

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA AYUDA ENTRE PROFESORES. EL PAPEL DEL ABORDAJE DE PROBLEMAS Y DEL CENTRO

Leonardo García Lozano* y Reyes Carretero Torres**

*Universidad de Barcelona/ISIDM.
leogarcialozano@gmail.com

**Universidad de Girona.
reyes.carretero@udg.edu

Recepción: 2 de Junio de 2011
Aceptación: 16 de Junio de 2011

Resumen

Se fundamenta teóricamente un modelo para el estudio de las ayudas que se dan los miembros de un equipo docente. Proponemos como unidades de análisis de la ayuda docente tanto la actividad conjunta desarrollada por el equipo, como el contexto en que se presenta esta actividad, esto es el centro educativo. El equipo de profesores realiza los ajustes entre el currículo oficial y las necesidades del alumnado por tanto, dicho ajuste implica delimitar situaciones problemáticas para la práctica docente, las cuales constituyen una fuente para la construcción de conocimiento para el profesorado y el propio centro, ya que ciertos conocimientos los construye con sus pares cuando intenta resolver problemas comunes; aunque esas interacciones no sean siempre intencionales (rasgo característico de los modelos o actividades de formación), en muchas de ellas aparecen las ayudas educativas que repercuten en el desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

Introducción

A pesar de los esfuerzos que administraciones públicas y universidades dedican a la formación inicial y permanente de los docentes, parece indiscutible la dificultad de trasladar los conocimientos a la mejora de las prácticas educativas. Desde este aspecto, abordar la construcción de conocimientos por parte del profesorado, es relevante al menos desde dos puntos de vista: el primero de ellos es pragmático y parte de la idea que los profesores construyen conocimientos a lo largo de toda la vida profesional mientras trabajan y participan junto a otros docentes. Desde esta perspectiva parece interesante explorar aquellas situaciones con mayor potencialidad para la adquisición y refinamiento de aquellos conocimientos considerados como relevantes para su práctica docente¹ y, como consecuencia de ello, planificar y dar las mejores ayudas posibles para fomentar dichas situaciones; esto es, que la modalidad de formación sea acorde tanto a los requerimientos de los profesores, como también a las circunstancias puntuales como puede ser una reforma o innovación curricular, en donde es requisito que el todo el profesorado implicado domine ciertos conocimientos globales².

El otro punto de vista, íntimamente relacionado con el anterior, es la relevancia teórica y se basa en la necesidad de ampliar la base de fundamentos en torno a la manera en que los profesores construyen conocimiento. La aparente inmunidad de los equipos de profesores ante propuestas venidas de fuera, estudiada por Granada (1997), es explicada por Wenger (2009) como construcción de la práctica desde una lógica local. De ahí que el papel que tiene el centro y, más concretamente, la manera en que impacta en la construcción de conocimiento el desarrollo de actividades realizadas por los equipos de profesores, sea de vital importancia.

Según Schön (1992, p. 20) los profesores, con bastante asiduidad, se ven involucrados en procesos de solución de proble-

mas, procesos que están en la base del conocimiento práctico. La vida de una escuela implica la existencia de situaciones donde los profesores participan en actividades que implican coordinarse con otros; situaciones donde las representaciones iniciales de las metas y exigencias, que dichas actividades les plantean, no son necesariamente coincidentes, por lo que existe la necesidad de negociar esas diferentes perspectivas, objetivos e intenciones con la doble finalidad de convenir y construir de manera conjunta el conocimiento necesario y de abordar esas actividades de modo adecuado.

Aproximarse a estas situaciones, según Rogoff (1993, p. 31), “implica conceder primacía a los intentos de la gente de negociar..., trabajar en ello o transformar los problemas que surgen en el camino para conseguir las diversas metas”. La realización de estas actividades conjuntas, como muestra la evidencia empírica aportada por Lave y Wegner, (1991), implica que la comunidad muestre o ayude a sus participantes a comprender aquello que es valioso y válido para ella. Por lo tanto, es posible suponer la existencia de ayudas para la construcción de lo pertinente para la práctica al interior de los equipos docentes y, por ende, de ayudas para la construcción de conocimiento.

