



PLAN DE INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

**“LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE EN PROFESORES EN
FORMACIÓN DENTRO DEL PRACTICUM: UNA VISIÓN COMPARATIVA EN CUATRO
PAÍSES EUROPEOS”**

AUTORA: RAQUEL GÓMEZ SÁNCHEZ

DIRECTORES: JUAN JOSÉ MENA MARCOS Y MARÍA LUISA GARCÍA RODRÍGUEZ

FECHA: 14 ABRIL 2015

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

El profesorado es un elemento determinante para una buena calidad educativa, por ello, se pone de manifiesto que el sistema educativo debe atender a la formación de los docentes. La preocupación por la formación del profesorado ha ido aumentando en los últimos años, lo que ha provocado que cada vez más los programas de formación incluyan resultados de investigación, contenidos prácticos y estrategias docentes dentro de sus planes de estudio (Grau Company, Gómez Lucas y Perandones González, 2009)

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) concede además gran relevancia a la asignatura Prácticum como oportunidad para llevar a cabo una reflexión guiada articulando la teoría estudiada y la realidad escolar. Al ser preciso que el alumnado universitario tenga la oportunidad de descubrir de una manera práctica sus responsabilidades profesionales y de afrontar los retos personales y sociales que conlleva la misión de profesional de la educación las actividades del prácticum permiten que el profesor tome conciencia de la responsabilidad profesional que adquiere e intervenga en centros educativos para conocer su contexto, contrastar los propios conocimientos teóricos y adquirir las competencias específicas que requiere la tarea de educar. (Maestro, 2013)

Una de las maneras de reforzar los procesos de aprendizaje del profesorado que se ha defendido durante décadas es el uso de la reflexión como método de análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Dewey, 1933). La reflexión se ha postulado como un método riguroso para reforzar los procesos profesionales de aprendizaje (Dewey, 1933; Schön, 1983; Hatton y Smith, 1995) de tal manera que permite a los profesores pasar de una experiencia a otra con grados más profundos de comprensión (Leijen, Valtna, Leijen y Pedaste, 2012).

La reflexión docente se lleva a cabo dentro de ciclos de investigación acción y puede desglosarse en dos dimensiones:

- (1) Una de forma referida al proceso (meta)cognitivo deliberativo y recurrente de resolución de problemas. Este proceso se desglosa en estos tres aspectos:
 - (1.1) Pensamiento personal: (a) imagen mental (conciencia de sí mismo) de los actos y (b) la auto-exploración de creencias, pensamientos y acciones (King & Kitcher, 2004; McLellan, 2004)
 - (1.2) Acción intencionada: la exploración mental está destinada a ser internacional, a fin de esclarecer el contexto de la práctica y relacionarlo con los contenidos pedagógicos (LaBoskey, 1994; McAlpine & Weston, 2000)
 - (1.3) Razonamiento crítico: pensar en las consecuencias (personales, éticas o sociales) que reflejen las creencias, pensamientos y acciones (Johnson, 1995; Osterman, 1990; Price & Valli, 2005; Ziegahn, 2005)
- (2) Otra de fondo (de contenido) que hace alusión a la finalidad última de la reflexión: la creación de un conocimiento pedagógico práctico, genuino y personal que sirve al docente para llevar a cabo su práctica profesional.

Esta última ha sido estudiada en menor profundidad en la literatura aunque bien es verdad que se ha destacado su relevancia. A fin de cuentas el conocimiento construido por los docentes a partir de las experiencias directas en el aula constituye la verdadera esencia de la función docente (Elbaz, 1981; Clandinin, 1985).

Desenmarañar los conocimientos tácitos del profesor (Schön, 1984) es entonces esencial para entender los procesos para ser (*be*) y convertirse (*become*) en un buen profesor.

De entre las distintas metodologías que permiten conjugar críticamente los procesos de reflexión para la generación de conocimiento práctico preciso en los docentes cabe destacar el procedimiento de reflexión guiada (Guided Reflection Procedure) de Husu, Toom y Patrikanen (2008). Este método consiste en cuatro pasos: (1) Planificar una sesión y grabarla en vídeo; ver el vídeo-registro antes de dos días; (2) seleccionar dos incidentes críticos (uno positivo y otro negativo) que podría resumir los acontecimientos más importantes de la sesión; (3) reflexionar sobre los incidentes. Para esta fase (fase analítica) se utilizan tres condiciones: a. Reflexión individual; b. Diálogo entre compañeros, y c. Supervisión del tutor; y por último (4) presentar una reflexión individual escrita comentando los aspectos más relevantes de su sesión.



