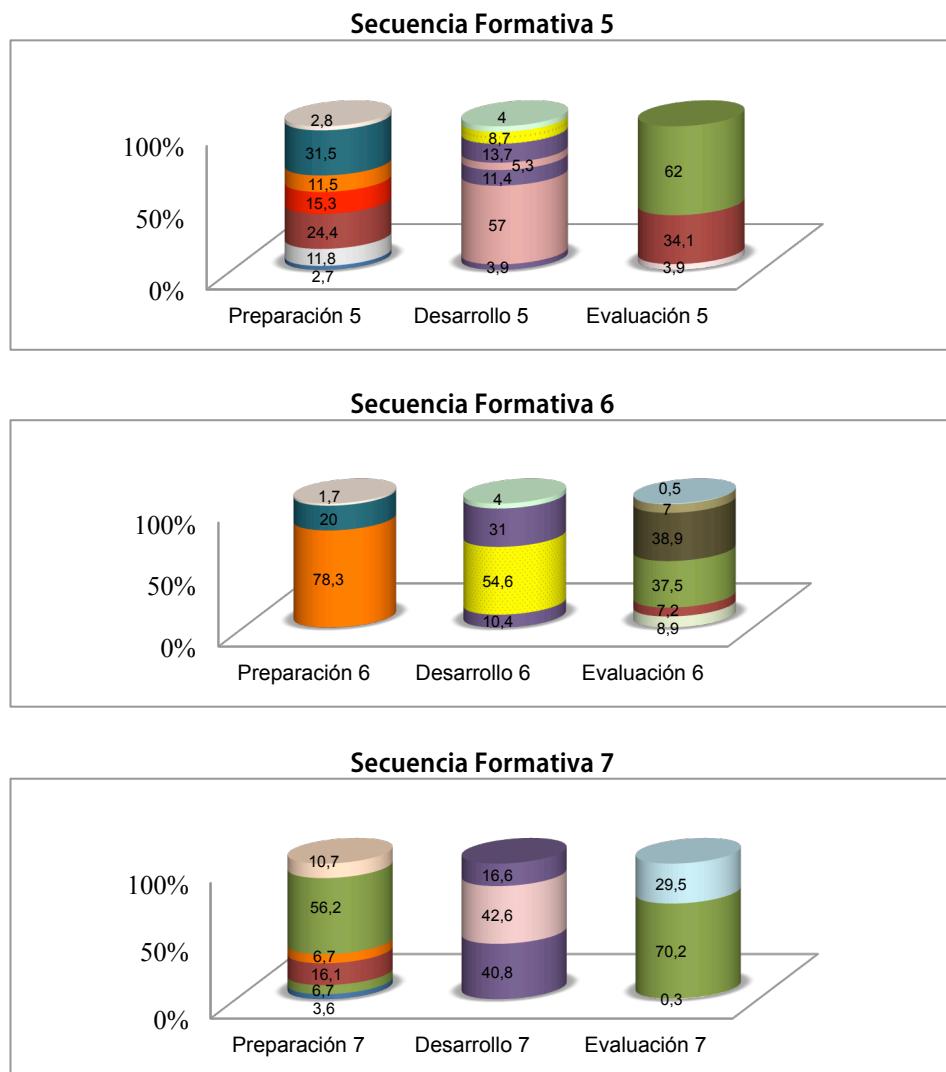
Fuente: Elaboración propia basado en Méndez y Colomina (2014).

Cabe destacar que las sesiones de la Secuencia Formativa están formadas por segmentos específicos para cubrir la función esencial de la sesión. En efecto, por poner un ejemplo, la sesión de evaluación podría vertebrarse esencialmente en torno al segmento de análisis conjunto de la práctica docente (Ac), puede incluir además otros segmentos como la observación de un vídeo (OcV) o el análisis de la práctica realizada parte de la profesora (Ap), según lo que la formadora identifica como una ayuda más efectiva al aprendizaje de la profesora.

La Figura 2 tiene como finalidad visualizar la diversidad y la evolución de estas formas de organización de la actividad conjunta a lo largo de todo el curso académico (ver leyendas en la Tabla 2).

