

OBSERVAR Y AUTO-OBSERVARSE:
EFECTO EN LA CALIDAD DE LOS PROCESOS
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

GIMENA ALONSO SÁNCHEZ
Universidad de León

MARÍA DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente ha de estar fuertemente vinculada a la implementación de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, es decir, de prácticas que han sido juzgadas como ejemplares o demostradas con éxito (Epper y Bates, 2004) y a la generalización de experiencias pedagógicas realizadas y evaluadas por profesores que han sido seleccionadas por su eficacia y pretenden servir de guía y estímulo para los demás profesores (Martínez, 2011).

La evidencia que existe sobre la efectividad de determinadas prácticas para el aprendizaje de la escritura de textos es amplia (véase Graham y Perin, 2007 para un meta-análisis). Sin embargo, los pocos estudios de observación que se han realizado en nuestro contexto educativo indican que las prácticas que se han demostrado efectivas en estudios de intervención son escasamente implementadas en el aula (Alonso-Cortés y Sánchez, 2021).

Por otra parte, se ha comprobado que la observación de la práctica docente, entendida como la descripción de la práctica contextualizada y efectuada con ayuda de un protocolo de intervención (Clanet, 1998), redundará en la mejora de la actuación docente.

Como ya muestran distintos estudios (Díaz, Borges, Valadez y Zambrano, 2015), la utilización de una metodología observacional permite registrar datos sobre cómo interactúa el profesor con sus discentes y medir de forma objetiva cómo influye esta forma de enseñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando la observación la realiza el mismo docente que ha llevado a cabo la práctica, hablamos de *auto-observación*, definida por Iglesias y Galicia (2018) como la experiencia de reconocimiento que el maestro tiene sobre sí mismo, desde el lugar propio de sus funciones en el sistema escolar. Se ha determinado que la auto-evaluación derivada de un proceso de auto-observación tiene una repercusión directa en la denominada *autoeficacia docente* (en inglés, *teacher self-efficacy*) (Bandura 1997; Iglesias y Galicia, 2018) porque los profesores que perciben que han tenido éxito, independientemente de la precisión de sus juicios, esperan tener éxito en el futuro (Ross y Bruce, 2007). Ahora bien, según probaron estos últimos autores en un estudio de caso, los resultados de la auto-evaluación como herramienta de capacitación docente son mejores cuando se combina con la observación por pares o por parte de agentes de cambio externos. Mediante análisis de consenso, estos agentes externos, normalmente expertos universitarios, pueden contribuir al crecimiento profesional de los docentes aclarando objetivos y niveles de desempeño y proporcionando información sobre las estrategias que mejor pueden conducir a la consecución de los estándares de aprendizaje.

Existen algunos estudios sobre la relación entre auto-eficacia docente y enseñanza de la escritura, pero se han centrado en el desarrollo de instrumentos para la determinación de la auto-eficacia de los profesores de escritura (Graham, Harris, Fink y MacArthur, 2001; Locke y Johnston, 2016) y hay también un conjunto de investigaciones que han utilizado la observación como procedimiento para la identificación de las prácticas efectivas para el aprendizaje de la escritura (Asaro-Saddler, Arcidiacono y Morris, 2017; Jesson, McNaughton, Rosedale, Zhu y Cockle, 2018). Algunas de estas investigaciones han relacionado prácticas efectivas observadas con ganancias en el aprendizaje de la escritura (Gadd, 2014). Sin embargo, no existe apenas evidencia sobre el efecto de los procesos de auto-observación en los procesos de enseñanza (¿la auto-

observación puede contribuir a la mejora de las prácticas utilizadas por los docentes para enseñar a escribir?) y en los procesos de aprendizaje de la expresión escrita (¿las prácticas que se incorporan como resultado de la auto-observación contribuyen a que los alumnos aprendan a producir mejores textos?).

2. OBJETIVOS

- Explorar el efecto de un proceso de (auto)observación en la implementación de prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita y, por tanto, en la calidad de una situación de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en Educación Secundaria.
- Comprobar el efecto de la introducción de prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita en la calidad de los textos producidos por estudiantes de Educación Secundaria.

