

Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M. y Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción.

*Revista Practicum*, 6(1), 26-43.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>

Fecha de recepción: 22/09/2020  
Fecha de aceptación 20/11/2020

## **Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción**

**Checking the effectiveness of materials for reflection on professional teaching skills. An action research study**

**Verificar a eficácia dos materiais reflexivos nas competências docentes profissionais. Um estudo de pesquisa-ação**

**Cristina Moral-Santaella**

Universidad de Granada  
[cmoral@ugr.es](mailto:cmoral@ugr.es)

**Maximiliano Ritacco-Real**

Universidad de Granada  
[ritacco@ugr.es](mailto:ritacco@ugr.es)

**Jerónimo Morales-Cabezas**

Universidad de Granada  
[moralesc@ugr.es](mailto:moralesc@ugr.es)

## Resumen

Formar docentes profesionales/competentes es el reto a superar por cualquier programa de formación del profesorado, pero las facultades de educación españolas no dirigen una atención expresa a salvar este problema. El proyecto de investigación-acción que presentamos muestra la eficacia de un material sobre competencias profesionales docentes y el grado en que consigue formar profesores más competentes/expertos, aunque también muestra una gran resistencia en su utilización. La discusión de los resultados, aunque con las limitaciones propias de los estudios de investigación-acción, ofrece una reflexión propicia para la mejora de los actuales programas de formación de profesores de nuestras facultades de educación.

## Abstract

Training professional / competent teachers is the challenge to be overcome by any teacher training program, but the Spanish faculties of education do not direct express attention to saving this problem. The action research project we present shows the effectiveness of a material on professional teaching competences and the degree to which it manages to train more competent / expert teachers, although it also shows great resistance in its use. The discussion of the results, although with the limitations of action research studies, offers a favorable reflection for the improvement of the current teacher training programs of our schools of education.

## Resumo

A formação de professores profissionais / competentes é o desafio a ser superado por qualquer programa de formação de professores, mas as facultades de educação espanholas não direcionam atenção específica para a superação deste problema. O projeto de investigação-ação que apresentamos mostra a eficácia de um material sobre competências profissionais docentes e o grau em que consegue formar professores mais competentes / especializados, embora também apresente grande resistência na sua utilização. A discussão dos resultados, embora com as limitações dos estudos de pesquisa-ação, oferece uma reflexão favorável para o aprimoramento dos atuais programas de formação de professores de nossas facultades de educação.

## Palabras claves

Formación de profesores, competencias docentes, Practicum, Investigación-acción, resistencia al cambio.

## Keywords

Teacher training, teachers' competencies, Practicum, action-research, resistance to change.

## Palavras-chave

Treinamento de professor, Habilidades de ensino, Estágio, Pesquisa-ação, resistência à mudança.

## 1. Introducción

Formar profesores competentes verdaderos profesionales que puedan comprender y dar una respuesta de calidad a la complejidad de la enseñanza, es el reto que afrontan los programas de formación de profesores en la actualidad. Sistemas educativos como el de Finlandia, Singapur o Canadá, son ejemplos de diseños de programas profesionalizadores para la formación de profesores basados en la adquisición de las competencias docentes (Darling-Hammond y Rothman, 2015).

Al comparar el planteamiento que da fundamento a estos programas de formación del profesorado con el programa de Prácticum que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, programa similar al de otras universidades españolas (Arias et al., 2017; González-Sanmamed, 2015; Moral, próxima publicación), observamos grandes diferencias que estimulan el deseo por encontrar nuevas fórmulas para cambiar el modelo de formación de profesores actual. Por este motivo surge este proyecto de investigación-acción.

El propósito es diseñar un modelo de Prácticum que realmente entrene para la profesión docente, ya que el modelo que se sigue actualmente es un modelo poco enfocado a la adquisición de competencias profesionales. El modelo que se mantiene en la actualidad en la Facultad de Educación de Granada se fundamenta en la realización de un periodo de observación que exige la elaboración de una memoria de prácticas y un diario personal. La guía proporcionada para la realización de la memoria de prácticas es una guía abierta para la reflexión. En ella se exige que el alumnado realice una observación descriptiva de grandes apartados de la práctica docente, como, por ejemplo, las características del centro, Proyecto Educativo, Plan de Centro, metodología docente, evaluación del aprendizaje, etc., pero en ningún caso es una guía detallada que guíe la reflexión sobre la diversidad de competencias profesionales básicas que caracterizan a la profesión docente (Facultad de Educación de Granada, 2019).

El reciente resurgimiento del movimiento de formación de profesorado basado en competencias destaca los beneficios de entrenar a los profesores en la re-

flexión sobre las competencias profesionales clave que identifican a la profesión docente (Pollard, 2014; Gravells, 2017; Blachford, 2017; Baker et al., 2017; Capel et al., 2016; Hall et al., 2014; Sellars, 2017; Ball y Forzani, 2009; Forzani, 2014). La línea de investigación representada por estos autores no considera al profesor un simple técnico que aplica rutinas de actuación en su trabajo, sino un profesional competente capaz de reflexionar acerca de cómo resolver el complejo problema de la enseñanza. Para ello diseñan materiales y sesiones clínicas con la intención de generar una reflexión guiada, lo más detallada posible, sobre competencias docentes.