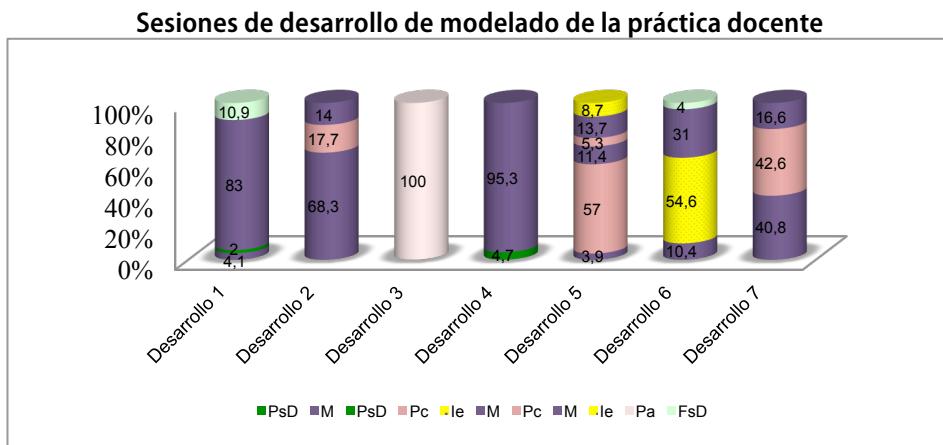
FIGURA 2. Evolución de los SIF en el Conjunto de Secuencias Formativas





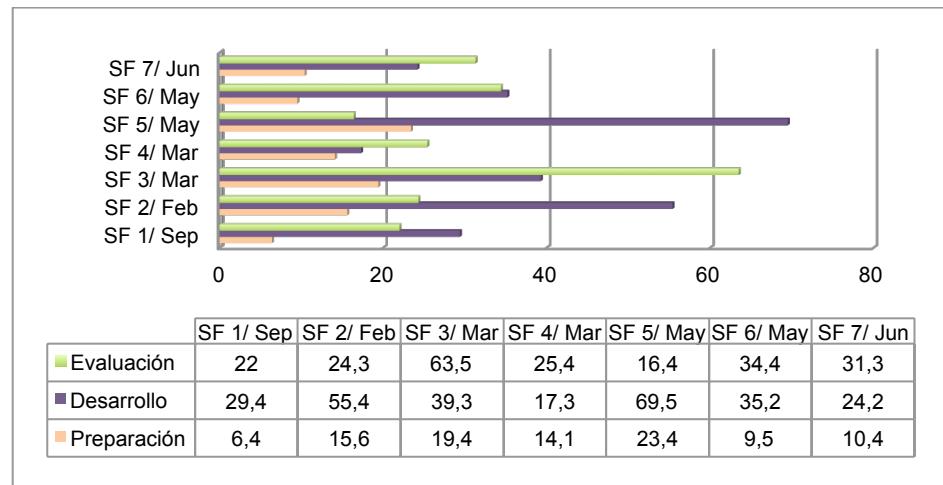
Fuente: Elaboración propia.

En estos datos se observa la evolución de los segmentos identificados en todas las sesiones de planificación, desarrollo y evaluación, de las siete Secuencias Formativas de esta pareja. Aunque el análisis de la ayuda que tiene lugar en cada tipo de sesión no pueden separarse de la estructura de las tres sesiones, por razones de espacio, a continuación, ejemplificamos exclusivamente la evolución en las sesiones de desarrollo en el aula, de la práctica planificada anteriormente y que se evalúa posteriormente (ver Figura 3).

FIGURA 3. Evolución de los SIF de las sesiones de desarrollo de las SF

Fuente: Elaboración propia.