3. METODOLOGÍA

El estudio de caso se llevó a cabo en un colegio concertado de un área urbana. Los participantes fueron 22 alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años y 21 alumnos de 3.º curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, y la profesora encargada de impartir la materia Lengua Castellana y Literatura.

Como parte de un estudio más amplio descrito en Aparici, Cuberos, Salas y Rosado (2021), con el grupo de alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria se implementó una secuencia didáctica (SD1) integrada por las siguientes actividades:

Sesión 1: Contextualización de la secuencia didáctica. Se explicaron los objetivos y se escribió un primer texto argumentativo sobre el tema de la libertad de vestimenta.

Sesión 2: Los alumnos escribieron un texto argumentativo (texto 1) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo.

Sesión 3: Lectura compartida, análisis de textos y escritura de un segundo texto (texto 2) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo. Se analizaron aspectos de los textos ejemplificativos que posteriormente se iban a utilizar en una rúbrica para la evaluación entre pares y compartida: conocimiento sobre el tema, punto de vista, evidencias, vocabulario, organización y oraciones.

Sesión 4: Evaluación entre iguales. Los alumnos, en parejas, evaluaron los textos de sus compañeros primero individualmente y después de forma conjunta. Para ello, utilizaron como instrumento una rúbrica que contenía los aspectos sobre los que habían reflexionado en la sesión anterior y que se les explicó previamente. Esa misma rúbrica es la que se empleó para evaluar sus escritos.

Sesión 5: Evaluación compartida. Se llevó a cabo un análisis conjunto de los resultados de las evaluaciones consensuadas por la pareja utilizando una tabla de doble entrada con las notas obtenidas por cada alumno en la rúbrica. A continuación, se hizo una reflexión conjunta incidiendo en los aspectos que habría que mejorar. Posteriormente, se escogieron fragmentos de textos concretos que habían recibido más nota y se analizaron como modelos a seguir para la escritura de un tercer texto sobre el mismo tema.

Sesión 6: Escritura de un tercer y definitivo texto (texto 3) sobre el tema de la libertad de desplazamiento de las personas a países distintos del suyo.

La implementación de esta secuencia didáctica fue auto-observada por la docente que la llevó a cabo y por una observadora experta, utilizando como instrumento, en ambos casos, la *Guía para la observación de prácticas de escritura* (Sánchez y Alonso-Cortés, 2015), que, basada en la evidencia, permite identificar prácticas docentes efectivas para el aprendizaje de la escritura en torno a cinco dimensiones de análisis: a) enfoque de la tarea de escritura; b) ambiente de escritura en el aula; c) andamiaje; d) aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura y e) conexión con tareas de lectura.

TABLA 1. Guía para la observación de prácticas de escritura

Dimensiones	Subapartados
A. Enfoque de la tarea de escritura	1) Destinatario real.
	2) Propósito comunicativo explícito.
B. Ambiente de escritura en el aula	3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja.
	4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto.
C. Andamiaje	5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto.
	6) Reciben retroalimentación sobre el texto.
D. Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	7) Se instruye sobre ortografía.
	8) Se instruye sobre caligrafía.
	9) Se instruye sobre construcción de oraciones.
	10) Se instruye sobre composición de párrafos.
	11) Se instruye sobre vocabulario.
	12) Se desarrolla el proceso de planificación.
	13) Se desarrolla el proceso de textualización.
E. Conexión con tareas de lectura	14) Se desarrolla el proceso de revisión.
	15) Se plantea el proceso de edición.
	16) Se promueve el acceso a información adicional.

Nota: Adaptado de Sánchez Rodríguez, S. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2015).

A continuación, ambas pusieron en común sus respectivos análisis y se comentaron coincidencias y discordancias para llegar a un análisis de consenso a partir del cual se diseñó una segunda secuencia didáctica (SD2).

Esta segunda secuencia didáctica se realizó con el grupo de alumnos de 3.º de Educación Secundaria y la implementación fue nuevamente observada, utilizando el mismo instrumento que en la primera observación. Un segundo análisis de consenso permitió comprobar si el replanteamiento de la secuencia didáctica, como resultado del primer proceso de (auto)observación, tuvo efecto en la calidad de la segunda situación de enseñanza-aprendizaje medida por el número de prácticas efectivas integradas.

Por su parte, el efecto producido en la calidad textual por la inclusión en el segundo proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas efectivas ausentes en la primera secuencia didáctica se comprobó evaluando y calificando los textos producidos antes y después de la secuencia didáctica 1 y los textos producidos antes y después de la secuencia didáctica 2 y comparando los resultados.

Para ello, se utilizó como instrumento la misma rúbrica empleada por el alumnado para autoevaluar y coevaluar sus producciones escritas (Tabla 4): una rúbrica de puntuación en la que se valoraban los siguientes aspectos identificados en cuatro niveles, siendo 4 la nota más alta: conocimiento sobre el tema (1. sabe muy poco; 4. sabe mucho); punto de vista definido (1. no puedo darme cuenta del punto de vista del autor; 4. puedo darme cuenta muy fácilmente del punto de vista del autor); evidencias (1. faltan ejemplos u otras evidencias para apoyar el punto de vista del autor; 4. hay ejemplos y evidencias y todas sirven para apoyar el punto de vista del autor); organización (1. el texto está desordenado, me pierdo; 4. el texto está muy bien ordenado, puedo seguir muy bien lo que dice); vocabulario (1. el vocabulario no es nada variado, repite las mismas palabras muchas veces y no me parecen adecuadas; 4. tiene un vocabulario muy variado; no repite siempre las mismas palabras, y las que usa son las adecuadas); oraciones (1. muchas oraciones están muy mal redactadas, no las entiendo; 4. las oraciones están muy bien redactadas, las entiendo todas).

4. RESULTADOS

4.1. EFECTO DE LA (AUTO)OBSERVACIÓN EN LA CALIDAD DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS EFECTIVAS

Los resultados obtenidos del primer análisis de consenso realizado por la docente-investigadora y la experta se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2. Observación consensuada por la docente-observadora y la experta

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS		Doc.-Obs.	Obs.-Exp.
A. Enfoque de la tarea de escritura	1) Destinatario real.	SÍ	SÍ
	2) Propósito comunicativo explícito.	SÍ	SÍ
B. Ambiente de escritura	3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja.	SÍ*	SÍ*
	4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto.	SÍ	SÍ
C. Andamiaje	5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto.	SÍ	SÍ
	6) Reciben retroalimentación sobre el texto.	SÍ	SÍ
D. Habilidades, procesos y estrategias de escritura	7) Se instruye sobre ortografía.	NO	NO
	8) Se instruye sobre caligrafía.	NO	NO
	9) Se instruye sobre construcción de oraciones.	NO	SÍ
	10) Se instruye sobre composición de párrafos.	NO	NO
	11) Se instruye sobre vocabulario.	NO	SÍ
	12) Se desarrolla el proceso de planificación.	NO	NO
	13) Se desarrolla el proceso de textualización.	NO	NO
	14) Se desarrolla el proceso de revisión.	SÍ	SÍ
	15) Se plantea el proceso de edición.	NO	NO
E. Conexión con tareas de escritura	16) Se promueve el acceso a información adicional	SÍ	SÍ

Respecto al enfoque de la tarea de escritura, ambas observadoras coincidieron en que el texto que debía componer el alumnado en la SD1 sí tenía un destinatario real, así como un propósito comunicativo, aunque también ambas coincidieron en apreciar que no era muy explícito.