El contraste entre lo que se experimenta en la Facultad de Educación de Granada y estos nuevos enfoques profesionalizadores en la formación de profesores, se ha convertido en el punto de partida de este proyecto de investigación, llevado a cabo por un grupo de profesores que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria. Para ello se han adoptado los principios metodológicos básicos de las propuestas de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986; McNiff, 2013), pues se considera la alternativa válida para poder cambiar las prácticas ineficaces que se mantiene en muchas instituciones de enseñanza (Cochran-Smith, 2005). Específicamente, el proyecto de investigación-acción que se presenta en este artículo ha consistido en diseñar y probar un material para la formación del profesorado destinado a ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre competencias docentes básicas, con el propósito de conseguir formar profesores competentes y capaces de hacer frente a las complejidades de la enseñanza.

## **2. Punto de partida del proyecto de investigación acción**

### **2.1. La naturaleza compleja de la enseñanza y sus desafíos para los programas de formación de profesores**

Actualmente existe un amplio debate en torno a los programas de formación de profesores. La base de estas críticas está directamente relacionada con la necesidad de una teoría de la enseñanza coherente y unificada que respalde los programas de formación de profesores (Sinnema et al., 2017; Wang et al., 2011). La Conferencia de Decanos Españoles (2017) y el Departamento de Educación de España (Marina et al., 2015) también destacan esta falta de consenso. Sin embargo, aunque algunos estudios destacan esta falta de definición, también hay algunos autores que identifican claramente la enseñanza como un trabajo exigente que requiere que el profesor posea un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) y unas competencias profesionales para poder dar respuesta a esta complejidad (Baker et al., 2017; Ball y Forzani, 2009; Blachford, 2017; Capel et al., 2016; Forzani, 2014; Gravells, 2017; Grossman et al., 2009).

Pero, aunque estas investigaciones avalan la complejidad de la enseñanza, también se encuentran otras investigaciones que muestran como el profesorado intenta reducir esta complejidad con rutinas de clase fáciles de seguir. Estas rutinas son muy resistentes al cambio, debido a que están muy aceptadas e institucionalizadas como hábitos de enseñanza característicos de los docentes (Duffy y Roheler, 1986). Aunque la enseñanza se considera un trabajo que requiere resolver problemas y tomar decisiones, en muchos casos la realidad cotidiana de las escuelas muestra una práctica sencilla y relativamente básica a través de rutinas simples de actuación que son fáciles de seguir (Ortiz, 2011; Terhart, 2013). Esta resistencia también se encuentra en los futuros maestros y se fundamenta en el hecho de que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza no ha conseguido eliminar las creencias acumuladas en sus años de escuela Primaria y Secundaria, sino por el contrario, afianzarlas (Bronkhorst et al., 2014; Garrett y Segall, 2013).

## **2.2. Bases para la construcción de programas de Prácticum enfocados al desarrollo de competencias**

Así que, aunque existen numerosos estudios que muestran la complejidad de la enseñanza y recomiendan la reflexión y la formación sobre competencias profesionales docentes, no es el planteamiento usual de los programas de formación del profesorado, y en concreto, de los programas de Prácticum para la formación de profesores en España (Arias et al., 2017; González-Sammamed, 2015; Zabalza, 2011). Los programas de formación de profesorado suelen ser meros programas de entrenamiento académico, con una sección muy limitada de reflexión sobre práctica durante los periodos de observación y contacto con la realidad de la enseñanza. Como señala Darling-Hammond (2006b), lo que los maestros necesitan saber para enfrentar el complejo mundo de la enseñanza es imposible comunicar de forma teórica y difícil de apreciar a través de una simple observación durante los periodos de Prácticum. Según Darlin-Hammond (2006b) la clave de los buenos programas de formación de profesores radica en el hecho de que ofrecen numerosas oportunidades para analizar y reflexionar con la ayuda de una guía experta sobre “*el grano fino de la práctica docente*” (Darling-Hammond, 2006b, p. 308).

Pero, desgraciadamente, como destacan Wang et al. (2011), la acción reflexiva en la formación del profesorado ha sido criticada como algo ineficaz para conseguir llegar al detalle de análisis que propone Darling-Hammond (2006b). Esta idea no es nueva, ya que hace décadas los investigadores demostraron que los periodos de reflexión durante el Prácticum se reducían a una mera descripción de episodios de enseñanza donde la complejidad de la enseñanza no se cuestionaba (Calderhead, 1989). Ball y Bass (2001) descubrieron que el conocimiento didáctico del contenido no se lograba a través de la observación de la enseñanza,

y que las experiencias de campo durante los periodos de prácticas en la formación de profesores no se correlacionaban directamente con la adquisición de un conocimiento pedagógico. De estas investigaciones se concluye que la observación y la simple reflexión sobre la experiencia, no garantiza un buen programa de Prácticum, e incluso se ha llegado a considerar ineficaz para cambiar los sistemas de creencias que poseen los futuros profesores, aunque contradictoriamente efectivo para reforzar las creencias existentes (McIntosh, 2010).