Se ha podido demostrar que el procedimiento de “reflexión guiada” es la que en mayor medida contribuye al desarrollo de los conocimientos profesionales y a alcanzar buenos niveles de profundidad en la reflexión del profesorado durante su fase de formación (Husu, Toom y Patrikainen, 2008). Lo importante en esta reflexión guiada es la reflexión que el profesional hace de su práctica siendo capaz de introducir mejoras progresivas con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bausela, 2004)

El propósito y sentido de esta tesis surge al amparo del proyecto de investigación europeo ACTTEA (*action-oriented teacher knowledge*) financiado por la Unión Europea (2012-2015), en el cual participan cuatro países: Estonia, Finlandia, Holanda y España, con el objetivo primordial de destacar la relevancia del practicum en la formación inicial del profesorado. Este proyecto incluye la investigación y el desarrollo de un procedimiento guiado hacia la reflexión, un entorno de aprendizaje video-electrónico y un manual sobre el uso de dicho procedimiento para apoyar un aprendizaje más eficaz dentro de la experiencia docente. Todo ello tiene por fin último la identificación de las estrategias docentes más eficaces para avanzar hacia una mayor calidad y eficiencia en la preparación del personal docente.

El objetivo principal de esta investigación es describir cómo los profesores en formación aprenden de su propia práctica mediante la grabación de sus acciones en vídeo, visionado y comentario de las acciones realizadas durante la sesión en el aula.

Más específicamente, los objetivos que nos planteamos en este proyecto son:

1. Revelar qué tipo de conocimiento pedagógico surge de la práctica como docente.
2. Describir qué tipos de conocimientos pedagógicos emergen bajo diferentes situaciones de reflexión (reflexión individual, reflexión entre compañeros y reflexión con el tutor-tutor), Para ello se tomará como referencia el trabajo de Mena, García y Tillema (2012) y Toom (2012) en el cual describen la identificación de los tres principales tipos de conocimiento: narrativo (recuerdos y valoraciones), inferencial/aplicativo (reglas, artefactos) y explicativo (justificaciones prácticas y justificaciones teóricas).
3. Comparar los datos obtenidos de los cuatro países colaboradores en el Proyecto ACTTEA (Estonia, Finlandia, Holanda y España) para valorar si existen diferencias significativas en la construcción de conocimientos pedagógicos de los distintos profesores en prácticas de estos países.

METODOLOGÍA A UTILIZAR (APORTAR CONFORMIDAD/INFORMES/PROTOCOLOS GARANTIZANDO BIOÉTICA/BIOSEGURIDAD SI EL TIPO DE EXPERIMENTACIÓN LO REQUIERE) (MÁXIMO 50 LÍNEAS):
METHODOLOGY TO BE USED (PROVIDE CONSENT FORMS/REPORTS/PROTOCOLS GUARANTEEING BIOETHICS/BIOSECURITY IF REQUIRED BY THE TYPE OF EXPERIMENTATION) (50 LINE MAXIMUM):

Diseño de investigación.

En esta investigación utilizaremos la metodología cualitativa porque permite considerar la realidad como dinámica y global; partir de la realidad concreta para llegar a una teorización posterior; elaborar un diseño que tenga un carácter emergente; utilizar técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones y ser desarrollada en coherencia con las peculiaridades de las ciencias de la educación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 35-36).

Recogida de datos.

Los medios y recursos con los que se trabajará en esta investigación serán: vídeos grabados por los alumnos en prácticas de su sesión en el aula; reflexiones individuales escritas por parte de los alumnos reflexionando sobre distintos aspectos de su práctica; reflexiones grabadas en vídeo con sus compañeros; y reflexiones en vídeo con los profesores tutores.

La recogida de datos se realiza en dos fases:

- (1) en una primera se seleccionan 20 alumnos matriculados en el grado de Educación Primaria; y en la segunda fase participan 50 alumnos igualmente matriculados en el grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación en la Universidad de Salamanca. Todos los alumnos reciben cursos de formación por parte de profesores de la institución académica para guiar el procedimiento a realizar. Se les entrega un Dossier con la información básica del proyecto, en él se incluyen los objetivos, las acciones a realizar, las instrucciones para los alumnos de prácticas y para los tutores así como los permisos necesarios para poder realizar las grabaciones.

Las grabaciones realizadas en este estudio se llevan a cabo respetando las normas éticas: preservar el derecho a la intimidad del alumnado y su entorno; solicitar las autorizaciones para grabar a centros y familias; y comprometerse a hacer un uso adecuado de las mismas.