Nótese, especialmente, cómo evolucionan los SIF de las sesiones de *desarrollo* de la práctica docente en un grupo clase de preescolar incluida una alumna con Síndrome de Down: SIF de Modelado de la práctica docente (M) relacionado con contenidos de ubicación espacial y temporal, SIF de Práctica docente compartida (Pc) relacionado con contenidos de conteo, SIF de Intervención específica en paralelo (le) relacionado con el método de proyectos sobre contenidos de pensamiento matemático, y SIF de Práctica docente autónoma (Pa) relacionado con el uso de instrumentos de medición. Se aprecia, al inicio, un mayor peso del modelado en el que la responsabilidad de la actuación docente recae sobre la formadora y la profesora esencialmente observa y participa puntualmente en la gestión de la clase; al final del curso, se identifica un predominio de la práctica autónoma (Pa), segmento en el que se invierte la actuación de ambas en relación al modelado. Estos resultados apoyan, por una parte, la evolución del traspaso del control que mostraría cómo las ayudas necesarias al principio de la formación pueden *desvanecerse*, a medida que la profesora avanza en autonomía en el uso de los nuevos aprendizajes; por otra parte, apuntan también a la importancia de mantener las ayudas formativas en el tiempo, más allá de intervenciones puntuales, y considerando el carácter procesual del aprendizaje; en este caso, entre la primera y última Secuencia Formativa ha transcurrido un curso escolar completo que ha permitido afrontar en diversas ocasiones y con diversos apoyos, las necesidades específicas de formación acordadas a principios del curso entre formadora y profesora (ver Figura 4).

FIGURA 4. Dimensión temporal de las Secuencias Formativas de la pareja 1

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados relativos a la estructura y organización de la actividad conjunta entre las profesoras participantes en el programa de formación (nivel centro)

Los resultados de este apartado se refieren a las actividades que realizan las parejas en el conjunto del programa formativo, así como la relación de algunas de ellas con el traspaso del control a medida en que avanza la participación del profesorado en el programa. Estos resultados son de carácter descriptivo y proceden de los datos de las entrevistas realizadas a todas las participantes –director as de los centros y las tres parejas de profesoras-, y a los documentos recabados y solicitados a las mismas. El programa formativo de acuerdo con Coll (1994), está estructurado en los tres niveles que configuran la práctica educativa: el nivel institucional, el nivel de centro y el nivel de aula (ver Figura 5). El nivel institucional está organizado por el centro formativo e incluye tanto la formación entre profesores/as de un mismo centro, como la formación entre profesores/as de distintos centros infantiles. El nivel de centro incluye actividades generales de formación y actividades de modelado de la práctica docente en el aula, que han dado lugar a las Secuencias Formativas identificadas en los resultados anteriores. A lo largo del curso escolar se desarrollan las siguientes actividades generales de formación: 1) la detección de las necesidades específicas de los alumnos, 2) la elaboración del informe psicopedagógico y la propuesta curricular adaptada de los alumnos con necesidades educativas, 3) el intercambio de información sobre el uso de modalidades de intervención pedagógica (talleres, rincones, proyectos), uso de recursos para favorecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños, y las actividades del trabajo con padres, 4) la comunicación con las autoridades educativas sobre el desarrollo del programa formativo, y 5) la vinculación con profesores/as del nivel de primaria para gestionar la continuidad de los apoyos a los alumnos con necesidades educativas que han sido atendidos en preescolar.

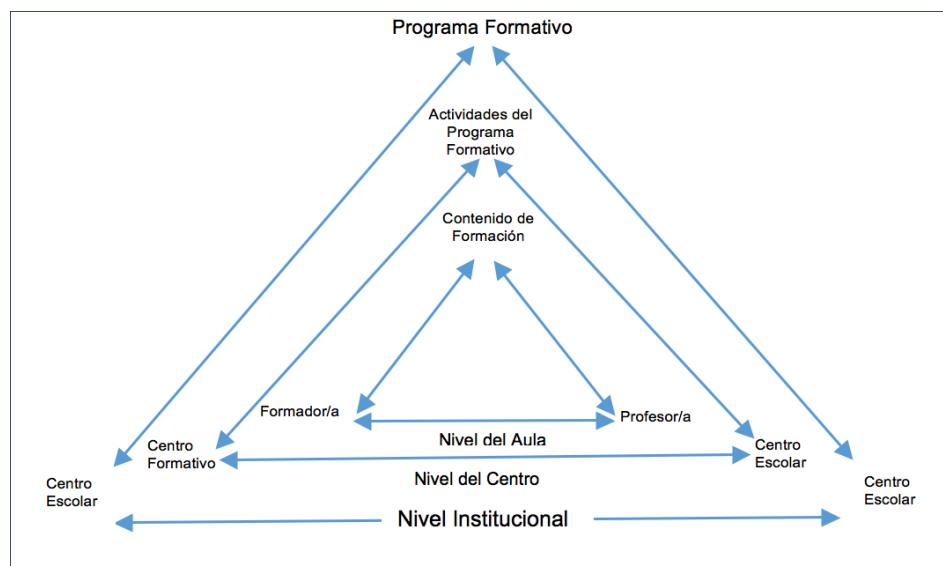
El programa formativo incluye cuatro fases con actividades orientadas a finalidades específicas:

- la fase 1, de *detección de necesidades de formación*, incluye pocas sesiones de actividad conjunta con el profesorado participante, se da al inicio del curso

escolar y es básicamente para identificar y organizar los aspectos a abordar en la formación;

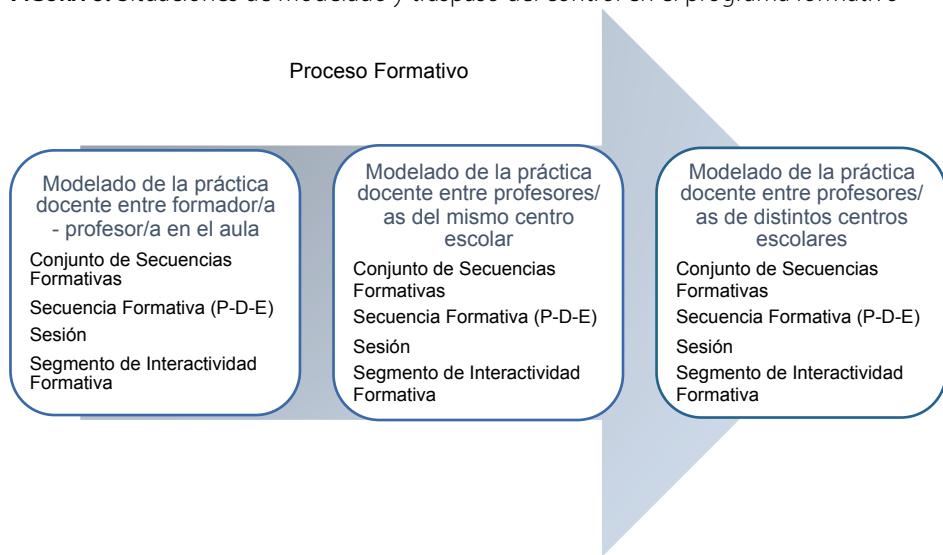
- la fase 2, de *desarrollo de actividades de formación*, es la medular y más larga – engloba actividades generales y específicas, actividades de modelado de la práctica docente en el aula-, y en ella, tienen lugar distintos tipos de actividad conjunta entre el personal docente (entre formadora y profesora, entre profesoras del mismo centro, y entre profesoras de distintos centros);
- la fase 3, de *evaluación intermedia del programa formativo*, para valorar los avances en la planificación del programa de formación, se realiza en una sesión en paralelo a la fase 2 e implica a ambos centros (el escolar y el formativo);
- la fase 4, de *evaluación final del programa formativo*, la realiza el profesorado de los centros con apoyo del centro formativo para valorar el cumplimiento de las actividades, las dificultades encontradas y la ejecución de propuestas de cambio y mejora para el próximo programa de formación; por ello, coincide en parte con la fase 1 de detección de necesidades de formación para el siguiente curso académico porque esta detección surge esencialmente de esta evaluación.

FIGURA 5. Niveles que configuran la práctica educativa en relación al Programa Formativo



Fuente: Elaboración propia basada en Coll (1994).

Con esta visión global del programa formativo, para aportar más elementos en relación con las ayudas que se ofrecen sobre el traspaso del control, nos centramos en la fase 2 de desarrollo de actividades del programa de formación, en la que existen tres tipos de situaciones de modelado de la práctica docente en el aula: el modelado entre formador/a y profesor/a (como en el caso analizado anteriormente), el modelado entre profesores/as del mismo centro, y el modelado entre profesores/as de distintos centros escolares (ver Figura 6).

FIGURA 6. Situaciones de modelado y traspaso del control en el programa formativo

Fuente: Elaboración propia.

Las situaciones de modelado entre formadora y profesora se caracterizan, en su mayoría, por un mayor control por parte de la formadora con explicaciones más detalladas en las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación de la práctica. Probablemente, se deba, como en el caso que hemos analizado anteriormente, a que es el primer año (o poco más) en que trabajan conjuntamente en el programa y es por esto que la profesora requiera de una mayor orientación sobre cómo participar en las distintas sesiones. Ello no supone que no se produzca traspaso del control a lo largo del proceso sobre la actuación autónoma de la profesora en la práctica, introduciendo los contenidos específicos, objeto de la formación, como vimos anteriormente. Los siguientes ejemplos de la pareja 1 ilustran este tipo de situaciones:

Sesión de preparación

Formadora 1 (F): Bueno, vamos a planear en base a lo que se ha observado en el grupo (...) Vamos a aprovechar este jueves que viene para que yo pueda (...), hacer el modelamiento de la actividad para que usted la observe y pueda retomar.

Sesión de evaluación

F1: La funcionalidad principalmente de la evaluación es que hagamos como un análisis de la actividad que realizamos, la función que tuvo, sí sirvió realmente para los niños, sí hubo un aprendizaje significativo.

El segundo tipo de situaciones de modelado de la práctica docente en el aula se realiza entre profesoras del mismo centro. Es de participación voluntaria y las parejas se establecen con la colaboración de la formadora y las integran una profesora más experta en prácticas inclusivas que ya ha participado durante varios años en el programa de formación y una profesora más novata en este tipo de prácticas. La actividad se organiza de igual forma en Secuencias Formativas que incluyen las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación. El control de las sesiones lo tiene en un inicio la profesora con más experiencia, aunque conforme avanza el curso escolar la profesora menos experta va asumiendo el control en las sesiones.

Sesión de desarrollo

Profesora 2 (P): Ella solamente era observadora y era yo la que trabajaba con el grupo, ella únicamente hacia algunos registros en su libreta y, ya al final, me hacía observaciones o cuestionamientos.

Sesión de evaluación

P3: Bueno, pues ahí en la evaluación, sí fue como que me preguntaba (...) sobre qué era lo que yo había observado, cómo me había sentido, qué creía yo que necesitaba favorecer o qué fue lo que se favoreció.

El tercer tipo de actividad de modelado de la práctica docente se realiza entre profesoras de distintos centros que ya han participado previamente en el programa de formación. La actividad también es de participación voluntaria y la formadora de cada centro organiza las parejas seleccionando las profesoras con más experiencia en el trabajo de prácticas inclusivas. En este caso, las Secuencias Formativas también incluyen las sesiones de preparación, desarrollo y evaluación, aunque las tres sesiones se realizan, habitualmente, en un solo día debido al mayor grado de especificidad de las consultas, así como del conocimiento compartido. En este caso, el control de las sesiones es compartido en mayor grado que en los anteriores, pero se mantiene con claridad la función de apoyo de una de las participantes en relación al contenido de la formación.

Sesión de evaluación:

P4: Yo le dije, bueno, que íbamos a evaluar la actividad y también llevaba algunas preguntas para que se respondieran en relación a la participación de los niños, de la actividad misma y de ahí, lo plasmamos.

En general, la valoración que hacen las participantes de los tres tipos de situaciones sobre la actividad del modelado de la práctica es muy favorable respecto al aprendizaje realizado. Además, se identifica en sus afirmaciones una concepción activa del profesorado como aprendiz.

P1: Y, este, ¿cómo podría yo decir?, como fue visualmente, o sea, lo vi, lo viví, creo yo que lo aprendí muy bien. Me fue muy significativo, o sea, no fue como hazlo ahí, así.

F1: Como que no explicativo, esta actividad por eso se le llama modelamiento. Es una de las estrategias que se utiliza para que el aprendizaje se dé más significativamente porque yo se lo puedo decir y se lo puedo explicar en una hojita, y con los materiales y todo, pero cuando se modela frente a ustedes es diferente porque ya ustedes les van a ir haciendo sus ajustes, porque usted le va a dar su toque ¿no?.

Y las participantes destacan, también, la continuidad entre las ayudas recibidas y las ayudas prestadas:

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 creo que sí se dio lo mismo, el poderle aportar, el poderle ayudar, y el poder también poner actividades así, retadoras, para que ella descubriera qué es lo que podía hacer.

