

# Capítulo 6

---

## **Procesos de ayuda formativos: Acompañamiento a la práctica reflexiva en la consolidación de la NEM**

*Claudia Myrna Méndez Alarcón†*  
*Universidad Autónoma de Baja California, México*  
*<https://orcid.org/0000-0002-6327-934X>*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256272>



## **Resumen**

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), alineada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se orienta no solo al aprendizaje de contenidos curriculares, sino al desarrollo de capacidades en los alumnos para propiciar, entre otras cosas, el pensamiento crítico y sistemático. Este tipo de formación implica un reto para el profesorado que requiere del desarrollo profesional situado en el contexto laboral a través del acompañamiento de otros más expertos. El objetivo del trabajo es comprender cómo se despliegan los procesos de ayudas formativas en la actividad conjunta entre profesores en la gestión del aula y la escuela para el desarrollo profesional en perspectiva a la consolidación de la NEM. Se responderán las preguntas de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva en la gestión de la escuela y el aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica en la gestión del aula? Se utilizó una metodología cualitativa a través del estudio de tres casos conformados por una profesora experta y una educadora en formación respecto a prácticas educativas inclusivas. Los resultados muestran, por una parte, que la práctica reflexiva requiere de la estructura y organización de actividades sistemáticas, intencionadas y a lo largo de un periodo para favorecer la reflexión como proceso de aprendizaje. Por otra parte, tanto el traspaso progresivo del control como la construcción de significados son procesos de ayuda formativos necesarios para el desarrollo profesional.

## **Introducción**

Actualmente, los planes y programas de estudios se orientan a la creación de una Nueva Escuela Mexicana, que no solo implica un cambio curricular para la mejora continua de la educación, sino la transformación

de prácticas educativas con una mayor comprensión de lo que implican los procesos formativos, de aprendizaje y evaluativos por parte de los docentes. Uno de los aspectos que se enfatiza en la transformación de las prácticas educativas es la emancipación de las niñas, niños y adolescentes para la toma de decisiones respecto al sentido de su aprendizaje que abone a su proyecto de vida. Lo cual requiere de los docentes una forma diferente para guiar los procesos de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes al desarrollo de múltiples capacidades, como es el pensamiento crítico y reflexivo (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este sentido, el desarrollo de pensamiento crítico en los futuros ciudadanos se considera fundamental en la NEM, el cual se alinea en el marco internacional educativo con la agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018). Pensamiento crítico que utilizan las personas para identificar, tomar conciencia y resolver problemas de sustentabilidad de manera integral para procurar el bienestar personal y social, a partir del empoderamiento que se genera en las personas para tomar decisiones informadas (Lasekan et al., 2023).

Como sabemos, los docentes son modelos para las niñas, niños y adolescentes en el desarrollo de capacidades que requieren de un contexto y práctica continua. Sin embargo, el pensamiento crítico regularmente no se considera un objeto de enseñanza en los programas formativos de los futuros profesores, lo que obstaculiza la enseñanza de procesos de pensamiento, tales como la comprensión, el análisis, la interpretación, la evaluación, la formulación de juicios para la toma de decisiones, entre otros (Unlu, 2018).

Por lo tanto, la enseñanza de capacidades como el pensamiento crítico y reflexivo sería uno de los principales retos para la formación docente inicial y continua (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). A nivel de política educativa, en México se ha transitado por diversas propuestas para la mejora de la gestión escolar, incluida la formación continua de los docentes y, por ende, de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes. Por citar un breve recorrido, a partir del año 1990 se impulsaron los “proyectos escolares”, con la finalidad de crear condiciones flexibles de trabajo e integración de la comunidad educativa para establecer normas

y compromisos en vía de la mejora de los aprendizajes. En el 2001 surge el programa de “escuelas de calidad”, que refuerza la gestión escolar desde la dimensión pedagógica, administrativa, organizacional y social. En el 2013 se establece el programa “La escuela al centro”, que mantiene los aspectos más importantes de los programas anteriores y se añade el desarrollo de la autonomía en la gestión escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

Todos estos programas comparten la finalidad de mejorar la educación a través de la creación de comunidades de aprendizaje, dado que los docentes requieren participar en procesos formativos y de desarrollo en la escuela de manera sistemática y permanente que considere las trayectorias formativas desde la inserción laboral hasta el término de la vida profesional (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC], 2022). Esto porque los docentes en dichas comunidades tienen la oportunidad de gestionar su autonomía a través de la elaboración de planes de mejora y/o programas analíticos en reuniones con el colectivo docente, que involucren el desarrollo profesional para la mejora de las prácticas educativas. Aunque uno de los mayores retos es recibir un acompañamiento para echar a andar todas estas iniciativas de transformación educativa.

Al respecto, resultados de estudios empíricos sobre el acompañamiento afirman que es una estrategia para el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje en los niños por su carácter situado y contextualizado a partir de las necesidades e intereses de los docentes en formación (Taveras, 2022; Méndez y Colomina, 2020a). Dicha estrategia incluye actividades de planificación, observación y evaluación de la práctica a través de la reflexión de la experiencia por medio del diálogo con otro docente más experto en algún contenido de formación (Salazar y de la Luz Marqués, 2012; Izarra y Vargas, 2015; Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnir, 2022). Sin embargo, existen pocos estudios que nos den claridad de cómo se lleva a cabo la práctica reflexiva en la interacción y el diálogo entre docentes en la gestión en el aula y la escuela. Es por ello que este estudio responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva en la gestión de la escuela y aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica en la gestión del aula?

## Marco teórico

Desde la psicología de la educación, este estudio se enmarca en una perspectiva constructivista de orientación histórico-cultural que permite comprender cómo se acompaña a los docentes para aprender de la práctica educativa y mejorar los procesos formativos y de aprendizaje en sus alumnos. Desde este marco entendemos el aprendizaje como resultado de procesos de internalización y externalización a partir de la interacción en situaciones sociales de desarrollo donde se comparten significados relevantes histórico y culturalmente (Vygotsky, 1979; Edwards, 2010). Se entiende por procesos de internalización y externalización aquellos procesos de control sobre formas de símbolos y signos con significado (Wertch, 1985). Para Vygotsky (1979), el sistema de símbolos y signos es el lenguaje, es decir, la herramienta psicológica de origen social cuya función es regular la propia actividad y la de los demás.

