



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# La comunicación y el lenguaje entre las personas: herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades

Coords.

Maria del Mar Suárez Vilagran

Herminia Pilar Planisi Gili

María Jesús Torrente Martínez

Arantxa Batres Vara

Bartolomé Pizà-Mir

*Dykinson, S.L.*

LA COMUNICACIÓN  
Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS:  
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA  
EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

LA COMUNICACIÓN  
Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS:  
HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA  
EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

---

Coords.

MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN

HERMINIA PILAR PLANISI GILI

MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ

ARANTXA BATRES VARA

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

*Dykinson, S.L.*

2023

## LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

ISBN:978-84-1122-496-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN	
HERMINIA PILAR PLANISI GILI	
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ	
ARANTXA BATRES VARA	
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR	

## SECCIÓN I

### LENGUA. UNA NECESIDAD DE EXPRESIÓN

CAPÍTULO 1. MOTIVAR LA LECTURA LITERARIA: LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EL PARATEXTO EN UN AULA DE PRIMARIA.....	14
SERGIO ARLANDIS	
CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA CLASE DE INGLÉS EN SECUNDARIA.....	33
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
CAPÍTULO 3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MITOS Y REALIDADES.....	54
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA EN LÍNEA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: ESCOLLOS Y PERSPECTIVAS.....	78
ALEXANDRA CHEVELEVA DERGACHEVA	
CAPÍTULO 5. VÍDEOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN.....	94
DOLORS FONT-ROTHÉS	
AGNÈS RIUS-ESCUDE	
FRANCINA TORRAS COMPTE	
M. AMOR MONTANÉ MARCH <sup>1</sup>	
CAPÍTULO 6. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL RURAL SCHOOLS: A CASE STUDY.....	110
CRISTINA VILLEGAS TROYA	
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
FRANCISCO J. PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 7. EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	128
IRENE PAULA GALLEGOS IBARRA	
CRISTINA A. HUERTAS ABRIL	

CAPÍTULO 8. REPRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE IMÁGENES: RELACIÓN IMAGEN-TEXTO .....	146
M <sup>a</sup> DEL MAR SUÁREZ	
CAPÍTULO 9. APPLYING MULTIMODALITY CONCEPTS TO E-PORTFOLIOS: DOES PRACTICE MAKE PERFECTION? .....	161
M <sup>a</sup> DEL MAR SUÁREZ	
CAPÍTULO 10. EL HUMOR COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA .....	183
JOSE ANTONIO ORTEGA GILBERT	
CAPÍTULO 11. LENGUAS, CORPUS Y TRADUCCIÓN: ESTUDIO DEL LÉXICO ESPECIALIZADO UTILIZADO EN LOS PERFILES MIGRATORIOS DE LA OIM (ES-FR).....	205
SABAH EL HERCH MOUMNI	
CAPÍTULO 12. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA .....	225
MARÍA DEL CARMEN AGUILAR CAMACHO	
CAPÍTULO 13. ¿CÓMO ESCRIBEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	244
MARÍA GÓMEZ CÓRDOBA JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 14. ¿LEEN POCO LOS FUTUROS DOCENTES? EL HÁBITO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	260
ELENA MORALES ARIAS JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 15. ¿LEEN BIEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	281
SILVIA ARMENTA COUÑAGO JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 16. INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL DISCURSO DIDÁCTICO DE UNA DOCENTE NOVEL: REPERCUSIÓN DE UN PROCESO DE AUTO-OBSERVACIÓN .....	298
MARÍA BENÉITEZ BAYÓN	
CAPÍTULO 17. TRADUCCIÓN, LÉXICO Y MIGRACIÓN INTERNACIONAL (ES-FR): ANÁLISIS DEL TÉRMINO «ASILO» EN LA BASE DE DATOS TERMINOLÓGICA DEL PARLAMENTO EUROPEO (IATE).....	321
SABAH EL HERCH MOUMNI	

SECCIÓN II  
GESTIÓN, EMPRESA, MARKETING Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 18. MUJERES ECONOMISTAS DE LOS SIGLOS XIX Y XX: SU EJEMPLO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA.....	343
LAURA LÓPEZ-GÓMEZ	
CAPÍTULO 19. INVESTIGADOR EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES DE APRENDIZAJE .....	360
MA. DOLORES GARCÍA PEREA ANA MA. MATA PÉREZ ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 20. METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ATRACCIÓN DE ASPIRANTES AL PROCESO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES.....	384
LUZ GIOVANNA MUNAR CASAS ANDRÉS FELIPE RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 21. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MODELO TPACK....	406
ABEL CELIS ROMERO PAULINA SÁNCHEZ GUZMÁN	
CAPÍTULO 22. VENDER PARA VIAJAR: UN ENFOQUE APLICADO DE LA ASIGNATURA DE VENTAS.....	428
GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 23. FACTORES CRÍTICOS DEL ÉXITO PARA EL DESPLIEGUE DE LA CALIDAD: MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL Y ÉTICA.....	445
JUAN IGNACIO MARTÍN-CASTILLA	
CAPÍTULO 24. L'AUDITORIA SOCIOLABORAL I LA RESPONSABILITAT SOCIAL COM A EINES PER A LES POLÍTIQUES D'IGUALTAT. UNA VISIÓ DES DEL GRAU DE RELACIONS LABORALS I RECURSOS HUMANS .....	463
JULI ANTONI AGUADO-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 25. WHAT ARE SCIENCE PARKS? WORKING DEFINITIONS AND CRITICAL FACTORS. ....	479
OLGA FRANCES	
CAPÍTULO 26. JOB CRAFTING DE RECURSOS SOCIALES, AUTONOMÍA LABORAL, AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL.....	497
JORGE MAGDALENO MARCO	

SECCIÓN III  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 27. ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	523
ANA LUCÍA DE VEGA MARTÍN	
CAPÍTULO 28. MICROFONÍA Y CAPTACIÓN DE SONIDO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD DE TRABAJO I DEL MÓDULO DE SIN EN EL PRIMER CURSO DEL CFGS DE SONIDO PARA AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS .....	538
DIEGO BRITO LORENZO SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN	
CAPÍTULO 29. EXPERIENCIAS DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO .....	558
MA. DOLORES GARCÍA PEREA	
CAPÍTULO 30. LAS LOOT BOXES Y EL GAMBLING: UN ESTUDIO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA .....	581
PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA GABRIEL VILLAMARÍN FREIRE ANA MANZANO LEÓN JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER	
CAPÍTULO 31. ESTRATEGIA COMUNICATIVA DE UNA CUENTA UNIVERSITARIA EN TIKTOK .....	600
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 32. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN PANDEMIA: EL LEARNING BY DOING COMO TÉCNICA DE MOTIVACIÓN .....	624
TANIA BLANCO SÁNCHEZ GUADALUPE MELÉNDEZ GONZÁLEZ-HABA	
CAPÍTULO 33. LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS DURANTE LA EMISIÓN DE ENTREVISTAS EN DIRECTO DESDE INSTAGRAM: EL CASO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER .....	641
CELIA SANCHO BELINCHÓN	
CAPÍTULO 34. ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS .....	658
ESTEFANÍA ZURRIGA MARCO LAURA LOMBA ERASO BENJAMÍN GAYA SANCHO SERGIO GALARRETA APERTE	

CAPÍTULO 35. DECONSTRUIR DISNEY PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA: UNA SIRENITA MULTIMODAL PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	676
ARANTXA BATRES VARA	
ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO	
LAURA TRIVIÑO CABRERA	
CAPÍTULO 36. EL HABITUS DIGITAL AL SERVICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA.....	693
CLAUDIA GRÜMPEL	
OLIVER KLAWITTER	
CAPÍTULO 37. COMPETENCIAS DIGITALES EN LA DETECCIÓN DE DESINFORMACIÓN Y LA CREACIÓN DE UN HABITUS CRÍTICO DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES DE UNIVERSITARIOS COMO MATERIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES .....	707
OLIVER KLAWITTER	
CLAUDIA GRÜMPEL	
CAPÍTULO 38. PARTICIPATORY BUDGETING AND THE MEDIA: NO PAIN NO GAIN .....	729
PH.WALLEZ,	
CAPÍTULO 39. CREO, LUEGO PIENSO Y SIENTO: DE LA MIRADA A LA ESCUCHA Y EL RELATO. LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DEL PENSAMIENTO. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE UFV.....	754
SILVIA POLO MARTÍN	
OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN	
MARTA GOTOR CUAIRÁN	
CAPÍTULO 40. EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS DE PICCLE.....	775
JAIME LOURENÇO	
BRUNO CARRIÇO REIS	
PAULA LOPES	
CARLOS PEDRO DIAS	
CAPÍTULO 41. EL PAPEL DE LAS RADIOS Y TELEVISIONES COMUNITARIAS COMO INSTRUMENTOS DE ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA.....	791
ISABEL LEMA BLANCO	
CAPÍTULO 42. EL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL: DEFINICIÓN, VARIABLES RELACIONADAS Y TEORÍAS.....	811
JORGE MAGDALENO MARCO	

# INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL DISCURSO DIDÁCTICO DE UNA DOCENTE NOVEL: REPERCUSIÓN DE UN PROCESO DE AUTO-OBSERVACIÓN

---

MARÍA BENÉITEZ BAYÓN  
*Universidad de León*

## 1. INTRODUCCIÓN

En enero de 2022 el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España publicó el documento titulado *□□propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* con el objetivo de centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa que el sistema educativo español necesita en torno a un nuevo modelo de profesión docente.

Entre otras muchas cosas, en él se manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la academia universitaria y la enseñanza no universitaria para que la formación permanente de los docentes esté basada en la evidencia y, asimismo, se establece, como una de las 24 propuestas de mejora, el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente que cuenten con instrumentos de autoevaluación de modo que la evaluación sea no solo acreditativa, sino también formativa.

De ello se concluye, pues, una aspiración a que el sistema educativo español se nutra de docentes efectivos, es decir, capaces de sustentar su práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la investigación educativa ha demostrado que tienen un impacto positivo y reflexivos, es decir, capaces de analizar su propia actuación docente porque están comprometidos con su desarrollo profesional.

La evidencia sugiere que los docentes altamente efectivos son aquellos que tienen claros los objetivos de instrucción; conocen bien los contenidos del currículo y las estrategias para enseñarlos; comunican a sus alumnos lo que se espera de ellos y por qué; hacen un uso experto de los materiales didácticos existentes para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido; están bien informados acerca de sus estudiantes, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando conceptos erróneos en su conocimiento existente; enseñan a su alumnado estrategias metacognitivas y les dan la oportunidad de dominarlas; abordan objetivos cognitivos de nivel superior e inferior; monitorean la comprensión de los estudiantes ofreciendo retroalimentación apropiada y regular; integran su instrucción con la de otras materias y asumen la responsabilidad de los resultados de los aprendices (Ko & Sammons, 2013).