Los resultados de la valoración del modelado de la práctica docente entre profesores/as de distintos centros, demuestran que los participantes lo perciben como enriquecedor por los aprendizajes que se generan entre las colegas de diversos centros, pero a la vez, señalan las complicaciones de esta movilización porque les suponen dificultades de distinto orden que demandan una mayor organización escolar. Los ejemplos siguientes ilustran estos dos aspectos:

P2: No es que no lo prefiera si no que la distancia implica dejar tu grupo (...) Aunque es muy rico ya que la maestra también tiene mucha experiencia, tiene mucha capacidad y bueno siempre está en la mejor disposición de poder enseñarte; con ella aprendí, por ejemplo, cómo lleva el tutorado entre sus alumnos porque yo no he tenido niños autistas.

P4 (profesora con rol de formadora): Mira debido a mi experiencia, yo creo que a mí no me cuesta mucho ir a otro lugar porque no es tanto sí conoces o no al grupo, sí es importante, por supuesto que sí, pero tú atiendes a la diversidad; entonces atiendes a la necesidad educativa, sabes que es lo que tú quieras lograr con esos pequeños. A mí, no se me dificulta mucho, tal vez por mi propia forma de ser, pero yo creo que ha sido a base de esa experiencia que he tenido en mi formación aquí.

4. CONCLUSIONES

En conjunto la estructura, la organización y el funcionamiento del programa formativo estudiado incluye los niveles que configuran la práctica educativa -institucional, centro y aula-, en el ejercicio de la ayuda formativa para la mejora de las competencias inclusivas. Para ello, el programa se sustenta en el modelado de la práctica docente como unidad fundamental, que lejos de ser una actividad puntual y poco articulada, presenta una estructura estable que incluye la realización sistemática de la preparación, el desarrollo y la evaluación de la práctica; estas tres actividades, de acuerdo con Glazer & Hannafin (2006), resultan esenciales para la transferencia y asunción de la responsabilidad de los profesores en su proceso formativo.

Esta estructura básica se apoya, en el plano más institucional, en primer lugar, en la apuesta por el trabajo colaborativo entre profesorado como proyecto de capacitación y desarrollo profesional que revierte en la propia institución mediante la actuación como formadores/as de los propios profesores/as, a medida que van progresando en su formación. En segundo lugar, la diversidad de tipos de actividades formativas que se complementan, ofrecen una visión compleja y completa de los contenidos objeto de formación. Y, en tercer lugar, la opción por un apoyo sostenido a la formación toma como unidad básica el curso escolar, pero se prolonga más allá de una década con estos mismos planteamientos, permitiendo a un mismo profesor/a progresar y profundizar en su formación sobre la inclusión, cuestión que plantea importantes e incesantes retos.

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica docente inclusiva es el foco central de las actividades del modelado en el programa formativo. Dichas actividades de modelado resultan ser altamente significativas por el carácter vivencial que tienen al ser realizadas en el contexto del aula y vinculadas al análisis de las necesidades específicas del profesorado (Avalos, 2011). Además, la potencialidad de estas actividades para la formación del profesorado se intensifica gracias a los procesos de preparación y de evaluación realizados sistemáticamente, lo que también permite al formador/a modelar un proceso de reflexión sobre las decisiones que se toman antes, durante y después de la práctica analizada, y ayudar así al profesor/a a elaborar este mismo proceso (Korthagen et al., 2006; Loughran & Berry, 2005).

La diversidad de actividades del programa formativo está organizada de tal manera que tenga lugar la actividad conjunta entre formador/a y profesor/a, entre profesorado de un mismo centro, y entre profesorado de distintos centros, lo que supone distintas oportunidades de formación. El modo en que un profesor/a progresivamente pasa a actuar como formador/a de otro, en la evolución que implícitamente apunta el programa analizado, es coherente con la perspectiva de Lave & Wenger (2002), en términos de cómo los profesores/as pasan de una participación periférica a una más de tipo central. La participación periférica puede reflejarse en el paso de observar la práctica del formador/a a la realización de la práctica docente autónoma, integrando en ella los aprendizajes realizados con apoyo; la participación central se da en el caso de que el profesor/a asume el rol de formador/a de otro profesor/a.