El estudio de cómo los profesores se ayudan unos a otros en situaciones problemáticas para su práctica lo abordamos desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que presentaremos en este artículo son los fundamentos teóricos para el análisis de la ayuda educativa entre los miembros de un equipo docente³ que fue investigado para la realización del proyecto doctoral La ayuda educativa entre profesores para la resolución de problemas en centros: colaborar para construir conocimiento⁴.

Nuestra investigación tiene como propósito dar cuenta de las ayudas educativas que se prestan los profesores entre sí cuando

abordan problemas considerados por ellos como relevantes para su práctica. El foco central de nuestro estudio se encuentra delimitado en función de dos nociones: la importancia de la actividad conjunta del profesorado que trabaja en un mismo centro educativo para explicar las ayudas educativas y, en segundo lugar, la caracterización del centro escolar como contexto que explica la potencialidad de la actividad conjunta del profesorado.

Las reflexiones se encuentran organizadas en tres apartados:

- En el primero nos ocuparemos de explicar las coordenadas teóricas que asumimos y respaldan nuestra concepción de la ayuda educativa. La naturaleza de este artículo, nos permite presentar brevemente estos argumentos, lo cual posibilitará al lector la búsqueda y lectura de los referentes que señalamos tanto en el apartado como en la bibliografía.
- En el segundo apartado presentamos los fundamentos de nuestra propuesta para el análisis de la actividad conjunta que desarrollan los docentes. Lo que mostramos es la delimitación de las unidades de análisis que adoptamos y la cómo esto se concreta en una estrategia de trabajo empírico. En el artículo es la parte central de lo que presentamos para debatir con los lectores.
- Para el tercer apartado hemos dejado una serie de consideraciones finales, que no conclusiones, de los posibles alcances de nuestro análisis.

1. La ayuda educativa entre profesores

En este apartado, como ya hemos señalado, explicaremos las coordenadas teóricas que asumimos y respaldan nuestra concepción de la ayuda educativa para ello, en un primer momento, delimitamos tanto, la actividad en la que es posible apreciar la aparición

del ajuste de los procesos de ayuda. En un segundo momento nos ocupamos del papel que juegan el abordaje de situaciones problemáticas por parte de los maestros en la construcción de conocimiento relevante para su práctica. Finalmente señalamos algunas consideraciones para el centro y más concretamente a su equipo de profesores como contexto más amplio para explicar el desarrollo de la actividad conjunta.

1.1. ¿Cómo definir lo que hacen los maestros?

Desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, que es la adoptada por nosotros, se define la **actividad conjunta** como el conjunto de actuaciones articuladas de todos los que participan en un proceso cuyo fin es la construcción de conocimientos. Según Coll y colaboradores (1992 y 1995), el factor explicativo fundamental de la construcción de conocimientos es la actividad conjunta.

Es en el marco de dicha actividad y desde el punto de vista de la ayuda para la construcción de conocimientos, es que cobran sentido las actuaciones respectivas y articuladas de los participantes en el transcurso de un proceso concreto. En ese sentido es que, como señala Colomina (1996), se requiere centrar el análisis de la ayuda educativa en la articulación de las actuaciones, ya que lo que un sujeto dice y hace está estrechamente vinculado con las actuaciones de los demás participantes y con las actuaciones anteriores (lo que dijeron e hicieron) de sí mismos y de los demás y, en cierta medida, de lo que dirán y harán en un futuro.