Por su parte, según señala Zeichner (1993), los docentes reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase, trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona) para observar de qué manera funciona y para quién y se responsabilizan de su propio aprendizaje. En cambio, los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente se limitan a aceptar, con frecuencia de manera acrítica, la realidad cotidiana de sus escuelas y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar objetivos y resolver problemas que en gran medida han sido definidos para ellos por otros.

Formar al profesorado para una docencia basada en la evidencia supone prepararlo para plantear preguntas, encontrar estudios concluyentes, leer críticamente y seleccionar los resultados más pertinentes, pero también diseñar, llevar a cabo y publicar investigaciones. Esto es, implica formarlos para que usen la evidencia y para que generen evidencia (Davies, 1999). Mientras tanto, la formación reflexiva del profesorado supone saber aprovechar la propensión natural de los docentes a la duda y a la búsqueda de los porqués para que se conviertan en lo que LaBoskey (1994) denomina *pensadores pedagógicos* (*pedagogical thinkers*).

Cuando los docentes en formación son preparados para la docencia reflexiva, tienen fuertes sentimientos de seguridad personal y autoeficacia,

hablan o escriben con relativa facilidad sobre sus experiencias y se ha comprobado también que identifican con más facilidad sus fortalezas y debilidades y mejoran en la planificación de sesiones y en la gestión del aula (Korthagen & Wubbels, 1995; Ahmed & Al-Khalili, 2013). Asentada en la noción de *reflexión* de Dewey (1933) y en la noción de *reflexión en la acción* (*reflexion-in action*) de Schön (1987), la docencia reflexiva implica la sensación de asombro o inquietud ante un problema, así como la búsqueda razonada y decidida de una solución y la reinterpretación de soluciones mientras el problema persiste (Calderhead, 1989). No obstante, los programas de formación reflexiva del profesorado también entrañan dificultades dada la indefinición del concepto de *reflexión* y la complejidad que tiene la evaluación de la calidad del pensamiento reflexivo (Lee, 2005).

Por su parte, los docentes que son preparados para la docencia basada en la evidencia valoran positivamente este enfoque formativo (Byman et al., 2009) pero hay quien ve en ellos el riesgo de que la formación del profesorado resulte demasiado orientada a los resultados, demasiado fría y deshumanizada (Turvey, 2019).

Todo ello parece indicar que es conveniente contar con procedimientos de formación docente que combinen la preparación para la docencia reflexiva con la preparación para la docencia basada en la evidencia de modo que, mediante la reflexión, los docentes aprendan a transitar desde la mera descripción de experiencias hasta la interpretación de las mismas y la propuesta de mejoras en relación con los resultados de la investigación educativa.

Se ha visto que los procesos de observación y auto-observación apoyados en la evidencia pueden contribuir a mejorar no solo la calidad de la actuación en el aula sino también la calidad de la reflexión docente. Así, por ejemplo, de sendos estudios realizados con docentes de matemáticas en formación, Santagata y Angelici (2010) concluyeron que la observación de clases utilizando vídeos e instrumentos de análisis basados en resultados empíricos facilita la interpretación elaborada de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de estrategias de enseñanza alternativas y Yeh y Santagata (2015) encontraron que promueve la generación de mejores hipótesis. Asimismo, Galicia e Iglesias (2018)

vieron que, combinada con la observación externa, la auto-observación impacta positivamente en la autoeficacia de los docentes y en la creación de un clima de reflexión, colaboración y de mirada retrospectiva sobre la propia docencia. Además, según apuntan Kelly, Bringe, Aucejo y Fruehwirth (2020), los procesos observacionales pueden proporcionar estructura, motivación y retroalimentación a la investigación-acción.

Por todo esto, se decidió llevar a cabo un estudio de caso que permitiera comprobar el impacto de procedimiento de auto-observación basado en la evidencia sobre prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita en la calidad del discurso didáctico de una docente novel tanto en actuación como en reflexión.

## 2. OBJETIVOS

- Comprobar si un proceso de auto-observación basado en la evidencia (prácticas efectivas) produce efecto en la calidad del discurso didáctico de una docente novel durante un proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en Educación Secundaria.

## 3. METODOLOGÍA

El estudio que se recoge a continuación es un estudio de caso cuya participante fue una alumna del Módulo de Lengua Castellana y Literatura del *Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* que estaba realizando la asignatura Prácticum en un centro educativo de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria de la ciudad de León, España. Cabe destacar que, en líneas generales, el grupo de estudiantes con el que trabajó –20 alumnos y alumnas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria– estaba bastante habituado a las tareas de composición escrita.