Para facilitar un modelo de práctica reflexiva eficiente durante el Prácticum que permita a los futuros profesores reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza, se debe utilizar un modelo de reflexión como el propuesto por Van Manen (1977) que progresa desde niveles de reflexión técnica, hacia niveles de reflexión práctica y crítica (Sellars, 2017). La intención es conseguir que los futuros profesores alcancen durante sus periodos de Prácticum el nivel de competencias suficiente para convertirse en verdaderos expertos adaptativos capaces de resolver el complejo mundo de la enseñanza (Darling-Hammond, 2006a). Estos maestros competentes deben tener un recurso profesional compuesto de capital humano, social y decisonal (Day, 2017; Hargreaves y Fullan, 2012), que se adquiere a través de un progresivo proceso que avanza desde las fases de principiante a experto (Leinhardt y Greeno, 1986).

Los estudios sobre profesores expertos y principiantes destacan que los profesores principiantes suelen tener una comprensión limitada de la complejidad de la enseñanza y no logran integrar el significado de lo observado en una sesión de enseñanza, con lo cual esto les impide adoptar un nivel competencial adecuado. Los profesores expertos trabajan en un nivel superior de comprensión que les permite comprender las distintas dimensiones del proceso de enseñanza y tener más flexibilidad y velocidad en resolver problemas de enseñanza, mostrando un nivel competencial superior (Berliner, 2001; Woff et al., 2017).

### **3. Punto de partida del proyecto de investigación-acción**

#### **3.1. Problema de investigación y planteamiento metodológico**

A partir de esta fundamentación teórica que se acaba de plantear se puede deducir que el propósito de un buen programa de formación de profesores debería estar dirigido a formar profesores expertos competentes alejados de la imagen de un mero novicio incapaz de resolver la complejidad de la enseñanza. Pero desafortunadamente como Berliner (2000) ya destacaba a comienzos del siglo XXI, los programas de formación de profesores no estimulan intelectualmente a los futuros docentes como deberían para llegar a formar verdaderos profesionales expertos en docencia. La reflexión de Berliner (2000) puede ser trasladada

directamente a nuestro contexto. Año tras año el modelo que se mantiene en la Facultad de Educación de Granada se basa en la elaboración de una memoria de prácticas que no guía la reflexión y no estimula lo suficiente a los futuros profesores para que se pregunten detenidamente sobre los componentes esenciales y básicos de cada una de las competencias profesionales docentes que se requieren para poder llevar a cabo una docencia de calidad. La construcción de una memoria y un diario de prácticas para completar el Prácticum, con una simple guía para su elaboración, no es suficiente para profundizar en la complejidad de la enseñanza y formar docentes competentes, verdaderos profesionales expertos. Por este motivo, la hipótesis de partida de este trabajo reside en considerar que los futuros profesores obtendrán un conocimiento más experto durante su periodo de Prácticum si siguen una guía detallada para la reflexión sobre competencias profesionales docentes para la realización de su memoria de prácticas.

Para probar esta hipótesis de trabajo se ha diseñado un proyecto de investigación-acción, por tanto, el trabajo sigue las fases típicas de un proyecto de investigación-acción: “*Planificación, actuación, observación y reflexión*” (Carr y Kemmis, 1986; McNiff, 2013).

### **3.2. Planificación: diseño de un nuevo material de formación para reflexionar sobre competencias profesionales docentes**

La propuesta para mejorar el modelo de Prácticum de la Facultad de Educación de Granada se centra en modificar el material que los estudiantes utilizan para reflexionar sobre la práctica docente durante su estancia en el colegio. Este nuevo material consiste en una serie de actividades reflexivas guiadas sobre diversas competencias docentes dirigidas al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Moral, 2018, 2019). La Figura 1 muestra un ejemplo de práctica reflexiva sobre el tema “Metacognición”. Para la preparación de este material, se han seguido los trabajos de Pollard (1997; 2014), Gravells (2017), Blachford (2017), Baker et al. (2017), Capel et al. (2016), Hall et al. (2014), Sellars (2017), Grossman et al. (2009), Ball y Forzani (2009) y Forzani (2014). El modelo de reflexión utilizado para generar una toma de conciencia personal de las diferentes competencias aplica los tres niveles de reflexión establecidos por Van Manen (1977).

**Figura 1.** Actividad reflexiva sobre la competencia docente: “Procesos Metacognitivos desarrollados en clase”

### PROCESOS METACOGNITIVOS DESARROLLADOS EN CLASE

La toma de consciencia del proceso de aprendizaje es una condición esencial para conseguir una enseñanza personalizada y un aprendizaje significativo. El alumno debe tomar consciencia del porqué aprende, para qué aprende, cómo aprende, qué utilidad va a tener lo que está aprendiendo, cuáles son los problemas que conlleva el proceso de aprendizaje, cómo resolverlos, etc..

Es interesante reflexionar sobre los momentos de clase en los que se activan los procesos metacognitivos en los alumnos a partir del siguiente esquema:

Los alumnos reflexionan en torno a las siguientes preguntas	CUÁNDO SE EMPLEA	PROCEDIMIENTO
¿Por qué aprendo este tema ...?		
¿Para qué aprendo este tema...?		
¿Cómo aprendo correctamente...?		
¿Qué utilidad tiene lo que aprendo?		
¿Cuáles son los problemas que conlleva el aprendizaje de este tema...?		
¿Cómo te sientes cuando aprendes, qué emociones provoca?		
¿Cómo mejorar el proceso de aprendizaje?		
Otros..		