El aprendizaje también se entiende como un proceso de enculturación o, también dicho, un proceso de apropiación de recursos propios de la cultura por medio de la participación en actividades conjuntas (Brown, Collins y Duguid, 1989; Rogoff, 1993). En este sentido, el aprendizaje es participación en una comunidad de práctica que va desde la participación periférica a la participación central. Este último tipo de participación evidencia la transformación personal que surge de la interacción entre colegas al ir haciendo cada vez mejor una práctica determinada (Lave y Wenger, 2002).

Así mismo, entendemos el aprendizaje como un proceso interactivo y subjetivo, es decir, un proceso que surge de la intención del sujeto por aprender a partir del uso de diferentes recursos psicológicos como son las emociones, aspiraciones, intereses, pensamientos, etc., en la construcción de conocimiento con sentido para la consecución de proyectos personales donde convergen las diversas subjetividades sociales que tienen un papel primordial en el desarrollo personal y profesional (González Rey, 1997).

En complementariedad con las definiciones anteriores, en el contexto de la formación del profesorado, comprendemos el aprendizaje docente como un proceso que involucra dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales, el cual requiere de la reflexión guiada de situaciones en

la experiencia práctica para el cambio en la acción y la construcción de significados (Korthagen, 2017). Otra de las características del aprendizaje docente es que involucra tanto la construcción de conocimiento de la práctica educativa como la interpretación de problemas en ella, lo cual implica la toma de decisiones que permitan resolverlos. En otras palabras, la interacción entre la construcción de sentido individual o subjetivo y la construcción de significados colectivos que están presentes a nivel escolar e institucional (Edwards, 2010).

Entender de esta manera el aprendizaje del profesorado nos invita a pensar de una manera distinta la formación docente, es decir, a situar en contextos de práctica en el entorno laboral a través de distintas estrategias, como es el acompañamiento (Pirard, Camus y Barbier, 2018). En este trabajo conceptualizamos el acompañamiento como un proceso de aprendizaje personalización a las necesidades e intereses del profesor en formación, que se caracteriza por ser abierto y ajustado a sus requerimientos a través de procesos de ayuda formativos que llevan a cabo profesores en un contexto de colaboración en la actividad conjunta de la práctica educativa, que conlleva la planificación, desarrollo y evaluación de esta (Méndez y Colomina, 2020a; Pirar, Camus y Barbier, 2018).

El acompañamiento se basa en siete principios que se mencionan muy sucintamente para fines de este trabajo: 1) la colaboración entre los participantes es fundamental; en este proceso, la relación interpersonal es de tipo horizontal, nunca vertical; 2) se da en la actividad conjunta entre el profesor que acompaña y el profesor que recibe el acompañamiento. Dicha actividad conjunta incluye acciones antes, durante y después de la práctica educativa, donde quien acompaña ajusta las ayudas formativas a las necesidades de quien aprende y quien recibe el acompañamiento —no de forma pasiva—, dado que es el protagonista de su propio aprendizaje; 3) la relación teoría-práctica es inversa, quiere decir que el aprendizaje surge de situaciones en la experiencia práctica que son sometidas a procesos reflexivos donde la interpretación teórica es fundamental para la toma de decisiones; 4) contribuye a la asunción del control para el desarrollo de la autonomía profesional y a la construcción de significados compartidos. Autonomía y construcción de significados que es posible compartir a partir de la participación de situaciones de modelado de la acción y del modelado discursivo de procesos reflexivos; 5) es un proceso

temporal y transitorio; 6) se lleva a cabo en comunidades de práctica en el entorno del aula y la escuela; y 7) es sistémico, es decir, que toda actividad que se lleva a cabo entre acompañante y acompañado tiene impacto en la comunidad educativa (Mayoral y Castelló, 2015; Méndez y Colomina, 2020a; Paul, 2009; Pirard, Camus y Barbier, 2018).

En este contexto, cobran especial interés los conceptos de actividad conjunta e interacción. Por actividad conjunta nos referimos a la actividad que realiza tanto el formador como el profesor en la realización de un tipo de tarea formativa, tanto en presencia como en ausencia de alguno de ellos. En cambio, la interacción se da a través de actos comunicativos únicamente de forma simultánea (Coll et al., 2008).

En esta actividad conjunta resaltamos la importancia de la práctica reflexiva, como un tipo de actividad donde colaboran dos o más profesores para desplegar procesos reflexivos sobre la práctica educativa anclada a una determinada situación social, cultural e históricamente compartida por quienes la realizan (Fauré et al., 2022). Por procesos reflexivos entendemos al conjunto de acciones llevadas a cabo para (re)construir significados personales y profesionales a través del uso del lenguaje con otros de situaciones prácticas que les permitan generar experiencias subjetivas de aprendizaje (Chávez et al., 2023; Fauré et al., 2022).

Para que se dé el aprendizaje profesional a través del acompañamiento en la práctica, es necesario hacer uso de los procesos de ayuda formativos, el traspaso progresivo del control para el desarrollo de la autonomía profesional y la construcción de la actividad conjunta o de colaboración para la construcción de significados compartidos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Méndez y Colomina, 2020a). La noción de apoyo surge de las propuestas de Wood, Bruner y Ross (1976) sobre el andamio como metáfora para que quien aprenda vaya ganando autonomía en algún tipo de tarea que sin este apoyo no sería capaz. Y las ayudas formativas a la construcción de significados compartidos emergen de las ideas de Wertsch (1984), que se refiere al apoyo que da un experto a través del lenguaje para ir compartiendo parcelas de sentido entre los sujetos y ampliando niveles de intersubjetividad entre formador y profesor aprendiz.