Para el cumplimiento del objetivo establecido para este estudio se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. Diseño, implementación y grabación de una secuencia de tareas para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita (Secuencia Didáctica 1). La secuencia didáctica incluyó las siguientes actividades formativas:
  - Activación de conocimientos previos mediante preguntas
  - Instrucción sobre las características del género
  - Lectura en voz alta de un modelo
  - Explicación de la estructura de la carta al director
  - Explicitación de las condiciones de trabajo
  - Escritura de los textos
2. Escritura de un primer informe de formato libre (Informe 1) sobre la implementación de la Secuencia Didáctica 1.
3. Auto-observación de la implementación de la Secuencia Didáctica 1 y del Informe 1 utilizando la “Guía para la observación de prácticas de escritura” (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015; Alonso-Cortés y Sánchez, 2021), un instrumento basado en evidencia empírica con el que se valora la implementación de las siguientes prácticas efectivas:
  - El texto producido presenta un destinatario real (será leído por personas reales).
  - Existe un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo real (tiene un uso comunicativo real: convencer, informar, enviar un mensaje).
  - El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja (el docente trata la tarea como un reto complejo).
  - El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura (escucha sus dudas, apoya sus decisiones, etc.).

- El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo (anima a los alumnos a trabajar colaborativamente y aprender de sus compañeros).
- Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos (interaccionan para dar o pedir información o ayuda, hacer correcciones, etc.).
- El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado (alaba ciertos aspectos, individualmente o en grupo).
- El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos (el docente explica a los alumnos para qué y para quién escriben el texto, o son los propios alumnos quienes lo señalan).
- El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión.
- Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente (manipulan textos auténticos que reflejan las características del género).
- El/la docente instruye sobre las características del género (expone mediante instrucción la función, contenido, formato, etc.).
- Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos (el docente comenta a los alumnos los aciertos y errores, los progresos, las estrategias empleadas, etc.).
- El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones (proporciona información sobre cómo formar oraciones más complejas o cómo emplear los conectores).

- El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos (proporciona información sobre cómo distribuir las ideas en párrafos).
  - El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario (proporciona información sobre el léxico que debe aparecer en sus escritos).
  - El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma (plantea la tarea de modo que los alumnos tengan materiales a su disposición y tomen sus propias decisiones).
  - El proceso consta de las siguientes fases:
    - Planificación (se analiza el problema, se localiza información, se generan y organizan ideas, etc.)
    - Textualización (se codifica el texto y se adapta a los requerimientos de la lengua escrita y a los del género textual)
    - Revisión (se evalúa el texto producido para comprobar si se ajusta a lo planificado y se hacen los cambios pertinentes)
    - Edición (se prepara el texto para el uso final)
  - La lectura está involucrada en la tarea de producción (los alumnos necesitan leer para escribir).
1. Análisis de contenidos, validación por parte de experta de la auto-observación, determinación de prácticas efectivas referenciadas tanto en el discurso del aula como en el discurso del informe y detección de áreas de mejora.
  2. Diseño, implementación y grabación, con el mismo grupo alumnos y alumnas, de una secuencia didáctica para el

aprendizaje de la expresión escrita (Secuencia Didáctica 2) que incorporó las prácticas efectivas previamente detectadas como áreas de mejora. La secuencia didáctica incluyó las siguientes actividades formativas:

- Explicación sobre el procedimiento que se iba a seguir en la tarea de escritura, así como del propósito y el destinatario de los escritos
  - Lectura individual de modelos y posterior lectura en voz alta
  - Preguntas de reflexión inicial sobre los modelos
  - Instrucción sobre las características y tipos de textos persuasivos
  - Explicación sobre la estructura de la carta
  - Instrucción sobre la construcción de oraciones: los marcadores discursivos y las oraciones subordinadas
  - Actividades de adquisición de conocimientos: los marcadores discursivos y las oraciones subordinadas
  - Planificación de los escritos en parejas mediante técnicas como la lluvia de ideas, la esquematización o el listado
  - Textualización en parejas partiendo de los modelos previos
  - Revisión de los escritos mediante una tabla de autoevaluación
3. Escritura de un segundo informe de formato libre (Informe 2) sobre la implementación de la Secuencia Didáctica 2.
  4. Auto-observación de la implementación de la Secuencia Didáctica 2 y del Informe 2 utilizando la “Guía para la observación de prácticas de escritura” (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015; Alonso-Cortés y Sánchez, 2021).

5. Análisis de contenidos, validación por parte de experta de la auto-observación y determinación de prácticas efectivas referenciadas tanto en el discurso del aula como en el discurso del informe.

#### 4. RESULTADOS

La implementación de la Secuencia Didáctica 1 tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos. Según se señaló en el procedimiento, los estudiantes escribieron una carta al director en formato digital, mediante el uso de los iPads de los que disponían en el aula. La sesión se dividió en dos momentos fundamentales: una primera parte de instrucción por parte de la profesora en la que, mediante una presentación, expuso las características principales del texto y dos modelos de cartas al director; y una segunda parte muy limitada en tiempo (en torno a 25 minutos) en la que los alumnos realizaron la tarea de escritura propiamente dicha.

La auto-observación de la Secuencia Didáctica 1, validada por la observación por experta, reveló que el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó con el planteamiento por parte de la profesora en formación de algunas preguntas de activación de conocimientos previos (*¿Qué es un texto argumentativo y para qué sirve?, ¿en qué momentos de la vida cotidiana se utiliza la argumentación?*) y que la tarea se banalizó pues se planteó como algo sencillo que no requería demasiado esfuerzo: *Se trata de una tarea fácil y no muy larga que podéis realizar sin ningún problema.*

Se observó que la profesora en formación incluyó en su discurso una breve instrucción sobre las características del género, partiendo de un rápido análisis de un modelo seleccionado. Sin embargo, los alumnos solo leyeron uno de los modelos en voz alta y no lo manejaron a lo largo del proceso por lo que solo escucharon una lectura sin que existieran tareas de comprensión ni manipulación del texto involucradas.

Por otra parte, se apreció que los escritos elaborados por el alumnado no se enmarcaron en una situación comunicativa concreta y real. Esto es, no había un destinatario real ni un propósito determinado. Además, en ningún momento se aprovechó la actividad de escritura para instruir

sobre otros aspectos como son la construcción de oraciones, la composición de párrafos o el trabajo con nuevo vocabulario.

Se evidenció también que, en el momento de trabajo, se pidió a los estudiantes que estuvieran en silencio. Es decir, no se propició la interacción para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Solo hablaron entre sí para comentar aspectos relativos a la forma o a la búsqueda de información:

- ¿Dónde has encontrado esa noticia?
- En la página del Diario de León
- ¿Cuánto te ha ocupado? ¿Qué título le has puesto?

Se observó, en definitiva, que la Secuencia Didáctica 1 estuvo centrada en el proceso de textualización, dejando completamente de lado el paso previo de planificación y la posterior revisión y edición del texto, sin que hubiera ningún tipo de retroalimentación o revisión de las cartas escritas.

Las áreas de mejora detectadas mediante el primer proceso de auto-observación para el discurso docente en la actuación fueron las siguientes:

- Animar al alumnado a superar las dificultades de la escritura
- Instruir sobre las características del género
- Promover la toma autónoma de decisiones
- Integrar la lectura en la tarea de producción escrita

En el discurso escrito del Informe 1, realizado tras la primera secuencia didáctica en el aula, la profesora en formación hizo mención de un total de 11 prácticas efectivas.

En lo que se refiere al enfoque de la tarea de escritura, la profesora recogió lo siguiente: *El texto no tiene un destinatario real. / No se trata de una situación comunicativa real.* Además, la docente fue consciente de la realidad del ambiente de escritura en el aula:

En ningún momento se plantea la tarea como un reto, sino que se hace hincapié en su simplicidad. / También sería bueno ayudar a los alumnos a encontrar las dificultades. / En ningún caso se potencia la colaboración entre los alumnos.

Respecto a las técnicas de andamiaje, es decir, de construcción de nuevos aprendizajes, la docente incluyó en su discurso escrito la alusión a las siguientes prácticas efectivas:

Sería necesario trabajar las tres fases de la escritura. / Uno de los puntos fuertes de la puesta en práctica de esta tarea es la lectura de modelos. / Sería recomendable que se dé feedback. / Resultaría adecuada una instrucción sobre otros conocimientos.

La Secuencia Didáctica 2 consistió en una serie de tareas distribuidas en 4 sesiones que se organizaron en torno al proceso de escritura completo de planificación, textualización, revisión y edición.

En la primera sesión, la profesora en formación incluyó en su discurso docente de forma clara el propósito de la tarea de escritura, haciendo especial hincapié en la complejidad de la misma: *Vamos a empezar hoy una tarea de escritura. Es una tarea que lleva trabajo, una tarea compleja y la vamos a afrontar como un reto en el que hay que poner esfuerzo y atención.* Además, manifestó el objetivo de la misma y su destinatario concreto: *Vamos a escribir una carta al alcalde de León para convencerle de que debe actuar contra el cambio climático con medidas concretas para la ciudad de León.* Esto es, los alumnos conocían la actividad a la que se iban a enfrentar desde el primer momento.

A continuación, se procedió a la lectura de dos modelos de cartas persuasivas que los alumnos leyeron de forma individual y para las que se plantearon unas preguntas de comprensión e interpretación que permitieron la abstracción y posterior sistematización de contenidos. Después, la profesora en formación realizó una instrucción directa de las características del género y sobre la estructura formal de una carta:

¿Qué es la persuasión? Un texto persuasivo es aquel que está compuesto de manera tal que presenta una influencia sobre sus lectores. Cuando persuadimos queremos convencer o influir al que está leyendo. La función que predomina es la apelativa. Apelar a alguien es llamar la atención o dirigirse a alguien. Su efectividad depende de recursos persuasivos como la estructura o factores circunstanciales como el público al que se dirige. Nuestro público o receptor es el alcalde, y eso ya nos dice qué registro tenemos que tomar en la carta (...). Tipos de textos persuasivos: académicos o científicos (...), textos editoriales o de opinión (...) y textos publicitarios y propaganda (...).

Existe un género que se llama “Carta persuasiva” y que presenta las siguientes características: trata temas de importancia general y de actualidad, tiene un destinatario concreto, expresa una opinión que se espera que sea tomada en consideración. En cuanto a la estructura: emisor, receptor, mensaje, despedida...

La docente aprovechó también esta primera sesión para instruir al alumnado sobre aspectos acerca de la construcción de oraciones; más concretamente, para instruir sobre las subordinadas finales, consecutivas, causales y condicionales y sobre los marcadores del discurso.

Para poder escribir un texto, y esto vale para cualquier tipo de texto, para que sea lógico y esté ordenado, hay que hablar de la cohesión y, en ella, de los marcadores del discurso o conectores. En el habla los utilizamos constantemente, pero al escribir cuesta un poco más. Primero vamos a ver qué son y qué tipos hay (...).

Otra herramienta es la construcción de oraciones subordinadas. En los textos anteriores había muchas oraciones subrayadas. Esos segmentos tenían alguno de estos valores que tenemos aquí: finalidad, consecuencia, causa... Las oraciones finales expresan finalidad o propósito para una opción, con nexos como para, a fin de que. Las consecutivas expresan la consecuencia de un hecho anterior, con nexos como así que, por tanto, como consecuencia (...).

