

La planificación entre maestras como ámbito de aprendizaje y desarrollo profesional

Teachers joint planning as a field of learning and professional development

Anna Ginesta Fontserè¹, Teresa Mauri Majós²

¹ Universidad de Barcelona aginesta@ub.edu

² Universidad de Barcelona teresamauri@ateneu.ub.edu

Recibido: 15/10/2023

Aceptado: 26/4/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Anna Ginesta Fontserè
Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona
Campus Mundet, Ponent
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Resumen

Aunque muchas propuestas de desarrollo profesional docente reconocen el valor formativo de las situaciones del lugar de trabajo, suelen ser escasos los estudios que exploran en detalle lo que realmente ocurre cuando los maestros trabajan juntos en tareas habituales de su práctica. Este trabajo estudia las formas de actividad conjunta entre dos maestras, una recién llegada a una escuela y la otra con diversos años de permanencia en la misma, en las sesiones de coordinación de nivel habituales, donde planifican el trabajo de sus respectivos grupos clase. El estudio se aborda desde una estrategia metodológica de estudio de caso. Se realiza un análisis de interactividad y un análisis de contenido de las conversaciones registradas en audio. Los resultados muestran las sesiones de planificación entre maestras como un ámbito en el que les es posible conversar y construir conjuntamente conocimiento sobre las situaciones de su práctica y desarrollarse profesionalmente. Ambas maestras construyen la actividad de planificación focalizándola en la selección y caracterización compartida de tareas de enseñanza y aprendizaje específicas que se representan, gracias al discurso, como “sistemas de actividad situada”. Estos resultados tienen implicaciones relevantes para el diseño y desarrollo del aprendizaje continuado del profesorado en el lugar de trabajo.

Palabras clave

Planificación Docente, Discurso, Reflexión, Actividad Conjunta, Comunidad de Práctica

Abstract

Although many teachers' professional development proposals recognize the formative value of workplace situations, there are few studies that explore in detail what happens when teachers work together on usual tasks of their practice. This paper studies the forms of joint activity between two teachers, one newly arrived at a school and the other with several years of permanence in it, in the level coordination meetings, where they plan the work of their respective class groups. The study is approached from a methodological strategy of case study. An interactivity analysis and a content analysis of the conversations recorded in audio are carried out. The results show the planning meetings between teachers as a field in which it is possible for them to talk and jointly build knowledge about the situations of their practice and,

therefore, develop professionally. Both teachers construct the planning activity by focusing it on the shared selection and characterization of specific teaching and learning tasks that are represented, through their discourse, as “situated activity systems”. These results have relevant implications for the design and development of teachers’ lifelong learning in the workplace.

Key Words

Teacher Planning, Discourse, Reflection, Joint Activity, Community of Practice

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de maestros con experiencia laboral a nuevos contextos profesionales es un momento profesional significativo que genera retos diversos tanto a los docentes que se incorporan como a la institución que los acoge (Ávalos, 2016). En este marco, los docentes pueden aprender y desarrollarse profesionalmente si en este contexto se dan las condiciones oportunas.

La potencialidad del lugar de trabajo como ámbito de aprendizaje y desarrollo profesional puede explicarse por la posibilidad que les ofrece de participar e implicarse en un amplio abanico de actividades, algunas de las cuales no siempre responden a una intencionalidad formativa previa, que se formule de manera explícita (Imants y van Veen, 2023; Kyndt et al., 2016). Este aprendizaje profesional puede ser el resultado de trabajar conjuntamente con otros colegas en situaciones y actividades que la escuela reconoce como relevantes y significativas (Admiraal et al., 2021; Kwakman, 2003), aunque en cada caso se acaben materializando en formas y grados de colaboración muy diversos (Hargreaves y O’Connor, 2018; Vangrieken et al., 2015). La eficacia de esta participación para el desarrollo profesional ha sido también puesta de relieve por algunos modelos de desarrollo profesional docente actuales que incorporan a sus propuestas formativas la implicación en contextos de práctica cotidiana de los maestros (Darling-Hammond et al., 2017) y subrayan la importancia de la participación colegiada entre los miembros de la escuela, de los mismos departamentos o niveles escolares (Desimone, 2009; Garet et al., 2001).

La relación entre colegas en el lugar de trabajo, aunque pueda generar aprendizaje profesional relevante (Eraut, 2004), no suele ser reconocida por las instituciones como intencionalmente formativa. El valor instructivo de estos espacios de trabajo conjunto resulta profesionalmente más significativo cuando los docentes participantes tienen experiencias y trayectorias profesionales diferentes, así como grados de vinculación y conocimiento de la propia institución variados (Geeraerts et al., 2018; Korhonen et al., 2017). Entendida así la relación, cabe postular que el aprendizaje profesional en el lugar de trabajo no se logra necesariamente por asignación previa a docentes específicos de roles formativos para que actúen intencionadamente como “mentores” de otros, especialmente de los recién llegados, sino por la interacción misma entre los implicados en dichos espacios que, sin seguir roles preestablecidos, se reconocen mutuamente como aprendices de la profesión y se ofrecen apoyo recíproco en el desarrollo de tareas habituales de su práctica (Fuentealba y Russell, 2022). Esta consideración, sin embargo, no supone ignorar la influencia del docente con mayor conocimiento de la comunidad o escuela respecto del que se incorpora, especialmente, cuando ambos trabajan conjuntamente. Dada la relevancia de este proceso en el desarrollo profesional conjunto,

resulta necesario conocer el valor formativo de estas situaciones y conocer qué ocurre cuando los docentes trabajan juntos en tareas que tienen sentido y significado en una comunidad profesional particular (Imbernón et al., 2020; Patton y Parker, 2017; Wenger, 2001), especialmente cuando los docentes participantes tienen grados distintos de experiencia, conocimiento y vinculación a dicha comunidad.