- ¿Algunas de estas preguntas son llevadas a cabo en clase?
- Si no se utilizan, ¿por qué piensas que no son utilizadas?
- ¿Con qué temas o momentos de clase se realizan estas preguntas metacognitivas?

- ¿En qué grado participa el alumnado? ¿Todos participan o solo algunos? ¿quiénes participan? ¿con qué resultados?
- ¿Piensas que los alumnos están interesados en participar cuestionándose estos procesos?
- ¿Notas algunos cambios en los alumnos después de aplicar estos procesos metacognitivos?
- ¿Qué implicaciones crees que lleva asociado trabajar con estos procesos metacognitivos en clase?
- ¿Crees que desarrollar estos procesos metacognitivos en clase es necesario o podrían suprimirse?

*Nota – Actividad reflexiva para la competencia “Procesos Metacognitivos Desarrollados en Clase”, tomado de Moral (2018, página 15).*

### 3.3. Actuación: métodos de recogida y análisis de datos

#### 3.3.1 - Procedimiento seguido

La hipótesis del proyecto de investigación-acción radica en demostrar que, si el nuevo material de formación de profesorado diseñado para la reflexión sobre competencias profesionales docentes se aplica durante el periodo de Prácticum, los futuros profesores lograrán un pensamiento más elaborado, experto y profesional sobre la enseñanza. La metodología aplicada para probar esta hipótesis es experimental, utilizando un grupo experimental y dos grupos control, y toma como referencia metodológica la teoría del análisis de profesionales expertos y principiantes (Chi et al., 1988). Además de emplear un método experimental, la metodología aplicada utiliza entrevistas individuales y entrevistas grupales semi-estructuradas (King et al., 2019). Las entrevistas han sido realizadas por los profesores supervisores de Prácticum de los grupos experimental y control, que a su vez son los investigadores de este trabajo. Por este motivo, el proyecto de investigación-acción, además de tener una naturaleza experimental, mantiene rasgos de una metodología mixta, debido a la combinación de diferentes procedimientos de recopilación de datos (Teddlie y Tashakkori, 2013), y de una metodología fenomenológica propia de la investigación-acción, ya que el mismo investigador analiza su propia práctica (Kaufer y Chemero, 2015; McNiff, 2013)

#### 3.3.2 Participantes en el proyecto de investigación de acción

Los investigadores que llevan a cabo este proyecto de investigación-acción son un grupo de formadores de maestros que imparten clases en el Prácticum del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Granada. Para probar la hipótesis, se utilizaron tres grupos de estudiantes de tercer año de Grado

de Educación Primaria. El primer grupo, grupo experimental (GE1), compuesto por 21 estudiantes, ha utilizado el nuevo material para la reflexión sobre competencias profesionales docentes. El grupo control, con un total de 27 estudiantes, pertenecientes a dos subgrupos: el Grupo control 1 (GC1), compuesto de 11 estudiantes y el Grupo Control 2 (GC 2) compuesto de 16 estudiantes. El grupo GC2 tiene la característica de pertenecer al Grado de Educación Primaria bilingüe, con lo cual está compuesto de estudiantes que han seguido un proceso de selección diferente del resto de alumnos que conforman los grupos GE1 y GC1, pues son estudiantes que han sido seleccionados en función de su elevado expediente académico y nivel de inglés. Todos los estudiantes del grupo control (GC1 y GC2) siguieron la guía para la memoria de prácticas de Prácticum I para el Grado de Educación Primaria que ofrece actualmente la Facultad de Educación de Granada. Los estudiantes del grupo experimental (EG1) realizaron el Prácticum con el nuevo material de prácticas de reflexión guiada sobre competencias docentes en el primer cuatrimestre del año académico 2018-2019. Las entrevistas se realizaron a una muestra de 13 tutores docentes pertenecientes a cuatro escuelas diferentes que participan con el grupo experimental (EG1). Tres de ellos eran hombres y 10 mujeres, y todos tenían entre 25 y 50 años.

### 3.3.3. Recogida de datos

Para llevar a cabo este proyecto de investigación-acción se ha recopilado una variedad de datos;

- Primero, para verificar la hipótesis de trabajo, se utilizó una prueba de análisis visual para mostrar el grado de competencia alcanzado durante el período de prácticas, lo que permitió verificar en qué medida los futuros profesores que han utilizado el nuevo material y han mantenido una reflexión guiada sobre distintas competencias docentes (GE1), pueden considerarse más “expertos” o competentes que los futuros profesores que no han seguido este material de reflexión guiada (GC1 y GC2). Siguiendo las recomendaciones de las investigaciones que analizan la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes (Glaser y Chi, 1988; Woff et al., 2017) se ha utilizado una prueba visual que consiste básicamente en mostrar cinco imágenes de escuelas de Educación Primaria tomadas de Internet. Cada imagen se proyectó durante un periodo de 5 minutos y se pidió que escribieran un comentario explicativo de lo que veían en ellas. Esta prueba fue elaborada siguiendo los trabajos de Gobbo y Chi (1986) y Woff et al. (2017), que analizan las diferencias en los procesos de pensamiento y la complejidad del conocimiento de los profesionales expertos y novatos al mostrar imágenes o videos en cuestión de segundos o minutos. La prueba visual preparada tenía como objetivo verificar la percepción inmediata de los estudiantes del grupo experimental y control. Al aplicar

la prueba se obtuvieron una serie de protocolos verbales de explicaciones escritas por cada estudiante perteneciente a los grupos experimental y control, y para cada una de las cinco imágenes proyectadas.

- En segundo lugar, una vez que se completó la prueba visual, se realizaron entrevistas grupales semi-estructuradas con los estudiantes del grupo experimental y control. Estas entrevistas grupales semi-estructuradas tenían como objetivo evaluar las opiniones de los futuros maestros sobre sus experiencias durante el período de prácticas (King et al., 2019).
- En tercer lugar, los tutores de las escuelas que tutorizan a los futuros profesores respondieron a la pregunta de si les había parecido apropiado y útil el material empleado para dirigir la reflexión sobre competencias docentes.

Las actividades llevadas a cabo para recopilar datos se han regido por los criterios de calidad ética de los proyectos de investigación-acción, en particular por los criterios de consentimiento, confidencialidad y relación de cooperación (McNiff, 2013).

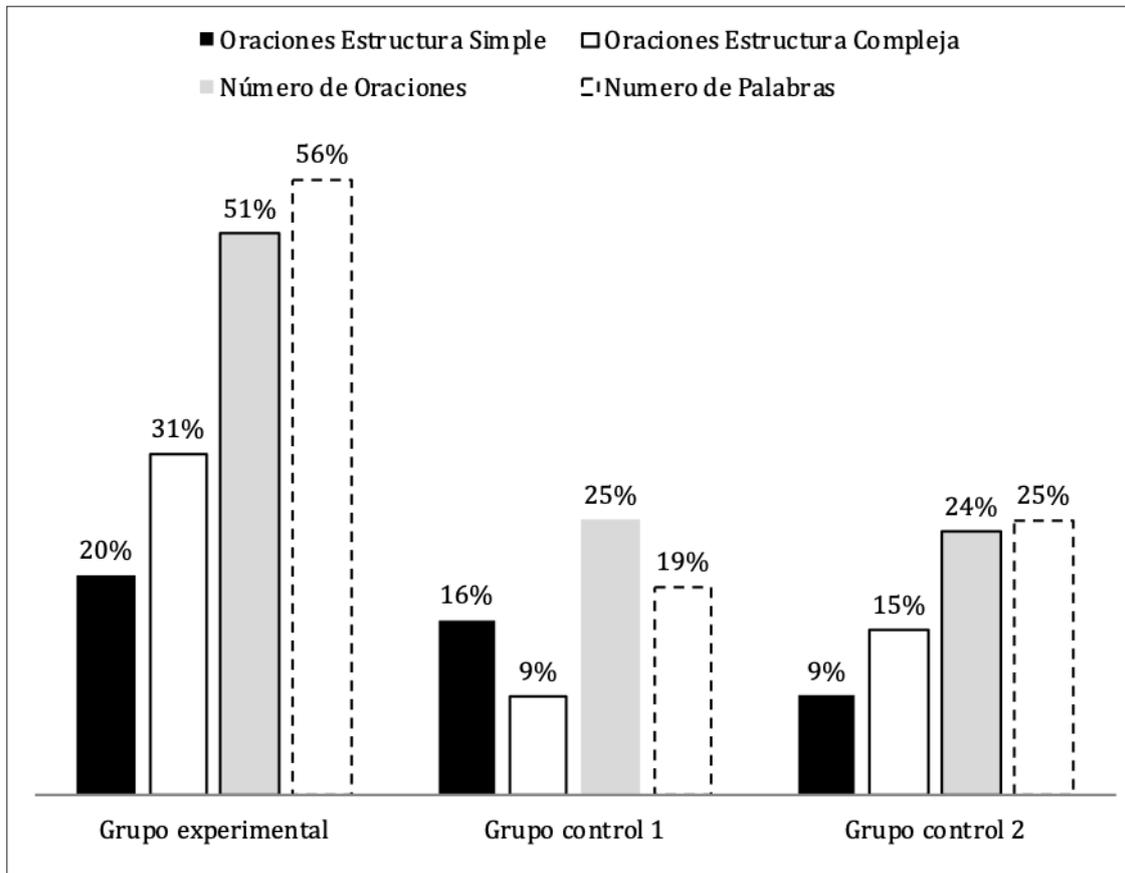
#### 3.3.4. Análisis de datos

El proceso seguido para analizar los protocolos escritos obtenidos después de realizar la prueba visual con el grupo experimental (EG1) y los grupos control (CG1 y CG2) se ha basado en la propuesta de análisis comparativo entre profesionales expertos y principiantes (Chi et al., 1988), y se ha utilizado específicamente el análisis propuesto por Gobbo y Chi (1986) y Chi y Koeske (1983). Estos estudios se basan en un análisis de contenido y lingüístico de las complejidades sintácticas de las respuestas dadas por los sujetos cuando se enfrentan a diversas tareas. Con el fin de establecer una diferencia entre estudiantes más o menos expertos, la rúbrica establecida para el análisis ha seguido los siguientes criterios: a) cantidad de palabras que contienen los protocolos verbales obtenidos por cada participante; b) número de frases; c) nivel de complejidad sintáctica de frases, frases simples o complejas; d) número de frases simples; e) número de frases subordinadas (causales, consecutivas, disyuntivas, comparativas, coordinadas, etc.); f) diversidad de vocabulario utilizado. Para verificar en qué medida el análisis sintáctico de contenido realizado sobre los protocolos escritos de los grupos experimental y control es válido, se ha utilizado el análisis por pares que recomienda Neuendorf (2017) para dar fiabilidad a los resultados obtenidos. En concreto, se aplicó el estadístico de acuerdo porcentual utilizando el coeficiente de fiabilidad de Holsti (1969)  $C.F. = 2m / n1 + n2$ , citado en Torres y Perea (2009). Los resultados del análisis sintáctico de los protocolos escritos obtenidos después de pasar la prueba visual en los grupos experimental y control realizado por uno de los profesores investigadores que participan en este

proyecto y otro investigador totalmente ajeno a la investigación que realiza sus estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, en la especialidad de Lingüística Aplicada, ha dado un coeficiente de fiabilidad de 1 sobre 1. Los datos obtenidos de las entrevistas con tutores de los futuros profesores en las escuelas y las entrevistas grupales de los grupos experimental y control se analizaron aplicando una metodología básica de análisis de contenido (Neuendorf, 2017).

#### 4. Observación: Resultados

Los resultados obtenidos del análisis del lenguaje y la complejidad sintáctica reflejados en los protocolos escritos de los tres grupos (GE1, GC1, GC2) (Figura 2) indican que el grupo experimental muestra una comprensión y estructura de conocimiento más compleja que la de los grupos control. Las respuestas dadas por el grupo experimental muestran una reflexión más elaborada. Los dos grupos control presentan resultados más bajos que los del grupo experimental, presentando puntuaciones más elevadas el grupo GC2 bilingüe que las que presenta el grupo GC1. Es especialmente relevante observar el número de frases subordinadas que reflejan la complejidad de asociación, relación y conexión entre conceptos. El porcentaje ponderado para frases subordinadas de estructura compleja fue 31% para el grupo experimental (EG1), 9% para el grupo control 1 (CG1) y 15% para el grupo de control 2 (CG2). La complejidad sintáctica de las oraciones del grupo control muestra que estos estudiantes solo percibieron las características superficiales de las situaciones que se muestran en las imágenes observadas. En contraste, el grupo experimental dio respuestas que mostraron inferencias y asociaciones, reflejando una estructura de conocimiento más profunda y compleja. Con respecto a la riqueza temática del vocabulario utilizado para describir las imágenes observadas, la puntuación para el grupo experimental GE1 es superior a la de CG1 y CG2. Los estudiantes del grupo experimental poseían un vocabulario más amplio con el que percibir las realidades contenidas en las cinco imágenes de aula observadas durante la prueba realizada.

**Figura 2.** Resultados del análisis sobre complejidad lingüística y sintáctica


*Nota - Resultados obtenidos del análisis de la complejidad sintáctica y lenguaje en la prueba visual para los grupos experimental (GE1) y control (GC1, GC2).*

Es interesante comprobar que los resultados del GC2 son superiores a los del GC1, pero no superiores a los del GE1. En algunos momentos podría pensarse que los resultados más elevados a partir del análisis realizado de los protocolos escritos del grupo GE1 podrían ser debidos a un cierto grado de facilidad en la expresión, símbolo de una mayor complejidad mental. Pero esta idea se ve rechazada al conocer que los alumnos del grupo GE1 son alumnos sin un expediente académico superior al resto, sino inferior al grupo GC2 bilingüe, al que se le exige un nivel académico y de inglés muy superior para su acceso.

En relación al análisis de entrevistas grupales semi-estructuradas, estos resultados mostraron que poner en práctica el nuevo material reflexivo significaba encontrar cierta resistencia. Esta resistencia se encontró principalmente dentro del grupo experimental, ya que fueron los estudiantes quienes consideraron que el material que se les pidió usar para la práctica era mucho más complejo y exigente que el de los grupos control. Los estudiantes del grupo experimental se quejaron de que habían tenido que trabajar mucho más y con mucho más detalle que sus colegas de la facultad que habían seguido la guía para la práctica proporcionada por la Facultad de Educación de Granada (2019), la cual es una guía

muy abierta con poca estructura y detalle, que exige que el alumnado que se prepara para ser futuro maestro elabore una memoria básicamente descriptiva de lo observado durante el Prácticum. Por tanto, según el grupo experimental, a sus compañeros de facultad les ha sido mucho más fácil completar la memoria de prácticas. Sin embargo, aunque los estudiantes del grupo experimental expresaron estas quejas, finalmente reconocieron que estaban satisfechos con la práctica reflexiva y el material empleado, ya que les había permitido comprender mejor las complejidades de la enseñanza y una gran diversidad de aspectos que de otro modo les habrían pasado desapercibidos durante su periodo de prácticas. Algunos estudiantes en el grupo experimental comentaron que los compañeros de piso les habían pedido el material de reflexión guiada sobre competencias docentes (Moral, 2018), para poder construir la memoria de prácticas exigida por la facultad ya que no tenían puntos de referencia para construir sus memorias descriptivas y expresar lo que había observado durante su práctica. Con respecto a los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas con los profesores tutores, cabe señalar que algunos sintieron cierta resistencia con respecto al nuevo material de prácticas utilizado. Mientras algunos expresaron interés en seguir el material de reflexión sobre competencias docentes, como reflejan estos comentarios:

*“Si yo hubiera tenido este material de prácticas durante mi periodo de formación habría aprendido mucho más, le habría sacado mucho más partido a mi periodo de prácticas en vez de utilizar la guía que me dieron para realizar la memoria de prácticas en la facultad” (Profesora 2-CP1).*

Otros tutores de las escuelas opinaron que el nuevo material para la reflexión sobre competencias docentes era demasiado complejo e innecesario. Por ejemplo, se encontraron comentarios como, *“esto para los alumnos es demasiado complejo... no tienen libertad de observar las cosas que a ellos les interesan”* (Profesora1-CP1), o el comentario del profesor CP3 *“la enseñanza es algo más simple que se desarrolla sin tantas complicaciones como las que refleja el material de prácticas utilizado”* (Profesor3-CP3).

## 5. Reflexión: Discusión

En esta fase final de nuestro proyecto de investigación-acción en el que discutimos los resultados obtenidos, podemos decir que se ha verificado la eficacia del material de reflexión guiada sobre competencias profesionales docentes para la formación del profesorado. Aunque con una muestra reducida, pero con la validez que justifica los estudios de investigación-acción para la mejora y el cambio de la práctica (McNiff, 2013), se ha demostrado que no es suficiente seguir un modelo de reflexión abierta que genera un análisis meramente descriptivo. Si el objetivo es que los futuros profesores alcancen un conocimiento más experto y compe-

tente, es más efectivo seguir un modelo de práctica reflexiva guiada, como otros estudios ya han demostrado hace décadas (Calderhead, 1989; Loughran, 2002).

Sin embargo, aunque el material es efectivo para generar una mayor reflexión durante el período de prácticas y mejorar la estructura del conocimiento sobre la enseñanza, parece que los futuros maestros ofrecen una cierta resistencia ante la utilización de este nuevo material. Los futuros maestros son reacios a cuestionar la práctica que observan, reduciéndose el efecto que el nuevo material de práctica reflexivo puede tener para la adquisición de las competencias profesionales docentes y consolida el problema del “aprendizaje por observación” señalado también hace tiempo por Lortie (1975) y criticado por Darling-Hammond (2006a, 2006b). Los futuros maestros del grupo experimental esperaban una práctica poco exigente en la que tendrían que llevar un diario de observación sin mucha complejidad reflexiva. Pero en su lugar se les pidió que analizaran las competencias docentes en detalle. Algunos tutores de los futuros maestros en las escuelas tuvieron la misma reacción.

A pesar de toda esta resistencia, los resultados muestran que la estructura de conocimiento de los futuros docentes del grupo experimental es superior que las de los grupos control, lo que verifica el efecto beneficioso de la guía para la reflexión sobre competencias docentes. Por lo tanto, la conclusión principal que surge de este estudio es que el nuevo material de prácticas es efectivo para desarrollar un conocimiento más experto y competente y respalda la idea de que la enseñanza no es una tarea simple que se puede improvisar con rutinas fáciles de aprender. Ayuda a superar la falta de conexión entre la teoría y la práctica criticada con vehemencia por autores como Zabalza (2011), González-Sanmamed (2015) o por la Conferencia de Decanos. Finalmente, permite evitar la contradicción entre la forma de concebir la enseñanza desde los programas de formación de profesores como algo complejo mientras que se opta por un periodo de prácticas que no exige una reflexión detallada sobre la complejidad de la enseñanza. Si las universidades afirman que la enseñanza es compleja, deben exigir a los profesionales que se forman para llegar a ser profesores que completen una práctica igualmente compleja en las escuelas. No se puede hablar sobre la complejidad en la enseñanza y exigir meras actividades descriptivas de prácticas simples de observación durante el periodo de Prácticum. Si las universidades y las escuelas unifican su visión de la enseñanza como una actividad compleja, el mensaje para los futuros profesores será que se preparan para una ocupación compleja y desafiante. De esta manera, ayudaría a evitar la resistencia que puede surgir en los futuros profesores que imaginan la enseñanza como algo simple y fácil de seguir, asociado a una práctica tradicional y meramente rutinaria. Las universidades deberían liderar la modificación de sus programas de formación de profesores y los tutores en las escuelas deberían apoyarlos. Todos los esfuerzos dirigidos al

cambio de los programas de formación de profesores deben coordinarse, uni-  
ficándose en una visión de la enseñanza entendida como una actividad compleja.  
Este es el camino para transmitir el mensaje a los futuros docentes de que la  
enseñanza no es una acción improvisada que no requiere reflexión y que puede  
llevarse a cabo fácilmente con técnicas y rutinas de simple aplicación.

La reflexión que se obtiene al cerrar este ciclo de investigación-acción nos di-  
rige a iniciar otros nuevos ciclos de investigación-acción con el propósito de seguir  
profundizando en la construcción de materiales y procesos que guíen la reflexión  
sobre competencias profesionales, no solo desde el ámbito de la Didáctica Gen-  
eral (Moral, 2018, 2019) sino también desde todas las Didácticas Específicas. Si  
realmente se quiere que el periodo de formación sea un periodo eficaz, y no un  
mero periodo de aprendizaje por observación, hay que seguir profundizando en  
la construcción de este tipo de materiales y de otros caminos que guíen la reflex-  
ión sobre las competencias docentes, lo cual asegurará y garantizará la mejora de  
la calidad de los programas de formación del profesorado.

## Referencias bibliográficas

Arias, R., Cantón, I. & Baelo, R. (2017). El  
Prácticum de las universidades españolas  
*Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado*, 88, 109-132.

Baker, T., Evers, G. & Brock, R. (2017).  
*Targeted teaching*. Sage.

Ball, D. & Bass, H. (2001). Interweaving  
Content and Pedagogy. En J. Boaler (Ed.),  
*Multiple Perspectives on Teaching and Learning*, 83-  
104. Ablex.

Ball, D. & Forzani, F. (2009). The Work  
of Teaching and the Challenge for  
Teacher Education. *Journal of Teacher  
Education*, 60 (5), 497-511. [https://doi.  
org/10.1177/0022487109348479](https://doi.org/10.1177/0022487109348479)

Berliner, D. (2000). A Personal Response to  
Those Who Bash Teacher Education. *Journal  
of Teacher Education*, 51 (5), 358-371. [https://  
doi.org/10.1177/0022487100051005004](https://doi.org/10.1177/0022487100051005004)

Berliner, D. (2001). Learning About Learning  
From Expert Teachers. *International Journal of  
Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.  
org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)

Blatchford, R. (2017). *The Teachers' Standards in  
Classroom*. Sage.

Bronkhorts, L., Koster, B., Meijer, P.,  
Woldman, N. & Vermut, J. (2014). Exploring  
Teachers' Resistance to Teacher Education  
Pedagogies. *Teaching and Teacher Education*,  
40, 73-82. [https://doi.org/10.1016/j.  
tate.2014.02.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001)

Capel, S., Leask, M. & Younie, S. (2016).  
*Learning to Teach in Secondary School*. London:  
Routledge.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching  
and teacher education. *Teaching and Teacher  
Education*, 5 (1), 43-51. [http://dx.doi.  
org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*.  
Lewes: Falmer Press.

Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (Eds.). (1988).  
*The Nature of Expertise*. Hillsdale, US: LEA.

Chi, M. & Koeske, R. (1983). Network  
Representation of a Child's Dinosaur  
Knowledge. *Developmental Psychology*, 19, 29.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.19>

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researcher. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación. (2017). *Modelo de acceso a la profesión docente*. Universidad.
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education*. JosseyBass
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world*. Teachers-College-Press.
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Works*. London: Routledge.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on Teacher Change. *Journal of Teacher Education*, January-February, 55-58. <https://doi.org/10.1177/002248718603700112>
- Facultad de Educación Universidad de Granada (2019). *Guía para el Prácticum*. Grado Educación Primaria.
- Forzani, F. (2014). Understanding “Core Practices”. “Practice-Based”. *JET*, 65 (4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Garret, J. & Segall, A. (2013). (Re) considerations of Ignorance and Resistance. *JTE*, 64 (4), 284-304. <https://doi.org/10.1177/0022487113487752>
- Glaser, R. & Chi, M. T. (1988). Overview. En M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*. Erlbaum.
- Gobbo, C. & Chi, M. (1986). How Knowledge is Structured and Used by Expert and Novice Children. *Cognitive-Development*, 1, 221-237.
- González-Sanmamed, M. (2015). El Prácticum en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, mayo-agosto, 301-319.
- Gravells, A. (2017). *Principles and Practices of Teaching*. SAGE.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. NY: Teachers College-Press.
- Kaufert, S. y Chemero, A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Polity Press.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *JEP*, 8 (2), 75-95. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago Press.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice. *JET*, 53 (1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Marina, J. A., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). *Libro Blanco para la profesión docente*. Ministerio de Educación.
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practices*. Routledge.
- Middleton, M., Abrams, E. & Seaman, J. (2011). Resistance and Disidentification. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 67-75. <https://doi.org/10.1002/tl.445>
- Moral, C. (2018). *Guía para el Prácticum*. Avicam.
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis
- Moral, C. (próxima publicación). *Coherencia curricular del programa de Prácticum para el Grado de Educación Primaria*.

- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis*. Sage.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter*. OCDE.
- Ortiz, C. (2012). *The Psychology of Lean Improvements*. Routledge.
- Pollard, A. (2014). *Reflective Teaching in Schools*. Bloomsbury.
- Sellars, M. (2017). *Reflective Practice for Teachers*. L Sage.
- Sinnema, C., Meyer, F. & Aitken, G. (2017). Capturing the complex, situated and active nature of teaching. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 9-27. <https://doi.org/10.1177/0022487116668017>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2013). Mixed Methods Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. 135-168. Sage.
- Terhart, E. (2013). Teacher Resistance Against School Reform. *School Leadership and Management*, 33 (5), 486-500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Torres, J. & Perea, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y la concordancia. *RIE*, 27, (1), 89-103.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practice. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208. <http://dx.doi.org/10.2307/1179579>
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. & Klecka, C. (2011). Quality Teaching and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 115-120. <http://dx.doi.org/10.1177/00224871111409551>
- Wolff, C., Jaodzka, H. & Boshuizen, H. (2017). See and tell: differences between expert and novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la Formación Universitaria. *Revista de Educación*, 354, 21-43.