El apoyo prestado a la actividad constructiva de significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento, esto es la **ayuda educativa** prestada durante la actividad conjunta, cobra especial interés para nosotros, ya que ésta será más efectiva cuanto más se ajuste a las vicisitudes del

proceso de construcción. La ayuda educativa está enmarcada por dos directrices:

Por una parte es sólo ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es quien aprende; es él quien va a construir los significados y la función del otro⁵ es ayudarlo en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el aprendiz⁶ y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares (Coll, 1990, p. 448).

El estudio de la ayuda educativa entre iguales es importante porque en situaciones simétricas, según (Rogoff, 1993), las metas de la actividad pueden variar de un momento a otro, por lo tanto es de potencial interés teórico mostrar como evolucionan las ayudas que se brindan los participantes. En consonancia con ello Engel (2008) señala que la potencialidad educativa de las interacciones colaborativas se debe a que las ayudas entre iguales:

...no se conciben como procesos unidireccionales a manos de un experto, sino multidireccionales de negociación en los que las competencias se encuentran distribuidas entre los colaboradores. (Lo cual) supone contemplar que, dentro de un grupo: I) sus componentes dispongan de distintas parcelas de conocimiento y/o habilidades para resolver la tarea y por tanto es posible esperar que se ayuden mutuamente, en momentos y sobre partes diferentes de la tarea; II) uno de los miembros tenga en momentos determinados una idea más clara de la meta de la tarea y/o de los medios para resolverla y asuma la responsabilidad y el control de dirigir al grupo durante esa etapa del proceso (*ibidem*, p. 37).

1.2. El abordaje de problemas y la construcción de conocimiento de los profesores.

El conocimiento de los docentes, según Imbernón (2004, p. 47) está en continua evolución y perfeccionamiento, esto implica que su

construcción se oponga a la racionalidad técnica o el conocimiento técnico (Schön, 1992), ya que este pasa por alto el planteamiento y definición de los problemas, se centra en la solución de los mismos dando por supuesto que los fines de la acción son fijos, claros y compartidos de manera unánime:

Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios (Schön, 1992, p. 20).

Respecto a la resolución de problemas Rogoff (1993, p. 31) señala que:

Implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente (no necesariamente de forma consciente o racional). Se trata de un proceso intencional que implica una improvisación flexible, orientado hacia metas tan diversas como planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entender a otros, explorara las propiedades de una idea...

La gente, más que limitarse a adquirir recuerdos, percepciones y habilidades, explora, resuelve problemas y recuerda. El objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica.

El conocimiento práctico, tal como señala Schön (1992) permite definir una situación y de esa manera encuadrar el o los problemas implicados en ella, esto es, “su funcionamiento (está) indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en

acción” (Clarà y Mauri, 2009, p. 12), lo cual muestra el carácter contextual del conocimiento ya que si se utilizan, por ejemplo, las rutinas es gracias a que tenemos alguna idea de por qué, para qué, dónde y cuándo funcionan.

Por lo tanto una vía para la construcción de conocimiento pertinente para un equipo de profesores es el abordaje de situaciones problemáticas. Dichas situaciones son particulares a cada centro, por lo que es necesario adentrarse simultáneamente al estudio de las particularidades de cada escuela en tanto que favorecen o dificultan la actividad de los profesores y sus consecuentes problemáticas.

1.3. Aproximarse a la cultura del centro: los profesores como comunidad de práctica.

La cultura, vista desde la perspectiva que adoptamos, es un factor explicativo necesario de los procesos psicológicos y sociales. La **cultura** la entendemos como *mediación* de la actividad humana posible por los artefactos (Cole, 1996). La mediación supone, ante todo, una coordinación de acciones de los sujetos en sus aspectos tanto internos (procesos psicológicos) como externos (interacciones sociales). Como tal, la actividad es *contextual*, esto es, dependiente de las circunstancias históricas y temporales en que se lleva a cabo. Por todo lo anterior, estudiar la **cultura** implica estudiar el **contexto** donde surgen, evolucionan y se negocia el uso de los artefactos.

En consecuencia con lo anterior, como señala el propio Wenger (2009) no es posible concebir la participación en la vida social sin los artefactos porque de serlo sería fugaz, descoordinada y sin referentes a los que anclarse y, por otro lado, el uso de los artefactos es posible cuando se les dota de significado, esto es, cuando son reificados.

Lo anterior no significa que los procesos de participación y reificación estén contenidos uno en el otro, sino que son concurrentes, dinámicos y activos; el mundo social, la vida cotidiana en el mundo precisa que la participación y la reificación concurren cada vez que se negocie y renegocie el significado de nuestras experiencias:

...Con el tiempo, su interacción crea una historia social del aprendizaje., (que) da lugar a una comunidad donde los participantes definen un “régimen de competencia”, un conjunto de criterios y expectativas para los que reconocen la adhesión. Esta competencia incluye:

- Entender lo que importa, lo que es la *empresa* de la comunidad, y cómo esta brinda una perspectiva del mundo.
- Ser capaz (y autorizado) para *participar* productivamente con otros miembros en la comunidad.
- Utilizar adecuadamente el *repertorio* de recursos que la comunidad ha acumulado a través de su historia de aprendizaje.

Con el tiempo, una historia de aprendizaje se convierte en una estructura social informal y dinámica entre los participantes, y esto es lo que una comunidad de práctica (*ibídem*, p. 2)⁷.

Por lo anterior, cabe destacar, que cada centro educativo hace singular la práctica, esto se debe a que cada comunidad posee “una lógica local para la práctica... que refleja el compromiso y el sentido de sus decisiones en acción... al final (la práctica) refleja el significado al que llegaron los que trabajan en ella” (*ibídem*, p. 2). El compromiso que tienen los participantes de una comunidad de práctica, se traduce en aprendizaje ya que, como señala Wenger (2009), las comunidades son un lugar privilegiado para la construcción de conocimientos al ofrecer a sus principiantes acceso a la competencia la cual se incorpora a la identidad de participación⁸.

2. Un modelo de análisis para las ayudas educativas entre profesores.

En congruencia con los planteamientos teóricos apuntados en el apartado anterior, el estudio de la ayuda educativa entre profesores debe responder a dos cuestiones:

- ¿Qué formas toma y cómo evoluciona la organización de la actividad conjunta de los profesores cuando resuelven problemas relevantes para su práctica en el centro?
- ¿Cómo es el contexto en el cuál el profesorado desarrolla esa actividad conjunta?

Conviene señalar que ambas cuestiones están relacionadas íntimamente y se influyen de manera retroactiva, pues mientras la idea de actividad conjunta reconoce su co-determinación por el contexto, al mismo tiempo la noción que esgrimimos de contexto recoge la historia evolutiva de la actividad que desarrollan los participantes implicados.

La estrategia que hemos seguido para dar respuesta a ambas cuestiones ha consistido dirigir nuestro análisis en torno a dos unidades de estudio: *I) la actividad conjunta* en la cual se presenta la ayuda y *II) el centro educativo* como contexto en el que se desarrolla la actividad del profesorado.

2.1. El centro educativo como unidad de análisis del contexto de la actividad del profesorado.

Como hemos señalado, el acercamiento para la comprensión del contexto lo haremos en congruencia con la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje. Tanto Coll (1994) como Martín y Mauri (2004) encuentran en el *centro educa-*

tivo el ámbito adecuado para el estudio del trabajo que el equipo de profesores hace para plasmar en un proyecto pedagógico la oferta curricular definida en los ámbitos sistémicos superiores⁹; dichos ámbitos, por lo tanto, condicionan, la organización colectiva de la práctica docente.

En consecuencia con lo anterior diremos que es en este ámbito donde se expresa la manera en que los profesores negocian los problemas considerados por ellos como relevantes y pertinentes para su práctica como docentes. En efecto, es el equipo de profesores quien negocia y acuerda los contenidos y las estrategias pedagógicas generales que son consideradas como más adecuadas para desarrollarse dentro de las aulas, lo cual se realiza tomando en cuenta al alumnado en una doble dimensión: la ideal, en tanto el tipo de ciudadanos que se proyecta formar, y la real, en tanto el conocimiento de las características de los alumnos obtenido por el contacto y la práctica diaria.