Las ayudas formativas las entendemos como aquellas intervenciones discursivas con una intención formativa, ya sea para la gestión de la participación, la tarea y los significados. Las dos primeras fundamenta-

les para la construcción de la actividad conjunta o de colaboración y la última para la construcción de significados personales y profesionales en el aprendizaje de la práctica educativa (Méndez y Colomina, 2020a).

En síntesis, en este apartado se ha explicado cada concepto que se utiliza para interpretar los datos analizados a partir de un marco teórico de referencia de la psicología de la educación de enfoque constructivista de orientación histórico-cultural. Identificando varias definiciones del aprendizaje humano y el matiz que caracteriza el aprendizaje docente en la práctica educativa, cómo se entiende la práctica reflexiva y los procesos reflexivos a través del uso del lenguaje para el aprendizaje docente. Así como los procesos de ayuda formativos y las ayudas formativas que se dan en el acompañamiento a la práctica educativa por parte de un profesor más experto en un contexto de colaboración.

## **Metodología**

Se asumió una metodología cualitativa de naturaleza observacional e interpretativa (Mansilla y Huaiquián, 2020). Se empleó un enfoque etnográfico para el estudio del profesorado en situaciones naturales de trabajo en el aula y escuela; se puso especial énfasis en la cultura y los procesos mediante los cuales las profesoras construyen significado sobre sus experiencias (Anderson-Levitt, 2006). Se utilizó el estudio de casos para su análisis en el contexto particular, local y espacial a partir de las acciones y actividades de las participantes (Flick, 2004).

El contexto del estudio es un programa de desarrollo profesional que realiza una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a jardines de niños en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. El programa es parte de las actividades de innovación docente a iniciativa propia del personal de la USAER, que se lleva a cabo dentro del Sistema Educativo Nacional. El programa se orienta al desarrollo de prácticas educativas inclusivas a través del trabajo colaborativo entre el personal de la USAER y el personal de las escuelas. La finalidad del programa es, por un lado, atender a la diversidad de las niñas y niños con discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes o dificultades severas en el aprendizaje, el lenguaje y la conducta. Por otro lado, crear ambientes

incluyentes en el contexto áulico, escolar, familiar y comunitario a través del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, por parte del personal de cada escuela con la que colabora la USAER (para más información, ver Colomina y Méndez, 2012).

Las participantes son maestras de apoyo adscritas a la USAER, quienes fungen el rol de formadoras en el programa de desarrollo profesional. En este estudio participaron dos maestras de apoyo, una con más de diez años de experiencia en la formación docente en prácticas inclusivas (formadora del caso uno y tres) y otra con seis años de experiencia (formadora del caso dos). Dichas maestras de apoyo conforman tres casos de estudio con educadoras con distintos niveles de experiencia en educación preescolar y en prácticas inclusivas. La educadora del caso uno cuenta con veinte años de experiencia como apoyo técnico, pero no en prácticas inclusivas. La educadora del caso dos cuenta con diecinueve años de experiencia en educación preescolar y un año en prácticas inclusivas. La educadora del caso tres cuenta con veinte años de experiencia en educación preescolar y seis en prácticas inclusivas. Cabe señalar que a cada participante se le informó del estudio y firmó un consentimiento.

Se utilizaron diversos procedimientos e instrumentos de recolección de datos para el estudio. En primer lugar, se grabaron en audio y vídeo las sesiones de trabajo colaborativo entre cada caso de estudio en las actividades formativas en el aula. De igual manera, se grabaron las sesiones de trabajo colaborativo entre el personal de la USAER y el jardín de niños en las actividades formativas en la escuela. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a las participantes del estudio. En tercer lugar, se recolectaron los documentos elaborados por los participantes relacionados con la planificación didáctica, informes de evaluación psicopedagógica, diarios, rúbricas de autoevaluación para educadoras, etc. En cuarto lugar, se recolectaron autoinformes requisitados por las participantes a solicitud de la investigadora.

Se empleó el modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante el acompañamiento en el aula (Méndez y Colomina, 2020b). Este modelo de análisis consta de dos niveles de análisis. El primer nivel es de carácter más macro; quiere decir que aporta elementos explicativos sobre

la estructura, organización y evolución de la actividad conjunta. En este nivel se identifican patrones de interacción entre las participantes en la actividad conjunta que dan evidencia al proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje en la profesora”. Las unidades de análisis que incluyen este primer nivel son: la Secuencia Formativa (SF), el Conjunto de Secuencias Formativas, las Sesiones de trabajo conjunto y el Segmento de Interactividad Formativa (SIF).

El segundo nivel de análisis, de carácter más micro, está centrado en la actividad conjunta de tipo discursiva entre las participantes para aportar elementos explicativos sobre el proceso de ayuda, “la construcción progresiva de los significados compartidos”, a lo largo de las Secuencias Formativas. Las unidades de análisis son el Turno Conversacional y el Fragmento de Turno Conversacional (FTC). En este nivel, las dimensiones de análisis son la gestión de la participación, de la tarea y del significado (para más información sobre las dimensiones y unidades de análisis, ver Méndez y Colomina, 2020b). En este nivel, se utilizó estadística descriptiva para apoyar la interpretación de los datos.

En concreto, ambos niveles de análisis fueron utilizados para la identificación de los procesos de ayuda en los tres casos a lo largo de un ciclo escolar, específicamente en las Secuencias Formativas de la actividad conjunta entre formadoras y profesoras en el nivel del aula. Cabe señalar que existe un nivel más fino de análisis donde se identifican y describen los significados compartidos a modo de contenidos de formación para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas; sin embargo, para fines de este trabajo no se detallan (ver Méndez, 2016).

En el caso de las entrevistas a los participantes, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para identificar los procesos de ayuda percibidos por las formadoras y profesoras.

El objetivo general de este estudio, parte de uno más amplio, es contribuir a la comprensión de los procesos de ayuda en la interacción entre formadoras y educadoras con experiencia en educación preescolar en el contexto habitual de trabajo. Para concretar este objetivo, se responderá a dos preguntas guía de investigación: ¿cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la

escuela y aula?, y ¿cuáles son los procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica a nivel de gestión del aula?

## **Resultados**

A partir del análisis de datos se presentan los resultados para dar respuesta a las preguntas de investigación sobre cómo se estructura y organiza la práctica reflexiva conjunta para el desarrollo profesional en el nivel de la escuela y el aula, y cuáles son los procesos de ayuda formativos que brindan las formadoras a través del acompañamiento a la práctica de las educadoras en el aula.

### **1.1 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la escuela y el aula**

Los resultados de este apartado se presentan de acuerdo con las unidades de análisis que permiten identificar cómo se estructura y organiza la actividad conjunta en la práctica reflexiva por niveles de gestión. Se da inicio con los resultados de las sesiones de trabajo colaborativo en la gestión en la escuela y se continuará con los resultados de las secuencias y sesiones formativas en la gestión del aula.

#### *1.1.1 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión de la escuela*

En los dos jardines de niños en que se recogieron los datos, se identificaron por lo menos tres sesiones de práctica reflexiva en la actividad conjunta entre el personal de la USAER y la escuela.

La sesión inicial tuvo como finalidad la presentación del programa formativo a partir de las necesidades formativas del personal del jardín de niños, que mencionaron en la evaluación del programa formativo anterior. La organización y desarrollo de la sesión es llevada a cabo por el personal de la USAER, en su rol de formadoras, a través de actividades basadas en el diálogo reflexivo entre toda la comunidad educativa. Las

necesidades e intereses expresados por los participantes fueron considerados para el diseño y desarrollo del programa formativo que se llevó a cabo a nivel de gestión en el aula con las educadoras que solicitaron la colaboración para la atención de la diversidad de sus alumnos. En los siguientes fragmentos de la sesión podemos identificar algunas de las actividades que propone la USAER del programa formativo que surgen de las necesidades de las educadoras.

F: Bueno, les vamos a presentar los objetivos y metas del programa anual que surgen de las necesidades de la evaluación del ciclo anterior. Recordemos que están separadas por procesos de detección de necesidades educativas de los niños y por procesos de atención. Por favor, educadora podrías leerlas.

E: La educadora en conjunto con la maestra de apoyo proponen estrategias para incorporar las adecuaciones en su planeación grupal con los niños, aplicar el modelamiento de algunas estrategias propuestas en la atención de los alumnos por parte del equipo de la USAER a las educadoras, realizar intercambio de experiencias entre educadoras del mismo jardín y de otros jardines, [...].

La sesión a la mitad del curso escolar tuvo como propósito evaluar las actividades conjuntas desarrolladas hasta el momento, principalmente entre las formadoras y educadoras participantes en el programa formativo. La organización de las actividades conjuntas básicamente se centró en el diálogo reflexivo para identificar los logros o avances del programa formativo y la toma de decisiones sobre las actividades a realizar hacia el término del ciclo escolar.

La sesión al final del curso escolar tuvo como objetivo valorar el avance de las prácticas inclusivas de las educadoras a partir del despliegue de actividades formativas conjuntas en el aula y, en menor medida, en la escuela. La organización de las actividades conjuntas también se centró en el diálogo reflexivo con apoyo de algún instrumento de evaluación individual y colectivo, para que las educadoras y el personal del jardín de niños tomaran conciencia de sus avances y dificultades en su propio desarrollo personal.

F: Bueno, vamos a pasar a la siguiente actividad, les voy a pedir la participación de todos, para visualizar y compartir ¿cuáles han sido nuestros logros, nuestros aprendizajes y también nuestras necesidades, propuestas y compromisos?, para que se vayan quedando plasmados para el siguiente ciclo escolar. Esta parte es la más fuerte, es de análisis y reflexión para que todos participemos.

E: A trabajar de manera colaborativa, a identificar a los niños con necesidades educativas, a hacer adecuaciones en el trabajo en el grupo y hacer la documentación necesaria (refiriéndonos a la evaluación psicopedagógica, a la propuesta curricular, las planeaciones, las evaluaciones, etc.).

F: ¿Algunas necesidades que todavía quieras trabajar?

E: Sí, ser autónoma cada vez más, porque lo realizamos con apoyo, vaya siempre lo realizó mejor y ya no requiero estar pegada a ti, pero siempre es necesaria una retroalimentación, todavía hay inseguridad.

F: Entonces, ¿cuál sería el compromiso?

E: El compromiso, volver a retomar el grupo y entonces empezar a realizar mejor mis trabajos.

F: Quizá ser más autónoma, permitirse equivocarse.

E: Si, no depender.

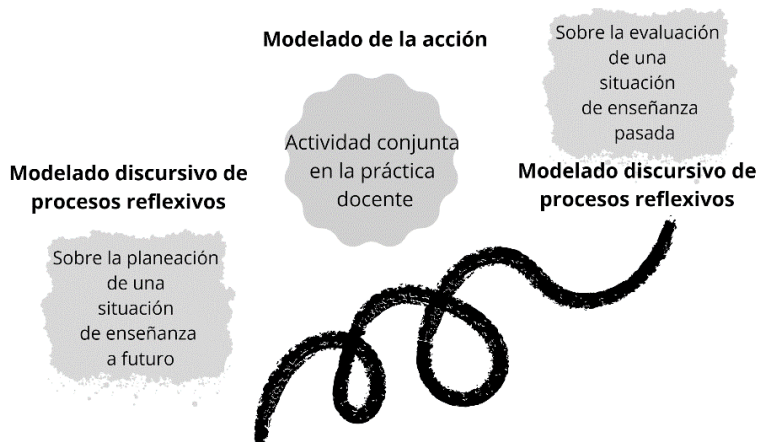
En síntesis, como se puede observar en los resultados presentados, existen por lo menos tres momentos a lo largo de un ciclo escolar donde se desarrollan actividades conjuntas entre el personal de la USAER y el jardín de niños donde se fomentan actividades para el despliegue de procesos reflexivos de manera individual y colectiva orientados al aprendizaje de sus propias prácticas a partir del acompañamiento de la maestra de apoyo. Dichas actividades intencionales, sistemáticas y permanentes en la escuela cada ciclo escolar, se pueden considerar la instauración de una práctica reflexiva para el desarrollo profesional en prácticas educativas inclusivas que, como bien afirman las educadoras en el fragmento de discurso que presentamos, tienen como meta la generación de la autonomía profesional.

### 1.1.2 Estructura y organización de la actividad conjunta en la práctica reflexiva a nivel de gestión del aula

En la gestión del aula identificamos una estructura de actividades conjuntas denominadas Secuencias Formativas (SF), que son un tipo de microprocesos formativos con un marcado inicio y fin de actividad conjunta entre formadora y educadora sobre la práctica educativa en el aula. Dichas SF se integran por sesiones de preparación o planeación de la práctica, desarrollo de la práctica educativa y su evaluación (Colomina y Méndez, 2012).

#### Figura 1

*Acompañamiento en la práctica a través de situaciones de modelado*



*Nota.* Elaborado por Méndez y Colomina, 2020a.

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

F: Planeamos conjuntamente con tiempo en base a lo que se está trabajando, nos sentamos (y cada) quien tiene su libreta para escribir lo que pretendemos realizar. Definimos qué tipo de interven-

ción se va a hacer, con qué metodología, si se va a aplicar alguna modalidad en específico.

E: [...] yo le digo (del programa de educación infantil) que no he abordado (con los niños) y entonces nos ponemos de acuerdo, y a partir de eso, ella me sugiere qué actividad o ella ya la trae [...]

La sesión de desarrollo se caracteriza por la actividad conjunta entre formadora y profesora en la ejecución de la práctica docente inclusiva en el aula con todos los niños. Ejemplo de las entrevistas finales a las participantes:

F: Yo inicio la actividad; ella tiene un rol específico dentro de la actividad dependiendo de lo que esté planeado, para que también esté dentro de la actividad y no esté solo como espectadora, sino que esté participando, esté cerca de los niños, para que también esté viendo las formas de aprendizaje que se dan y tenga mayores elementos cuando hagamos la evaluación; porque si solamente se dedica a observar y no está de alguna manera cerca de ellos y en la actividad, pues no tendría mucho realmente que aportar [...].

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

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

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

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

A partir de las percepciones de las participantes y de la transcripción del diálogo entre formadoras y educadoras en los tres casos, definimos las sesiones de preparación y evaluación como situaciones de modelado discursivo de procesos reflexivos, dado que son esos espacios los que permiten a las participantes materializar y compartir sus reflexiones de forma anticipada y posterior a la acción en la práctica docente. Respecto a las sesiones de desarrollo de la práctica, las interpretamos como situaciones de modelado de la acción, dado que es ahí donde las educadoras en formación pueden observar, participar y desarrollar una práctica autónoma a partir del apoyo o andamiaje de la formadora.

Cabe señalar que en cada sesión formativa identificamos Segmentos de Interactividad Formativa (SIF), dependiendo de las formas de organización de la actividad conjunta entre formadora y educadora. Resultados que ya han sido publicados de la investigación más amplia. Pero para citar un ejemplo, las sesiones de preparación están integradas por los SIF de: 1) presentación de la sesión de preparación; 2) definición conjunta del objetivo de formación; 3) detección de necesidades formativas; 4) planificación conjunta; 5) planificación dirigida por la formadora sobre la práctica educativa; 6) planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional; 7) análisis conjunto de la práctica docente; 8) organización de otras sesiones de formación de la secuencia formativa; 9) organización de otras sesiones de formación correspondiente a las actividades del programa formativo; y 10) finalización de la sesión de preparación (para obtener más información sobre los SIF de las sesiones de desarrollo y evaluación ver más en Méndez y Colomina, 2014).

A partir de los resultados, es importante resaltar que, tanto en las sesiones de preparación como en las sesiones de evaluación de la práctica identificamos SIF relacionados al despliegue de procesos reflexivos en la actividad conjunta entre formadora y educadora a nivel del aula. Por citar el mismo ejemplo de las sesiones de preparación, en estas identificamos SIF como: la planificación dirigida por la formadora sobre la

práctica educativa; la planificación conjunta; la planificación autónoma de la profesora sobre la actividad instruccional; y el análisis conjunto de la práctica docente de una Secuencia Formativa anterior. SIF donde encontramos patrones de interacción tanto de la formadora como de la educadora en el que encontramos un tipo de pensamiento reflexivo que les permite anticipar la actividad conjunta entre docente y alumnos de preescolar en el desarrollo de la práctica educativa con todas las niñas y niños, incluidos aquellos con algún tipo de requerimiento específico.

A continuación, se muestra un ejemplo de un SIF de “planificación conjunta entre formadora y educadora” donde se está aprendiendo cómo integrar la adecuación curricular a la planificación didáctica de la educadora para observar como la formadora la lleva a cabo con todo el grupo incluida una alumna con Síndrome Down llamada Valeria.

F: Bueno, entonces, de la propuesta curricular, ¿cuándo usted planea? —ya ve qué actividades va a hacer, qué materiales y todo—. Siempre es bueno ver antes; por ejemplo, en este caso, puede checar las adecuaciones curriculares que usted ya tiene planeadas desde octubre. Entonces ir viendo por campo formativo qué es lo que va a trabajar usted.

E: Ok.

F: Por ejemplo, en este mes, ¿sí?, trabajó el tema de la medida, que es lo que decíamos de pensamiento matemático, porque eso es lo que se necesita trabajar a nivel grupal. Pero sabemos que con Vale también se puntualizó: “Bueno, pues usted tiene la idea de lo que va a trabajar, la actividad”, pero ahora dice: “¿Con esta actividad qué adecuación yo puse?”, y, entonces, se va a la adecuación en el mes de marzo.

E: Y ahí me checo.

F: Exacto, por ejemplo, ahorita estamos en pensamiento matemático.

E: Pensamiento matemático.

F: Aquí está la parte del peso; bueno, aquí está la competencia: “Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad y peso”. Y dice aquí, o sea, la adecuación es “diseñar actividades atractivas donde se involucre la medición en la cual Valeria ponga en práctica con

diferentes materiales como son: balanzas, recipientes, palitos, tazas, etcétera, y lograr ponerlos en práctica en la vida cotidiana”. Entonces, ya lo tiene aquí, esa adecuación la va a pasar a su planeación, en esta planeación [...].

E: Ok. (Caso 1, sesión de preparación 3)

En síntesis, en este apartado se presentaron los resultados de cómo se estructura y organiza la práctica reflexiva en la actividad conjunta entre formadora y educadora en sesiones de trabajo colaborativo en el aula. También se puede observar que hay una estrecha relación entre los contenidos formativos que son dialogados a nivel de gestión en la escuela y en el aula, lo que da sentido a su formación para la mejora de las prácticas educativas inclusivas gracias a las situaciones de modelado en el acompañamiento que se recibe a lo largo del ciclo escolar.

## **1.2 Procesos de ayuda formativos para el desarrollo profesional a través del acompañamiento en la práctica a nivel de gestión del aula**

En este apartado se responde la segunda pregunta de investigación. Los resultados que aquí se presentan son a partir del análisis de la actividad conjunta de las situaciones de acompañamiento en la práctica a nivel de gestión en el aula. En primer lugar, se explican los segmentos de interactividad formativa identificados en las sesiones de preparación que nos permiten comprender el proceso de ayuda formativo del “traspaso progresivo del control” para la asunción de la autonomía en la práctica inclusiva, en específico en las sesiones de preparación para la elaboración de la planificación didáctica con un enfoque inclusivo. En segundo lugar, se explican los resultados de las ayudas formativas en la gestión de la participación, tarea y significados para comprender que tanto la construcción de la actividad conjunta o de colaboración es importante como la construcción de significados compartidos.

### *1.2.1 Traspaso progresivo del control para la asunción de la autonomía*

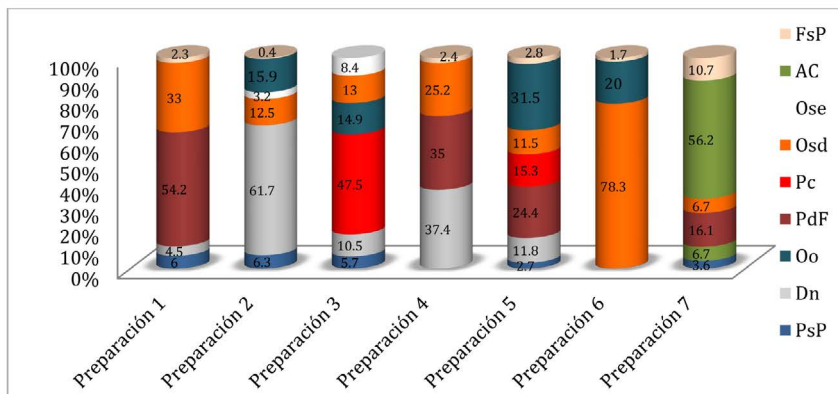
En las siguientes figuras presentamos los SIF en las sesiones de preparación en los tres casos de estudio. En dichas figuras podemos observar algunos SIF de especial interés para identificar el proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control para la asunción de la autonomía” en actividades de la práctica educativa inclusiva, como es la elaboración de una planeación didáctica con adecuaciones para la atención a la diversidad de todo un grupo.

En el caso 1 se identifica en cuatro de siete sesiones SIF de “planificación de la formadora”, en la que, a través del modelado discursivo de procesos reflexivos, ejemplifica cómo desarrollar una planificación para la atención a la diversidad de todo un grupo de preescolar. En este mismo caso se observan dos sesiones con SIF de “planificación conjunta entre formadora y educadora”. En el caso 2 se observa que en las sesiones formativas el control de las sesiones de preparación lo tiene la formadora con la presencia del SIF de “planificación de la formadora” con un alto porcentaje en todas las sesiones formativas. En cambio, en el caso 3 se observa una sesión con un SIF de “planificación de la formadora” y uno de “planificación de la educadora” de tres sesiones que tuvieron en el ciclo escolar. Es en este último caso donde podemos observar cómo, a lo largo de un proceso formativo de seis años, la educadora asume totalmente la autonomía para la planificación de prácticas inclusivas.

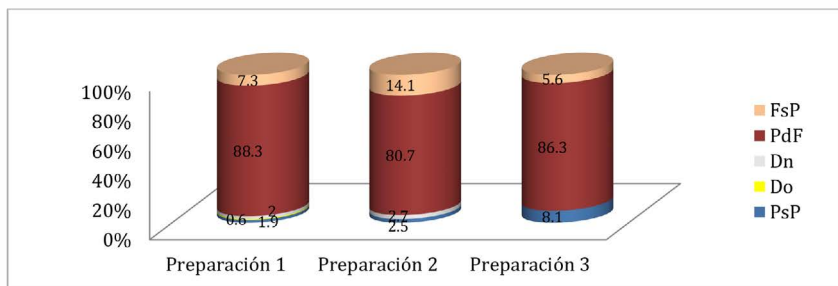
En síntesis, estos resultados nos permiten identificar cómo la educadora logra realizar de manera autónoma la planificación de prácticas inclusivas a partir del proceso de ayuda que gestiona la formadora a través del modelado discursivo de procesos reflexivos. Cabe señalar que esto es un proceso gradual y sistemático que requiere de las ayudas sostenidas de la formadora, que se ajustan y retiran de acuerdo con el proceso de aprendizaje de la educadora, como se puede observar en algunos de los SIF.

**Figura 2**  
*Traspaso progresivo del control en los SIF de las sesiones de preparación*

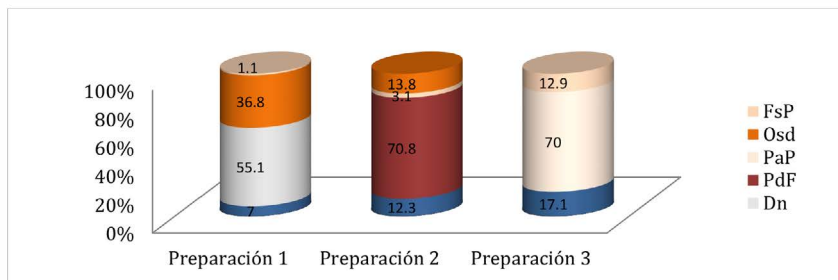
Caso 1



Caso 2



Caso 3



Nota. Elaborado por Méndez, 2016.

### 1.2.2 Construcción de la actividad conjunta y de significados compartidos

A partir del análisis realizado en la identificación de los SIF, se llevó a cabo el segundo nivel de análisis para la comprensión del segundo proceso de ayuda. Los resultados de este nivel han permitido comprender cómo en las sesiones formativas de evaluación y preparación aparecen más ayudas formativas para la construcción de la actividad conjunta y de significados que en las sesiones de desarrollo. Esto último muy probablemente porque en las sesiones de desarrollo se lleva a cabo la acción práctica con los niños que impide tener un diálogo reflexivo entre formadora y educadora. Como se puede observar en la siguiente figura, del total de ayudas formativas en el diálogo entre las participantes, en las sesiones de evaluación existe un 58 % de ayudas, un 34 % en las sesiones de preparación y solo un 8 % en las sesiones de desarrollo.

**Figura 3**

*Ayudas formativas en cada sesión que integra la práctica educativa en el aula*



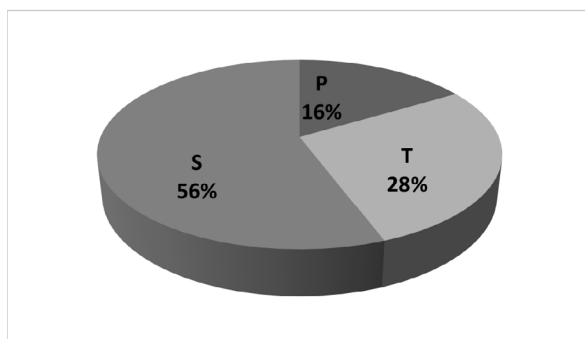
*Nota.* Elaborado por Méndez, 2016.

Del total de ayudas formativas analizadas en los tres casos, identificamos que el 16 % de estas son para la gestión de la participación y el 28 % para la tarea, lo que interpretamos como un porcentaje alto del 44 % para la creación y mantenimiento de la actividad conjunta o también llamada de colaboración. En el mismo sentido, podemos observar en la Figura 4 cómo el 56 % de las ayudas formativas está dirigida a la construcción de significados compartidos entre formadora y educadora, lo que denota la importancia tanto del proceso de construcción de la colaboración como de la construcción de significados compartidos.

Los resultados de las ayudas formativas en los tipos de sesiones de formación resaltan las diferencias y similitudes de ayudas que se brindan entre cada una de ellas. En la sesión de preparación, entre el 40 y 60 % de las ayudas formativas son relacionadas con la gestión de los significados; le sigue la gestión de la tarea y la gestión de la participación (Figura 5). Esto, probablemente, se deba al tipo de actividad conjunta que realizan de “modelado discurso de procesos reflexivos”, donde lo más importante es compartir significados sobre la planificación didáctica de una práctica docente inclusiva que también requiere de una cantidad de ayudas a la gestión de la tarea para ponerse de acuerdo sobre lo que van a hacer y cómo lo van a hacer en la práctica educativa y un poco menos de la participación de cada una en dicha práctica.

**Figura 4**

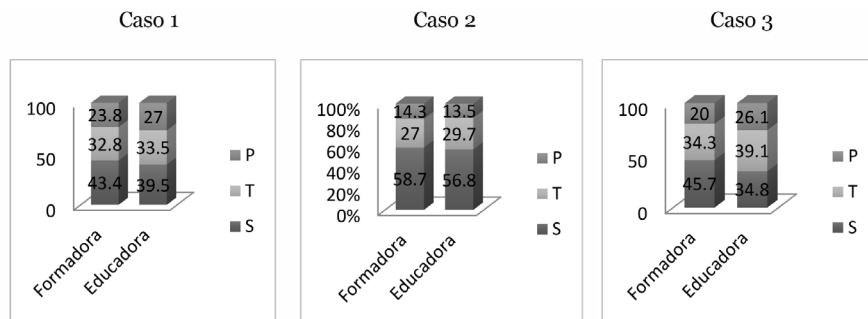
*Construcción de la actividad de colaboración y a los significados*



*Nota.* Elaborado por Méndez, 2016.

**Figura 5.**

Ayudas formativas en las sesiones de preparación en los tres casos



Nota. Elaborado por Méndez, 2016.

En relación con los resultados de las ayudas formativas identificadas en cada participante, se puede observar cómo en las sesiones de preparación, las formadoras gestionan más ayudas formativas a los significados respecto a las educadoras, probablemente porque es necesario que las formadoras compartan con las educadoras los contenidos formativos sobre las prácticas educativas inclusivas. Tal y como lo pudimos observar en el SIF de “planificación conjunta” presentado en el apartado anterior, donde se habla de las adecuaciones curriculares en la planificación didáctica.

Respecto a la gestión de las ayudas a la participación y tarea para la creación de la colaboración, llama la atención cómo en estas sesiones son las educadoras protagonistas para establecer reglas y normas de participación y tareas relacionadas con la planificación didáctica, probablemente por su experiencia en la práctica educativa en el nivel de preescolar, aunque un poco menos en términos de la inclusión educativa, para lo cual requirieron estos procesos formativos.

En síntesis, en este apartado se mostraron los resultados sobre el proceso de ayuda formativo “traspaso progresivo del control” para la asunción de la autonomía de las educadoras respecto a las prácticas educativas inclusivas y el proceso de ayuda formativo “construcción de la colaboración y los significados compartidos” sobre contenidos formativos que las educadoras solicitaron en sesiones de práctica reflexiva en la escuela como necesidad formativa a partir de sus intereses para la atención a la diversidad de sus alumnos en el aula.

## **Discusión y conclusiones**

En este trabajo se ha dado respuesta a las dos preguntas de investigación, con las cuales podemos concluir en relación con varios aspectos, que eventualmente se podrían considerar en el acompañamiento a la práctica de profesores en servicio a través de procesos de ayuda formativos completos a nivel de gestión en la escuela y el aula.

En primer lugar, rescatar que la estructura y organización de la práctica reflexiva tiene mayor sentido para el desarrollo profesional de las educadoras siempre y cuando se consideren sus necesidades e intereses a nivel de gestión en la escuela y en el aula. Los resultados de esta investigación nos permitieron identificar cómo las educadoras, junto con el personal de los jardines de niños, hablan en reuniones conjuntas entre USAER y escuela sobre sus necesidades, intereses y compromisos para participar en el programa formativo que tiene la duración aproximada de un año. Necesidades e intereses que son considerados en la personalización del aprendizaje que brinda la formadora en las Secuencias Formativas que va desarrollando con la educadora; por ejemplo, en una sesión de trabajo colaborativo en la escuela se solicitó el apoyo para insertar las adecuaciones curriculares a la planeación y en las sesiones de preparación, hemos visto cómo formadora y educadora hacen una planificación de una práctica docente inclusiva a partir de la explicación de cómo se anticipa la acción en el aula con dichas adecuaciones para la atención de una alumna con síndrome de Down incluida con todo el grupo clase. Resultados que se alinean a políticas educativas con la actuación de los formadores para la creación de comunidades de prácticas para fomentar el aprendizaje de la práctica en los docentes y mejorar el aprendizaje en las niñas, niños y adolescentes (Lave y Wenger, 2002; MEJOREDU, 2022).

Respecto a estos mismos resultados, podemos afirmar que en este programa formativo se instaura una práctica reflexiva que despliega procesos reflexivos tanto a nivel de la escuela como en el aula a lo largo del desarrollo de las Secuencias Formativas que van de 3 a 7 durante un ciclo escolar, dependiendo de las necesidades formativas de las educadoras. Procesos reflexivos que se despliegan mayormente en las sesiones de preparación y evaluación, donde hemos identificado mayor porcentaje de

ayudas para la construcción de significados sobre la práctica educativa inclusiva. Resultados que son coincidentes con los obtenidos por Fauré y otros (2022) en contextos de actividad formativa para la reconstrucción de la identidad en educadoras.

Por último, hay que destacar que los procesos de ayuda formativos que se sitúan en el acompañamiento a la práctica educativa requieren de la sistematización y graduación o ajuste de ayudas formativas para que puedan responder a la personalización del aprendizaje. Dichos procesos de traspaso progresivo del control para el desarrollo de la autonomía profesional en la acción docente son complementarios, aunque de acuerdo con Korthagen (2017), impacta más en el cambio de acción y en el desarrollo profesional la construcción de significados personales y profesionales que solo participar en prácticas guiadas o modeladas sin espacios de diálogo en que se desplieguen procesos reflexivos.

## Referencias

- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaité, A., & E. Grace (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research Association*. Routledge.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-24.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R. y Méndez, C. (2012). Un modelo de formación permanente en centros para la mejora de las competencias inclusivas en educación infantil. En C. Albaladejo y M. Prats (Coords.), *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Modelos institucionales de formación permanente* (799-815). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. [http://www.ub.edu/congresice/actes/7\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. MEJOREDUC.

- Edwards, A. (2010). How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In E. Viv, A. Edwards & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning teaching* (pp. 63-77). Routledge.
- Fauré, J. Chávez, J. Diez, P., Arcas, D., Almuna, J. y Méndez, C. (2022). Una actividad de reflexión entre educadoras de párvulo. *Investigaciones y Experiencias*, 9(2). <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.8>
- Flick, U. (2004). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 149-173). Morata.
- González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas de Psicología*, 3, 95-107.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). Políticas para mejorar la gestión escolar en México. Documentos ejecutivos de política educativa. INEE.
- Izarra Vielma, D. y Vargas, G. . (2015). De la Supervisión al Acompañamiento Pedagógico. Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC*, (2), 104-118. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/984>
- Krippendorff, C. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Lasekan, O., Méndez-Alarcón, C., Mathew, B., & Campos, E. (2023) Exploring the Potential of a Popular EFL Textbook to Foster Both Sustainability Awareness and Competencies Among ESD Learners: A Content Analysis Approach. *Sustainability*, 15, 12640. <https://doi.org/10.3390/su151612640>
- Lave, J. & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In M. Lea & K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp.56-63). Routledge Falmer.
- Mansilla, J. y Huaiquían, C. (2020). Logos y Techné. Metodología de la investigación. Internauka.
- Mayoral, P. y Castelló, M. (2015). Profesorado novel y feedback del tutor. Un estudio de casos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 346-362. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18637>

- Méndez, C. (2016). *Los procesos de ayuda de los formadores a través del acompañamiento en la práctica docente inclusiva a profesores expertos en educación infantil*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona] <http://www.tdx.cat/handle/10803/400768>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2014). Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. En A. Mirete y M. Sánchez (Eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 353-367). Universidad de Murcia. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2717&edicion=1>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020a). Analysis of Accompaniment Situations for the Improvement of Inclusive Teaching. *International Journal of Education for Social Justice*, 9(1), 145-163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Méndez, C. y Colomina, R. (2020b). Modelo de análisis de la actividad conjunta entre profesores en servicio para estudiar procesos de formación mediante el acompañamiento en el aula. *Revista Inclusiones*, 7, 244-287. <https://www.researchgate.net/publication/338633950>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer, & B. Van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 409-426). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Salazar, J. y de la Luz Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1.pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Planes y programas de estudio para la educación básica. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/>
- Taveras, B. (2022). *El acompañamiento pedagógico a docentes en la República Dominicana. La percepción de los acompañantes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla].
- Unlu, S. (2018). Curriculum Development Study for Teacher Education Supporting Critical Thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 165-186.
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo-Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

### Financiación

Este trabajo es posible gracias a la beca postdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT).