

# UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y SITUADA A LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

ANNA GINESTA FONTSERÈ / TERESA MAURI MAJÓS

## **Resumen:**

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la actividad de planificación docente entre dos maestras en situaciones habituales de su práctica profesional. La investigación adopta una estrategia metodológica de estudio de caso. Se hizo un registro en audio y posteriormente se transcribieron todas las sesiones de coordinación docente de educación preescolar, donde las maestras planificaron conjuntamente el trabajo que llevaron a cabo en sus aulas respectivas. Las conversaciones se sometieron a un análisis de contenido para identificar y caracterizar las temáticas objeto de discusión. Los resultados muestran la planificación docente como una actividad compleja y mediada por representaciones situadas de las tareas de aprendizaje. Entre estas representaciones destacamos aquellas que permiten a ambas maestras representarse anticipadamente dichas tareas como sistemas de actividad situada en la práctica y visionar su “plan en la acción”.

## **Abstract:**

The current study analyzes the two teachers' planning in habitual teaching situations, based on a methodological case study strategy. The coordinating sessions, in which the teachers jointly planned their respective classroom work, were recorded and transcribed. The conversations were submitted to content analysis to identify and characterize the topics of discussion. The results show that teacher planning is a complex activity mediated by situated representations of the tasks of learning. Among these representations, we emphasize those that allow both teachers to preview tasks as activities situated in practice and to visualize their "plan of action."

**Palabras clave:** planificación docente; actividades de aprendizaje; práctica docente; análisis de contenido; reflexión.

**Keywords:** teacher planning; learning activities; teaching work; analysis of content; reflection.

---

Anna Ginesta Fontserè: profesora de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona, España. CE: aginesta@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0003-1595-8062>

Teresa Mauri Majós: profesora honorífica de la Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Barcelona, España. CE: teresamauri@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-9129-7086>

## Introducción

Una de las actividades profesionales habituales en la escuela es la coordinación entre maestras(os) de grupos de un mismo nivel escolar. En este marco, la planificación conjunta suele ser considerada como una actividad esencial de la docencia, ya que, por un lado, sostiene la identidad de la comunidad escolar velando por el paso del proyecto a la acción en coherencia con los principios que lo fundamentan; por el otro, es clave de su inserción y formación profesional en una comunidad específica. Suele ser habitual que en la coordinación coincidan docentes que, aunque ejercen la misma función en la escuela –por ejemplo, como maestras(os) tutoras(es)–, no tienen el mismo grado de experiencia, conocimiento y vinculación con la comunidad en la que desempeñan su labor. Sin embargo, ese aspecto, lejos de ser un impedimento para lograr su inserción y promover su desarrollo profesional, suele contribuir a alcanzarlos, siempre que se den las condiciones oportunas. Dada la relevancia de la actividad de planificación conjunta para el aprendizaje profesional, decidimos estudiar su práctica en condiciones de realización auténticas. En este sentido, analizar y comprender la planificación entre docentes en situaciones habituales de práctica puede contribuir a identificar la naturaleza y características genuinas de dicha actividad profesional. Por cuestiones de extensión, en este trabajo presentaremos, de manera más específica, el foco que toma esta actividad y nos centraremos en los resultados del análisis temático de las conversaciones entre maestras durante las sesiones donde coordinan y planifican el trabajo que llevarán a cabo en sus aulas.

## Revisión de la literatura

En la conceptualización inicial de la planificación docente intervienen diversos estudios que habitualmente abordan su análisis desde una perspectiva del conocimiento del profesorado, fundamentalmente cognitiva, y examinan la relación entre el diseño de la propuesta y su implementación práctica focalizándose en la toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las diferentes aproximaciones a la planificación se beneficiarían del empleo de una visión sociocultural de la actividad humana (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1979), que permitiera analizar la propia de la planificación en toda su complejidad, adoptando

para su estudio una concepción también sociocultural de la actividad del docente en este ámbito y, en especial, de los vínculos existentes entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la práctica docentes (Pérez Gómez, 2022).

Desde ese enfoque sociocultural, para los propósitos de este texto, consideraremos específicamente los postulados de la naturaleza mediada de la actividad humana. La actividad conjunta del profesorado en la comunidad profesional está mediada no solo por instrumentos culturales tan potentes como el discurso (Lefstein, Vedder-Weiss y Segal, 2020), sino también por otros mediadores como las “representaciones situacionales” (Clarà, 2013). Dado que estos planteamientos son esenciales para exponer nuestro enfoque del estudio de la actividad de planificación, nos centraremos a continuación en caracterizar brevemente uno de estos mediadores: las “representaciones situacionales”.

Las y los maestros utilizan formas de conocimiento específico o práctico (Clarà y Mauri, 2010) ligadas a representaciones de las situaciones de su práctica y experiencia (Clarà, 2013, 2014). Este conocimiento presenta unas características específicas –es holístico, implícito, emocional– que son diferentes de las propias del conocimiento teórico o proposicional. Todas estas formas han sido señaladas en la literatura, aunque desde aproximaciones epistemológicas diferentes, por autores(as) como Clandanin (1986), Clarà y Mauri (2010), Elbaz (1981), Korthagen (2010), Pérez Gómez (2010) y Schön (1987). Sin embargo, desde nuestra perspectiva sociocultural y para profundizar un poco más en dichas representaciones, consideraremos la situación objeto de representación como un conjunto de elementos (eventos) con agencia y en relación práctica en un tiempo y espacio concretos, que constituyen una globalidad con significado que puede ser caracterizada como expresión de un sistema de actividad específico (Clarà, 2013; Leontiev, 1981). Es decir, los elementos que la configuran coexisten como una unidad holística en una ocasión de actividad específica en relación transaccional y dialéctica entre el sujeto o sujetos *en* y *con* la situación. En este sentido, abordar el estudio de la planificación conjunta desde estos parámetros supondría focalizar nuestro análisis en cómo las y los maestros exploran y se representan con sus colegas las situaciones de su práctica para gestionarlas conjuntamente. Un proceso de estas características no puede ser

abordado desde concepciones de la planificación estrictamente técnicas, sino como un proceso reflexivo conjunto (Clarà, 2015) o como “conversación reflexiva” (Schön, 1987) entre las y los docentes implicados y con las situaciones de su práctica.

Para caracterizar este enfoque, también toman sentido en nuestro trabajo aquellos estudios sobre planificación docente que señalan que las y los maestros cuando realizan esta tarea no siguen habitualmente modelos técnicos lineales, que conciben la actividad de planificación como una secuencia de fases prestablecida que parte de la concreción de objetivos de aprendizaje (ver, por ejemplo, Fletcher y Beckey, 2023; John, 2006; Kagan y Tippins, 1992; McCutcheon y Milner, 2002). Esto es así, entre otras razones, porque los modelos técnicos no incorporan la complejidad de la vida en las aulas y olvidan la necesidad manifiesta del profesorado de planificar considerando los contextos y situaciones específicas de su práctica (John, 2006).

Asimismo, también toman sentido en nuestro marco de estudio de la planificación conjunta los trabajos críticos con los modelos lineales, aquellos que ponen de manifiesto que el foco de la planificación varía y reconocen las actividades o tareas de enseñanza-aprendizaje (E-A) como el núcleo clave de la planificación (Kang, 2017; König, Bremerich-Vos, Buchholtz y Glutsch, 2020; Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1980). Convertir las actividades y tareas de E-A en el foco de la planificación cumple una función importante para las y los maestros, les facilita la gestión de la actividad de los aprendices en las aulas, de modo que, desde la planificación misma, pueden diseñar las condiciones que favorezcan que dichas actividades respondan mejor a sus intereses y a las finalidades específicas de aprendizaje del alumnado (Parsons, Vaughn, Scales, Gallagher *et al.*, 2018). La focalización de la planificación en las actividades y tareas de E-A es vista también por Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019) como la necesidad del profesorado de incorporar a la planificación, desde el inicio, las situaciones de su práctica, elaborándola de manera situada para lograr gestionarla incluso antes de su concreción en la acción. Si eso es así, cabe insistir en que el estudio de la planificación no puede ser abordado fuera de la representación y vinculación que las y los docentes establecen con dichas situaciones de su práctica, lo que les exige que usen un conocimiento de carácter contextual (Clark y Lampert, 1986) o, desde nuestra

perspectiva sociocultural, un conocimiento práctico, es decir, mediado por “representaciones situacionales” (Clarà, 2013; Clarà y Mauri, 2010).

El estudio de Ginesta (2021) sobre la actividad de planificación conjunta entre maestras identificó que uno de los focos predominantes era precisamente dicha caracterización situada de actividades y tareas de E-A. Los resultados de este estudio muestran que las maestras sitúan en el centro de la planificación las tareas de aprendizaje que van a llevar a cabo con su alumnado. Así, aunque ellas destinan otros momentos a gestionar su plan de trabajo y a conversar sobre aspectos organizativos que condicionan la actividad prevista en los grupos clase, la mayor parte del tiempo la dedican a elaborar y compartir, a través del discurso, una representación conjunta situada de las tareas de aprendizaje que llevarán a cabo con las y los niños en sus aulas respectivas. En consecuencia, los resultados de este estudio pusieron de manifiesto la necesidad y relevancia de explorar la caracterización y representación situada conjunta de las tareas en mayor detalle, lo que constituye el objetivo de este artículo.

El marco de abordaje de la planificación que hemos expuesto focaliza nuestro estudio de la planificación, por una parte, en identificar las representaciones anticipadas de la acción docente coordinada de las maestras de nivel preescolar con sus alumnas(os) en situaciones de su práctica específica y, por otra parte, en conocer el conjunto de elementos que estas representaciones articulan. De acuerdo con Doyle (1986, 2006), centrar la organización del aula en torno a lo que el autor denomina “tareas” supone pensar en bloques relativamente cortos de tiempo durante los cuales el alumnado (con su profesorado) se organiza de forma particular. Coll (2001) retoma esa idea desde una perspectiva sociocultural y considera que la “tarea” se plasma en la práctica en formas de interacción o influencia educativa diversas entre maestras(os) y alumnas(os) resultado de la actividad conjunta entre ellos y con los contenidos y/o competencias objeto de aprendizaje. Con estos planteamientos, ambos autores se alejan de una idea de “tarea” concebida como unidad académica descontextualizada, y afirman que no puede ser considerada fuera de la actividad misma de quienes la llevan a cabo en la práctica en una situación específica. Así pues, representarse la “tarea” de E-A implica considerar cómo esta se concreta de modo situado en la actividad constructiva conjunta de quienes participan, maestras(os) y niñas(os). En consecuencia, que las y los docentes logren representarse

este núcleo complejo y situado de elementos nos conduce a ratificar el carácter reflexivo que algunos trabajos otorgan a la actividad de planificación (Gelfuso, 2021; Zaragoza, Seidel y Santagata, 2023), como medio por el que el profesorado puede representarse anticipadamente la acción de E-A y, a su vez, gestionar los aspectos que facilitan y/o constriñen su materialización en la práctica.

En síntesis, el marco teórico de abordaje de la planificación que acabamos de presentar nos permite establecer algunas relaciones entre la propia tarea de E-A y la representación situacional como actividad humana sociocultural. La actividad conjunta de planificación supone el ámbito en el que las y los maestros pueden reflexionar para representarse y gestionar las situaciones de su práctica, entendidas como entidades globales de elementos en relación práctica que requieren condiciones de materialización específica.

## **Método**

### **Enfoque metodológico**

El trabajo se inscribe en un paradigma de investigación interpretativo (Erickson, 1986) y adopta una estrategia metodológica de estudio exploratorio de caso único (Yin, 2013). Se trata de una investigación cualitativa que pretende describir y explicar situaciones que tienen lugar de manera natural, de modo que el objetivo último es la comprensión del fenómeno (Willig, 2013), en nuestro caso, la naturaleza y características de la planificación como actividad profesional habitual de las y los docentes, preservando su sentido sociocultural en la comunidad.

### **Participantes y situaciones objeto de análisis**

El caso se seleccionó a través de informantes clave. El proceso culminó con la elección de un caso que nos ofrecía mayores oportunidades de obtención de evidencias relevantes para nuestro objeto de estudio. El caso seleccionado es un centro educativo de titularidad pública de la ciudad de Barcelona, que engloba las etapas de Educación Infantil y Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato (3 a 18 años). La institución cuenta con una larga trayectoria en la ciudad y se caracteriza por su compromiso con la innovación educativa y los movimientos de renovación pedagógica. Esta voluntad innovadora se traduce en una apuesta clara por la formación

permanente del profesorado del centro. Una vez seleccionado el caso/escuela, junto con sus miembros, identificamos situaciones de trabajo entre maestras(os) habituales, relevantes y con sentido profesional en la comunidad. Finalmente, seleccionamos la coordinación del nivel. Esta situación nos ofrecía mayores oportunidades para el análisis de la actividad conjunta de las maestras en tareas docentes relevantes e integradas en la comunidad.

Las participantes son dos maestras tutoras de preescolar, 4 años, con grados de conocimiento y experiencia diferentes en la comunidad en la que actúan profesionalmente: una de ellas recién llegada a la escuela (maestra novel en el centro, MN), pero con 7 años de experiencia profesional previa, y una maestra veterana en el centro (con más vinculación, experiencia y conocimiento del centro, MC), que cuenta con 14 años de experiencia docente. Ambas dejaron constancia escrita de su voluntad de participar en la investigación. No existe ninguna relación profesional entre las maestras participantes y el equipo de investigación.

Se llevaron a cabo 11 reuniones de coordinación de nivel (septiembre-enero) de duración y periodicidad variables; 10 de ellas se focalizaron en la planificación de las actividades del aula y la reunión restante en la concreción de los procedimientos de evaluación y seguimiento establecidos en la escuela. Particularmente, en este trabajo nos centraremos en los resultados del análisis de las sesiones enfocadas en la planificación del trabajo del aula. Las reuniones fueron registradas por las propias participantes mediante una grabadora digital de audio y posteriormente transcritas. Teniendo en cuenta que la actividad diaria de las maestras en la escuela se veía alterada en ocasiones y afectaba el calendario de reuniones de coordinación previsto, se acordó ajustar la recogida de datos al calendario real de encuentros y que fueran las mismas docentes las que las registraran en el momento y circunstancias en que se produjeran. El equipo de investigación revisó semanalmente las grabaciones y almacenó, dató y gestionó el proceso de recogida de datos y su organización y transcripción para su posterior análisis.

### **Procedimiento de análisis**

Con el objetivo de comprender a fondo la planificación docente elaborada por las maestras, se realizó el análisis de contenido temático de sus

conversaciones (Braun y Clarke, 2021; Krippendorff, 2019), que tomó el fragmento de turno como unidad de análisis. El análisis fue llevado a cabo por dos investigadoras y se recurrió a un tercer investigador para resolver las controversias cuando se produjeran entre ambas. Se siguió un procedimiento deductivo-inductivo, partiendo de la teoría para la identificación inicial de dimensiones y categorías relevantes de análisis y mediante un proceso de ajuste continuado entre estas y los datos hasta completar el protocolo definitivo de análisis. A lo largo de este proceso, se elaboraron protocolos de análisis que incluyen las unidades, los procedimientos y criterios operacionales correspondientes (en la tabla 1 se presentan únicamente las categorías). Las categorías no son excluyentes, de modo que en un mismo fragmento pueden identificarse más de una unidad o categoría. Una vez finalizado este proceso, las dos investigadoras codificaron inicialmente el 30% del total de los datos, lo que nos permitió ajustar los criterios de análisis utilizados. A continuación, se codificaron de nuevo el 30% de los datos y se calculó la fiabilidad interjueces con c-alpha-binario de Krippendorff, obteniendo un 0.9 en cada una de las categorías y se completó el análisis al 100% de los datos. Para identificar la relevancia de las unidades de contenido temático se calculó e interpretó su frecuencia de aparición en las conversaciones.

TABLA 1

*Dimensiones y categorías de análisis temático de caracterización situada de tareas de E-A*

| Dimensión  | Subdimensión | Presentación categorías análisis   | Códigos categorización      | Ejemplos  |
|--|--------------|--|-----------------------------|---|
| Selección, estado y ubicación de la tarea de E-A |              | Identificación de la tarea seleccionada como objeto de planificación   | IdTp                        | He colocado los caballetes de pintura   |
|  |              | Estado de desarrollo de una tarea  | EdT                         | No lo he terminado; me falta recortarlos y pegarlos   |
|  |              | Ubicación de la tarea en franjas temporales del plan de trabajo: <b>concreción</b> de la ubicación temporal de la tarea y/o alusión a la <b>previsión</b> de tareas o acuerdos de planificación ya previstos | UpT<br>-UpT_con<br>-UpT_pre | No ponemos para la semana que viene dibujar la reina del otoño<br>Aquí tengo el aniversario de Joan |

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

| Dimensión                         | Subdimensión                       | Presentación categorías análisis   | Códigos categorización  | Ejemplos   |
|-----------------------------------|------------------------------------|--|---|--|
| Interactividad en la tarea de E-A | Estructura de participación social | Actuaciones de la maestra en la actividad conjunta entorno una tarea que se ha materializado (situación pasada) o va a materializarse en el aula (situación futura)<br><br>Actuaciones de la maestra fuera de la actividad conjunta. Actuaciones que toman sentido en el marco de actividad conjunta en una tarea y que previsiblemente la afectan o condicionan (p. ej., diseño de materiales)<br><br>Actuaciones de la maestra de apoyo en la actividad conjunta en una tarea<br><br>Actuaciones de los niños(as) en la actividad conjunta durante el desarrollo de una tarea que se pretende implementar ( <i>¿qué se espera de los niños en esta tarea?, ¿qué tienen que hacer?</i> ) o ya implementada ( <i>¿cómo han reaccionado, ¿qué han hecho o dicho?</i> )<br><br>Actuaciones de las y los distintos participantes en la misma actividad conjunta en una tarea específica considerada de manera relacionada y global; concreción de los patrones de interacción y/o definición de roles conjuntos y acciones simultáneas y relacionadas de los participantes durante la implementación de una tarea | EP_am<br><br>EP_am(f)<br><br>EP_ama<br><br>EP_an<br><br>EP_os | Les tenemos que decir que no, que no pasa nada, que estamos aprendiendo<br><br>Tenemos que hacer el mismo formato que teníamos para el grupo clase, pero ahora para los grupos <i>interniveles</i><br><br>Le podemos pedir que nos canten la canción y así la recuperamos<br><br>Sí, que vayan poco a poco, que no pinten, sobre todo esto, que no pinten el plato<br><br>Igual se podría poner ella en dos mesas recortando y yo en las otras haciendo <i>lo de la tiza</i><br><br>Se tienen que poner de acuerdo, cada mesa será un cuento diferente. Lo tendrán que hablar y pactar entre ellos |
|                                   | Estructura de tarea académica      | Características de la estructura de la tarea de E-A: contenidos centrales, pasos y/o estrategia de ejecución, materiales, espacio de realización. Pueden referirse a estos elementos de manera relacionada o específica, aludiendo a uno u otro elemento   | ET_cat  | Hay que dibujar un personaje<br>Tienen que dibujar las partes de la cara y un poquito el cuello (...) lo haremos muy poco a poco. Y lo empezaremos dibujando. La primera consigna es que lo tienen que dibujar grande y con el máximo detalle posible, muy poco a poco<br>Estaría bien que la pintáramos con rotuladores<br>¿Dónde nos ponemos? En la biblioteca   |

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

| Dimensión                      | Subdimensión | Presentación categorías análisis   | Códigos categorización                         | Ejemplos  |
|--------------------------------|--------------|--|--|---|
| Condicionantes de la situación |              | Disponibilidad de espacio físico para realizar una tarea<br>Disponibilidad y/o estado de los materiales de realización de una tarea<br>Disponibilidad de una maestra de apoyo en una franja horaria determinada<br>Disponibilidad de condiciones temporales en el plan de trabajo<br>Extensión temporal. Condición que requiere tomar decisiones de ubicación en el plan que suponen comprobar que se dispone de sesiones para ampliar el tiempo inicialmente atribuido a una tarea (en términos de nombre de sesiones en el plan)   | CS_de<br>CS_dm<br>CS_da<br>CS_dtp<br>CS_ext    | No tenemos aula para que podamos ir todos juntos<br>Lo hacemos con estos palitos... ¿Tienes en clase?<br>El martes tengo a Marionia<br>¿Me va a dar tiempo después del patio?<br>He puesto dos sesiones porque si alguien no acaba en esta sesión   |
| Valoración                     |              | Valoración relativa a actuaciones de las y los niños reales y/o esperables en una tarea<br>Valoración de las formas de organización social de la actividad conjunta en el aula (estructuras, formas de organización y funcionamiento)<br>Valoración de los componentes de la tarea de aprendizaje: tipología de tarea propuesta, pertinencia de los materiales para su realización o diseño previsto, pasos o fases seguidas para su ejecución, resultados o productos esperables u obtenidos<br>Valoración de la actuación docente de las maestras tutoras y/o de apoyo en una tarea<br>Valoración explícita de la pertinencia de disponer de condiciones (personales, temporales, materiales o espaciales) para la materialización de una tarea en el aula | VAL_An<br>VAL_Os<br>VAL_Ta<br>VAL_Am<br>VAL_Cs | Los niños que dominan lo hacen muy bien, pero los niños que no saben es que no saben ni como ponerse<br>Esto lo tenemos que hacer con calma y tranquilamente, si lo hacemos con todo el grupo cuesta controlarlo<br>Queda muy bien la cera barnizada<br>Dolors no sabe cómo va lo del dibujo, Judith lo domina<br>Te iría muy bien poder hacer la psico con alguien |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, describimos brevemente las categorías del análisis de contenido (tabla 1) que toman como referencia el marco teórico presentado. Las categorías elaboradas tienen como objetivo captar la unidad objeto de planificación, así como el conjunto de elementos que las maestras refieren para caracterizarla. Las dimensiones de contenido son las siguientes:

- *Selección, estado y ubicación de tarea de E-A*, refiere la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: *a)* la tarea de E-A objeto de caracterización e inclusión en la planificación, *b)* el estado de desarrollo de una tarea de E-A iniciada y/o ya finalizada y *c)* la ubicación temporal de cada tarea de E-A en el plan y su distribución temporal, global y coordinada.
- *Interactividad*, refiere las formas de organización de la actividad conjunta entre las y los participantes en una tarea de aprendizaje concreta (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). La dimensión incluye la identificación específica en el discurso o conversación entre maestras de los aspectos siguientes: *a)* estructura de participación social, detalla la actuación de las maestras con otros participantes (las y los niños, otras maestras y/u otros(as) participantes) en una situación concreta (*quién puede hacer qué, cuándo, cómo y con quién(es)*) y *b)* estructura de la tarea académica, refiere la actuación que la tarea exige a quienes participan como actividad académica en sí misma (contenidos, fases, secuencia a seguir, empleo de materiales, etc.) (Erickson, 1982).
- *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.
- *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.

## Resultados

El análisis del contenido de las conversaciones que presentamos a continuación nos ha permitido conocer en mayor profundidad las temáticas que las maestras abordan (*¿en qué se centran cuando caracterizan conjuntamente las tareas de E-A que anticipan llevar a cabo en las situaciones específicas de sus aulas?*). La caracte-

rización situada da cuenta de qué utilizan para representarse conjuntamente la tarea de E-A objeto de planificación. Es decir, las maestras identifican las tareas del nivel que van a realizar con el alumnado del grupo clase, comparten sus características representándose cada tarea como una unidad global y relacionada, abordando de manera conectada la totalidad, la práctica totalidad o una parte de los elementos que la caracterizan, y deciden su ubicación y distribución en franjas temporales de los planes de trabajo de cada grupo.

Seguidamente presentamos la frecuencia con la que las dimensiones y subdimensiones han sido identificadas. Queremos señalar que, aunque en este trabajo consideraremos prioritariamente la frecuencia de contenidos, su aparición en las conversaciones se produce claramente relacionada (tabla 2).

TABLA 2

*Frecuencia de contenidos centrados en la caracterización (%)*

| Contenidos<br>Dimensión     | Códigos  | Sesiones        |             |            |                 |                 |                 |                 |                 |                 |                 |       | Total |
|-----------------------------|----------|-----------------|-------------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|-------|
|                             |          | S1<br>(29'38'') | S2<br>(30') | S3<br>(6') | S4<br>(12'18'') | S5<br>(12'44'') | S7<br>(26'04'') | S8<br>(29'28'') | S9<br>(13'36'') | S10<br>(8'27'') | S11<br>(7'10'') |       |       |
| Tarea (E-A)                 | IdTp     | 4.86            | 7.24        | 16.13      | 11.21           | 8.97            | 9.84            | 3.67            | 6.54            | 6.25            | 7.04            | 6.92  |       |
|                             | EdT      | 0.00            | 0.69        | 0.00       | 3.74            | 6.21            | 5.12            | 3.98            | 5.88            | 1.56            | 5.63            | 3.07  |       |
|                             | UTp      | 9.14            | 12.41       | 29.03      | 12.15           | 8.97            | 9.06            | 5.50            | 6.54            | 9.38            | 4.23            | 9.10  |       |
| Total Dim/Ses.              |          | 14.00           | 20.34       | 45.16      | 27.10           | 24.14           | 24.02           | 13.15           | 18.95           | 17.19           | 16.90           | 19.08 |       |
| Interactividad              | EP_am    | 6.00            | 5.86        | 3.23       | 2.80            | 6.90            | 6.30            | 0.61            | 1.96            | 1.56            | 2.82            | 4.24  |       |
|                             | EP_am(f) | 9.43            | 11.72       | 0.00       | 13.08           | 4.83            | 9.84            | 19.57           | 3.92            | 4.69            | 4.23            | 10.55 |       |
|                             | EP_ama   | 2.00            | 0.00        | 0.00       | 0.93            | 2.76            | 0.39            | 0.00            | 1.31            | 0.00            | 0.00            | 0.84  |       |
|                             | EP_an    | 2.29            | 4.14        | 3.23       | 1.87            | 0.69            | 1.57            | 1.22            | 0.00            | 6.25            | 1.41            | 2.06  |       |
|                             | EP_os    | 10.86           | 9.31        | 6.45       | 0.00            | 4.83            | 12.99           | 7.95            | 17.65           | 7.81            | 21.13           | 10.04 |       |
|                             | ET_cat   | 22.00           | 26.55       | 16.13      | 19.63           | 24.14           | 25.59           | 29.36           | 28.76           | 40.63           | 40.85           | 26.51 |       |
| Total Dim/Ses.              |          | 52.57           | 57.59       | 29.03      | 38.32           | 44.14           | 56.69           | 58.72           | 53.59           | 60.94           | 70.42           | 54.24 |       |
| Condicionantes<br>situación | CS_de    | 0.29            | 0.00        | 0.00       | 0.00            | 0.00            | 0.00            | 0.61            | 0.00            | 0.00            | 0.00            | 0.17  |       |
|                             | CS_dm    | 5.71            | 4.83        | 16.13      | 14.95           | 12.41           | 4.33            | 6.42            | 1.96            | 7.81            | 0.00            | 6.31  |       |
|                             | CS_da    | 6.57            | 4.14        | 6.45       | 6.54            | 11.03           | 1.57            | 6.42            | 3.92            | 0.00            | 0.00            | 5.08  |       |
|                             | CS_dtp   | 8.57            | 7.24        | 0.00       | 3.74            | 4.83            | 3.94            | 2.45            | 3.27            | 0.00            | 0.00            | 4.74  |       |
| CS_ext                      |          | 3.71            | 1.03        | 0.00       | 2.80            | 1.38            | 0.79            | 1.22            | 0.00            | 6.25            | 0.00            | 1.73  |       |
| Total Dim/Ses.              |          | 24.86           | 17.24       | 22.58      | 28.04           | 29.66           | 10.63           | 17.13           | 9.15            | 14.06           | 0.00            | 18.02 |       |

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

| Contenidos<br>Dimensión | Códigos | Sesiones       |             |            |                |                |                |                |                |                |                |      | Total |
|-------------------------|---------|----------------|-------------|------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-------|
|                         |         | S1<br>(29'38") | S2<br>(30') | S3<br>(6') | S4<br>(12'18") | S5<br>(12'44") | S7<br>(26'04") | S8<br>(29'28") | S9<br>(13'36") | S10<br>(8'27") | S11<br>(7'10") |      |       |
| Valoración              | VAL_An  | 4.00           | 3.10        | 0.00       | 0.00           | 0.69           | 3.15           | 2.45           | 13.07          | 1.56           | 7.04           | 3.68 |       |
|                         | VAL_Am  | 1.71           | 1.03        | 3.23       | 0.00           | 0.00           | 3.15           | 0.61           | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 1.12 |       |
|                         | VAL_Os  | 1.43           | 0.69        | 0.00       | 0.00           | 0.00           | 1.57           | 2.45           | 4.58           | 0.00           | 5.63           | 1.67 |       |
|                         | VAL_Ta  | 0.29           | 0.00        | 0.00       | 6.54           | 1.38           | 0.79           | 5.50           | 0.65           | 6.25           | 0.00           | 1.95 |       |
|                         | VAL_Cs  | 1.14           | 0.00        | 0.00       | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 0.00           | 0.22 |       |
| Total Dim/Ses.          |         | 8.57           | 4.83        | 3.23       | 6.54           | 2.07           | 8.66           | 11.01          | 18.30          | 7.81           | 12.68          | 8.65 |       |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos dos breves fragmentos de conversación seleccionados que sirvan de muestra de la aparición relacionada de los elementos que las maestras refieren para caracterizar de manera situada las tareas de E-A.

#### Fragmento 1. *Conversación sobre cuentos populares, mirar títeres* (sesión 1)

Las maestras identifican condiciones materiales (objetos necesarios) y temporales (disponibilidad temporal en el plan de trabajo y extensión-número de sesiones en el plan) que sostienen la tarea objeto de representación y relacionan de manera continuada estas condiciones con las características que la definen. Lo hacen concretando la estructura de la propia tarea (contenidos, secuencia, materiales necesarios) y la estructura de participación social prevista para su funcionamiento en el aula –actuaciones relacionadas y particulares de los participantes en la actividad (maestra y niños/as)–. La distribución de la tarea (E-A) en el plan es el resultado de poner en relación constante las características propias de la tarea y las condiciones de la situación representadas en el plan.

- 211 MC | (...) | una actividad es conversación sobre cuentos populares, mirar títeres| IdTp |¿Tú tienes títeres en clase? No sé, seis...| CS\_dm
- 212 MN | Tengo algunos, pero no sé si tienen relación | CS\_dm
- 213 MC | Bueno ya los buscaremos, o podemos buscar dibujos| EP\_am(f)+CS\_dm  
(...)

- 217 MC (...) | y que digan de qué cuento es, ¿no? O sea, refrescar un poquito... hablar un poco de estos personajes | ET\_cat
- 218 MN | Pues si tú lo haces el miércoles aquí, yo podría hacerlo en otra franja, ¿no? | CS\_dtp
- 219 MC Sí
- 220 MN | Lo digo por *los títeres* | CS\_dtp
- 221 MC De acuerdo. (.) | E:: pues eso, mirar... mirar los títeres, recordar de que cuentos son...| ET\_cat
- 222 MN | Y puedo continuar punzando aquí porque no creo que lo acabe | CS\_ext
- 223 MC | No, si no, puedes poner [*juegos de mesa*] | EP\_os
- 224 MN | [Es que aquí hay un ratito, ¿eh?]. [Aquí hay una hora buena] | CS\_ext
- 225 MC [Mhm ((asiente))]. |Pues continúa *punzando* aquí y *juegos de mesa* | CS\_ext+EP\_os
- 226 MN | Vale, y a lo mejor puedo trabajar lo de *los cuentos* aquí... | CS\_dtp
- 227 MC | Por la tarde, un día sí | CS\_dtp
- 229 MC | Y en cuanto hayamos refrescado la memoria de los cuentos luego cada mesa tiene que escoger uno | ET\_cat +EP\_os
- 230 MN Vale
- 231 MC | Se tienen que poner de acuerdo “a ver ¿qué cuento os gustaría que os explicáramos?” ((con su voz en el aula)). Cada mesa será un cuento diferente. Lo tendrán que hablar y pactar entre ellos (.) La caperucita roja, las siete cabritas, e:: lo que ellos quieran, pero los cuatro tienen que estar de acuerdo, ¿eh? | EP\_os +ET\_cat
- 232 MN Mhm, mhm ((asiente))
- 233 MC | Y una vez lo hayan escogido, tienen que dibujar el personaje en una cartulina Din A4 | EP\_os+ET\_cat
- 234 MN | ¿Me va a dar tiempo después del patio? | CS\_dtp
- 235 MC | No, esto son dos sesiones, ¿eh? | CS\_ext
- 236 MN | Aquí la *conversación*, de tarde | CS\_dtp
- 237 MC Mhm mhm ((asiente))
- 238 MN | [De miércoles] | CS\_dtp
- 239 MC | [Sí, sí que te] dará tiempo | CS\_dtp
- 240 MN | Y el jueves después del patio *escogerlo* | CS\_dtp
- 241 MC | Sí, de hecho, lo hacen rápido ¿eh? | VAL\_An  
(...)

### Fragmento 2. Dictado de las palabras (sesión 7)

Las maestras identifican aquellas condiciones que permiten implementar la estructura prevista para la tarea seleccionada (medio grupo). Mantener

esta estructura supone algunas condiciones; es necesario incluir más de una sesión en el plan de trabajo (extensión temporal) y buscar otro espacio específico donde llevarla a cabo (disponibilidad espacial). Asimismo, la maestra con más trayectoria y conocimiento en la escuela (MC) aporta su valoración anticipada de la reacción de las y los niños ante la tarea planteada. A partir de su experiencia, propone un encuadre de la situación que permite a ambas docentes pensar conjuntamente en una organización social del aula que regule el ritmo de trabajo diverso del alumnado y prever formas de actuación posibles para el buen desarrollo de la tarea.

- 70 MN | Luego, ¿hacemos un **dictado de las palabras**? | IdTp
- 71 MC | Dictado de palabras..., sí | IdTp
- 72 MN | Pero hemos dicho únicamente medio grupo (...) | EP\_os | O sea que lo tendremos que hacer en dos sesiones | CS\_ext
- 73 MC Mhm
- 74 MN | Y tenemos que mirar dónde se los puede llevar Mariona | ((maestra de apoyo))  
CS\_de  
(...)
- 84 MN | ¿O quieres hacer los dos grupos a la vez? | EP\_os
- 85 MC | No, los dos grupos a la vez yo prefiero que no porque puedan hacer otra actividad que ya nos va bien que estemos la mitad toda la sesión | EP\_os
- 86 MN Vale
- 87 MC | Por lo tanto, el grupo que acabe de *dictar palabras* puede ampliar un poquito con alguna cosa, ¿no? con algún *juego* o algo, | EP\_os
- 88 MN Mhm
- 89 MC ¿sabes? (...)
- 90 MN | [¿De *lenguaje*?] | EP\_os
- 91 MC [E:] sí, sí. (...)
- | Yo me acuerdo que el año pasado, que claro, e:: muchos niños se asustan, algunos los pasan mal porque ven que no saben | VAL\_An
- 92 MN | Uí, Joan se va poner a llorar | VAL\_An
- 93 MC | Lo pasan mal, algunos se angustian | VAL\_An | pero les tenemos que decir que no, que no pasa nada que estamos aprendiendo “mmmano” ((con su voz en el aula)). Repetimos una palabra, una vez, dos, tres veces, pero no hacemos “mmmm, aaaa, nnn, oooo”, si no, no es real ¿eh? | EP\_am  
(...)

A lo largo de las sesiones es posible observar que las maestras hacen referencias a la *selección, desarrollo y ubicación de la tarea de E-A* (19.98%). En cada sesión, seleccionan aquellas tareas que son objeto de caracterización e inclusión en el plan de trabajo del grupo clase (IdTp-6.92%); este porcentaje en el conjunto de sesiones nos indica que se trata de un contenido recurrente (se produce en cada sesión), pero que tiene lugar de modo puntual en la misma. Habitualmente se produce en un momento específico de la conversación, normalmente al inicio o cuando, a lo largo de la sesión, las maestras seleccionan otra tarea que será objeto de caracterización en la conversación. La identificación específica en el discurso de estas tareas nos permite observar también formas de referirlas muy particulares. Es decir, habitualmente las maestras nombran las tareas E-A como un “todo”, mencionándolas en tanto representaciones holísticas, usando un léxico específico con significado sociocultural en la comunidad (ver ejemplos señalados en el protocolo y en los fragmentos seleccionados). Las maestras ponen en común el significado de ese léxico durante la conversación.

Asimismo, los datos muestran que puntualmente en el conjunto de sesiones aparecen referencias al estado de desarrollo de las tareas (EdT-3.07%) que, aunque aparece progresivamente y de manera más frecuente a partir de la S4, presenta algunas variaciones entre sesiones. Este resultado indica la existencia de algunos momentos en los cuales las maestras comparten el estado de desarrollo de las tareas iniciadas en sus grupos para poder avanzar de manera coordinada en la consecución del trabajo previsto en el nivel.

Igualmente, en la actividad de planificación conjunta se plasma de manera práctica la tarea en el plan, de modo que es necesario hacer referencia a la ubicación de estas tareas en los planes respectivos de cada una de las maestras compartiendo si es o no posible ubicarlas en franjas temporales del propio plan de acuerdo con sus condiciones específicas. También les resulta necesario revisar los acuerdos de planificación establecidos para garantizar que el conjunto de tareas que está previsto realizar en el nivel encaja en el plan de cada grupo y, de ese modo, preservar que ambas actúan según las necesidades de su grupo clase, pero de modo coordinado. Observamos que las referencias a estos aspectos representan un 9.10 % (UTp) en el conjunto de sesiones. Asimismo, la presencia de dicha dimensión presenta algunas fluctuaciones a lo largo de las sesiones. Fijémonos en la número 3 (más del 40%), una sesión de trabajo muy breve centrada en la revisión

de tareas previstas para la confección de los planes de cada grupo, o en las sesiones 4, 5 y 7, donde estas referencias suponen más del 20 por ciento.

Una vez presentados los resultados de la dimensión *selección, desarrollo y ubicación* de la tarea de E-A, pasamos a continuación a la predominante en el conjunto de sesiones analizadas, que es la dimensión *interactividad* (54.24%), con porcentajes mayores del 50% prácticamente en casi todas las sesiones, excepto en las S3, S4, S5, y siendo más elevados en las S11 y S10. Tal y como hemos explicado, esta dimensión incluye dos subdimensiones específicas: los aspectos relativos tanto a la propia *estructura de la tarea académica* como a la *estructura de participación social* o a las actuaciones de las y los participantes.

Los resultados muestran que cuando las maestras caracterizan la tarea de E-A se centran de manera habitual en concretar aquellos elementos vinculados a la estructura de la tarea académica. Es decir, comparten la representación de la tarea identificando los elementos que la distinguen y particularizan cómo son los contenidos focales de la misma, los pasos o fases a seguir para llevarla a cabo y/o los materiales que necesitan para su puesta en funcionamiento en el aula; ver, por ejemplo, la S10 y S11, donde la caracterización de tareas se focaliza prioritariamente en la concreción de esta estructura.

Asimismo, la caracterización pasa también por determinar los elementos que definen la tarea en la situación de actividad conjunta donde se va a plasmar, lo cual lleva a las maestras a concretar la estructura de participación social, es decir, anticipan y definen las formas específicas que puede tomar la interacción entre ellas y con el alumnado en el aula. Los datos muestran que, de manera habitual, en mayor medida, las maestras anticipan la actuación conjunta de las y los participantes en la situación (EP\_os-10.04%) y, en menor medida, se refieren únicamente a las actuaciones de unos y/o de otros en la tarea –de la(s) maestra(s) por una parte y/o la del/de los niños(as) por otra–. Así pues, la caracterización pasa por definir de manera prioritaria las formas de organización social, es decir, actuaciones relacionadas de los participantes en la tarea –entre maestras, entre maestras y niñas(os) o entre niñas(os)– consideradas como una unidad holística; ver, por ejemplo, la S11, la S9 o la S7.

Además, la puesta en funcionamiento de las tareas en las aulas exige que las maestras anticipen actuaciones que llevarán a cabo fuera de la tarea en sí misma con el objetivo de sostenerla y hacer viable su implementación.

Los datos muestran que, en la caracterización, las maestras concretan un conjunto de actuaciones no directamente vinculadas con la actividad conjunta con el alumnado, pero necesarias para sostener la tarea prevista como diseñar o preparar previamente los materiales necesarios para llevarla a cabo (EP\_am (f)-10.55%).

Una vez expuestos los resultados de *interactividad*, cabe poner de relieve que el análisis muestra que identificar las tareas de E-A supone establecer relaciones entre sus características específicas y las condiciones de la situación práctica en que se prevé materializarla. Para ello, las maestras exploran las franjas del plan disponibles en tanto representaciones de situaciones y analizan hasta qué punto en ese tiempo y espacio concretos se dan o no las condiciones de materialización del sistema de actividad específico diseñado. La dimensión *condicionantes de la situación* se muestra en el conjunto de las sesiones en un porcentaje del 18.02%; esta se mantiene en el conjunto y a lo largo de las sesiones (excepto en la S11 donde la caracterización está muy centrada en la delimitación de la estructura académica de la tarea). Si nos fijamos en los elementos que en mayor porcentaje determinan la materialización de la propuesta, observamos que lo hacen las condiciones de carácter material (CS\_dm-6.31%), es decir, la disponibilidad de materiales para llevar a cabo las tareas, seguidas de las condiciones de apoyo, en concreto disponer o no de la ayuda de las maestras de apoyo (CS\_da-5.08%) y de tiempo suficiente que permita materializar o sostener el sistema de actividad que la tarea propone (CS\_dtp-4.74%); ver, las S1, S3, S4, S5.

Aunque la necesidad de las maestras de explorar estos condicionantes situacionales podría explicarse por atender a las exigencias que plantean las características de la *estructura de la tarea*, creemos que dicha exploración lo que muestra realmente es la necesidad de materializar ese sistema de actividad conjunta de maestras(os) y niñas(os) como ha sido educativamente concebido.

Finalmente, con respecto a los resultados relativos a la dimensión *valoración*, los datos muestran que se trata de un contenido poco frecuente (8.65%), que aparece de manera puntual a lo largo de las sesiones (por ejemplo, S9, S11 y en menor medida en la S8). Las maestras contribuyen a la conversación aportando valoraciones en las que basan o sostienen sus decisiones de planificación.

En síntesis, habitualmente la planificación se inicia focalizada en la tarea objeto aunque, tal y como muestran los datos, la caracterización

situada no solo se refiere a compartir la estructura de la tarea de E-A (la secuencia de pasos a seguir en su ejecución, los contenidos o los materiales necesarios), sino que implica representarse todos estos elementos de manera relacionada, concretados en la actuación de los participantes en una situación de práctica auténtica en un espacio y tiempo determinados. La representación conjunta de la tarea (E-A) elaborada por las maestras incluye desde el inicio su plasmación en la acción práctica de los participantes y, en consecuencia, la consideración de los condicionantes específicos que la posibilitan o constriñen. Todo ello orienta las decisiones de ubicación de la tarea en el plan, en que cada una de sus casillas es representada por las maestras como situación, tal como la hemos definido al inicio, y explorada como tal a lo largo de las sesiones. En consecuencia con lo expuesto, la tarea de E-A o foco clave de la planificación es considerada por las maestras como una actividad social, interpersonal y situada y no como una tarea meramente técnica.

### **Discusión y conclusiones**

En la planificación, las maestras refieren las actividades y tareas propias de la cultura del nivel de preescolar de modo que ponen de relieve lo que Doyle (2006) denomina patrones organizativos específicos y que, para nosotras, desde la perspectiva sociocultural empleada, refieren un “sistema de actividad histórico-cultural” (Leontiev, 1981); es decir, característico de la actividad de docentes y niñas y niños en esta etapa educativa en una determinada escuela. Desde esta visión, se explica también la necesidad de las maestras de nuestro estudio de compartir los referentes de significado, explorando con detalle las tareas. En el caso analizado, ambas docentes no tienen una trayectoria profesional compartida en la escuela en la que ejercen su profesión actualmente, lo que justificaría que necesiten elaborar conjuntamente la representación del sistema de actividad que refiere “la denominación/nombre” de una tarea E-A para poder dotarla del sentido y significado sociocultural que le atribuye la escuela y/o el aula específica (*¿qué significa, por ejemplo, llevar a cabo una conversación sobre cuentos populares aquí, en este contexto, con estos niños y niñas?*) (Lemke, 1997).

La actividad docente de planificación que construyen las maestras se focaliza en tareas específicas de E-A y es a través de la concreción de estas tareas que la planificación conjunta del nivel se hace efectiva en la escuela y profesionalmente compartida.

Si bien inicialmente nuestros resultados coinciden con otras investigaciones que señalan dichas tareas (E-A) como foco de la actividad de planificación (ver, por ejemplo, Kang, 2017; Shavelson y Stern, 1981; Yinger, 1980), creemos que nuestro análisis se diferencia de sus aportaciones, profundizando en la idea de la actividad de planificación como actividad situada y conjunta, es decir, sociocultural. Además, nuestros resultados precisan la naturaleza y características de este foco y muestran que la actividad de planificación conjunta supone caracterizar de manera “situada” las tareas de E-A del nivel y hacerlo elaborando una representación compartida de las mismas (entre las maestras) y de las condiciones necesarias para sostener cada “sistema de actividad” en una situación específica (Clarà, 2013).

En efecto, en nuestro estudio ambas docentes focalizan la actividad de planificación en torno tanto a la estructura de participación social entre niñas y niños con la maestra respectiva en el aula como a la estructura y características de la tarea académica consideradas de manera relacionada (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Doyle, 2006; Erickson, 1982). En sus conversaciones, ambas profesoras exploran dichas estructuras de manera situada, de forma que el sistema de actividad que se proponen desarrollar en la tarea de E-A logre materializarse en situaciones específicas de su práctica. Sin embargo, esto no es todo, al compartir de manera conjunta los aspectos estructurales (sociales y académicos) que caracterizan la propuesta de tareas de E-A y hacerlo de manera situada –identificando las franjas del plan de trabajo de cada grupo específico que reúnen las condiciones necesarias (p. ej., momentos de intervención de maestras de apoyo) para sostener la propuesta en la práctica de cada aula–, ambas maestras logran también gestionar conjuntamente no solo las situaciones de su práctica sino hacerlo de manera coordinada, lo que repercute en dotar de coherencia a la propuesta educativa del nivel.

Los resultados nos permiten constatar que las maestras no se representan las tareas de E-A fuera de la situación, sino que emplean formas de conocimiento específico ligado a las situaciones de la práctica y la experiencia (Calderhead, 1996; John, 2006); particularmente, la planificación que elaboran se basa en el conocimiento situacional de su práctica, es decir, en el conocimiento específico que les permite encuadrar y definir esas situaciones (ver, entre otros, Clandinin, 1986; Clarà, 2014; Clarà y Mauri, 2010; Elbaz, 1981; Korthagen, 2010; Schön, 1987) y captarlas como un todo global. Asimismo, los resultados de nuestros análisis, considerados

en su conjunto, corroboran lo que Schön (1998) identifica como reflexión base de la construcción del conocimiento profesional de los prácticos. El hecho de “diseñar” situaciones supone de algún modo que las maestras “conversen” de manera hipotética con esas situaciones (Clarà, 2015). El diálogo que establecen entre ellas y con la situación no solo les permite identificar los elementos y las relaciones entre aquellos elementos que configuran un determinado “sistema de actividad”, sino que también les posibilita tratar de manera hipotética o “virtual” (Paredes, 2020; Schön, 1987) con dichas situaciones; formular propuestas, definir estrategias y probar hipótesis de acción en el aula con las cuales ir ajustando la relación entre las propuestas de actividad diseñadas y la situación. Es decir, les demanda llevar a cabo una actividad esencialmente reflexiva (Parsons *et al.*, 2018). Así pues, creemos que los resultados corroboran el carácter constructivo de la actividad conjunta de enseñanza y aprendizaje de profesorado y alumnado, lo que muestra la existencia de una relación continuada y dinámica entre el diseño y la acción práctica.

En resumen, los resultados ponen de relieve que el foco de la planificación de las maestras no son las tareas consideradas desde un punto de vista técnico, tal y como señalan también Kennedy (2016) y John (2006), sino que ambas se representan conjuntamente de manera prioritaria la interacción o la actividad conjunta situada entre ellas y con su alumnado (Gelfuso, 2021) en un tiempo y espacio determinados y exploran las condiciones que contribuyen a su materialización. En esta línea y desde aproximaciones diversas, existen otros trabajos que señalan la presencia de este tipo de temáticas o contenidos en las conversaciones entre docentes en la planificación; a través del discurso, construyen “escenas” de aula que les ayudan a identificar e interpretar dilemas posibles y decidir cómo actuar ante lo que su representación práctica les plantea (ver, por ejemplo, Horn, 2010). Como ya hemos hecho constar, desde nuestro marco, estas construcciones son entendidas como “representaciones situacionales” (Clarà, 2014).

Finalmente, no queremos dejar de señalar algunas limitaciones derivadas de nuestro estudio de caso exploratorio. Si bien nuestra aproximación nos ha permitido entender detalladamente la dinámica y evolución de la actividad conjunta de planificación entre las maestras, es necesario examinar otras situaciones de planificación para hacer más robustos los resultados. Asimismo, si bien los resultados apuntan claramente a la naturaleza si-

tuada de la planificación, es necesario estudiar esta actividad docente en una variedad más amplia de contextos de práctica profesional. Queremos apuntar la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la actividad docente de planificación como parte de la actividad profesional habitual del profesorado y reconocerla como relevante para la construcción del conocimiento profesional y también para el desarrollo de la identidad educativa de la comunidad o escuela donde se lleva a cabo.

Para concluir, no queremos cerrar este escrito sin dejar de señalar la necesidad urgente de revisar las propuestas de enseñanza de la planificación en la formación inicial de las y los futuros docentes; una actividad habitualmente orientada de manera técnica cuando resultaría mucho más formativo abordarla en toda su complejidad, ubicándola en espacios de actividad reflexiva conjunta guiada por maestras(os) y tutoras(es) expertos y anclada en situaciones reales de la práctica en el aula y la escuela donde, desde una opción sociocultural, el conocimiento práctico y académico dialoguen entre sí y con la práctica misma (Clarà, 2019; Mauri, Onrubia y Colomina, 2021; Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022; Vaillant y Marcelo, 2021).

## Referencias

- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2021). *Thematic analysis: A practical guide*, Londres: Sage Publications.
- Calderhead, James (1996). “Teachers’ beliefs and knowledge”, en D. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York: Macmillan, pp. 709-725.
- Clandinin, D. Jean (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*, Londres: Falmer Press.
- Clarà, Marc (2013). “The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology”, *Human Development*, vol. 56, núm. 2, pp. 113-127. <https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, Marc (2014). “Understanding teacher knowledge from a cultural psychology approach”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 110-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, Marc (2015). “What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion”, *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, Marc (2019). “El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: una mirada psicológica”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 179-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). “El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctico y práctica educativa”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, pp. 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

- Clarà, Marc; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa y Onrubia, Javier (2019). "Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study", *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Clark, Christopher M. y Lampert, Magdalene (1986). "The study of teacher thinking: Implications for teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 5, pp. 27-31. <https://doi.org/10.1177/002248718603700506>
- Clark, Christopher M. y Peterson, Penelope L. (1986). Teachers' thought processes, en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>a</sup> ed., Nueva York: Macmillan, pp. 255-296.
- Coll, César (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 157-186.
- Coll, César; Onrubia, Javier y Mauri, Teresa (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto, pp. 33-70. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf) (consultado: 28 de marzo de 2023)
- Doyle, Walter (1986). "Classroom organization and management", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>a</sup> ed., Nueva York: Macmillan, pp. 392-431.
- Doyle, Walter (2006). "Ecological approaches to classroom management", en C. Evertson y C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issue*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Association, pp. 97-125.
- Elbaz, Freema (1981). "The teacher's 'practical knowledge': Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, vol. 11, núm. 1, pp. 42-7. <https://doi.org/10.2307/1179510>
- Erickson, Frederick (1982). "Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure", en L. C. Wilkinson (comp.), *Communicating in the classroom*, Nueva York: Academic Press, pp. 153-181.
- Erickson, Frederick (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 3<sup>a</sup> ed., Nueva York: Macmillan, pp. 119-161.
- Fletcher, Tim y Beckey, Alex (2023). "Teaching about planning in pre-service physical education teacher education: A collaborative self-study", *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X231156323>
- Gelfuso, Andrea (2021). "Examining the language interactions between a teacher educator and preservice teachers during collaborative planning for literacy instruction", *Literary Research and Instruction*, vol. 60, núm. 2, pp. 152-179. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1805058>
- Ginesta, Anna (2021). *Aprendentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació des d'una perspectiva psicològica*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/184017> (consulta: 15 de septiembre de 2022).
- Horn, Ilana Seidel (2010). "Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community", *The Teachers College Record*, vol. 112, núm. 1, pp. 225-259. <https://doi.org/10.1177/016146811011200109>

- John, Peter D. (2006). "Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, núm. 4, pp. 483-498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Kagan, Dona M. y Tippins, Deborah J. (1992). "The evolution of functional lessons among twelve elementary and secondary student teachers", *Elementary School Journal*, vol. 92, núm. 4, pp. 477-489. <https://doi.org/10.1086/461703>
- Kang, Hosun (2017). "Preservice teachers' learning to plan intellectually challenging tasks", *Journal of Teacher Education*, vol. 68, núm. 1, pp. 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Kennedy, Mary (2016). "Parsing the practice of teaching", *Journal of Teacher Education*, vol. 67, núm 1, pp. 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- König, Johannes; Bremerich-Vos, Albert; Buchholtz, Christiane y Glutsch, Nina (2020). "General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 52, núm. 6, pp. 800-822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- Korthagen, Fred (2010). "How teacher education can make a difference", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 4, pp. 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*, 4<sup>a</sup> ed., Londres: Sage Publications.
- Lefstein, Adam; Vedder-Weiss, Dana y Segal, Aliza (2020). "Relocating research on teacher learning: toward pedagogically productive talk", *Educational Researcher*, vol. 49, núm. 5, pp. 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lemke, Jay 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*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 37-56.
- Leontiev, Alekséi N. (1981). *Problems of the development of the mind*, Moscú: Progress.
- Mauri, Teresa; Onrubia, Javier y Colomina, Rosa (eds.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad. Pautas e instrumentos*, Barcelona: Octaedro IDP/ICE.
- McCutcheon, Gail y Milner, H. Richard (2002). "A contemporary study of teacher planning in a high school english class", *Teachers and Teaching Theory and Practice*, vol. 8, núm.1, pp. 81-94. <https://doi.org/10.1080/13540600120110583>
- Paredes, Daniel (2020). *Procesos de reflexión conjunta entre docentes. Usos y funciones del mundo virtual*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/670043> (consultado: 25 de julio de 2022)
- Parsons, Seth. A.; Vaughn, Margaret; Scales, Roya Qualls; Gallagher, Melissa A.; Parsons, Alison Ward; Davis, Stephanie G.; Pierczynski, Melissa y Allen, Melony (2018). "Teachers' instructional adaptations: A research synthesis", *Review of Educational Research*, vol. 88, núm. 2, pp. 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2010). "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, pp. 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (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*, Madrid: Morata, pp. 67-87.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio y Soto Gómez, Encarnación (coords.) (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shavelson, Richard J. y Stern, Paula (1981). “Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior”, *Review of Educational Research*, vol. 51, núm. 4, pp. 455-498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2021). “Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio”, *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 4, pp. 55-70. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Willig, Carla (2013). *Introducing qualitative research in psychology*, 3<sup>a</sup> ed., Londres: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- Yin, Robert (2013). *Case study research: Design and method*, California: Sage Publications
- Yinger, Robert. J. (1980). “A study of teacher planning”, *The Elementary School Journal*, vol. 80, núm. 3, pp. 107-127. <http://www.jstor.org/stable/1001636>
- Zaragoza, Adriana; Seidel, Tina y Santagata, Rossella (2023). “Lesson analysis and plan template: scaffolding preservice teachers’ application of professional knowledge to lesson planning”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 55, núm. 2, pp. 138-152. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182650>

**Artículo recibido:** 21 de octubre de 2022

**Dictaminado:** 22 de marzo de 2023

**Segunda versión:** 4 de abril de 2023

**Aceptado:** 18 de abril de 2023