En síntesis, para comprender el contexto de la actividad conjunta del equipo de profesores, es necesario tomar como unidad analítica al centro educativo, a nivel teórico, eso supone:

1. Entender la *historia del equipo docente*, para ello nosotros hemos utilizado la noción de comunidad de práctica, desde ésta se puede entender que la evolución de una comunidad docente se plasma de determinada manera en el proyecto pedagógico del centro.
2. Concebir al *proyecto pedagógico del centro* como factor determinante para la ayuda pedagógica que cada profesor pretende desarrollar con sus respectivos grupos/clases resulte coherente, ajustado y viable.
3. Dar cuenta de los *factores y procesos* mediante los que se concreta y pone en marcha el proyecto pedagógico del centro.

Los puntos anteriores se constituyeron, en un primer momento como la pauta de búsqueda de datos relativos al contexto de la actividad de los profesores para lo cual se eligieron las técnicas de la recolección adecuadas; en un segundo momento guiaron el análisis, proveyendo de indicadores o *categorías analíticas*, algunas de las cuales provienen de la propuesta realizada por Martín y Mauri (2004).

2.2. El papel de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta en el análisis de la actividad conjunta.

Desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, la **actividad conjunta** es entendida como el conjunto de actuaciones articuladas de todos los que participan en un proceso cuyo fin es la construcción de conocimientos. Ésta se identifica y caracteriza mediante las *Formas de Organización de la Actividad Conjunta* (FOAC) entendidas como la articulación e interacción entre los participantes en una determinada extensión temporal; esto es, la actividad construida en conjunto y el ajuste de la ayuda educativa depende de la interacción establecida entre los participantes, las características de los mismos, el grupo, el contenido y las actividades que realizan.

La identificación de las FOAC muestra una determinada *estructura de participación* regulada por reglas que delimitan el contexto y la actividad. Estas estructuras se configuran en dos dimensiones: I) *la estructura del contenido objeto de debate, aprendizaje y actividad conjunta*; II) *la estructura de participación social*, vinculadas a los derechos, las obligaciones comunicativas y a los roles de los participantes en el proceso de actividad conjunta.

El estudio empírico de las FOAC se lleva a cabo mediante el análisis de la *Secuencia de Actividad Conjunta* (SAC) “la cual refleja en su definición todos los componentes de un proceso mínimo de

enseñanza y aprendizaje: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, y/o actividades de evaluación, entre otras”¹⁰ (Segués, 2007 p. 28); en una SAC se debe identificar con claridad el inicio, desarrollo y finalización de la actividad.

Las SAC se componen, de manera natural, de *Sesiones* (S); las cuales se estudian, en un *segundo nivel de análisis*, de forma intermedia ya que su valor heurístico está dado porque permiten observar los procedimientos mediante los cuales, los participantes, “aseguran la continuidad y se ponen de acuerdo sobre el camino recorrido, sobre los significados ya compartidos y sobre la experiencia previa que les ha permitido construir dichos significados...” (Coll *et al.*, 1992, p. 205).

Un *tercer nivel de análisis* consiste en estudiar los patrones estructurales de la actividad conjunta, los cuales ofrecen información sobre aspectos globales de la misma. En este nivel es necesario que se muestren las FOAC y las modificaciones en la interactividad; este análisis se llevará a cabo desde un nivel inferior, el de los *Segmentos de Interactividad* (SI). En síntesis, los SI responden a un conjunto de actuaciones típicas que lo identifican como tal, por lo que se pueden identificar estructuras de participación específicas, de ahí que cuando se cambia de temática o de patrón de actuación predominante, diremos que hubo un cambio de SI.

A diferencia de las SAC y las sesiones, que son niveles de análisis determinados por las propias situaciones de observación, los SI representan un nivel de análisis construido desde el modelo propuesto. Debido a lo anterior es que en el análisis e interpretación de los datos, los SI serán el nivel desde el cual se dará cuenta de las Formas de Organización de la Actividad Conjunta y, en consecuencia, de cómo evoluciona la actividad conjunta.

Los Segmentos de Interactividad podrán agruparse cuando se presenten de manera ordenada patrones sistemáticos y regulares a lo largo de toda la SAC, lo cual derivará en unidades de segundo

orden llamadas por Coll, Onrubia y Mauri (2008, p. 47) *Configuraciones de Segmentos de Interactividad* (CSI). Las CSI constituyen un nivel de análisis intermedio entre las Sesiones y los Segmentos de Interactividad, por lo que estas configuraciones aportan información de cómo se da el traspaso del control, información que no da, por sí mismo el SI analizado aisladamente.

Los patrones estructurales de la actividad conjunta se representarán de manera gráfica, para así poder apreciar la distribución, articulación y organización de los SI y de CSI a lo largo del abordaje de un problema.

2.3. El análisis de la negociación y construcción de significados compartidos.

Como se ha visto el estudio e interpretación de los distintos niveles de análisis de la FOAC (SAC, S, SI y CSI) es insuficiente para explicar la ayuda educativa y su ajuste, fenómenos que aparecen con mayor claridad en la *construcción de los significados compartidos* donde; por esta razón es necesario otra dimensión de análisis en el cual, la actividad discursiva es el indicador más adecuado para dar cuenta de tal fenómeno.

Como el propio Coll *et al.*, (1992) señalan, los SI son inadecuados para “profundizar en el proceso de construcción de significados que acontece supuestamente en el transcurso de las SAC” (*ibídem*, p. 209) por lo que, en la segunda *dimensión de análisis* nos centraremos en el análisis del contenido. Para ello en cada SI analizaremos las contribuciones discursivas de los participantes.

El análisis de qué se habla y cómo se habla nos permitirá, por una parte, la identificación del tipo de ayudas, esto es, si las ayudas brindadas son para la estructura de participación, la estructura de la tarea, y/o la elaboración conjunta del significado. Por otro lado y ayudándonos del análisis de las FOAC podremos observar el mo-

mento en que aparecen estas ayudas, lo cual significa dar cuenta del tipo de ayuda brindada con relación a la estructura de actividad. En la Tabla 2 mostramos las subdimensiones para el análisis de las contribuciones propuesto por Bustos, Coll y Engel (2009), debemos señalar que a la propuesta de estos autores hemos añadido algunas categorías analíticas que hemos marcado con (*).

Subdimensiones	Categorías
Ayudas a la estructura de la tarea académica.	Formulación o recordatorio de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
	Petición o exigencia de precisiones sobre las características de la tarea, su abordaje y su producto o resultado, tanto sobre su versión inicial como sobre las eventuales propuestas de reformulación.
	Valoración de las características de la tarea, su abordaje, y su producto o resultado parcial o final.
	Valoración del cumplimiento de la tarea, su abordaje y su producto o resultado parcial o final.
	Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprensiones o de inseguridad respecto a la tarea, su abordaje, y su producto o resultado parcial o final (*).
	Propuesta de revisión o reformulación de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado parcial o final.