Una de estas tareas docentes habituales en la escuela es la planificación conjunta entre maestros/as que tutorizan al alumnado de un mismo nivel académico y/o que comparten las mismas áreas disciplinares (Mertens et al., 2010; Merritt, 2016). El trabajo que presentamos aborda el estudio de la actividad de planificación conjunta entre docentes desde una perspectiva sociocultural, en tanto que actividad colegiada y situada en contextos profesionales específicos (Ginesta, 2021). Desde dicha perspectiva, los docentes aprenden y se desarrollan profesionalmente canalizando la influencia mutua mediante artefactos culturales (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979). En consecuencia, hemos llevado a cabo el análisis de la actividad de planificación conjunta centrándonos en la mediación mutua como elemento base de la influencia y el aprendizaje profesional en la comunidad y, particularmente, en el discurso como un instrumento base de la construcción social del conocimiento (Mercer, 1997; Wells, 2001; Wertsch, 1988) y del desarrollo profesional docente (Lefstein et al., 2020). En “conversación reflexiva” (Schön, 1998) con otros colegas y con la situación práctica, los docentes desarrollan conjuntamente un conocimiento específico o “conocimiento práctico” que les permite comprender y gestionar las situaciones de su práctica (Clarà y Mauri, 2010; Pérez Gómez, 2022). Sin embargo, siguiendo con el enfoque sociocultural, para abordar este análisis resulta no solo relevante la idea de “actividad mediada”, sino también la de “situación” entendida como el conjunto de elementos de un sistema de actividad en un tiempo y espacio específicos (Clarà, 2013).

En síntesis, lo que promueve el aprendizaje y la enculturación de los docentes en una comunidad profesional determinada no es solo su participación en la práctica social de la comunidad (Lave y Wenger, 1991), sino también el uso en la actividad misma de mediadores como el discurso, que promueven el desarrollo de una actividad conjunta progresivamente más competente y la reelaboración situada por parte de los recién llegados de la experiencia profesional previa. Es decir, el uso conjunto de estos mediadores les permite adquirir progresivamente un mayor grado de dominio de los significados culturales compartidos por la comunidad (Lemke, 1997), de las situaciones y actividades profesionales específicas en que estos significados se materializan, así como también participar en su reelaboración y desarrollo continuos.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del análisis de las formas de actividad conjunta entre dos maestras tutoras de dos grupos clase de Educación Infantil (4 años) durante las reuniones de coordinación de nivel donde planifican el trabajo con sus respectivos grupos clase. Las maestras del estudio tienen grados de conocimiento y experiencia diferentes de la escuela específica en la que desarrollan su actividad docente, aunque ambas tienen la misma responsabilidad y ejercen la misma función y no tienen atribuidos roles diferenciados de formación.

2. MÉTODO

El trabajo se inscribe en un paradigma de investigación interpretativo (Erickson, 1986). La estrategia metodológica es el estudio de caso lo que nos permite abordar en profundidad la actividad entre profesionales en circunstancias naturales (Stake, 2010). El caso y las situaciones objeto de observación y análisis fueron seleccionadas mediante informantes clave.

2.1. Contexto y participantes

Las participantes son dos maestras tutoras de dos grupos clase de Educación Infantil (4 años) de un centro educativo público de la ciudad de Barcelona, que tienen grados de conocimiento del contexto profesional inicialmente diferentes: una maestra con mayor grado de conocimiento profesional en la comunidad (MC) y una maestra recién llegada a la escuela para cubrir una vacante, con siete años de experiencia profesional, y a la que nos referiremos como maestra novel en la comunidad (MN).

2.2. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Las sesiones de coordinación de nivel se registraron mediante grabadoras digitales de audio que usaron las propias participantes para preservar la naturalidad de las situaciones de trabajo y obtener los datos en el momento y circunstancias en que se produjeran. Se llevaron a cabo once reuniones de coordinación de nivel (septiembre-enero) de duración y periodicidad variables, un hecho que obedece a las circunstancias de las propias maestras.

Se llevaron a cabo dos tipos de análisis diferenciados: un análisis de la interactividad o formas de organización de la actividad conjunta entre maestras (Coll et al., 2008) y un análisis de contenido temático de sus conversaciones (Braun y Clarke, 2021)

El análisis de la interactividad se lleva a cabo, a su vez, en dos fases o niveles diferenciados. En este trabajo, nos centraremos en presentar la fase específicamente centrada en el análisis discursivo de los intercambios entre docentes tomando como unidad el movimiento (Sinclair y Coulthard, 1978; Wells 2001). Los distintos movimientos se combinan y relacionan entre sí configurando intercambios. Cada intercambio incluye un movimiento de inicio (I) y uno de respuesta (R) y, en ocasiones, incorpora un tercero denominado de “seguimiento” (F). Estos intercambios pueden ser nucleares y aportar por sí solos contenido al discurso, o pueden aportarlo al vincularse y depender de intercambios nucleares. La unidad que incluye un único intercambio nuclear y el conjunto de intercambios dependientes es la secuencia. En este estudio, la secuencia deviene la unidad focal de análisis de la actividad discursiva conjunta entre maestras. Para categorizar los movimientos que constituyen los diferentes intercambios se considera tanto la dimensión sentido interactivo (Inicio-Repuesta-Feedback), como el grado de prospectividad de los movimientos (Demanda-Entrega-Reconocimiento) (Wells, 2001).

El análisis de contenido temático de las conversaciones, toma como unidad el fragmento de turno. Se siguió un procedimiento deductivo-inductivo, partiendo de la teoría para la identificación inicial de dimensiones y categorías de análisis y mediante un proceso de ajuste continuado entre estas y los datos hasta completar el protocolo de

análisis definitivo (Miles y Huberman, 1984). El análisis se completó con un cálculo de frecuencia de aparición de las categorías en el discurso.

3. RESULTADOS

La presentación detallada de los resultados de los análisis sobrepasa los límites de este trabajo. Por ello, se presentan de manera sintética y relacionada una parte de los resultados del primer tipo de análisis, la centrada específicamente en el análisis de los intercambios comunicativos, y algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido temático.

El análisis de los intercambios comunicativos, permitió agrupar el discurso en secuencias específicas (s) que presentan focos de actividad discursiva conjunta diferenciados. Se identificaron tres focos:

1. *Caracterización situada de tareas de enseñanza y aprendizaje (e/a) previstas para los grupos clase del nivel (CS)*. En estos momentos, la actividad de las maestras se focaliza en elaborar conjuntamente una representación de las tareas de enseñanza-aprendizaje (e/a) propias del nivel en las situaciones específicas de la práctica en que se llevarán a cabo.
2. *Distribución y gestión de tareas en el plan de trabajo (DT)*. Las maestras se focalizan en la confección del plan de cada grupo clase, toman decisiones relativas a la distribución y ajuste de las tareas en el plan, ubicándolas en franjas temporales de cada plan sin caracterizarlas.
3. *Análisis de condicionantes de la actividad prevista del grupo clase (AC)*. Las maestras comparten algunas incidencias del grupo clase y exploran los elementos que las configuran y que inciden en el funcionamiento del trabajo previsto.

La *Caracterización* aparece como el foco de actividad discursiva más relevante en el conjunto de sesiones analizadas. En la Tabla 1, mostramos el porcentaje de tiempo que esta ocupa en el conjunto de cada una de las sesiones analizadas.

	Tiempo sesión	% Tiempo Caracterización
Sesión 1	29 min 38 seg	100%
Sesión 2	30 min	63,78%
Sesión 3	6 min	100%
Sesión 4	12 min 18 seg	67,07%
Sesión 5	12 min 44 seg	85,99%
Sesión 7	26 min 04 seg	83,89%
Sesión 8	29 min 28 seg	90,50%
Sesión 9	13 min 36 seg	91,81%
Sesión 10	8 min 27 seg	100%
Sesión 11	7 min 10 seg	61,40%

Tabla 1. Tiempo global de las sesiones y tiempo dedicado a la caracterización

La Tabla 1 muestra la relevancia que toma la actividad de caracterización en todas las sesiones analizadas excepto en la S6, que no ha sido incluida al focalizarse en aspectos de carácter institucional. Este trabajo se focaliza en la comprensión del foco que toma

dicha actividad conjunta de *Caracterización* y las formas comunicativas entre docentes a través de las cuales se lleva a cabo.

3.1. El foco de la actividad conjunta de *Caracterización Situada*

En las secuencias de *Caracterización Situada*, la actividad conjunta de las maestras se organiza en torno a la representación conjunta de una tarea de aprendizaje de manera prospectiva (que se llevará a cabo en una situación futura) y, en ocasiones, retrospectiva (que se ha llevado a cabo en una situación pasada y que resulta un punto de partida para seguir planificando). En la caracterización prospectiva, la representación conjunta de la tarea objeto de planificación supone que las maestras comparten sus características y lo hacen de manera situada o conectada con las condiciones que sostienen y hacen viable su implementación en la práctica. De ahí que denominemos la caracterización que las maestras llevan a cabo como *Caracterización Situada*.

El análisis de contenido de las conversaciones focalizadas en la *Caracterización Situada* nos permitió estudiar en mayor detalle las temáticas abordadas en las mismas. Con el objetivo de ilustrar brevemente su significado, a continuación, indicamos las dimensiones de contenido aparecidas y su frecuencia de aparición (%) en el conjunto de sesiones analizadas (para mayor concreción de esos elementos consultar Ginesta y Mauri, 2023):

- Dimensión *Tarea: selección, estado y ubicación*. Refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: (i) selección de la tarea de e/a objeto de caracterización e inclusión en la planificación (6,92%), (ii) el estado de desarrollo de una tarea de e/a iniciada y/o ya finalizada (3,07%), y (iii) la ubicación temporal de cada tarea de e/a en el plan de trabajo de cada maestra (9,1%).
- Dimensión *Interactividad*. Refiere las formas de organización de la actividad conjunta entre los participantes en una tarea de aprendizaje concreta (Coll et al., 2008). La dimensión incluye la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: (i) estructura de participación social, detalla la actuación de las maestras con los otros participantes (con los niños y niñas, otras maestras y/o otros participantes) en una situación concreta (*quien puede hacer qué, cuándo, cómo y con quién/es*) y (ii) estructura de la tarea académica, refiere la actuación que la tarea exige a los participantes como actividad académica en sí misma –contenidos, fases, secuencia que hay que seguir, empleo de materiales– (54,24%) (Erickson, 1982).
- Dimensión *Condicionantes de la situación*. Refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: los elementos temporales, espaciales, personales y técnicos que condicionan la plasmación práctica de las tareas de e/a y facilitan o no su inclusión definitiva en el plan de trabajo (18,02%).
- Dimensión *Valoración*. Refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de juicios o expresiones de valor diversas que ambas elaboran durante la conversación focalizada en la caracterización (8,65%).