En cuanto al traspaso del control, se observa una serie de procesos de ayuda que se pueden identificar en las tres características señaladas por Van de Pol, Volman & Beishuizen (2011): la contingencia cuando la formadora ayuda en mayor cantidad y calidad a la profesora en formación en las primeras actividades del modelado; el desvanecimiento del control en las ayudas que proporciona la formadora al organizar y conducir las actividades de modelado de la práctica docente entre profesoras; y la transferencia de responsabilidad al reconocer una asunción del control de las profesoras, que inicialmente recibían orientación de la formadora y, que conforme avanza su participación en el programa de formación van asumiendo poco a poco el rol de formadora con sus compañeras.

En definitiva, el trabajo ha permitido presentar una propuesta de niveles y unidades de análisis de un programa formativo, en relación a los procesos de ayuda relacionados con el traspaso del control en actividades de modelado para la mejora de la práctica docente. Pero entre las limitaciones de este trabajo, centrado en analizar la actividad conjunta desde el foco de la intervención de la formadora, se encuentra la de no abordar el contenido específico de la educación inclusiva que es el objeto de la formación y la razón misma de la existencia del programa formativo.

Para profundizar en el estudio de estos procesos de ayuda formativa dentro de esta misma línea nos proponemos dos análisis consecutivos, cada uno de los cuáles está íntimamente relacionado con el anterior, hasta conseguir llegar a la construcción conjunta del significado sobre la inclusión: en primer lugar, a partir de trabajos basados en el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Bustos, & Engel, 2011) se han propuesto unas categorías que detallan las ayudas para establecer las reglas de participación y compartir el significado, que permitirán avanzar en la comprensión de cómo funciona la interacción formativa en relación a quién y cómo gestiona la participación, la tarea y el significado a lo largo del proceso formativo.

Y finalmente, analizaremos en profundidad el contenido vinculado a los significados sobre inclusión mediante un análisis detallado de discurso entre las participantes. Por ejemplo, la elaboración y uso conjunto del informe de evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales entre formador/a y profesor/a (Echeita & Calderón, 2014), o sobre la utilización de métodos y estrategias diversificadas que mejor responden a las características y requerimientos de los niños (Gallego & Rodríguez, 2012). En definitiva, se trata de conocer sobre qué se centra la actividad conjunta para permitir que el profesorado incremente sus competencias para la atención a la diversidad. La ventaja de este planteamiento, aunque costoso, es que al final es posible contar con una explicación coherente y articulada del proceso de interacción que vertebría las actuaciones de formador/a y profesor/a, que capta y contextualiza la evolución de la construcción del significado compartido (nivel más micro de análisis) en el marco más amplio del tipo de actividad (segmento) en el que se inscribe (nivel más macro de análisis). Puesto que el análisis de los procesos de formación en el centro escolar es complejo; exige la integración progresiva de múltiples perspectivas y análisis para progresar en la identificación de cuestiones clave, entre las cuales se encuentra el estudio de las ayudas formativas que ofrecen las formadoras de modo ajustado a las profesoras respecto a sus necesidades en la tarea educativa de atender a la diversidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- 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.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 189-232.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). *Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/262763685_Obstáculos_a_la_inclusión_cuestionando_concepciones_y_prácticas_de_evaluación_psicopedagógica
- Englert, C., & Rozendal, M. (2004). A Model of Professional Development in Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 27 (1), 24-46.
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Madrid: Morata.
- 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, 327-342.
- Glazer, E., & Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (5), 567-587.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En M. Lea & K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). London: Routledge Falmer.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*, 51 (2), 46- 71.
- Martín, E., & Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Madrid: Alianza.

- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educacional*, 52 (2), 177-200.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2014). Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. En A. Mirete & M. Sánchez (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 353-367). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Sen, A. (2011). Learning from others. *The Lancet*, 377 (15), 200-201.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.
- Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 51, 4-20.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- 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.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L Green, G. Camilli & P.B Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.

Agradecimientos: Al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, y a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID) por la beca otorgada para hacer posible este estudio. Y a los profesores de los centros educativos – “USAER nº 67”, “Violeta Sordo Lagunés” y “Diego Leño”- de la Ciudad de Xalapa, Veracruz (México), por su disposición y colaboración en la recogida de los datos.