<p>Ayudas a la estructura de la participación social.</p>	<p>Formulación o recordatorio de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Valoración de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Valoración del cumplimiento de una o varias reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
	<p>Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprendiones o de inseguridad a las reglas de participación o de actuación de los participantes (*).</p>
	<p>Propuesta de revisión o reformulación de las reglas de participación o de actuación de los participantes.</p>
<p>Ayudas a la construcción de significados compartidos.</p>	<p>Aportación a iniciativa propia de significados propios, o presentados como propios, con un cierto grado de elaboración (desarrollo, ampliación, profundización).</p>
	<p>Identificación de tópicos o temas de atención, indagación y discusión.</p>
	<p>Recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros. Valoración crítica (manifestaciones más o menos formales y contundentes de acuerdo o discrepancia) de significados aportados previamente por otros.</p>

	Requerimiento a otros participantes para que aporten significados sobre un tópico o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento u otro miembro del equipo docente.
	Respuesta a un requerimiento de un participante para aportar significados sobre un tópico o pronunciarse sobre los significados aportados por algún miembro del equipo.
	Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprensiones o de inseguridad respecto a uno o varios de los tópicos que están siendo objeto de discusión.
	Formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados aportados previamente por uno mismo y por otros.

Tabla 2. Categorías de análisis para la negociación y construcción de significados compartidos. Basada en Bustos *et al.* (2009).

En síntesis, el análisis de la dimensión “Negociación y construcción de significados compartidos, permitirá estudiar el tipo de ayudas, su finalidad y, con la ayuda del análisis de las FOAC, establecer los momentos en que aparecen.

2.4. Estrategia del trabajo empírico

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de la información.

- Entrevistas semiestructuradas.
- La recolección de documentos del grupo.
- El registro de las sesiones de trabajo del equipo de profesores.
- Registros narrativos del observador.

La tabla 3 muestra la aplicación que hicimos de las técnicas para obtener el corpus de datos:

Objeto de estudio	Unidades de análisis	Dimensiones de análisis	Corpus de datos
Ayuda educativa entre profesores.	Centro educativo	Historia del equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudios. • Ideario del grupo de profesores.
		Organización del centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista al jefe de estudio. • Registros de observación. • Registro de las Secuencias de Actividad Conjunta (SAC).

		Proyecto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto pedagógico del centro. • Entrevista a la directora. • Entrevista al jefe de estudio.
		Maneras en que se negocia el trabajo docente y se toman decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista inicial y final a los profesores. • Registros de observación. • Registros de las SAC.
	Actividad Conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> • FOAC: • Estructura de la tarea. • Estructura de participación. • Construcción de los significados compartidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de las SAC. • Registros de observación.

Tabla 3. Relación de las unidades de análisis con el corpus de datos.

4.- Consideraciones finales

Si bien el modelo que construimos supone la adopción de dos unidades, la segunda de ellas dividida en dos dimensiones analíticas, tanto las unidades como las dimensiones se encuentran íntimamente relacionadas. Estamos seguros que el acento distintivo que ponemos en cada unidad o dimensión permite enriquecer el entendimiento de los otros elementos, advertimos que por sí mismas ninguna unidad o dimensión ofrece una visión integral y completa del

caso estudiado. En efecto, los resultados relativos al centro educativo, permiten entender, de manera global, algunos rasgos distintivos de la manera en que el grupo de profesores estudiado organiza su trabajo colectivo, por lo que los resultados de esta unidad son el marco contextual de las formas concretas en se organiza la actividad conjunta del profesorado, las cuales son el foco de análisis en la primera dimensión de la actividad conjunta; la información estructural que ésta ofrece hace necesario que en la en la segunda dimensión se analicen las contribuciones discursivas en las que aparece la ayuda educativa. Así, los datos de la segunda dimensión toman una riqueza o potencia que sólo se puede entender en relación y referencia con los otros elementos.

En lo expuesto podemos suponer que los problemas se pueden presentar a los distintos grupos de pertenencia del profesorado (academias, comisiones o claustro), pero con todo y eso, son una fuente para la construcción de conocimiento pertinente para un centro educativo y, por lo tanto, esos problemas son de la escuela, en tanto que ésta es un sistema que contiene a los diferentes subsistemas¹¹.

También afirmamos que ciertos núcleos de aquello que el profesorado sabe de la práctica docente, ciertos conocimientos útiles para y en una institución o situación específica, los construye en la actividad que lleva a cabo con sus pares durante la solución de problemas comunes, aunque esas interacciones no sean siempre intencionales (rasgo característico de los modelos o actividades de formación), en muchas de ellas aparecen ayudas educativas entre todos los participantes, que repercuten en el desarrollo y la mejora de las competencias docentes.

Por todo lo anterior es que postulamos que la actividad conjunta desarrollada por los equipos docentes debe ser analizada cuidadosamente, los resultados podrán servir de base en a las posibles intervenciones, tales como el asesoramiento realizado con

fines de abordar los problemas que el profesorado de un centro considere relevantes y pertinentes para su práctica o los cursos *ad-hoc* conformados o escogidos de una oferta posible, pero que puede ser encuadrada por los profesores como adquisición de herramientas para el abordaje de los problemas.

Bibliografía

- Bustos, A., Coll, C. y A. Engel Rocamora. (2009). "Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio". En F. Díaz Barriga. (Eds.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 97-128). UNAM, Facultad de Psicología, DGAPA: México.
- Clará, M. y T. Mauri. (2009). *El conocimiento práctico. cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa*. Unpublished manuscript.
- Cole, M. (Ed.). (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata: Madrid.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Unpublished U. de Barcelona: Barcelona.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. *Desarrollo psicológico y educación*. II. psicología de la educación (pp. 435-453). Alianza: Madrid.
- (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Magisterio del Río de la Plata: Argentina.
- , R. Colomina, J. Onrubia, y M. J. Rochera. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, 189-232: Madrid.

- , R. Colomina (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI: Madrid.
- , J. Onrubia y T. Mauri. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Engel Rocamora, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interacción entre los procesos de colaboración entre los alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor*. Universidad de Barcelona). Retrieved from <http://www.tdx.cat/TDX-0123109-115623>
- Granado Alonso, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Eos: Madrid.
- Imbernón, F. (Ed.). (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional*. (Sexta ed.). Graó: Barcelona.
- Lave, J. and E. Wenger. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: England.
- Martín, E. y T. Mauri. (2007). *Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Alianza: Madrid.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Madrid.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- Segués Morral, M. T. (2007). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Unpublished Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Wenger, E. (2009). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*.

Notas

¹No obstante reconocemos que la formación del profesorado abarca áreas tan importantes como la propia práctica docente, por ejemplo las relativas al crecimiento personal y social de los individuos, las cuales en muchas de las ocasiones están implicadas en la actividad profesional.

²Por ejemplo: las generalidades de la innovación o la reforma en cuanto a los fines que persigue y los medios con los que pretende alcanzarlos; el impacto de éstas en la planificación y evaluación; las implicaciones organizativas a nivel de centro, equipo de profesores y aula.

³El cual trabaja un centro público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ubicado en la provincia catalana de Girona (España).

⁴Proyecto doctoral realizado dentro del marco del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) e inscrito en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

⁵Las cursivas son nuestras. En el texto original se escribe “profesor”, sin embargo el propio Coll (1992, p. 190) señala como fuentes de influencia tanto a los profesores como las madres/padres e iguales.

⁶Las cursivas son nuestras. En el original se utiliza el término “alumno”, basados en la visión constructivista creemos que no afectamos el sentido la cita.

⁷Las comillas son nuestras.

⁸La identidad de los participantes en relación con la comunidad es analizada con la noción de Participación Periférica Legítima, la cual explica, entre otras cosas el proceso mediante el que un participante recién llegado a una comunidad va aprendiendo las maneras de hacer como de negociar en la comunidad.

⁹Estos son: el ámbito de *Organización social, económica política y cultural* y el ámbito de *Organización y funcionamiento del sistema educativo* (Cfr. Figura 2.1., de esta tesis).

¹⁰La traducción es nuestra.

¹¹En el caso de que en un centro existan diferentes grupos de profesores.