En las distintas secuencias, las maestras identifican todos estos elementos, aunque puntualmente puedan centrarse más en unos u otros, y confirman, si cabe, si existe relación entre las características de la tarea y las condiciones que el plan de trabajo muestra y que facilitan o impiden su implementación. Este proceso de caracterización conjunta se desarrolla a través de formas de actuación específicas por parte de las participantes, que se diferencian por el grado de dominio de los significados culturales de la comunidad en la que desarrollan su labor.

3.2. Formas de actividad conjunta de Caracterización Situada

El análisis de los intercambios comunicativos nos ha permitido reconocer formas características a través de las cuales se lleva a cabo la actividad conjunta de caracterización.

- *Guía-Indagación (G-I)*. La MC conduce la elaboración de la planificación procurando una representación conjunta y compartida de la tarea de e/a objeto de planificación. La construye aportando informaciones, explicaciones y orientaciones dirigidas a facilitar una representación de dicha tarea incardinada en las condiciones que sostienen su materialización e implementación en el aula. La MC la comparte con la MN ofreciéndole modelos de actuación, orientaciones, recomendaciones e informaciones relevantes para definir los elementos que particularizan cada tarea del nivel en la escuela (¿en qué consisten?) favoreciendo un uso situado de estas informaciones (¿qué podemos decir o hacer en la situación?). Por su parte, la MN explora distintos elementos de la tarea propuesta y profundiza en sus características. Esta exploración toma formas diversas, ya sea a través de preguntas, demandas específicas de información, solicitudes de confirmación o aseveraciones que requieren de forma implícita la confirmación de la MC. Mostramos un ejemplo de esta dinámica comunicativa en las tablas 3 y 4.
- *Guía-Aceptación (G-A)*. La MC orienta la planificación a través informaciones y orientaciones específicas relativas a las tareas y, por su parte, la MN acepta directamente las propuestas y aportaciones de la MC, sin necesidad de mayor concreción ni de indagación.
- *Guía-confrontación (G-C)*. La MC presenta y define las tareas objeto de caracterización y la MN plantea propuestas para llevarlas a cabo alternativas a las inicialmente propuestas por la MC; previamente a la formulación de la propuesta, la MN puede explorar algunos elementos de las tareas. Las propuestas de la MN son exploradas por la MC, quién analiza su viabilidad y pertinencia.
- *Co-Construcción (CoC)*. Muestra una implicación más simétrica entre maestras, que se implican conjuntamente en elaborar propuestas y caracterizar las formas de implementación de las tareas de e/a. En las secuencias donde aparece esta forma se observan pequeñas variaciones, ya que la iniciativa en la formulación de propuestas por parte de una y otra maestra puede variar en algunos momentos de la caracterización.

Estas formas de distribuyen a lo largo de las sesiones analizadas (ver Tabla 2).

S1	S2	S3	S4	S5	S7	S8	S9	S10	S11
s01 G-I	s01 G-I	s01 G-I	s01 G-I	s01 G-I	s01 G-A	s01 G-C	s01 G-C	s01 G-I	s01 /
s02 G-A	s02 G-A		s02 /	s02 G-I	s02 /	s02 Coc	s02 /	s02 G-I	s02 /
s03 G-I	s03 G-I		s03 G-A	s03 /	s03 /	s03 G-I	s03 CoC		s03 G-C
S04 G-I	S04 G-I		s04 /	s04 G-I	s04 G-I	S04 G-I	s04 G-I		
s05 G-I	s05 G-I		s05 /	s05 G-I	s05 G-I	s05 CoC	s05 G-I		
s06 G-I	s06 /		s06 /		s06 Coc	s06 /			
s07 G-I	s07 G-I		s07 CoC		s07 /	s07 CoC			
s08 G-I	s08 G-I				s08 G-I	s08 /			
s09 G-A	s09 /					s09 G-A			
s10 G-I	s10 G-A								
s11 G-I	s11 G-A								
	s12 /								
	s13 /								
	s14 /								
					CS		DT		AC

Tabla 2. Distribución de los focos y formas comunicativas en las secuencias (s) de caracterización a lo largo de las sesiones (S)

Esta distribución muestra que la caracterización guiada por la MC e indagada por la MN es la forma comunicativa más relevante y estable en el tiempo. Se identifican estas formas comunicativas de caracterización en todas las sesiones de coordinación. Puntualmente, aparecen secuencias que no presentan formas de indagación significativas por parte de la MN (guía-aceptación). Igualmente, aunque no en las sesiones iniciales, aparecen ocasionalmente secuencias en las cuales se da confrontación de propuestas entre la MN y la MC. La MN propone formas de funcionamiento de las tareas en el aula alternativas a las establecidas inicialmente por la MC (guía-confrontación). Finalmente, observamos en distintas sesiones secuencias donde una y otra maestra formulan conjuntamente propuestas y las caracterizan (co-construcción), lo que muestra un papel progresivamente más propositivo de la MN.