- (2) En una segunda fase, distribuidos los alumnos en los distintos centros para realizar sus prácticas la tarea a realizar consiste en seguir el procedimiento de reflexión guiada: elegir una sesión adecuada para realizar la grabación; formular los objetivos a conseguir en dicha sesión; grabarse en vídeo dirigiendo la sesión sin colaboración alguna; visionar el vídeo en un plazo de tiempo que no superase los dos días; seleccionar dos incidentes críticos (uno positivo y otro negativo); reflexionar sobre dichos incidentes; y entregar una reflexión individual escrita sobre la sesión en la cual se plantean las causas de lo que sucede, relacionan la práctica con la teoría estudiada en las distintas asignaturas y se sacan conclusiones sobre lo que se ha aprendido con esta experiencia. Para la fase analítica se utilizan tres condiciones: a. Reflexión individual; b. Reflexión entre compañeros, y c. Reflexión con el tutor de prácticas.

Además, contaremos con las encuestas realizadas por los tutores a través de una herramienta internacional desarrollada en la Universidad de British Columbia (Canadá), llamada Mentoring Profile Inventory (MPI) para analizar cómo desarrollan su trabajo como tutores.

El Mentoring Perfil Inventory (MPI) es un cuestionario digitalizado que ha sido validado empíricamente por un grupo de expertos realizando un seguimiento de los profesores en Canadá (Clarke et al., 2012). Este cuestionario ha sido traducido al español y lo podemos encontrar en www.mentoringprofile.com. El MPI ayuda a los profesores tutores a identificar aspectos de su supervisión que faciliten su trabajo (motivadores) y otros que lo hacen difíciles (retos). Hay 8 dimensiones motivadoras (32 ítems) y 6 dimensiones de reto (30 ítems). Los encuestados informan de la medida en que el ítem es una motivación o un reto utilizando una escala de 5 puntos que van desde 1 (no es significativo) a 5 (muy significativo). Entre los ítems se incluyen: “la supervisión ayuda a perfeccionar mi práctica y mis habilidades como profesor/a” y “poca flexibilidad para que los profesores en prácticas se formen a su propio ritmo”. Al final de la encuesta se genera un informe con los resultados obtenidos (Clarke, A. y Collins, J., 2009)

Análisis de datos

El análisis se llevará a cabo en tres niveles que son progresivamente más precisos:

El primer análisis consiste en analizar los *incidentes críticos* (tanto positivos como negativos) que obtienen los alumnos de sus grabaciones y categorizar los temas más frecuentes.

El núcleo de la instrucción de la práctica docente (Toom, 2006; Patrikainen, 2012) tiene que ver con tres elementos (véase la figura 1): El profesor, el estudiante y el contenido. Cualquier episodio de la experiencia del estudiante en el contexto de la práctica puede tener relación con dos o más de los elementos mencionados anteriormente. En este sentido se utilizan cuatro códigos para nombrar el incidente crítico:

- TP = relación pedagógica (entre profesor y alumno)
- TC = relación de contenidos (entre el profesor y el contenido)
- PC = relación de aprendizaje (entre el estudiante y el contenido)
- TPC = relación didáctica (entre el profesor y el aprendizaje del estudiante)

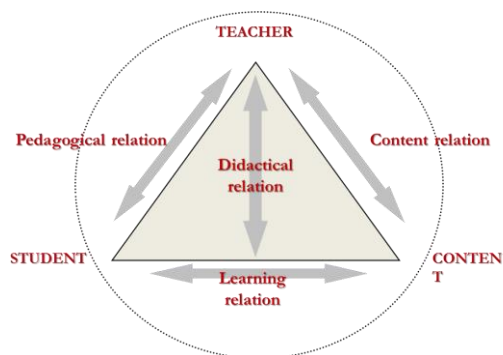


Figura 1: Representación del núcleo de la instrucción (vrt. Herbart, 1835, Kansanen & Meri, 1999; Harjunen, 2003; Toom, 2006; Patrikainen, 2012)

Un segundo análisis será temático tomando como referencia el trabajo de Mena, García y Tillema (2012) en el cual se identifican tres tipos principales de conocimiento producido por los profesores en formación a través de la reflexión: conocimiento narrativo (recuerdos y valoraciones); conocimiento inferencial (reglas y artefactos) y conocimiento explicativo (justificaciones prácticas y justificaciones teóricas).

Finalmente se llevará a cabo un análisis proposicional. El propósito que se persigue con este análisis es dividir el discurso en las unidades semánticas más pequeñas posibles, que son lo que llamamos proposiciones. Hay que advertir que no se trata de unidades lingüísticas sino de unidades psicológicas. Es decir, no buscamos oraciones gramaticales (unidades que están comprendidas entre dos pausas o puntos), sino las ideas que plasman los participantes. Finalmente, los tutores realizan una entrevista para valorar cómo conciben y desarrollan su trabajo como profesores en formación.

Con la información analizada se procederá a realizar análisis chi cuadrado y análisis logarítmico lineares para valorar las diferencias entre las distintas condiciones reflexivas y la elaboración de conocimiento práctico.

MEDIOS Y RECURSOS MATERIALES DISPONIBLES (MÁXIMO 50 LÍNEAS):

MATERIAL MEANS AND RESOURCES AVAILABLE (50 LINE MAXIMUM):

Software Nudist Nvivo 10 para análisis cualitativo.

SPSS: Software para realizar análisis de datos cuantitativos.

Herramientas de trabajo online: Google Drive, hangout y Skype.

Herramientas de almacenamiento en la nube: Dropbox.

PLANIFICACIÓN TEMPORAL AJUSTADA A TRES AÑOS / CINCO AÑOS (Tiempo parcial) (MÁXIMO 50 LÍNEAS):

Primer año	2014			2015						
	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Selección del tema										
Congreso AUFOP – Santander										
Revisión bibliográfica										
Selección de los alumnos										
Permisos éticos										
Recogida de datos										
Congreso INTED - Madrid										
Plan de Investigación										
Marco teórico										
Congreso CINDU - Vigo										
Envío Artículo Revista Española de Pedagogía										
Evaluación anual de tesis										

Segundo año	2015				2016						
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Análisis de incidentes críticos											
Categorización de temas											
Análisis proposicional											
Análisis de los datos obtenidos del MPI											
Posible artículo para publicar en una Revista											
Evaluación anual de tesis											

Tercer año	2016				2017					
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Interpretación de resultados										
Redacción del borrador										
Revisión de la tesis										
Presentación del informe final										
Defensa de la tesis										

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (MÁXIMO 50 LÍNEAS):
BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES (50 LINE MAXIMUM):

BAUSELA, E. (2004) La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653, León

BOVAIR, S., & KIERAS, D.E. (1985) A guide to propositional analysis for research on technical prose. In *Understanding Expository Text*, edited by B.K. Britton and J.B. Black, 315-362. Hillsdale, NJ: LEA

CLANDININ, D.J. (1985) *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer

CLARKE, A. Y COLLINS, J. (2009) *Mentoring profile inventory*. Recuperado de www.mentoringprofile.com

DEWEY, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the deductive process*. Boston D.C.: Heath and Company

ELBAZ, F. (1981) *The teacher's "practical knowledge": Report of a case study*. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.

GRAU COMPANY, S., GÓMEZ LUCAS, C. Y PERANDONES GONZÁLEZ, T.M^a (2009) *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Alicante. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>

HATTON, N. & SMITH, D. (1995) Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

HUSU, J., TOOM, A., PATRIKAINEN, S., (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.

JOHNSON, B. (1995). Why conduct action research? *Teaching and Change*, 3(2), 90-104

KING, P., & KITCHENER, K. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.

LABOSKEY, V. (1994). *Development of reflective practice*. New York: Teachers College, Columbia University

LEIJEN, Ä., VALTNA, K., LEIJEN, D. A. J., & PEDASTE, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217

LEIJEN, Ä.; ALLAS, R.; TOOM, A.; HUSU, J.; MENA, J.-J.; MEIJER, P.; KNEZIC, D.; PEDASTE, M.; KRULL, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia: Social and Behavioral sciences*, 112 (7), 314-322

MAESTRO, G. D. M. G. (2013) *Guía de Prácticum*. Grado de Maestro. Universidad de Salamanca

MCALPINE, L., & WESTON, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385

MCLELLAN, E. (2004). How reflective is the academic essay? *Studies in Higher Education*, 29(1), 76-89.

MENA, J.J., GARCÍA, M.L., TILLEMA, H. (2012). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*. Vol 36, nº 2, 147-163

OSTERMAN, K. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and urban society*, 22(2), 133-152

PRICE, J.N., & VALLI, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change. Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57-72

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* [Qualitative Research Methodology] Málaga: Aljibe.

SCHÖN, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

THOMPSON, N. & PASCAL, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* (iFirst Article), 1-15.
doi:10.1080/14623943.2012.657795

TÓJAR, HURTADO, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar* [Qualitative Research: Doing and understanding]. Madrid: La Muralla

TOOM, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionality*. Helsinki: University of Helsinki.

TOOM, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational Theory*, 62, 621- 640.

TRIPP, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

VERLOOP, N., VAN DRIEL, J. & MEIJER, P. (2001) Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.

ZIEGAHN, L. (2005) Critical reflection on cultural difference in the computer conference. *Adult Education Quarterly*, 56, 39–64.