Por lo que respecta al ambiente de escritura en el aula, ambas coincidieron en que la docente sí había estimulado al alumnado para que enfrentara la composición del texto como una tarea compleja. No obstante, la docente-observadora indicó que esta práctica se implementaba al comentar a los alumnos que iban a poner en práctica una serie de habilidades como escribir, leer, tomar notas, evaluar, reflexionar, dialogar y responder a un cuestionario mientras que, en el consenso con la observadora experta, se llegó a la conclusión de que dicha práctica no tenía tanto que ver con la mención de las habilidades involucradas como con el hecho de saber estimular a los estudiantes y plantearles la escritura como un reto, como una tarea compleja. Así pues, si bien era algo que se evidenciaba en varios momentos de la implementación de la SD1 (por ejemplo, al decirles a los alumnos que son capaces de escribir un texto mucho mejor y que la tarea de escritura hay que tomársela en serio en las sesiones 3 y 6), se anotó como mejora para la implementación de la segunda secuencia. Asimismo, las dos estuvieron de acuerdo en que había interacción entre los alumnos durante los momentos de evaluación entre iguales, coevaluación y revisión.

La tercera dimensión observada fue el andamiaje. La docente-observadora y la observadora experta coincidieron en apreciar que los propósitos de la composición del texto y sus destinatarios sí se establecieron con claridad en las sesiones 1, 3 y 6, pero también estuvieron de acuerdo en que era necesario mejorar la definición del género textual e incluir una instrucción sobre textos argumentativos. Asimismo, acordaron que, en la implementación de la SD1, los discentes sí habían recibido retroalimentación sobre el texto en la sesión 3, en el turno de preguntas, al realizar la actividad de lectura, y en la sesión 5, cuando la docente reflexionó de forma conjunta con el grupo sobre la calidad de los textos escritos con ayuda de la rúbrica. Sin embargo, consensuaron como mejora de la SD2 la incorporación de retroalimentación individual en algún momento del proceso de planificación y revisión.

En cuanto a las prácticas para el aprendizaje de las habilidades, procesos y estrategias de escritura, ambas observadoras coincidieron en indicar que no se había realizado instrucción ni en ortografía, ni en caligrafía. Ahora bien, en relación con la instrucción en composición de párrafos, hubo de producirse un consenso pues la docente-observadora consideraba que no había habido instrucción porque no se había realizado de forma directa y la observadora experta valoró que sí se había producido en la sesión 4, al explicar el ítem de la rúbrica que hacía referencia a las oraciones y al vocabulario, y en la sesión 5, cuando se ejemplificó y se preguntó a los alumnos cómo deberían ser las oraciones y qué tipo de vocabulario aparecía en los productos escritos.

Por su parte, respecto a los procesos de escritura, las dos observadoras coincidieron en que, durante la implementación de la SD1, los procesos de planificación, textualización y edición no tuvieron lugar: consideraron que no hubo planificación porque no se contempló un espacio de tiempo destinado a la orientación sobre cómo redactar el texto ni se pidió a los alumnos que hicieran esquemas o mapas conceptuales, y tampoco hubo textualización ni edición porque los textos fueron producidos como textos diferentes, no como sucesivos borradores. También coincidieron en que, sin embargo, el proceso de revisión sí estuvo contemplado.

Finalmente, estuvieron de acuerdo respecto a la observación de la última dimensión, la conexión con tareas de lectura, pues ambas identificaron esta práctica efectiva en la sesión 3, durante la que se analizaron dos textos que presentaban características parecidas a las que debían presentar las composiciones escritas, pero propusieron como mejora la promoción del acceso a diccionarios y a otras fuentes de información.

De los resultados de dicho análisis de consenso se concluyó, por tanto, que era necesario replantear la secuencia didáctica para que incluyera las mejoras señaladas en la Tabla 3:

TABLA 3. Prácticas que se incluyen en la secuencia didáctica mejorada

Dimensiones	Subapartados	Mejoras en la SD2 según consenso
A. Enfoque de la tarea de escritura	1) Destinatario real.	
	2) Propósito comunicativo explícito.	Propósito comunicativo más explícito.
B. Ambiente de escritura en el aula	3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja.	Insistir en afrontar la escritura como un reto y una tarea compleja.
	4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto.	
C. Andamiaje	5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto.	Instrucción del profesor sobre el tipo de género.
	6) Reciben retroalimentación sobre el texto.	Retroalimentación individual en la planificación y revisión.
D. Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura	7) Se instruye sobre ortografía.	
	8) Se instruye sobre caligrafía.	
	9) Se instruye sobre construcción de oraciones.	Instrucción más explícita.
	10) Se instruye sobre composición de párrafos.	Instrucción más explícita.
	11) Se instruye sobre vocabulario.	Instrucción más explícita.
	12) Se desarrolla el proceso de planificación.	Instrucción directa, modelado y andamiaje.
	13) Se desarrolla el proceso de textualización.	Incorporación de un borrador que se modifica.
	14) Se desarrolla el proceso de revisión.	Revisión sobre el borrador.
	15) Se plantea el proceso de edición.	Redacción de un texto final.
E. Conexión con tareas de lectura	16) Se promueve el acceso a información adicional.	Ampliar las fuentes de conocimiento.

Además, se mejoró el instrumento de evaluación de los textos: en cuanto al indicador *conocimiento sobre el tema*, se consideró que la descripción “el autor sabe muy poco/poco/bastante/mucho” había dificultado la evaluación en algunas ocasiones, por lo que se creyó oportuno añadir la “cantidad y originalidad de los argumentos utilizados”, puesto que

algunos alumnos podían limitarse, simplemente, a repetir los mismos que se les habían dado como modelo; respecto a las *evidencias*, también se consideró adecuado aclarar si estas apoyaban los argumentos, ya que este aspecto era relevante para construir el texto; por último, se completó la descripción relativa a la *organización del texto*, dado que la rúbrica empleada en la primera secuencia solo especificaba si estaba ordenado o desordenado y si se entendía bien o no.

TABLA 4. Rúbrica de evaluación de los textos

	1	2	3	4
Conoci- miento so- bre el tema	El autor sabe muy poco sobre el tema. No utiliza argumentos variados ni originales.	El autor sabe poco sobre el tema. Apenas utiliza argumentos variados y originales.	El autor sabe bastante sobre el tema. Utiliza bastantes argumentos variados y originales.	El autor sabe mucho sobre el tema. Utiliza argumentos variados y originales.
Punto de vista defi- nido	No puedo darme cuenta del punto de vista del autor sobre el tema.	Me es un poco difícil darme cuenta del punto de vista del autor sobre el tema.	Puedo darme cuenta del punto de vista del autor, pero a veces no lo explica claramente.	Puedo darme cuenta muy fácilmente del punto de vista del autor, lo explica muy claramente.
Evidencias	En el texto faltan ejemplos y otras evidencias para apoyar los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.	Hay ejemplos y/u otras evidencias, pero no sirven para apoyar los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.	Hay ejemplos y/u otras evidencias, pero algunas sirven para apoyar los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista y otras no tanto.	Hay ejemplos y/u otras evidencias, todas sirven para apoyar los argumentos con los que defiende el autor su punto de vista.
Organiza- ción	El texto está desordenado, me pierdo. No lo estructura en párrafos. No utiliza	El texto está desordenado, solo hay uno o dos párrafos, no puedo seguir bien todo lo que dice. No	El texto está bastante ordenado, se estructura en párrafos; puedo seguir bastante bien lo que	El texto está muy bien ordenado, se estructura en párrafos; puedo seguir muy bien lo que dice/sus

	1	2	3	4
	conectores discursivos para enlazar las ideas.	utiliza conectores discursivos para enlazar las ideas.	dice/sus argumentos. Utiliza algún conector discursivo para enlazar las ideas.	argumentos. Utiliza conectores discursivos para enlazar las ideas.
Vocabulario	El vocabulario no es nada variado. Repite las mismas palabras muchas veces, y no me parecen adecuadas.	Tiene un vocabulario poco variado. Repite demasiado las mismas palabras, aunque me parecen bastante adecuadas.	Tiene un vocabulario bastante variado. No repite siempre las mismas palabras y las que usa son casi siempre adecuadas.	Tiene un vocabulario muy variado. No repite siempre las mismas palabras, y las que usa son las adecuadas.
Oraciones	Muchas oraciones están muy mal redactadas, no las entiendo.	Algunas oraciones no están bien redactadas, no las entiendo.	Las oraciones están bien redactadas, las entiendo casi todas.	La oraciones están muy bien redactadas, las entiendo todas.

La segunda secuencia didáctica quedó, pues, replanteada de la siguiente manera:

Sesión 1: Presentación del proyecto, lectura compartida, análisis de textos y escritura del texto 1 sobre el tema del bilingüismo.

La primera sesión sirvió para presentar el proyecto y contextualizar la secuencia didáctica. Se informó a los alumnos de que el centro iba a participar en un pequeño estudio sobre la opinión que tenían los jóvenes acerca del bilingüismo. Como en el colegio se ofrece además una enseñanza bilingüe, se les motivó haciéndoles saber que su experiencia personal les iba a ayudar a opinar sobre el tema. Además, se les comunicó que sus textos tendrían un destinatario real. Se insistió en que las personas a las que iban dirigidos los textos estaban muy interesadas en saber la opinión que los alumnos tenían sobre este asunto. A continuación, se les repartieron los dos textos que se tomarían como modelo para opinar sobre este tema, uno a favor y otro en contra. Los textos fueron elegidos

por la docente observadora, encargada de implementar la secuencia didáctica.

Sesión 2: Instrucción sobre textos argumentativos, planificación (modelado y andamiaje) y textualización (redacción del texto 2).

Instrucción directa: La docente realizó una instrucción sobre los textos argumentativos apoyándose en una presentación. Se utilizaron ejemplos variados y se recurrió a los textos que habían leído en la sesión anterior. También se instruyó en la estructura que puede presentar un texto argumentativo, inductiva y deductiva; y se les entregó una hoja con conectores (Cassany, 1995) que podían utilizar para enlazar las ideas y los párrafos.

Planificación (modelado y andamiaje). Se les explicó a los alumnos la importancia de los procesos (planificación, textualización, revisión y edición) en la redacción de un texto para que afrontasen la escritura como una tarea compleja. Seguidamente, se les expusieron todos los aspectos que había que tener en cuenta en la planificación de un texto, ejemplificándolo y realizando un modelado. A continuación, se procedió a realizar una lluvia de ideas con situaciones comunicativas diferentes para comprobar que todos habían entendido lo que tenían que hacer.

Planificación y redacción del texto: la última parte de esta sesión se dedicó a planificar y a redactar el texto 2 en un ordenador portátil. Para ello, se les sugirió que utilizaran todo el material que se les había dado, y que consultasen el diccionario si lo veían oportuno. Al finalizar, el profesor recogió todo el material para comprobar cómo habían realizado la planificación.

Sesión 3: Evaluación entre iguales. Los alumnos evaluaron por parejas los textos de sus compañeros, primero individualmente y después de forma conjunta, utilizando la rúbrica mejorada.

Sesión 4: Revisión, retroalimentación y redacción de la versión final del texto. La profesora mostró a los alumnos las tablas que mostraban los resultados de la evaluación consensuada con el compañero y su propia evaluación, para la que había utilizado como instrumento la misma rúbrica utilizada por ellos en la sesión anterior. A continuación, hizo una

reflexión grupal sobre la diferencia entre una evaluación y otra, y sobre los puntos débiles y fuertes. Además, se apoyó en los textos evaluados para que los alumnos tuvieran ejemplos de cómo debían ser sus textos y cómo no. Los estudiantes redactaron la versión final del texto.

El análisis de consenso realizado tras la auto-observación y la observación del desarrollo en el aula de la segunda secuencia didáctica evidenció que se habían implementado las siguientes prácticas efectivas:

En cuanto al enfoque de la tarea de escritura, se incluyó un propósito comunicativo más explícito.

Respecto al ambiente de escritura en el aula, se insistió en afrontar la escritura como un reto y una tarea compleja.

En la dimensión del andamiaje, se incorporó la instrucción directa del profesor sobre el tipo de género y la retroalimentación individual en la planificación y la revisión.

En cuanto al aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura, se incluyó una instrucción más explícita sobre la construcción de oraciones, la composición de párrafos y el vocabulario. Asimismo, se incorporaron los procesos de planificación, con una instrucción directa con modelado y andamiaje, el de textualización, pues los textos se reescribían sobre un borrador y el de edición.

Respecto a la conexión con las tareas de escritura, se ampliaron las fuentes de conocimiento.

TABLA 5. Comparación de las PE incluidas en la SD1 y SD2

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS		SD1	SD2
A. Enfoque de la tarea de escritura	1) Destinatario real.	SÍ	SÍ
	2) Propósito comunicativo explícito.	SÍ	SÍ
B. Ambiente de escritura	3) Afrontar la composición del texto como una tarea compleja.	SÍ*	SÍ*
	4) Interacción entre el alumnado cuando se realiza la composición del texto.	SÍ	SÍ

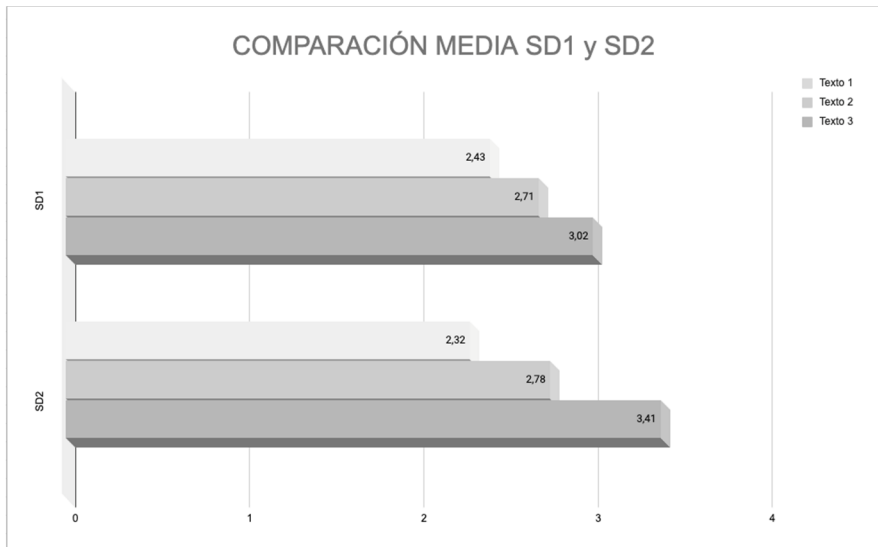
C. Andamiaje	5) Se establecen los propósitos de la composición del texto, los destinatarios y el tipo de texto.	SÍ	SÍ
	6) Reciben retroalimentación sobre el texto.	SÍ	SÍ
D. Habilidades, procesos y estrategias de escritura	7) Se instruye sobre ortografía.	NO	NO
	8) Se instruye sobre caligrafía.	NO	NO
	9) Se instruye sobre construcción de oraciones.	NO	SÍ
	10) Se instruye sobre composición de párrafos.	NO	SÍ
	11) Se instruye sobre vocabulario.	NO	SÍ
	12) Se desarrolla el proceso de planificación.	NO	SÍ
	13) Se desarrolla el proceso de textualización.	NO	SÍ
	14) Se desarrolla el proceso de revisión.	SÍ	SÍ
E. Conexión con tareas de escritura	15) Se plantea el proceso de edición.	NO	SÍ
	16) Se promueve el acceso a información adicional.	SÍ	SÍ

4.2. RESULTADOS DE LA CALIDAD DE LOS TEXTOS PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS EN LA SD1 y SD2

El Gráfico 1 expresa los resultados del efecto en la calidad de la producción textual de los alumnos producido por la inclusión de prácticas efectivas.

En la primera intervención (SD1), la media de los textos 1, 2 y 3 fue respectivamente 2,43; 2,71 y 3,02; y, en la segunda intervención (SD2), fue 2,32; 2,78 y 3,41. Ello implica que, siendo el punto de partida muy similar, mientras con la primera secuencia didáctica la mejora que se produjo entre el texto 1 y 3 fue de 0,59 puntos, con la implementación de la segunda secuencia didáctica la mejora fue de 1,09 puntos.

GRÁFICO 1. Resultados de la calidad de los textos producidos por los alumnos



5. DISCUSIÓN

En un intento de avanzar en la exploración y evidenciación de las prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita, en este capítulo se han presentado los resultados de un estudio de caso realizado con dos grupos de estudiantes de Educación Secundaria para comprobar si la auto-observación de una docente-observadora reforzada por la observación de un agente externo puede contribuir a que dichas prácticas cobren mayor protagonismo en las aulas y si, con ello, mejora la calidad de los textos escritos por estudiantes.

El primer objetivo propuesto fue alcanzado, pues se vio que en la segunda secuencia didáctica implementada (SD2) se desarrollaron más prácticas efectivas para el aprendizaje de la expresión escrita. Ello confirma resultados obtenidos en estudios previos que mostraron que el desempeño docente será tanto más eficiente cuanto más se conozca el docente a sí mismo y se ejercite en la regulación de los matices que afectan a su función profesional, según señala Daura (2011, como se cita en Iglesias y Galicia, 2018) y la función formativa que pueden cobrar los procesos de (auto)observación (Martínez Mut, 2011). Asimismo,

también se comprobó que, tal y como apuntaron Ross y Bruce (2007), el solo uso de instrumentos de auto-observación puede resultar insuficiente pues la docente-observadora consideró conveniente matizar algunas de sus apreciaciones como consecuencia del análisis de consenso llevado a cabo con la observadora-experta.

Por otra parte, los resultados muestran que las prácticas efectivas introducidas como consecuencia del proceso de (auto)observación sí repercutieron positivamente en la calidad de los textos producidos por los alumnos pues, siendo el punto de partida de los alumnos con los que se implementó la SD1 muy similar al punto de partida de los alumnos con los que se implementó la SD2, los textos finales en el segundo caso resultaron mejor evaluados. Estos resultados corroboran que, como Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) afirman, la incorporación de prácticas efectivas en una secuencia didáctica de escritura, después de haber sido experimentada y evaluada, es fundamental para que los estudiantes produzcan textos de calidad.

6. CONCLUSIONES

El documento titulado *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, 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. Ese mismo documento 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, y permita el reconocimiento de la complejidad de las tareas desempeñadas, más allá de la valoración, y la identificación de las necesidades del profesorado.

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 la viabilidad de un

procedimiento con el que se puede llevar a cabo una evaluación docente formativa y significativa.

8. REFERENCIAS

- Alonso-Cortés Fradejas, M. A. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García (Coords.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 804-816). Dykinson.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. y Rosado, E. (2021). Linguistic Indicators of Text Quality in Analytical Texts: Developmental Changes and Sensitivity to Pedagogical Work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 9-46.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Asaro-Saddler, K., Arcidiacono, M. B. y Morris Deyoe, M. (2017). Instructional Practice for Students with Autism Spectrum and Related Disorders: Exploring the Teaching of Writing in Two Self-Contained Classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 33(2), 171-186.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1145561>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154>
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l’enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En *Actes du Colloque REF «Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation»*. Toulouse, INSA.
- Daura, F. T. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 77-88.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Díaz, M. C., Borges, A., Valadez, M. D. y Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>

- Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC.
- Gadd, M. (2014). *What is critical in the effective teaching of writing? A study of the classroom practice of some Year 5 to 8 teachers in the New Zealand context* [Thesis Doctoral, The University of Auckland].
<https://bit.ly/3wDM5Fu>
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. y MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-202.
https://dx.doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- 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>
- Iglesias, J. y Galicia, I. X. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 113-126.
<http://hdl.handle.net/11162/190504>
- 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://bit.ly/3wEpwRk>
- Locke, T. y Johnston, M. (2016). Developing an Individual and Collective Self-Efficacy Scale for the Teaching of Writing in High Schools. *Assessing Writing*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.01.001>
- Martínez Mut, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en Educación Secundaria. *Edetania*, 39, 101-112. <https://bit.ly/3wA5TcP>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://bit.ly/3clu5Jp>
- Ross, J. y Bruce, C. (2007). Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Sánchez Rodríguez, S. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2015). *Guía para la observación de prácticas de escritura*. <https://bit.ly/3IHQnRH>