El proceso de caracterización de las tareas de e/a que van a llevar a cabo en el aula con los niños y niñas, se plasma en la conversación entre ambas maestras, de manera muy habitual, a través de formas de guía-indagación. La MC tiene una representación clara de lo que supone llevar a cabo las tareas de e/a en el nivel en esta escuela, aunque debe compartirla con la MN. En la conversación con la MC, la MN explora qué elementos componen holísticamente las tareas y cómo se relacionan e interactúan en la planificación –características esenciales de la propia tarea, formas de actividad conjunta para llevarla a cabo, condicionantes de situación que la sostienen–.

Dicha forma no desaparece en las sesiones, ya que progresivamente van apareciendo nuevas tareas previstas en la programación general del nivel en esta escuela que ambas maestras deben implementar en los planes de sus respectivos grupos clase de nivel; son las tareas de las que la MN debe representarse su significado y sentido en la comunidad. Dada la relevancia de esta forma en las sesiones analizadas, mostramos a continuación dos ejemplos (ver Tablas 3 y 4) que ilustran esta dinámica comunicativa a través de la cual la MC y la MN, con actuaciones diferenciadas, hacen emerger en la conversación los elementos que configuran las tareas de e/a que van a llevar a cabo en las aulas caracterizándolas como una unidad global y relacionada.

(...)32 MN ¿Qué te toca? Rincón motriz , a mí me lo tendréis que explicar el rincón motriz	I (D)	
33 MC [Mhm] Sacan el cable	R	I-E
34 MN [Mhm] ((asiente))		R-R
35 MC Luego ahí hacen construcciones, sacan, por ejemplo, el parking de coches y montan unas vías, ¿vale? Y claro necesitan espacio	I c. (E)	
36 MN ¿Esto era fuera?	R	I-D
37 MC Fuera, sí		R-E
Rincón de psicomotricidad es esto	I c. (E)	
38 MN En el comedor, en aquel...		F I-E
39 MC Sí		R-R
40 MN ...espacio		I c. (E)
41 MC El cable, el parking con las vías y <i>bilibos</i> , <i>bilibos</i> ya verás que son como un, un...	I c. (E)	
42 MN Lo he visto, como unos..., unas cosas raras...	I c. (E)	
43 MC [Sí, sí]		R-R
44 MN [...de colores]	I c. (E)	
45 MC Sí, y luego a veces allí se sientan y se arrastran...	I c. (E)	
46 MN [Mhm... mhm...] ((asiente))		R-R
47 MC [O hay cuerdas] y también se arrastran. Y esto, en principio, se lo dejamos ahí, ¿eh?	I c. (E)	
48 MN Vale. Y ya dijisteis que límite de niños no hay ¿verdad?	R	I-E+
49 MC No. [No, no].		R-R
50 MN [Vale]		F-R
51 MC Y ya está. >Me parece que no sacamos nada más ¿eh? <	I c. (E)	
52 MN Lo sacamos nosotras, ¿verdad?	R	I-E+
53 MC ¿El cable lo has visto algún día? [Está en una cajita que hay de...]	I c. (E)	
54 MN [No]	R	I-E
55 MC ...que hay de...	I c. (E)	
56 MN No, luego podemos ir un momento		I c. (E)
57 MC ...de madera y otras maderas de colores y hacen unas construcciones CHULÍSIMAS. Cada niño empieza haciendo su construcción y al final pues es una construcción comunitaria. Hacen unas construcciones..., bueno, una pasada, les encanta esto	I c. (E)	
(...)		
65 MN Igual que también me tendré que mirar la zona de las muñecas, casas y todo esto para saber cómo se coloca todo	I c. (E)	
66 MC Pero ya..., sí. Si no, los niños también te ayudan, ¿eh? Ya has visto también como juegan... O sea, el juego lo hacen ellos	R	I c. (E)
67 MN Mhm ((asiente))		R-R
68 MC Mas que nada es decir "no, aquí no podemos correr, o: no esto de aquí lo guardaremos allí" Y a la hora de recoger que no se nos vayan ¿sabes?	I c. (E)	
69 MN Mhm ((asiente))		R-R
70 MC Lo guardan más o menos todo en su sitio, pero tenemos que estar nosotras con ellos recogiendo, ¿eh? porque ellos se van (risas)	I c. (E)	
71 MN [Sí, un poco]		R-R
72 MC [Pero...] el juego en principio lo hacen ellos ¿eh? A no ser que alguno de P3 este despistado y le decimos "[¿quieres venir a jugar aquí?]"	I c. (E)	
73 MN [Mhm mhm] ((asiente))		R-R

Tabla 3. Conversación de caracterización. S2/s01

En el turno 32 de la Tabla 3, observamos un requerimiento explícito de la MN sobre la tarea identificada para su inclusión en la planificación del nivel «rincón motriz». La MC aporta información sobre dicha tarea; concretamente, detalla los materiales necesarios para llevarla a cabo, el espacio donde se realiza y las actuaciones esperables de los participantes en la misma. Las maestras caracterizan la tarea de e/a en la situación y las condiciones que permiten sostenerla tal y como ha sido diseñada inicialmente. En este fragmento observamos cómo las maestras exploran conjuntamente, a partir de los movimientos que va articulando la MN (D/E+), las actuaciones posibles de los participantes en la tarea, en este caso, estas se exploran muy focalizadas tanto en la definición de los materiales y del espacio en que deben implementarse como en la caracterización de la actividad conjunta de maestra y niños/as en la tarea. En la conversación también aparecen movimientos de la MN que, sin requerir explícitamente la respuesta o participación de la MC, acaban generándola (ver 65, 73; movimiento que se extiende en diversos turnos). Estos intercambios contribuyen a seguir identificando conjuntamente los elementos que componen el “sistema de actividad” que configura la tarea objeto de caracterización en la práctica (*¿quién hace qué y cómo?*).

En la Tabla 4, se observa otro ejemplo de caracterización referida a una «tarde de psicomotricidad». Una conversación reflexiva entre las maestras en que la MN identifica algunos condicionantes que deben abordar en la planificación de la tarea (419, 421). Sin requerir explícitamente la aportación de la MC (E), la contribución de MN origina que la MC haga explícitas algunas recomendaciones que garantizan su implementación y desarrollo en la práctica. Así, MC propone ubicar la tarea justamente en el día y la franja horaria en que la MN cuenta con la ayuda de una maestra de apoyo. Este elemento desencadena la indagación por parte de la MN, quien, en un primer momento, explora las formas posibles de organización de la actividad conjunta en el aula (maestras-niños/as) (D, 423) y, posteriormente, analiza los condicionantes que definen la situación representada en su plan de trabajo (temporales –franjas disponibles– y de apoyo -disponibilidad de ayuda–). Esta exploración se realiza con un movimiento que se extiende a lo largo de diferentes turnos en los que progresivamente se aumenta su grado de prospectividad (E+,449). Finalmente, la MN indaga las características propias de la tarea en el contexto escolar particular (D, 453) y que MC contribuye a concretar.

4. DISCUSIÓN

En este texto se ha presentado una parte de los resultados de un estudio de caso que explora en profundidad las formas de actividad conjunta entre dos maestras con grados de competencia o conocimiento diferentes en una comunidad de práctica profesional específica. La planificación que llevan a cabo es una actividad reconocida en la comunidad y que se desarrolla de manera colaborativa; es decir, que se construye con otros, como en este caso ocurre, entre las maestras que tutorizan grupos clase del mismo nivel académico (Merritt, 2016). En este contexto, el discurso entre docentes se convierte en un elemento mediador de la planificación (Wells, 2001; Wertsch, 1988), que no solo permite a las maestras compartir las formas que regulan su práctica sino también compartir los significados de esta práctica en la comunidad.

416 MC	I una tarde de psicomotricidad [que...]	I-E		
417 MN	[Tú una y yo otra]	R	I-E	
418 MC	Sí, pero claro nos tenemos que poner de acuerdo, quien baja el lunes y quien baja el miércoles.	R1	I-E	
419 MN	Hombre para ir bien, si aquí hacemos conjunta y aquí yo tengo esto... tendría que ser uno de estos tres, [y aquí no...]		R1	I-E
420 MC	Si tú quieres		R	I-E
421 MN	... porque está Núria ((maestra de apoyo))			I c. (E)
422 MC	Puedes hacer psicomotricidad si tú quieres, ¿eh? el viernes por la tarde (.)			I c. (E)
423 MN	¿Y que Núria este con Blanca? ((alumna con necesidades específicas de soporte))			R I-D
424 MC	Es que sí, sí. Te iría muy bien, te iría muy bien, para Blanca justamente			R-E
	(...)			
439 MN	Ah mira, el jueves por la tarde tengo ayuda también, bueno tengo a Lola ((maestra de apoyo)) que viene por Blanca. Aquí tengo a Lola, pero ¿ves?	I c. (E)		
440 MC	[Yo] psico, me la pondría con [alguien.]	R-R		
441 MN	[Pero] recortar los cubiertos, también me va bien aquí	I c. (E)		
442 MC	Yo me la pondría con alguien [que::]	R-R		
443 MN	[No] no, lo pongo aquí, si nadie lo necesita... (.)	I c. (E)		
444 MC	Porque es que Blanca, a parte también hace psico fuera de la escuela, ¿eh?	R	I-E	
445 MN	Y si alguien lo necesita pues ya lo argumentaré porque aquel día es el único [que puedo]	I c. (E)		
446 MC	[Sí]	R-R		
447 MN	que tengo ayuda	I c. (E)		
448 MC	Te irá muy bien	R-R		
449 MN	¿No?	I c. (E+)		
450 MC	Sí. [Sí]	R-R		
451 MN	[Bueno] lo pongo entre paréntesis porque así ya lo tengo presente.	F-R		
452 MC	También puedes intentar programarla con ella ¿sabes?, bueno que la podemos programar las tres juntas quiero decir	F	I-E	
453 MN	¿Cómo la hacemos? ¿Cómo se hace?	R	I-D	
454 MC	Mira, yo las primeras sesiones hacíamos un poco de rincones y esto, bajamos a la sala, ellos ya se la conocen y luego...		R-E	
455 MN	No hay ritual, aquello de que se todos se sientan y explicas la actividad	F	I-E	
456 MC	Bueno, se descalzan, sí, se descalzan y se sientan, sí		R	I-E
457 MN	¿Hacemos lo de la zona de construcción y lo de lanzar, lo de Aucouturier? ¿Aucouturier se llama?			R I-D
458 MC	Sí, esto lo que los niños de P3, el grupo de Blanca hacía al año pasado. El grupo de Judit ((maestra curso pasado)) hacía esta psicomotricidad. Yo no sé hacerla, yo no... (..)			R-E

Tabla 4. Conversación de caracterización. S1/s11

De acuerdo con Wenger (2001), participar en actividades relevantes resulta un proceso central para formar parte de una comunidad y aprender y contribuir a desarrollar la acción misma de la comunidad (Patton y Parker, 2017). La comunidad incluye a los maestros nuevos (noveles en el contexto) en la coordinación de nivel haciéndolos participar con otros más expertos (veteranos en el contexto) en tareas relevantes como es la planificación del nivel; una tarea que, como muestran los resultados, implica una relación dialéctica entre diseño y acción práctica. En el caso analizado, la MN, gracias al trabajo conjunto con la MC, se inserta en la comunidad profesional de manera progresivamente más “competente” (Wenger, 2001), aprendiendo a conocer y gestionar los elementos que

caracterizan la práctica en dicha comunidad; en otros términos, a conocer las mutuas relaciones entre diseño y acción práctica en un contexto profesional particular.

En el caso analizado, el motivo principal de la actividad de las maestras es gestionar de manera compartida el proceso de enseñar y aprender en situaciones específicas de su práctica, lo que les exige compartir tanto la representación de las tareas de e/a objeto de planificación como la de las situaciones de la práctica en que llevarlas a cabo. Este motivo las conduce también a elaborar conjuntamente el significado de la actividad de planificación misma en esa comunidad.

El análisis del discurso en las sesiones de planificación conjunta entre maestras muestra la presencia regular de intercambios focalizados en elaborar una caracterización situada de las tareas de enseñanza y aprendizaje a lo largo de las sesiones. La maestra que tiene mayor dominio de los significados y recursos de la comunidad comparte su representación con la maestra recién llegada, para implicarla tanto en implementarlas en primera persona en la práctica, como en hacerlo de forma coordinada entre ambas. Los resultados ratifican que las actividades y tareas no son neutras, sino que se encuentran configuradas por significados culturales que la comunidad les otorga (Lee y Tan, 2020; Lemke, 1997). La maestra novel debe explorarlos para comprenderlos y actuar en consecuencia, incrementando su grado de competencia específica en la comunidad. Por lo tanto, en la actividad de planificación conjunta analizada, las maestras caracterizan de manera situada las tareas y lo hacen elaborando conjuntamente, gracias al discurso, una representación compartida de cada tarea representándose, al mismo tiempo, las condiciones –espaciales, temporales, recursos materiales y de apoyo– que sostienen el despliegue de cada tarea, concebida como un “sistema de actividad” (Leontiev, 1981), en situaciones específicas de la práctica (Clarà, 2013). Es decir, las maestras se representan de manera relacionada los elementos propios que definen la tarea, la actuación de los participantes y los condicionantes que la hacen viable en la práctica. Las tareas objeto de caracterización en el caso analizado, son propias de la cultura del nivel de Educación Infantil y traen consigo patrones organizativos muy específicos (Doyle, 2006; Lampert y Graziani, 2009) que, desde la perspectiva sociocultural empleada en este trabajo, refieren sistemas de actividad histórico-cultural característicos de la actividad de docentes y niños y niñas en esta etapa educativa en esta escuela particular. Desde esta visión se explica también la necesidad de las maestras de compartir los referentes de significado explorando con detalle dichas tareas. Estas formas de exploración conjunta toman una relevancia significativa en las sesiones estudiadas, lo que muestra la necesidad de las maestras de elaborar una representación compartida y definir conjuntamente el sentido y motivo de lo que supone planificar en la comunidad donde actúan.

El análisis detallado de las conversaciones justamente nos ha permitido identificar actuaciones diferenciadas de las dos maestras en este proceso que dan cuenta de una implicación conjunta caracterizada por el estado inicial de competencia –entendida como grado de conocimiento del contexto– en la comunidad. El caso estudiado pone de relieve que la MC ejerce de guía mediante formas de actuación diversas con las que comparte con MN su conocimiento de la actividad docente en la comunidad específica y propicia una representación progresivamente conjunta con la novel de las situaciones objeto de planificación. La MC es quien señala habitualmente los elementos que componen las situaciones y condicionan el buen desarrollo de las tareas de e/a. Esta docente, sin embargo, no trata tanto de lograr que la otra maestra los conceptualice o aprenda, sino que los reconozca, que identifique los elementos materiales, temporales y humanos

distribuidos en la comunidad, les atribuya significado y los use con sentido para planificar y gestionar las situaciones de su práctica docente en la misma. Asimismo, cabe destacar el papel de la MN, quien lo configura para desplegar actuaciones dirigidas a satisfacer la necesidad de conocer e indagar elementos de la comunidad para poder actuar en ella de forma competente. Sin embargo, a pesar de estas formas de indagación que aparecen como forma recurrente en las sesiones, también observamos otras formas de participación, basadas en la construcción conjunta, la negociación de propuestas alternativas y la aceptación del otro. Estos resultados subrayan la potencialidad del discurso en la búsqueda de formas de comprensión compartida entre maestras (Wells, 2001) y como base para la construcción de una relación basada en el reconocimiento mutuo que permite a cada una aprender de la experiencia de ambas (Fuentelba y Russell, 2022).

Los resultados también destacan rol de la MC para propiciar la “conversación reflexiva” entre maestras y entre maestras y la situación (Schön, 1998). En efecto, esta docente orienta el sentido de la planificación, propone “encuadres” de la situación que les permiten a ambas pensar conjuntamente y “conversar” o experimentar de forma “hipotética” con las situaciones de la práctica; aporta informaciones y orientaciones que guían el sentido de la planificación, por un lado, alineada con los requerimientos del nivel, y por otro, facilitándoles que se “visionen” a sí mismas en acción con otros participantes (Kennedy, 2016) en las situaciones específicas de su práctica.

Por último, los resultados muestran que, aunque las maestras focalizan la planificación en tareas de enseñanza y aprendizaje específicas su representación de las mismas no se lleva a cabo desde un punto de vista estrictamente técnico (Kang, 2017), sino mediante la exploración de los elementos que componen el sistema de actividad o tarea en acción y específicamente de los elementos de ese sistema en tensión que reclaman ser explicados en mayor detalle (Latour, 1996). Estos resultados ponen de manifiesto el carácter no técnico (John, 2006) sino esencialmente reflexivo de la actividad conjunta de planificación (Gelfuso, 2021).

5. CONCLUSIONES

La conversación y el diálogo entre colegas y con las situaciones de su práctica, especialmente en el ámbito de la planificación conjunta (Nordgren et al., 2021), son herramientas centrales para el desarrollo profesional docente. Asimismo, cada docente puede aprender en función de las oportunidades de participación que les ofrezcan en su comunidad de práctica (Admiraal et al., 2021) y que nacen del intercambio y la reflexión conjunta en situaciones habituales y no siempre formalizadas que se producen en el lugar de trabajo. En dichas situaciones los maestros pueden influirse mutuamente y aprender los unos de los otros, aun cuando, probablemente, lo que impulsa su actividad no sea un objetivo formativo explícito sino elaborar conjuntamente un producto con sentido en la comunidad (Eraut, 2004).

A pesar de las evidentes limitaciones derivadas del abordaje de un único caso, el trabajo tiene implicaciones en la formación continua de los maestros en ejercicio, especialmente para facilitar la plena inserción de los maestros noveles –con o sin experiencia profesional previa– en una comunidad. Los resultados subrayan la relevancia de promover su implicación en espacios de actividad profesional conjunta donde sea

posible conjugar la experiencia profesional que los maestros noveles traen consigo con la competencia definida por la experiencia en la comunidad específica que representan los más veteranos como elemento clave de desarrollo profesional (Geeraerts et al., 2018). Esta conjunción puede materializarse en ámbitos como la planificación entre docentes; un ámbito que no solo permite a los docentes “noveles” apropiarse de los significados de la práctica en la comunidad en la acción con otros colegas, sino que se presenta como un ámbito potencial para la mejora de la propia comunidad entendiendo que es en la dinámica entre profesionales que la escuela puede avanzar y transformarse (Wenger, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications.
- Clarà, M. (2013). The Concept of Situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127. <https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-200. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En C. Evertson y C. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue* (pp.97-125). Lawrence Erlbaum Association.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure. En L.C. Wilkinson (Comp.). *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Academic Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.119-161). Macmillan.
- Fuentealba, R. y Russell, T. (2022). Collaborative Learning from Experience Across Cultures: Critical Friendship in Self-Study of Teacher Education Practices. En: B.M. Butler y S.M. Bullock (Eds.). *Learning through Collaboration in Self-Study. Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, vol.24 (pp.81-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2681-4_7

- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L.M., Birman, B. y Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(3), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P. y Heikkinen, H. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Gelfuso, A. (2021). Examining the Language Interactions between a Teacher Educator and Preservice Teachers during Collaborative Planning for Literacy Instruction. *Literacy Research and Instruction*, 60(2), 152-179. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1805058>
- Ginesta, A. (2021). *Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació des d'una perspectiva psicològica* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/184017>
- Ginesta, A. y Mauri, T. (2023). Una aproximación sociocultural y situada a la planificación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 755-779.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2018). Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>
- Imants, J. y van Veen, K. (2023). *Teacher learning as workplace learning*. *International Encyclopedia of Education* (4th ed.) (pp. 562-569). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04069-0>
- Imbernón, F., Shigunov Neto, A. y Silva, A.C. da. (2020). Reflexiones sobre el conocimiento en la formación de docentes en comunidades de práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- John, P.D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Kang, H. (2017). Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Korhonen, H., Heikkinen, H.L.T., Kiviniemi, U. y Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. y Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1.111-1.150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lampert, M. y Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning in and for practice. *Elementary School Journal*, 109(5), 491-509. <https://doi.org/10.1086/596998>
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, 3(4), 228-245. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, L.H.J. y Tan, S.C. (2020). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D. y Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lemke, J.L. (1997). Cognition, Context and Learning: A Social Semiotic Perspective. En D. Kirshner y J.A. Whitson (Eds.). *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 37-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós (Orig. 1995).
- Merritt, E.G. (2016). Time for teacher learning, planning critical for school reform. *Phi Delta Kappan*, 98(4), 31-36. <https://doi.org/10.1177/0031721716681774>
- Mertens, S., Flowers, N., Anfara, V. y Caskey, M. (2010). Common planning time. *Middle School Journal*, 41(5), 50-57. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461741>
- Miles, M. y Huberman, M.A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Nordgren K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 108, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Patton, K. y Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Pérez Gómez, Á.I (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á.I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-87). Morata.
- Schön, D.A (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós (Orig. 1983).
- Sinclair, J.M.H. y Coulthard, R.M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica (Orig. 1978).
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós (Orig. 1999).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós (Orig. 1998).
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós (Orig. 1985).