En la segunda sesión, la profesora en formación comenzó recordando cuál era el propósito de la tarea de escritura y la dificultad que esta suponía.

Vamos a empezar hoy a escribir ya. Primero, recordamos lo que tenemos que hacer y de qué va nuestra tarea. ¿Qué vamos a escribir? Una carta para el alcalde. ¿Y cuál era nuestro objetivo? Convencerle para que haga algo en contra del cambio climático. Habíamos hablado del texto persuasivo, de las características...

Los estudiantes se colocaron en el aula en grupos de cuatro personas que ya habían sido establecidos por el centro para otras tareas. Sin embargo, en este caso se pidió que trabajasen por parejas de manera que cada una de ellas debía entregar un solo escrito: *Estáis sentados en grupos de cuatro, pero vamos a trabajar en parejas con el compañero de al lado. Quiero un escrito por cada pareja, de dos en dos.*

Es decir, la profesora en formación, con sus palabras, promovió la interacción entre alumnos pues puso de manifiesto la necesidad de la cooperación como forma de aprender de sus iguales: *venga, tenemos que trabajar juntos para que la tarea nos resulte fácil y todos aportemos nuestras ideas.*

Esta sesión se dividió en dos partes, correspondientes a los procesos de planificación y textualización. En cuanto a la planificación de los escritos, la profesora en formación explicó qué era planificar un texto y aportó algunos ejemplos concretos de procedimientos de planificación como son la lluvia de ideas, la esquematización y la elaboración de mapas conceptuales. En este momento, se plantearon algunas dudas que la docente resolvió dando indicaciones y promoviendo el trabajo autónomo:

Alumno (A): ¿Planificar es resumir lo que vamos a hacer?

Profesora (P): Planificar es una técnica que sirve para establecer los objetivos de lo que después redactaremos, en forma de lista, esquema, mapa de ideas... En la presentación tenéis alguna opción más.

A (individual): Es que no sé planificar.

P (a todo el grupo): Vamos a imaginar que estamos ante un examen en el que tenemos que redactar una serie de ideas. Para empezar, es una buena idea hacer un esquema previo con las ideas que vamos a exponer para seguir un hilo argumental y para que no se nos olvide nada. Eso es planificar.

Tras un tiempo dedicado a la planificación textual de aproximadamente 15 minutos, los alumnos comenzaron la actividad de textualización. Los alumnos escribieron sus textos teniendo en todo momento presentes los modelos trabajados previamente y la estructura de la carta. La profesora en formación, por su parte, ofreció algunas recomendaciones a modo de

recordatorio de lo que se había trabajado hasta el momento como, por ejemplo:

- Emplead un registro adecuado
- Comenzad con un saludo y terminad con una despedida
- Organizad las ideas mediante el uso de marcadores
- Emplead oraciones subordinadas
- Respetad la estructura de la carta

A lo largo de todo el periodo de textualización, la profesora en formación fue pasando por las diferentes mesas resolviendo las dudas surgidas y reforzando positivamente los logros del alumnado:

A: ¿Cómo podemos empezar?

P: Disponéis de unos modelos de referencia que os pueden dar alguna idea.

A: ¿Qué te parece que haya empezado así?

B: Está muy bien, te has basado en los modelos, ¿verdad? Quizá podrías incluir una presentación: quiénes sois, dónde estudiáis...

Durante el tiempo de escritura, los estudiantes realizaron el trabajo de forma autónoma y en un ambiente cooperativo en el que aprendieron de sus compañeros. Además, manejaron continuamente los modelos previstos, por lo que la tarea de lectura de los mismos estuvo vinculada a la producción del texto tanto en la lectura inicial (individual y en gran grupo) como en el momento de la textualización.

La tercera sesión se dedicó a la revisión del texto. Para ello, la profesora en formación elaboró una rúbrica en la que se recogían todas las características que debían tener los escritos de los alumnos. Se entregó una tabla a cada pareja de modo que pudieron poner en marcha una autoevaluación en la que verificaron si habían tenido en cuenta el propósito del escrito, el tipo de texto, el destinatario, o todo lo que concernía a la composición de los párrafos y la construcción de oraciones (oraciones subordinadas y marcadores del discurso).

La Secuencia Didáctica 2 finalizó con una cuarta sesión en la que se continuó el proceso de revisión textual partiendo de la tabla observada en la sesión anterior y de la retroalimentación propuesta por la profesora en formación:

Vamos a entrar en la última parte, vamos a revisar, reeditar, corregir lo que hemos hecho. Con las cartas que me habéis mandado, he estado viendo, primero, qué puntos fuertes o qué habéis hecho bien en general y después qué cosas hay que mejorar. Primero, lo vamos a ver en gran grupo, todos juntos, y después iré por las parejas comentando algunos aspectos concretos.

En primer lugar, la profesora en formación proyectó una presentación en la que se recogían los puntos fuertes y las posibilidades de mejora de las cartas de sus alumnos, con ejemplos concretos extraídos de las mismas. A continuación, la docente, que previamente había anotado aquellas posibles mejoras en los escritos, acudió a cada pareja para comentar cómo deberían continuar:

Cuidado con la estructura de la carta, os faltan algunos apartados, revisad los modelos

Estaría bien que revisarais el registro que habéis empleado, no os olvidéis que esta carta la va a leer el alcalde de León, no un amigo en un bar

Podrías aportar alguna idea o medida más, revisad noticias recientes sobre el tema...

Tras esta revisión, los estudiantes enviaron editaron sus textos y enviaron a la profesora en formación la versión definitiva.

En la escritura del Informe 2, realizado tras la puesta en práctica en el aula de la Secuencia Didáctica 2, la profesora novel referenció un total de 17 prácticas efectivas, todas ellas referidas a los puntos fuertes que se alcanzaron tras la aplicación de las mismas.

En lo que se refiere al enfoque de la tarea de escritura, la profesora explicitó en su discurso lo siguiente:

Desde el primer momento, los alumnos tienen claro el objetivo y el destinatario de la misma: convencer al alcalde para que tome medidas respecto al cambio climático en la ciudad de León, por lo que el propósito parece evidenciarse desde el comienzo. En esta misma línea, la profesora se encarga de recordar y afianzar este propósito a lo largo de todas las sesiones.

Para referirse al ambiente de escritura en el aula, la docente incluyó en su discurso escrito las siguientes afirmaciones:

La profesora plantea la actividad como una tarea compleja y un reto que requiere atención plena y esfuerzo. / Propicia el trabajo conjunto y cooperativo. / La profesora va por las diferentes parejas intentando encontrar as dificultades y felicitando sus logros.

Para el andamiaje y el aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura, la profesora redactó lo siguiente:

La profesora explica la tarea, el objetivo de la misma, las características del tipo de texto (carta persuasiva). / La profesora presenta una tabla diseñada para que los alumnos puedan autoevaluarse y realiza una presentación en gran grupo con los puntos fuertes y las posibles mejoras. / La profesora explica qué es la planificación textual proporcionando algunos ejemplos concretos. / La profesora presenta una tabla diseñada para que los alumnos puedan autoevaluarse y comprobar, por parejas, qué pueden o deben mejorar.

**TABLA 1.** Prácticas efectivas referenciadas en el discurso docente de la implementación de las secuencias didácticas (actuación)

CATEGORÍA		SD 1	SD 2
Enfoque de la tarea de escritura	Hay un destinatario real	X	✓
	Hay un propósito comunicativo explícito	X	✓
Ambiente de escritura en el aula	El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja	X	✓
	El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura	✓	✓
	El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo	X	✓
	Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos	X	✓
	El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado	X	✓
Andamiaje	El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos	X	✓
	El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión	X	✓

	El/la docente instruye sobre las características del género	✓	✓
	Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente	X	✓
	Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos	X	✓
Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones	X	✓
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos	X	X
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario	X	✓
	El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma	✓	✓
	El proceso consta de planificación	X	✓
	El proceso consta de textualización	X	✓
	El proceso consta de revisión	X	✓
	El proceso consta de edición	X	✓
Conexión con tareas de lectura	La lectura está involucrada en la tarea de producción	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 2.** Prácticas efectivas referenciadas en el discurso docente de los informes (reflexión)

CATEGORÍA		Informe 1	Informe 2
Enfoque de la tarea de escritura	Hay un destinatario real	✓	✓
	Hay un propósito comunicativo explícito	✓	✓
Ambiente de escritura en el aula	El/la docente estimula al alumnado y propone la actividad como una tarea compleja	✓	✓
	El/la docente anima al alumnado a superar las dificultades de la escritura	✓	✓
	El/la docente promueve la interacción entre los alumnos en un ambiente colaborativo	✓	✓

	Los alumnos aprenden de sus compañeros trabajando en grupos	X	X
	El/la docente refuerza positivamente los logros del alumnado	X	✓
Andamiaje	El propósito y el destinatario del texto están claramente establecidos	X	✓
	El/la docente da instrucciones para que los alumnos establezcan un procedimiento de trabajo basado en planificación, textualización y revisión	✓	✓
	El/la docente instruye sobre las características del género	X	✓
	Los alumnos manejan modelos facilitados por el docente	✓	✓
	Los alumnos reciben feedback sobre sus escritos	✓	✓
Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la construcción de oraciones	✓	✓
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca de la composición de párrafos	X	X
	El/la docente aprovecha la tarea de escritura para instruir acerca del vocabulario	✓	X
	El/la docente promueve que los alumnos tomen decisiones de forma autónoma	X	✓
	El proceso consta de planificación	X	✓
	El proceso consta de textualización	X	✓
	El proceso consta de revisión	X	✓
El proceso consta de edición	X	X	
Conexión con tareas de lectura	La lectura está involucrada en la tarea de producción	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN

La pretensión del estudio de caso expuesto fue comprobar el impacto de un proceso de auto-observación, basado en la evidencia sobre prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita, tanto en la calidad del discurso didáctico utilizado por la docente en formación en su intervención.

Los resultados obtenidos muestran que el proceso de auto-observación sí tuvo un efecto en la calidad del discurso didáctico en la actuación docente de la profesora en formación porque, durante la implementación de la Secuencia Didáctica 2, hizo referencia a más prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita que durante la implementación de la Secuencia Didáctica 1. Así, fue consciente de que debía establecer altas expectativas tanto para el proceso como para el producto, animando a los estudiantes a superar las dificultades y felicitando sus logros (Graham y Perin, 2007) así como motivar y desafiar al alumnado presentando la tarea como un reto cognitivo apropiado a su nivel. Se aseguró de que los alumnos eran conocedores del objetivo de la tarea y del aprendizaje (Gadd y Parr, 2017) y estableció metas de aprendizaje específicas, claras y vinculadas con sus expectativas. Asimismo, gracias al proceso de auto-observación, identificó la conveniencia de emplear textos modelo (Graham et al., 2012b) y de promover la interacción y el trabajo colaborativo entre el alumnado mediante el trabajo en pequeños grupos (Gadd y Parr, 2017; Graham y Perin, 2007; Graham et al., 2012a); reforzó el modelado de estrategias y procesos de escritura (Graham y Perin, 2007; Graham et al., 2012a) y propició la autorregulación en el alumnado (Gadd y Parr, 2017).

Consecuentemente, aprendió a poner en práctica algunos de los principios que la investigación ha asociado a un aprendizaje de alta calidad (Petty, 2009): gracias al discurso docente, los estudiantes son informados sobre el valor de lo que van a aprender y creen que pueden conseguirlo; mientras realizan las actividades, los estudiantes son informados de su progreso hacia la consecución del objetivo y comprenden cómo está estructurado su proceso de aprendizaje; y los estudiantes son instruidos no solo sobre conceptos sino también sobre procedimientos.

Por lo que respecta a la calidad del discurso didáctico en lo que respecta al proceso reflexivo, si se toman como referencia los niveles establecidos por Lee (2005) para el pensamiento reflexivo de los profesores en formación, se aprecia un incremento en la calidad pues mientras el Informe 1 predominó la descripción de tareas (*recall level*), en el Informe 2 la enumeración y, sobre todo, la denominación de las prácticas efectivas implementadas supuso una racionalización (*rationalization level*), esto es, una interpretación de lo que hizo en el aula relacionándolo con la evidencia resultante de la investigación. Así pues, el proceso de auto-observación también tuvo un impacto en esta dimensión.

Estos resultados coinciden con estudios similares que han explorado las posibilidades que la observación y la auto-observación tienen para la formación tanto inicial como permanente del profesorado. Así, por ejemplo, refuerzan las conclusiones de las investigaciones realizadas por Ross y Bruce (2007) o por Jesson et al. (2018), de las cuales se desprende que, siempre y cuando estén apoyados en instrumentos bien estructurados y sean complementados con otros procedimientos como entrevistas, cuestionarios, o evaluación por pares, los procedimientos de auto-evaluación por observación contribuyen al crecimiento profesional porque ayudan a los docentes a identificar buenas prácticas y a seleccionar objetivos de mejora.

## 6. CONCLUSIONES

Si bien en países como Estados Unidos ya desde principios del siglo XX existe un amplio debate sobre las ventajas e inconvenientes de que los programas de formación de profesorado estén más orientados al desarrollo de las competencias docentes o a la reflexión o más o menos supeditados a los resultados de la investigación educativa realizada en contextos experimentales, en el ámbito ibero-americano apenas ha habido discusión al respecto.

Sin embargo, las políticas educativas recién implantadas en España, por ejemplo, propugnan un nuevo modelo de profesión docente y, por tanto, de formación docente, que requiere conocer y generar evidencia

empírica pero también reflexionar más a menudo sobre la propia práctica y la práctica de otros.

Los programas de formación del profesorado deberían proporcionar a los docentes en formación tiempo y oportunidades para aprender a compaginar la docencia basada en la evidencia y la docencia reflexiva. En definitiva, el estudio relacionado con el discurso didáctico de los docentes sirve no solo para la mejora académica de los alumnos, sino también para el propio desarrollo profesional de los docentes y, consecuentemente, la mejora de su puesta en práctica en el aula. Del estudio recogido en este capítulo, el cual forma parte de una línea de investigación sobre observación y evidenciación de prácticas docentes efectivas liderada desde el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de León, se concluye que se trata de un desafío de envergadura, pero asequible.

## 7. REFERENCIAS

- Ahmed, E. W., y Al-Khalili, K. Y. (2013). The impact of using reflective teaching approach on developing teaching skills of primary Science student teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2), 58-64.
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D., y Sánchez Rodríguez, S. (2015). Guía para la observación de prácticas de escritura.
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D., y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*, 804-816.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., y Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath and Company
- Gadd, M., y Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, 30(7), 1551-1574. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9737-1>

- Galicia, I., e Iglesias, J. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente Universitario. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(3), 113-126.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Gillespie, A., y McKeown, D. (2012a). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., McKeown D., Kiuahara, S., y Harris, K.R. (2012b). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Jesson, R., McNaughton, S., Rosedale, N., Zhu, T., y Cockle, V. (2018). A mixed-methods study to identify effective practices in the teaching of writing in a digital learning environment in low-income schools. *Computers & Education*, 119, 14-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.005>
- Kelly, S., Bringe, R., Aucejo, E., y Fruehwirth, J. C. (2020). Using global observation protocols to inform research on teaching effectiveness and school improvement: Strengths and emerging limitations. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 62-62. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5012>
- Ko, J., y Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust.
- Korthagen, F. A., y Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://bit.ly/3clu5Jp>
- Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching*. Nelson Thornes.
- Ross, J. A., y Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, 23(2), 146-159.

- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of teacher education*, 61(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidó.
- Turvey, K. (2019). Humanising as innovation in a cold climate of [so-called-evidence-based] teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550603>
- Yeh, C., y Santagata, R. (2015). Preservice teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487114549470>
- Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo* [Resumen de conferencia]. 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos.